



HAL
open science

Une déscolarisation encadrée. Le traitement institutionnel du “désordre scolaire” dans les dispositifs-relais

Mathias Millet, Daniel Thin

► **To cite this version:**

Mathias Millet, Daniel Thin. Une déscolarisation encadrée. Le traitement institutionnel du “désordre scolaire” dans les dispositifs-relais. Actes de la Recherche en Sciences Sociales, 2003, 149 (4), pp.32-41. 10.3917/arss.149.0032 . hal-04089610

HAL Id: hal-04089610

<https://hal.science/hal-04089610>

Submitted on 5 May 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNE DESCOLARISATION ENCADREE.

Le traitement institutionnel du désordre scolaire dans les dispositifs-relais

Le développement des dispositifs-relais¹, créés en 1996 dans le cadre d'un « plan de lutte contre la violence scolaire »², s'inscrit dans l'histoire des dispositifs mis en place par l'institution scolaire, dès la fin du 19^e siècle, pour encadrer les élèves les plus éloignés des exigences scolaires³. Il participe aussi du processus de construction et d'imposition de nouvelles catégories d'interprétation des difficultés liées aux contradictions posées par la scolarisation des enfants des fractions les plus démunies des classes populaires. Le fait que chaque nouveau ministre ait proposé, depuis lors, l'extension de ces dispositifs⁴ explique leur croissance ininterrompue⁵. A l'origine, le ministère de l'Éducation nationale s'appuyait sur plusieurs expériences développées en marge de l'organisation scolaire ordinaire qui visaient à construire un autre rapport pédagogique avec des collégiens réfractaires à l'ordre et aux apprentissages scolaires. Les dispositifs-relais étaient alors présentés comme des expérimentations appelées à ne pas durer⁶. Leur pérennisation et leur rapide extension doivent beaucoup à la transformation des orientations officielles qui, dans les années 90, sont passées d'un discours de lutte contre les inégalités sociales (et de la création des Zones d'Éducation Prioritaire (ZEP) à un discours centré sur la protection contre une menace intérieure venant des quartiers populaires les plus déshérités⁷, auquel est associé le discours sur la « violence scolaire ». Objet d'un travail d'institutionnalisation, le discours sur la « violence scolaire » finit par submerger l'ensemble des discours sur la scolarisation dans les quartiers populaires et est rapidement associé à une préoccupation plus récente des institutions de socialisation et d'encadrement, celle de la « déscolarisation », c'est-à-dire de l'absentéisme et de l'abandon « prématuré » de la scolarité⁸. Les sorties de l'école avant 16 ans comme les situations qui laissent les « jeunes » sans affectation institutionnelle reconnue sont alors perçues comme autant de situations menaçant l'ordre scolaire et même l'ordre public⁹. On assiste ainsi à une transformation du discours commun sur l'école plaquant sur toute une série d'événements scolaires, qui auraient relevé, il y a peu encore, de la question de l'« échec scolaire », une nouvelle grille de lecture axée sur la « violence » ou les

¹ Nous utilisons le terme de dispositif-relais car celui-ci remplace de plus en plus celui de classe-relais (cf. infra) et recouvre les différentes modalités (classes-relais, ateliers-relais...) des dispositifs mis en place.

² Deuxième « plan Bayrou », B.O. n°13 du 28 mars 1996.

³ F. Muel, « L'école obligatoire et l'invention de l'enfance anormale », *ARSS*, n°1, 1975, p. 61-74 ; P. Pinell, M. Zafiropoulos, « La médicalisation de l'échec scolaire », *ARSS*, n°24, 1978, p. 23-49.

⁴ Comme les « ateliers-relais » créés à la rentrée 2002 dont la gestion et l'animation sont confiées à des associations d'éducation populaire comme la Ligue de l'Enseignement ou les Francas.

⁵ Ils sont un peu moins de 250 à la rentrée 2002.

⁶ B. O. n°13 du 28 mars 1996.

⁷ On se fera une opinion de ce basculement en confrontant la lecture de deux textes : la circulaire du 1/7/1981 créant les ZEP et le discours introductif aux Assises nationales des ZEP de S. Royal alors ministre de l'EN, les 4 et 5 juin 1998.

⁸ Comme le montre l'appel d'offres interministériel de 1999 sur les « processus de déscolarisation », cette question est, elle aussi, constituée en problème social.

⁹ Par exemple : « L'absentéisme scolaire peut être le signe d'un mal-être et d'une situation personnelle, familiale ou sociale fragilisée pouvant conduire, dans les situations les plus graves, à la marginalisation, voire à la délinquance ou à la violence. », B.O. n°11 du 15 octobre 1998 « Lutte contre la violence en milieu scolaire et renforcement des partenariats ». D. Serre rappelle que « l'absentéisme fait explicitement partie des critères de définition de l'enfance en danger », D. Serre, « La "judiciarisation" en actes. Le signalement d'"enfants en danger" », *ARSS*, mars 2001, n°136-137, p. 78.

« incivilités ». Ces transformations dans les catégories d'appréciation des problèmes de scolarisation des enfants des fractions les plus démunies des familles populaires justifient l'intervention conjointe de plusieurs institutions d'encadrement qui sont dès lors associées à l'institution scolaire : la justice avec la Protection Judiciaire de la Jeunesse (PJJ), le travail social avec les éducateurs de prévention et les assistantes sociales, ainsi que, parfois, la médecine ou le para-médical dans leur dimension psychiatrique ou psychologique¹⁰. Elles se traduisent par de nouvelles pratiques de prise en charge qui contribuent à la constitution d'une nouvelle catégorie d'élèves réfractaires aux logiques scolaires, distincte de celle qui, traditionnellement, regroupait les élèves « anormaux »¹¹. Ces pratiques permettent de souligner certaines transformations des fonctions de l'école et des politiques scolaires actuelles qui font de la « gestion » et de l'encadrement des publics scolaires un enjeu central de leur action. De ce point de vue, les dispositifs-relais, parce qu'ils combinent la question scolaire et celle de la dangerosité sociale¹², pourraient constituer l'un des éléments conduisant à la mise en place progressive d'une école de la remédiation et de l'encadrement pour les enfants des classes populaires les plus dominées et les plus démunies. Cette situation invite à s'interroger sur les effets sociaux de ces nouveaux dispositifs principalement en charge de collégiens de milieux populaires, à en questionner les catégories d'action et d'appréciation, et les enjeux dans le cadre des politiques scolaires actuelles¹³.

Les collégiens des dispositifs-relais : un classement par défaut ?

