

*L'INVENTION D'UNE NOUVELLE CATÉGORIE  
DE CLASSEMENT ET D'ACTION :*

*la “déscolarisation”, ses spécialités et ses dispositifs*

*Laurence PROTEAU\**

**La “déscolarisation” : catégorie politique ou catégorie d’analyse ?**

Pour qui s’intéresse à la sociologie de l’éducation, il semble désormais acquis (Bourdieu & Passeron, 1964 ; 1970), et ce depuis le milieu des années soixante, que la position occupée par les parents dans l’espace social influe largement sur la réussite scolaire des enfants. Parallèlement à cette problématique scientifique, l’échec scolaire émerge, en France, comme nouveau “problème” social dans les discours politiques et pédagogiques (Isambert-Jamati, 1986), alors même que l’enseignement secondaire s’ouvre aux classes populaires et s’unifie, au moins en apparence (Euvrard, 1977). On le sait, ce phénomène de massification quantitative n’a pas entraîné une égalité qualitative des trajectoires scolaires (Prost, 1992 ; Merle, 1996). Entrer dans le détail des nombreux travaux qui se sont attachés à comprendre, en empruntant à des méthodes et à des configurations théoriques diverses, les logiques macro et micro sociales au fondement de l’échec scolaire, n’est pas l’objet de notre propos. En revanche, une interrogation justifie ce rapide retour sur l’histoire de la sociologie de l’éducation : se pourrait-il que l’on assiste à la mise à la retraite anticipée d’une catégorie de pensée – à la fois scientifique et politique –

---

\* Sociologue, Université de Picardie-Jules Verne/SASO, EHESS/CSE.

qui a été un terrain d'investigation privilégié de ces trois dernières décennies au profit d'une "nouvelle" catégorie : la "déscolarisation" ?

Nous répondrons à cette question par deux autres interrogations, non sans avoir postulé qu'il serait peu crédible d'attribuer cette désaffection à la disparition de la "réalité" de l'échec scolaire. La profusion de recherches sur ce thème en aurait-elle épuisé la valeur distinctive dans le champ des sciences sociales ? Cette catégorie ancienne serait-elle en passe d'être supplantée par une autre, plus "porteuse", susceptible d'intéresser les chercheurs tout autant que les institutions qui en financent l'élaboration<sup>1</sup> ?

S'il fallait résumer en une formule lapidaire la recherche collective que nous avons menée<sup>2</sup>, nous pourrions dire que "la déscolarisation n'existe pas" ou, mieux et plus justement, qu'elle n'existe que par l'opération de désignation institutionnelle et, certainement aussi, par la conversion, volontaire ou involontaire, qu'opèrent les sciences sociales d'un "problème politique" en "question scientifique". Dépasser cette impasse épistémologique suppose un renversement de la perspective de la commande : que font les institutions lorsqu'elles désignent sous la catégorie nominale de "déscolarisé" certains jeunes qui quitteraient l'école avant l'âge légal ? Quels effets cette désignation produit-elle ? Qui s'en saisit et pourquoi ?

Ainsi la "déscolarisation" existerait-elle depuis novembre 1999<sup>3</sup> : elle prend en effet corps dans le lexique d'État, elle voyage dans les déclarations informées, relayées par les médias, de nouveaux experts ; enfin, elle s'incarne dans des dispositifs. Elle s'impose donc comme nouveau "problème scolaire" susceptible d'élargir et/ou de recomposer l'espace des

---

1 Il faudrait mener une analyse des caractéristiques de ceux qui, dans les champs administrativo-politique et scientifique, portent et sont portés par cette nouvelle catégorie nominale : "la déscolarisation". L'extrême pauvreté des moyens alloués à la recherche explique, au moins en partie, le recours à des financements institutionnels – ou d'ordre privé – sur des thèmes imposés et les menaces que cette configuration fait peser sur l'autonomie du champ des sciences sociales.

2 Cette recherche (SACO, SASO, ARES, 2002) a été suscitée par un appel à projets, daté de novembre 1999, intitulé « Recherche sur les processus de déscolarisation » et commandité par le ministère de l'Éducation nationale, de la recherche et de la technologie, le ministère de la Justice, le Fonds d'action sociale pour les travailleurs immigrés et leurs familles et la Délégation interministérielle à la Ville.

3 Date de l'appel à projets.

dispositifs publics de prise en charge. L'invention d'une spécificité qui qualifierait une population s'accompagne de l'émergence de spécialistes qui définissent l'ordre du jour de la "question", tout autant qu'ils sont définis par cet espace de pensée et d'intervention : ils font exister la "déscolarisation" qui leur donne l'occasion d'exister. Nul doute que ces nouvelles positions, pour si incertaines qu'elles soient, apparaissent aux yeux de ceux qui les investissent comme une possibilité de réaliser un "bon coup". En occupant un espace encore relativement peu maîtrisé et mal connu, ils font valoir la rareté de leurs "compétences" spécifiques, la témérité de leur "engagement" dans la lutte contre un "nouvel handicap" et les risques attachés aux positions pionnières.

S'il est juste de présenter l'émergence de la catégorie des "déscolarisés" comme l'invention d'un "problème scolaire", il est encore plus important de remarquer les liens établis quasi-explicitement par les commanditaires de l'appel d'offre entre plusieurs catégories qui fonctionnent comme des impositions stigmatisantes. En effet, ces jeunes "inadaptés scolaires" n'intéressent pas seulement le ministère de l'Éducation nationale, de la recherche et de la technologie ; ils inquiètent aussi la Direction interministérielle à la ville (DIV), préoccupent le Fonds d'action sociale pour les travailleurs immigrés et leurs familles (FAS) et encombrant le ministère de la Justice. Si l'on reconstitue le "profil" du "déscolarisé" ainsi suggéré, on obtient le portrait idéaltypique suivant : jeune et issu de l'immigration, il réside dans un grand ensemble urbain et pratique des activités illicites. On peut ajouter, sans grand risque de surinterprétation, qu'il est de milieu populaire.

Ainsi donc, les conditions institutionnelles de production de cette nouvelle catégorie de jeunes nous autorisent à affirmer que l'enjeu dépasse largement l'espace de l'école : il concerne en effet la reconstruction systématisée du profil de jeunes "à risques". Il ne s'agit donc pas tant d'un "problème scolaire" que de la reformulation d'un "problème social" qui prend forme dans un contexte où l'idéologie de l'insécurité<sup>4</sup> occulte la question de l'insécurité sociale, autrement plus réelle et violente.

---

4 La question de la sécurité prend le pas sur les considérations éducatives : les conclusions d'un groupe de travail installé par le ministre délégué à la famille sur « le manquement à l'obligation scolaire » doivent être intégrées à la loi d'orientation sur la sécurité intérieure présentée en Conseil des ministres fin 2002 (*Le Parisien*, 11/07/02).

