



Des élèves “ victimes des inégalités sociales ” aux élèves “ perturbateurs de l’ordre scolaire ”.

Mathias Millet

► To cite this version:

Mathias Millet. Des élèves “ victimes des inégalités sociales ” aux élèves “ perturbateurs de l’ordre scolaire ”.: L’exemple de collégiens en ruptures scolaires.. L’Harmattan. La place des jeunes dans la cité. Tome 1: de l’école à l’emploi?, L’Harmattan, pp.31-44, 2005, Logiques sociales. halshs-00253803

HAL Id: halshs-00253803

<https://shs.hal.science/halshs-00253803>

Submitted on 13 Feb 2008

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.

Contribution publiée dans : Cécile Baron, Elisabeth Dugué, Patrick Nivolle (éds), *La place des jeunes dans la cité. Tome 1 : de l'école à l'emploi ?*, Paris, L'Harmattan, coll. Logiques sociales, 2005, p. 31-44

Des élèves « victimes des inégalités sociales » aux élèves « perturbateurs de l'ordre scolaire ».

L'exemple de collégiens en ruptures scolaires.

Mathias Millet,
GRS (CNRS-Lyon 2-ENS.lsh),
& SACO (MSHS de Poitiers)

Résumé

Ce texte interroge la catégorie de « jeunes en difficulté » et ses redéfinitions à partir des résultats d'une recherche sur les parcours de « déscolarisation » de collégiens de milieux populaires. Il revient d'abord sur les conditions sociales au principe des parcours de « déscolarisation » que l'analyse conduit à saisir entre vie familiale, vie scolaire, et vie avec les pairs. Il interroge ensuite la situation de ces collégiens au regard des transformations survenues dans la perception des difficultés posées par la scolarisation des enfants des classes populaires. Il montre que la situation scolaire de ces collégiens en ruptures scolaires renvoie moins à la situation d'une population aux propriétés sociologiques spécifiques (traçant une frontière nette avec les autres collégiens de milieux populaires) qu'à des changements dans la façon de catégoriser leurs difficultés et de les prendre en charge institutionnellement.

Depuis les années 80, sous la double impulsion de l'émergence du « problème des banlieues » et du « chômage des jeunes », la question de la « jeunesse » fait l'objet de redéfinitions. On assiste ainsi à la montée d'un discours sur les « jeunes en difficulté » situé au croisement des préoccupations de l'insertion sociale pour l'essentiel tournées en direction des « sans-grades » du système scolaire et du souci de protection de l'ordre public du côté notamment des quartiers les plus déshérités. La question des ruptures scolaires et de la « déscolarisation », c'est-à-dire celle des élèves restant en marge du système scolaire dans le cadre d'une école massifiée toujours plus stigmatisante pour ses « laissés-pour-compte », s'inscrit dans ce mouvement de redéfinition des catégories de la « jeunesse » et de ses formes de prise en charge¹.

C'est à partir des résultats d'une recherche sociologique sur les parcours de « déscolarisation » et de ruptures scolaires de collégiens de milieux populaires que nous traiterons la question². L'objectif de cette recherche était de reconstruire les parcours et les configurations qui, en créant les conditions favorables, conduisent aux ruptures scolaires³ des collégiens de milieux populaires⁴. Elle visait à la fois à saisir la logique des parcours des collégiens enquêtés dans leurs différentes dimensions familiales, institutionnelles, juvéniles, et à en reconstruire les conditions communes au-delà des variations « individuelles ».

¹ Geay (Bertrand), « Du cancre au sauvageon. Les conditions institutionnelles de diffusion des politiques d'«insertion» et de «tolérance zéro» », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°149, septembre 2003, p. 21-31

² Millet (Mathias), Thin (Daniel), « *Ruptures scolaires* » et « *déscolarisation* » des collégiens de milieux populaires : *parcours et configurations*, rapport de recherche, Université Lyon 2, GRS, juin 2003.