La création des dispositifs-relais pose la question de la sélection des élèves susceptibles d'en relever spécifiquement puisqu'ils viennent s'ajouter aux dispositifs existants déjà destinés aux élèves que l'école ne parvient pas à faire accéder aux savoirs scolaires ou dont les comportements ne sont pas conformes aux exigences scolaires. Les dispositifs-relais ont pour objectif officiel la prise en charge des collégiens en situation de « rupture scolaire », considérés comme les plus perturbateurs de l'ordre scolaire. Le public « est constitué d'élèves de collège, faisant parfois l'objet d'une mesure judiciaire d'assistance éducative, qui sont entrés dans un processus évident de rejet de l'institution scolaire et qui ont même souvent perdu le sens des règles de base qui organisent leur présence et leur activité au collège. La plupart du temps, ce rejet prend la forme de manquements graves et répétés au règlement intérieur, d'un comportement marqué par une forte agressivité vis-à-vis des autres élèves ou des adultes de la communauté scolaire, d'un absentéisme chronique non justifié, aboutissant à des exclusions temporaires ou définitives d'établissements successifs. »¹⁴ Les textes insistent sur la distinction qu'il convient d'opérer entre les collégiens relevant des dispositifs-relais et ceux qui relèvent d'autres dispositifs. Dès 1996¹⁵, une note prescrit de bien distinguer les collégiens concernés et de ne pas les confondre avec les élèves de Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (SEGPA), de 4^{ème} d'aide et de soutien, de 3^{ème} d'insertion ou de Centre d'Insertion Pré-Professionnel par Apprentissage (CIPPA), ni avec les élèves pris en charge dans des foyers ou centres de jour de la PJJ ou des affaires sociales. Bien que leur cas soit susceptible de relever de différentes

¹⁰ Comme l'indique la circulaire du 4/9/2000 qui organise les relations entre les dispositifs-relais et les CMP (centres médico-psychologiques) et CMPP (centres médico-psycho-pédagogiques).

¹¹ F. Muel, « L'école obligatoire... », *op. cit.*, p. 61-74.

¹² Il est significatif que les dispositifs-relais soient évoqués dans une circulaire intitulée « Délinquance des mineurs : mise en oeuvre des décisions adoptées par le Conseil de sécurité intérieure », circulaire du 6/11/1998 parue au BO n° 45 du 3/12/1998.

¹³ Notre étude se fonde sur une analyse de nombreux textes concernant les dispositifs-relais (textes officiels, bilans de dispositifs-relais, etc.) et sur une recherche dans les dispositifs-relais de l'Académie de Lyon portant sur les parcours de « ruptures scolaires » des collégiens de milieux populaires.

¹⁴ Circulaire 98-120 du MEN du 12 juin 1998.

¹⁵ Circulaire du 12 juin 1998 et note technique du 24 juin 96.

logiques, les critères d'admission de plusieurs dispositifs-relais précisent que les collégiens ne doivent être ni des « cas psychologiques lourds » relevant de l'enseignement spécialisé, ni des cas « fortement engagés dans la délinquance » dépendant de la seule sphère judiciaire, ni des cas de simple « échec scolaire ». Ainsi, les difficultés psychologiques, et plus encore psychiatriques ou médico-psychologiques, bien qu'elles ne soient pas absentes des dossiers des élèves admis dans les dispositifs-relais, n'apparaissent pas comme déterminantes. Là où l'éducation spécialisée suppose une « retraduction dans le langage de la pathologie des échecs scolaires produits de la distance entre la culture scolaire et la culture des familles de milieux populaires »¹⁶, la lecture des difficultés posées par les collégiens, sans l'exclure totalement, renvoie moins souvent au « pathologique » proprement dit qu'à des « ratés » de la socialisation familiale¹⁷ interférant avec la scolarité. L'affirmation d'une dimension médico-psychologique peut au contraire conduire au rejet de la demande de prise en charge par les dispositifs-relais. De même, si les situations des collégiens peuvent parfois flirter avec la « délinquance », ils ne sont pas en principe acceptés dans les dispositifs-relais lorsqu'ils ont commis des actes délictueux les entraînant dans un processus de sanctions pénales et de prise en charge par l'institution judiciaire. Enfin, si les difficultés rencontrées dans les apprentissages scolaires ne sont pas absentes dans les dossiers étudiés, elles ne sont jamais déterminantes, de faibles performances scolaires ne suffisant pas à décider d'une affectation dans un dispositif-relais. Les difficultés d'apprentissages sont perçues comme conséquence des comportements des collégiens, plus rarement comme cause possible des pratiques de ces derniers¹⁸. Ce sont ces comportements qui justifient les demandes de prise en charge formulées par les collègues :

« Cet élève manque totalement de repères et de limites ; la transgression semble son quotidien et les remarques, punitions le laissent sans réaction. C'est un garçon qui perturbe complètement le fonctionnement de la classe la paralysant quand il s'y met. La structure relais pourra sans doute l'aider à investir les valeurs de respect, de calme, de travail qui pour l'instant lui font cruellement défaut »

« M. est un garçon très très perturbateur. Il n'a pas encore investi les règles de vie en communauté ; il est agité et nuit gravement par ses agissements aux autres élèves de la classe qui de ce fait ne peuvent travailler sereinement. Il invective souvent les professeurs et son insolence laisse à penser qu'il est prêt à aller plus loin encore. La notion de limite est pour lui inconnue. Son travail en revanche quand il est fait est souvent correct ».

Les directives officielles opèrent ainsi par distinction et définissent le public des dispositifs-relais en le séparant d'autres catégories de collégiens affectés à d'autres types de dispositifs. Les logiques présidant à l'affectation des collégiens à un dispositif-relais sont pour une part celles d'un classement par défaut puisque ceux qui y sont dirigés ne paraissent relever complètement d'aucune instance déjà existante.

Des « inenseignables » producteurs de désordre

La catégorie « collégiens relevables des dispositifs-relais » n'est pas, cependant, une catégorie regroupant tous les collégiens que l'institution scolaire ne sait pas où affecter. Elle

¹⁶ P. Pinell, M. Zafiroopoulos, « La médicalisation de l'échec scolaire..., *op. cit.*, p. 23.

¹⁷ J.-C. Chamboredon, « La délinquance juvénile, essai de construction d'objet », *Revue française de sociologie*, XII-3, 1971.