Ces “nouveaux barbares” que seraient les “déscolarisés” composent la figure revisitée de ceux qui, au XIX<sup>ème</sup> siècle, étaient considérés comme dangereux parce que laborieux. Alors qu’on s’accordait – tels les philanthropes, entre autres – à penser au sujet de ces derniers qu’il était possible de les domestiquer par l’apprentissage des vertus morales du travail, pour les premiers cette option semble définitivement délaissée en raison de leur inemployabilité supposée. En revanche, les institutions chargées du contrôle ont horreur du vide à classer puisqu’il entraîne l’inanité de leur existence. La négation des dégradations des conditions sociales d’existence passe ainsi par l’invention d’un nouveau système de classement. La catégorie “déscolarisé” fait disparaître l’être social et donc contribue au déni de la question sociale que reposent, autrement, les exclus de l’école.

Le glissement de la catégorie d’“échec scolaire” à celle de “déscolarisation” n’est pas neutre. L’école n’échouerait pas à transmettre des connaissances (échec scolaire), elle serait désertée (déscolarisation) par des élèves qui cumuleraient des caractéristiques les définissant comme une “catégorie à risque” : scolairement et psychologiquement déficients en raison d’une situation familiale pathogène, ils se livreraient à des activités délinquantes dans les zones de “non-droits” où ils résident<sup>5</sup>. Se redessine ainsi la figure classique du “barbare”, à laquelle on adjoint une origine étrangère, « *référence négative* » comme dit Althabe (1991), qui contribue à populariser les politiques publiques sécuritaires. Et puis, même si personne ne l’ignore vraiment, parler de “déscolarisés” permet de faire l’économie de l’analyse de leurs conditions sociales d’existence et de ne pas s’interroger sur les effets de l’insécurité sociale croissante.

102

### **La “mise en institution” d’une notion**

#### *Le conflit des expertises*

Nous avons donc cherché à saisir la mise en théorie et en pratique de la catégorie “déscolarisation” dans une des institutions où elle se fabrique et où se manifestent les luttes entre divers professionnels pour le monopole de l’expertise en la matière.

---

5 Voir dans ce numéro le texte de Claude Thiaudière.

L'enquête concerne une Académie de la région parisienne<sup>6</sup>. Nous montrerons les distorsions, les décalages et les bricolages entre la politique institutionnelle – sans grandes lignes directrices affichées – et sa mise en forme pratique confiée à des agents de “terrain”. Nous voudrions rendre compte de la complexité de cette configuration où s'allient et/ou s'opposent les points de vue des professionnels – aux dispositions, positions, croyances, habitus différents – qui se sont saisis (ou qui ont été saisis) du “problème” de la “déscolarisation”. Afin d'appréhender les logiques qui président à l'invention d'une nouvelle catégorie, nous avons cherché à reconstituer, au moins en partie, l'espace des positions au sein duquel les jeunes “hors école” sont pensés comme des “déscolarisés”, et qui organise leur prise en charge.

Cette Inspection académique a créé un poste de chargé de mission qui, par la conjonction des consignes de la hiérarchie et des intérêts de l'enseignant recruté, a été consacré à la définition, au “tri” et à la prise en charge institutionnelle d'une population qui relève d'une nouvelle catégorie de classement : la “déscolarisation”. Est-ce la fonction, le poste, qui crée le “problème” ou bien le poste a-t-il été créé en réaction à un “problème” antérieurement identifié ? Le nouvel arrivant sur un poste non strictement défini invente sa fonction – dans une certaine mesure – en constituant son propre réseau de “partenaires” : « *Ils avaient décidé de recruter un enseignant pour travailler, au début c'était vague, sur les conseils de discipline, la re-scolarisation. Et puis finalement la mission est devenue ce que j'en ai fait* » (Chargé de mission, IA). La composition

---

6 Cette recherche a été menée au cours de l'année 2001. Le terrain concerne quatre types de dispositifs tous rattachés au ministère de l'Éducation nationale : un service d'une Inspection académique dirigé par un chargé de mission issu du milieu enseignant ; un centre d'information et d'orientation spécialisé comprenant, hors personnel administratif, cinq conseillers d'orientation psychologues et une assistante sociale ; une classe relais composée de deux enseignants et d'un éducateur spécialisé (PJJ) ; une mission générale d'insertion dirigée par une enseignante. Le matériel est composé de dossiers administratifs (tri, classement, évaluation des élèves), de huit entretiens approfondis avec les agents et de longues observations de pratiques de travail des agents de ces différents dispositifs. Nous ne mentionnons pas ici les entretiens réalisés avec des jeunes classés comme “déscolarisés” puisque nous n'en ferons pas usage. Pour une réflexion sur ces trajectoires, voir dans ce numéro le texte de Bertrand Geay.

de ce réseau est la résultante à la fois des ressources et des dispositions propres de l'agent, des partenaires possibles et autorisés dans un espace donné. Aussi nos investigations auprès de l'IA nous ont-elles entraînée vers d'autres structures mobilisées (centre d'information et d'orientation spécialisé-CIO, classes relais, mission générale d'insertion) pour définir et traiter la "déscolarisation". Bien que la volonté de lutter collectivement contre un phénomène posé comme une évidence soit affichée – et que des alliances stratégiques se mettent en place –, ce que l'on observe ce sont les conflits suscités par cette nouvelle occasion de collaboration : « *ils nomment des chargés de missions à la déscolarisation : grand problème, mais bon, on ne sait pas comment travailler avec eux* » (conseiller d'orientation psychologue – COP1, CIO). Le "partenariat", tant prisé pour ses vertus supposées d'efficacité, n'est qu'une catégorie politique vide de sens parce qu'il ne prend pas en compte les intérêts contradictoires des agents des différents dispositifs, les logiques professionnelles singulières et les systèmes concurrents d'interprétations : « *Au début j'amenais de l'eau à leur moulin, mais ensuite... J'attendais d'eux des stratégies autres, mais classiques. Ma façon de travailler a foutu le bordel donc j'ai arrêté : moi je travaille dans la transparence, pas eux. Ils ne mettaient rien dans les dossiers* » (Chargé de mission, IA). La notion de "partenariat" entre des dispositifs oublie qu'ils existent essentiellement les uns contre les autres et tentent d'occuper une position dominante en imposant le monopole de leur expertise et de leurs pratiques.

104

Ce chargé de mission avait sollicité activement la participation d'un Centre d'information et d'orientation spécialisé qui semblait être un lieu idéal de repérage et de tri d'une population de jeunes en difficultés scolaires. En quelque sorte, il était en position de « *pourvoyeur* » d'une clientèle qui pouvait, si tant est qu'un travail de "re-classement" fût effectué et légitimé par une expertise technico-pédagogique et/ou psychologique (tests, entretiens), être regroupée sous le "profil" de jeunes étant, ayant été ou "risquant" d'être hors des structures scolaires. Le "choix" du CIO comme partenaire ne doit rien au hasard. Il est lié aux dispositions du chargé de mission acquis aux analyses psychologiques (psycho-clinique, versant psychanalyse) qui insistent sur les dysfonctionnements de la cellule familiale et sur la cécité de l'école vis-à-vis de cette question. Or cette disposition est difficilement conciliable avec la position de représentant d'une institution pour laquelle l'expertise pédagogique doit fournir les outils d'orientation (psycho-techniques) : les intérêts de

l'institution scolaire, demandeuse d'évaluation pédago-technique, et ceux de la psychologie – versant psychanalyse – ne s'ordonnent pas selon le même rythme et ne répondent pas, *a priori*, aux mêmes finalités. Aussi des conflits émergent-ils entre le dispositif Éducation nationale, cherchant à légitimer telle ou telle solution pédagogique pour un jeune “hors école” (le mettre à la “bonne” place), et le dispositif d'orientation des jeunes, lui-même traversé par des oppositions fortes entre les tenants de l'évaluation pédago-technique (test) et les défenseurs d'une approche psycho-clinique (versant psychanalyse), au cas par cas.