³ Sur cette question et la notion de *ruptures scolaires*, on lira Millet (Mathias), Thin (Daniel), *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris, Puf, 2005

⁴ Le choix d'étudier spécifiquement les collégiens appartenant aux catégories « populaires », notamment les plus démunies et les plus dominées d'entre elles, tient au fait que ces collégiens sont les plus touchés par les « scolarités avortées » qui sont « dix fois plus fréquentes pour les enfants d'ouvriers que pour les enfants de cadres », Broccolichi (Sylvain), « Les interruptions précoces d'études », *X.Y.ZEP*, décembre 1998, p. 3.

La population est composée d'une vingtaine de collégiens en ruptures scolaires étudiés intensivement, c'est-à-dire de collégiens plus ou moins « déscolarisés » ou dont les pratiques, antinomiques avec les exigences et les règles scolaires, constituent autant de perturbations de l'ordre scolaire. Contactés par l'intermédiaire des classes-relais de la région lyonnaise et stéphanoise, une centaine d'entretiens approfondis a été réalisée avec des collégiens, des parents, des enseignants, des travailleurs sociaux, etc., soit une moyenne de cinq entretiens par collégiens enquêtés. L'analyse de chaque parcours de collégiens a donné lieu au recueil et à l'analyse des différents dossiers disponibles (scolaires, sociaux, classes-relais).

1. DE QUELQUES CONDITIONS SOCIALES DES RUPTURES SCOLAIRES

Loin de pouvoir dégager un facteur d'explication unique, la reconstruction des parcours des collégiens montre un enchevêtrement de processus et d'événements familiaux, scolaires, juvéniles qui, dans leurs recoupements mutuels, créent les conditions favorables aux parcours de ruptures scolaires des collégiens. L'analyse met ainsi en évidence un ensemble de conditions de possibilité commun aux différents parcours de ruptures scolaires, conditions de possibilité qui, prises isolément, ne sont jamais explicatives.

1.1. Les dimensions familiales

L'étude des caractéristiques familiales montre que les collégiens concernés sont d'abord massivement issus des fractions les plus démunies et dominées des classes populaires. Nombre des familles sont dans des situations d'extrême précarité économique et sociale (RMI, chômage de longue durée, « petits boulots » par intérim ou au noir, logement dégradé, foyer d'accueil). Les changements d'emplois récurrents, l'alternance de périodes chômées et de périodes travaillées, l'occupation d'emplois non qualifiés, à forte pénibilité, aux horaires contraignants et variables, imposant le retrait du domicile familial, sont monnaie courante. La faiblesse des revenus, l'incertitude de l'avenir, l'inconstance des rythmes familiaux trament les expériences quotidiennes des familles, et affectent les conditions de socialisation des enfants. Dans les familles les plus pauvres, particulièrement lorsque l'on a affaire à des mères insulaires⁵ (c'est-à-dire coupées des sociabilités et des solidarités familiales, amicales, professionnelles, de voisinage...), les conditions matérielles d'existence entrent directement en contradiction avec les conditions d'une scolarité sinon « réussie » du moins « normale ». En multipliant les contraintes matérielles négatives, les conditions d'existence des familles des collégiens fonctionnent comme autant de rappels à la réalité des nécessités les plus immédiates et contribuent à ancrer très tôt, chez certains collégiens des familles parmi les plus dépourvues, des préoccupations matérielles et économiques (comme chez ceux qui expriment leur souhait de travailler rapidement pour soutenir la famille) qui les éloignent des dispositions scolastiques⁶. Comment, dans ces conditions, entrer dans une scolarité qui demande d'avoir du temps devant soi et de prendre son temps ? Comment se projeter dans une activité scolaire et faire face à ses difficultés lorsqu'on doit vivre au gré des urgences matérielles ?

La faible dotation scolaire et culturelle des familles contribue également à désarmer ces dernières face aux situations scolaires, et à faire qu'elles trouvent en celles-ci des sources multiples de tensions et de malentendus⁷ (entre parents et enfants, parents et enseignants, enseignants et enfants). Plusieurs parents évoquent leurs difficultés pour suivre la scolarité de

⁵ Millet (Mathias), Thin (Daniel), « Remarques provisoires sur les “ruptures scolaires” de collégiens de familles populaires », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 36, 1/2003, p. 109-129.

⁶ Bourdieu (Pierre), *Méditations pascaliennes*, Seuil, 1997.

