

Raisons éducatives

n° 22 – septembre 2018

L'école et la question sociale : les recompositions actuelles de l'action éducative

*Frédérique Giuliani,
Barbara Fouquet-Chauprade et
Margarita Sanchez-Mazas (éds.)*

Raisons éducatives est une revue scientifique francophone publiée annuellement par la Section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève.

Disponible en accès libre :

unige.ch/fpse/publications-ssed

www.cairn.info/revue-raisons-educatives.htm

© Les auteur-e-s des articles et l'Université de Genève, 2018.
Raisons éducatives, Section des sciences de l'éducation
Université de Genève – CH-1211 Genève 4

ISBN 978-2-940195-91-6

ISSN 1375-4459

SOMMAIRE

Les recompositions actuelles de l'action éducative : une introduction <i>Frédérique Giuliani, Barbara Fouquet-Chauprade, Margarita Sanchez-Mazas</i>	5
---	---

Partie I

Politiques éducatives territorialisées et catégorisation des publics scolaires

Discrimination positive, méritocratie et l'inclusion en tension : les « Conventions éducation prioritaire » de Sciences Po <i>Germán Fernández-Vavrik, Filippo Pirone, Agnès van Zanten</i>	21
---	----

L'enseignant-e, les parents, les spécialistes : diffusion des savoirs experts et altération de la collaboration avec les parents dans l'enseignement prioritaire <i>Jean-Paul Payet, Fabien Deshayes, Diane Rufin, Julie Pelhate</i>	49
---	----

Analyse du traitement médiatique d'une politique d'éducation prioritaire : la réputation du REP de 2006 à 2017 <i>Barbara Fouquet-Chauprade, Marion Dutrévis</i>	75
--	----

Partie 2

Le rôle éducatif des personnels scolaires non enseignants : des logiques en tension

Médiateurs scolaires et travailleurs de l'accrochage scolaire en Belgique francophone : interprétations et négociations autour du partage du travail socioéducatif <i>Marie Verhoeven</i>	105
--	-----

L'éducation surveillée et ses professionnels : archéologie d'une intervention éducative aux marges de l'école (Genève, 1890-1970) <i>Joëlle Droux</i>	127
--	-----

De l'élève « perturbateur » à l'enfant « en souffrance » Le traitement de la souffrance des enfants à l'école primaire : « agency » ou étiquetage <i>Frédérique Giuliani</i>	151
---	-----

L'école québécoise et la gestion de la diversité des élèves : mesures d'intégration et tensions au sein de la division du travail éducatif <i>Louis LeVasseur</i>	173
--	-----

Partie 3

L'école face aux élèves migrants en statut précaire : déficits et ressorts de l'accompagnement

L'école française face aux nouvelles figures de l'immigration : le cas d'enfants de migrants roms bulgares et de réfugiés syriens dans des territoires scolaires contrastés <i>Alexandra Clavé-Mercier, Claire Schiff</i>	195
--	-----

Scolarisation des enfants de demandeurs d'asile : nouvelles pratiques, nouveaux dispositifs, nouveaux « métiers » sous le signe de l'incertitude <i>Margarita Sanchez-Mazas, Nilima Changkakoti, Geneviève Mottet</i>	223
--	-----

Trajectoires de formation des jeunes migrants en situation juridique précaire : logiques de mobilisation de ressources face à des contraintes multiples <i>Claudio Bolzman, Alexandra Felder, Antonio Fernandez</i>	249
--	-----

Nouvelles figures du « social » et reconfigurations de la normativité scolaire <i>Christian Maroy</i>	277
---	-----

Les recompositions actuelles de l'action éducative : une introduction

Frédérique Giuliani, Barbara Fouquet-Chauprade,
Margarita Sanchez-Mazas

Université de Genève

Depuis les travaux d'Emile Durkheim, nous savons que l'école remplit une fonction de socialisation, entendue comme la transmission de valeurs et de normes communes à l'ensemble des individus. Il s'agit ainsi de « susciter et développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné » (Durkheim, 1922, p. 49). Or, comme de nombreuses recherches l'ont mis en évidence, le fait que l'école développe son mandat éducatif sous des formes différenciées en fonction de la composition sociale de ses publics est une constante dans l'histoire de l'école républicaine (Glasman, 1992 ; Millet & Thin, 2005 ; Périer, 2005 ; van Zanten, 2001). L'objet de ce numéro de *Raisons éducatives* est d'éclairer la manière dont, aujourd'hui, cette mission éducative se décline et se recompose sous l'effet de l'évolution des référentiels et des publics.

Appelée à gérer des situations qui vont au-delà du travail éducatif ordinaire et à traiter les problématiques pouvant émerger du fait de la prise en compte de publics en situation de précarité et de grande hétérogénéité socio-culturelle, l'école se voit directement confrontée à la question sociale, sous une forme à bien des égards renouvelée. Face à des populations d'élèves dont les régimes sociaux d'existence s'écartent des rôles et des conduites attendus, l'institution scolaire se charge non plus seulement d'instruire des cohortes mais aussi d'éduquer, de soutenir, d'inclure et d'accompagner des acteurs scolaires (élèves, parents) pris dans un monde d'instabilité et d'insécurité sociales croissantes (Castel, 1995). Ce contexte général se traduit par

une double exigence, de diversification des rôles professionnels et de développement d'une prise en charge axée sur les singularités des élèves, laquelle est porteuse d'innovations, mais aussi source de tensions. Au travers de contributions issues de différents contextes éducatifs, ce numéro de *Raisons éducatives* propose d'identifier les avancées et les points d'achoppement qui caractérisent le traitement de la question sociale à l'école. Les transformations des frontières de l'action éducative sont appréhendées à partir de différents points d'ancrage qui structurent l'ouvrage en trois parties.

Politiques éducatives territorialisées et catégorisation des publics scolaires

Dans la première partie de ce numéro, le traitement de la question sociale à l'école est saisi à partir d'une analyse du fonctionnement de politiques prioritaires territorialisées¹ (Demeuse, Frandji, Greger, & Rochex, 2008, 2011 ; Dutrévis, Fouquet-Chauprade, & Demeuse, 2015). Celles-ci sont mises en œuvre par les autorités publiques locales (Bell & Bernard, 2016) et s'inscrivent dans un mouvement de mise en autonomie des établissements (Rochex, 2011). La littérature internationale relève qu'au-delà des spécificités nationales et de la diversité de leur mise en œuvre, les politiques d'éducation prioritaire échouent le plus souvent à compenser les inégalités scolaires (i.e. Armand & Gille, 2006 ; Broccolichi, 2011 ; Demeuse, *et al.*, 2008, 2011 ; Dutrévis, *et al.*, 2015 ; Moisan & Simon, 1997 ; Robert, 2009). Les critiques qui leur sont adressées sont nombreuses et diverses. Elles portent notamment sur la répartition inefficace des moyens voire sur l'existence d'un effet Matthieu² (Crahay, 2012 ; Merle, 2012), sur leur incapacité à réduire les inégalités sociales entre élèves (Friant, Demeuse, Aubert-Lotarski, & Nicaise, 2008 ; Robert, 2009), ou encore sur la stigmatisation de leur public (Merle, 2012).

Les trois contributions que regroupe cette partie éclairent des facettes différentes de ces politiques qui sont symptomatiques du traitement réservé aux publics et territoires défavorisés. Il ne s'agira pas de dresser un nouvel inventaire des raisons de leur échec ou succès relatif mais de se questionner sur ce qu'elles produisent en termes de redéfinition des frontières éducatives (Rayou, 2015). Comment ces politiques dites de compensation, qui par définition ne ciblent pas des individus ou des groupes défavorisés mais des territoires, peuvent dans le même temps répondre aux demandes de prise en compte individuelles ? Pourquoi, dans ces contextes, la frontière

1. La territorialisation doit être distinguée de la « décentralisation » comme on la connaît par exemple en France et qui consiste en un transfert de compétences (déconcentration) et/ou de responsabilité (délégation ou dévolution) (Mons, 2007).

2. L'effet Matthieu consiste « à donner plus à ceux qui ont plus, [il] est un facteur particulièrement puissant de production des inégalités scolaires » (Felouzis, 2014, p. 75).

entre instruction et éducation penche toujours plus vers cette dernière ? De quelle façon les familles sont sommées de participer activement à la réussite scolaire de leur enfant tout en se voyant responsabilisées de leur échec ? Ce sont quelques-unes des questions qui seront abordées dans ces trois contributions.

Dans le sillage des politiques territorialisées et de leur « désenchantement » (Fernández-Vavrik, *et al.*, dans ce numéro), le dispositif des Conventions Education Prioritaire de Sciences Po (France) est un exemple de politique mettant en jeu les logiques contradictoires décrites ci-dessus. Ce dispositif consiste en un partenariat entre Sciences Po et des lycées relevant de l'éducation prioritaire³ laissant une large autonomie aux acteurs locaux qui ont pour charge de définir la forme et l'organisation locale du dispositif. L'analyse qu'en font Germán Fernández-Vavrik, Filippo Pirone et Agnès van Zanten illustre la coexistence de référentiels parfois divergents. Pour Sciences Po, perçu comme un établissement bourgeois d'excellence, il s'agit de travailler sa réputation en promouvant des lycéens méritants issus d'établissements défavorisés, tout en maintenant le principe méritocratique. En quelque sorte, il importe, pour cet établissement, de rester un établissement d'élite tout en affichant une politique d'ouverture sociale. Du côté des lycées, il s'agit de trouver un équilibre entre une amélioration de leur image (afin de juguler la fuite des familles les mieux dotées socialement) tout en garantissant la préparation de tous leurs élèves à l'enseignement supérieur. Cette façon d'analyser le fonctionnement et les mécanismes des politiques de discrimination positive permet de questionner le brouillage des frontières entre d'une part instruction et légitimation de la méritocratie et d'autre part des dimensions plus sociales et éducatives.

L'émergence des dimensions éducatives dans la pratique des acteurs scolaires s'incarne aussi dans d'autres segments éducatifs et en particulier dans l'enseignement primaire. L'injonction à la collaboration (en particulier entre les enseignants et les parents ou entre les enseignants et les « experts ») dans le cadre de la politique d'éducation prioritaire⁴ genevoise a ainsi pour effet de modifier le champ de l'action éducative. Jean-Paul Payet, Fabien Deshayes, Diane Rufin et Julie Pelhate se questionnent sur les mécanismes de la collaboration (avec les intervenants psycho-médicaux en particulier), qui font entrer des savoirs experts dans l'école. L'enseignant se sent de plus en plus dépossédé de son pouvoir d'agir sur la difficulté scolaire, aboutissant dans le même temps à une médicalisation de l'échec scolaire et à sa « dé-pédagogisation », comme le disent les auteurs. La frontière entre éducation et instruction s'en trouve redéfinie puisque la difficulté scolaire n'est plus tant vue comme un

3. Nous utilisons ici le terme générique d'éducation prioritaire pour qualifier les dispositifs que nous analyserons. Dans le cas de l'article de Fernández-Vavrik, *et al.*, il s'agit des lycées en Zones d'Education Prioritaire (ZEP) en France.

4. Nommée Réseau d'Enseignement Prioritaire.

problème scolaire que social qui en appelle à des remédiations éducatives. Cette injonction à la collaboration se double dans ces contextes d'une représentation déficitaire des familles qui sont alors soumises à des injonctions et représentations contradictoires : elles doivent collaborer activement pour lutter contre l'échec scolaire de leur enfant tout en étant renvoyées à leur incompétence et à leurs carences sociales et culturelles.

Cette description sur le mode du manque et de l'insuffisance des familles dans les contextes d'éducation prioritaire est aussi fortement présente dans le « discours public » et médiatique en particulier. Cette mise en avant du déficit socio-culturel, conçu comme responsable de l'échec scolaire, appelle à une prise en charge plus « sociale » et éducative des élèves. En analysant le discours de la presse sur la politique d'éducation prioritaire genevoise, Barbara Fouquet-Chauprade et Marion Dutrévis concluent qu'une bonne part du discours produit sur ce réseau permet de travailler la réputation des écoles tout en mettant en avant l'aspect déficitaire des familles. On peut expliquer ce phénomène à partir d'un effet de label (Dutrévis & Fouquet-Chauprade, 2016 ; Merle, 2012) qui contribue à la diffusion de leur mauvaise réputation : « Labelliser [revient à] rendre officielle la mauvaise réputation » des établissements ségrégués (Dutrévis & Fouquet-Chauprade, 2016, p. 60). Dès lors, l'entrée dans un réseau ou zone prioritaire viendrait officialiser et valider les catégorisations produites en amplifiant la stigmatisation des populations concernées. L'analyse longitudinale du discours permet en outre de resituer l'évolution des référentiels du dispositif : au départ dispositif expérimental de lutte contre l'échec scolaire, il devient, en l'espace de dix ans, une des mesures des politiques de cohésion sociale puis une dimension de l'école inclusive.

Au final, ces politiques de discrimination positive (de compensation, d'éducation/enseignement prioritaire), comme toute politique publique, fournissent des cadres cognitifs et normatifs à partir desquels sont lus les problèmes sociaux auxquels elles cherchent à répondre. Elles construisent un certain rapport au monde (Muller, 2015), un prisme à partir duquel est interprétée la réalité sociale. Ces trois contributions soulèvent en effet de nombreux questionnements sur l'évolution des référentiels de ces politiques et sur leurs éventuelles contradictions et tensions. Le passage d'une rhétorique de lutte contre les inégalités scolaires à des discours centrés sur le référentiel de l'école inclusive comme c'est le cas par exemple dans le canton de Genève génère ainsi de nouvelles façons de concevoir le problème social tout en appelant à d'autres moyens d'action. On passe ainsi du ciblage territorial des groupes sociaux désavantagés à une prise en charge plus individuelle des élèves présentant des difficultés. Déplacer la question de l'échec scolaire à celui de la cohésion sociale comme c'est le cas par exemple en France ou dans le canton de Genève modifie encore la façon d'agir et légitime d'autres moyens d'action publique. Le problème à traiter n'est plus tant une question scolaire qu'une question de politique publique plus générale (et de politique de la ville en particulier).

Le questionnement sur les brouillages et continuités entre ces référentiels et les finalités de ces politiques publiques se prolonge dans la conclusion du numéro rédigée par Christian Maroy. L'auteur analyse la logique discursive du référentiel émergent de « l'école inclusive et efficace », transversale à la plupart des contributions. Il met en exergue les ambivalences de ce référentiel qui rappelle, par bien des aspects, les logiques de l'activation répandues dans la sphère de l'insertion et de la formation professionnelle des adultes et chômeurs impulsées par « l'Etat social actif » (Castel, 1995). À travers le référentiel de « l'école inclusive et efficace », il s'agirait moins de contribuer à réduire les inégalités, que de favoriser la réussite scolaire de chacun et une participation de tous à la société par l'acquisition de capacités, de compétences, dont sont responsables à la fois les écoles elles-mêmes, mais aussi les élèves et leurs parents.

Le rôle éducatif des personnels scolaires non enseignants : des logiques en tension

Face au défi de la scolarisation de publics particulièrement exposés au risque d'échec scolaire, l'école mobilise de plus en plus de personnels relevant d'autres institutions du champ éducatif (Kherroubi & Lebon, 2017), que ce soit au travers de professions établies (Couronné, 2017 ; Glasman, 1992) ou de nouveaux métiers (Astier, 2007 ; Tardif & LeVasseur, 2010 ; Verhoeven, 2012) : aides-éducateurs, médiateurs scolaires, travailleurs de l'accrochage scolaire, accompagnateurs, agents de soutien technique. L'accroissement de ces personnels non enseignants responsables de la prise en charge socio-éducative des élèves repérés comme étant en difficulté est une tendance observée depuis les années 1980 dans les établissements du secondaire (van Zanten, 2001) et qui s'étend désormais au niveau primaire, comme dans le canton de Genève (Giuliani, 2017). Cette évolution atteste d'une autonomisation grandissante de la fonction éducative de l'école par rapport à sa fonction d'instruction, qui opère à distance de la transmission des savoirs, dans le cadre de dispositifs et de pratiques dédiés à cet enjeu d'éducation : accompagnement socioéducatif, dispositif d'accrochage scolaire, service de médiation, etc.

La seconde partie de ce numéro s'intéresse à la nature de ce travail éducatif, aujourd'hui animé par un idéal inclusif, et explore la manière dont la frontière entre aide et contrainte, entre émancipation et normalisation des individus, se redessine en fonction des contextes institutionnels.

La prise en charge des élèves dont les conduites scolaires justifient un traitement spécifique s'organise le plus souvent au cœur même des établissements mais elle est parfois renvoyée à des services situés à la périphérie de ces derniers. Or, l'activité concrète des professionnels chargés de sa mise en

œuvre ne s'apparente pas à un champ de pratiques unifiées. Ceci s'explique en partie par le fait que ces praticiens ne forment pas un « groupe professionnel » au sens où cette désignation suppose l'existence « d'un nom de métier reconnu, partagé, ayant une valeur symbolique forte » (Dubar, 2003, p. 52). Le rôle qu'ils accomplissent auprès des populations est en fait fortement dépendant des missions présidant à leur intervention dans l'école et de la manière dont ils se saisissent de celles-ci selon leurs référentiels professionnels d'une part, de la division du travail qui s'opère entre eux et les enseignants avec lesquels ils partagent cette mission éducative, d'autre part.

Les missions ou référentiels qui configurent pour partie leurs rôles, sont marqués par la tension entre deux finalités distinctes. D'une part, un objectif de socialisation consistant en l'intégration par les élèves des règles qui organisent l'ordre social et, d'autre part, un objectif d'éducation à travers la construction de l'élève comme sujet capable de faire œuvre de lui-même. Les textes réglementaires insistent en effet à la fois sur un impératif de « socialisation » des élèves avec les règles de vie collective et sur la nécessité d'accomplir un « accompagnement socioéducatif » censé contribuer au renforcement du « bien-être » et de « l'estime de soi » des élèves. La tension entre la normalisation et l'émancipation des sujets ne se traduit pas nécessairement, dans les pratiques, par des contradictions indépassables. Tout dépend en réalité de la manière dont les professionnels interprètent ces orientations en fonction de leurs référentiels professionnels.

La tension est par exemple manifeste pour les médiateurs scolaires belges, à l'étude dans la contribution de Marie Verhoeven. En effet, l'auteure montre que pour une partie d'entre eux, la mission de « prévention des violences scolaires » qui leur est assignée est perçue comme relevant d'une logique de régulation de l'ordre scolaire, jugée incompatible avec le maintien d'une posture de médiation qui privilégie une logique clinique de restauration du lien.

En revanche, dans le cas des éducateurs sociaux intervenant au sein des écoles primaires du canton de Genève, analysé par Frédérique Giuliani, les objectifs d'intégration normative que recouvre leur mission dite de « socialisation » semblent pleinement assumés. Ceci pourrait s'expliquer, pour une part, au regard du jeune âge des élèves justifiant que ces derniers se trouvent définis par la perspective de leur progression socioéducative ; et, pour une autre part, par le fait que les missions attenantes (liées au « climat scolaire » par exemple) les autorisent à développer, en parallèle d'une action normative visant la transformation du sujet, des pratiques inspirées du travail social communautaire arrimées à un objectif de transformation sociale.

La tension entre les composantes normalisatrices et émancipatoires du rôle éducatif de ces professionnels est à son comble lorsqu'elle se trouve activée par certaines formes de division du travail qui s'instaurent avec les

services d'encadrement (Kherroubi & van Zanten, 2000) d'une part, et avec les professions scolaires établies (Payet, 1997), d'autre part.

Premièrement, la plupart du temps, ces professionnels ne relèvent pas de l'autorité directe des établissements scolaires. Comme le montre l'analyse historique menée par Joëlle Droux sur la constitution du métier d'éducateur en Suisse Romande, les logiques institutionnelles au fondement des institutions ou services auxquels les éducateurs sont rattachés, pèsent sur l'orientation de leurs pratiques, au point parfois d'entrer en concurrence avec les logiques de métier revendiquées. Placés sous l'autorité du pouvoir médical, les éducateurs sociaux en milieu scolaire peinent aujourd'hui à faire valoir la légitimité de leur rôle éducatif dans les écoles par rapport à l'hégémonie d'une conception médicalisée de la difficulté scolaire (Morel, 2014 ; Pelhate 2018). Celle-ci tend à inféoder leurs compétences relationnelles à une fonction de « dépistage » et d'« accompagnement » des élèves à besoins éducatifs particuliers. Cette fonction s'incarne parfois dans des pratiques de « sensibilisation » et de « mobilisation » connotées par une logique de responsabilisation des populations scolaires, fortement incitées à s'impliquer dans le traitement de difficultés dont elles sont faites comptables.

