HAL open science

Enseigner dans les marges : l'exemple des enseignants de dispositifs relais

Martine Kherroubi, Mathias Millet, Daniel Thin

▶ **To cite this version:**

Martine Kherroubi, Mathias Millet, Daniel Thin. Enseigner dans les marges : l'exemple des enseignants de dispositifs relais. Sociétés contemporaines, 2018, 109, pp.93-116. 10.3917/soco.109.0093 . halshs-01743524

HAL Id: halshs-01743524

https://shs.hal.science/halshs-01743524

Submitted on 6 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.

Article pour Sociétés contemporaines

Kherroubi, Millet, Thin

ENSEIGNER DANS LES MARGES.

L'EXEMPLE DES ENSEIGNANTS DE DISPOSITIFS RELAIS

Résumé français

Cet article traite des enseignants en poste dans les dispositifs relais. Créés en 1996 dans le cadre d'un « plan de lutte contre la violence scolaire », ces dispositifs s'inscrivent dans le prolongement du modèle de « ségrégation partielle » qui regroupe les élèves en grande difficulté sociale et scolaire dans des voies spécialisées. Si ces dispositifs dérogatoires constituent un lieu de relégation pour des élèves sortis des classes généralistes du collège, ils sont aussi un espace professionnel spécifique relativement libre de prescriptions pour les enseignants qui y sont affectés. Ils donnent accès à de nouvelles fonctions et à de nouvelles tâches, à un niveau de responsabilité important, et à une place relativement singulière dans l'institution. Conduits à exercer en dehors du cursus scolaire modal, ces derniers ne semblent ni marginalisés ni particulièrement dominés au sein de leur univers professionnel. Au contraire, l'enquête montre qu'ils se saisissent plutôt de leur poste dans un dispositif relais comme d'une possibilité d'accorder leur activité professionnelle avec le rapport au métier et les dispositions construites au fil de leur parcours. C'est ce que s'attachent à montrer les pages qui suivent.

Résumé anglais

This article focuses on the teachers that intervene in programs designed for out-of-school secondary pupils. Created in 1996, these programs are part of a "partial segregation" model aimed at tracking students faced with important social and academic difficulties into specific curricula. Whereas these programs segregate students taken out of the non-specialized classrooms, they also create a specific professional space where teachers are relatively free from the standard prescriptions that structure regular secondary education. Such programs give teachers access to new functions, new tasks, important levels of responsibility, and specific spaces relatively particular in the institution. As they practice outside the standard school program, these teachers seem neither marginalized nor particularly dominated within their professional universe. On the contrary, this research shows that they seize upon their situation as a possibility for adapting their professional activity with the perspectives and the dispositions built along their social path.

ENSEIGNER DANS LES MARGES.

L'EXEMPLE DES ENSEIGNANTS DE DISPOSITIFS RELAIS

La carrière enseignante est constituée d'une succession de positions inégalement désirables en termes de prestige scolaire et social d'une part, et de conditions d'exercice du métier d'autre part. Ainsi, dans l'espace hiérarchisé des postes d'enseignants, les postes situés dans l'enseignement spécialisé, en établissements dits « sensibles » ou situés en ZEP, occupent les positions les plus basses, malgré les primes et les bonifications indiciaires auxquelles ils donnent droit, et tendent à être acceptés plutôt par défaut, en début de carrière ou pour « s'intégrer » professionnellement[1]. Pourtant, une partie des enseignants concernés affirme choisir ces postes d'enseignements et y construire une dynamique professionnelle[2] dans la mesure où ils leur offriraient un « espace de liberté professionnelle », tant sur le plan de la carrière qu'en matière d'orientation pédagogique.

Cet article traite de cet *apparent paradoxe* à partir de la situation spécifique des enseignants des dispositifs relais en charge d'élèves en ruptures scolaires[3]. Bien qu'ils exercent leur activité professionnelle dans un secteur situé aux marges du système d'enseignement, accueillant des élèves relégués, ces enseignants ne peuvent être analysés au seul prisme d'une position professionnelle dotée d'une faible légitimité parce que marginalisée au sein de l'institution scolaire. En prenant au sérieux leurs discours sur leur situation professionnelle, il apparaît au contraire que ces enseignants trouvent dans leur affectation en dispositif relais l'occasion de construire une légitimité professionnelle, appuyée sur la prise en charge d'élèves en difficulté scolaire, et une autonomie d'action à partir d'un cadre d'exercice scolairement et institutionnellement moins contraint (contenus d'enseignement moins définis, objectifs adaptables, souplesse dans l'organisation des activités[4]).

---

[1] C'est ce que montre, s'agissant des zones et réseaux d'éducation prioritaire, le récent rapport du Conseil National d'Evaluation du Système scolaire. *Inégalités sociales et migratoires. Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités ?*, Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Rapport scientifique du Conseil National d'Evaluation du Système scolaire, septembre 2016.

[2] Sur les travaux adoptant cette perspective, voir Kherroubi et Rochex (2004 p. 154-177).

[3] Créés en 1996 dans le cadre d'un « plan de lutte contre la violence scolaire », ces dispositifs s'inscrivent dans le prolongement du modèle de « ségrégation partielle » qui regroupe les élèves en grande difficulté sociale et scolaire dans des voies spécialisées (Hugon, 1984). Le remplacement partiel, dans les années 1980, de ces filières spécialisées par des dispositifs « hors classe », censés sortir temporairement les élèves « en difficulté » ou « à risque » des classes ordinaires, n'a guère modifié leur position dans l'institution. Ainsi, les dispositifs relais, tout en étant pleinement dans l'institution scolaire, accueillent-ils à la périphérie du collège unique les élèves considérés par les équipes enseignantes comme « la marge des marges » (Martin et Bonnéry, 2002, p. 28) : ceux qui, du point de vue institutionnel, transgressent l'ordre scolaire (qu'il s'agisse des règles de discipline, du travail scolaire, du respect de l'autorité pédagogique ou de l'obligation scolaire) ; ceux que les collèges s'estiment impuissants à contrôler, faute de parvenir à leur imposer un minimum de présence scolaire, de savoir les mettre au travail ou entraver leurs pratiques a-scolaires.

[4] L'organisation des dispositifs relais s'éloigne en effet significativement d'un fonctionnement par classe, les activités en petits groupes ou individuelles y occupant une place importante et ayant souvent une forte coloration socio-éducative.

Souvent arrivés à l'enseignement par des détours à distance de la voie royale (ils sont entrés dans l'éducation par la petite porte, ne sont pas venus à l'enseignement par vocation[5], décrivent des scolarités souvent chaotiques[6]), montrant une relative ambivalence vis-à-vis de l'école et de ses fonctionnements, ces enseignants retirent de leurs parcours scolaires et professionnels le souci de sortir du cadre scolaire « ordinaire », qu'ils jugent peu adapté aux particularités des élèves les plus en difficulté, pour privilégier une prise en charge plus globale et moins scolarocentrée des élèves rejetés par le système scolaire, c'est-à-dire moins exclusivement centrée sur les apprentissages scolaires et moins contrainte par les limites du cadre institutionnel de la classe.

De ce point de vue, leur posture est cohérente avec ce que l'on sait de l'histoire de l'enseignement spécialisé pour lequel la question du recrutement et de la formation d'enseignants du premier degré a été posée dès le départ en lien avec la nécessité d'adopter une pédagogie spécifique alternative (Pinell et Zafiropoulos, 1983 ; Hugon, 1984). Cette question a été résolue en instituant un corps des instituteurs qualifiés, choisis parmi les instituteurs ayant déjà exercé dans l'enseignement primaire, particulièrement expérimentés et formés à une pédagogie nouvelle, active et censée être plus respectueuse des « besoins » des enfants. Entre 1909 et 1950, c'est-à-dire tant que l'enseignement spécialisé a eu un poids insignifiant dans le système scolaire, cette filière séparée a été encadrée par des instituteurs qualifiés qui ont eu le sentiment de participer à un mouvement pionnier renouvelant la pédagogie, tout en étant dans une filière à la marge du système (Hugon, 1984). La période des années 1960-70 dessine une autre orientation. Les classes de l'enseignement spécial deviennent des espaces d'expérimentation pour les militants des mouvements pédagogiques parce que les programmes y sont moins contraints et que les connaissances à acquérir passent au second plan (Prost, 2013). C'est dans cette triple perspective de l'engagement, du souci de la particularité des élèves, et de l'indépendance à l'égard des contraintes scolaires « ordinaires » que les enseignants des dispositifs relais s'inscrivent tout en se positionnant comme des héritiers critiques[7].