⁷ Beaux (Stéphane), Pialoux (Michel), *Retour sur la condition ouvrière*, Fayard, 1999.

leurs enfants et se montrent démunis face au « simple » fonctionnement de l'école (emploi du temps, obligations scolaires, devoirs à faire), contraints parfois de recourir à des tierces personnes pour vérifier les devoirs faits à la maison. Ainsi en va-t-il de cette mère qui, ne sachant vérifier le travail de son fils, demande à l'un de ses copains d'école (dont elle nous dira qu'il n'y réussit pas bien) de contrôler pour elle les devoirs à faire (« *Même je comprends pas bah parfois je demande à son copain qu'il vient et il me disait : "si, c'est vrai, il l'a fait, ou il l'a pas fait". Parfois il me dit : "non il a triché il manque quelque chose", parfois il le fait correctement* », mère d'un collégien). D'autres évoquent les difficultés scolaires qui furent les leurs ou leur faible inclination pour l'école (« *Oh là là (rire) j'étais nulle (rire), la catastrophe hein, je voulais pas aller à l'école moi non plus, j'aimais pas l'école* », mère d'un collégien). Dans ces conditions, les moments de passage d'un cycle à l'autre (e.g. l'entrée au collège) s'avèrent des périodes à haut risque pour la scolarité des enfants car aux difficultés nouvelles pour le collégien se combine le « décrochage » de ses parents (« *à 12 ans j'ai pas été à l'école, j'ai oublié beaucoup, et maintenant quand il commence à taper dans le plus dur, moi j'arrive plus, parce que je sais pas, je peux pas l'aider* », père d'un collégien).

Les histoires familiales des collégiens sont en outre souvent marquées par de multiples malheurs sociaux (économiques, géographiques, résidentiels, affectifs) qui ébranlent un peu plus les ressources dont disposent les familles et pèsent sur l'économie des relations familiales. Séparations, décès, accidents du travail, maladie, invalidité, exil, déménagement, prison, etc., trament les histoires sociales des familles et déclenchent ou aggravent des épisodes difficiles de la vie familiale (« *J'ai eu des difficultés, je pouvais plus payer mon appartement, son père était tombé en prison, il pouvait plus m'aider, je me suis retrouvé au foyer de Givors et ça a été un peu dur pour elle je crois. [...] Elle m'a fait une année horrible. Horrible, horrible, horrible !* », mère d'une collégienne). L'amoindrissement des ressources familiales porte d'autant plus à conséquences négatives sur les scolarités des enfants que celles-ci étaient limitées au départ et que les ruptures sont multiples. C'est le cas d'une séparation ou d'un décès qui, entraînant l'éloignement physique d'une mère principale détentrice du capital culturel familial, affaiblit la surveillance exercée sur les enfants, spécialement au niveau de la scolarité. C'est aussi le cas d'une mise au chômage ou d'une longue maladie qui vient affecter durablement les rythmes et les horaires de vie, l'extension et l'intensité de la régulation familiale⁸, et génère une série de conflits familiaux.

1.2. Les dimensions scolaires et institutionnelles

Réduire l'explication des parcours de ruptures scolaires à la seule dimension des propriétés familiales serait omettre de dire ce qu'ils doivent aux processus proprement scolaires, qu'il s'agisse des difficultés d'apprentissage rencontrées par les collégiens, des effets liés à la sédimentation de conflits au cours des parcours ou qu'il s'agisse de disqualification symbolique. Les processus de ruptures scolaires, loin de consister en un simple rejet de l'école par les collégiens, relève d'un processus de rejet réciproque, des collégiens par l'institution scolaire (une mère nous déclare à propos de son fils : « *l'école, elle l'a pas aimé* »), et de l'école par les collégiens dans une sorte d'hostilité partagée.