Dans les cas où ces professionnels sont rattachés à l'organigramme scolaire, ce sont les directeurs d'établissement qui, comme l'observe Louis LeVasseur au sujet des agents de soutien technique au Québec, imposent à ces derniers une définition de leur rôle, en l'axant sur le contrôle des élèves. Ces agents de soutien technique réfutent cette orientation donnée à leur fonction, et y réagissent en cherchant au contraire à se « faire l'avocat » (Lipsky, 1995) des élèves contre l'institution scolaire.

Deuxièmement, la construction réciproque des rôles (Hughes, 1996) à l'œuvre dans les relations de travail au quotidien entre les enseignants et les professionnels non enseignants, impacte de manière significative le contenu du travail assumé par ces derniers. Dans l'ensemble des contextes étudiés par les auteurs, le travail collectif constitue la nouvelle norme du travail éducatif (Demailly, 2008). Toutefois, selon les conditions sociales où elle se décline, l'organisation collective du travail a des effets variables sur l'autonomie de ces acteurs professionnels, et donc sur le contenu de leur intervention auprès des populations.

Comme l'analyse Marie Verhoeven, ces professionnels ont tous en commun, dans les discours au moins, un principe de distanciation à l'égard des logiques disciplinaires caractérisant la forme scolaire classique et aspirent, métier à l'appui, à échapper aux dimensions de normalisation, de contrôle et de responsabilisation inhérentes aux rôles institutionnels qui leur sont octroyés. Cette autonomie professionnelle se traduit effectivement lorsque les ressources cognitives et sémantiques propres au métier sont protégées par le droit (secret professionnel, position de tiers, etc.) et référencées dans les textes officiels, ou bien encore, lorsque les praticiens campent un quasi-statut

d'indépendant qui se tient soit à la périphérie de l'organisation, soit dans des niches forgées à l'interne, soustraites à l'influence de l'environnement.

Mais lorsque le travail collectif épouse une organisation en équipe, la marge de manœuvre de ces professionnels se réduit singulièrement. L'influence des collègues qui s'exerce dans le cadre du travail d'équipe constitue une importante source de régulation des pratiques auprès des élèves et de leurs familles (van Zanten, 2001). Dans certaines configurations collectives analysées par Frédérique Giuliani, l'alliance entre professionnels prime sur un principe de distanciation et conduit les professionnels non enseignants à développer malgré eux des pratiques empreintes de responsabilisation, de moralisation et de contrôle des populations.

L'école face aux élèves migrants en statut précaire : déficits et ressorts de l'accompagnement

La troisième partie de ce numéro traite la question sociale sous l'angle des problématiques sociales et scolaires ayant émergé au cours de ces dernières années à la faveur de l'évolution des flux migratoires et de la composition de la population scolaire. Elle s'intéresse aux manières de traiter des situations inédites que posent l'accueil et l'intégration d'enfants ou de jeunes issus de contextes de guerre ou de crise humanitaire, souvent déscolarisés, ou encore de familles en situation irrégulière ou hébergées dans des centres de requérants d'asile.

Alors que les politiques d'asile se font de plus en plus restrictives à travers l'Europe et qu'elles placent aujourd'hui toute une série de migrants en marge des possibilités d'intégration légale, les pays qui les reçoivent se sont engagés en faveur du droit à la scolarité obligatoire et gratuite quel que soit le statut légal, aux termes de la Convention de l'ONU relative aux Droits de l'Enfant (CDE). Cette tension entre politique migratoire/d'asile restrictive d'une part et assouplissement en matière d'éducation pour les enfants sans statut légal d'autre part place le monde scolaire face à des populations marquées par l'instabilité, la précarité des conditions d'existence et l'incertitude face à l'avenir. Les acteurs du monde scolaire qui accueillent ces populations doivent composer avec le dilemme constitué par la volonté politique de laisser ces migrants en marge de l'intégration officielle tout en reconnaissant l'obligation de scolarisation de tous.

Les trois articles qui constituent cet axe montrent comment, tant en Suisse qu'en France, ce contexte pose une demande de diversification des rôles professionnels, obligeant les enseignants à une polyvalence à laquelle ils ne sont pas forcément préparés ou mettant les travailleurs sociaux ou autres intervenants aux prises avec des contraintes multiples limitant leur capacité d'action. Se dégage de ces trois contributions l'idée-force

selon laquelle l'inclusion de ces enfants et de ces jeunes dans le système scolaire ou leur insertion dans le monde du travail requièrent des prises en charge soutenues et particulières que l'on peut définir sous le terme global d'« accompagnement ». Les contributions présentent les efforts déployés par les professionnels ou les bénévoles pour développer des formes d'accompagnement cherchant à répondre à des situations marquées par des trajectoires antérieures de déscolarisation ou par des empêchements de poursuivre des formations qualifiantes, frappant les jeunes en raison de la précarité de leur statut.

Les recherches présentées rapportent les réponses locales, souvent innovantes, émanant des écoles, mais aussi des réseaux associatifs ou des nombreux bénévoles portés par la vague de compassion suscitée par le sort tragique de nombreux migrants. Elles explorent comment les écoles prennent sur elles d'accueillir cette nouvelle mission, s'attellant notamment à déployer des dispositifs en réseau et à impliquer des acteurs du monde social et des institutions locales. Elles permettent de souligner que le modèle des politiques publiques ciblant des territoires urbains défavorisés doit être repensé dans un contexte d'intensification sans précédent de la mobilité internationale, porteur d'instabilité, d'imprévisibilité et d'invisibilité de nombreux migrants. Ce public est en effet souvent localisé dans les interstices des villes ou dans des quartiers favorisés, voire dans des communes rurales, abritant des centres de requérants. Il échappe de ce fait aux politiques scolaires d'éducation prioritaire développées dans certaines zones urbaines défavorisées.

Deux des contributions, celle d'Alexandra Clavé-Mercier et Claire Schiff et celle de Margarita Sanchez-Mazas, Nilima Changkakoti et Geneviève Mottet, ont en commun de mettre en lumière les disparités importantes du travail d'accompagnement des élèves nouvellement arrivés, selon que la migration de leur famille apparaît comme légitime ou illégitime, par exemple France, les Roms de Bulgarie dans le premier cas et les réfugiés syriens dans le second. En Suisse, aussi bien qu'en France, l'engagement des professionnels et des bénévoles dépend fortement de la perspective à long terme. Pour une catégorie de migrants – sélectionnés sur place en raison de leur vulnérabilité dans le cadre de programmes financés par les pouvoirs publics et octroyant le statut de réfugié, le transport, le logement, l'école pour les enfants et les soins médicaux – l'objectif est d'assurer un accompagnement particularisé des enfants et des familles, dans la visée de leur installation durable et de leur employabilité. Bien que ces projets ne concernent qu'une partie infime des personnes frappées par le conflit syrien, leur évocation permet de rendre compte des possibilités de répondre aux besoins en matière de scolarisation et de socialisation des enfants issus des migrations récentes, lorsqu'il existe une volonté d'intégration soutenue par des moyens pédagogiques et financiers.

En revanche, face à des migrants tenus pour « illégitimes », tels que ceux qui appartiennent à la minorité rom de Bulgarie, Alexandra Clavé-Mercier

et Claire Schiff décrivent les processus de ségrégation mis en place à leur rencontre, qui contrastent fortement avec les efforts d'assimilation à tout prix des migrants syriens à la société française, aux dépens même de leur rythme, de leur langue et de leur culture. Les risques de relégation existent aussi dans le cas du canton de Genève traité par Margarita Sanchez-Mazas, Nilima Changkakoti et Geneviève Mottet. Ils sont cependant contrebalancés par le développement de solutions *ad hoc*, de « bricolages », de pistes d'action, en réponse aux situations et problématiques qui signalent, dans ce domaine plus qu'ailleurs, l'irruption de la question sociale à l'école sans toutefois trouver de relais institutionnel.

La contribution de Claudio Bolzman, Alexandra Felder et Antonio Fernandez traite du vécu des jeunes aux prises avec l'illégalité lors de l'accès à la majorité et de la difficile transition qui marque la sortie du monde relativement protégé de l'école. Elle pose la question centrale de l'accès à des formations qualifiantes dans un contexte où l'obtention d'un diplôme post-obligatoire est cruciale pour l'insertion professionnelle ultérieure. La tension entre le principe du droit à la formation pour tous les mineurs et les restrictions imposées par le droit des étrangers se fait cruellement sentir dans le domaine de la formation professionnelle en entreprise, qui, contrairement aux études post-obligatoires, est définie comme une activité salariée et reste inaccessible aux jeunes sans statut de séjour. Les auteurs soulignent une différence entre les « sans-papiers » et les requérants d'asile, les premiers étant soutenus par leurs réseaux informels, tandis que les seconds sortent du dispositif institutionnel les ayant pris en charge pour se retrouver dans une position bien plus fragile face au système de formation et au monde du travail. Pour les uns et les autres, toutefois, les projets et la poursuite d'une formation dépendent certes de facteurs individuels et familiaux, mais aussi et surtout de la présence d'une personne adulte qui les accompagne dans leurs démarches. Les auteurs notent qu'il s'agit souvent de professionnels qui s'impliquent personnellement bien au-delà de leur mandat.

Cette troisième partie cherche ainsi à identifier les principales difficultés et les ressources mises en œuvre, au niveau individuel et collectif, face aux situations paradoxales rencontrées par les acteurs institutionnels, les professionnels et le public concerné : enfants et jeunes issus de familles de requérants d'asile ou de « sans-papiers ». Elle problématise les limites posées à l'insertion et à la formation des enfants et des jeunes par leur contexte de vie, tant sur le plan pratique (déménagements récurrents, ruptures de systèmes éducatifs, effet des décisions de renvoi, promiscuité dans les centres) que symbolique (capacité à se projeter dans l'avenir, possibilité de nouer des liens sociaux à l'intérieur du groupe des pairs, vécu de l'exclusion, etc.). Encore peu documentées, les répercussions des situations de non-droits, de quasi non-droits ou de droits provisoires en contexte scolaire sont abordées ici sous l'angle de leur gestion par le biais de nouvelles pratiques et de l'émergence de

nouveaux intervenants qui redessinent les champs de l'instruction, de l'éducation et du travail social dans le contexte des écoles d'aujourd'hui.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Armand, A., Gille, B., et al. (2006). *La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves* [Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche ; rapport n° 2006-076, octobre 2006]. Ministère de l'Éducation nationale, Inspection générale de l'Éducation nationale et Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche.
- Astier, I. (2007). *Les nouvelles règles du social*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bell, L., & Bernard, P.-Y. (2016). Territoires, offre de formation et expérience du décrochage scolaire : une étude de cas. *Espaces et Sociétés*, 166(3), 95-111.
- Broccolichi, S. (2011). Lacunes et mésusages dans l'évaluation des politiques d'éducation prioritaire. In M. Demeuse, D. Frandji, D. Greger & J.-Y. Rochex (Eds.), *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Quel devenir pour l'égalité scolaire ?* (tome II ; pp. 317-336). Lyon : INRP.
- Castel, R. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale*. Paris : Fayard.
- Couronné, J. (2017). Des éducateurs de rue à l'épreuve du collège. *Les sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 50(4), 45-66.
- Crahay, M. (2012). *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles : De Boeck.
- Demailly, L. (2008). *Politiques de la relation. Approche sociologique des métiers et activités professionnelles relationnelles*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Demeuse, M., Frandji, D., Greger, D., & Rochex, J.-Y. (Eds.) (2008). *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Tome I : Conceptions, mises en œuvre, débats*. Lyon : INRP.
- Demeuse, M., Frandji, D., Greger, D., & Rochex, J.-Y. (Eds.) (2011). *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Tome II : Quel devenir pour l'égalité scolaire ?* Lyon : INRP.
- Dubar, C. (2003). Sociologie des groupes professionnels en France : un bilan prospectif. In P.-M. Menger (Ed.), *Les professions et leurs sociologies. Modèles théoriques, catégorisations, évolutions*. Paris : Éditions de la maison des sciences de l'homme.
- Durkheim, E. (1922). *Éducation et sociologie*. Paris : Librairie Félix Alcan.
- Dutrévis, M., Fouquet-Chauprade, B., & Demeuse, M. (Eds.) (2015). Les politiques d'éducation prioritaire en question. *Éducation comparée*, 13.
- Dutrévis, M., & Fouquet-Chauprade, B. (2016). Labelliser des territoires : Les risques de stigmatisation en éducation prioritaire. *Diversité*, 186, 59-64.
- Felouzis, G. (2014). *Les inégalités scolaires*. Paris : Presses universitaires de France.

- Friant, N., Demeuse, M., Aubert-Lotarski, A., & Nicaise, I. (2008). Les politiques d'éducation prioritaire en Belgique : deux modes de régulation des effets d'une logique de marché. In M. Demeuse, D. Frandji, D. Greger & J.-Y. Rochex (Eds.), *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe* (tome I ; pp. 87-132). Lyon : INRP.
- Giuliani, F. (2017). La construction située de collaborations interprofessionnelles en milieu scolaire. Le cas des éducateurs sociaux au sein des écoles primaires genevoises. *Les sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 50(4), 89-109.
- Glasman, D. (1992). *L'école réinventée. Le partenariat au sein des ZEP*. Paris : L'Harmattan.
- Hughes, E. C. (1976/1996). *Le regard sociologique* (trad. par J.-M. Chapoulie). Paris : EHESS.
- Kherroubi, M., & van Zanten, A. (2000). La coordination du travail dans les établissements « difficiles » : collégialité, division des rôles et encadrement éducatif. *Education et Sociétés*, 6, 65-91.
- Kherroubi, M., & Lebon, F. (2017). Regards sur les mondes professionnels de la « co-éducation ». Introduction au dossier. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 50(4), 7-24.
- Lipsky, M. (1980/1995). Les agents de base. In I. Joseph & G. Jeannot (Eds.), *Métiers du public, les compétences de l'agent et l'espace de l'usager* (pp. 195-219). Paris : CNRS Éditions.
- Merle, P. (2012). *La ségrégation scolaire*. Paris : La Découverte.
- Millet, M., & Thin, D. (2005). *Ruptures scolaires : l'école à l'épreuve de la question sociale*. Paris : Presses universitaires de France.
- Moisan, C., & Simon, J. (1997). *Les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire* [Rapport de l'inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale].
- Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives. La France fait-elle les bons choix ?* Paris : Presses universitaires de France.
- Morel, S. (2014). *La médicalisation de l'échec scolaire*. Paris : La Dispute.
- Muller, P. (2015). *Les politiques publiques*. Paris : Presses universitaires de France.
- Payet, J.-P. (1997). Le « sale boulot ». Division morale du travail dans un collège en banlieue. *Les Annales de la recherche urbaine*, 75, 19-31.
- Pelhate, J. (2018). *La mise en ordre partenariale de l'échec scolaire : approche ethnographique du traitement institutionnel de la difficulté scolaire en REP (Genève)*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Périer, P. (2005). *Écoles et familles populaires : sociologie d'un différent*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Rayou, P. (2015). *Aux frontières de l'école. Institutions, acteurs et objets*. Saint-Denis : Presses universitaires de Vincennes.
- Robert, B. (2009). *Les politiques d'éducation prioritaire. Les défis de la réforme*. Paris : Presses universitaires de France.

- Rochex, J.-Y. (2011). La politique ZEP en France, laboratoire des politiques d'éducation ? *Revue française de pédagogie*, 177, 5-10.
- Tardif, M., & LeVasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif. Une perspective nord-américaine*. Paris : Presses universitaires de France.
- van Zanten, A. (2001). *L'école et la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue* (2^e éd.) Paris : Presses universitaires de France.
- Verhoeven, M. (2012). Les « nouveaux intermédiaires » de la régulation de l'ordre scolaire : un bilan critique. In B. Galland, C. Carra & M. Verhoeven (Eds.), *Prévenir les violences à l'école* (pp. 57-74). Paris : Presses universitaires de France.

Partie I
**Politiques éducatives territorialisées
et catégorisation des publics scolaires**

Discrimination positive, méritocratie et l'inclusion en tension : les « Conventions éducation prioritaire » de Sciences Po

Germán Fernández-Vavrik*, Filippo Pirone,
Agnès van Zanten*****

**King's College London ; **Université de Bordeaux, ESPE
d'Aquitaine, LaCES ; ***CNRS et Sciences Po, OSC/LIEPP¹*

RÉSUMÉ – Cet article s'intéresse à un dispositif dit « d'ouverture sociale », les « Conventions Education Prioritaire » (CEP) de Sciences Po, en prenant appui sur une enquête ethnographique en cours comprenant des analyses de textes institutionnels ainsi que des entretiens et des observations à Sciences Po et dans quatre lycées conventionnés. Il s'intéresse aux tensions normatives entre les acteurs impliqués, notamment entre les responsables institutionnels qui impulsent et coordonnent le dispositif et les acteurs scolaires qui le mettent en œuvre, autour de la priorité à accorder à la méritocratie, à la discrimination positive et à l'inclusion. Il examine également les arrangements pédagogiques et organisationnels auxquels les efforts pour résoudre ces tensions donnent lieu. La conclusion insiste notamment sur les effets de ces tensions et des pratiques qui en résultent sur le brouillage entre deux objectifs politiques distincts, la diversification des élites et la réduction des inégalités.

1. Outre les trois auteurs de l'article, ont participé à la collecte des données et à une partie des analyses A. Allouch (Université d'Amiens) C. Birolini (ENS de Cachan) et C. Gonzalez Tugan (Université O'Higgins, Chili).

ABSTRACT – Positive discrimination, meritocracy and inclusion: normative tensions in the “Conventions Education Prioritaire” (Priority Education Partnerships) at Sciences Po

This article focuses on a policy device for widening participation at Sciences Po, the “Conventions Education Prioritaire” (CEP) (Priority Education Partnerships). It is based on an on-going ethnographic study including the analysis of institutional texts as well as interviews and observations at Sciences Po and at four partner *lycées*. It focuses on the normative tensions that arise between all the actors involved in this policy, especially between the institutional actors that steer and coordinate actions at the top and the school actors that implement it in schools around the priority to give to meritocracy, positive discrimination and inclusion. It also examines the organisational and pedagogical arrangements that are the consequence of local actors’ efforts to reduce these tensions. The conclusion insists on the fact that these tensions and the resulting practices tend to blur the difference between two distinct political goals: the diversification of elites and the reduction of educational inequalities.

RESUMEN – Discriminación positiva, meritocracia e inclusión en tensión: las “Convenciones educación prioritaria” de Sciences Po

Este artículo se interesa a un dispositivo de “apertura social”, las “Conventions Education Prioritaire” (CEP) (Convenciones de Educación Prioritaria) de Sciences Po. Se basa en un estudio etnográfico aún en curso que incluye el análisis de textos institucionales así como entrevistas y observaciones en Sciences Po y en cuatro liceos que benefician de una convención. Se focaliza en las tensiones normativas entre los actores implicados, sobre todo entre los actores institucionales que impulsan y coordinan el dispositivo y los actores escolares que lo implementan. Estas tensiones conciernen la prioridad a acordar a la meritocracia, a la discriminación positiva y a la inclusión. El artículo también examina los arreglos pedagógicos y organizacionales a los que dan lugar los esfuerzos para resolver esas tensiones. La conclusión insiste particularmente sobre la confusión que estas tensiones y las prácticas que son la consecuencia generan entre dos objetivos políticos distintos: la diversificación de las élites y la reducción de las desigualdades educativas.

Sous le terme de « politiques d’ouverture sociale » sont aujourd’hui rassemblés en France des programmes d’action dans l’enseignement supérieur se situant dans le sillage d’initiatives similaires aux Etats-Unis mais aussi au Royaume-Uni, en Afrique du Sud, en Argentine, au Brésil ou en Inde. Au-delà de différences liées aux caractéristiques des institutions qui en sont à l’origine et aux contextes sociaux et politiques, on peut distinguer deux grands types de dispositifs au sein de ces programmes (Sabbagh, 2015). Le premier a pour but de modifier la composition du public étudiant des établissements sélectifs d’enseignement supérieur, notamment des plus prestigieux, à travers de mesures de discrimination positive s’adressant à des membres de groupes s’en trouvant largement exclus, tout particulièrement à des jeunes appartenant à des minorités ethnoraciales ou à des milieux populaires. Le second

propose de contribuer à l'égalité de chances en matière d'études supérieures par des actions inclusives (d'*outreach* en langue anglaise) en amont de l'accès à l'enseignement postsecondaire visant à réduire les facteurs d'ordre économique, culturel ou psychologique qui empêchent ces jeunes de construire des projets d'études ambitieux.