*« On a du mal à trouver une unité entre nous (...). Des collègues sont à fond dans le logiciel (...). Tu as des mômes qui sont balancés dans un logiciel pour savoir s'ils veulent être pilotes de lignes ou garçons de cafés, c'est un manque de respect. On ne peut pas discuter de ça puisqu'on les a mis à cette place institutionnelle où ça avait une légitimité. (...) J'essaie de voir l'historique, je ne le brutalise pas avec des tests » (COP1, CIO).*

Alors que les premiers “éclaircent”, dans leurs bilans de situation, des capacités ou des incapacités scolaires que révéleraient les tests pédago-techniques – « *capacités légèrement au-dessus de la moyenne, mais mauvais investissement verbal* » ; « *grandes difficultés scolaires : dysorthographe* » –, les seconds traduisent les difficultés scolaires des jeunes comme des “symptômes” d'un malaise familial que dévoilerait l'approche par les entretiens psycho-cliniques : « *Il faut un accompagnement de la famille vers une réflexion sur le système familial et un séjour de rupture institutionnelle pour le jeune. Le refus total de scolarité de “X” doit être vu comme un symptôme mettant en relief un dysfonctionnement impliquant certainement toute la famille* » ; « *Intelligence normale, gentille mais envahie par ses pulsions (...). Lourd passé familial* ».

105

*Le conflit entre positions et dispositions :  
des professionnels en porte-à-faux*

Ces oppositions recourent aussi des postures politiques, elles-mêmes forgées par des trajectoires différentes. L'institution scolaire demande une prise en charge d'un produit fini, si tant est qu'il existe : “le déscolarisé”. Il s'agit de lui trouver une place dans des structures qui, sous des appellations spécialisées (classe relais, SAS, SEGPA, etc.), l'accompagnent

“en douceur” vers la sortie du système : « *Je refuse cette position d’expertise (...). Mais de plus en plus les conseillers posent leur identité là-dessus, à part une minorité psychanalytique, socio..., enfin, qui ont une autre réflexion. Attention, il y en a, surtout chez les plus anciens, qui étaient engagés politiquement. Il y a vraiment des tas de façons de faire ce métier* » (COP1, CIO). L’expertise demandée aux COP est vécue, par certains d’entre eux, comme une caution au recyclage d’une population dont l’institution se décharge : « *Nous sommes la voiture-balai de l’Éducation nationale, on fait le sale boulot* » (COP3, CIO). La critique devient alors plus politique et met en cause le fonctionnement même des établissements scolaires dans la genèse de cette situation, la soumission de l’école à la logique du rendement à court terme. Certains suggèrent une proximité entre les logiques de fonctionnement des systèmes scolaire et économique : l’un et l’autre présenteraient ceux qu’ils excluent comme des inadaptés/inemployables<sup>7</sup> : « *L’école est dépendante d’un modèle économique et le modèle néolibéral donne le ton à l’école* » (COP1, CIO).

106

Les conflits se révèlent toujours à partir d’exemples précis à propos desquels les deux dispositifs se reprochent mutuellement d’avoir privilégié leurs intérêts aux dépens de ceux du jeune. L’histoire, succinctement rendue ci-dessous (cf. encadré), d’un garçon de 13 ans dont la famille vit des minima sociaux, relève de ces malentendus entre deux espaces séparés par leurs modes d’appréhension des priorités et des actions à mener. Elle livre aussi les catégories d’analyse d’un COP et l’on saisit bien la distance entre son “diagnostic” utilisant les outils de la psychothérapie familiale et l’expertise plus pragmatique qu’attendent les responsables de l’Éducation nationale. Elle montre également que la “non re-scolarisation” peut être favorisée par les conflits entre une administration qui demande un diagnostic technique, net, clair et précis, et des professionnels dont la conception de leur métier ne répond pas à ces exigences.

---

7 Ce qui pose la question politique, récurrente dans l’histoire, de l’encadrement de ces populations “surnuméraires” perçues comme potentiellement dangereuses – les “inutiles au monde” comme les nomme R. Castel (1995).

« R. m'a été signalé par le service de réparation pénale. Il avait toujours fait capoter toutes les COP.

– *Il avait fait quoi comme "bêtises" ?*

– C'est un gamin qui, depuis le CM2, fout tout à sac. Récemment il a eu un jugement pour... il a voulu faire dérailler un train, des parpaings sur la voie ferrée. (...) il y a plein, plein, de délits. Quand tu reprends un petit peu l'histoire familiale : la mère a été mariée, un premier mariage, avec un homme qui était un petit bourgeois, même un moyen bourgeois et qui a un petit peu chuté socialement, après son divorce. Elle s'est remariée avec le papa de "R", qui a dix ans de moins qu'elle et qui n'a pas vraiment de profession, qui fait de la numérogie sur ordinateur. Et donc, cette dame a perdu son emploi au moment où elle attendait l'enfant : il y a une espèce de... de famille déchue.

– *Elle faisait quoi ?*

– Elle était plus ou moins cadre commerciale, quand même, du temps de sa splendeur, de son premier mariage où elle se faisait tabasser. Il y avait des trucs hyper graves. Le père, il dit lui-même qu'il est incapable de faire acte d'autorité par rapport à son gamin. Tu ne sens pas un père absent... tu sens un père très sympathique, qui a lui-même été carencé dans la relation à un père. Il aime son gosse et il a envie qu'il s'en sorte, mais tu sens aussi que la mère occupe tout l'espace et qu'il y a une impossibilité pour cet homme de représenter une loi : on est dans l'intra-psychique. Vient s'ajouter effectivement une rupture sociale, quand même, parce qu'ils n'arrivent pas à payer les conneries du même.

– *Il n'allait plus à l'école ?*

– Il n'allait plus du tout à l'école, plus du tout depuis le CM2, depuis la sixième. Pour lui, j'avais pensé à une classe relais. Donc j'ai demandé à prendre un petit peu le temps, pour ne pas le mettre dans cette classe relais comme ça, pour travailler un peu avec lui et, au moment où j'ai pensé que c'était possible, le dossier n'a pas été traité à l'Inspection : on n'en a rien à foutre que tu aies pu faire un travail d'élaboration. Je veux dire, on met des mecs dans des cases, on n'a pas le souci de savoir ce qui est faisable ou pas, parce que moi je ne pense pas que ça ne peut être que procédural, ce truc-là.

– *Et lui, il avait quitté l'école de son plein gré, entre guillemets, ou il était exclu ?*

– Il avait une phobie scolaire qui l’amenait à ne pas se lever le matin. Les parents le laissaient faire. Il devait déclencher des crises d’asthme au moment où il allait à l’école, en même temps il y a une somatisation, du rejet. Et bon, c’est pris forcément dans une complexité familiale.