¹⁸ M. Millet et D. Thin, « Remarques provisoires sur les "ruptures scolaires" des collégiens de familles populaires », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*. Le Décrochage scolaire, 2003, vol. 36, n°1.

s'articule avec un critère de sélection fondé sur la transgression de l'ordre scolaire par non-respect de ses règles, que ce soient les règles de discipline, celles du travail scolaire, le respect de l'autorité pédagogique ou les règles de l'obligation scolaire comme on le voit dans les arguments qui sont avancés en faveur de l'admission en dispositifs-relais consignés dans les dossiers des collégiens :

« Cette demande de prise en charge est tout à fait justifiée. R. ne veut pas pour le moment rester dans une classe. Il est prêt à tout pour s'en faire exclure. Il faut aussi prendre en compte la nuisance qu'il génère au sein de la classe qui ne peut trouver son harmonie du fait de sa présence et de ses agressions répétées. Cette situation de refus, de rupture doit se débloquer au plus vite pour cet enfant qui s'enfoncé dans l'exclusion »

« Cet élève refuse le collège et toute l'institution scolaire. Il semble prêt à tout pour entrer en conflit et marquer son choix. Ce sont donc des insultes répétées envers les élèves et les professeurs, ce sont des bruits, des invectives lancées à ses camarades. Bref, il n'est pas possible de travailler quand il est là. Ce garçon relève d'une structure d'écoute et d'aide individualisée, structure que le collège n'est pas à même de lui procurer »

C'est parce que l'impossibilité de maintenir une activité pédagogique « normale » apparaît comme une menace contre l'autorité de l'institution scolaire et de ses agents¹⁹ que l'élève visé par ce dispositif est celui qui perturbe le cours ordinaire de la classe, qui ne respecte pas les règles de la civilité scolaire, qui ne manifeste ni soumission, ni déférence à l'égard des agents de l'institution scolaire, au premier rang desquels figurent les enseignants. Le travail classificatoire à l'œuvre retient les collégiens pour lesquels les établissements scolaires ordinaires sont impuissants parce qu'ils ne peuvent leur imposer un minimum de présence scolaire ou parce qu'ils ne peuvent maîtriser durablement des pratiques a-scolaires à défaut de parvenir à les mettre au travail scolaire. C'est donc l'impossibilité de mener toute action pédagogique, l'échec de plusieurs tentatives de « remédiation », l'écart entre les comportements attendus dans une classe et les pratiques effectives de ces collégiens qui sont au principe de la construction comme telle de la catégorie des collégiens jugés « inenseignables » ou « inscolarisables », comme en témoignent les annotations inscrites dans les dossiers des collégiens :

« Élève agité en classe, demande constamment à être encadré. Nécessite une attention permanente et un suivi individuel trop important pour être effectué en classe entière. »

« Élève incapable de se maîtriser dans le cadre d'une classe. Il est impossible de faire cours avec S. Les professeurs attendent qu'on le retire des cours ! »

« Élève totalement ingérable qui ne se sent concerné par aucune règle commune. Problèmes de comportement très inquiétants. Élève intelligent qui a un très fort ascendant sur les autres. »

« P. ne fournit aucun travail. Il voudrait que les professeurs s'occupent toujours de lui. Il se rend insupportable par son agitation, sa capacité à prendre la parole à tout moment, et plusieurs fois dans une même heure de cours, mais ne supporte pas les remarques. P. n'a pas le profil d'un élève de 5^{ème} de collège. Très pénible, il perturbe les

¹⁹ D. Thin, « L'autorité pédagogique en question. Le cas des collèges de quartiers populaires. », *Revue française de pédagogie*, n° 139, Avril-mai-juin, 2002, p. 21-30.

cours, et génère des réactions d'autres élèves, de telle façon que l'équipe pédagogique ne peut plus trouver des solutions pour faire cours normalement. »

L'opinion, largement répandue parmi les agents de l'institution scolaire, est que les « comportements » de ces élèves doivent être « réglés » avant tout travail d'apprentissage scolaire et qu'un travail de « socialisation » préalable à toute action d'enseignement est nécessaire, ce travail de « socialisation » préalable n'étant pas, en outre, jugé du ressort des établissements scolaires ordinaires et des enseignants qui y professent. Ces collégiens sont tenus pour « inenseignables » parce qu'ils ne sont pas dotés des « pré-requis » comportementaux exigés par l'organisation et le travail pédagogiques au collège et sont ainsi renvoyés vers un dispositif spécifique chargé à la fois de leur inculquer les dispositions requises par les logiques scolaires, et d'assurer « l'ordre scolaire » par le retrait et l'encadrement de ces « perturbateurs ».

La production d'un classement hybride

Dans la pratique, le processus de désignation, donc de sélection, se veut fondé sur une démarche quasi clinique (analyse du cas et élaboration d'un diagnostic sur la nature des problèmes posés). La démarche officielle préconise non seulement une juste appréciation de la situation scolaire, mais également une prise en compte de la situation familiale du collégien et des problèmes qu'il rencontre afin de déterminer la solution la plus appropriée à son cas. Le but de la procédure étant de parvenir à un examen qui soit le plus rationnel possible et d'éviter que l'admission ne se négocie de gré à gré entre le dispositif-relais et les responsables des collèges, le travail de qualification, donc de classification, des problèmes soulevés par le collégien, est une affaire souvent longue. Elle peut aller d'un mois dans le meilleur des cas à six mois lorsque les différents protagonistes ne parviennent pas à se mettre d'accord sur les modalités de la prise en charge. Cette procédure comporte plusieurs étapes (entretiens, réunions, courriers) et se conclut par la réunion d'une commission statuant sur la prise en charge par le dispositif-relais ou sur la nature de la prise en charge à envisager. Les décisions et les classements opèrent à partir de cas déjà instruits institutionnellement par la consignation progressive des actes et des événements qui ont émaillés la vie scolaire et familiale des collégiens, consignation filtrée par les catégories de perception et de classification des différents agents. Comme Jean-Claude Chamboredon le notait à propos de la délinquance juvénile, ce sont les institutions et leurs agents qui construisent le portrait des jeunes collégiens et l'histoire de leurs actes, « soit par suite de la "sélection" qu'elles réalisent, soit par suite des conséquences (sociales et psychologiques) du traitement qu'elles dispensent. »²⁰ Est ainsi désigné comme « délinquant avéré » celui pour lequel l'institution judiciaire a déjà un dossier ; est désigné comme « cas psychologique » celui qui est pris en charge par les institutions spécialisées alors qu'un autre, au comportement similaire, relèvera d'un dispositif-relais parce qu'on ne lui aura pas trouvé de place dans ces institutions spécialisées ou parce qu'une commission chargée de sélectionner les collégiens relevant de ces institutions aura rejeté son dossier.

On le voit, la décision d'admission en dispositif-relais n'est pas le pur produit de la connaissance rationnelle des difficultés des collégiens ou des causes de leur comportement « a-scolaire ». Dans les faits, les dispositifs-relais sont amenés à travailler avec des collégiens aux caractéristiques variées, certains étant engagés dans des pratiques « délinquantes », d'autres étant davantage caractérisés par leurs « troubles psychologiques », d'autres encore relevant plutôt de difficultés d'apprentissages scolaires. Une logique d'affectation provisoire présidant aussi aux destinées, les dispositifs-relais jouent le rôle de sas d'attente, comme dans le cas de ce collégien²¹ que les agents du dispositif ne parviennent pas à qualifier de manière univoque :

²⁰ J.-C. Chamboredon, « La délinquance juvénile... », *op. cit.*, p. 191.

²¹ M. Millet et D. Thin, « La "déscolarisation" comme processus combinatoire », *V.E.I.-Enjeux*, n°132, 2003.