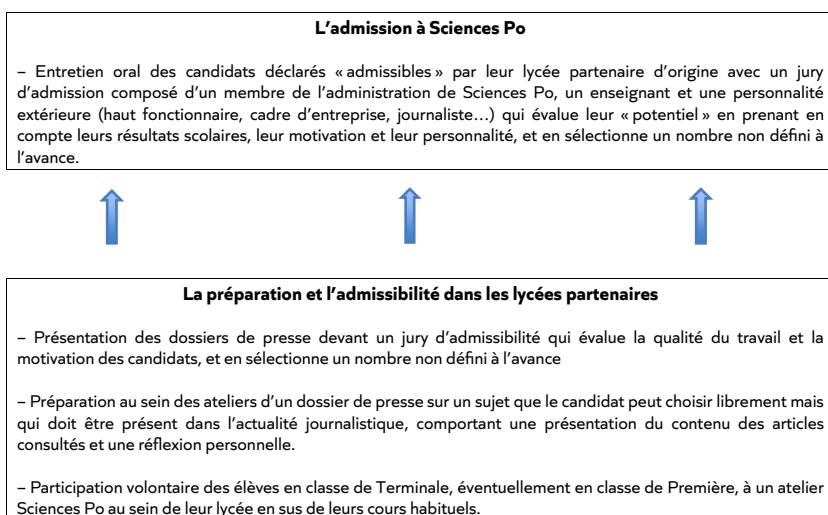
Ces deux orientations présentent des avantages et des désavantages différents pour leurs promoteurs et leurs bénéficiaires. La discrimination positive au sens strict est moins consensuelle que la discrimination positive « inclusive » car elle semble déroger en matière de sélection à deux principes majeurs au fondement des sociétés démocratiques contemporaines : le principe méritocratique selon lequel le candidat le plus qualifié devrait être systématiquement retenu (Duru-Bellat, 2009), et celui de l'illégitimité de distinctions officielles sur la base de la couleur de la peau ou de la religion (Calvès, 2016). Entraînant de ce fait une prise de risque pour les institutions et les acteurs qui le mettent en œuvre, la discrimination positive au sens strict peut en revanche leur apporter une reconnaissance sociale liée à la visibilité immédiate de ses effets. Par ailleurs, si elle peut faire l'objet de critiques du fait de la taille réduite du groupe des bénéficiaires, ces derniers connaissent le plus souvent une mobilité sociale « accélérée », qui peut néanmoins s'avérer difficile à vivre sur le plan psychologique (Naudet, 2012 ; Pasquali, 2010). Moins spectaculaire et polémique, l'action inclusive permet aux institutions qui s'en réclament de revendiquer un rôle pédagogique et social plus ambitieux et plus désintéressé car elle concerne généralement un ensemble plus large de bénéficiaires pouvant ensuite poursuivre des parcours dans un éventail diversifié d'établissements d'enseignement supérieur. Les politiques relevant de cette orientation contribuent cependant de façon moins sensible à améliorer la réputation de ceux qui les promeuvent car, en raison du caractère flou de leurs objectifs, elles peinent à faire la preuve de leur efficacité.

Ces deux modèles peuvent être mis en œuvre séparément mais aussi combinés au sein d'un même dispositif. Les expériences américaines de discrimination positive indirecte (c'est-à-dire ciblant des groupes exclus au travers de la mobilisation de critères peu contestés, comme l'établissement scolaire d'origine, pour contourner la législation en vigueur) ont montré la nécessité d'avoir recours à des bourses d'études mais aussi à des actions inclusives pour élargir le nombre potentiel des candidats et les convaincre d'aller jusqu'au bout de leur démarche (Tienda, Alon, & Niu, 2010). Parallèlement, comme en témoigne le cas de l'Université d'Oxford, l'*outreach* s'avérant produire peu de résultats visibles à court terme, les institutions soumises à des pressions politiques et sociales ont souvent besoin d'introduire une certaine dose de discrimination positive directe – dans ce cas par la prise en compte de « données contextuelles » sur les candidats lors de l'examen de leurs dossiers et de l'évaluation orale de leurs qualités – pour accroître l'efficacité à court terme de leur action (Allouch, 2017 ; Boliver, 2013 ; Zimdars, 2015).

Dans cet article, nous nous intéressons à un dispositif hybride, les « Conventions éducation prioritaire » (CEP) de Sciences Po, un des rares programmes dans le contexte français à ne pas se focaliser exclusivement sur l'*outreach*. Ce cas emblématique des politiques d'ouverture sociale françaises nous permettra d'analyser de façon concrète les tensions normatives entre les acteurs impliqués, notamment entre les responsables institutionnels qui impulsent et coordonnent l'action et les acteurs scolaires qui la mettent en œuvre. Ces tensions concernent le poids à accorder dans une action de ce type à la méritocratie, à la discrimination positive et à l'inclusion, ainsi que les arrangements pédagogiques et organisationnels auxquels les efforts pour résoudre ces tensions donnent lieu.

En 2001, Sciences Po créa une procédure d'admission spécifique pour des jeunes provenant de lycées défavorisés. Elle ne reposait pas sur l'évaluation de leur mérite scolaire *via* un examen écrit ou la prise en compte des notes, comme c'était le cas pour les deux procédures de sélection existant à l'époque, mais sur un entretien oral face à un jury d'admission visant à apprécier leur « potentiel » et leur motivation. Relevant d'une discrimination positive indirecte puisqu'il cible des jeunes issus de l'immigration et des milieux populaires par le biais de conventions avec des établissements d'enseignement, ce dispositif a comporté aussi, dès l'origine, une dimension inclusive. Les lycées partenaires doivent en effet organiser, pour des élèves volontaires, des ateliers spécifiques sans opérer en principe de sélection sur la base de critères scolaires ou de leurs chances d'intégrer Sciences Po. Dans ces ateliers, les jeunes préparent notamment des revues de presse qu'ils présentent et défendent face à des jurys d'admissibilité locaux en charge d'effectuer un premier tri des candidats (cf. fig. 1).

Figure 1 : Le dispositif CEP de Sciences Po



Les interprétations proposées mobiliseront des matériaux d'une enquête en cours, notamment, d'un côté, de façon moins approfondie, des analyses de textes institutionnels, des entretiens avec les initiateurs et les acteurs en charge de ce dispositif à Sciences Po et des observations participantes à des jurys d'admission et, de l'autre, avec plus de détails, des observations des ateliers et des jurys d'admissibilité et des entretiens avec différentes catégories d'acteurs (proveurs, enseignants, documentalistes, autres intervenants, élèves) dans quatre lycées conventionnés². Ces lycées, situés en région parisienne et plus précisément dans les Académies de Créteil et de Versailles (deux dans chaque Académie), se distinguent peu du point de vue des caractéristiques de leur public ainsi que de leurs résultats au baccalauréat. Nous les avons choisis en fonction de leur ancienneté dans le programme (deux lycées « pionniers », D et O, et deux lycées « suivistes », S et N) et des différences dans la façon de concevoir et mettre en œuvre le dispositif afin de mettre en lumière la diversité des configurations locales.

Le dispositif vu d'en haut : des objectifs pluriels, un montage composite

Les dispositifs et les politiques doivent être analysés comme des propositions influencées par les différents contextes dans lesquels elles sont encadrées et qu'elles visent à modifier (Tilly & Goodin, 2006). Dans des sociétés caractérisées par une pluralité de valeurs (Weber, 1921), elles sont porteuses de finalités diverses, voire contradictoires, ce qui affaiblit leur cohérence. Comme par ailleurs, dans des sociétés où domine une solidarité de type organique (Durkheim, 1893), ces propositions reposent aussi sur l'implication d'une variété d'acteurs aux intérêts et aux visions contrastés et parfois opposés, elles donnent lieu également à des montages composites (Boltanski & Thévenot, 1991) et de ce fait souvent fragiles. Le dispositif CEP se prête particulièrement bien à ce type d'analyse par la pluralité d'objectifs qu'il cherche à atteindre et la relative complexité de son *design* institutionnel.

Une réponse institutionnelle à une diversité de pressions contextuelles

L'adoption par Sciences Po d'un principe de discrimination positive *via* la création d'une nouvelle voie d'admission pour des lycéens provenant

2. Ces démarches sont présentées de façon romancée dans le récit d'un des acteurs sur lequel s'appuya fortement le directeur de Sciences Po pour lancer le dispositif : C. Delhay, *Promotion ZEP. Des quartiers à Sciences Po*, Paris, Hachette Littératures, 2006.

d'établissements défavorisés constitue une réponse à des pressions émanant de son environnement immédiat ainsi qu'à des pressions exogènes qui ont à la fois contraint et facilité son action. Parmi ces pressions, la plus centrale concerne la critique de l'élitisme social de l'institution. Du fait de son implantation dans le Quartier Latin et du profil de ses étudiants, la réputation de Sciences Po a de longue date été celle de l'établissement bourgeois par excellence (Garrigou, 2001), ce qui lui a valu de nombreuses appréciations négatives au cours de son histoire de la part des défenseurs de la démocratisation de l'enseignement. Cette critique n'était cependant pas particulièrement vive au moment du lancement des CEP. En effet, elle n'était pas relayée de façon significative par des membres du gouvernement ou de l'opposition, y compris de gauche, en raison du large soutien des élites politiques aux institutions d'enseignement dont elles sont majoritairement issues (Hartmann, 2009). Elle avait néanmoins gagné en précision et en légitimité depuis les années 1960 grâce à des travaux de recherche mettant en lumière l'ampleur des inégalités d'accès à l'enseignement supérieur (Bourdieu & Passeron, 1964) et plus particulièrement aux filières sélectives (Bourdieu, 1989). Une étude menée quelques années avant le lancement du dispositif avait notamment montré le rétrécissement de la base sociale du recrutement des très grandes écoles – dont l'Ecole Nationale d'Administration dont Sciences Po a longtemps constitué l'antichambre – après la relative démocratisation intervenue pour les générations nées entre les années 1930 et 1960 (Euriat & Thélot, 1995).

Au moment du lancement du dispositif, les conclusions de ces études avaient déjà largement pénétré le champ politique. Celles de Bourdieu et de ses collègues connurent une vaste et durable vulgarisation et contribuèrent à structurer le répertoire discursif de divers mouvements sociaux, à commencer par celui de Mai 68, et de nombreux militants politiques, syndicaux et associatifs ; la dernière bénéficia du prestige et des réseaux institutionnels et politiques d'un de ces auteurs, Claude Thélot, ancien polytechnicien ayant occupé diverses positions au sein du Ministère de l'Education, dont celle de directeur de la Direction de l'évaluation et de la prospective entre 1990 et 1997. Ce contexte politique externe n'a cependant joué un rôle significatif dans l'émergence des CEP que parce que des acteurs au sein de l'institution l'ont utilisé pour influencer sur le contexte politique interne. C'est en effet en prenant appui sur ces travaux, ainsi que sur une enquête locale montrant que 81 % des étudiants de Sciences Po avaient des parents cadres, membres des professions intellectuelles supérieures, chefs d'entreprise ou enseignants, que des étudiants appartenant à un syndicat de gauche dénoncèrent en 1997 la persistance de mécanismes de reproduction sociale au sein de l'institution. Or, si les étudiants ne faisaient ainsi qu'étayer empiriquement une situation connue de tous, la mobilisation de ces résultats au sein des instances de gouvernance pour s'opposer à l'élévation très significative des frais d'inscription prévue par le nouveau directeur élu en 1996 a poussé ce dernier à agir.

Le projet d'instaurer une nouvelle procédure d'admission pour des candidats provenant de lycées défavorisés, conçu pendant l'année universitaire 2000-2001 et mis en œuvre à la rentrée universitaire de 2001, n'était ainsi à l'origine qu'une tentative pour désamorcer les résistances internes en compensant le très probable accroissement de la sélectivité sociale engendré par l'augmentation des coûts de la scolarité par un dispositif visant, au contraire, à favoriser la venue de nouveaux publics. Néanmoins, en vue de mieux occulter ce tour de passe-passe, mais aussi en raison d'une plus grande sensibilisation aux problèmes et aux attentes d'acteurs évoluant dans des environnements éloignés de Sciences Po grâce aux premières démarches entreprises pour mettre au point et tester auprès du terrain, plusieurs *designs* possibles du dispositif³, son directeur, Richard Descoings, en vint néanmoins à majorer fortement sa portée politique. Il le présenta en effet comme une réponse à des problèmes se posant dans trois types de contextes n'affectant qu'indirectement le fonctionnement et l'image de l'institution.

Le plus important est le contexte éducatif de la fin des années 1990 caractérisé par l'importante massification de l'enseignement secondaire et supérieur, mais aussi par la ségrégation des publics entre les établissements et entre les filières de ces deux niveaux d'enseignement (Beaud, 2002 ; Felouzis, Liot, & Perroton, 2005 ; Merle, 2000 ; van Zanten, 2012). À cela s'ajoute le désenchantement à l'égard des politiques territoriales compensatrices mises en œuvre à partir du début des années 1980, notamment des zones d'éducation prioritaire (ZEP), nourri par divers travaux montrant les effets mitigés de ces politiques sur la réduction des inégalités de résultats entre groupes sociaux et l'écart croissant entre les acquis des élèves scolarisés en ZEP et l'allongement de leurs parcours scolaires (Bénabou, Kramaz, & Prost, 2009). Ces constats ont favorisé l'apparition d'un discours politique et, plus tard, de nouveaux dispositifs orientés vers la promotion de l'excellence dans les établissements défavorisés (Bongrand, 2011 ; Pirone & Rayou, 2012 ; Rochex, 2011).

Le contexte urbain a également joué un rôle très important. Les recherches montrent, à la même période, une augmentation dans les grandes agglomérations de la ségrégation sociale et ethnoraciale (Pinçon & Pinçon-Charlot, 1989 ; Preteceille, 1995). Parallèlement, d'autres travaux mettent en évidence les limites des politiques urbaines porteuses d'une action compensatrice en direction des quartiers dits « sensibles » (Kirszbaum 1998), ce dont témoignaient aussi aux yeux de l'opinion publique et des responsables politiques les émeutes récurrentes et fortement médiatisées dans ces quartiers depuis le début des années 1980 (Lagrange & Oberti, 2006). Comme ces émeutes ont

3. Le pôle « Égalité de chances », dont l'intitulé a changé à plusieurs reprises, est le service en charge du suivi des CEP. Pendant la durée de notre étude il a été composé d'un responsable, qui est un ancien élève de Sciences Po admis par la voie CEP, de deux chargées de mission et d'une secrétaire assumant aussi partiellement les responsabilités de chargée de mission.

été le fait de jeunes, parfois même d'adolescents, c'est donc très logiquement à la lumière de leur exclusion scolaire et spatiale que leur révolte a été interprétée par certains travaux sociologiques (Dubet & Layperonnie, 1992), cette thèse étant aussi celle de beaucoup d'acteurs de terrain.

Le contexte migratoire, enfin, a aussi été déterminant. Parmi les émeutiers, un nombre significatif de jeunes était issu de l'immigration. Or à partir des années 1990 émergent des travaux qui soulignent l'importance des inégalités éducatives et sociales en fonction de l'origine nationale ainsi que des processus objectifs et de sentiments de discrimination fondés sur l'appartenance ethno-raciale (Silberman & Fournier, 1999 ; Zirotti, 1997). De façon relativement indépendante commence également à circuler à cette période un discours nouveau en France sur l'absence de « diversité » sociale et ethno-raciale parmi les élites porté principalement par des journalistes, des intellectuels et des responsables politiques issus de l'immigration. Les dirigeants et directeurs de ressources humaines d'entreprises ouvertes sur un marché international se sont emparés également de cette notion dans un contexte caractérisé par la transposition dans le système juridique français des directives européennes de lutte contre les discriminations (Bereni, 2009).

Contours, limites et affaiblissement de la discrimination positive

Le double objectif de contrer les critiques d'élitisme à l'égard de l'institution et d'apporter une réponse à ces différents problèmes donna logiquement naissance à un dispositif hybride du point de vue des finalités. Ce dernier était en outre traversé d'emblée par la tension entre méritocratie et discrimination positive et ce d'autant plus que beaucoup de responsables de grandes écoles comme d'autres acteurs prééminents dans les sphères politiques et culturelles ne manquèrent pas dès l'annonce de sa création de dénoncer dans les médias le caractère démagogique d'un dispositif qui semblait abattre les barrières méritocratiques d'accès à l'enseignement supérieur sélectif. Cette tension a en outre été accentuée par les caractéristiques du dispositif et son évolution dans le temps.

Un premier élément à prendre en considération dans cette optique est le choix d'établir des partenariats avec des lycées ZEP ou dotés de caractéristiques proches de ces derniers. Ce choix présentait des avantages politiques évidents. D'une part, il permettait de tirer profit de la parenté avec une politique emblématique du rôle de la discrimination positive dans la lutte contre les inégalités et l'exclusion, ce dont témoigne le choix même du nom du dispositif, et d'émettre ainsi un signal fort quant à son ambition politique. D'autre part, il permettait, comme dans le cas des ZEP, d'éviter de désigner directement les bénéficiaires des actions sur la base notamment de

critères ethnoraciaux, ce qui aurait été contraire aux principes constitutionnels (Calvès, 2008). Les liens avec les lycées comportaient aussi des avantages institutionnels et financiers importants. En effet, l'institution pouvait disposer ainsi d'un cadre et d'un ensemble de ressources humaines dans les lycées facilitant la prospection, la préparation et la présélection des futurs candidats. Comme Sciences Po a obtenu que le travail de ces professionnels de l'enseignement secondaire soit rémunéré et facilité par des ressources en provenance des rectorats ou des conseils régionaux, les partenariats avec les lycées ont en outre largement contribué au financement du dispositif.

Ne pouvant pas se prévaloir d'un pouvoir hiérarchique sur les lycées et cherchant à éviter l'intervention des autorités éducatives nationales et locales pour préserver sa marge d'action, Sciences Po a fait le choix de laisser une part importante d'autonomie aux acteurs locaux, ce qui était également nécessaire pour pouvoir prendre appui sur leur mobilisation. L'institution posait d'emblée une barrière méritocratique (l'exclusion officielle des élèves des lycées et des filières professionnelles et celle *de facto* des élèves des filières technologiques) qui limitait le risque d'avoir affaire à des élèves ayant d'importantes difficultés scolaires mais réduisait aussi le réservoir de candidats potentiels d'origine populaire. En revanche, Sciences Po définit de façon assez large les critères permettant à un établissement d'être classé comme désavantagé et fit appel au volontariat. Or, comme souvent dans ce cas, les établissements qui ont posé leur candidature au fil des ans ne sont pas nécessairement les plus désavantagés : un décalage qui a pu être accentué par l'exercice par Sciences Po d'un pouvoir discrétionnaire pour solliciter ou en écarter certains. L'exercice de ce pouvoir semble en outre avoir contribué à l'intégration ces dernières années de lycées plus hétérogènes socialement que les lycées « pionniers » (Oberti, 2013) ; un phénomène probablement lié aux pressions méritocratiques évoquées plus loin. Étant donné ces éléments et l'accent mis sur la non-sélection (sur des critères académiques mais aussi sociaux) des candidats aux ateliers, on ne saurait donc pas s'étonner de la forte proportion d'élèves non défavorisés recrutés par la voie CEP depuis le début du dispositif, de l'ordre de 40 % en 2010, plus proche de 60 % aujourd'hui (Oberti, 2013 ; van Zanten, 2010).

Un deuxième élément crucial pour étudier la tension entre méritocratie et discrimination positive concerne la nature des épreuves et les variations dans leur mise en œuvre. L'idée d'avoir recours à un dossier de presse pour évaluer dans une première étape les qualités des nouveaux candidats de la procédure CEP fut émise par un professeur de lycée. Elle rencontra un écho favorable parce qu'elle semblait pouvoir permettre d'appréhender chez les élèves d'autres qualités que celles habituellement prises en compte dans les évaluations scolaires, comme la curiosité, l'intérêt pour l'actualité ou la capacité à chercher et croiser des informations. Il faut toutefois souligner que le consensus dont elle a bénéficié reposait aussi sur le maintien d'une évaluation portant sur une pratique scripturale (Lahire, 1993), permettant a priori

d'apprécier et de comparer les performances des étudiants avec les critères méritocratiques habituels. Étant donné son caractère hybride, ce travail écrit, comme sa soutenance orale dans les jurys d'admissibilité, ont pu être utilisés pour favoriser aussi bien la sélection d'étudiants considérés comme ayant un niveau scolaire moyen mais faisant état d'autres « talents » que ceux des très bons élèves. L'autonomie réelle des jurys locaux pour s'éloigner des critères scolaires, encouragée dans les premières années du dispositif par des messages convergents dans ce sens de la part de Sciences Po, a néanmoins été partiellement limitée par une autre barrière méritocratique présente dans le dispositif initial, à savoir le fait que pour pouvoir se présenter aux jurys d'admission, les candidats admissibles de chaque lycée doivent aussi avoir été reçus à la première session du baccalauréat.