Si ces dispositifs dérogatoires constituent un lieu de relégation pour des élèves sortis des classes généralistes du collège, ils sont aussi un espace professionnel spécifique donnant accès à des fonctions et à des tâches inédites, à un niveau de responsabilité et à une place relativement singuliers dans l'institution. Conduits à exercer en dehors du cursus scolaire

---

[5] Les enseignants font partie des groupes professionnels qui recourent au thème de la vocation pour justifier le choix professionnel. Ces groupes professionnels « ont en commun de concevoir leur métier comme la réalisation d'un destin d'exception, fondée sur la reconnaissance d'aptitudes individuelles et réclamant un investissement total de l'individu (au sens psychanalytique et économique) » (Suaud, 1974, p. 75).

[6] Accès au métier d'enseignant et réussite scolaire sont liés historiquement, symboliquement et structurellement. Le profil de bon élève dans le primaire et les aspirations à faire des études longues (pour l'époque) font partie des qualités sociales pour « devenir un "bon" enseignant du peuple » en intégrant une école normale (Muel-Deyfus, 1983), tandis que l'accès au professorat du secondaire passe par l'obtention d'une « qualification » (un titre) qui conjugue obtention de diplômes universitaires et réussite à un concours de recrutement. A partir des années 1960, l'ampleur des recrutements « latéraux » (accès par la « petite porte ») pour encadrer le flux montant des élèves a ébranlé profondément la société enseignante (Prost, 1968).

[7] Voir l'analyse de Ravon (2000) sur le travail d'appropriation critique des héritages et des filiations dans le champ de la lutte contre l'« échec scolaire ».

modal, les enseignants ne semblent s'y sentir ni marginalisés ni particulièrement dominés. Au contraire, la reprise de données portant sur leurs trajectoires et le travail enseignant en dispositif relais montre qu'ils se saisissent plutôt de leur poste comme une occasion d'accorder leur activité professionnelle avec un rapport critique au métier, lequel s'est construit au fil d'un parcours articulant de fréquents engagements associatifs auprès de publics en difficulté, des expériences scolaires souvent heurtées et favorables à la prise de distance vis-à-vis du fonctionnement scolaire, et un parcours professionnel non-linéaire. En d'autres termes, enseigner dans les dispositifs relais semble une façon de prolonger un engagement auprès des plus défavorisés et une manière de faire concorder position professionnelle, trajectoire scolaire et rapport conflictuel avec l'institution. Les dispositifs relais paraissent ainsi constituer l'occasion, pour les enseignants, de faire converger une critique interne de l'école, dont le fonctionnement institutionnel leur apparaît peu adapté aux situations cognitives et sociales des élèves en difficulté, et la conviction que le salut de ces jeunes passe par des remédiations intervenant sur les différentes dimensions familiales, institutionnelles, cognitives, et pas seulement scolaires, de la vie des jeunes. C'est à la description de cette rencontre entre les conditions spécifiques des dispositifs relais — lesquels offrent, au moins à leur début, la possibilité d'« inventer » des formes organisationnelles et éducatives — d'une part, et d'autre part des parcours professionnels et extra-professionnels au cours desquelles les enseignants concernés ont construit des postures professionnelles, des rapports aux élèves et aux familles, des dispositions critiques, que s'attachent les pages qui suivent.

L'enquête sur laquelle s'appuie l'article a été conduite plusieurs années durant sur la question, alors centrale, des relations entre les familles et les agents des dispositifs relais (Kherroubi, Millet, Thin, 2015). La question spécifique aux statuts et aux trajectoires des différents professionnels impliqués dans les dispositifs relais n'était pas au cœur des préoccupations initiales de ce travail, mais a bel et bien été prise en compte comme élément d'interprétation des données recueillies. L'étude reposait, d'une part, sur une enquête menée dans cinq dispositifs relais et, d'autre part, sur la réalisation d'une enquête exploratoire[8] par questionnaires auprès de 84 dispositifs relais. Le questionnaire n'était pas individualisé, mais visait une connaissance de chaque dispositif, de son fonctionnement et de sa composition. Il a notamment fourni les critères pour sélectionner les dispositifs relais retenus dans une seconde phase, plus ethnographique, de l'enquête et permis d'objectiver une partie des caractéristiques professionnelles des différents acteurs des dispositifs relais (enseignants, éducateurs, autres travailleurs sociaux, etc.). L'enquête ethnographique a consisté en des observations répétées du fonctionnement des dispositifs, des modes de prise en charge des collégiens, des interactions entre membres des dispositifs, des rôles de chacun, des rencontres avec les parents, afin de conduire des entretiens armés de la connaissance des pratiques et des relations dans les dispositifs. Des entretiens ont été effectués avec l'ensemble des membres permanents des cinq dispositifs enquêtés (et plus ponctuellement avec certains professionnels notamment enseignants y intervenant par intermittence). Si la source empirique des analyses qui suivent repose principalement

[8] S. Bonnéry, M. Kherroubi, D. Thin, *Les dispositifs relais et les familles. Modalités d'action, division du travail et relations avec les familles*, Centre Alain Savary, Groupe de Recherche sur la Socialisation (CNRS-Lyon 2), juillet 2002.

sur les entretiens (n = 10) avec les enseignants des dispositifs, elle se nourrit secondairement des observations dans les dispositifs et de l'objectivation permise par le questionnaire.

Une première partie revient sur l'existence des dispositifs relais comme espace dérogatoire aux normes scolaires, favorisant la présence d'enseignants du premier degré en raison des proximités entre la « culture » du primaire et les préoccupations (socio)-éducatives. La seconde partie s'arrête sur les modalités d'accès des enseignants aux dispositifs relais. Elle fait apparaître l'orientation dans un dispositif relais comme une façon de prolonger des engagements auprès d'élèves de milieux populaires en difficulté scolaire, mais aussi comme une manière de faire le métier autrement, sur le plan des responsabilités professionnelles comme sur le plan des pratiques avec les élèves. Une troisième partie montre enfin que la formulation d'un rapport critique à l'école, associée à la position professionnelle, s'accompagne chez ces enseignants du souci d'une extension de l'action éducative de l'école bien au-delà des seules dimensions scolaires, lequel les fait renouer avec les ambitions d'emprise totale qui caractérisaient la forme scolaire à ses débuts (Vincent, 1980).

1) LES DISPOSITIFS RELAIS COMME ESPACE DÉROGATOIRE

Après avoir été présentés comme des « structures expérimentales »[9] appelées à ne pas durer, les dispositifs relais connaissent, dès la fin des années 1990, un processus d'institutionnalisation qui les pérennise[10]. Depuis 1998, le nombre de dispositifs relais n'a cessé d'augmenter, plan ministériel après plan ministériel, avec comme préoccupation la lutte contre le « désordre » scolaire et la « déscolarisation ». Ils sont passés d'une centaine en 1998-99 à 180 pour 2600 élèves l'année suivante pour atteindre 448 en 2009-10 avec 9000 élèves[11]. Ils sont devenus l'une des « réponses pédagogiques différenciées » proposées au sein du collège unique. De l'origine expérimentale, l'institutionnalisation a conservé l'acceptation explicite de règles dérogatoires, notamment un assouplissement de l'obligation scolaire et un programme scolaire individualisé et allégé. Placés sous la responsabilité des recteurs et des inspecteurs d'Académie, les dispositifs relais constituent « des modalités temporaires de la scolarité obligatoire » avec un double objectif : transformer les pratiques et les dispositions des collégiens pour les rendre plus conformes aux exigences de l'école (la « resocialisation ») ; les replacer dans un processus de formation (la « rescolarisation »). L'institution scolaire attend des agents de ces dispositifs qu'ils élaborent un projet d'avenir scolaire acceptable, c'est-à-dire réaliste du point de vue des institutions et accepté par les collégiens et leurs parents[12].

---

[9] Bulletin Officiel n°13 du 28 mars 1996.

[10] Sur l'historique des dispositifs, voir Martin et Bonnéry (2002, p. 26-34).

[11] DEPP, note 11/20 décembre.

[12] La circulaire du 21 août 2006 systématise et stabilise les mêmes orientations. Le terme de dispositif relais désigne toutefois aujourd'hui à la fois les classes relais (créées les premières) et les ateliers relais institués en 2002. La distinction entre les deux ne s'est construite que progressivement, les ateliers relais s'occupant le plus souvent des collégiens plus jeunes devant retourner dans leur collège à la suite de la prise en charge, et les classes relais ayant plus souvent à s'occuper de collégiens pour lesquels il faut trouver une autre voie que le

Parce qu'ils sont censés répondre simultanément à des problèmes d'ordre scolaire, d'ordre public, et d'« enfance en danger » (Millet, Thin, 2003 ; Douat, 2007 ; Serre, 2009), les dispositifs relais mobilisent des professionnels d'institutions différentes[13], dont la représentation peut varier d'un lieu à l'autre en fonction de l'histoire du dispositif. À côté des enseignants du premier et du second degré, on trouve des éducateurs de prévention et de la PJJ, des assistantes sociales, des animateurs d'associations d'éducation populaire, parfois des psychologues ou des médecins. À cela s'ajoute des collaborations avec d'autres professionnels « extérieurs » aux dispositifs comme les assistantes sociales ou les éducateurs chargés du suivi éducatif des familles et des collégiens. Les dispositifs relais fonctionnent ainsi dans une logique de « partenariat » qui place les enseignants au sein d'équipes pluridisciplinaires. Pour autant, les postes des dispositifs sont en principe ouverts à tous les enseignants et n'exigent aucune formation particulière. Les circulaires cadrant l'organisation des dispositifs demandent seulement que les enseignants aient une expérience préalable devant des publics scolaires « en difficulté » et soient volontaires pour occuper le poste. Mais pour s'en assurer, les postes à temps plein s'obtiennent hors barème, en candidatant sur des postes à profil (postes à exigences spécifiques) publiés au niveau départemental[14].