– *Actuellement, il fait quoi ?*

– Il est suivi par un éducateur à la consultation de X puisqu’il y a donc un éducateur qui a été nommé suite à ces problèmes d’actes posés régulièrement, puis on en est là... Il doit continuer à faire des conneries. Il ne croit en rien, il ne croit pas en la justice, il est super intéressant, moi je l’aime bien (...). Il est dépassé par ses pulsions. C’est un pauvre môme, mais loin d’être un con. Il a peur avec la re-scolarisation d’être mis en échec.

– *Il envisage quoi ?*

– Rien. Il fume du shit toute la journée, sa mère lui paie son shit. Il a un frangin du premier mariage de sa mère qui est incarcéré pour drogue dure et il est plein de compassion pour ce frère : “je veux être lui et je ne veux pas être lui”. Il est dans un miroir qu’il faudrait prendre le temps d’explorer.

– *Et la mère, qu’est-ce qu’elle dit ?*

– La mère, elle dénie. C’est un petit peu l’archétype de ces familles où le gamin est dans le passage à l’acte et la mère, elle minimise. Je veux dire, elle ne donne pas d’espace au père, pour qu’il puisse être le semblant d’une loi, d’une autorité et elle minimise les actes de son fils en renvoyant sur les institutions incapables... personne ne l’aide. C’est des gens attachants, intelligents et qui sont un petit peu démunis par rapport aux actings de leurs mômes.

– *Et vous, dans ce cas-là, vous faites quoi ?*

– Et bien, j’essaie déjà de voir le père, de voir la mère, de les voir ensemble... essayer d’avoir un petit peu un ressenti de la situation et puis, s’il y a une conjoncture favorable, avec l’aide d’un éducateur, on peut effectivement tenter une insertion, mais ça ne va pas se faire comme ça du jour au lendemain. Il faut que ce soit préparé et accompagné. Et l’institution ne permet pas ça.

– *Et le môme, il ne se sent pas culpabilisé par rapport à ses parents ?*

– Il n’est pas culpabilisé par les parents. Il y a un déni de la gravité des actes. Surtout la mère, elle est dans un mécanisme projectif, ce qui lui arrive, c’est la société. Il faudrait qu’elle arrive à travailler sur

elle-même, ce serait une des éventualités. C'est vraiment une problématique intra-psychique qui pourrait effectivement être prise en charge et, à ce moment là, on en verrait peut-être les effets sur l'enfant.

– *Alors les tests ça sert à quoi dans ce cas ?*

– Ils ne veulent pas écouter cette souffrance, ça leur fait trop violence ; les tests, c'est une façon de normativer ou d'institutionnaliser d'une façon adaptative une situation complexe qui ne va pas se régler comme ça. Mais c'est renvoyer l'enfant à une autre source d'angoisse, savoir qu'il n'est pas bon, qu'il n'a pas le niveau » (COP1, CIO).

Les multiples contradictions ressenties par un certain nombre de conseillers d'orientation psychologues témoignent aussi d'une position de porte-à-faux, d'un malaise de position produit par l'écart entre des prises de position professionnelles, idéologiques et politiques, et la réalité d'une activité au cœur d'un "système" qui les malmène : « *on craque, on n'en peut plus* » (COP3, CIO). Il en est ainsi de cette conseillère d'orientation psychologue ( cf. encadré suivant), ancienne trotskiste, ayant elle-même une trajectoire scolaire chaotique. Interrogée sur son travail, elle livre quelques clefs pour saisir les profonds décalages qui existent entre la fonction attitrée et ses conséquences et les idéaux de certains agents. S'opposant à une approche expérimentaliste de la psychologie et à une injonction de type "statistique" émanant de l'Éducation nationale, certains COP privilégient une approche "clinique", plus proche de la conception de psychologues ou de psychanalystes exerçant en libéral : ce qui les rapprocherait du pôle "noble" de la psychologie clinique.

109

« C'est un travail de funambule. On est employé par une institution qui a son fonctionnement et on est aussi employé par les contribuables d'un pays. On est face à la nécessité qui nous est imposée d'obéir à un certain nombre d'injonctions et aussi à un devoir d'être au service des gens qu'on reçoit.

– *Et cette double nécessité, elle est parfois contradictoire ?*

– Forcément.

– *Quelles sont les contradictions... ?*

– Quelles sont les contradictions entre la logique d'une institution et puis un intérêt individuel ? C'est une vaste question. (...). Au-delà

de ce qu'on peut lui trouver comme intention, comme mésintention, une institution, c'est du collectif, c'est des flux, c'est du nombre, c'est une gestion politique et l'individu, il a ses intérêts là-dedans. L'institution représente la société, il y a forcément un *hiatus* (...). Il faut en permanence naviguer à vue pour essayer de faire son travail le plus correctement possible en restant dans le cadre de nos missions. On est un des corps de l'Éducation nationale dont les missions sont tellement étendues que j'aurais du mal à les citer de mémoire. Les avantages, c'est que tout le monde reconnaît que ça exige de nous de faire des choix. Les inconvénients, c'est peut-être, au départ, au niveau de l'identité professionnelle (...). Le titre [de psychologue], je pense aujourd'hui que c'est un titre qui peut garantir quelque chose dans l'intérêt des usagers. Ça insiste sur le caractère individuel de la relation et ça oblige les praticiens à respecter un certain nombre de choses, sur le plan déontologique, le secret.

– Ça doit être en contradiction avec les injonctions de l'institution, constituer un dossier...

– Voilà, oui, tout à fait. Tout à fait... ça fait l'objet de discussions entre nous (...). Il y a des contradictions obligatoires entre l'institution et puis quelque chose qui serait du "un par un".

– Vous n'avez pas l'impression, des fois, qu'il n'y a pas de solutions pour ces jeunes ?

– Si, si, bien sûr. Mais on n'a pas le choix, on est là pour être là. De toutes façons, l'institution, elle compte sur nous aussi pour faire tampon, il faut le dire ! On est là pour ça, parce que l'on va vers une très grande violence sociale aujourd'hui. On est dans une situation dans les banlieues qui est plus qu'explosive. On va vers des affrontements extrêmement douloureux, extrêmement sévères et, s'il n'y a pas des gens qui font face à cette population-là, c'est la déferlante. D'une certaine façon, on est en première ligne de quelque chose qui est vécu comme très très menaçant par la société » (COP2, CIO).