Par ailleurs, si les jurys d'admissibilité participent à fixer le curseur entre méritocratie et discrimination positive (et aussi entre discrimination positive et inclusion, comme nous l'évoquons plus loin), ce sont les critères des jurys d'admission qui sont les plus déterminants à la fois par leurs effets immédiats sur le devenir des élèves et par leur impact en retour sur les pratiques dans les établissements. Or la variabilité entre les différents jurys d'admission a toujours été forte, car leurs membres sont porteurs de logiques différentes et les rapports de force entre eux jouent un rôle important (Nozarian, 2015). Les enseignants tendent sans surprise à accorder plus d'importance aux qualités intellectuelles des élèves, comme l'étendue et la précision de leurs connaissances ou leur réflexivité, qu'ils pensent pouvoir appréhender de façon neutre, et à certaines qualités référées à leurs origines et trajectoires scolaires, comme la modestie et la ténacité. Les cadres du public et du privé tendent quant à eux à accorder plus de poids aux traits de caractère comme la prise d'initiative, la confiance en soi, la réactivité ainsi qu'à la motivation et aux projets professionnels des élèves. Les membres de l'administration de Sciences Po se calquent, eux, sur des critères découlant d'orientations institutionnelles qui ont évolué de façon significative au cours du temps.

En effet, si le message initial du directeur de Sciences Po et des deux responsables successifs du service en charge du suivi du programme penchait nettement en faveur du recrutement d'élèves ayant des origines sociales et nationales, mais aussi des « talents », différents de ceux du public habituel de l'institution, plusieurs facteurs ont contribué à donner depuis 2010 plus de voix aux défenseurs de la méritocratie traditionnelle. Le premier est l'importante transformation du corps enseignant de Sciences Po par le recrutement massif d'enseignants universitaires. Dotés pour la plupart d'un excellent curriculum vitae et ayant souvent étudié et parfois enseigné dans des filières sélectives de l'enseignement supérieur, ces enseignants ont contribué à élever le niveau d'exigence scolaire vis-à-vis des étudiants, y compris des étudiants entrés par la voie CEP. Le deuxième facteur est lié à l'expansion du dispositif. En effet, si la proportion d'élèves CEP au sein de l'institution n'a pas varié de façon très importante en raison de la croissance massive concomitante des

effectifs admis par les voies traditionnelles, leur nombre a rendu plus visibles les difficultés scolaires d'une proportion non négligeable d'entre eux auprès des enseignants et de l'administration, qui, à leur tour, ont réclamé une plus grande vigilance concernant les dossiers scolaires des candidats qui arrivent par la voie CEP. Enfin, le décès inattendu du directeur de Sciences Po en 2012 et l'installation d'une nouvelle équipe à la tête de l'institution ont contribué à leur tour à confirmer le tournant méritocratique.

Fortement relayées auprès des membres du pôle « Égalité des chances »⁴ par la directrice du collège universitaire puis de la Direction des études et de la scolarité entre 2009 et 2015, les nouvelles exigences méritocratiques ont affecté le fonctionnement des jurys d'admission et, par ricochet, à des degrés variables, celui des jurys d'admissibilité et des ateliers. Les notes et les appréciations dans les bulletins scolaires et celles obtenues par les candidats aux épreuves anticipées du baccalauréat y vinrent à jouer un rôle central, les membres de l'administration présents attirant fortement l'attention des autres membres sur les difficultés prévisibles d'élèves ayant des notes médiocres ou faisant preuve de peu de régularité dans leurs résultats. Sciences Po demanda en outre aux candidats de rédiger une lettre de motivation afin de mieux apprécier la cohérence de leur projet mais aussi leurs qualités d'écriture. Il fut également question à un moment donné de rendre obligatoire la lecture d'un ouvrage dans les ateliers.

Discrimination et inclusion ?

Une deuxième tension en apparence moins forte que celle entre méritocratie et discrimination positive mais gagnant en puissance au fil du temps est celle entre discrimination objective et inclusion. Dès le lancement de son dispositif, Sciences Po a été accusé par des grandes écoles de créer des filières de pré-recrutement pour améliorer son image alors qu'en développant à la suite de Sciences Po des actions d'*outreach*, ces écoles se chargeaient de la mission plus noble de prendre en charge des élèves pour améliorer de façon globale leurs trajectoires d'études dans l'enseignement supérieur (van Zanten, 2017). En fait, dès le départ, Sciences Po a d'une part mis en avant l'ambition politique de son projet et sa prise en compte de problèmes et de territoires bien au-delà de son champ d'action habituel. D'autre part, l'institution a fait valoir que son action visait à toucher indirectement tous les élèves des établissements conventionnés. Ceci revenait à étendre de façon très significative le nombre des bénéficiaires du dispositif CEP et à rajouter à la visée de discrimination positive une vision inclusive dont le contenu est resté imprécis.

4. Ce dispositif, lancé en 2010, a pour but de contraindre les enseignants à mettre en place des activités complémentaires à l'enseignement auprès de leurs élèves, notamment l'aide à l'orientation, l'approfondissement de connaissances et le soutien aux élèves en difficulté, pendant deux heures hebdomadaires.

Dans les faits, néanmoins, l'institution, assez logiquement, a toujours prêté plus d'attention au recrutement des élèves et, d'abord de façon très modeste puis de façon un peu plus soutenue, à leur accompagnement au sein de l'institution, car leur réussite et leur insertion professionnelle ultérieure demeurent le principal symbole du succès de la politique CEP. Ces activités lui permettent en outre de réactiver l'adhésion au projet de multiples acteurs internes et externes à l'institution dont le soutien matériel et moral a été décisif pour le démarrage et la survie de cette initiative. L'organisation de jurys d'admission est ainsi l'occasion de donner un sens fort au soutien de divers acteurs, et au premier chef, des donateurs et des entreprises partenaires du dispositif. C'est aussi l'occasion d'impliquer les enseignants et divers responsables administratifs de Sciences Po dans le dispositif et d'entretenir ainsi leur engagement en faveur de ce dernier. Des acteurs internes et externes ont aussi été impliqués dans le « parrainage » qui fut institué au début pour accompagner de façon légère l'intégration des élèves dans l'établissement. Cet accompagnement, encore limité, s'est néanmoins davantage étoffé et professionnalisé ces dernières années avec l'organisation d'un stage « *booster* » pendant une semaine d'été avant le début de leurs études à Sciences Po pour les nouveaux admis perçus comme les plus fragiles sur le plan des résultats scolaires et des tutorats en première année dans les matières où ces élèves rencontrent le plus de difficultés.

En revanche, la question du sens de la participation dans les ateliers pour les élèves qui, en bout de course, ne sont pas déclarés admissibles dans leur établissement comme pour ceux qui, admissibles, ne sont pas *in fine* admis à Sciences Po a été largement déléguée aux lycées qui, comme nous l'analysons plus loin, abordent cette question de façon plus ou moins frontale et avec des stratégies différentes. Peu nombreux sont par ailleurs les acteurs locaux qui estiment que les ateliers ont eu des effets importants à l'échelle de l'établissement, outre celui de contribuer à améliorer leur image et de ce fait, pour certains, de leur permettre de limiter la fuite de bons élèves de classes moyennes ou supérieures ou d'en attirer certains. Ces questions se posent néanmoins de façon de plus en plus cruciale du fait du nombre, devenu très important au fil des ans, des lycées conventionnés (sept la première année, cent six aujourd'hui) et de la volonté de ne pas accroître le nombre d'entrants par la voie CEP. Si on ajoute à cela le fait que les lycées, en lien avec les caractéristiques de leur public, leur ancienneté dans le dispositif et leur proximité avec Sciences Po, mais aussi avec leurs modes d'organisation, s'avèrent inégalement efficaces à produire régulièrement des admis (van Zanten, 2010), le résultat final est une proportion significative d'établissements pour qui l'intégration de Sciences Po par quelques élèves ne peut pas être le principal régulateur des activités dans les ateliers.

Si Sciences Po ne semble pas désireux de prendre en charge ce versant « inclusif », il a pris récemment un autre tournant en choisissant de mettre en avant les compétences de l'institution en matière d'*outreach* par des

actions qui prolongent, mais concurrencent aussi, le travail dans les ateliers. Ces actions concernent notamment l'inauguration à l'été 2017 d'un nouveau dispositif, « Premier Campus », destiné à encadrer des élèves de lycées défavorisés – mais pas nécessairement conventionnés avec Sciences Po – de la seconde à la terminale par des courts stages pendant les petites et grandes vacances en vue de favoriser une meilleure orientation et réussite dans le supérieur. S'il est trop tôt encore pour évoquer les effets de ce changement, qui semble correspondre à une volonté de « faire école » – alors que le dispositif CEP n'a jamais fait d'émules en France contrairement aux actions « inclusives » d'une grande école comme l'Essec – et de donner un nouveau souffle à la mission sociale de l'institution, il est fort possible qu'il affaiblisse à terme la portée de la discrimination positive.

Le dispositif vu d'en bas : l'hétéronomie et l'autonomie des activités dans les lycées

Les actions relevant du dispositif CEP dans les lycées présentent de nombreux points communs entre les établissements. L'isomorphisme institutionnel (DiMaggio & Powell, 1983) que l'on constate parmi eux s'explique dans une large mesure par la double contrainte externe, procédurale et normative, exercée par Sciences Po sur les établissements. Celle-ci s'exerce au travers, d'une part, de l'emboîtement des activités prévu dans la conception du dispositif et, d'autre part, des messages transmis à la base par les responsables de l'institution et les chargés de mission du pôle « Égalité de chances ». Les occasions de transmettre ces messages se concrétisent notamment lors des interventions de Sciences Po dans les établissements conventionnés, des visites que les lycéens des établissements conventionnés effectuent à Sciences Po avec leurs enseignants et de la journée annuelle dédiée au dispositif, au mois de janvier. Ces deux derniers cadres d'interaction permettent aussi aux acteurs scolaires d'effectuer des comparaisons et d'échanger sur leurs façons de faire, ce qui favorise le mimétisme institutionnel et la régulation normative entre pairs des pratiques professionnelles.

L'observation plus fine sur le terrain permet néanmoins de constater l'existence d'importantes différences entre les lycées concernant l'orientation et l'organisation des ateliers et des jurys d'admissibilité. Ces différences sont liées à la pluralité d'objectifs du dispositif et à l'évolution des priorités privilégiées par l'institution qui favorisent la diversité de réinterprétations et de réappropriations du dispositif au plan local. Elles s'expliquent également par l'existence d'un cadrage interne relativement autonome qui dépend moins des profils sociaux et scolaires des établissements étudiés, dont le public et les statuts locaux sont assez proches, que des caractéristiques, des ethos et des visées des enseignants et des chefs d'établissement.

Des configurations spatio-pédagogiques originales dans les ateliers : la ruche, l'open space et le cours magistral

Pour étudier l'activité au sein des ateliers, notamment leur degré d'hétéronomie ou d'autonomie vis-à-vis de Sciences Po, il est intéressant de se pencher sur leur organisation spatiale. Dans les lycées D et O, tous les deux « pionniers » et situés dans l'Académie de Créteil, la plupart des séances d'ateliers ont eu lieu dans le Centre de Documentation et Information (CDI). Ce dernier jouxte dans le lycée O la salle informatique permettant aux élèves et aux professionnels scolaires de circuler entre les deux lieux. Ce choix témoigne de l'importance qu'accordent les coordonnateurs de ces deux ateliers à la préparation du dossier de presse et au rôle des documentalistes avec qui ils forment, dans les deux cas, un couple professionnel soudé. Un des effets inattendus du dispositif CEP a en effet été de revaloriser aussi bien la place du rapport à l'actualité dans la formation des élèves que le rôle de ces personnels, qui ont du mal à faire reconnaître leurs compétences dans l'éducation aux médias dans le fonctionnement traditionnel des lycées.

Ces deux éléments nouveaux, dont le rôle est davantage encore valorisé quand le CDI devient le pivot des ateliers, favorisent l'émergence d'un code « intégré » qui se distingue sur plusieurs plans du code « sériel » en vigueur dans la tradition de l'enseignement secondaire français (Bernstein, 1975). En effet, la distinction entre savoirs savants et savoirs profanes s'y estompe, car les deux types de savoirs s'entrecroisent dans les articles que les élèves doivent sélectionner et analyser ; les différences et les hiérarchies entre les professionnels de l'éducation sur la base de leur maîtrise de savoirs savants spécifiques s'atténuent du fait de la focalisation de tous sur des techniques de recherche, de traitement et d'interprétation de l'information ; enfin, l'écart entre les enseignants et les élèves diminue aussi, car ces derniers peuvent développer de façon relativement autonome une forme d'expertise sur des sujets pointus, les rapports « horizontaux » (Bernstein, 2007) étant en outre facilités par le cadre qui incite à la circulation et à des échanges moins formels que dans la salle de classe.

À son tour, ce mode d'organisation est utilisé par les coordonnateurs de ces deux ateliers – dont il faut souligner qu'il s'agit dans les deux cas de professeurs certifiés avec une longue expérience d'enseignement et des ateliers CEP – pour faire de ces derniers des espaces autonomes de « mise au travail » (Darmon, 2013) de ce groupe spécifique d'élèves. Ces enseignants ont recours à des techniques proches en certains points de celles mises en œuvre dans les classes préparatoires – notamment l'évitement de la mise en concurrence directe des élèves et l'accent mis sur l'autonomie et l'autocontrainte individuelles – mais qui s'en distinguent par l'absence de classement et de pression au profit de l'encouragement constant des progrès de tous et de la coopération. Au travers de ces techniques, ces deux enseignants œuvrent à maintenir au sein des ateliers l'atmosphère d'une « ruche », selon l'image utilisée par

l'un d'entre eux. Ils ne délaissent pas leur rôle de « pré-recrutement » des futurs étudiants de Sciences Po, mais accordent beaucoup d'importance à leur fonction « inclusive », notamment par l'accent mis sur l'acquisition par tous les élèves de méthodes de travail efficaces et sur leur réussite au baccalauréat. Le soutien aux projets d'études des élèves dans le supérieur est aussi pris très au sérieux, notamment au lycée O, où la coordonnatrice souhaiterait qu'une des deux heures consacrées à l'atelier soit considérée comme relevant du dispositif national d'« accompagnement personnalisé ».

Le choix de la salle informatique, privilégié dans le lycée S (« suiviste », Académie de Versailles) pour la tenue des ateliers jusqu'au jury d'admissibilité, est révélateur quant à lui d'une tout autre conception de l'atelier favorisant la mise en œuvre d'une autre modalité de curriculum intégré. Dans tous les lycées, les élèves participant au dispositif CEP sont encouragés par l'exercice imposé, le dossier de presse, à avoir recours régulièrement à internet et ce d'autant plus que des nombreux lycées conventionnés – et c'est le cas des quatre que nous avons étudiés – se sont abonnés à des interfaces web comme Europresse permettant l'accès à un large éventail de journaux et d'articles. Toutefois, la tenue des ateliers dans une salle où les élèves ont en permanence accès à un ordinateur produit des effets spécifiques. Premièrement, elle favorise une conception du rapport au savoir accordant moins d'importance au travail de médiation des professionnels scolaires et davantage à la confrontation directe des élèves à des savoirs et à des modes de classement et de hiérarchisation de ces derniers par des journalistes, des agences de presse ou l'algorithme de classement de pages web de Google. Deuxièmement, cette organisation, et la durée plus courte de l'atelier – une heure et demie et non deux comme dans les trois autres lycées – encouragent aussi le travail individuel de chaque élève et non l'entraide entre eux. En effet, dans cet atelier, les élèves occupaient déjà les places devant les ordinateurs avant que l'enseignant n'arrive et y restaient après son départ, sans que son entrée en scène ou sa sortie ne provoquent des ruptures dans le flux de leur expérience. Ils y préparaient aussi bien leur dossier de presse que leur orientation dans le supérieur.

Cet atelier peut être assimilé à un *open space*. Dans sa conception originale, ce mode d'organisation, dans lequel chacun dispose d'un poste de travail d'où il est possible de voir et entendre les autres, devait faciliter le travail autonome mais aussi la coopération entre les salariés des nouvelles entreprises postindustrielles. Dans les faits, cependant, il encourage plutôt la compétition entre eux (Boltanski & Chiapello, 1999 ; d'Iribarne, 2012). Sans faire l'objet d'une réflexion d'ordre pédagogique de la part du coordonnateur ou des autres enseignants intervenant dans l'atelier, la possibilité pour les élèves de faire des activités sans lien direct avec la préparation à l'admissibilité, mais requérant le maniement d'informations ou la mobilisation de contacts extérieurs, et la faible coopération entre eux sont cohérentes avec les attentes que ces professeurs attribuent à Sciences Po et au monde

professionnel. L'orientation dominante n'est en effet pas l'inclusion, mais l'anticipation de la sélection de certains à Sciences Po et la nécessité de leur apprendre à se comporter comme des futurs cadres dans des univers hautement compétitifs :

L'enseignant-coordonnateur fait allusion à nouveau à l'importance des visites et de se constituer un réseau. Il encourage les élèves à profiter des contacts avec l'entreprise qui appuie les actions d'ouverture sociale dans l'établissement et avec Sciences Po. « Vous pouvez les utiliser pour faire un stage après. N'hésitez pas à me demander d'intervenir, si vous voulez », dit-il. [...]. En citant Pierre Bourdieu, il énonce : « à diplôme égal, c'est le capital social qui compte ». (notes de terrain, février 2015)

L'équipe des professionnels scolaires qui a choisi ce type de configuration spatiale dans le lycée S diffère sensiblement de celles des lycées D et O. Le coordinateur, qui occupe pour la première fois cette fonction, est, comme son prédécesseur, professeur agrégé. Il travaille en collaboration avec une collègue également agrégée et, comme le précédent coordonnateur, également ancienne étudiante de Sciences Po. Celle-ci assure un atelier de revue de presse auquel participent, pour améliorer leur expression orale, certains élèves impliqués dans les CEP.

Contrairement à ce que nous avons observé dans les trois autres établissements, dans le lycée N (« suiviste », Académie de Versailles), le dispositif CEP ne relevait pas du code intégré mais avait pour but de pousser les élèves à opérer une transition entre le code sériel du lycée et celui de l'enseignement supérieur. Les séances ayant eu lieu avant les jurys d'admissibilité se sont toutes déroulées dans une salle de classe et se sont calquées sur le modèle des cours magistraux. Animées parfois par d'autres enseignants du lycée, elles étaient préparées avec un contenu orienté vers la transmission d'une « culture générale ». Celle-ci était présentée aux élèves comme un préalable indispensable pour l'admission de quelques heureux élus à Sciences Po, perçu avant tout comme une institution formant une élite culturelle, mais aussi pour la réussite dans l'enseignement supérieur en général et, plus globalement, pour le plein exercice de la citoyenneté :

Coordinatrice : C'est des élèves qui, même si c'est l'élite chez nous, ça reste des élèves qui ont besoin de se fabriquer une culture générale.

[...]

Enquêteur : Dans certains lycées, il y a des enseignants qui s'opposent aux CEP en disant que ce sont des ressources qu'on pourrait destiner aux élèves en général et non pas à certains élèves. Est-ce que cette opposition existe ici ?

Coordinatrice : Non, parce que déjà il est ouvert à tout le monde. Il y a une très bonne élève qui en fait partie qui m'a dit qu'elle, elle veut même pas le passer [l'examen d'admissibilité], elle veut juste assister aux cours. [...]. Les élèves savent très bien qu'ils peuvent venir en

profiter, de la culture générale, de la préparation à l'oral, même s'ils ne veulent pas faire Sciences Po après. (Entretien avec la coordinatrice, octobre 2016)

La pédagogie mise en œuvre dans l'atelier de ce lycée est, selon les intentions des intervenantes, de type « universitaire », à savoir une intervention magistrale devant un groupe silencieux suivie d'une séquence de questions-réponses. Ces interventions sont appelées « conférences Sciences Po » mais insistent aussi beaucoup sur des éléments généraux de méthodologie universitaire comme l'écoute sans demande de répétitions et la prise de notes. La coordinatrice, qui a porté à bout de bras toute seule l'atelier l'année de notre enquête, était une professeure agrégée normalienne, de même que sa collègue, qui n'a pu finalement vraiment la seconder du fait de son emploi du temps mais aussi de sollicitations scientifiques et médiatiques dont elle fait l'objet en lien avec des publications liées à une thèse en préparation. Pour ces enseignants hautement qualifiés, dotés d'intérêts culturels variés, ces lycées de banlieue constituent souvent des lieux de passage en début de carrière. Ils peuvent néanmoins aussi devenir l'objet d'un ancrage plus long quand ils permettent, par leur proximité de Paris et par l'existence de dispositifs comme les CEP, de continuer à profiter d'une riche offre culturelle, de contacts et de possibilités de diversification des activités professionnelles (Farges, 2017).