« Le problème de M. c'est que c'est difficile de le classer parce qu'il y a des troubles du comportement. Mais je pense qu'il y a un fort contenu psychologique voire psychiatrique quand même. Donc moi je suis même pas sûre qu'un I.R.P. suffise par rapport à la prise en charge de M. Mais on n'a pas de structures qui correspondraient mieux à ses difficultés qu'un I.R.P. (...) sauf si du fait de ses troubles psychologiques il bascule vers des passages à l'acte, ce qu'il commence un petit peu à faire, des passages à l'acte délinquant, et que là du coup il superpose une problématique de délinquant et une problématique plus de troubles psychologiques voire plus grave encore... (...) A partir d'un moment, on s'est dit et ben nous on se situe un peu en attendant qu'il y ait un placement ou que la justice trouve une solution un peu plus adaptée à cette situation qui est quand même très loin de l'école. » (Assistante sociale scolaire)

Le public ainsi pris en charge par les dispositifs-relais est à la croisée de classements multiples. Classement par défaut, les dispositifs-relais ne relèvent pas des catégories judiciaires, psychologiques ou éducatives, prises séparément, mais les impliquent toutes. Le processus de sélection et d'admission, la relative urgence de la décision, les rapports de force entre agents institutionnels, le caractère transitoire du passage en dispositif-relais, concourent ainsi à la production d'une catégorie hybride et provisoire qui combine transgression des règles scolaires et absence de classement dans une autre catégorie institutionnelle. Plus que le résultat de la construction d'une catégorie stable renvoyant à un dispositif ou à une institution, l'affectation en dispositif-relais est une étape dans un processus de tri et de reclassement. Les dispositifs-relais sont à la croisée des chemins institutionnels car, outre le travail dit de « socialisation » et, secondairement, le travail sur les apprentissages scolaires, ils sont amenés à opérer une redistribution des collégiens vers les autres dispositifs existants.

Processus de reclassements dans les dispositifs-relais

La question du devenir des collégiens constitue l'un des enjeux centraux de leur passage dans les dispositifs-relais. Il est attendu des agents de ces dispositifs qu'ils proposent une solution d'avenir institutionnellement acceptable, et acceptée par les collégiens et leur famille, afin de laisser le moins de collégiens possible sans encadrement institutionnel²². Les collégiens qui posent le plus problème de ce point de vue sont précisément ceux pour lesquels il n'existe pas de « solutions » scolaires ou professionnelles à leur sortie du dispositif. Conçus pour les accueillir de manière transitoire, les dispositifs sont ainsi objectivement contraints à un travail de reclassement entre les différentes affectations institutionnelles envisageables, dont la conséquence est de faire du temps de passage des collégiens un temps producteur de nouveaux classements. Les modalités du reclassement des collégiens se déterminent pour une bonne part en pratique, à l'aune de l'évolution des comportements des collégiens (until à un projet d'apprentissage professionnel éventuellement réalisable, tel autre semble pouvoir, de par son « bon » comportement, retourner dans son collège, tel autre semble hors de prise du dispositif et verser dans des pratiques « délinquantes »...), au gré des possibilités offertes par les institutions (les places disponibles ou manquantes, les accès offerts ou refusés...), des contradictions institutionnelles (une orientation planifiée qui ne peut se faire faute de places), des résistances de parents qui refusent ou font échouer une orientation qu'ils n'acceptent pas pour leur enfant.

²² Il est remarquable qu'un rapport de l'INRP et une note d'information du MEN se félicitent du fait que 65 % des collégiens sont encore suivis par une institution un an après leur sortie des dispositifs-relais.

Dans ce processus, la préoccupation des agents est de jauger les collégiens, dans le cours même des activités, et d'évaluer le type d'action le plus approprié à mettre en œuvre (accentuer le rattrapage scolaire, axer le travail sur la « socialisation », mettre en place une orientation professionnelle). Les exigences des agents des dispositifs en termes d'horaires, de présence, de travail effectué, etc., sont autant des actions visant à transformer les manières d'être et de faire des collégiens que des procédures d'évaluation de leurs possibilités. Le travail pédagogique effectué est ainsi l'occasion d'un travail d'estimation pratique de leurs capacités scolaires comme de leurs dispositions « socialement acceptables » (maîtrise de soi, structuration temporelle, discipline corporelle, modération langagière). De même, la découverte progressive de la situation familiale des collégiens, ou les changements (familiaux, scolaires ou autres) intervenus durant la prise en charge, peuvent induire des changements dans des classements mis en œuvre. Les résistances que certains parents opposent aux logiques d'orientation de leurs enfants peuvent compromettre certaines solutions envisagées et obliger à inventer de nouveaux possibles. Il en est de même lorsque les situations des collégiens se « dégradent », par exemple lorsqu'un collégien, par ses absences chroniques, rend impossible l'établissement d'un suivi et la réalisation des mesures initialement envisagées, et oblige à de nouvelles recherches d'orientation. Les classements sont changeants et, pour une part, effectués au gré des contingences. En outre, les parcours se construisent à travers les modalités des actions exercées sur les collégiens. Les choix opérés en fonction de l'arbitrage entre les différentes analyses de la situation des collégiens, en fonction également de ce que ceux-ci acceptent de faire ou de ce qu'il est jugé possible de faire avec eux, concourent à favoriser un classement plutôt qu'un autre, à infléchir les parcours ou à précipiter un processus déjà engagé²³. Enfin, les classements opérés sont le résultat d'un travail d'ajustement aux possibles institutionnels, notamment à l'état de l'espace local des formations ou des prises en charge des adolescents « à problèmes ». Les classements dépendent ainsi des ressources disponibles, c'est-à-dire des catégories objectivées dans des dispositifs, des instituts, des classes spéciales (SEGPA, 3^{ème} d'insertion...), des foyers de placement, des « séjours de rupture ». Si l'élaboration d'un classement dans les dispositifs-relais combine l'analyse croisée des caractéristiques des collégiens et relève pour une part d'arbitrages entre différents « diagnostics » proposés, d'accords plus ou moins stables entre protagonistes, il est également contraint et formaté par les catégories institutionnelles objectivées qui s'articulent aux catégories institutionnelles intériorisées²⁴. Toutes les places imaginables n'existent pas et les classements sont structurés par les institutions et leurs catégories objectives qui forment un cadre institutionnel contraignant l'action des agents des dispositifs-relais, informant et bornant leurs perceptions et les « diagnostics » qu'ils effectuent. En définitive, c'est un peu sur le tas, entre ces multiples paramètres, pour « faire avec » ce réseau de contraintes, d'impondérables et de revirements, en tenant compte de l'obligation qui leur est faite de travailler à des solutions institutionnelles réalistes et souvent désenchantées pour les collégiens et leurs parents²⁵, que les dispositifs-relais traitent et reclassent les situations rencontrées.

²³ C'est le cas de R. qui arrive relativement déscolarisé au dispositif-relais. Peu prompt à se soumettre aux règles des cours dans le dispositif, l'action engagée à son endroit repose d'abord sur des entretiens avec l'éducateur. Du coup, son temps libre de toute contrainte scolaire croît. Les conditions familiales d'existence aidant, il vit de plus en plus dehors et entre de plus en plus dans la « culture de rue », ce qui finit par enclencher un signalement judiciaire.