L'omniprésence des difficultés d'apprentissage constitue un fait marquant, commun à l'ensemble des collégiens. Les propos des collégiens disent leur désarroi face aux exigences scolaires. Les descriptions des enseignants dressent le portrait de collégiens ne sachant pas toujours travailler silencieusement, utilisant le commentaire oralisé comme marqueur pratique de l'activité, déchiffrant à voix haute ou à voix basse, ne parvenant pas à s'emparer d'énoncés

⁸ Chamboredon (Jean-Claude), « La délinquance juvénile, essai de construction d'objet », *Revue française de sociologie*, XII-3, 1971.

mathématiques simples, aux temps de concentration extrêmement courts, dont les devoirs écrits ne comportent pas toujours de mise en forme, qui écrivent comme ils parlent, usent de mots d'argot, et dont les résultats sont souvent extrêmement faibles (« *Il se démarquait justement du reste de la classe parce qu'il avait des résultats très très faibles. Donc résultats très faibles tout au long de l'année.* », enseignant de collège à propos d'un collégien). Ces éléments confirment à la fois l'importance des questions d'apprentissage scolaire dans les difficultés des collégiens et le fait que leurs situations scolaires ne sont pas dissociables de la question plus générale de l'« échec scolaire » en milieu populaire⁹.

Ces difficultés d'apprentissages scolaires sont ainsi le terreau d'un fréquent sentiment d'indignité scolaire chez les collégiens et sont au principe de multiples pratiques d'évitement scolaire (détournements, refus de travail, dissipation, perturbation, contestation). « *Tu tentes on va dire un petit peu toutes les solutions, tu travailles à l'oral, tu travailles à l'écrit, sur des exercices mécaniques : orthographe, grammaire, on va dire n'importe quoi, pour voir ce que ça va donner ! Et puis t'es vite au courant, c'est à dire qu'il ne se passe rien, c'est-à-dire que tu renouvelles tes consignes : "bon bah monsieur je m'y mets", donc il reprend la posture, puis au bout de 20 secondes (rires), il se lève, il va voir à la fenêtre* » (enseignant de classe-relais à propos d'un collégien). Ces pratiques, qui manifestent une opposition au jeu scolaire, cristallisent un ensemble de tensions souvent présentes dans la scolarité des collégiens depuis plusieurs années. Surtout, elles entraînent la focalisation des agents de l'institution scolaire sur les collégiens et sont la source de signalements et de procédures disciplinaires qui accélèrent les processus de ruptures scolaires. Les relations conflictuelles entre collégiens et agents de l'institution scolaire qui en découlent rendent les situations scolaires un peu plus insupportables aux yeux des collégiens et sont constitutives d'un rejet réciproque. Elles sont un maillon essentiel de l'escalade conduisant aux formes de ruptures scolaires les plus « radicales » et à la « déscolarisation ».

1.3. La dimension des sociabilités juvéniles

La dimension des relations avec les pairs est enfin un aspect important des parcours de ruptures scolaires. Elle entre souvent en tension avec les exigences scolaires en ce que les sociabilités juvéniles des collégiens de milieux populaires prennent des formes fréquemment contraires aux normes scolaires, dans le domaine langagier, des comportements ou des codes vestimentaires¹⁰. Les solidarités contraignantes produites par les relations avec les pairs sont ainsi au principe d'injonctions contradictoires avec les exigences scolaires comme l'illustre ce collégien qui raconte comment répondre aux enseignants est aussi une façon de montrer aux copains qu'on est une forte tête (« *Bah c'est les copains qui te regardent ! Pour ma fierté, pour leur prouver que moi aussi je suis un peu tête de mule !* », un collégien). En nombre de circonstances scolaires, les collégiens de milieux populaires semblent en position de devoir choisir entre leurs sociabilités amicales et l'école. Les élèves sont ainsi souvent pris dans des conflits de loyauté et « d'une certaine manière, les provocations, incartades, refus de travailler et autres pratiques perturbatrices de l'ordre scolaire peuvent être des manifestations de loyauté au groupe de pairs et à la culture de rue à laquelle ils participent »¹¹.

⁹ Asdih (Carole), « Le Décrochage scolaire des collégiens de milieux populaires : étapes, logiques et parcours. », *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ère nouvelle*, vol. 36, 1/2003, p. 10.

¹⁰ Lepoutre (David), *Cœur de banlieue*, Odile Jacob, Paris, 1997.

¹¹ Thin (Daniel), « *Désordre* scolaire dans les collèges de quartiers populaires, rapport de recherche, GRS-Lyon 2, 1999, p. 19.