Les variations autour du script institutionnel concernant les épreuves : dissociation, hybridation et « sur-couplage »

Une fois les dossiers de presse finis, les activités au sein des lycées se calquent davantage sur un même script institutionnel. Cet isomorphisme s'explique par l'importance qu'attachent tous les acteurs aux épreuves d'admissibilité et d'admission en lien avec des enjeux locaux. La réussite à ces épreuves apporte en effet aux enseignants de la reconnaissance de la part des élèves et de leurs parents, de leurs collègues et du chef d'établissement, avec l'assurance de pouvoir continuer à bénéficier d'un soutien financier et logistique pour la poursuite des ateliers. Pour les proviseurs, elle participe à une amélioration de l'image de leur lycée ainsi qu'au maintien à son tour du soutien financier et politique des autorités éducatives locales.

Cet isomorphisme s'explique toutefois aussi par le fait qu'en préparant les élèves à ces épreuves, les acteurs scolaires retrouvent des façons de faire hautement institutionnalisées dans les systèmes d'enseignement et typiquement associées à la compétition pour l'accès à un nombre limité de places très valorisées (Turner, 1960), surtout présentes aujourd'hui en France dans le « conservatoire » que représentent les classes préparatoires (van Zanten, 2016). En effet, un des attraits du dispositif Sciences Po pour les établissements est qu'il réactive des enjeux liés à la mise à l'essai des personnes et

des pratiques, à la comparaison interpersonnelle et interinstitutionnelle et à l'obtention de résultats et récompenses qu'ils ne trouvent désormais plus dans la préparation du baccalauréat. Ce dernier est en effet de moins en moins perçu comme un enjeu décisif en raison des taux très élevés de réussite et de sa forte dévalorisation sur le marché de l'emploi (Duru-Bellat, 2006 ; Merle, 2007).

Un des principaux indicateurs de l'isomorphisme institutionnel est l'organisation dans tous les établissements d'« oraux blancs » avant les jurys d'admissibilité et, pour les élèves admissibles, avant les jurys d'admission. Ces exercices, semblables aux « bacs blancs », suivent dans tous les établissements un format comparable et appliquent des critères semblables, car la plupart des acteurs scolaires ont intériorisé l'idée que le candidat idéal à l'admission à Sciences Po est celui capable devant un jury de faire état d'un certain stock de connaissances savantes et de qualités intellectuelles, tout en mettant en avant une personnalité et une biographie originales susceptibles d'apporter un « plus » à l'institution. Les jurys d'admissibilité sont quant à eux un exercice obligé mais moins codifié qui donne lieu à des variations significatives entre les établissements sur trois dimensions interdépendantes : la composition du jury, les critères de sélection et le degré de sévérité.

La prise en compte de ces différents éléments nous permet de distinguer trois types de logiques d'action à propos des épreuves et de leur préparation, qui ne découlent pas automatiquement des logiques à l'œuvre au sein des ateliers, du fait de la logique interne à chacun mais aussi, et surtout, du souci des établissements de faire tenir ensemble les injonctions par le haut et leurs propres convictions en matière de méritocratie, de discrimination positive et d'inclusion. Une première logique, la « dissociation », se caractérise par le fait de distinguer assez nettement les orientations dominantes des ateliers, des oraux blancs et des jurys d'admissibilité. Deux lycées correspondent à ce modèle, mais de façon différente. Le lycée D met en œuvre une transition inclusion/méritocratie/préparation à la discrimination positive. Comme nous l'avons souligné dans la section précédente, pendant les séances d'atelier, le coordonnateur consacre beaucoup d'énergie à faire fonctionner sa « ruche » dans une optique inclusive rendue cohérente par une volonté réelle mais pragmatique de lutte contre les inégalités :

L'idée, c'est qu'on va pas changer les choses. C'est-à-dire, que les inégalités des chances, elles existent, c'est pas par un seul projet qu'on change tout. C'est une goutte d'eau. Donc... c'est plutôt donner des possibilités à nos élèves de faire des choses qu'ils ne connaissent pas, limiter l'autocensure. (coordonnateur lycée D)

Ensuite, un seul jury d'admissibilité pléthorique, uniquement composé d'acteurs scolaires (il comporte outre le proviseur, son adjoint et un conseiller principal d'éducation, les six enseignants de l'atelier) et présidé par le coordonnateur évalue longuement (55 minutes par candidat) et avec une relative

bienveillance (neuf admissibles sur quatorze candidats en 2015) la prestation écrite et orale des élèves sur la base de critères en partie « inclusifs » (participation régulière à l'atelier, bonne volonté dans la réalisation du travail demandé) mais aussi, et surtout, méritocratiques (leur maîtrise de savoirs en lien avec leurs dossiers de presse et leur capacité d'argumentation).

Une fois ce tri opéré, l'attention se focalise sur la préparation des admissibles aux oraux d'admission à Sciences Po, anticipée par la présence aux jurys d'admissibilité d'une linguiste prenant des notes sur les prestations orales des élèves pour les aider à préparer cette épreuve. La logique inclusive, puis méritocratique, cède alors la place à une logique stratégique orientée vers les modalités de discrimination positive à Sciences Po. Mobilisant des techniques d'« auto-confrontation » et de « confrontation croisée » (Clot, Faïta, Fernandez, & Scheller, 2001) grâce entre autres au recours à des enregistrements vidéos des oraux blancs d'admission, les enseignants se focalisent sur l'acquisition par les élèves de techniques de présentation de soi tant à propos de la forme (hexis corporelle, façon de s'habiller et de parler) que du fond (mise en valeur des traits de caractère et des investissements culturels ou civiques originaux et susceptibles d'être appréciés par les membres du jury).

L'orientation à N relève aussi du modèle de la « dissociation » mais cette fois-ci l'ordre des termes est inversé puisque l'établissement suit plutôt le cheminement suivant : méritocratie/préparation à la discrimination positive/inclusion. Comme nous l'avons montré dans la partie précédente, les enseignants de ce lycée ont donné la priorité dans la plupart des séances de l'atelier à la transmission de connaissances et de compétences, mimant les attentes supposées de l'enseignement supérieur sélectif et visant la compensation des « déficits » culturels qu'ils perçoivent chez leurs élèves. Cette orientation peut être vue comme inclusive dans la mesure où l'objectif affiché est de faire accéder tous les participants à l'atelier à cette culture. Toutefois, en raison des fortes exigences qui animent ces professeurs très qualifiés et tournés vers le supérieur, très proches de ce fait des professeurs des classes préparatoires, cette orientation s'est avérée en pratique, si on tient compte notamment des jugements émis sur les élèves, très sélective du point de vue de l'excellence méritocratique (Bourdieu & Saint-Martin, 1970, 1975).

En revanche, au cours des dernières séances, tournées vers l'organisation des oraux blancs d'admissibilité sous la forme de représentations quasi théâtrales, ces enseignants ont cherché à préparer les élèves à la discrimination positive à Sciences Po par des conseils, comme à D, sur la façon d'entrer dans la salle, de saluer les membres du jury, de s'asseoir ou de répondre aux questions. Ces séances ont cherché aussi à instaurer un rapport horizontal avec les élèves plus favorable à l'émergence d'une orientation inclusive en les conviant notamment à être tantôt candidats, tantôt membres du jury. Toutefois, outre le fait que ce changement pédagogique et ces nouveaux rôles mettaient mal à l'aise beaucoup d'élèves, la forme théâtrale adoptée maintenait la séparation

entre ceux se situant sur le devant de la scène – le candidat, les enseignants ou des intervenants extérieurs – et le public, s'avérant de ce fait faussement horizontale. C'est en fait paradoxalement dans les jurys d'admissibilité que la dimension inclusive a été le plus clairement introduite : c'est dans ce lycée où les enseignants paraissent au départ les plus sévères que le jury local a été le plus indulgent parmi les quatre jurys observés, déclarant admissibles huit des dix candidats. Une des principales raisons de cela est le fait que la préparation intensive aux oraux – certains élèves en ont passé jusqu'à dix – a rendu plus difficile l'application de normes extérieures en matière de sélection.

Le lycée O cherche lui aussi à répondre aux exigences contradictoires de Sciences Po mais en privilégiant l'« hybridation ». Comme nous l'avons noté plus haut, dans cet établissement les ateliers sont conduits dans une optique à dominante inclusive. Toutefois, la présence à presque toutes les séances d'un ancien élève de l'établissement ayant intégré Sciences Po a servi à chaque fois à rappeler aux élèves l'objectif de discrimination positive et les attentes de l'institution. Un même processus de superposition des orientations est visible à propos de la préparation des jurys d'admissibilité et d'admission. En effet, pour ces deux épreuves, les élèves ont pu bénéficier de plusieurs types d'oraux blancs animés par des personnes diverses dans des optiques différentes, depuis un oral blanc d'admissibilité à tonalité très scolaire organisé par une enseignante du lycée la veille du jury local jusqu'à des oraux blancs d'admission organisés par des tuteurs hauts fonctionnaires s'inspirant des entretiens d'embauche. À cela il faut ajouter des oraux pour les deux types de jurys organisés par l'étudiant de Science Po, et par la sœur d'un élève de l'atelier – également admise à Sciences Po –, qui mobilisent des étudiants de l'institution et miment ses exigences.

Les jurys d'admissibilité se caractérisent quant à eux dans ce lycée par une disjonction entre le fond et la forme. Sur le premier aspect prédomine la même logique scolaire qu'à D (focalisation sur les dimensions intellectuelles de l'exercice écrit et de la prestation orale, sévérité faible avec douze admissibles sur dix-sept candidats). Toutefois, le temps de passage devant le jury est plus court qu'à D (45 *versus* 55 minutes). Par ailleurs, si le document que reçoivent au préalable les membres du jury souligne en gras l'orientation inclusive bienveillante dominante dans l'atelier (« Nous devons amener l'élève à donner le meilleur de lui-même car tous les candidats ont été persévérants même si leur travail n'est pas toujours convaincant »), il incite aussi les membres à vérifier que les demandes de l'institution sont respectées et les candidats ont 5 minutes au cours de l'entretien pour exposer leur motivation pour entrer à Sciences Po.

En outre, sur la forme, l'organisation et la composition des jurys se calquent sur celles des jurys d'admission à Sciences Po. Contrairement aux trois autres lycées, O n'organise pas un seul mais quatre jurys simultanés précédés d'un jury test et suivis d'une réunion d'harmonisation des évaluations à laquelle

participent aussi les enseignants animant l'atelier, le tout étant suivi d'un buffet déjeunatoire comme à Sciences Po. Le mimétisme concerne aussi la composition des jurys, qui comportent les mêmes types de membres qu'à Sciences Po (deux représentants de l'établissement et un membre extérieur). Enfin, le souci de tout tenir ensemble se manifeste par l'investissement parallèle des acteurs scolaires dans la réussite au bac et l'orientation des élèves d'un côté et la préparation de l'admission via les oraux blancs susmentionnés de l'autre. Soulignons enfin que pendant cette phase, et en raison notamment de leurs efforts pour maintenir un équilibre précaire entre différentes orientations, les acteurs scolaires de ce lycée sont ceux qui pointent le plus leurs incertitudes concernant la place à donner dans l'entraînement des candidats à l'éclosion de leurs mérites scolaires et non scolaires :

« Moi, je trouve pas qu'on en ait une explication claire et nette [de la part de Sciences Po], mais en même temps je ne pense pas que les personnes qui admettent les élèves en aient une aussi. Ce qui est sûr, c'est que la préparation des élèves ne doit pas être une préparation bachotage pour ce deuxième oral. On ne doit pas leur dire : « tu dois savoir ça, tu dois savoir ça, tu dois savoir ça ». On ne doit pas non plus leur dire : « montre ça de ta personnalité », parce que sinon ils mentent, et ça c'est clair. Après, je ne sais pas ». (Documentaliste du lycée O)

À S, l'ensemble des activités est orienté par le souci de répondre non seulement aux attentes de Sciences Po mais, au-delà, à celles du monde du travail des cadres dans une forme de « sur-couplage » hétéronome avec ces univers qui conduit les professionnels impliqués à délaisser les dimensions scolaires. Poursuivant la logique des ateliers qui se sont focalisés sur l'acquisition d'informations, de contacts et de capacités stratégiques susceptibles d'être mobilisés lors d'entretiens de recrutement et dans l'univers professionnel plus que sur l'accompagnement du dossier de presse, ce lycée a pris moins au sérieux que les trois autres la préparation des élèves à l'admissibilité. En revanche, les oraux d'admission ont mobilisé beaucoup les enseignants qui y ont accordé une place centrale à la mise en scène de soi des élèves :

Enquêteur [faisant allusion à une élève] : Pourquoi est-ce qu'elle pourrait intéresser Sciences Po ?

Coordonnateur : Ah bah c'est un parcours original ! Je crois qu'elle est née au Maroc, elle a fait sa scolarité en Espagne, donc elle maîtrise déjà des langues, elle a un parcours particulier, et je pense que... Oui, c'est ce que je disais, c'est du storytelling ! Voilà, il y a des choses à raconter, à faire rêver. Et elle a un niveau scolaire tout à fait acceptable.

Dans la même logique, le jury local a fonctionné comme un petit jury Sciences Po non seulement sur le plan de la forme, avec trois membres, dont deux extérieurs à l'établissement (incluant l'un d'entre nous), le troisième étant le chef d'établissement, comme du fond. Le chef d'établissement, mais surtout la représentante de l'entreprise qui appuie les actions d'ouverture sociale dans l'établissement, y ont en effet accordé plus d'intérêt et de valeur

à la biographie et à la personnalité des candidats qu'à leurs qualités intellectuelles et celles de leurs dossiers de presse. Ce jury a été le plus sévère parmi les quatre étudiés avec sept admissibles sur treize candidats.

Conclusion

Nos analyses ont mis en lumière le fait que le dispositif « Conventions éducation prioritaire » de Sciences Po se caractérise, tant au sein de l'institution que dans les lycées conventionnés, par une tension entre méritocratie, discrimination positive et inclusion, chaque dimension correspondant à une visée distincte : respecter les barrières culturelles d'accès aux institutions de formation des élites ; « diversifier » leur public ; réduire les inégalités en matière d'accès et de réussite dans l'enseignement supérieur. La co-présence de ces trois dimensions a joué un rôle central dans la longévité du dispositif et dans l'appréciation positive que portent encore sur lui aussi bien des membres de l'élite que des acteurs du monde éducatif ou des jeunes des établissements défavorisés. En effet, la revendication d'une orientation inclusive lui a permis d'écarter la critique d'agir dans le seul but d'améliorer l'image de l'institution alors que l'admission annuelle et la réussite d'une proportion significative d'élèves issus de lycées défavorisés sont, aux yeux de beaucoup d'observateurs, les preuves de son efficacité et de son engagement en faveur de l'égalité des chances.

Il n'est pas sûr cependant que ce dispositif perdurera sous cette forme car la perception de ses différentes dimensions a évolué en lien avec les changements en cours dans son environnement proche et lointain. Salué pour son audace par une fraction des élites politiques et économiques, le modèle de discrimination positive de Sciences Po n'a pas fait d'émules parmi d'autres établissements d'enseignement supérieur d'élite en France, ce qui lui a permis initialement de se distinguer mais a contribué à terme en partie à l'isoler. Et ce d'autant plus qu'en France, les pouvoirs politiques n'ont pas imposé des dispositifs contraignants de ce type, contrairement à ce que l'on a pu observer dans d'autres pays. L'idée d'un quota de 30 % des boursiers dans chacune des grandes écoles, avancée sous la Présidence de Nicolas Sarkozy a été rapidement abandonnée et son maintien en tant qu'objectif partiellement dévoyé par l'évolution des barèmes pour l'obtention des bourses du supérieur. Cet immobilisme politique contribue à son tour à l'érosion du soutien de la coalition initiale d'acteurs en faveur du dispositif car, quelle que soit l'appréciation qu'ils portent sur ses effets, il s'agit d'une action à petite échelle qui ne peut pas avoir d'effets significatifs sur le renouvellement global des élites. L'institution elle-même, après la phase offensive du départ et celle d'expansion du dispositif, semble se tourner davantage vers des formes d'inclusion susceptibles de rapprocher son action de celle d'autres établissements d'enseignement supérieur sélectifs et de recueillir un accueil favorable à un

moment où l'accès à l'enseignement supérieur se trouve au centre de l'agenda politique.

Nous avons également montré que les lycées cherchent aussi à leur échelle à faire tenir ensemble méritocratie, discrimination positive et inclusion. Limités dans leur capacité d'innovation par le caractère contraignant du script institutionnel, les enseignants impliqués dans le dispositif ont puisé dans leur répertoire pédagogique mais mobilisent aussi, de plus en plus, des pratiques promues par d'autres institutions d'enseignement supérieur, entreprises ou associations, engagées dans l'*outreach*. Ceci est tout particulièrement le cas quand ces acteurs interviennent dans l'établissement en lien ou parallèlement au dispositif Sciences Po, comme c'est le cas à O et S. Chez la grande majorité de ces enseignants, on observe néanmoins un même brouillage entre l'objectif de « diversification » des élites et celui de la préparation des lycéens à l'enseignement supérieur. Ce brouillage, inhérent à la conception du dispositif et un des gages de sa longévité, apparaît néanmoins hautement problématique dès lors qu'il est pris comme un modèle à suivre pour organiser l'orientation des élèves dans les lycées défavorisés et leur réussite dans l'enseignement post-secondaire. Il s'agit là d'une tout autre tâche qui suppose plutôt un accompagnement long, intense et personnalisé de leurs projets, proche de celui dont bénéficient les élèves des lycées favorisés (Olivier, Oller, & van Zanten, à paraître), parallèlement à leur acquisition de connaissances solides et de modes d'organisation efficaces du travail intellectuel.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Allouch, A. (2017). L'ouverture sociale par le marché ? Sociologie de la captation des classes populaires à l'université d'Oxford. *Revue française de sociologie*, 58(2), 233-254.
- Beaud, S. (2002). *80 % au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*. Paris : La Découverte.
- Bénabou, R., Kramarz, F., & Prost, C. (2004). Zones d'éducation prioritaire : quels moyens pour quels résultats ? Une évaluation sur la période 1982-1992. *Économie et statistique*, 380, 3-34.
- Bereni, L. (2009). « Faire de la diversité une richesse pour l'entreprise » : la transformation d'une contrainte juridique en catégorie managériale. *Raisons politiques*, 35, 87-106.
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bernstein, B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité. Théorie, recherche, critique*. Laval : Presses universitaires de Laval.
- Boliver, V. (2013). How fair is access to more prestigious UK universities ? *British Journal of Sociology*, 64(2), 344-364.
- Boltanski, L., & Chiapello, E. (1999). *Le Nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard.

- Boltanski, L., & Thévenot, L. (1991). *De la justification. Économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.
- Bongrand, P. (2011). L'introduction controversée de l'« excellence » dans la politique française d'éducation prioritaire (1999-2005). *Revue française de pédagogie*, 177, 11-24.
- Bourdieu, P. (1989). *La Noblesse d'Etat. Grandes écoles et esprit de corps*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers : les étudiants et la culture*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P., & Saint-Martin, M. de (1970). L'excellence scolaire et les valeurs du système éducatif français. *Annales*, 25(1), 147-175.
- Bourdieu, P., & Saint-Martin, M. de (1975). Les catégories de l'entendement professoral. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1(3), 68-93.
- Calvès, G. (2016). *La Discrimination positive* (3^e éd.). Paris : Presses universitaires de France.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, D., & Scheller, L. (2001). Entretiens en auto-confrontation croisée. Une méthode en clinique de l'activité. *Éducation permanente*, 146(1), 17-25.
- Darmon, M. (2013). *Classes préparatoires. La fabrique d'une jeunesse dominante*. Paris : La Découverte.
- DiMaggio, P., & Powell, W. (1983). The iron cage revisited. Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review*, 48(2), 147-60.
- Dubet, F., & Layperonnie, D. (1992). *Les Quartiers d'exil*. Paris : Le Seuil.
- Durkheim, E. (1893). *De la division du travail social*. Paris : Alcan.
- Duru-Bellat, M. (2006). *L'Inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*. Paris : Le Seuil.
- Duru-Bellat, M. (2009). *Le Mérite contre la justice*. Paris : Presses de Sciences Po.
- Euriat, M., & Thélot, C. (1995). Le recrutement social de l'élite scolaire en France. Évolution des inégalités de 1950 à 1990. *Revue française de sociologie*, 36, 403-438.
- Farges, G. (2017). *Les Mondes enseignants. Identités et clivages*. Paris : Presses universitaires de France.
- Felouzis, G., Liot, F., & Perroton, J. (2005). *L'Apartheid scolaire : enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*. Paris : Le Seuil.
- Garrigou, A. (2001). *Les Elites contre la République*. Sciences Po et l'ENA. Paris : La Découverte.
- Hartmann, M. (2009). *The Sociology of Elites*. Londres : Taylor & Francis.
- d'Iribarne, A. (2012). *Performance au travail : et si tout commençait par les bureaux ?* Eyrolles : Editions des organisations.
- Kirszbaum, T. (1998). *Fonction de coordination des services de l'État et contractualisation dans la politique de la ville. Essai de synthèse des évaluations produites dans le cadre du XI^e Plan*, Paris, Plan urbain.