²⁴ Ce qu'oublie le plus souvent les tenants d'une sociologie des accords ou des arrangements.

²⁵ Malgré une scolarité souvent chaotique, les aspirations restent élevées comme dans le cas de cette famille qui espère toujours que le collégien, premier garçon de la fratrie, sera un jour médecin. L'éducatrice nous explique alors qu'elle a dû travailler pendant plusieurs mois avec les parents pour leur faire admettre le « projet réaliste » de la 3^{ème} d'insertion qui prépare aux formations professionnelles courtes.

Un maillage institutionnel

Le croisement des regards et le fonctionnement en « dispositif » constituent une dimension importante du processus de définition des catégories de traitement et de reclassement. Ce travail est sous-tendu par la possibilité de recouper des approches à la fois différentes et complémentaires sur les situations des collégiens : le regard « pédagogique » produit par l'établissement scolaire et les enseignants du dispositif-relais, le regard « social » porté par les services sociaux et le regard « éducatif » et « judiciaire » des éducateurs de prévention ou de la PJJ. C'est dans l'entrelacement de ces logiques institutionnelles différentes qu'un « diagnostic » des situations rencontrées est progressivement établi et des catégories d'action définies. La participation d'agents de plusieurs institutions à la procédure d'admission des collégiens dans les dispositifs-relais conduit à la combinaison et à l'addition des points de vue, et autorise un premier tri des collégiens signalés. On donnera comme exemple la démarche suivie dans l'Académie de Lyon : un dossier de demande de prise en charge est transmis par le principal du collège à la Division de la vie scolaire de l'Inspection Académique. L'inspecteur adjoint transmet le dossier pour approfondissement au service social scolaire, au service social à l'enfance du Conseil général, au Centre d'information et d'orientation, et au coordonnateur du dispositif-relais. Sur la base de ce travail, un comité technique est réuni et statue. Sa composition est la suivante : l'Inspecteur adjoint, le coordonnateur du dispositif-relais, les représentants de la division à la vie scolaire, du service social élèves, de la commission départementale de l'enseignement spécialisé, du Centre d'information et d'orientation, de la protection judiciaire de la jeunesse (ce qui confirme que la question des « ruptures scolaires » n'est pas pensée comme une question exclusivement scolaire). C'est encore le comité technique qui décide de la fin de prise en charge des collégiens par les dispositifs et s'assure qu'ils sont bien affectés à un autre dispositif institutionnel. Cet enchevêtrement des perspectives institutionnelles d'agents intéressés à des titres différents par la situation des collégiens renforce le maillage par lequel ces derniers sont encadrés et diversifie les possibilités de traitement institutionnel. La composition des équipes des dispositifs-relais est elle-même une combinaison d'agents de différentes institutions et de différentes fonctions au sein des institutions. Ainsi, un des dispositifs étudiés regroupe un instituteur spécialisé, des enseignants du secondaire, un éducateur de prévention, un éducateur de la PJJ, une assistante scolaire et des aide-éducateurs²⁶. Outre la variété des modalités d'action avec les collégiens que cet assemblage permet, il offre la possibilité de connexions multiples avec des agents n'appartenant pas aux dispositifs-relais : rencontres avec l'éducateur chargé de suivre la famille dans le cadre d'une mesure judiciaire, contacts avec l'assistante sociale du quartier, mobilisation d'un conseiller d'orientation, etc. Le passage de la dénomination « classes-relais » à celle, actuelle, de « dispositifs-relais » n'est pas sans signification²⁷. Celui-ci marque d'abord la rupture avec la logique de la « classe » dans les collèges. Les dispositifs-relais sont en effet fort éloignés d'une organisation par classe *stricto sensu* et sont loin de s'y résumer, tant leurs registres d'intervention et de prise en charge s'insèrent au sein d'un réseau multidimensionnel de compétences et d'approches institutionnelles. Le terme de « dispositif » renvoie ensuite à cette caractéristique de croisement des compétences et des logiques institutionnelles dont sont porteurs les divers intervenants au sein et autour des dispositifs-relais. Il est bien adapté à ceux-ci au sens où ils mettent en relation différentes institutions, où ils relient l'amont et l'aval de leur action pour que ne s'interrompe pas la prise en charge des collégiens, mais aussi au sens où ils instaurent un maillage institutionnel permettant un quadrillage et un contrôle plus serrés et plus diversifiés des collégiens²⁸. L'institution

²⁶ La composition peut varier selon les dispositifs et certains sont moins « bien » pourvus en personnel. Cependant, le principe de la diversité des intervenants est partout affiché.

²⁷ Il est aujourd'hui officiel puisque l'ensemble des classes-relais, des ateliers-relais (et quelques autres...) constituent, ainsi que le stipule la circulaire récente sur les ateliers-relais, des dispositifs-relais.

²⁸ On voit que les dispositifs-relais sont porteurs de la dimension de contrôle et de quadrillage que M. Foucault voyait dans tout dispositif, comme le rappelle A.-M. Chartier, « Un dispositif sans auteur : cahiers et classeurs à l'école primaire », *Hermès* 25, 1999.

scolaire se fait ici dispositif en combinant ses propres logiques avec les catégories du travail social ou du judiciaire, se dotant non seulement des moyens d'exercer son emprise sur les activités dont elle a la charge mais aussi sur les autres niveaux de l'existence sociale : familiale, amicale, médicale, judiciaire²⁹, etc. Ainsi, lors d'une réunion, les agents d'un dispositif discutent avec l'éducatrice qui a la charge d'une mesure éducative « sur » une famille, de l'évolution des différentes dimensions de la vie de cette famille et des tactiques à mettre en œuvre avec le collégien accueilli dans le dispositif. Compte-tenu de cette logique panoptique, le passage dans les dispositifs-relais n'est pas seulement un temps consacré au travail de normalisation scolaire et sociale des collégiens, d'évaluation et de « diagnostic » ou de résolution de leurs difficultés. Il est aussi l'occasion d'un travail de repérage et de prévention auprès d'institutions extérieures au champ scolaire, comme l'institution judiciaire, qui trouvent là un appui pour étendre leur champ de vision institutionnel et agir en amont de leurs prérogatives ordinaires. C'est ainsi le cas lors des signalements auprès des juges que les dispositifs-relais initient, par exemple pour ne pas laisser s'aggraver une situation jugée « pré-délinquante » : R. n'assiste plus à aucun cours, ne vient qu'occasionnellement au rendez-vous fixé par l'éducateur du dispositif et passe le plus clair de son temps dans la rue, ce qui conduit le responsable du dispositif à effectuer un signalement à l'institution judiciaire. En démultipliant les compétences et les fonctions institutionnelles à l'œuvre dans la prise en charge, en mobilisant des agents aux champs d'actions diversifiés, des éducateurs, des assistantes sociales, des enseignants du premier degré, du second degré, des enseignants spécialisés, etc., les dispositifs-relais réunissent l'ensemble des conditions nécessaires pour qu'un repérage institutionnel plus large soit opéré. A partir de la question scolaire s'établissent en définitive des catégories d'action et d'appréciation non-scolaires des situations des collégiens. Du même coup, le passage dans les dispositifs-relais concourt à la construction des parcours des collégiens en enclenchant de nouveaux processus de prise en charge et en ouvrant la voie à de nouvelles « carrières institutionnelles »³⁰.