Les enseignants du premier degré, majoritairement issus de l'enseignement spécialisé, sont présents dans tous les dispositifs. Ils y occupent une position centrale, d'abord en raison de leur temps de présence : l'enquête par questionnaires montre que 63 dispositifs enquêtés sur 84 (75 %) ont au moins un temps plein d'enseignants du premier degré, et 9 disposent d'au moins un mi-temps ; à l'inverse, moins d'un tiers des dispositifs bénéficient d'un temps plein d'enseignants du second degré. Faible globalement, la présence des professeurs du second degré diminue fortement avec la taille des dispositifs. En outre, les enseignants du premier degré y occupent souvent les fonctions importantes de coordonnateur[15].

Cette prédominance correspond à un premier objectif des dispositifs : réédifier les « bases » scolaires défaillantes des collégiens, dans une logique plus proche du primaire que du secondaire[16]. Or, les enseignants du premier degré font figure de professionnels polyvalents en charge de l'apprentissage scolaire dans ses différentes composantes, et aptes à assumer, simultanément, des objectifs de « (re)socialisation » au sein d'un dispositif appartenant au second degré. Enfin, les conditions d'exercice du métier et les modalités de service de l'enseignement primaire, qui supposent d'enseigner au moins quatre jours pleins à une même classe et d'assurer collectivement la surveillance des temps de déplacement et de

---

retour dans un cursus de scolarisation ordinaire. Cette distinction est cependant toute relative et la question de l'« orientation » des collégiens se pose aussi souvent dans les ateliers relais.

[13] Si les dispositifs relais sont sous la responsabilité de l'institution scolaire, cette responsabilité est toutefois toujours exercée « en collaboration » avec les « partenaires » (localement, le directeur départemental de la protection judiciaire de la jeunesse (PJJ) et le président du conseil général). Circulaire du 8 juin 2000 *Pilotage et accompagnement des dispositifs relais*, Bulletin Officiel, n°32 du 7 septembre 2006.

[14] Circulaire du 12 juin 1998. En pratique, ces postes sont souvent pourvus par « cooptation » ou sollicitation d'enseignants repérés comme porteurs des dispositions et des compétences pour travailler en dispositif relais.

[15] Le coordonnateur « pilote » le dispositif, s'occupe de la répartition du travail entre les différents agents, et pèse sur l'orientation pédagogique et éducative du dispositif dont il est parfois le fondateur et le concepteur.

[16] C'est la même logique qui a conduit les instituteurs spécialisés à intervenir dans les SES (Sections d'éducation spécialisée), puis dans les SEGPA (Sections d'enseignement général et professionnel adapté).

récréation des élèves sont compatibles avec l'objectif d'une prise en charge globale des élèves qui implique une continuité du suivi de leur arrivée dans le dispositif à leur départ.

> « Je suis obligé d'être avec eux sur tous les temps de repas puisque je suis le seul personnel titulaire de l'Éducation nationale, et sur les transports et compagnie. Donc tout le temps, on est sans arrêt avec eux, ça va être aussi les surveiller à table, ce qu'ils mangent, leur donner des conseils sur la nutrition pour pas qu'ils se gavent de pizzas tous les jours, par exemple, ou qu'ils apprennent à se comporter à table, qu'ils rotent pas à table, enfin des choses qui semblent tellement primaires, mais qui sont réelles ; on est avec eux dans la scolarité, mais aussi dans tout ce qu'il y a à côté, dans le comportement, leur rapport aux autres, leur apprendre à ne pas insulter tout le temps, le rapport à l'autre. » (instituteur coordonnateur dispositif du Lac, a enseigné en SEGPA, intervient en prison auprès d'adultes)

Là où les enseignants du primaire mêlent facilement perspectives d'apprentissage et d'éducation, et intègrent à leur métier d'enseignant des tâches qui relèvent de la « socialisation », les enseignants du secondaire interviennent de façon plus strictement disciplinaire et dans le cadre d'horaires limités, ce qui favorise des interventions plus ponctuelles correspondant à quelques heures de leur service. Ainsi, dans les dispositifs, les instituteurs peuvent-ils renouer avec une posture éducative qu'ils revendiquent, on le verra, comme une nécessité pour agir auprès d'élèves en ruptures scolaires, mais aussi comme une posture constitutive de leur engagement professionnel.

2) CARRIERES ATYPIQUES ET QUETE D'AUTONOMIE PROFESSIONNELLE

1.1 Le refus de la routine

Au moment de notre enquête, la très grande majorité des enseignants des dispositifs relais sont expérimentés et ont opté pour le poste qu'ils occupent[17]. C'est ainsi que l'enseignant du dispositif d'Amons explique comment il s'est porté volontaire auprès de son inspecteur, avant la création officielle des dispositifs relais en 1998, pour porter un projet de prise en charge d'élèves en ruptures scolaires :

> « Il y avait déjà un projet de quelque chose, pour prendre en charge […] des jeunes qu'étaient euh déscolarisés et il y avait euh l'intention de faire quelque chose. Cette intention a été donnée par l'inspecteur de l'AIS de l'époque et euh qui […] nous avait demandé un jour, je sais plus dans quel cadre, il y avait les instits de SEGPA du secteur, il nous avait demandé qui serait partant sur un projet comme ça et moi je lui avais dit : "bon moi ça m'intéresse". J'étais le euh seul, tu vois, que ça a un peu branché, après il n'y avait pas vraiment quelque choses de formalisé, et il m'a recontacté à un moment en me disant : "bah ouais, il y a quelque chose qui va se faire, si vous

[17] Seuls quelques enseignants du secondaire y ont été affectés par le principal du collège pour compléter leur service, sans en avoir émis le souhait et parfois sans avoir la moindre idée de ce qu'est un dispositif relais. Peu investis dans ces dispositifs même lorsqu'ils y exercent à mi-temps, ces enseignants ne prolongent alors généralement pas l'expérience « On a eu des profs qui sont arrivés, alors, avec deux permanents, deux mi-temps, un mi-temps français, un mi-temps technologie, professeurs rattachés au collège Molière, normalement volontaires et postes à profil, mais en fait, ils ne sont pas du tout volontaires et ce n'est pas du tout un poste à profil, donc ça nous pose des problèmes ; on a quelquefois des enseignants qui arrivent, qui ne savent pas du tout ce que c'est que la classe relais, qui ont pas du tout envie de s'investir. » (éducatrice).

voulez bosser sur le projet", et le projet il s'est fait. » (instituteur dispositif d'Amons, ancien enseignant d'IME (Institut médico-éducatif) et de SEGPA)

Pour la quasi-totalité des enseignants du premier degré, et pour les enseignants du secondaire les plus impliqués dans les dispositifs, l'accès à un dispositif relais s'apparente à une occasion de changer de poste dans un parcours professionnel où les « changements volontaires[18] » ont été fréquents. La crainte de l'usure professionnelle, de l'ennui, de « *tourner en rond* » dans une activité devenue routinière, l'envie d'explorer de nouvelles dimensions du métier, sont mises en avant dans les discours.