- Lagrange, H., & Oberti, M. (2006). *Émeutes urbaines et protestations. Une singularité française*. Paris : Presses de Sciences Po.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Merle, P. (2000). Le Concept de démocratisation de l'institution scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve, *Population*, 55(1), 15-50.
- Merle, P. (2007). *Les Notes. Secrets de fabrication*. Paris : Presses universitaires de France.
- Naudet, J. (2012). *Entrer dans l'élite. Parcours de réussite en France, aux États-Unis et en Inde*. Paris : Presses universitaires de France.
- Nozarian, N. (2015). Les Conditions d'émergence des dispositifs de démocratisation des grandes écoles : un enchevêtrement d'acteurs. *Education et sociétés*, 36(1), 51-65.
- Oberti, M. (2013). Politiques « d'ouverture sociale », ségrégation et inégalités urbaines : le cas de Sciences Po en Île-de-France. *Sociologie*, 4(3), 269-290.
- Olivier, A., Oller, A.C., & van Zanten, A. (à paraître). Channelling students' into higher education in French secondary schools and the re-production of educational inequalities : discourses and devices. *Etnografia e Ricerca Qualitative*.
- Pasquali, P. (2010). Les Déplacés de l'« ouverture sociale ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, 183, 86-105.
- Pinçon, M., & Pinçon-Charlot, M. (1989). *Dans les beaux quartiers*. Paris : Le Seuil.
- Pirone, F., & Rayou, P. (2012). Nouveaux internes, anciens décrocheurs : de l'évolution de la forme scolaire. *Revue française de pédagogie*, 179, 49-62.
- Preteceille, E. (1995). Division sociale de l'espace et globalisation. Le cas de la métropole parisienne. *Sociétés Contemporaines*, 22-23, 33-67.
- Rochex, J.-Y. (2011). Les Trois « âges » des politiques d'éducation prioritaire : une convergence européenne ? *Educação e Pesquisa*, 37(4), 871-882.
- Sabbagh, D. (2015). Les Effets de la discrimination positive dans l'accès aux établissements d'enseignement supérieur d'élite : un essai de synthèse. In J. Ringelheim, G. Herman G. & A. Rea (Eds.), *Politiques antidiscriminatoires* (pp. 151-172). Bruxelles : De Boeck.
- Silberman, R., & Fournier, I. (1999). Les enfants d'immigrés sur le marché du travail. Les mécanismes d'une discrimination sélective. *Formation Emploi*, 65, 31-55.
- Tienda, M., Alon, S., & Niu, S. (2010). La discrimination positive et la loi texane « des dix pour cent ». *Sociétés contemporaines*, 79(3), 19-39.
- Tilly, C., & Goodin, R. (2006). It depends. In R. Goodin & C. Tilly (Eds.), *The Oxford Handbook of Contextual Political Analysis* (pp. 3-32). Oxford : Oxford University Press.
- Turner, R. (1960). Sponsored and contest mobility and the school system. *American Sociological Review*, 25(6), 855-67.

- van Zanten, A. (2010). 'L'Ouverture sociale des grandes écoles'. Diversification des élites ou renouveau des politiques éducatives ? *Sociétés Contemporaines*, 79(3), 69-95.
- van Zanten, A. (2012). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue* (2^e éd.). Paris : Presses universitaires de France.
- van Zanten, A. (2016). La fabrication familiale et scolaire des élites et les voies de mobilité ascendante en France. (1), 81-113
- van Zanten, A. (2017). Widening participation in France and its effects on the field of elite higher education and on educational policy. In S. Parker, K. Gulson & T. Gale (Eds.), *Policy and Inequality in Education* (pp. 73-89). Singapour : Springer.
- Zimdars, A. (2015). Contest and adjustment sponsorship in the selection of elites. *Sociologie*, 6(2), 157-220.
- Zirotti, J.-P. (1997). Pour une sociologie phénoménologique de l'altérité : la constitution des expériences scolaires des élèves issus de l'immigration. In F. Aubert, M. Tripier & F. Vourc'h (Eds), *Jeunes issus de l'immigration. De l'école à l'emploi* (pp. 233-244). Paris : L'Harmattan-CIEMI.
- Weber, M. (1921). *Économie et société*. Vol. 1. Paris : Plon.

Les auteur·e·s

Germán Fernández Vavrik est chercheur à King's College London (boursier Marie Curie) et membre associé du Centre d'études des mouvements sociaux (CEMS-EHESS). Il étudie l'internationalisation et la marchandisation de l'enseignement supérieur au Royaume-Uni, notamment à travers l'expérience du personnel non académique. Ses travaux portent également sur les politiques de lutte contre les inégalités scolaires s'adressant aux membres des minorités en France et Argentine.

ADRESSE King's College London, School of Education, Communication and Society, Waterloo Campus, WBW, SE1 8AW, London

COURRIEL g.fernandezvavrik@kcl.ac.uk

Filippo Pirone est maître de conférences en sciences de l'éducation à l'Université de Bordeaux – ESPE d'Aquitaine (LaCES) et coordonne le réseau thématique de Sociologie de l'Education et de la Formation de l'Association Française de Sociologie (RT 4 – AFS). Ses travaux ont comme objet d'étude principal l'évolution de la forme scolaire. Ils visent en particulier à analyser les dispositifs éducatifs contemporains (de remédiation ou de compensation) et les processus de production ou de réduction des inégalités sociales en leur sein. Récemment, ses recherches explorent des dimensions comparatives (France-Argentine).

ADRESSE ESPE d'Aquitaine, 160 avenue de Verdun
F-33700 Mérignac

COURRIEL filippo.pirone@u-bordeaux.fr

Agnès van Zanten est directrice de recherche au CNRS. Elle travaille à l'Observatoire Sociologique du Changement (OSC) et coordonne avec Denis Fougère l'axe de recherches sur les politiques éducatives au Laboratoire Interdisciplinaire d'Évaluation des Politiques Publiques (LIEPP) de Sciences Po. Elle dirige également la collection « Education et Société » aux Presses Universitaires de France. Elle s'intéresse aux inégalités d'éducation, à la formation des élites, aux choix scolaires des familles, à la compétition entre établissements scolaires et aux politiques éducatives. Elle a récemment publié (avec P. Rayou), *Dictionnaire de l'éducation*, PUF, 2017 et *Elite education*, Routledge, 2018 (4 volumes).

ADRESSE OSC, Sciences Po, 27, rue Saint-Guillaume, F-75337 Paris Cedex 07
COURRIEL agnes.vanzanten@sciencespo.fr

L'enseignant-e, les parents, les spécialistes : diffusion des savoirs experts et altération de la collaboration avec les parents dans l'enseignement prioritaire

Jean-Paul Payet, Fabien Deshayes,
Diane Rufin, Julie Pelhate

Université de Genève

RÉSUMÉ – La collaboration, qu'elle soit interinstitutionnelle ou avec les parents, est devenue un mode d'action largement mobilisé par l'institution scolaire. Agir collectivement est supposé gage d'efficacité, particulièrement lorsque les élèves sont de milieu défavorisé et rencontrent des difficultés. Pourtant, force est de constater que toutes les formes de collaboration ne se valent pas. Dans l'enseignement prioritaire genevois, la collaboration interinstitutionnelle de l'école et des institutions du champ médico-pédagogique et socio-judiciaire supplante celle que les enseignant-e-s mettent en place avec les parents, en particulier lorsqu'ils sont faiblement dotés culturellement et scolairement. Écartés de la recherche de solutions pour l'élève en difficulté, ces derniers sont avant tout considérés comme des sous-traitants dont il est attendu qu'ils mettent en œuvre les suivis thérapeutiques préconisés. Ce processus de délégation du traitement de la difficulté scolaire à des spécialistes modifie en profondeur la professionnalité enseignante, le repérage précoce conduisant à faire des enseignant-e-s des pourvoyeurs d'informations plutôt que des professionnel-le-s capables d'élaborer des réponses pédagogiques aux difficultés observées.

ABSTRACT – *The teacher, the parents, the specialists. The circulation of expert knowledge and the change in collaboration with parents in priority education areas*

Collaboration, be it institutional or with parents, has become a widely mobilized mode of action in the school system. Collective action is believed to assure effectiveness, especially with regard to students who come from poor and disadvantaged backgrounds and encounter difficulties. Yet, it is evident that not all forms of collaboration are equal. In priority education in Geneva (Switzerland), inter-institutional collaboration of the school with medico-educational and welfare professionals supplants the various forms of collaboration that teachers engage with parents, especially with those who are not well equipped culturally and educationally. Excluded from the search for solutions for students with difficulties, parents are considered above all else as a secondary participant, who is expected to implement the recommendations of therapeutic services. The process of delegating the treatment of school difficulties to specialists profoundly modifies the teachers' professionalism because early detection results in placing teachers into the position of purveyors of information rather than that of professionals who are able to elaborate pedagogical responses to observed difficulties.

Introduction

L'article développe l'idée selon laquelle la collaboration, aujourd'hui valorisée à tous les niveaux de l'institution scolaire et impliquant différents types d'acteurs et actrices internes et externes aux établissements, prend une signification particulière dans un contexte social défini par l'institution (et vécu par les acteurs-trices) comme « à risques ». D'une part, constatant qu'en enseignement prioritaire¹, la collaboration avec les parents est fréquemment associée à un partenariat² avec des institutions spécialistes des troubles individuels et familiaux, nous interrogeons la cohabitation entre ces deux formes de collaboration, plus ou moins rodées et légitimes aux yeux des acteurs-trices scolaires. Les savoirs profanes peuvent-ils être pris en compte alors même que l'institution scolaire accorde une confiance croissante aux savoirs experts, de type médico-psychologique ? D'autre part, nous analysons les implications des logiques partenariales sur la professionnalité enseignante. Dans quelle mesure les enseignant-e-s, au front de la difficulté scolaire et au carrefour des deux formes de collaboration, voient-ils/elles les contours de leur profession affectés et transformés par ces nouvelles pratiques ? Nous montrons que, dans l'enseignement prioritaire, la collaboration interinstitutionnelle supprime la collaboration avec les parents, et que sa diffusion

1. Pour désigner sa récente politique scolaire « prioritaire », le Canton de Genève a opté pour le terme d'« enseignement », se démarquant du terme d'« éducation » utilisé en France.

2. Parmi les différents termes proches relatifs au travailler ensemble, nous optons ici principalement pour celui de « collaboration » qui est le plus mentionné et le plus transversal. Il est utilisé aussi bien dans les documents étudiés que par les différents acteurs rencontrés ; il englobe les différents niveaux d'analyse, domaines d'activité et acteurs scolaires. Nous retenons le terme de « partenariat » lorsqu'il s'agit de désigner plus précisément le mot d'ordre institutionnel.

impacte les savoirs et le périmètre de l'action des enseignant-e-s, jusque dans leur capacité à intervenir sur la difficulté scolaire.

Le contexte de l'enseignement primaire genevois se révèle propice à l'émergence de ce questionnement du fait des transformations récentes ayant touché son organisation. Créé en 2006, le Réseau d'enseignement prioritaire (REP) s'inscrit dans une perspective de lutte contre les inégalités sociales et spatiales³. Le dispositif met l'accent sur l'importance de favoriser la collaboration avec les familles et le lien avec les partenaires locaux, institutionnels et associatifs (Directive REP, DDGEP-06-01, 2012). En parallèle, en 2008, le *Nouveau fonctionnement de l'enseignement primaire* réforme profondément l'organisation scolaire. En instituant directions, conseils et projets d'établissement, cette nouvelle politique promeut l'autonomie partielle des établissements et entend notamment impliquer tous les acteurs-trices locaux pour une prise en compte individualisée et globale de l'élève. Ces transformations organisationnelles, qui relèvent de logiques distinctes (lutte contre l'échec scolaire pour la première et modernisation des politiques éducatives pour la seconde) font de la collaboration un levier incontournable. La rapidité et la force de ces changements – à la fois sociaux, politiques et institutionnels – confèrent à l'école genevoise un statut de laboratoire, particulièrement pertinent pour étudier la question de la collaboration avec les parents dans le cadre des nouvelles régulations de l'action éducative.

La recherche sur laquelle repose cet article se réfère à une sociologie des institutions (Bonny, 2012 ; Bonny & Demailly, 2012 ; Laforgue, 2015). En ce sens, elle est attentive aux transformations politico-institutionnelles et à la manière dont les institutions se présentent et se décrivent (en termes d'objectifs et d'actions mises en œuvre), tout en tenant compte de leur pluralité interne et des tensions qui les traversent. En outre, dans une perspective interactionniste (Becker & Mc Call, 1990 ; Hughes, 1996 ; Strauss, 1992), elle tient compte du vécu des acteurs-trices (membres de l'institution ou usagers-ères), du sens qu'ils/elles donnent à leurs actions ordinaires et aux situations qui se présentent à eux et elles, tout autant que de leur diversité.

Cet article s'appuie sur une enquête ethnographique menée dans quatre établissements primaires genevois dont trois relèvent du REP. Il mobilise les analyses réalisées sur un corpus de données diverses⁴ composé de :

- 66 documents institutionnels (portant sur le fonctionnement du système d'enseignement primaire genevois) et 70 Projets d'établissement (élaborés par les équipes de l'ensemble des établissements du canton) ;

3. A ce titre, les établissements REP bénéficient de moyens humains et matériels supplémentaires, parmi lesquels la majoration du taux d'encadrement ou encore une éducatrice ou un éducateur social détaché de l'Office médico-pédagogique (OMP).

4. L'article s'appuie sur une recherche financée par le Fonds national suisse (FNS), ainsi que sur les thèses de doctorat de Julie Pelhate (2018) et Diane Rufin (2017).

- l'observation de 150 rencontres individuelles enseignant-e/parents et de 72 réunions de professionnel-le-s (internes et/ou externes à l'établissement) ;
- 63 entretiens de recherche menés auprès d'enseignant-e-s (une partie des entretiens porte directement sur l'observation des rencontres enseignant-e/parents, une autre sur les conceptions et le vécu du métier enseignant de manière plus générale) et 37 entretiens menés auprès d'autres professionnel-le-s (directeurs-trices d'établissement, éducateurs-trices, infirmiers-ères et médecins scolaires, coordinateurs-trices pédagogiques, assistant-e-s sociaux, logopédistes, psychologues).

Dans un premier temps, nous nous attachons à situer la collaboration avec les parents à l'intérieur du cadre plus large des évolutions de l'institution scolaire. La collaboration s'est imposée dans les années récentes comme un mode d'action transversal à l'ensemble de l'institution et comme une « solution » évidente pour agir sur la difficulté scolaire. Elle se déploie en interne, au niveau de l'établissement scolaire, dans les relations entre enseignant-e-s et avec d'autres professionnel-le-s qui y exercent. Elle se mène également avec des partenaires externes, d'une part avec des professionnel-le-s d'institutions tierces relevant des champs socio-éducatif et médico-pédagogique, d'autre part avec les parents des élèves.

Dans un second temps, nous nous intéressons à la manière dont le mode d'action de la collaboration est mis en œuvre dans les territoires labellisés « prioritaires ». Le traitement de l'échec scolaire y prend la forme d'une inter-pénétration accrue de l'action de l'école et de diverses institutions, rendant plus floues les frontières de l'action éducative. Nous observons la trajectoire (Strauss, 1992) de la difficulté scolaire, en nous attachant à comprendre comment s'articulent et se confrontent les logiques de collaboration avec les professionnel-le-s et avec les parents.

Dans un troisième temps, nous explorons en quoi la promotion de la collaboration comme mode d'action contribue à redéployer, de manière paroxysmique en REP, la professionnalité enseignante. Enjoint-e-s à agir avec d'autres professionnel-le-s et avec les parents, les enseignant-e-s y voient autant une opportunité qu'une remise en cause de leurs capacités à réduire la difficulté. Ce sont alors les modifications du travail enseignant, sous l'angle de la perte de son caractère individuel et de la multiplication de scènes de coordination, qui retiennent notre attention, en tant que ces transformations agissent sur la nature de la collaboration avec les parents.

La collaboration avec les parents au cœur de transformations transversales

Les relations entre l'école et les familles prennent place dans un contexte général de développement de la collaboration en tant que mode d'action promu au sein de l'institution scolaire. Entendue dans un sens général, cette notion traverse les différents niveaux de l'action éducative et se traduit par une reconfiguration des pratiques enseignantes. Les analyses présentées dans cette partie reposent sur une étude des documents institutionnels qui encadrent l'enseignement primaire genevois.

La collaboration : un mode d'action transversal qui oriente et régle l'action éducative

La promotion de la collaboration au sein de l'institution scolaire a partie liée avec un contexte marqué par des transformations multiformes, sociétales (place et considération de l'individu dans les sociétés modernes, rapport à soi et aux autres), des politiques publiques et de l'action éducative (Barrère, 2011 ; Normand & Derouet, 2011). En lien avec la valorisation de la proximité (Giuliani & Payet, 2014), de l'autonomie et de la participation, la collaboration s'inscrit dans le cadre d'une redéfinition de la politique des États (Beck, 2002/2003), d'une reterritorialisation des enjeux des politiques publiques (Muller, Leca, Majone, Thoenig, & Duran, 1996) et d'une plus grande attention portée à l'individu, à ses singularités et diversités (Giddens, 1990/2012). Ces évolutions se traduisent par de nouveaux modes de gouvernance (Lascoumes & Le Galès, 2011) et par une valorisation des expertises et des initiatives du terrain élaborées collectivement (Maroy & Mangez, 2011) ; le travail concerté s'articule à une organisation plus décentralisée des établissements scolaires (Lessard & Barrère, 2005).

Dans ce contexte, la collaboration devient un *mode d'action*⁵ largement mobilisé par l'institution scolaire genevoise. Censée permettre de faire le lien entre les orientations politiques et les pratiques, dans une perspective de modernisation, la collaboration vise une considération particulière des situations, qu'elles soient individuelles (chacun-e des élèves) ou collectives (le contexte de chaque établissement). L'institution scolaire la considère comme le moyen d'une prise en compte globale et singulière de l'élève, pour

5. Le terme de modes d'action désigne des préceptes « intermédiaires » (ils ne sont ni tout à fait des principes, ni tout à fait des pratiques, ils se situent entre l'institution et les enseignant-e-s), qui sont des « médias » (ils véhiculent des valeurs, des conceptions, des logiques d'action, mais aussi des outils et des pratiques) « transversaux » (ils concernent différents acteurs-trices et domaines d'activité) et « performatifs » (leur mise en œuvre incorpore aussi bien des conceptions générales que des pratiques) (Rufin, 2017).

son bien et dans son intérêt ; la collaboration coïncide avec une volonté de *travailler ensemble* (Lessard & Barrère, 2005) et aurait un impact sur la réussite scolaire. La participation (promue via le mode d'action de la collaboration) s'inscrit à la fois dans le cadre des transformations de la régulation de l'action éducative – une participation majorée des actrices et acteurs locaux (Maroy & Mangez, 2011), une reconfiguration des relations entre « le haut » et « le bas » (Lascoumes & Le Galès, 2011), une plus grande horizontalité ou symétrie (Payet & Purenne, 2015) de l'action publique – et de la valorisation de la participation de chacun-e, individuellement et collectivement – la capacité de s'exprimer, d'intervenir et d'agir (Kaufmann, 2010 ; de Singly, 2003).

Dans les documents officiels encadrant l'enseignement primaire à Genève, la collaboration (désignée telle quelle ou dans des termes associés) apparaît de manière transversale. Elle renvoie aux différents niveaux de l'action éducative, à l'ensemble des domaines d'activité et s'adresse à tous les acteurs-trices scolaires. Elle concerne les équipes pédagogiques (les différents professionnel-le-s des établissements), les différents services de l'État (Office médico-pédagogique, Service Santé Jeunesse, Service des loisirs éducatifs, etc.), mais aussi les élèves (la collaboration fait partie des « capacités transversales » à développer, selon le Plan d'études romand) et les parents, notamment en REP.