Si le classement et la répartition des collégiens commencent avec les opérations de sélection des collégiens susceptibles de relever d'un « traitement » par les dispositifs-relais, ils se poursuivent en fait tout au long du processus de prise en charge. Le passage dans les dispositifs est du coup producteur de nouvelles sélections reclassant les collégiens dans différentes prises en charge institutionnelles. Plus que des lieux de relégation, les dispositifs fonctionnent comme un sas social et un espace de tri vers différentes formes de sortie de la scolarisation : sortie différée par les classes spéciales de l'institution scolaire ou par la pré-professionnalisation, sortie vers les dispositifs d'« insertion », vers l'institution judiciaire (dans sa forme « éducative » ou « répressive »), vers la prise en charge et le traitement psychiatrique, etc.

Des « inenseignables » aux « inemployables » : le renouvellement des « surnuméraires »³¹

Le processus de tri et de reclassement des collégiens produit par le passage dans les dispositifs-relais s'actualise dans le devenir des collégiens après leur sortie des dispositifs. Si les voies empruntées par les collégiens sont relativement diverses, elles restent dans les faits des voies vers les positions sociales les plus dominées, et participent à la production et à la reproduction des fractions inférieures des classes populaires. Jusqu'alors, aucune étude n'a suffisamment de recul temporel pour opérer une objectivation chiffrée du devenir socioprofessionnel des collégiens passant par les dispositifs-relais. Nous pouvons

²⁹ Comme on peut montrer que le passage des collégiens dans les dispositifs-relais contribue aussi à un renforcement du maillage institutionnel autour des familles populaires, on peut suivre D. Serre qui évoque « l'extension du panoptique » sur les familles à travers « le recours croissant au juge pour cause de maltraitance ». D. Serre « La "judiciarisation" en actes... », *op. cit.*, p. 82

³⁰ Par exemple, un signalement au plan judiciaire peut conduire à un placement et fermer la possibilité de retour dans un collège.

³¹ R. Castel, *Les métamorphoses de la question sociale*, Fayard, Paris, 1995.

néanmoins nous appuyer sur l'étude de leurs parcours dans l'année qui suit leur sortie des dispositifs ainsi que sur la connaissance des débouchés scolaires et non scolaires effectifs, pour dessiner les parcours les plus probables de ces enfants des classes populaires. En créant les dispositifs-relais, l'institution scolaire s'est officiellement donnée pour objectif la re-scolarisation dans des classes « ordinaires » des collèges ou dans des formations professionnelles *via* les Lycées professionnels (LP) ou les Centres de Formation d'Apprentis (CFA), avec une préférence pour le retour dans les collèges³². Pourtant, l'objectivation statistique indique que l'objectif d'une « formation qualifiante » est loin d'être atteint pour la majorité des collégiens passés par les dispositifs-relais. Une relecture des enquêtes officielles sur le devenir de ces collégiens montre que les retours vers la scolarisation, qui laisse ouverte l'obtention de certifications scolaires et de qualifications protégeant de la « galère », sont loin d'être majoritaires.

³². B.O. n°13 du 28 mars 1996 et B.O. n° 23 du 6 juin 1996 ; circulaire 98-120 du 12 juin 1998 ; circulaire n°99-147 du 4 octobre 1999 ; note d'orientation du 8 juin 2000.

Une enquête de l'INRP³³ portant sur 385 collégiens donne les situations suivantes des collégiens un an après leur sortie des dispositifs-relais :

- 36 % sont en collèges dont
 - 23 % en classe « normale »
 - 3 % en SEGPA
 - 6 % en 4^{ème} aide et soutien ou en 3^{ème} insertion
 - 4 % en 4^{ème} ou 3^{ème} technologique

13 % en CAP, BEP, apprentissage

15 % en structures d'aide (classes-relais, foyer, psychiatrie, établissements éducatifs...)

17 % sans formation

4 % vie active (petits boulots)

15 % sans information

Il est sans doute optimiste de conclure que « la moitié de ces élèves sont encore dans un système de formation générale. » (p. 6) alors que 13 % de ceux qui sont en collège sont dans des classes SEGPA (3 %), d'insertion ou d'aide et de soutien (6 %) ou technologiques (4 %) et que 13 % de la population étudiée est dans une formation professionnelle courte (CAP, BEP ou apprentissage qui ne sont pas distingués³⁴). Une lecture qui intègre ce que l'on sait des chances de qualification (de non-qualification) des élèves des classes « spéciales » des collèges et qui intègre les effets de l'absence de qualification et de la faible qualification sur les devenir socio-professionnels³⁵, recompose les chiffres d'une autre manière :

23 % dans des formations générales de collèges

13 % en CAP, BEP, apprentissages

13 % dans des classes spéciales ouvrant sur une sortie sans ou faiblement qualifiée³⁶.

4 % vie active (petits boulots)

17 % sans formation

³³ Centre Alain Savary (INRP), *Les élèves scolarisés dans un dispositif-relais en 98-99 : que sont-ils devenus un an après ?*, M. de la Justice, M.E.N., novembre 2000. L'enquête concerne 23 dispositifs.

³⁴ Regrouper CAP, BEP et apprentissage est discutable. Dans les deux premiers cas, la possibilité de poursuivre des études reste ouverte. Dans le dernier, elle est fermée. En outre, les formations suivies ne sont pas les plus valorisées des formations professionnelles.

³⁵ Plusieurs travaux montrent le lien entre sortie de l'école sans titre scolaire ou avec des titres scolaires dévalorisés et taux de chômage, emplois précaires et entrée dans les dispositifs d'insertion. Cf. « Les jeunes sortis de l'école sans diplôme face aux risques d'exclusion », *Céreq Bref*, n° 171, janvier 2001.

³⁶ « L'orientation dans une classe spécialisée dans la prise en charge des élèves en difficulté accroît sensiblement les risques de sortie sans qualification », J.-P. Caille, « Qui sort sans qualification du système éducatif ? », *Education et Formations*, n° 57, Juillet-septembre 2000, p. 24.

15 % structures d'aide (classes-relais foyer, psychiatrie, établissements éducatifs...)
15 % sans information
D'où :
36 % dans des formations potentiellement « qualifiantes » (dont 13 % de qualifications ouvrières ou employées plutôt dévalorisées aujourd'hui).
49 % actuellement ou potentiellement sans qualification et vers la précarité.