« C'est-à-dire que moi, je n'aime pas rester plus d'un certain temps sur le même établissement. Au départ il y a des choses qui se font, il y a des projets, puis il faut savoir partir avant qu'on s'ennuie. Donc, je suis toujours en partance. Au bout d'un certain nombre d'années, je me dis qu'il faut partir, et donc, là il va falloir que je me dépêche, parce que sinon je vais dépasser le quota autorisé, puisque ça fait ma sixième année, et en général ça se passe au bout de sept ans. » (instituteur, coordonnateur du dispositif relais de Boen, a travaillé dans différents établissements de l'enseignement spécialisé et en SEGPA)

« Je pense qu'il y a des choses comme ça, tu as l'impression de tourner en rond au bout d'un moment, tu vois qu'il y a d'autres choses à faire, tu essaies de faire des trucs, mais voilà, tu as des limites. Donc je pense que c'est aussi pour ça que tu as envie de bouger, de faire d'autres trucs que tu penses plus satisfaisants, où tu t'éclateras plus. Alors l'innovation, la liberté pédagogique, la souplesse du cadre, de l'emploi du temps, il y a tout ça que je trouvais plus intéressant, quoi ! » (instituteur, dispositif d'Amons, a travaillé en IME-Impro et en SEGPA)

Pour présenter les changements qu'apportent les postes en dispositif relais, les enseignants du secondaire insistent sur « *le fait d'être en équipe, de ne pas travailler seul dans son coin, d'être plus proche des gamins* » (enseignante de français), tandis que ceux du premier degré pointent davantage des risques d'enfermement liés à l'exercice d'un métier d'instituteur qu'ils trouvent sclérosant et figé dans ses conditions ordinaires, une perception qui semble au principe d'une orientation rapide vers le secteur spécialisé. A l'analyse, ces postures à l'égard de la carrière et de l'exercice du métier sont largement sous-tendues par le mode d'entrée dans l'enseignement, souvent par la « petite porte », comme suppléants ou comme maîtres auxiliaires[19]. Embauchés dans une période caractérisée par de forts besoins de recrutement dans les secteurs les plus dévalorisés du système scolaire, ils n'ont pas eu le sentiment de choisir leur profil de poste, ont fait immédiatement fonction et se sont formés sur le tas avant de réussir les concours et d'être formés institutionnellement. Incertains quant à leurs choix professionnels, beaucoup déclarent être devenus enseignants « *parce qu'il a fallu travailler* », davantage en tous cas que par « vocation »[20]. La plupart des enquêtés déclarent que leur intérêt pour le métier s'est approfondi au fil de l'expérience : « *C'est surtout en l'exerçant que j'ai découvert les bonnes raisons d'exercer ce métier* » (instituteur). Ce rapport « pragmatique » au métier va de pair avec un apprentissage « sur le

[18] Notion utilisée par Demailly (1991) pour distinguer les changements dont le moteur est le développement professionnel des changements contraints ou demandés par l'institution, dans le cadre de carrières hiérarchiques (la mobilité des chefs d'établissement entre par exemple dans ce cadre).
[19] Postes précaires de l'Éducation nationale.
[20] Mais on trouve aussi trace de cette vocation : fille et petite fille d'instituteur, une enseignante de français dit être entrée en sixième en disant à sa mère qu'elle serait professeur d'histoire.

tas », par expérimentations successives, et avec l'adoption de postures réflexives à l'égard de leurs propres pratiques et modalités de travail et d'enseignement[21].

> « Je n'ai pas commencé à travailler très tôt (…) J'avais une licence de lettres que j'avais fait dans la foulée, tranquille, avec l'idée que je ne serais jamais prof, ce qui est complètement ridicule parce qu'avec une licence de lettres, tu ne peux pas faire grand chose d'autre. Mais j'avais un père instit et je n'avais pas envie d'être prof au départ, et puis, ça s'est trouvé qu'il y a eu un prof malade, on m'a demandé si je voulais bien le remplacer, et j'ai dit oui. Alors, j'avais pas de problèmes de contact, c'est vrai avec les élèves, j'ai tout de suite accroché, j'ai appris sur le tas, en fait, et quand le prof est revenu, y avait un autre poste, et je me suis retrouvée là-dedans » (professeure de français ; a multiplié les emplois avant d'être titularisée comme enseignante).
>
> « Je considère en effet qu'un métier aussi passionnant doit permettre de faire des expériences et d'acquérir des compétences réutilisables dans différents contextes pour vérifier leur pertinence, pour les confronter parfois à des conditions plus difficiles et puis parce que c'est la vie… de changer, de fonctionner par projets, par expériences, surtout ne pas s'installer dans ce que d'aucuns appellent le confort. (« L'homme du confort est l'animal domestique des objets de son confort ». Emmanuel Mounier). Il y a donc eu un peu de hasard (un peu plus tôt que prévu…) et pas mal de choix dans cette étape de ma vie professionnelle » (extrait du questionnaire renseigné par le coordonnateur de Fontaines qui a multiplié les postes dans l'enseignement ordinaire et spécialisé).

Ces discours sur le refus de la « routine », sur l'expérimentation à renouveler régulièrement, etc., paraissent trouver leurs origines dans des parcours professionnels sinueux, faits de multiples changements au sein de l'institution scolaire[22], mais aussi en dehors, souvent à sa périphérie, parfois bien au-delà comme le montrent ces exemples :

> - La professeure de français du dispositif de Fontaines[23] a accumulé les postes de « maître auxiliaire » avant de ne plus avoir de postes ; elle a ensuite multiplié les emplois dans le privé, la vente notamment, repris des postes de remplaçants dans l'Éducation nationale avant d'être titularisée ;
>
> - L'instituteur du dispositif d'Amons a commencé sa carrière comme instituteur avant toute formation, puis a travaillé comme éducateur dans un IME-Impro, avant de prendre une disponibilité de 3 ans pour travailler comme saisonnier dans le tourisme. Il revient pour être remplaçant, puis trouve un poste dans une SEGPA jusqu'à l'ouverture du dispositif qu'il crée ;
>
> - L'instituteur coordonnateur de Fontaines a enchaîné, au long de 18 années, les écoles, les remplacements en primaire pendant 8 ans avant de travailler (comme remplaçant) dans des SEGPA puis dans un IME avant de retourner en primaire, puis de prendre le poste dans le dispositif de Fontaines ;
>
> - Le parcours professionnel du coordonnateur du dispositif relais de Villejuif conjugue des postes de directeur de centres de loisirs et de colonie, de maître auxiliaire, d'emploi dans le privé

[21] Ce qui les distingue des enseignants titulaires affectés pour leur premier poste en établissements secondaires pour qui l'entrée dans le métier est marquée par un fort désenchantement et l'adoption de comportements très largement contraints par les normes et les habitudes de leur communauté professionnelle (van Zanten, 2001), mais les rapproche de la fraction des enseignants exerçant par choix dans les établissements difficiles et qui s'investissent dans l'adaptation contextuelle du contenu de leur travail (van Zanten et al., 2002).

[22] Au point qu'ils ont parfois du mal à reconstituer l'enchainement des postes et des emplois par lesquels ils sont passés.

[23] Les lieux comme les personnes ont été anonymisés.

(organisation de séjours pour adultes), des postes en collège, en lycée professionnel, en formation pour adultes (alphabétisation et remise à niveau)

Ces parcours sont partiellement contraints par les modes de recrutement de l'Éducation nationale, par la précarité des postes d'entrée pour une partie des enseignants. Pour plusieurs enseignants, ils renvoient aussi à des aspirations professionnelles initiales incertaines et éloignées du modèle de la vocation.

2.2. Un rapport distancié au monde scolaire

Si, au moment des entretiens, les enquêtés manifestent leur attachement au métier, celui-ci coexiste avec un faible attachement aux formes traditionnelles du monde scolaire, à l'esprit de corps des enseignants et même au respect des rôles et des fonctions liés à leur statut. Outre les parcours professionnels qui semblent tenir les enquêtés éloignés de la *doxa* scolaire dominante, plusieurs éléments communs à leur trajectoire scolaire éclairent ce rapport distancié à l'école. Les enseignants enquêtés décrivent d'abord des scolarités moyennes et heurtées, dès le secondaire, qui les tiennent à l'écart du rapport à l'institution de l'enseignant ancien bon élève. Certains font même état de souvenirs douloureux au regard desquels le parcours professionnel ultérieur est parfois présenté comme une revanche.

« Et bien, à part l'histoire que j'ai travaillée, et où j'avais des résultats, le reste c'était couci couça. A l'époque, il y avait des examens de fin d'année, j'en ai passé un certain nombre [rires], dans certaines matières, en anglais en particulier. Ça m'arrivait très souvent d'avoir un examen avant la rentrée pour confirmer le passage dans la classe au-dessus. C'est toujours passé, mais je n'ai jamais été une bonne élève. Les gens disent tout le temps : "Les profs, c'est d'anciens bons élèves". Moi je ne me souviens pas de moi comme une bonne élève » (enseignante d'histoire dispositif de Fontaines, maîtrise d'histoire, CAPES[24]).