Concernant le travail enseignant, la collaboration est l'une des thématiques les plus récurrentes du « nouveau » cahier des charges (Cahier des charges, 2013). Elle y est envisagée à partir de deux angles ou échelles différent-e-s : autour de l'établissement et autour de l'élève. Elle concerne les différents acteurs-trices des établissements et implique plusieurs services de l'État, ainsi que les parents d'élèves. On distingue une collaboration interne – l'enseignant-e « s'implique dans l'élaboration et la réalisation de projets pédagogiques collectifs au niveau de son établissement », il/elle « planifie à court, moyen et long terme son enseignement avec ses collègues enseignant-e-s » – et une collaboration générale – « il/elle développe, au service du suivi des élèves et du bon fonctionnement des activités de l'établissement, des collaborations et partenariats avec ses collègues enseignant-e-s, la direction de l'établissement, les parents d'élèves et autres partenaires internes et externes ».

Les enseignant-e-s ne sont donc pas considéré-e-s comme étant seul-e-s face à leur classe (Garnier, 2003). Certes, les activités qui s'adressent aux élèves (transmission des savoirs et valeurs, suivi du parcours de l'élève) ainsi que celles relatives à la gestion de classe restent de la responsabilité des enseignant-e-s. Toutefois, ces activités apparaissent comme des visées ultimes qui doivent prendre place dans une entité collective, l'établissement, qui représente le niveau fondamental de la mise en œuvre de la collaboration. Il est l'échelle autour de laquelle les différentes formes de collaboration s'organisent, notamment à partir de ses actrices et acteurs et de ses entités spécifiques (les directeurs-trices, les projets, les conseils d'établissements, etc.).

Les relations école-familles : une forme de collaboration qui transforme les pratiques des enseignant-e-s

La collaboration avec les parents d'élèves s'ancre dans les mêmes logiques que les différentes formes de collaboration évoquées précédemment. Le développement des relations entre l'école et les familles renvoie aussi bien à des conceptions relatives à l'enseignement et à l'élève (Dubet & Martuccelli, 1996 ; Montandon & Perrenoud, 1994 ; Périer, 2007) qu'à des transformations de la régulation de l'action publique (Dutercq & van Zanten, 2001 ; Maroy, 2008). Ce développement est invoqué et jugé indispensable pour le bien de l'élève, pour son impact supposé sur la réussite scolaire, et dans la perspective d'une prise en compte individualisée et globale de la situation de l'élève. Le développement correspond également à la volonté de promouvoir la collaboration dans son sens général, c'est-à-dire pas uniquement avec les parents, mais plus largement avec l'ensemble des professionnel-le-s ou profanes, dans l'intérêt de tous.

Dans les documents officiels, la collaboration avec les parents est évoquée de deux manières différentes. La première renvoie à des relations officialisées, donnant une existence collective aux parents, à travers les associations de parents d'élèves ou leur présence dans les Conseils d'établissement. La deuxième renvoie à des relations ordinaires et individualisées autour d'un-e élève particulier-ère. Cette deuxième forme (qui nous intéresse ici) prend une dimension spécifique en cas de difficulté de l'élève, puisque le règlement de l'enseignement primaire stipule que, dans ce cas, « les parents d'élèves et l'école doivent entretenir des relations suivies » (Règlement de l'EP, Art. 37 ; Conseil d'État, 1993), et que « l'enseignante ou l'enseignant titulaire a l'obligation de prendre contact avec les parents, notamment lorsque sont envisagées des mesures d'accompagnement ou d'appui » (Art. 37). Les relations enseignant-e-s/parents apparaissent donc comme centrales pour endiguer la difficulté scolaire, bien qu'aucune méthode ne soit précisée pour y parvenir.

Cette collaboration avec les parents possède un caractère obligatoire pour chacune des parties. Les enseignant-e-s se doivent ainsi de communiquer en certaines occasions et selon certaines modalités avec les parents, mais cette obligation de relation s'applique également à ces derniers : « les parents sont tenus de répondre aux convocations », « de collaborer avec l'école et, lorsque les circonstances l'exigent, avec les services de l'Office de l'enfance et de la jeunesse » (Règlement de l'EP, Art. 19). Certains documents, comme le Cahier des charges de 2014, sont ambivalents quant à la place des parents dans l'activité de partenariat : certaines formulations dénotent une collaboration à part entière alors que d'autres incitent à informer les parents et à leur rappeler leurs obligations.

Ainsi, le développement des relations entre l'école et les parents ne peut se comprendre en dehors du contexte global de diffusion de la collaboration

en tant que mode d'action, qui correspond aussi bien à des conceptions politiques et institutionnelles (manières de réguler l'action éducative et d'agir sur les pratiques enseignantes) qu'à des conceptions relatives à l'élève, à l'enseignement et à l'exercice professionnel. Toutefois, dans leur mise en œuvre, les relations avec les parents apparaissent comme une forme particulière de collaboration – entre professionnels et profanes – qui ne répond que partiellement à son idéal, (i.e. une relation équilibrée, volontaire, réalisée dans la perspective d'une action négociée et complémentaire ; voir Baluteau, 2017 ; Dhume, 2010). Ce constat prend une coloration particulière dans l'enseignement prioritaire.

L'altération de la collaboration enseignant-e-s/parents dans l'enseignement prioritaire

Si la collaboration apparaît comme un mode d'action particulièrement encouragé, il en est fait un usage spécifique dans les établissements relevant de l'enseignement prioritaire, au sein desquels le partenariat avec d'autres institutions est renforcé et où les enseignant-e-s ont souvent des représentations déficitaires des parents d'élèves. Cette partie s'appuie sur l'analyse des documents officiels liés au REP, sur l'étude de l'ensemble des Projets d'établissement du canton, ainsi que sur l'enquête ethnographique menée dans les quatre établissements de la recherche, sur les observations de réunion et les entretiens.

La couleur particulière de la collaboration et des relations école-familles en milieu défavorisé

Le travailler ensemble ou *avec* est présenté comme un levier d'action pour lutter contre l'échec scolaire des élèves issu-e-s de milieux défavorisés (Pelhate & Rufin, 2018). Le dispositif REP incite les établissements à développer la collaboration avec les familles et le lien avec les partenaires locaux (institutionnels, associatifs), notamment avec les professionnel-le-s de la santé et du social. Dans ces établissements, le partenariat est mobilisé comme un moyen de tenir compte des spécificités des élèves et de leurs familles, ce qui apparaît indispensable aux enseignant-e-s. Il est particulièrement promu du fait d'un besoin de rapprochement jugé plus important (Lorcerie, 1998 ; Payet & Giuliani, 2014), dans un objectif d'explicitation des attentes scolaires.

Dans les établissements du REP, le lien avec les familles est présenté comme « déterminant », car il est censé non seulement améliorer le climat scolaire et la cohérence entre l'école et les familles, mais aussi permettre de faire passer des messages sur les usages scolaires ou sur des sujets éducatifs.

Lorsque de nombreuses familles sont perçues comme méconnaissant « le système scolaire genevois, ses valeurs et ses enjeux », il s'agit de « rendre plus accessible aux parents des élèves [...] le fonctionnement de l'école, ses valeurs ainsi que ses attentes (sociales et pédagogiques) » (extrait du Projet d'un établissement du REP). De même, plus les établissements accueillent des populations défavorisées, plus la thématique du partenariat avec les familles est traitée par les équipes en lien avec le partenariat interinstitutionnel, alors présenté comme une ressource pour les enseignant-e-s (Pelhate & Rufin, 2018).

Aux yeux des enseignant-e-s, les deux formes de partenariat reposent sur l'évidence de leur bien-fondé, et ce d'autant plus que les établissements relèvent du REP et accueillent des populations défavorisées : « Ce qui fait la différence en REP, c'est l'implication des enseignants. Le fait d'accepter de collaborer beaucoup dans l'école, entre écoles et puis de collaborer beaucoup avec les parents, vouloir aller au contact » (une enseignante). Les parents y sont davantage perçus comme étant (involontairement) à l'origine du problème et peu en capacité d'aider leur enfant d'un point de vue scolaire ou par un changement de leurs pratiques éducatives. Ainsi, les parents sont considérés à la fois comme étant la clé du problème et sa solution la plus efficace, mais qui s'avère la plus difficile d'accès pour les enseignant-e-s.

La collaboration interinstitutionnelle, remède contre la difficulté scolaire dans l'enseignement prioritaire

La mise en œuvre de la collaboration promeut des enseignant-e-s agissant dans un réseau composé de dispositifs divers et de spécialistes aux compétences variées. Loin de la figure du/de la professionnel-le isolé-e résolvant les problèmes à partir de ses seules habiletés, les enseignant-e-s sont au contraire immergé-e-s dans un maillage institutionnel qui suppose un partage d'informations, une appropriation de divers savoirs, une connaissance des partenaires et exige le respect de certaines procédures, telles que le secret professionnel. La compréhension globale et singulière des élèves constitue le mode de traitement légitime de la difficulté scolaire, impliquant la collaboration d'une multiplicité d'acteurs et actrices, au nom des savoirs dont chacun-e dispose et de la conviction partagée selon laquelle il est préférable d'agir collectivement, particulièrement en contexte défavorisé (Garnier, 2003).

Autour de l'élève considéré-e comme étant en difficulté, de nombreux professionnel-le-s et institutions sont susceptibles d'intervenir, dans la perspective d'une action précoce et progressive. Dans un premier temps, l'élève fait l'objet de diverses mesures internes à son école. L'un-e des acteurs-trices principaux-ales avec lesquels traitent les enseignant-e-s est l'enseignant-e chargé-e de soutien pédagogique (ECSP), non affecté-e à une classe et dont le

rôle consiste à intervenir, dans ou hors de la classe, auprès des élèves de l'établissement présentant des problèmes d'apprentissage. Les enseignant-e-s sont également enjoint-e-s de collaborer avec l'infirmier-ère scolaire – qui intervient dans le registre sanitaire et social (Service santé jeunesse) – ainsi qu'avec l'éducateur-trice social-e, détaché-e par l'OMP dans chaque établissement du REP, qui a un rôle socioéducatif⁶. Dans un second temps, des institutions et des professionnel-le-s extérieur-e-s à l'établissement, avec lesquels l'école est particulièrement liée dans le contexte du REP, peuvent être sollicités pour intervenir. C'est notamment le cas de l'Office médico-pédagogique (OMP), qui possède des permanences au sein des établissements et vers lequel les enfants en difficulté peuvent être orientés pour un bilan ou pour un suivi régulier – par exemple chez un-e logopédiste⁷, un-e psychomotricien-nne ou un-e psychologue. C'est également le cas avec le Service de protection des mineurs (SPMI), qui doit être alerté lorsqu'un-e élève est considéré comme étant en danger, l'école étant désormais en première ligne pour lutter contre les maltraitances.

Connaissances et terminologies exogènes imprègnent les représentations enseignantes à l'égard de la difficulté scolaire. À mesure que son traitement est délégué à des spécialistes (logopédistes, psychologues, pédopsychiatres, etc.), elle se trouve peu à peu *dé-pédagogisée*, pour être définie sous des angles psychologiques et médicaux. Cette tendance est par exemple illustrée par l'adhésion tacite des enseignant-e-s à l'idée que la Ritaline offre des effets bénéfiques pour traiter l'hyperactivité et réguler les comportements des élèves les plus perturbateurs-trices, bien que ce médicament soit controversé (Payet, 2017). D'une manière générale, les enseignant-e-s se sont approprié des nomenclatures exogènes, qui leur servent à désigner des troubles du langage, de l'attention ou du comportement et auxquelles ils/elles confèrent un statut explicatif de premier ordre. Par exemple, de nombreuses observations font apparaître des propositions d'orientation vers un-e logopédiste lorsque sont soupçonnés des troubles « dys » (dysphasiques, dyspraxiques, dyslexiques, etc.) que les enseignant-e-s s'attachent à repérer, bien qu'ils/elles affirment aux parents ne pas être en mesure de les diagnostiquer. Même lorsque sont suspectés des problèmes socio-familiaux ou psychologiques, les logopédistes peuvent être indiqué-e-s, du fait de leur affiliation à l'OMP, comme un premier pas vers une prise en charge plus délicate à proposer aux parents (par un-e psychologue). En ce sens, le cas genevois s'apparente en grande partie à ce qui est observé en France : « le recours au registre médico-psychologique renforce la tendance des enseignants à s'exonérer de la responsabilité de l'échec de certains de leurs élèves en l'imputant à des causes extrascolaires sur lesquelles seuls des 'spécialistes' peuvent agir » (Morel, 2014, p. 102).

6. L'éducateur est en charge de « la socialisation de l'enfant » ainsi que de « l'instauration d'un 'climat de confiance' entre les familles et l'école » (Giuliani & Pelhate, 2015, p. 80).

7. En Suisse, équivalent de l'orthophoniste. Le/la logopédiste sollicité-e peut être un-e indépendant-e.

Les extraits d'entretien suivants sont représentatifs d'une adhésion à la délégation de la difficulté scolaire, fréquente chez les enseignant-e-s enquêté-e-s :

Des fois on est vraiment conscient d'un problème par rapport à un enfant, on se rend compte de quelque chose. Maintenant c'est vrai qu'on est enseignant et que vis-à-vis des parents c'est pas toujours évident. Déjà, on ne peut pas apporter un diagnostic, parce qu'on n'est pas professionnel. [...] Souvent, quand il s'avère que c'est un réel besoin de l'enfant, si les parents sont d'accord, il y a un suivi qui se met en place. Ça peut être un suivi de type logo pour les problèmes de langage, ou un suivi d'ordre psychomoteur pour des soucis au niveau de la coordination, la motricité. Ça peut être un suivi psy aussi. (Une enseignante)

Je pense aux personnes qui sont très connues des établissements REP, qui travaillent surtout avec une certaine population : des logo, des psy, des personnes rattachées au service santé jeunesse qui vont vraiment amener un avis pointu, qui connaissent bien le type de profil. C'est précieux. Il y a dans toutes les écoles, mais j'ai l'impression que dans les REP, en tout cas ici, ça fonctionne particulièrement bien. Les enfants sont bien pris en main, et il y a une bonne coordination entre les services et ça, c'est des choses qui n'ont pas de prix. C'est clair. (Une enseignante)

Ce qui pourrait apparaître comme un renoncement à prendre en main la résolution de la difficulté scolaire est vécu comme une attention bienveillante à l'égard des élèves, dans un contexte de forte pression sur ces derniers, exercée à la fois par l'école et par les parents. Il y a peu de résistance, du côté enseignant, à se saisir de savoirs éloignés de leur vocabulaire professionnel (Morel, 2012), cette circulation étant d'ailleurs facilitée par l'institution scolaire, qui œuvre à rapprocher écoles et institutions partenaires. Historiquement lié à l'école primaire genevoise (Ruchat, 2006), l'OMP dispose ainsi de locaux proches des établissements prioritaires et de permanences régulières⁸ au sein des écoles, afin de permettre aux enseignant-e-s de partager leurs doutes, ce qui favorise l'installation d'un climat de confiance et la circulation des informations et des vocabulaires professionnels.

L'action enseignante est également impactée par la temporalité des institutions partenaires. Par exemple, dans le cadre d'une orientation vers l'enseignement spécialisé, le repérage des élèves susceptibles d'entrer dans cette filière est structuré par le fonctionnement des écoles spécialisées et les acteurs-trices scolaires doivent « scrupuleusement » respecter cette procédure (Directive-DGEO-EP-01-26-04 ; Service enseignement, 2014). Dès la fin du premier trimestre, enseignant-e-s et directeurs-trices d'établissements doivent avoir repéré les élèves porteurs-euses de troubles – avec les risques de ciblage de certaines catégories de difficultés (par exemple de comportements

8. Leur concentration est particulièrement élevée dans les quartiers défavorisés.

jugés perturbateurs) que cela comporte. Les directeurs-trices sont ensuite convoqué-e-s, puis, en fonction de la décision, ils/elles reçoivent les parents à compter du 1^{er} mars, « en présence de l'enseignant-e titulaire », précise la directive. Cette temporalité peut toutefois s'avérer problématique car elle bouscule les entretiens avec les parents en les rendant potentiellement plus conflictuels, comme le suggère l'extrait d'entretien qui suit :

Ma collègue avait fait le bilan avec la directrice la semaine dernière et elle nous a pratiquement imposé de parler du spécialisé. J'avoue que si la directrice ne l'avait pas dit, je ne suis pas sûre que j'aurais déjà évoqué ça au premier entretien. On aurait peut-être fait cet entretien pour dire « on a des soucis, ça va pas, on aimerait savoir ce que le docteur a dit ou pas dit », peut-être qu'on aurait refait un entretien au début de l'année prochaine pour évoquer le spécialisé. Mais là, elle nous a demandé de le faire, donc on l'a fait. [...] Parce que si on doit faire un signalement pour une éventuelle place l'année prochaine, on doit remplir un bilan maintenant. (Une enseignante)

Malgré cette réserve, cet agencement de dispositifs, de calendriers et de terminologies s'apparente, dans l'esprit des enseignant-e-s auprès desquels l'enquête a eu lieu, à une prise en charge individualisée et légitime des besoins des élèves en difficulté. Cette organisation privilégie la prévention précoce, renforce la nécessité d'une mise en réseau des professionnel-le-s, des plus généralistes vers les plus spécialisé-e-s, et contribue à limiter les capacités enseignantes à agir sur la difficulté autrement qu'en en déléguant le traitement. Or, dans un contexte où la collaboration avec les parents est elle aussi devenue gage d'efficacité, du moins dans les discours publics, cela n'est pas sans conséquences.

Le doute sur les capacités parentales, facteur d'altération de la collaboration

Bien que le travail collaboratif constitue désormais une démarche inévitable pour les enseignant-e-s, notre enquête montre que toutes les formes de collaboration ne se valent pas. La promotion de la collaboration interinstitutionnelle a des effets sur celle menée avec les parents, d'autant plus lorsqu'ils sont de milieu défavorisé, comme c'est majoritairement le cas dans les établissements du REP. Si elle se veut une mesure de justice sociale du fait de l'accroissement des moyens qu'elle implique, la labellisation est également synonyme d'étiquetage et irrigue les représentations enseignantes à l'égard des familles défavorisées, souvent d'origine étrangère (van Zanten, 2001). Selon le Département de l'instruction publique (DIP), les élèves de REP connaissent plus de difficultés scolaires que ceux des établissements « ordinaires », ce qui justifie le renforcement de l'accompagnement des élèves (Réseau d'enseignement prioritaire, 2017). Or, ce constat au caractère

tautologique participe à forger des opinions déficitaires à l'égard des parents de milieu défavorisé, lesquels sont appréhendés de manière peu différenciée et finalement peu individualisée (Payet, 2017 ; van Zanten, 2001).

Pour beaucoup d'enseignant-e-s du REP, une partie des parents auxquels ils/elles ont affaire disposent de capacités trop limitées pour être en mesure de collaborer avec eux. Ils sont considérés comme des partenaires peu compétents, nécessitant d'être guidés, dans un contexte où les enseignant-e-s sont incité-e-s à agir vite afin d'épargner tout mal-être à l'élève, ce qui tend à entériner le clivage entre parents équipés et parents peu équipés, qui constitue l'une des sources d'inégalité dans l'école moderne (Careil, 1998). Ainsi, parce qu'elle peut nécessiter plus de temps, la collaboration avec les parents de milieu défavorisé a d'autant moins de chances de se produire dans sa version la plus idéale, tendant vers la symétrisation. Suite à un entretien avec la mère d'une élève, une enseignante conclut : « elle ne pourra pas l'aider [sa fille] ! Elle l'a dit clairement, elle n'a pas un français assez posé pour pouvoir être d'une quelconque aide là où on en est nous à l'école ».