Cependant, les effets associés aux logiques des sociabilités juvéniles ne peuvent être saisis indépendamment des effets liés au type d'expériences que les collégiens font du système scolaire. La relation au groupe de pairs ne se présente jamais séparément des difficultés dans les apprentissages scolaires et du sentiment de disqualification engendré par la scolarisation. On peut parler ainsi d'une dialectique entre le pôle de la scolarisation et le pôle des pairs et du quartier de référence. L'importance respective des deux pôles oscille en fonction de ce que chacun des deux apporte sur le plan social et symbolique aux élèves de milieux populaires et principalement en fonction de la valorisation ou de la stigmatisation scolaire. Plus les difficultés scolaires augmentent et renforcent le sentiment d'indignité des collégiens, plus la relation au groupe de pairs représente un contrefort symbolique rassurant et recherché.

On ne peut comprendre les parcours de ruptures scolaires que si on prend le soin de n'isoler aucune des dimensions que nous venons d'évoquer. Il faudrait ainsi pouvoir rappeler, à chaque moment de l'analyse, comment chaque dimension des parcours (familiale, scolaire, amicale, cognitive, etc.) s'imbrique aux autres, trouve en elles les conditions qui la rendent possible ou la renforcent. C'est là un acquis fondamental de la recherche dont l'oubli ferait perdre l'essentiel de l'interprétation¹².

2. DES INEGALITES SCOLAIRES AUX « DESORDRES SCOLAIRES »

Alors que l'on pouvait être tenté de rechercher des propriétés sociales spécifiques aux collégiens de milieux populaires en ruptures scolaires, rendant compte par là même de leurs parcours scolaires spécifiques, l'analyse révèle plus prosaïquement que ces derniers ne s'écartent guère des caractéristiques qu'ils partagent plus généralement avec les autres collégiens de même milieu social.

2.1. Des élèves de milieux populaires aux propriétés sociales non-spécifiques

Sur le plan scolaire d'abord, l'enracinement précoce des difficultés d'apprentissages de ces collégiens recoupe ce que l'on sait des difficultés d'une partie des enfants de milieux populaires. Elles ont à voir notamment avec la difficile conversion des structures socio-linguistiques issues de la socialisation primaire en structures socio-linguistiques scolaires¹³, avec un éloignement des formes objectivées de culture¹⁴, avec des formes d'obéissances liées à la contrainte extérieure¹⁵, des dispositions à l'action spontanée... Sur le plan familial ensuite, aucune des caractéristiques évoquées ne suffit à faire des situations familiales des collégiens en ruptures scolaires des situations familiales spécifiques. Prises une à une, leurs caractéristiques familiales ne se départissent guère de celles des familles populaires les plus démunies et dominées : précarité économique, instabilité sociale, éloignement des formes légitimes. Ce résultat d'enquête vient ainsi contredire tous les discours sur les « pathologies » et autres « dysfonctionnements » familiaux censés expliquer les parcours de ruptures scolaires des collégiens. Sur le plan des logiques juvéniles enfin, on retrouve dans nombre de collèges de quartiers populaires une même concurrence entre logiques scolaires et logiques des groupes de pairs sans qu'elle mette à mal l'ordre scolaire et ne produise des ruptures scolaires comme celles que nous avons observées dans les parcours.

¹² Millet (Mathias), Thin (Daniel), « La "déscolarisation" comme processus combinatoire », *Ville Ecole Intégration - Enjeux*, 132/2003.

¹³ Bernstein (Basil), *Langages et classes sociales*, Paris, Minuit, 1975.

¹⁴ Lahire (Bernard), *Culture écrite et inégalités scolaires*, Lyon, PUL, 1993.

¹⁵ Thin (Daniel), *Quartiers populaires*, Lyon, PUL, 1998.

Là où l'ensemble des actions et des discours institutionnels porté en direction des collégiens en ruptures scolaires tendent à les produire comme une catégorie particulière d'élèves et de « jeunes en difficulté » nécessitant un traitement adapté dans le cadre d'instances spécialisées, la recherche nous conduit plus prosaïquement au constat selon lequel les différentes caractéristiques des collégiens en ruptures scolaires ne constituent pas une réalité sociologiquement « originale ». La catégorie « jeunesse en difficulté » se trouve ici fortement relativisée.