« Elle (ma scolarité) n'a pas été terrible. J'étais moyen quoi ! Je faisais juste l'effort pour passer, pour ne pas redoubler. […] La première année, j'ai raté mon bac, et à l'époque, on avait la majorité à 21 ans. Bon ça a été un clash avec mes parents, ils ont voulu absolument que j'aie le bac. J'ai été obligé de le repasser, et j'ai un peu laissé le foot. Et après, j'ai perdu du temps, quoi, je suis parti faire le tour d'Europe en stop, j'ai fait des trucs… Et puis à 23 ans, j'ai été rattrapé par le service militaire […] Je suis sorti du service militaire, j'avais 24 ans, heureusement je gagnais un peu d'argent, mais je n'avais pas de domicile. Donc je suis devenu instit suppléant […] A l'époque, je ne sais pas combien d'années il fallait pour obtenir le CAEI[25], mais moi je l'ai eu de suite. J'ai réussi brillamment et après j'ai été titulaire spécialisé » (instituteur coordonnateur du dispositif

[24] On note ici l'écart entre la perception d'une scolarité « moyenne » et le résultat final. Il est loisible de penser que ce n'est pas sans rapport avec les antécédents familiaux de l'enquêtée dont les grands-parents paternels étaient instituteurs, le grand-père maternel chef d'entreprise, le père ingénieur chimiste, la mère secrétaire qui a passé une capacité en droit « sur le tard ». Elle a en outre une sœur médecin anesthésiste, un frère ingénieur chimiste et une sœur institutrice après avoir été « géologue de prospection ».

[25] Certificat d'aptitude à l'éducation des enfants et adolescents déficients ou inadaptés, qui a été longtemps la certification des enseignants spécialisés.

de Fontaines, titulaire d'un DEUG, puis d'une licence de sciences de l'éducation passées pendant qu'il était déjà en emploi, 4 années de théologie catholique[26]).

Leur rapport au métier se nourrit également de leurs engagements extra-professionnels, notamment d'un fort investissement associatif dans différentes composantes : le domaine des sports et des loisirs où plusieurs ont des responsabilités d'encadrement éducatif de jeunes des milieux populaires ; mais aussi des domaines plus « sociaux » dans lesquels ils ont acquis une expérience de travail avec des populations très « défavorisées » et une connaissance des ressources utiles pour la dimension proprement éducative du travail en dispositifs relais.

« Je suis militant depuis 1989 du Mouvement ATD Quart-Monde. Je considère ce mouvement et les familles que j'y ai rencontrées à travers des activités nombreuses et variées comme un de mes principaux lieux et moyens de formation […] Je crois connaître assez bien toutes les ressources dans le domaine sanitaire et social, et ça permet aussi un petit bonus dans les relations avec les familles ou avec les autres intervenants, de mettre les gens en lien les uns avec les autres, de leur donner des informations précises sur l'orientation, savoir ce qui peut être fait dans certaines situations, jusqu'y compris pour moi avec les associations type bénévoles, caritatives, pour des aides très matérielles » (instituteur coordonnateur du dispositif de Fontaines[27]).

Ces engagements se retrouvent enfin pour plusieurs d'entre eux dans leur activité professionnelle, par des périodes de détachement dans les associations d'éducation populaire comme les Francas ou par un travail auprès de détenus, par exemple.

« D'ailleurs le mercredi, et parfois le vendredi après-midi, je vais au centre de détention de A., je fais des formations professionnelles pour adultes.
- Et tu y tiens ? ou c'est financier… on va dire ?
- Ah ouais, ouais, j'y tiens parce que bon, maintenant, d'abord, on travaille en unité capitalisable et il y a peu de gens qui travaillent sur des certificats d'aptitude professionnelle (CAP) à métier capitalisable. Il y a tout un matériel à se construire, qu'il faut rentabiliser, et pour cela, il faut travailler avec quelques années. Tu vois, moi, je me suis construit tout un matériel, et puis je suis devenu un professionnel là-bas, aussi, le GRETA[28], ils ne sont pas près de me lâcher, quoi. Actuellement, je trouve qu'à chaque fois que je travaille, il y a des choses que je prends du GRETA et que j'amène en initial et il y a de l'initial que je ramène dans la formation adulte… Mais il y a une époque, au départ, où j'amenais beaucoup d'outils, notamment d'individualisation, de là-bas, parce que les GRETA, ils travaillent vraiment sur l'individualisation. ». (instituteur coordonnateur dispositif du Lac ; a enseigné en SEGPA, intervient en prison auprès d'adultes)

Enfin, comme les exemples évoqués plus haut le montrent, les enseignants (du moins les instituteurs) qui travaillent dans les dispositifs relais ont un parcours qui les a conduit à travailler dans « les marges » de l'institution scolaire, auprès des « anormaux d'école » (Muel, 1975), dans des instituts périphériques comme les IME-Impro, dans des classes

[26] La trajectoire familiale de cet enquêté est un peu différente de celle de la précédente. Ses grands-parents étaient ouvriers, sa mère secrétaire avec une capacité en droit, son père cadre, mais en commençant par un CAP d'horloger et en gravissant les échelons au sein de l'entreprise.
[27] L'engagement ici est en lien avec des engagements religieux tant de l'enquêté (4 ans de théologie) que de sa femme qui est animatrice laïque pour le diocèse local.
[28] Les établissements qui mettent en œuvre une formation continue des adultes ne peuvent le faire que dans le cadre d'un groupement d'établissements (GRETA).

d'« enseignement adapté » comme les SEGPA. S'ils n'ont pas tous la qualification d'instituteur spécialisé, les enseignants du premier degré des dispositifs enquêtés ont tous travaillé plusieurs années auprès des élèves les moins conformes aux exigences scolaires. Ils y ont acquis des manières de travailler différentes de celles des classes « ordinaires » et des habitudes de travail avec des élèves n'ayant pas les caractéristiques de l'élève « normal ». Si l'on se réfère aux différents modèles d'exercice du métier d'instituteur spécialisé dégagés par C. Barrier (1997), ce capital d'expériences auprès de publics scolaires en difficulté, comme l'engagement fréquent de ces enseignants dans des mouvements d'éducation populaire générant des « dispositions à agir » (Matonti, Poupeau, 2004), les rapprochent du modèle du « pédagogue-éducateur » dont les sensibilités, souvent d'humeur critique à l'égard de l'institution scolaire (Muel-Dreyfus, 1983 ; Dubet, 2002), et proches de celles des éducateurs, montrent une préoccupation forte pour l'enfance « déviante », l'aspiration à des pratiques en rupture avec la forme scolaire dominante[29] et à plus de « liberté » pédagogique. Exercer dans un dispositif relais s'inscrit ainsi dans le prolongement d'une expérience et d'une socialisation professionnelles hors de l'enseignement « ordinaire ». Ce parcours spécifique les a d'ailleurs désignés comme « susceptibles d'être intéressés » par ce type de poste au point que le processus d'engagement individuel a été accompagné le plus souvent par des phénomènes de repérage institutionnel, de sollicitation ou de cooptation[30], ce qu'ils ont vécu comme une reconnaissance de leurs compétences par l'institution.

> « Fin juin 2000, le coordonnateur du dispositif à cette époque recherchait un instituteur, si possible spécialisé, pour étoffer l'équipe. Or, les appels à candidatures n'avaient été diffusés par l'Inspection Académique que dans les collèges… il y avait donc peu de retours ! Il a parlé de ces difficultés de recrutement à un de ses anciens collègues et ami, travailleur social, qui, me connaissant, lui a parlé de moi et nous a mis en rapport » (instituteur coordonnateur dispositif de Fontaines, a travaillé en SEGPA et en IME ; est connu localement pour ses engagements associatifs auprès des familles « pauvres »).
>
> « La première classe relais du département s'est créée dans le collège où je travaillais en SEGPA et on m'a demandé de la prendre en charge. Mais j'ai préféré attendre car le directeur de SEGPA, qui développait cette idée de classe relais auprès de l'inspecteur[31], m'a dit : "Attends un peu, attends une année, regarde comment ça se passe ici et il y va y avoir une autre possibilité à M, qui sera beaucoup mieux. Moi, l'année prochaine je vais à M. et je t'aiderai à monter cette structure et à la préparer avec le principal" » (instituteur coordonnateur classe relais de Boën, a travaillé en SEGPA).

Ce sont ainsi des trajectoires professionnelles peu linéaires, les ayant conduit d'un côté à travailler avec les élèves que l'institution scolaire ne parvient pas à maintenir dans le cursus et les établissements scolaires « ordinaires », à l'origine d'un autre côté de système de goûts ou de préférences et de savoir-faire, qui les conduisent à percevoir de manière élective les préoccupations de cadres de l'éducation nationale à la recherche d'enseignants capables de

---

[29] Sur la notion de forme scolaire, on se reportera aux textes de référence sur la question (Vincent, 1980 ; Vincent, Lahire, Thin, 1994).

[30] Ce qui confirme l'importance du rôle de la « demande » dans les processus d'engagement présentés comme relevant de décisions individuelles.