*De la "gestion" à la "compréhension" :  
logique comptable versus éthique professionnelle*

Ce décalage entre les dispositions inscrites dans une trajectoire, l'adhésion à un certain ethos professionnel, et les injonctions, vécues comme de plus en plus strictement gestionnaires, voire de plus en plus

répressives, est aussi mal accepté parce qu'il réduit l'autonomie professionnelle dans des secteurs où elle a été l'objet de luttes passées, aujourd'hui remises en cause : « *On nous demande de faire le grand écart entre la psychologie clinique et le respect du système* » (COP3, CIO). Si ce décalage ne suscite pas de prises de position publiques ou de contestation ouverte, il entraîne néanmoins la multiplication de "petites" stratégies (ne pas renseigner un dossier, ne pas "signaler" à l'Inspection académique et traiter de façon autonome une situation,...) pour tenter de préserver, malgré tout, son espace propre. Il crée aussi des tensions entre agents aux positions institutionnelles similaires mais aux dispositions professionnelles, politiques et idéologiques contradictoires :

*« Au bout d'un moment, ce poste [chargé de mission] a été mal ressenti : de quel droit refaisait-il le travail que nous avons déjà fait ? Nous estimons que lorsque nous demandons une affectation dans telle classe, c'est la bonne solution. On était dépossédé de notre compétence, elle est réduite à un aspect [test] alors que jusqu'à présent elle était plus large. Il prend la casquette du CIO, alors qu'il n'a ni les moyens, ni la formation, ce sont nos attributions ! Ce n'était pas à lui de faire les dossiers, de recevoir les jeunes et de décider des critères d'affectation, il s'est imposé comme seul maître des critères ! »* (COP3, CIO).

111

Comme certains COP mettent en cause la manière dont l'institution scolaire oriente ou plutôt "désorient" et les conséquences de ces pratiques – l'exclusion –, certaines assistantes sociales insistent, elles, sur plusieurs points qui sont directement liés aux caractéristiques de leur travail et que l'institution ne prendrait pas suffisamment en compte. Là encore les malentendus apparaissent entre les différents domaines de spécialisation des agents qui "traitent" les situations de leurs points de vue respectifs. Aussi, en affirmant que son point de vue prend plus en compte l'intérêt du jeune, chacun défend sa position, non pas à la marge, mais dans l'institution. Et l'émergence d'une "nouvelle catégorie" relance des luttes jamais closes, mêmes si parfois elles peuvent rester à l'état latent. « *À la suite d'une exclusion, les chefs d'établissement font remonter à l'IA les PV de conseils de discipline [CD]. Les réaffectations sont traitées par ordre d'arrivée, a priori, mais elles peuvent être aussi peut-être traitées par ordre de difficultés : c'est vrai que celui qui en est à son deuxième CD, même si c'est le plus ancien de la pile, il ne remonte*

*jamais sur le haut !* » (AS, CIO). Cette prise de position critique sur les “dysfonctionnements”, dès le plus petit niveau de l’administration scolaire, est aussi à relier au sentiment des assistantes sociales d’être « *la dernière roue du carrosse* ». Ainsi, l’assistante sociale rencontrée oppose-t-elle sa propre pratique à la gestion administrative des flux – à laquelle seraient associés les COP qui utilisent les tests :

*« Ceux qui sont plus conseillers d’orientation, ils vont être dans : trouver tout de suite une place. “Tu as quel âge ? Donc normalement tu devrais être là” ; “voilà ce que tu as comme possibilité, l’apprentissage, machin, bidule”. Les autres, avec qui je me sens de la même culture, sont dans la prise en compte globale d’une situation. Ils vont donner la place au jeune, à ce qu’il est, à ce qu’il vit (...). Ma partie c’est de compléter l’évaluation par la compréhension de pourquoi ça s’est rompu, en portant un accent sur ce qu’il y a en dehors de l’école (...). Donc forcément, on rentre dans l’histoire »* (AS, CIO).

112

L’assistante sociale, comme certains conseillers d’orientation psychologues, plaide pour un autre rythme de traitement des histoires de jeunes, histoires présentées comme complexes, en raison d’une « *problématique familiale trouble* » qu’il faut éclairer, ce qui demande du temps : « *La famille est encore dans le déni des difficultés du jeune et j’espère que les futurs entretiens permettront d’aplanir un peu ce déni-là* » (AS, CIO). On voit aussi que, de ce point de vue, une prise en charge réussie doit susciter l’adhésion du jeune et de sa famille au système d’interprétation des agents du dispositif. Cette volonté de convaincre les familles – ou de les amener à dire – qu’il y a toujours un “problème familial” à l’origine, rapproche le travail des agents du CIO d’une “thérapie familiale”, loin de l’expertise purement pédagogique. Cependant, malgré leur discours critique à l’égard de l’école, ils contribuent à sauvegarder l’institution en renvoyant les familles à leurs “carences” éducatives et affectives supposées. Finalement, derrière une volonté d’aide et de soutien, on retrouve une forme subtile de “culpabilisation” des classes populaires.

Le conflit relevé entre une pratique de type “administrativo-gestionnaire” et une pratique de type “psychologico-compréhensive” est posé en termes d’éthique, de déontologie, seul argument présentant la critique comme une prise de position inspirée par de “nobles” interrogations

et renvoyant les prises de position des autres à l'absence de position autonome au sein de l'institution : « *nous, on rame à contre-courant* » (COP3, CIO). Ces agents en porte-à-faux se posent eux-mêmes comme des “garde-fous de l'intérieur”, même si cette position relève parfois du “mensonge à soi-même” et que cette revendication vise plus à préserver l'illusion d'une position en rupture critique qu'à mener une réelle subversion d'un ordre institutionnel dont ils sont, de toute façon, partie prenante. La position inverse, tenue par le dispositif académique chargé des “déscolarisés”, consiste à “faire avec” les dysfonctionnements de l'institution ; de les réduire ou d'accepter d'en traiter les effets sur les élèves exclus : « *je me suis peut-être sur-adapté à l'IA, mais j'ai fait le choix d'être dans l'institution donc j'essaye d'œuvrer à mon niveau et beaucoup de choses ont avancé à l'IA au niveau du discours des administratifs : ils ne disent plus “ils n'avaient qu'à pas faire de conneries”* » (Chargé de mission, IA). Cette prise de position réformatrice, liée à la position dominante dans l'institution et amplifiée par la croyance dans la perfectibilité du système, s'oppose à la prise de position “critique” de certains COP qui refusent d'être les “voitures-balais” de l'Éducation nationale. Leurs trajectoires reflètent des positions en déclassement relatif par rapport à l'origine sociale familiale, des ambitions scolaires amputées, un ressentiment certain vis-à-vis de l'école et une mauvaise appréciation de la valeur des titres quelle délivre : « *au départ, ce n'était pas du tout ce que je voulais faire (...). Je voulais travailler dans une institution plutôt psychiatrique avec des prises en charge comme psychothérapeute* » (COP1, CIO). À l'inverse, les COP qui s'investissent dans leur travail selon une logique de soumission aux injonctions de l'institution – évaluation du niveau scolaire, tests psycho-pédagogiques – ont des trajectoires en ascension sociale qui doivent tout à l'école, ce qui explique, en partie, l'adhésion à son ordre et à ses ordres. Et paradoxalement, dans le cas étudié, la position de “réformateur” occupée par le chargé de mission qui implique la croyance en la perfectibilité de l'organisation interne de l'école, que ce soit au niveau des pratiques pédagogiques ou des pratiques de gestion des élèves par les instances académiques, dérange la hiérarchie institutionnelle. De fait, cette prise de position suppose qu'un travail doit être entrepris pour faire cesser les pratiques ordinaires d'exclusion. Or ces pratiques ne sont pas des “dysfonctionnements”, mais un mode de gestion quasi-institutionnalisé des élèves qui posent problème et/ou qui ne répondent pas aux exigences scolaires : les exclusions prononcées par les conseils de discipline ont aussi pour fonction cachée de “soulager” le collectif éducatif des “indésirables

scolaires” et, au niveau de la hiérarchie institutionnelle, elles peuvent apparaître comme un moindre mal et comme une condition de la préservation d’une “paix sociale” toujours fragile à l’intérieur des établissements. Aussi le poste de chargé de mission devait donner à voir une préoccupation politique de l’Inspection académique vis-à-vis de la “déscolarisation”, mais ne devait, en aucun cas, déboucher sur une remise en cause de ce “mode informel” de gestion des flux et de l’ordre scolaire ordinaire. Or, le chargé de mission, en dévoilant les logiques institutionnelles de production de l’exclusion scolaire, a menacé le *statu quo* sur l’ordre pédagogique et gestionnaire établi. Cette configuration explique que ce poste a rapidement été supprimé.