Un relevé sur 3 années dans un dispositif-relais de la région Rhône-Alpes confirme ces résultats, au plan local, avec une part légèrement plus importante des sorties vers des formations professionnelles.

24,5 % dans des formations générales de collèges
19,2 % en CAP, BEP, apprentissages
9,93 % dans des classes spécialisées pour élèves en grandes difficultés scolaires et débouchant le plus souvent sur une sortie sans ou faiblement qualifiée.
3,3 % vie active (petits boulots) et stages d'insertion
16,55 % sans formation
14,57 % structures d'aide (dispositifs relais, foyer, psychiatrie, établissements éducatifs...)
9,27 % sans information
2,65 % autres (2 en prison...)

Une partie des collégiens poursuit sa scolarité dans des classes ordinaires de collège ou de LP. Les retours vers ces classes sont fragiles et le maintien officiel dans un collège ou un LP peut masquer la reproduction des « difficultés scolaires », et le cheminement plus ou moins rapide vers une sortie de l'école sans certification scolaire. Plusieurs collégiens suivis dans nos recherches sont inscrits dans un collège ou un LP plusieurs mois après leur sortie du dispositif mais sont souvent absents et ne fournissent pas ou peu de travail scolaire : élèves et établissement attendent la fin de l'année ou de la scolarité obligatoire pour « se séparer », à moins qu'un événement motive un conseil de discipline qui prononce l'exclusion. D'autres passent par les classes spéciales pour les élèves réfractaires aux apprentissages et à l'ordre scolaire ou par les CFA (en 2000/2001, dans un dispositif étudié, plus d'un tiers des élèves préparant un CAP sont dans un CFA ; dans un autre, 4 ans plus tôt, c'est la quasi-totalité). Or, ces filières ouvrent principalement la voie aux emplois non qualifiés, à la précarité et au chômage³⁷. En outre, l'orientation dans les classes spéciales, si elle maintient les collégiens dans l'institution scolaire, constitue le plus souvent une déscolarisation différée si on considère que ce sont elles qui connaissent le plus « d'abandons prématurés de la scolarité »³⁸. Ajoutons ceux qui sortent sans formation et qui entrent directement dans la « vie active », « expression redoutée par les élèves » et « qui est utilisée dans les bulletins scolaires pour désigner le renvoi de l'école et l'épuisement des

³⁷ Comme le montre l'étude du CEREQ, *Génération 92*. Voir par exemple « "Génération 92" : profil, parcours et emplois en 1997 », *Céreq Bref*, n° 149, janvier 1999 ou Marc Bordigoni « Les jeunes sortis sans qualification en 1992 : que deviennent-ils ? », *Éducation et Formations*, n° 57, Juillet-septembre 2000.

³⁸ MEN, *L'état de l'École*, n°12, 2002.

chances scolaires d'un élève³⁹», et ceux qui sont affectés à des dispositifs ou des établissements relevant des institutions judiciaires, médico-psychiatriques, etc., chargés de l'action sur les adolescents « en danger » ou « dangereux ». Quelle que soit la voie empruntée, une part importante des collégiens des dispositifs-relais a toute probabilité de grossir les rangs des « inutiles au monde » et autres « surnuméraires ». Cette probabilité est d'autant plus grande que les collégiens sont plus âgés et approchent de la fin de l'obligation scolaire, la probabilité de retrouver une voie de formation scolaire ou professionnelle étant alors infime. Outre ceux qui sont pris en charge par les institutions socio-éducatives ou la PJJ, plusieurs sont officiellement déscolarisés, d'autres sont adressés à la Mission Générale d'Insertion (MGI) créée par l'Education nationale, voire sont pris en charge par des dispositifs d'insertion à vocation plus « éducative » lorsqu'ils ne sont pas acceptés par la MGI (c'est le cas pour 3 collégiens que nous avons suivis et qui ont été refusés par la MGI pour « manque de motivation »). Ainsi, les dispositifs-relais prennent en charge les collégiens menacés d'errance scolaire (et sociale) et tentent d'aménager une sortie encadrée de la scolarisation de telle sorte que les ex-collégiens ne se retrouvent pas sans affectation.

De ce point de vue, comme de celui des fonctions de « socialisation » et d'encadrement des jeunes exclus du marché du travail, on peut établir un parallèle entre les dispositifs-relais et les dispositifs d'insertion. Ces derniers « contribuent à l'encadrement de jeunes sans ressources et sans "affectation" (*i.e.* hors école, hors emploi et souvent hors famille), voués au désœuvrement (et à la culture de rue) qu'il s'agit de faire patienter (dans la "logique du parcours"), en proposant aux uns un statut de "stagiaire permanent", aux autres, un quasi-emploi (dans le cadre de "l'économie solidaire"), etc. (rescolarisation et/ou "gestion occupationnelle du chômage" qui définissent un mode de socialisation postscolaire propre aux jeunes dépourvus de titres scolaires et originaires de fractions les plus démunies des classes populaires)⁴⁰ ». Ils concourent à garder les jeunes des fractions les plus démunies des classes populaires dans une situation de précarité encadrée, évitant, par le maintien d'une prise en charge par les institutions d'encadrement, une totale désaffiliation.

Si les dispositifs-relais se distinguent des dispositifs d'insertion par une prégnance plus forte des logiques scolaires, ils partagent cependant avec eux les catégories d'action en matière de transformation des dispositions des jeunes qui leur sont confiés. Pour ne prendre qu'un seul exemple, la question du « projet », « clé de voûte » des dispositifs d'insertion⁴¹, est omniprésente dans les dispositifs-relais. Alors que l'élève ne présentant aucune difficulté scolaire est dispensé d'énoncer un projet, les collégiens en « ruptures scolaires » se doivent au contraire d'en élaborer un. Le projet est alors un moyen pour travailler à la transformation des dispositions des collégiens, pour tenter de leur inculquer les « qualités » de persévérance, de régularité et de discipline requises par la scolarisation et attendu d'un apprenti ou d'un salarié par les entreprises⁴², mais aussi pour rabattre leurs aspirations les moins ajustées et les faire adhérer à un avenir « réaliste » compte tenu des classements scolaires qui leur sont appliqués : « Après en avoir parlé au service de la scolarité, ce qui a été décidé c'est qu'il serait reçu par le Centre d'Information et d'Orientation (CIO) la semaine prochaine, lundi ou mardi, pour essayer de travailler avec lui un projet réaliste » (responsable dispositif-relais). Il permet de les classer quant à leurs capacités à répondre aux attentes institutionnelles, l'élaboration d'un « projet » étant aussi l'instrument de prédilection par l'intermédiaire duquel est censé se « manifester le niveau d'adhésion aux impératifs institutionnels, le degré d'autonomie, la motivation, la capacité de mobilisation et, le cas échéant, les réticences, les réserves face à l'institution »⁴³. A l'inverse, « l'absence de projet » est perçue comme le signe de « carences » dispositionnelles et des difficultés que le collégien aura pour trouver une issue à sa situation : « Nous, on dit "grand bébé", c'est

³⁹ S. Beaud, *80 % au bac... et après ?* Paris, éditions La découverte, 2002, p. 361.