[31] Des directeurs de SEGPA et des inspecteurs de l'enseignement spécialisé ont en effet été porteurs localement de l'idée de classe relais au moins autant que les chefs d'établissement, d'où l'appel à des enseignants spécialisés.

prendre en charge, souvent de construire et d'animer, des dispositifs « hors normes » à la fois par les élèves accueillis, par les pratiques autorisées et par le croisement de professionnalités et d'agents d'institutions différentes (enseignants, éducateurs spécialisés, éducateurs de la PJJ, etc.). A cet égard, la construction sociale du « décrochage scolaire » comme problème public a donné à ces enseignants l'opportunité de valoriser une sorte d'expertise, construite individuellement autour d'expériences sociales et professionnelles hors ou dans l'école, susceptible d'être réinvestie auprès des élèves des milieux populaires éloignés des exigences scolaires.

3) DES ENTREPRENEURS PEDAGOGIQUES CRITIQUES

3.1. Un rapport critique à l'institution scolaire

Militants de l'éducation populaire et de l'aide aux publics en difficulté scolaire, ces enseignants semblent ainsi trouver dans les dispositifs relais l'occasion de mobiliser des savoirs et d'activer des dispositions construites à la périphérie de l'école dans une action éducative perçue comme à distance des activités de la classe. Ainsi consacrés dans leur rôle de spécialistes de la difficulté scolaire, ils présentent leurs carrières professionnelles et leurs motivations à travailler en dispositif relais en soulignant à la fois leur engagement pour les élèves « en difficulté » dont les comportements posent des problèmes à l'institution, et leur aspiration à dépasser les pratiques et les représentations à l'œuvre dans les établissements scolaires « ordinaires ». Les enseignants des dispositifs relais expriment ainsi leur volonté d'aller « plus loin » avec « *les adolescents en grande difficulté* », le public dit « *prédélinquant ou délinquant* », « *les jeunes les plus en difficulté* », « *les mômes déjà très déscolarisés* », « *la frange de jeunes qui étaient orientés en SEGPA parce qu'ils étaient difficiles* ». Ils puisent dans leurs expériences antérieures pour justifier leur orientation vers le secteur spécialisé de l'enseignement, comme cet enquêté qui rejettent les représentations négatives de jeunes en révolte contre l'institution scolaire et les propositions répressives de ses collègues enseignants.

> « Donc je suis resté deux ans en primaire, et puis après je me suis dit : "Maintenant que je suis instit qu'est ce que je fais ? Moi, je ne veux pas rester travailler avec eux". Et j'ai rencontré tout à fait par hasard le maire adjoint de Doncy, qui était directeur d'une SES. Quand on s'est rencontrés, ça s'est passé bizarrement parce que, c'est une anecdote, mais c'est marrant, il y avait une manifestation d'instits, parce qu'il y avait eu du vandalisme dans l'école primaire, pendant les vacances. Donc les instits se sont mis en grève, et ils voulaient mettre des barreaux aux fenêtres et des chiens policiers avec des fusils dans la cour. Et moi, j'étais le seul à dire autre chose. Donc, j'ai discuté avec ce maire adjoint qui était envoyé précipitamment par le maire, pour savoir ce qui se passait, ce que c'était que cette révolution. Moi j'ai donné mon avis […] et j'ai dit que je trouvais que déjà, ici, l'école ça ressemblait plus à une prison qu'à une école, et que je préférais qu'il mette des pots de fleurs, et qu'il rende agréable l'école, plutôt que de mettre des barreaux etc. Et qu'à mon avis, c'étaient des élèves qui étaient venus détruire l'école pendant les vacances, et que ça signifiait pour moi que quand ils étaient à l'école, y avait quelque chose qui n'allait pas bien et que je pensais qu'il vaudrait mieux, plutôt que de mettre des chiens policiers et des barreaux, que les instits révisent un petit peu leur pédagogie. Alors, forcément, ça a pas plu à tout le monde, mais enfin ça a plu à ce directeur de SEGPA, et il m'a dit : "Toi, t'es pas un enseignant comme les autres … je vais te proposer quelque chose". Et hop, il m'a pris de suite dans son établissement » (instituteur coordonnateur dispositif du Lac ; a enseigné en SEGPA, intervient en prison auprès d'adultes).

Dans les entretiens, l'engagement auprès des élèves qualifiés de « difficiles » s'accompagne d'une remise en question des pratiques pédagogiques ordinaires face aux difficultés scolaires et de l'affirmation d'une responsabilité de l'école dans les difficultés des élèves pris en charge. Si bien qu'il s'articule à une critique du fonctionnement scolaire et des modalités dominantes de la forme scolaire qui placent l'action pédagogique et éducative en défaut notamment avec les élèves en ruptures scolaires. C'est alors au nom même de l'école, de ce qu'elle promet et promeut, en particulier pour les publics scolaires « en difficulté », que ces enseignants proposent d'inventer d'autres normes et règles de fonctionnement scolaire et d'autres formes de relation pédagogique. Leur discours critique n'est pas alors un discours anti-école, mais s'inscrit au sein de celle-ci, manifestant ainsi l'écart entre la réalité scolaire « ordinaire » et leur « idéal éducatif » construit au fil de leur parcours[32]. Dès lors, ils insistent sur la possibilité que leur offre les dispositifs relais de pouvoir s'écarter, encore davantage que dans le secteur spécialisé, des modalités ordinaires la forme scolaire, de pouvoir agir dans un cadre de remédiation moins contraint et ouvert sur les autres dimensions de la vie sociale des élèves, de se situer davantage « *hors du cadre scolaire classique* », *« même si, déjà, la SEGPA n'est pas tout à fait classique »* (instituteur d'Amons). Pour ces enseignants, il s'agit ainsi de se libérer des dimensions institutionnelles et organisationnelles qui font obstacle, par exemple, au travail avec les familles.

> « Et les limites [d'une SEGPA], c'était quoi par exemple pour toi, à ce moment-là ?
> - Les limites c'était, un groupe important, enfin, une quinzaine d'élèves, et le fait d'être dans une structure collège, qui était quand même relativement rigide ! Enfin, avec des contraintes, avec un travail difficile avec les familles, de par le fait qu'on était dans l'institution scolaire. Donc tu avais affaire à des parents qui avaient eu eux aussi, quand ils étaient mômes, des problèmes avec l'institution scolaire et ces gens-là, tu les voyais difficilement. Et quand tu les voyais, ils étaient quand même beaucoup sur la défensive. Et puis enfin, il y avait autre chose à faire que de les voir dans le bureau avec le directeur. Ou alors même, des fois, ce n'étaient pas les enseignants qui les voyaient, c'était simplement le directeur de la SEGPA, ou le principal du collège. Il y avait des contacts directs, si on voulait, mais c'était perverti par le cadre, quoi. Et je pensais qu'il y avait autre chose à faire, de plus convivial, avec les parents. Et même si on a fait des essais, des apéros par exemple où on les invitait, ça ne fonctionnait pas très bien, parce que ça restait dans un cadre très scolaire, et que c'était le collège, quoi ! Et ils avaient du mal à rentrer dans le collège. Chaque fois qu'ils y étaient entrés de toute façon, c'était pour entendre que leur môme, il faisait des conneries, qu'il n'était pas bien. Il fallait essayer de trouver un autre moyen […] Ici, nous sommes quelque part un lieu neutre, un lieu au carrefour de toutes les institutions. Nous avons toujours un regard bienveillant, on va dire, puisque notre projet, c'est forcément d'aller vers quelque chose de plus positif et non pas dans la sanction. C'est un lieu d'écoute ici, il faut le reconnaître. Où les parents viennent facilement, très facilement, alors qu'il y avait des résistances sur la venue dans les collèges. Les parents sont allés dans les collèges pour entendre du mal de leurs enfants ; nous on essaie de replacer le parents dans sa responsabilité de parents, sans être juge de ce qui s'est passé ou de ce qui va se passer » (instituteur coordonnateur du dispositif d'Amont a enseigné en IME-Impro et en SEGPA).

[32] L'observation des dispositifs relais, des réunions avec les inspecteurs d'Académie montre que ces enseignants aspirent à ce que leurs « expérimentations » dans les dispositifs relais soient reprises et étendues aux classes ordinaires de collège, et finalement institutionnalisées.