### Un espace conflictuel de prise en charge des jeunes “hors école”

*Élèves en marge ; agents en quête de reconnaissance*

114

Tout comme certaines positions dans l’institution doivent beaucoup de leurs caractéristiques à ceux qui les occupent, à leurs intérêts, à leurs “croyances” et au “travail” qu’ils ont dû faire pour construire leurs réseaux et leurs alliances, les pionniers des classes relais ont bénéficié d’une grande autonomie pour “imaginer” leur poste, comme en témoigne l’entretien avec un instituteur spécialisé, actuellement responsable d’une de ces classes. Après cinq années comme directeur par intérim de SEGPA, sans possibilité de titularisation, ce poste a représenté pour lui une possibilité de relancer une promotion sociale et professionnelle bloquée. Issu de milieu populaire, il est le seul de sa fratrie à avoir fait des études et à travailler (ses frères et sœurs vont de « *petits boulots en chômage* »). Cette “réussite” le place en porte-à-faux vis-à-vis de sa famille : « *quelque part je porte une croix terrible d’être celui qui s’en est sorti et c’est une des raisons pour lesquelles je bosse toujours avec des publics limites* ». Cette configuration explique aussi le recours à une pédagogie institutionnelle qui valorise l’approche psychologique du “sujet” : « *ça fait appel à des choses qu’on a vécues, on n’est pas là par hasard* ». Cette position représente aussi une possibilité d’autonomie plus grande ; elle lui permet d’être son propre patron dans “son dispositif”.

« À l’époque, dit-il, le Centre d’action éducative de la PJJ alertait l’Éducation nationale en disant “on a de plus en plus de

*jeunes sous mesure éducative de moins de seize ans qui n'ont pas d'établissement scolaire". Il y a eu un appel à candidature pour mettre en place une structure... Alors c'était très flou (...). C'est quelque chose de complètement innovant où rien n'est défini, (...) je me suis dit : "il y a à inventer". La première année on a tâtonné, il a fallu inventer les outils, inventer les façons de faire. »*

Si le flou du poste autorise une forme de liberté d'organisation et de définition du travail à mener, il comporte aussi le risque de ne pas "entrer" dans les normes d'évaluation commune et donc d'être, finalement, hors de l'espace promotionnel institutionnellement garanti : « *je pourrais faire n'importe quoi, à la limite prendre les élèves une heure par jour et puis m'en aller chez moi et partir en vacances, ça n'intéresserait personne (...)* » (*Ibid.*). Le flou du poste entraîne aussi le "flottement" du statut de celui qui l'occupe. S'il permet de jouer sur l'ambiguïté de position dans le sens de la promotion, il oblige également à mener une lutte pour la reconnaissance institutionnelle des risques pris en expérimentant des dispositifs et en remettant "en jeu" une position établie : « *Le seul truc, c'est le manque de considération pour le travail qu'on fait, le manque de reconnaissance, à tous les niveaux. Statutairement, moi je suis toujours instit. spé. avec vingt-trois heures à faire* » (*Ibid.*). Cette situation est également à l'origine de tensions dans certains dispositifs entre les personnels de différents statuts : « *J'ai demandé à ce que des gens du secondaire viennent, pour le même boulot avec moins d'heures à faire, ils touchent le double de moi (...)* je crois qu'à un moment, il faut dire "les instit spé. nous ont bien rendu service (...). Ils travaillent avec des gamins du secondaire, on les intègre au corps des certifiés" » (*Ibid.*).

Au manque de reconnaissance institutionnelle et aux différences statutaires à l'intérieur même du dispositif s'ajoute l'indifférence, voire la méfiance des collègues de l'établissement, qui se tiennent à distance et isolent les enseignants de classe relais dans une sorte de "purgatoire scolaire". À l'image de leurs élèves, ils restent des étrangers mal acceptés dans l'école. Ce rejet n'est pas sans susciter une mise en cause des pratiques pédagogiques des enseignants de collèges, accusés de produire de l'exclusion ou, du moins, de ne rien faire pour l'éviter. On voit bien là que les discours sur les pratiques des "autres" trouvent, au moins en partie, leur source dans le ressentiment lié au manque de reconnaissance, à la fois de la hiérarchie et des enseignants du secondaire. Ce jugement critique sur les pratiques enseignantes est aussi tenu par ceux qui interviennent sur les

publics aux marges scolaires, comme cet éducateur PJJ en fonction dans une classe relais : « *Les enseignants ne sont pas forcément respectueux et ne prennent pas forcément en compte les élèves en tant qu'individus et en tant que personnes et ce qu'ils vivent en dehors du collège* ». Le conflit avec les enseignants des classes dites "normales" s'appuie sur une distinction qui oppose la pratique "d'enseignement" à l'acte "d'accompagnement"<sup>8</sup>. Alors que la première est définie et légitime depuis longtemps, le second relève d'un autre système d'appréhension du métier, appréhension largement hérétique parce qu'il se situe à la lisière du travail psychologique. La pédagogie se décline alors sur le registre de la thérapie individuelle, ce qui n'est pas sans produire de la rupture avec l'univers scolaire "traditionnel" : « *C'est qu'on n'est plus à sa place d'enseignant... un enseignant dont la charge essentielle n'est pas d'enseigner ! Ça dérange, ça ! C'est vrai que le plus gros du travail c'est l'accompagnement (...) moi, je pense qu'on ramène l'enfant vers quelque chose, pas forcément vers l'école, mais vers quelque chose* » (instituteur spécialisé, classe relais).