⁴⁰ G. Mauger, « Les politiques d'insertion. Une contribution paradoxale à la déstabilisation du marché du travail », *ARSS*, mars 2001, n°136-137, p. 12.

⁴¹ G. Mauger, « Les politiques... », *op. cit.*, p. 5., p. 14

⁴² On peut reprendre la notion « d'orthopédie morale » appliquée par G. Mauger aux dispositifs d'insertion. G. Mauger, « Les politiques ... », *op. cit.*, p. 14.

⁴³ G. Mauger, « La reproduction des milieux populaires en crise », *V.E.I.-Enjeux*, n°113, 1998, p. 14.

qu'il projette absolument pas. Il est complètement inconscient par rapport à l'avenir. Mais une inconscience grave hein » (enseignant dispositif-relais).

Le parallèle avec les dispositifs d'insertion et les destinées prévisibles des collégiens permettent d'interroger les fonctions objectives des dispositifs-relais. Non seulement ils tendent à ressembler aux dispositifs d'insertion dans leur logique d'action, mais ils tendent aussi à en constituer les prémices voire l'antichambre pour nombre de collégiens. La fonction de « déscolarisation » encadrée des dispositifs-relais est aussi une fonction de « gestion » des « inemployables » potentiels au sens où l'« inemployabilité »⁴⁴ est anticipée et tente d'être prévenue par exemple à travers un travail lié au stage en entreprise sur les aptitudes à accepter les règles de fonctionnement des entreprises. En outre, plusieurs collégiens atteignant l'âge de 16 ans passent directement des dispositifs-relais aux dispositifs d'insertion, notamment la MGI (voir supra). Dans l'impossibilité de trouver une solution socioprofessionnelle stable pour des jeunes ne remplissant pas les conditions requises pour accéder au marché du travail autrement que par ses marges et de manière précaire, l'action des dispositifs-relais, en trouvant « une place » aux collégiens, serait un élément d'une chaîne d'actions ayant pour finalité d'éviter une totale désaffiliation ou une absence d'encadrement.

Nos observations montrent que les agents des dispositifs-relais tentent d'aider les collégiens à sortir des impasses dans lesquelles ils sont engagés, cherchent les voies les plus « adaptées » susceptibles de leur laisser une chance d'être « re-scolarisés » ou d'être intégrables dans le monde du travail. Il reste que les destinées des collégiens ne sont que marginalement modifiées : peu poursuivent des études au long cours et pour beaucoup les solutions trouvées sont des pis-aller ou des béquilles plus ou moins provisoires. Faute de pouvoir toujours redresser des scolarités construites à travers un long parcours de « problèmes scolaires » dans lesquels se conjuguent les histoires sociales et familiales, les difficultés d'apprentissages scolaires, les carrières institutionnelles des familles et de leurs enfants⁴⁵, les dispositifs-relais remplissent une fonction objective d'accompagnement vers des voies de faible ou de non-qualification. Si elle ne change que marginalement les parcours inscrits dans l'histoire sociale et scolaire antérieure, la médiation du passage dans les dispositifs-relais modifie toutefois les modalités de ces parcours non seulement en ménageant une « déscolarisation » éventuellement pacifiée au sens où les collégiens acquièrent des dispositions plus conformes aux attentes institutionnelles et où ils accepteraient mieux leur destin social, mais aussi en organisant une « déscolarisation » encadrée, s'effectuant dans le cadre des institutions de socialisation et d'encadrement des plus dominés.

Le développement des dispositifs-relais doit être plus généralement interprété comme une nouvelle modalité de traitement institutionnel de la massification scolaire qui, loin d'assurer un accès égal aux savoirs et aux titres scolaires, a projeté l'école au centre de la différenciation sociale et a déplacé le lieu de construction des classements sociaux vers l'école où s'opère « la reproduction des hiérarchies sociales par la transmutation des hiérarchies sociales en hiérarchies scolaires »⁴⁶. L'effet conjugué de l'ouverture de l'école et des transformations du marché du travail (crise du salariat) a conduit une part croissante d'élèves vers l'obtention de diplômes du secondaire puis du supérieur, et subordonné plus fortement les destinées professionnelles aux destins scolaires. Le double mouvement d'inflation du nombre de diplômés et de déflation de la valeur des diplômes des nouveaux entrants sur le marché du travail a pour conséquence sociale de pénaliser sévèrement les « sans-grades » du système scolaire, c'est-à-dire ceux qui sortent du système d'enseignement

⁴⁴ Dispositifs que les collégiens ont toute probabilité de fréquenter : « Les missions locales, les organismes de formation, les structures d'insertion par l'économie constituent une filière spécialisée dans la gestion de "l'inemployabilité" », S. Ebersold, « L'invention de "l'inemployable" ou l'entrepreneuriat comme modèle de cohésion sociale », *Regards sociologiques*, 2001, n°21, p. 51-66.

⁴⁵ M. Millet et D. Thin, « Remarques provisoires sur les "ruptures scolaires"... », *op. cit.*

⁴⁶ P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *La Reproduction*, Minuit, 1970, p. 186.

sans titres scolaires ou avec des titres à faible rentabilité sur le marché du travail. Au sein de l'école, l'arrivée massive des enfants des milieux populaires dans l'enseignement secondaire, se trouve au principe d'une contradiction inédite pour ce niveau d'enseignement entre les logiques scolaires et cette catégorie d'élèves⁴⁷ mal préparée pour affronter les exigences d'une école (les « petits lycées ») conçues et pensées pour d'autres. Faute de parvenir à résoudre cette contradiction, c'est-à-dire à permettre un accès égal aux savoirs et aux titres scolaires, l'école reproduit en son sein des espaces d'exclusion intérieure⁴⁸ aux différents étages du système d'enseignement. Au niveau des collèges, le passage d'un discours de réduction des inégalités sociales et scolaires à des politiques de lutte contre les « désordres scolaires » et de gestion des élèves « difficiles » conduit à organiser ces espaces en dispositifs de prise en charge et d'encadrement des « exclus de l'intérieur » les plus perturbateurs de l'ordre scolaire, espaces qui tendent à fonctionner comme espaces de transition institutionnelle entre exclusion intérieure au système d'enseignement et positions dominées dans l'espace social.

Mathias Millet & Daniel Thin

⁴⁷. Plusieurs auteurs montrent cette transformation et ses conséquences dès les années soixante-dix et jusqu'à aujourd'hui. On peut lire : J.-M. Chapoulie, *Les professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classe moyenne*, Maison des Sciences de l'Homme, 1987 ; L. Demailly, *Le collège. Crise, mythes et métiers*, Presses Universitaires de Lille, 1991.

⁴⁸. P. Bourdieu, P. Champagne, « Les exclus de l'intérieur », in P. Bourdieu (dir.), *La Misère du monde*, Seuil, 1993, p. 597-603