3.2. Des entrepreneurs pédagogiques

Lorsqu'ils présentent leurs parcours professionnels, les enquêtés articulent deux dimensions de leur expérience : leur engagement en faveur des élèves en difficulté et dont les comportements posent des difficultés à l'institution, et leurs dispositions à l'expérimentation pédagogique pour produire des modalités pédagogiques et éducatives consonantes avec leur insatisfaction à l'égard de l'enseignement « traditionnel » et avec leurs aspirations à d'autres modalités pédagogiques et relationnelles. Ils trouvent dans le poste en dispositif relais, peu défini et peu délimité, largement à construire, un gain d'autonomie par rapport aux contraintes scolaires habituelles. Ainsi, dans les dispositifs relais, une large part du curriculum et des modalités de l'action pédagogique et éducative (sélection des contenus d'enseignement, des méthodes d'enseignement, organisation du temps et de l'espace, règles à respecter, modalités d'évaluation, etc.) est laissée à l'initiative des enseignants qui créent les dispositifs et des coordonnateurs. Ils peuvent se saisir des règles dérogatoires incluses dans les textes de cadrage des dispositifs relais pour élaborer des fonctionnements et des relations à la fois adaptées (c'est ainsi qu'ils les présentent) aux caractéristiques des élèves et correspondant à leurs propres acceptions de leur activité professionnelle : ajustement de l'emploi du temps aux caractéristiques des élèves, activités scolaires individualisées, activités éloignées de la forme scolaire, relations peu formalisées entre les adultes et les élèves, actions en direction des familles[33], dont les formes de vie sont pensées comme déterminantes pour l'évolution sociale et scolaire des collégiens et comme un levier nécessaire de l'action de remédiation. La position de coordonnateur, très souvent occupée par les enseignants du premier degré, offre une position dominante, leur permettant d'adopter et d'impulser des orientations pédagogiques et éducatives auxquelles ils croient et qu'ils ont déjà eu l'occasion d'expérimenter :

> « Ce qu'il y avait de plus innovant pour moi, c'est qu'on avait vraiment "carte blanche", et qu'on avait à faire nos preuves, à créer une structure et à y mettre les règles. Et puis, au niveau pédagogique, j'ai toujours été un adepte de la pédagogie individualisée par objectif et du développement du projet individuel du jeune, et je pensais que ça serait très adapté pour ce type de jeune » (instituteur, coordonnateur dispositif du Lac, a enseigné en SEGPA, intervient en prison auprès d'adultes).

Dans ce contexte institutionnel, les enseignants « fondateurs », qui sont la plupart du temps les coordonnateurs des dispositifs, décrivent la création du dispositif relais comme une aventure personnelle et professionnelle, leur ayant permis d'inventer d'autres modes de travail. Dans les entretiens, ils insistent sur le « bricolage » progressif de pratiques quotidiennes ayant prises sur les comportements « déviants » des élèves, de modes de fonctionnement, d'accompagnement, d'intervention auprès des familles, radicalement à

[33] Les familles sont régulièrement sollicitées par les membres des dispositifs relais pour faire le point sur la prise en charge de leur enfant, pour pallier les absences et retards ou des problèmes de comportements, pour qu'elles « s'impliquent » ou mieux (du point de vue institutionnel), pour qu'elles « adhèrent » à l'action conduite par le dispositif, parfois pour qu'elles changent leurs pratiques socialisatrices que l'institution juge nocives, ou encore pour qu'elles apportent aux membres des dispositifs des éléments de contexte permettant de saisir les difficultés des collégiens. Coups de téléphone, courriers, rencontres et réunions avec les familles sont ainsi monnaie courante dans les dispositifs relais.

l'écart de ceux des collèges. En ce sens, ces enseignants, et surtout les coordonnateurs, font figure d'*entrepreneurs pédagogiques*, producteurs de nouvelles modalités, normes et règles pédagogiques[34].

> « Chaque année, j'ai toujours eu la volonté de faire évoluer cette classe, de garder ce qui avait fonctionné, d'aménager ou de changer ce qui n'avait pas été satisfaisant […] certaines pratiques se sont précisées, des intuitions se sont transformées en fonctionnement si bien que le fonctionnement actuel s'appuie sur des règles bien établies » (instituteur coordonnateur dispositif du Lac, a enseigné en SEGPA, intervient en prison auprès d'adultes).
>
> « Donc, ça n'a pas été simple, ça a été très compliqué, on a fait des erreurs, on a survécu, grâce à une notion d'équipe très importante. Donc, on a réussi, malgré le fait qu'on ne se connaissait pas à mettre en place quelque chose d'important » (instituteur coordonnateur classe-relais de Boën, a travaillé dans différents établissements de l'enseignement spécialisé et en SEGPA).

Ce qui ressort des entretiens ainsi que des observations de l'activité des enseignants, c'est une forme d'adéquation entre le poste et les attentes préalablement construites par le parcours. Plusieurs enseignants ont accepté leur poste en dispositif relais après s'être assurés que leur responsabilité pédagogique et éducative serait réelle, notamment du point de vue de la définition de règles de fonctionnement[35]. Du coup, être en poste en dispositif relais n'a pas imposé à ces enseignants un sentiment de marginalité institutionnelle. Au contraire, leur position dans l'institution en a été renforcée, principalement lorsqu'ils assument la fonction de coordonnateur qui apporte des profits symboliques en rendant particulièrement saillantes leurs responsabilités personnelles et leurs compétences professionnelles, à l'instar des « cadres qui se sentent reconnus pour leurs capacités » (Boltanski, Chiapello, 1999 : 136). Le poste de coordonnateur d'un dispositif autonome permet ainsi d'occuper une position d'encadrement sans entrer pour autant dans les rapports hiérarchiques qu'impliquerait par exemple un poste de directeur de SEGPA. Atteindre un tel pôle de responsabilité peut ainsi représenter l'aboutissement d'une « carrière de promotion »[36], initiée à travers leur accès en secteur spécialisé, en même temps qu'il autorise l'articulation entre recherche d'autonomie professionnelle, posture critique à l'égard de l'institution, engagement vis-à-vis des élèves de milieux populaires en difficulté et quête de reconnaissance institutionnelle.

> « J'avais un regard très critique sur l'institution Éducation nationale avant d'intégrer la classe relais. A travers la classe relais, je pense que l'institution est ce qu'on en fait. La classe relais, c'est quand même la seule institution qui possède des textes de cadrage qui sont issus de ce qui a été créé sur le terrain. Donc, je me dis qu'il y a toujours possibilité d'obtenir des choses quand on le désire. Là, on a effectivement des textes qui nous régissent qui sont partis directement des expériences de terrain […] Sinon, d'un point de vue politique, on peut dire des tas de choses, mais moi, dans mon boulot, je suis assez satisfait de la façon dont ça fonctionne. C'est-à-dire que

[34] Sur les qualités attendues chez ces innovateurs « entrepreneurs », voir « la formation de la cité par projet » (Boltanski et Chiapello, 1999, p. 155-238).

[35] Lorsqu'ils abordent les dimensions d'autonomie et de responsabilité les coordonnateurs effacent les systèmes de contraintes qui expliquent certaines orientations prises : les impulsions nationales, les enjeux académiques autour des classes relais, l'évolution des profils des élèves accueillis. Ces éléments apparaissent à propos de l'orientation des élèves ou lorsqu'ils abordent les limites de leur action.

[36] La notion de carrière de promotion n'est pas conçue ici en regard de la hiérarchie officielle de rémunération et de prestige mais en privilégiant la perception qu'ont les instituteurs de leur position et de leur travail.

je suis reconnu. […] C'est que, quand on est professeur lambda dans un collège, on a souvent l'impression de ne pas exister, qu'on ne reconnaît pas notre travail, etc., que les parents n'en ont rien à faire, l'élève non plus, bon, les chefs encore moins. Moi, c'est vrai qu'on sait qui je suis. Personnellement, c'est vrai que, il ne faut pas le nier, c'est gratifiant. C'est vrai que dans une évolution de carrière, un poste comme ça, c'est une opportunité extraordinaire, puisque je ne suis pas sûr que j'aurai de nouveau la possibilité de prendre un poste où tout est à faire. Et où, en plus, on ne vous demande pas que d'exécuter les ordres, mais où on vous demande de créer, parce que de toute façon, personne ne sait ce qu'il faut créer. On relève tous nos manches, et puis on y va, quoi » (instituteur coordonnateur classe-relais de Boën, a travaillé dans différents établissements de l'enseignement spécialisé et en SEGPA).

CONCLUSION : Accomplir l'action pédagogique « totale » ?

C'est finalement un rapport relativement singulier au métier et à la fonction d'enseignant qui se dessine ici avec des enseignants de dispositifs relais dont les trajectoires sociales et scolaires, situées à distance de celles des enseignants « standards » (leur scolarité n'a pas toujours été celle de bons élèves, ils se sont orientés vers le métier d'enseignant moins par goût ou vocation que pour entrer dans la vie professionnelle, etc.), ont constitué le terreau d'un rapport relativement critique vis-à-vis de l'institution scolaire et de ses fonctionnements. Pour autant, travaillant dans des dispositifs périphériques de l'institution scolaire, les enseignants des dispositifs relais ne se perçoivent pas en marge de l'école. Ne confondant pas leur action avec celle des éducateurs spécialisés ou des assistantes sociales, ils l'envisagent comme centrale pour les missions de l'école et entièrement porteuse des logiques socialisatrices scolaires. En ce sens, leurs pratiques pédagogiques et relationnelles s'apparentent moins aux pratiques de survie qui seraient celles d'enseignants de matières dominées ou placés dans des situations d'exercice difficiles de « l'école périphérique », qu'à celles de professionnels de la remédiation scolaire, consacrés par leur intervention dans les dispositifs relais comme des spécialistes de la difficulté socio-scolaire, capables de déployer et de construire une « action éducative globale ».