2.2. Des élèves « en difficulté » aux élèves « difficiles »

Non-spécifiques, les situations sociales et scolaires des collégiens en ruptures scolaires (qui se singularisent malgré tout par le cumul et l'imbrication de conditions sociales défavorables) ne le demeurent pas. La modification des orientations officielles au cours des années 90 nous fait en effet passer d'un discours de lutte contre les inégalités sociales à un discours de prévention de la « violence » et des « désordres scolaires », du côté notamment des quartiers populaires déclassés¹⁶. Le thème des « violences scolaires », et avec lui des « incivilités », de la délinquance, etc., se voit ainsi propulsé sur la scène publique et institutionnelle, et constitué en problème social. Submergeant l'ensemble des discours sur la scolarisation dans les quartiers populaires, le discours sur la « violence scolaire » est rapidement associé à la question de la « déscolarisation », c'est-à-dire de l'absentéisme et de l'abandon « prématuré » de la scolarité¹⁷, qui retrouve l'ancienne peur des pouvoirs publics vis-à-vis du vagabond du début de l'ère industrielle, « être de nulle part, ou “demeurant partout” » qui, parce qu'il est complètement coupé « de toute inscription dans une communauté¹⁸ » institutionnelle, est hors de contrôle et par définition errant ou rôdeur, livré à lui-même, donc menace pour l'ordre public.

On assiste ainsi à une transformation de la *doxa* scolaire plaquant sur une série d'événements scolaires, qui aurait relevé auparavant de la question de l'« échec scolaire », une nouvelle grille de lecture axée sur la « violence » ou les « incivilités » et reliée à la défiance vis-à-vis des quartiers populaires dits « sensibles ». D'un discours d'aide aux élèves « en difficulté » (scolaire) perçus comme victimes des inégalités, on verse ainsi progressivement dans un discours de prévention des « désordres scolaires » qui passe par le souci d'encadrement des élèves « difficiles » et dont l'effet est le rejet scolaire des élèves les plus réfractaires. Là où, avec les ZEP, il s'agissait de « donner plus à ceux qui ont le moins » et de pratiquer une discrimination positive pour compenser (par plus de moyens, un partenariat, etc.) les désavantages socio-économiques dont pâtissaient les élèves « en difficulté » issus des fractions populaires¹⁹, il s'agit désormais d'encadrer des élèves de plus en plus perçus comme élèves « difficiles », auteurs de troubles, perturbateurs de l'ordre scolaire, dérangeant le cours

¹⁶ La circulaire du 1/7/1981 créant les ZEP indique que cette création « n'a de sens que si elle s'inscrit dans une politique de lutte contre l'inégalité sociale. Son but prioritaire est de contribuer à corriger cette inégalité, par le renforcement sélectif de l'action éducative dans les zones et dans les milieux sociaux où le taux d'échec scolaire est le plus élevé », alors que le discours introductif aux Assises nationales des ZEP de S. Royal alors ministre de l'EN, les 4 et 5 juin 1998, affirme que : « Dans une société menacée de l'intérieur par l'ignorance, l'intolérance, la violence, la pauvreté, la solitude, ce sont les enseignants et tous ceux qui travaillent en ZEP qui gardent les nouvelles frontières de la société. Si cette frontière n'est pas gardée, tout peut basculer : tout se joue là, à l'école ».

¹⁷ L'appel d'offres interministériel de 1999 sur les « processus de déscolarisation » montre que cette question est constituée en problème social.

¹⁸ Castel (Robert), Hariche (Claudine), *Propriété privée, propriété sociale, propriété de soi*, Fayard, 2001, p. 36.

¹⁹ Glasman (Dominique), *Des ZEP aux REP*, SEDRAP Université, 1999, p. 11.

normal des activités pédagogiques, et surtout « inenseignables », c'est-à-dire jusqu'à un certain point responsables de leur situation et de son évolution²⁰.