#### *En quête du "sujet"*

De la même manière que les liens entre le chargé de mission et le CIO se créent à partir d'une proximité avec les interprétations psychocliniques des "problèmes" des jeunes et d'une critique des modes de fonctionnement et de jugement des enseignants qui ne se préoccuperaient que de la transmission de savoirs académiques, les "connivences" avec certaines équipes de classes relais se construisent sur cette même base : le "sujet" est au cœur de cette approche et du mode de "traitement" proposé : « *Dans les collèges, la place de l'élève en tant que sujet... on la cherche (...) moi, je travaille en pédagogie institutionnelle qui a pour thèse que l'élève est avant tout un sujet. Nous on essaie de faire émerger, derrière cet enfant qui n'a jamais été pour l'école qu'un élève, le sujet qu'il est avec les désirs, les difficultés* » (Ibid.). Si les enseignants de classe relais sont proches de la psychologie institutionnelle, ils restent

---

8 Dans le cas étudié, "l'accompagnement" de l'élève semble moins viser une réinsertion scolaire qu'une prise en charge par un encadrement adulte dont l'aboutissement est soit un accès précoce au monde du travail *via* l'apprentissage, soit l'orientation vers des structures de type médico-psycho-pédagogique.

cependant attachés à la séparation des pouvoirs : « *L'école c'est l'école, le lieu psy est ailleurs et on peut très bien travailler ensemble à condition que chacun reste à sa place. Il ne faut pas mélanger les choses* » (*Ibid.*). Il est certain qu'ils ont aussi intérêt à valoriser ce que l'école, telle qu'ils la pratiquent, fait pour ces jeunes, et à soutenir qu'elle a une efficacité et une valeur en soi pour "traiter" leurs problèmes. Dans le cas contraire, ils devraient renoncer à l'entreprise dans laquelle ils sont engagés. Mais l'aspect scolaire de leur travail apparaît comme un outil pour mener une action de type thérapeutique. Ce qui est visé dans l'apprentissage, c'est moins l'acquisition de savoirs scolaires que l'acceptation de règles de vie commune et "l'accompagnement" : « *On a une fiche d'aide à la socialisation où ils s'évaluent [les élèves] : "j'arrive à l'heure aux rendez-vous, je sais travailler seul, je sais travailler en groupe, je ne me moque pas, je respecte les autres, j'utilise un langage correct, je n'utilise pas la violence"* » (*Ibid.*).

Les rapports entre les deux dispositifs sont d'autant plus aisés à établir que le chargé de mission n'entre pas en concurrence avec les enseignants. Bien au contraire, sa nomination est perçue comme la prise en considération de ce type de structure par l'Inspection académique et comme une étape vers la reconnaissance revendiquée. Le chargé de mission apparaît donc comme un allié, surtout qu'il se charge du tri des dossiers, tâche que ne souhaitent pas assumer, au moins dans le cas étudié, les enseignants de classe relais. En effet, une des sources de conflits entre l'institution académique et certains dispositifs concerne le pouvoir sur le recrutement des élèves. Les uns acceptent les décisions d'affectation venant d'en "haut", les autres entendent contrôler les caractéristiques des publics qu'ils accueillent et tiennent à leur fonctionnement autonome. Ainsi, contrairement aux logiques qui président aux conflits entre le dispositif de l'Inspection académique et le CIO, la division du travail est beaucoup moins problématique, *a priori*, entre le premier et le dispositif relais étudié. Le contrôle du recrutement est un enjeu de lutte parce qu'il engage le pouvoir des dispositifs à définir eux-mêmes les critères d'affectation et donc à construire une catégorie de population dont ils seraient les spécialistes. Pour l'instant, la définition de la "clientèle" et la délimitation des frontières d'action restent floues : « *c'est quoi le public d'un dispositif relais ?* », s'interroge, par exemple, un responsable de classe relais. De fait, ces jeunes ont en commun l'inscription dans un dispositif "spécial" ; au-delà de cette position institutionnelle, ils sont de niveau scolaire divers, ils ne partagent pas tous les mêmes conditions familiales

et sociales (même si très peu viennent de milieux sociaux aisés) et leurs histoires sont, elles aussi, différentes. Pourtant, ces dispositifs doivent délimiter un “groupe cible”, qui, parce que ses membres présenteraient des caractéristiques semblables, serait susceptible d’être pris en charge par des “spécialistes” maîtrisant un ensemble de pratiques organisées et constituées en “savoirs sur...”.

### **La reconnaissance d’une “spécialité” : un enjeu de classement**

La “déscolarisation”, pour exister comme catégorie de pensée et d’action institutionnelles, doit s’inscrire dans des dispositifs qui doivent produire une définition du public cible en affirmant une “spécialité” et en revendiquant la légitimité de leur expertise. Or, ce dernier point suscite précisément des conflits en raison de la pluralité des habitus professionnels concernés, de la divergence des intérêts et de l’opposition des autorités de tutelle. Malgré les tensions entre les différents agents de ces dispositifs, l’accord se fait néanmoins sur un enjeu : faire reconnaître un espace de prise en charge en imposant la mise en théorie des pratiques expérimentées sur le terrain. Se constituer en producteur d’un savoir spécialisé et de doctrines d’intervention renforcerait la position des agents concernés et autoriserait son institutionnalisation. Cet espace de prise en charge spécialisé se bâtit moins sur la base d’une harmonie préétablie des interprétations et des modalités de traitement de la “déscolarisation” que sur la nécessité de s’allier pour faire reconnaître par l’autorité académique, dans un premier temps, la singularité et la complexité du travail réalisé : l’enjeu étant de s’imposer comme spécialiste afin d’intervenir de façon beaucoup plus autonome sur ces questions. Or, la nomination d’un chargé de mission par l’Inspection académique, si elle permet d’accroître la reconnaissance des dispositifs, comporte aussi le risque de déposséder les agents de l’autonomie qu’ils revendiquent, gage de leur statut de “spécialistes” : « *maintenant qu’il y a un poste, c’est comme si on n’avait plus rien à dire* » (éducateur PJJ, classe relais). Bien sûr, les enjeux se voilent sous une critique du mode de fonctionnement administratif qui bloquerait les initiatives et conduirait au découragement des équipes et à l’inertie des dispositifs.

L’enjeu d’autonomisation et de reconnaissance suscite nombre de conflits : l’observation d’une réunion à laquelle participèrent des agents de plusieurs dispositifs concernés par la “déscolarisation” (centre

d'orientation et d'information spécialisé, classe relais, auto-école), en dévoile quelques uns. Cette réunion, que les participants assimilèrent à un "coup de force" – « aucune réunion officielle n'est prévue entre les dispositifs ; c'est jamais l'IA qui nous incite à nous réunir » –, visait à mettre en cohérence les critiques adressées à l'autorité de tutelle ainsi qu'à préparer l'alliance entre les dispositifs contre la "maison-mère". La tenue de cette réunion au CIO montre le rôle central de ce dispositif dans le travail de redéfinition de "la place de chacun". Excluant les conseillers d'orientation psychologues proches du pôle psycho-technique, cette réunion réaffirma que seuls ceux qui ont une connaissance fine des problématiques familiales et individuelles complexes dans lesquelles les jeunes évoluent, pouvaient imposer des critères de tri des dossiers en vue d'orientation. Les COP présents sous-entendirent que cette compétence leur était déniée parce qu'elle dérangeait "l'institution" : « L'IA met le chargé de mission en avant pour court-circuiter les CIO et les dispositifs relais... le but est de dessaisir les autres à son profit ». L'orientation des jeunes dans les différentes structures d'accueil possibles, qu'elles soient dans ou hors Éducation nationale, est l'affaire de "spécialistes" qui n'entendent pas être dépossédés de leur espace d'influence au profit d'un autre service, et surtout pas d'un service administratif : « C'est la logique administrative qui nous met en échec » ; « on n'a plus aucun pouvoir ». En mettant en avant la compétence de "diagnostic" psychologique du conseiller plus que sa légitimité en termes de bilan scolaire, ces derniers rallièrent certains enseignants de classes relais. En effet, la délimitation des rôles semblait sans ambiguïté et l'accord se fit sur la nécessité de soulager les enseignants de "cas lourds" qui ne devaient pas être accueillis dans ces dispositifs, mais dans des instituts médico-psycho-pédagogiques. Aussi les uns, en revendiquant une compétence supérieure en termes de "bonne orientation" par rapport au service spécialisé de l'Inspection académique, déployèrent des arguments qui pouvaient convaincre les enseignants de leur intérêt à s'en remettre à cette expertise pour n'accueillir que des jeunes correspondant à leur propre espace de compétence ou bien d'intégrer, dans les dispositifs existants, une dimension partenariale avec des structures d'intervention psycho-thérapeutique : « il faut construire un projet de prise en charge médico-éducative ». Ce type de partenariat semblait valorisé et représenter un surplus de reconnaissance. Tout se passait comme si l'alliance avec des détenteurs de "savoirs savants" (psychologie clinique) était un gage de la "spécialisation" des enseignants qui s'y engageraient tout en s'éloignant des formes ordinaires de la