L'expérience professionnelle antérieure, mais aussi les engagements associatifs (Associations d'éducation populaire comme les Francas, mouvement ATD-quart-monde…) produisent, nous l'avons souligné, des aspirations à ne pas limiter leur activité d'enseignant aux seuls apprentissages scolaires[37]. De ce point de vue, le travail en dispositif relais ouvre pour les enseignants des registres d'intervention et de prise en charge plus larges que dans l'exercice ordinaire de leur métier. En croisant les regards, les approches et les compétences, les enseignants peuvent aborder les parcours de ruptures scolaires des collégiens selon plusieurs entrées – pédagogiques, éducatives, judiciaires – et à l'intersection de plusieurs dimensions de la vie des collégiens : juvéniles, scolaires, familiales. Ils évoluent dans un cadre d'intervention qui les conduit à apercevoir derrière la situation des collégiens une pluralité de logiques et de causes, et à vouloir agir sur elles. Si leur action en direction des collégiens reste de nature scolaire, elle ne se limite pas aux apprentissages et comporte un important travail sur les dispositions sociales et cognitives des collégiens, notamment sur les

[37] Il ne s'agit pas de renouer ici avec la dichotomie entre éducation et instruction tant les travaux sur la forme scolaire ont montré l'inconsistance de cette opposition. Il s'agit de souligner la perception de l'activité pédagogique ordinaire, dans les classes ordinaires, par les enseignants de dispositif relais.

temporalités, la maîtrise de soi, les manières de parler et de se conduire ou l'« autonomie ». Ce qu'ils nomment la « socialisation ». Les enseignants sont encore conduits à se pencher avec les collégiens sur leur parcours social et scolaire, leur rapport à l'école et aux agents de l'institution scolaire, la compréhension de leur situation institutionnelle, autrement dit à faire en sorte que les collégiens acquièrent une réflexivité sur leur histoire, leurs pratiques et leurs relations. En outre, ils effectuent un travail sur le rapport à l'avenir des collégiens à travers la « construction d'un projet » de formation ou professionnel à la fois pour trouver une « solution » à la situation des collégiens, pour agir sur leur « motivation » scolaire et, souvent, pour « refroidir » les aspirations scolaires à la fois ouvertes et fermées par la scolarisation (Bourdieu, 1993). Enfin, les enseignants des dispositifs réalisent une action importante en direction des familles des collégiens avec de fréquentes rencontres avec les parents autour de l'accueil, de l'orientation ou de temps de bilan, des informations systématiques en cas d'absence, des discussions pouvant toucher aux relations familiales, etc., activités qui supposent l'activation de compétences relationnelles qu'ils valorisent. Au fond, l'extension de l'action éducative qu'autorise le travail en dispositif relais permet à ces enseignants de renouer avec le *projet d'emprise et d'action éducative totale* au principe de la forme scolaire de socialisation (Vincent, Lahire, Thin, 1994). Ce n'est pas sans être éminemment paradoxal : en cherchant à se tenir à distance de la forme scolaire de socialisation, les enseignants des dispositifs tendent à renouer avec celle-ci sous sa forme la plus totale.

Au-delà, l'analyse des pratiques et des discours de ces enseignants exerçant dans les marges de l'institution scolaire montre qu'une interprétation qui ne tiendrait compte que de la position du poste occupé (ici, un poste en marge du « cœur » de l'institution) pour saisir la position de ceux qui l'occupent n'est pas toujours suffisante. Elle invite à penser les conditions qui, croisant des trajectoires professionnelles et sociales atypiques et des dispositifs dérogatoires que créent les institutions pour résoudre les problèmes que leur pose une partie de la population qu'elles ont en charge, génèrent des espaces dans lesquels les agents peuvent trouver à se valoriser et à valoriser les dispositions associées à leurs trajectoires.

Bibliographie

BARRIER C., 1997 Une approche sociologique de la profession d'instituteur spécialisé. Les effets de la diversification des formations dans le champ de l'enseignement spécialisé de 1945 à 1990 sur les trajectoires et les itinéraires professionnels. Les Cahiers du CTNERHI, n° 74, p. 35-47.

BECKER H. S., 1985 [1963] Outsiders. Étude de sociologie de la déviance. Paris : A. M. Métailié.

BOLTANSKI L., CHIAPELLO È., 1999 Le nouvel esprit du capitalisme. Paris : Gallimard.

BONNERY, S., KHERROUBI M., THIN D., 2002 Les dispositifs relais et les familles. Modalités d'action, division du travail et relations avec les familles. Centre Alain Savary, Groupe de Recherche sur la Socialisation (CNRS-Lyon 2).

BOURDIEU P., 1980 Le mort saisit le vif. Les relations entre l'histoire réifiée et l'histoire incorporée. Actes de la Recherche en Sciences Sociales, n˚ 32-33, p 4-14.

BOURDIEU P., 1993 La misère du monde. Paris : Seuil.

CHEVALIER PH., 1986 Les filières scolaires de l'échec. Revue française de pédagogie, n° 77, p. 39-46.

DEMAILLY L., 1991 Le collège. Crise, mythes et métiers. Lille : PUL.

DOUAT E., 2011 L'école buissonnière. Paris : La Dispute.

DUBET F., 2002 Le déclin des institutions. Paris : Seuil.

GEAY B., 2010 Les néo-enseignants face à l'utilitarisme. Actes de la recherche en sciences sociales, n˚ 184, p. 72-89.

KHERROUBI M., MILLET M., THIN D., 2015 Désordre scolaire. L'école, les familles et les dispositifs relais. Paris : Pétra, coll. Éducation, arts du possible.

KHERROUBI M., ROCHEX J.-Y., 2004 La recherche en éducation et les ZEP en France. 2. Apprentissages et exercice professionnel en ZEP : résultats, analyses, interprétations. Revue française de pédagogie, n° 146, p. 115-190.

KHERROUBI M., 2004. Les activités pédagogiques hors classe au collège. In Marcel J.-F. (dir.). Les pratiques enseignantes hors de la classe. Paris : L'Harmattan.

HUGON M. A., 1984 Situation et fonction des classes de perfectionnement dans l'enseignement français. Revue française de pédagogie, n° 66, p. 55-68.

MARTIN E., BONNÉRY S., 2002 Les classes relais. Un dispositif pour les élèves en rupture avec l'école. Paris : ESF.

LAHIRE B., THIN D., VINCENT G., 1994 Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire ». G. Vincent (dir.). L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

LENOIR, R., 2003 Généalogie de la morale familiale. Paris : Seuil.

MATONTI F., POUPEAU F., 2004 Le capital militant. Essai de définition, *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°155, p. 4-11.

MILLET M., THIN D., 2003 Une déscolarisation encadrée. Le traitement institutionnel du "désordre scolaire" dans les dispositifs relais. Actes de la recherche en sciences sociales, n°149, p. 32-41.

MUEL F., 1975 L'école obligatoire et l'invention de l'enfance anormale, Actes de la Recherche en Sciences Sociales, n°1, p. 61-74.

MUEL-DREYFUS F., 1983 Le métier d'éducateur. Paris : Les éditions de Minuit.

PINELL P., ZAFIROPOULOS M., 1983 Un siècle d'échecs scolaires (1882-1982). Paris : Les éditions ouvrières.

PROST A., 1968 Histoire de l'enseignement en France (1800-1967). Paris : Armand Colin.

PROST A., 2013 Des changements dans l'école. Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours. Paris : Seuil.

RAVON B., 2000 L'« échec scolaire » scolaire. Histoire d'un problème public. Paris : In Press éditions.

SUAUD C., 1974 Contribution à une sociologie de la vocation : destin religieux et projet scolaire. Revue Française de sociologie, n°XV, p. 75-111.

SERRE D., 2001 La "judiciarisation" en actes. Actes de la recherche en sciences sociales, n°136-137, p. 70-82.

VAN ZANTEN A., 2001 L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue. Paris : PUF.

VAN ZANTEN A., GROSPIRON. M.-F., KHERROUBI M., ROBERT A. D., 2002 Quand l'école se mobilise. Paris : La Dispute.

VINCENT G., 1980 L'école primaire française : étude sociologique. Lyon : PUL.

WILLIS P., 2011 [1997] L'école des ouvriers. Comment les enfants d'ouvriers obtiennent des boulots d'ouvriers. Paris : Agone.

8. Ne pas omettre de nous donner vos coordonnées : adresse, numéros de téléphone, adresse de courrier électronique.

Martine Kherroubi

martinekherroubi6@gmail.com

Mathias Millet

mathias.millet@univ-tours.fr

Daniel Thin

Daniel.Thin@univ-lyon2.fr