2.3. Mise en dispositif, nouveaux découpages, nouveaux parcours

Si les collégiens en ruptures scolaires ne constituent pas une catégorie d'élèves particulière au sens où leurs propriétés sociologiques s'écarteraient significativement de celles que partagent plus généralement les élèves issus des fractions les plus démunies et les plus dominées des milieux populaires, la transformation des catégories d'appréciation de leurs difficultés scolaires a toutefois partie liée avec de nouvelles pratiques de prise en charge et de mise en dispositif. Opérant de nouveaux découpages et offrant de nouvelles orientations (socio)-scolaires, ces pratiques contribuent à les constituer en une nouvelle catégorie d'élèves réfractaires aux logiques scolaires qui combine la question scolaire, celle de l'insécurité et du danger social²¹. Le cas des classes-relais est à cet égard exemplaire²². Ayant pour objectif la prise en charge des collégiens « entrés dans un processus évident de rejet de l'institution scolaire »²³, l'élève visé par les dispositifs est un élève qui, par ses absences chroniques non justifiées, ses manquements graves au règlement intérieur, ses comportements agressifs, etc., n'est plus seulement cet élève « en difficulté » mais cet élève « difficile », en tant que tel justiciable d'un travail de « socialisation » préalable à toute activité d'enseignement parce que perturbant le cours ordinaire de l'activité pédagogique et menaçant l'autorité de l'institution scolaire et de ses agents. Au-delà, il est celui qui, parce qu'il court le risque de se retrouver sans affectation institutionnelle, constitue une menace pour l'ordre public et se doit d'être encadré.

Loin d'opérer à partir des seules logiques scolaires, les classes-relais interviennent ainsi à la croisée de plusieurs logiques institutionnelles de prise en charge qui jusqu'alors fonctionnaient de manière séparée²⁴, et allient à la dimension proprement scolaire du travail de prise en charge, la dimension judiciaire (dans sa dimension Protection Judiciaire de la Jeunesse) et du travail social (éducateurs de prévention, assistantes sociales, médecins)²⁵. Les découpages opérés par les classes-relais reposent sur le souci de protection de l'ordre scolaire dans les collèges, sur la prévention de l'« errance » sociale et scolaire, et sur le maintien d'un encadrement des collégiens rétifs aux institutions de socialisation et d'encadrement. Sous-tendu par la possibilité de recouper des approches à la fois différentes et complémentaires sur les jeunes collégiens et leurs situations dans une logique de maillage institutionnel (regard « pédagogique », regard « social » et regard « judiciaire »), le travail d'affectation des élèves en classe-relais est aussi l'occasion d'un travail de repérage et de prévention, de la délinquance notamment, effectué auprès d'institutions extérieures au champ scolaire, comme l'institution judiciaire, qui trouvent là un appui pour étendre leur champ de vision institutionnel.

²⁰ Hédibel (Maryse), « Résultats catastrophiques : un changement radical s'impose ». Arrêts de scolarité : les paradoxes institutionnels, *Ville Ecole Intégration - Enjeux*, 132/2003, p. 87.

²¹ Fait significatif, les classes-relais sont évoquées dans une circulaire intitulée « Délinquance des mineurs : mise en oeuvre des décisions adoptées par le Conseil de sécurité intérieure », circulaire du 6/11/1998, BO n°45 du 3/12/1998.

²² Millet (Mathias), Thin (Daniel), « Une déscolarisation encadrée. Le traitement institutionnel du "désordre scolaire" dans les dispositifs-relais », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 149/2003, p. 32-41.

²³ Circulaire n°98-120 du MEN du 12 juin 1998.

²⁴ Kherroubi (Martine), Millet (Mathias), Thin (Daniel), *Les classes-relais et les familles*, Paris, CNFE/PJJ-Vaucresson, 2005 (à paraître)

²⁵ Comme l'indique la circulaire du 4/9/2000 qui organise les relations entre les classes-relais et les CMP (centres médico-psychologiques) et CMPP (centres médico-psycho-pédagogiques).