compétence pédagogique validée par l'Éducation nationale. Pourtant, malgré tout, le partenariat pouvait aussi recouvrir des risques que les COP furent les premiers à pointer, peut-être parce qu'ils risquaient d'être en concurrence avec des psychologues plus légitimes qu'eux : « *le partenariat peut être fait pour nous clouer la bouche* », affirma l'un d'eux.

Alors que les COP tentaient de redéfinir les critères de réussite de l'action des agents des classes relais – « *On est utile même si le gamin ne s'en sort pas [scolairement] : l'échec scolaire n'est pas forcément un échec psychologique, on peut donc lui apporter quelque chose, même si ce n'est pas le mener à la réussite scolaire* » –, cette perspective suscitait aussi des craintes de la part de ceux qui n'avaient que leurs compétences pédagogiques à faire valoir – « *je ne sais pas soigner ; j'ai pas de solution à proposer* », dit une enseignante – et qui attendaient de leurs autorités de tutelle des signes concrets et symboliques de distinction (statut, rémunération, reconnaissance institutionnelle des savoirs nés de l'expérimentation, consultation) : « *J'ai l'impression d'être une OS (...). Je voudrais qu'on me demande mon avis, je voudrais une liberté pédagogique, je voudrais mettre en place des projets qui puissent être évalués et proposés à d'autres enseignants (...). Personne nous dit que ce qu'on fait c'est bien* ». Cette absence de valorisation du travail fut présentée comme une volonté institutionnelle d'empêcher l'émergence de spécialistes de la "re-scolarisation" afin de ne pas susciter de revendication salariale et statutaire. Les enseignants présents en voulaient pour preuves non seulement le défaut de « *théorisation du travail fait dans les classes* », mais aussi le refus des autorités de tutelle de définir des "profils" et d'offrir des formations spécifiques, empêchant ainsi la constitution d'un corps de spécialistes dotés de savoirs communs. Ce mode de recrutement aléatoire et "peu exigeant" était directement relié à la dévalorisation de la fonction. L'enjeu semblait être d'imposer la définition de "qualités propres" aux enseignants de classes relais, de créer un statut particulier qui serait légitimé par l'existence d'un corps d'inspection au fait de la complexité de leurs tâches, étant eux-mêmes issus de cette fonction (ces postes représenteraient des opportunités de promotion pour les "anciens" de ces dispositifs). Cette revendication statutaire était, bien sûr, présentée comme la garantie d'un travail de qualité au service des jeunes et en l'absence de laquelle les dérives seraient toujours possibles : « *On pourrait faire n'importe quoi avec les élèves, pas de contrôle, aucun regard* ».

Cette remarque, faite sur un ton désabusé, suggère que la fonction essentielle de ces dispositifs, du point de vue de la hiérarchie institutionnelle,

est moins d'expérimenter de nouvelles méthodes pédagogiques que de ménager des espaces en marge du système scolaire aux élèves dérangeants, redéfinis comme "déscolarisés". Ces dispositifs sont au cœur d'une contradiction entre, d'une part, l'intérêt politique à prétendre au dynamisme pédagogique de l'institution et, d'autre part, la nécessité interne de ne pas favoriser les espaces d'autonomie et de contestation de l'ordre scolaire ordinaire. Ces dispositifs doivent rester des lieux d'encadrement socio-éducatif d'une population exclue et de gestion des "surnuméraires" de l'école. Lorsqu'ils tendent à s'affirmer comme espace de production de discours critiques sur les causes de l'exclusion, ils dérangeant et sont rapidement démembrés : quelques temps après notre enquête, les principaux agents rencontrés dans ces dispositifs ont été remerciés ou ont demandé une mutation vers des secteurs beaucoup plus "traditionnels" de l'institution.

L'émergence d'une nouvelle catégorie d'interprétation de l'inégalité des "destins" scolaires est à relier non seulement à l'intérêt des différents professionnels à investir un nouveau champ dans lequel imposer leur expertise, mais aussi au mode de fonctionnement de plus en plus libéral de l'école publique, prise dans des logiques de concurrence propre à un marché scolaire de plus en plus excluant. De fait, l'exclusion par un conseil de discipline est déterminante dans les histoires de jeunes "hors école", ce qui indique que pour certains "exclus de l'intérieur" l'établissement passe à l'acte en renvoyant effectivement de plus en plus d'élèves. L'institution scolaire retraite cette population en proposant une prise en charge de ce "nouvel handicap", d'où la nécessité de les "regrouper" sous une "catégorie nominale" sur laquelle il est légitime d'intervenir.

**BIBLIOGRAPHIE**

ALTHABE (G.), 1991, « Production de l'étranger dans les couches populaires urbaines », *Critiques Sociales*, n° 2, décembre, pp. 17-19.

BOURDIEU (P.) & PASSERON (J.-C.), 1964, *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Minuit.

BOURDIEU (P.) & PASSERON (J.-C.), 1970, *La reproduction. Élément pour une théorie du système scolaire*, Paris, Minuit.

CASTEL (R.), 1995, *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*, Paris, Fayard.

ISAMBERT-JAMATI (V.), 1986, « Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme "problème social" dans les milieux pédagogiques français », in E. Plaisance dir., *L'échec scolaire : nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*, Paris, éd. du CNRS, pp. 155-164.

122

MERLE (P.), 1996, *L'évaluation des élèves. Enquête sur le jugement professoral*, Paris, PUF.

ŒUVRARD (F.), 1979, « Démocratisation ou élimination différée », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 30, novembre, pp. 87-97.

PROST (A.), 1992 (1ère éd. 1986), *L'enseignement s'est-il démocratisé ?*, Paris, PUF.

SACO, SASO, ARES, 2002, *L'espace social de la déscolarisation. Trajectoires invisibles et méconnaissances institutionnelles*, Université de Poitiers, Université de Picardie-Jules Verne, ARES/Bondy, juillet.