Avec les classes-relais, qui tout comme les dispositifs d'insertion dans le cadre des politiques d'« insertion » visent la transformation des dispositions sociales des élèves dont ils héritent en même temps que la prévention des risques liés au désœuvrement social des jeunes sans ressources et sans affectation²⁶ des fractions les plus démunies des classes populaires, se mettent en place de nouvelles modalités d'intervention de l'institution scolaire auprès des publics scolaires traditionnellement en difficulté. S'affirment ainsi de nouvelles manières de prendre en charge, d'orienter et de définir les difficultés (scolaires) des jeunes originaires des fractions les plus démunies des classes populaires, à la frontière de la question scolaire et de la question sociale. Ces nouvelles modalités de prises en charge sont ainsi le lieu où s'élabore et se met en place « une nouvelle gestion des jeunes « dangereuses » ou potentiellement « dangereuses », aux marges de l'institution scolaire, mais en relation étroite avec d'autres institutions. »²⁷.

Références bibliographiques

- Asdih (Carole), « Le Décrochage scolaire des collégiens de milieux populaires : étapes, logiques et parcours. », *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ère nouvelle*, vol. 36, 1/2003.
- Beaux (Stéphane), Pialoux (Michel), *Retour sur la condition ouvrière*, Paris, Fayard, 1999.
- Bernstein (Basil), *Langages et classes sociales*, Paris, Minuit, 1975.
- Bourdieu (Pierre), *Méditations pascaliennes*, Paris, Seuil, 1997.
- Broccolichi (Sylvain), « Les interruptions précoces d'études », *X.Y.ZEP*, décembre 1998.
- Castel (Robert), Hariche (Claudine), *Propriété privée, propriété sociale, propriété de soi*, Paris, Fayard, 2001.
- Chamboredon (Jean-Claude), « La délinquance juvénile, essai de construction d'objet », *Revue française de sociologie*, XII-3, 1971.
- Geay (Bertrand), « Du cancre au sauvageon. Les conditions institutionnelles de diffusion des politiques d'«insertion» et de «tolérance zéro» », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°149, septembre 2003.
- Geay (Bertrand), « La construction institutionnelle de la « déscolarisation », *Ville Ecole Intégration - Enjeux*, 132/2003.
- Glasman (Dominique), *Des ZEP aux REP*, SEDRAP Université, 1999.
- Hédibel (Maryse), « Résultats catastrophiques : un changement radical s'impose. Arrêts de scolarité : les paradoxes institutionnels », *Ville Ecole Intégration - Enjeux*, 132/2003.
- Kherroubi (Martine), Millet (Mathias), Thin (Daniel), *Les classes-relais et les familles*, Paris, CNFE/PJJ-Vaucresson, 2005 (à paraître).
- Lahire (Bernard), *Culture écrite et inégalités scolaires*, Lyon, PUL, 1993.
- Lepoutre (David), *Cœur de banlieue*, Paris, Odile Jacob, 1997.
- Mauger Gérard, « Les politiques d'insertion. Une contribution paradoxale à la déstabilisation du marché du travail », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 136-137/2001.
- Millet (Mathias), Thin (Daniel), « La « déscolarisation » comme processus combinatoire », *Ville Ecole Intégration - Enjeux*, 132/2003.
- Millet (Mathias), Thin (Daniel), « Remarques provisoires sur les « ruptures scolaires » de collégiens de familles populaires », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 36, 1/2003.

²⁶ Mauger Gérard, « Les politiques d'insertion. Une contribution paradoxale à la déstabilisation du marché du travail », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 136-137/2001, p. 5-14.

²⁷ Geay (Bertrand), « La construction institutionnelle de la « déscolarisation » », *Ville Ecole Intégration - Enjeux*, 132/2003, p. 24.

- Millet (Mathias), Thin (Daniel), « *Ruptures scolaires* » et « *déscolarisation* » des collégiens de milieux populaires : *parcours et configurations*, rapport de recherche, Université Lyon 2, GRS, juin 2003.
- Millet (Mathias), Thin (Daniel), « Une déscolarisation encadrée. Le traitement institutionnel du “désordre scolaire” dans les dispositifs-relais », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 149/2003.
- Millet (Mathias), Thin (Daniel), *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris, PUF, 2005 (à paraître)
- Thin (Daniel), *Quartiers populaires. L'école et les familles*, Lyon, PUL, 1998.