Ces représentations enseignantes sont renforcées par les variations de participation du côté des parents, qui sont en lien avec leur milieu social (Kherroubi, 2008 ; Périer, 2012). L'implication des parents de milieu défavorisé est souvent moins perceptible et moins visible que celle des parents des classes moyennes et supérieures, qui disposent de ressources plus conséquentes pour attester de leur investissement (Périer, 2007). Une partie des parents des classes populaires délègue l'instruction aux enseignant-e-s et se fie à eux/elles dans un domaine qui est « de leur ressort » et dans lequel ils se sentent peu légitimes, notamment en cas de vécu scolaire douloureux. Or, ces conduites s'accommodent mal avec les représentations enseignantes, qui promeuvent la présence physique (sans être trop fréquente néanmoins), le dialogue ou encore la capacité à solliciter les professionnel-le-s. En somme, les enseignant-e-s tiennent à préserver leur expertise (Tardif & Lessard, 1999) tout en considérant les parents comme des relais, ce qu'illustre ce jugement positif à l'égard d'une mère attentive à suivre les avis professionnels :

*La maman de Veronica, on lui dit « faites bleu », elle fait bleu, on lui dit « faites blanc », elle fait blanc, on lui a dit « logo », le lendemain elle y est allée, on lui a suggéré de faire des tests, elle y est allée.
(Une enseignante)*

Cet arrière-fond déficitaire est renforcé par la place centrale qu'occupe la collaboration interinstitutionnelle en contexte défavorisé. Celle-ci structure les interactions entre enseignant-e-s et parents, les propos des enseignant-e-s lors des entretiens individualisés étant partiellement façonnés par des objectifs sous-jacents (Chartier, Rufin, & Pelhate, 2014), bien qu'inavouables publiquement. Au moment d'entamer leurs entretiens, les enseignant-e-s observé-e-s ont souvent en mains des solutions à proposer aux parents en vue de réduire la difficulté, l'enjeu consistant alors à obtenir leur

assentiment (Deshayes, Payet, Pelhate, & Rufin, à paraître). L'entretien enseignant-parents permet rarement de faire émerger les savoirs et compétences indigènes – les ethnothéories parentales (Conus & Ogay, 2014) – lesquels ont peu de place dans un mode d'action qui se veut certes individualisé mais qui s'avère formaté et préconstruit. Au contraire, l'entretien est plutôt l'occasion d'obtenir des informations sur l'enfant et sa famille de manière à alimenter, le cas échéant, l'action des partenaires institutionnels.

Avant l'entretien avec le père, l'enseignante se dit très préoccupée par Rachid, un élève de 6 ans dont les résultats scolaires chutent depuis l'année précédente, selon les informations qu'elle a obtenues de l'une de ses collègues, et dont elle craint qu'il subisse le sort de son frère aîné, renvoyé en Jordanie par ses parents. Ces derniers jours, elle l'a d'ailleurs scruté à plusieurs reprises pour voir s'il ne portait pas de traces de coups, à la demande de l'infirmière scolaire. Durant l'entretien avec le père, elle cherche à récolter son interprétation concernant Rachid, afin de savoir s'il souhaite l'envoyer vivre au Jordanie ou s'il peut lui arriver de se montrer trop dur avec lui. Le père se dit peu inquiet pour son fils et affirme qu'il a « toujours été comme ça ». Après l'entretien, l'enseignante se dit moins préoccupée et contente que le père ait pu entendre ses doutes. (Extraits d'observation d'une rencontre individuelle enseignante-parent et d'entretien post-observation avec l'enseignante)

Dans cet extrait, l'attention de l'enseignante est attirée par ses collègues ainsi que par l'infirmière scolaire. Si l'un des objectifs de l'entretien consiste pour l'enseignante à remédier à la situation scolaire de l'élève, qui ne cesse de se détériorer, elle cherche également à glaner des informations pour établir s'il existe de la maltraitance à son égard. La recherche conjointe de l'action à mener pour résorber les difficultés scolaires de l'élève est concurrencée par la suspicion enseignante d'une éducation parentale violente.

Le modèle du partenariat avec les parents, qui repose idéalement sur une mise en commun des savoirs et compétences de chacun, paraît ainsi altéré. Les enseignant-e-s agissent dans un cadre partiellement défini ailleurs – en coulisses (Goffman, 1956/1973) –, que renforcent leurs représentations à l'égard des parents de milieu défavorisé. La symétrisation est peu présente et l'entretien s'assimile davantage à la recherche du consentement parental à des solutions établies en amont (bilan OMP, suivi, etc.), considérées comme adéquates, qu'à une action coopérative dans laquelle chacun a son mot à dire, y compris en interrogeant les pratiques pédagogiques de l'enseignant-e. La scène de l'entretien individuel avec les parents est ainsi reliée au dispositif du partenariat interinstitutionnel et aux « trajectoires » (Strauss, 1992) définies de la difficulté scolaire. Elle devient lieu de « prescription », par les enseignant-e-s, des bilans et prises en charges de l'OMP, et lieu de recueil d'informations – de savoirs coupables (Hughes, 1996) – susceptibles d'intéresser l'élaboration du diagnostic et le suivi des traitements externes sur les scènes collaboratives interinstitutionnelles.

Ainsi, l'altération de la collaboration avec les parents relève de deux sources majeures : d'une part, la prédominance de la collaboration interinstitutionnelle, qui transmet des solutions prédéfinies sur lesquelles les enseignant-e-s ont peu de prises ; d'autre part, une vision déficitaire des parents de milieu défavorisé dont les capacités supposées s'accommodent mal, dans le regard enseignant, avec l'instauration d'une collaboration efficace afin d'améliorer le bien-être de l'enfant.

La professionnalité enseignante à l'épreuve de la collaboration

Cette double collaboration de l'école, d'un côté avec les parents, de l'autre avec les institutions partenaires, intervient dans un contexte où le métier des enseignant-e-s se redéfinit. Dans une société qui se transforme de manière accélérée (Rosa, 2005/2010), où la transmission est en crise (Arendt, 1972), où les questions d'éducation se font vives, où les valeurs se pluralisent, les besoins individuels et sociaux deviennent plus complexes et pénètrent la frontière poreuse de l'école, fragilisant le métier enseignant.

Le métier enseignant remodelé par l'approche globale de l'élève

L'individualisation apparaît comme un défi prometteur, « une bonne nouvelle » (Sloterdijk, 2002) à laquelle les enseignant-e-s adhèrent spontanément, partageant le mot d'ordre sociétal de l'intérêt de l'enfant. Dans leur pratique, un souci exigeant émerge, celui de comprendre chaque élève, nécessitant d'interroger la nature de ses difficultés singulières, comme l'illustrent les propos de cette professionnelle :

Ça me semble évident que quand on choisit de faire ce métier... quand on dit « placer l'enfant au centre », je ne sais même pas pourquoi on a eu besoin de mettre en mots ce principe-là. Mais visiblement il a été nécessaire de le faire. Parce qu'avant, ça ne se disait pas ça « mettre l'enfant au centre ». J'ose espérer que c'est l'objectif de chacun de nous. (Une enseignante)

Au-delà du mot d'ordre consensuel de l'enfant au centre, l'incertitude est la nouvelle condition des enseignant-e-s (Garnier, 2017 ; Rufin & Payet, 2017). Ils/elles agissent dans un environnement moins sécurisant et plus ouvert que leurs prédécesseur-e-s, qui disposaient de catégories de jugement et d'évaluation plus stables (Bernstein, 1967/1997). L'approche globale de l'élève les oblige à sortir de leur classe (ce qu'ils/elles apprécient, car ils/elles ne sont plus seul-e-s) pour recueillir informations et conseils auprès

de leurs collègues et des acteurs-trices scolaires non enseignants (directeur-trice, infirmier-ère, éducateur-trice). Cette approche accroît leur motivation, traditionnellement faible, pour les rencontres individuelles avec les parents, dans la mesure où ils/elles peuvent enquêter sur « ce qui se passe à la maison » (Chartier & Payet, 2014), même s'ils/elles se sentent mal à l'aise face à ce qu'ils/elles ressentent comme de l'intrusion de leur part, et qu'ils/elles ne sont pas disposé-e-s à voir leurs pratiques interrogées par les parents. En somme, les enseignant-e-s agissant au nom du principe d'individualisation apparaissent comme de « perpétuels inquiets » (Weller, 1999, p. 39) qui cherchent à comprendre l'élève, à agir pour son bien, donc à jauger ce qu'il est bon de dire et de faire, s'il faut en parler ou non aux parents, à quel moment, soucieux-euses de solliciter d'autres regards, mais aussi et surtout soucieux de mettre en œuvre des solutions.

Ressources informelles et scènes instituées de la collaboration

Dans le contexte de collaboration tous azimuts, qui plus est dans l'enseignement prioritaire, la professionnalité des enseignant-e-s est ballotée entre plusieurs types de pratiques plus ou moins formalisées.

Pour mettre « en pratique » le suivi individualisé, les enseignant-e-s genevois-e-s disposent, outre des échanges informels avec leurs collègues, d'une ressource institutionnalisée en la personne du/de la directeur-trice de l'établissement scolaire auquel leur poste est rattaché. Au-delà des résistances (syndicales ou en fonction des situations locales) qu'a pu susciter l'implantation récente de ces cadres de proximité, l'enquête démontre que la plupart des enseignant-e-s apprécient un soutien face aux épreuves quotidiennes de leur métier (Rufin, 2017), bien au-delà de la principale qualité que les enseignant-e-s reconnaissent d'habitude aux directeurs-trices, celle de les appuyer ou de prendre le relais en cas de difficulté avec des parents (Becker, 1953). Dans des relations interindividuelles avec leurs directeurs-trices, les enseignant-e-s peuvent exposer leurs doutes, difficultés et dilemmes face aux situations qui leur posent problème et compter sur un acteur ou une actrice suffisamment empathique pour les comprendre et habile à leur suggérer de tenter de déplacer leur regard ou leur pratique sans leur faire perdre la face. Avec leurs collègues proches ou avec leur directeur-trice émergent ainsi des scènes informelles, dans lesquelles les enseignant-e-s s'exposent en confiance, partagent, réfléchissent, sans que ces espaces collaboratifs occurrents, infra-partenariaux, soient d'emblée orientés vers la recherche de solutions.

À l'autre pôle d'un axe informel-formel, le partenariat avec les institutions du champ médico-pédagogique et socio-judiciaire, et en premier lieu avec

l'OMP, constitue une ressource institutionnalisée intégrée dans un dispositif affiché de traitement des difficultés scolaires. Cependant, à la différence des scènes informelles de collaboration, le partenariat avec l'OMP ne se limite pas à une écoute des enseignant-e-s mais engage les professionnel-le-s de l'école dans un dispositif de signalement et de traitement institutionnalisé. Il répond au besoin de l'institution scolaire non seulement d'agir mais aussi de rendre visible son action dans des formes moins sujettes à contestation et plus explicitement individuelles que l'action pédagogique menée par l'enseignant-e dans sa classe. Un tel dispositif, incarnant le principe d'une action adaptée aux singularités individuelles, lui permet de répondre aux associations de parents, aux médias, ainsi qu'aux parents des élèves directement concernés, et d'affirmer que l'école agit, vite et tôt, qu'elle prévient de manière précoce sans laisser les situations se dégrader.

Tout se passe comme si le partenariat interinstitutionnel impulsait, au sein de l'école, une logique d'organisation au service de sa mise en œuvre, qui conduit les enseignant-e-s à « alimenter la machine », à signaler, diagnostiquer, prendre en charge et suivre de façon globale les élèves en difficulté. Une politique de prévention précoce conduit à rendre problématiques des signes mineurs de la difficulté de l'élève, ainsi que des comportements plus larges que les strictes performances scolaires, ouvrant la porte à la sensibilité aux comportements déviants des élèves et à leur mal-être – avec en horizon l'identification de situations de maltraitance familiale (Giuliani, 2017). Cette logique institutionnelle, qui se conjugue à l'inquiétude permanente des enseignant-e-s, à leur peur de « passer à côté », tend à faire de ces acteurs et actrices au front de la difficulté scolaire une simple courroie de transmission.

Entre les scènes collaboratives informelles et les scènes partenariales interinstitutionnelles, l'établissement scolaire est le lieu de scènes collaboratives formelles entre enseignant-e-s (le plus souvent d'un même degré d'enseignement) et directeur-trice sur lesquelles les cas d'élèves sont discutés. Si les formes que prennent ces scènes varient selon les établissements et les styles de direction, elles se caractérisent cependant par leur faible réflexivité, du fait du nombre d'élèves à examiner dans un temps très limité. En quelques minutes pour chaque cas d'élève, il s'agit de produire un avis qui remporte l'adhésion des enseignant-e-s, de l'infirmier-ère, de l'éducateur-trice, du/de la directeur-trice, ce qui favorise des catégorisations routinières (Pelhate, 2016) et laisse peu de place à la discussion entre acteurs-trices qui, étant majoritairement des enseignant-e-s, sont peu socialisés professionnellement à exposer leurs pratiques.

Quant aux scènes interinstitutionnelles, dont l'objet est de traiter collectivement les cas d'élèves jugés problématiques, elles réunissent, autour du/de la directeur-trice d'établissement, l'infirmier-ère ou le/la médecin scolaire, l'éducateur-trice, un-e thérapeute ou responsable de l'OMP : les enseignant-e-s en sont très souvent évincé-e-s (Pelhate, 2018). Les rares fois où

ils/elles sont présent-e-s, ils/elles éprouvent fréquemment un sentiment d'infériorité. Ils/elles font face à des professionnel-le-s bien plus rôdé-e-s à argumenter leur propos sur des scènes collectives, doté-e-s d'« appareils de conversation » (Berger & Luckman, 2012) efficaces. Les enseignant-e-s ne savent pas comment se positionner : sauf à se limiter aux évaluations scolaires et aux notes, qui manifestent le domaine par excellence de leur professionnalité, ils/elles parviennent mal à formaliser leur savoir large sur l'élève. Lorsqu'ils/elles le font, c'est au risque d'apparaître hors de leur rôle et peu professionnel-le-s. Ils/elles en viennent à occuper le rôle de fournisseurs d'informations que le dispositif interinstitutionnel leur réserve, dans lequel il leur est difficile de rendre compte de leur interprétation et de leur expertise propre. Leur légitimité sur ces scènes est faible. Ils/elles sont certes les acteurs-trices qui interagissent quotidiennement avec l'élève, mais le plus souvent au sein d'un groupe, quasiment jamais en face-à-face. Leur identité de généraliste pèse peu face d'une part à des professionnel-le-s spécialisé-e-s (médecins, psychologues, logopédistes), expert-e-s pouvant revendiquer une formation scientifique et bénéficiant d'une reconnaissance sociale sans commune mesure avec celle des enseignant-e-s, d'autre part face à des professionnel-le-s du social (travailleurs-ses sociaux-les), acteurs-trices initié-e-s à la vulgate psychologique.

Un prêt-à-penser qui conduit à déposséder les enseignant-e-s et les parents

Un tel dispositif n'est pas spécifique au réseau d'enseignement prioritaire. Toutefois, sa dimension diffère dans ces écoles défavorisées et labellisées, du fait de la mobilisation massive des directions d'établissement et de l'OMP, mais aussi de l'hypothèse implicite qui sous-tend sa raison d'être. Les enseignant-e-s de ces établissements sont ainsi enrôlé-e-s dans une gestion des risques sociaux à laquelle participe l'école en collaborant avec les institutions spécialisées (Payet, 2015). Même si la majorité des enseignant-e-s souscrivent à la perception de milieux familiaux défaillants, il importe de s'interroger sur les conditions subjectives que requiert un tel enrôlement – ce qui ouvre en creux la réflexion sur les conditions de la réflexivité de l'acteur-trice. D'un côté, l'explication des difficultés scolaires par des modes éducatifs inappropriés, une culture familiale pauvre, qui peuvent se traduire par des troubles du développement cognitif et psychologique de l'enfant nécessitant des prises en charge adaptées, présente pour les enseignant-e-s l'avantage d'externaliser la cause de la difficulté scolaire hors du champ scolaire et de l'action pédagogique. De l'autre, ils/elles sont souvent déçu-e-s du peu d'effets immédiats de ces actions, dérouter-e-s de devoir fournir des informations sans avoir de retours, et disent retirer finalement fort peu de ces scènes interinstitutionnelles en termes d'éclairage sur ce qu'ils/elles pourraient faire par

eux/elles-mêmes dans la classe pour remédier aux difficultés individuelles de leurs élèves (Pelhate & Rufin, à paraître).

On est tout au bout et puis on a des bribes d'infos ! En fin de compte, c'est nous qui travaillons avec les enfants, qui les voyons à plein-temps, et c'est nous qui en savons le moins. On n'est pas forcément au courant. Il faut faire avec ce qu'on a... Et puis quand on perçoit des choses, on les signifie à notre supérieur ou aux éducateurs pour voir un petit peu si eux savent des choses... Voilà, on construit un peu comme ça. (Une enseignante)

Mais, plus encore, d'une manière qui leur est peu visible, leur enrôlement dans le dispositif interinstitutionnel les prive d'une action en propre dans la relation aux parents, et à travers elle d'une reconnaissance de leur professionnalité dans ce domaine.

Si les enseignant-e-s acceptent de se mettre au service d'un tel dispositif dans les entretiens individuels avec les parents, ce n'est pas seulement sous l'effet d'une pure contrainte externe, généralement peu ressentie comme telle. La relation aux parents est source d'insécurité notoire pour une majorité d'enseignant-e-s, qui trouvent dans la délégation aux spécialistes une issue logique à leur inquiétude permanente de dépasser leur rôle (« Je ne suis pas un-e éducateur-trice, je ne suis pas un-e psy, je ne suis pas... »). C'est pourtant bien une « distance au rôle » (Goffman, 1956/1973) que requiert une collaboration avec les parents, au sens d'une construction de la confiance et d'une symétrie (même relative) des places, permettant la reconnaissance d'autrui et la mobilisation de ses savoirs et savoir-faire singuliers. Seule cette distance permet de fluidifier l'interaction, surchargée de représentations stéréotypées et de craintes réciproques, en instaurant une souplesse normative et en permettant une dynamique relationnelle par le jeu de la pluralité des registres et des rôles. Cette professionnalité fluide et souple s'oppose en tout point à la division du travail et à la rationalisation des savoirs, des catégories et des procédures qu'installe le partenariat avec les institutions du champ médico-pédagogique. La prédéfinition de « solutions » externes, qui constituent une offre instituée disponible, déjà-là, empêche l'émergence d'une proposition construite au cours de l'échange interindividuel entre les enseignant-e-s et les parents, se nourrissant des ressources de chacun et répondant à un objectif maîtrisé par les actrices et acteurs directs de la relation.

La collaboration constitue un poste d'observation propice pour rendre compte des reconfigurations de la profession enseignante. Bien qu'ils/elles parviennent parfois à préserver des espaces informels et collaboratifs, les enseignant-e-s sont appelé-e-s à agir en respectant des procédures, et se trouvent en quelque sorte mis sous tutelle. La fragilisation de leur statut apparaît comme un fait marquant, au sens où ils/elles sont désormais des professionnel-le-s exposé-e-s sur plusieurs scènes alors que l'institution scolaire ne leur fournit pas toutes les ressources nécessaires pour faire face

à ces nouvelles prérogatives, notamment en s'en tenant à des prescriptions formelles et sans prendre en compte les aspects concrets de leur activité collaborative.

Conclusion

Au nom de l'efficacité et de la prise en charge globale et individualisée des élèves, la collaboration constitue l'un des mots d'ordre scolaires contemporains. Travailler ensemble répond à une double exigence : d'une part, cela revient à agir efficacement, la mise en réseau étant assimilée à une mise en commun des compétences ; d'autre part, la collaboration entend mettre l'élève au centre afin de répondre à ses besoins individuels et singuliers. Au cœur de la collaboration se trouvent les enseignant-e-s, qui doivent agir à la fois avec divers professionnel-le-s, sur des scènes plus ou moins formelles, ainsi qu'avec les familles, notamment au cours d'entretiens individuels. En contexte d'enseignement prioritaire, la collaboration est renforcée, que ce soit avec les institutions partenaires ou avec les familles. De manière explicite, les parents doivent être rencontrés régulièrement afin de les informer des difficultés de leurs enfants et leur rendre accessibles le fonctionnement et les attentes de l'école ; de manière implicite, le milieu défavorisé est considéré comme générateur de difficultés en tout genre (scolaires, mais aussi éducatives, psychologiques, etc.).

Agissant sur plusieurs fronts avec des actrices et acteurs variés, les enseignant-e-s du REP sont perméables aux discours experts sur la difficulté scolaire, qui insistent avant tout sur les carences familiales et sur les troubles des élèves. La difficulté scolaire tend à être *dé-pédagogisée*, puisqu'elle est partiellement traitée hors de l'école, déléguée à des spécialistes. Cette porosité des enseignant-e-s aux savoirs experts, de type médico-psychologique, fait obstacle à une symétrisation de la relation avec les parents de milieu défavorisé, pourtant nécessaire à une interprétation négociée de la difficulté scolaire. Dans l'entretien de face-à-face, les parents sont de fait appelés à fournir des informations susceptibles d'alimenter d'autres scènes, puis à agir comme des sous-traitants. In fine, l'individualisation mise en œuvre dans les écoles des territoires sociaux étiquetés comme difficiles aboutit à une singularisation standardisée, à laquelle se doivent de souscrire tant les parents que les enseignant-e-s. Partiellement vidée de sa substance, la collaboration entre ces deux « éducateurs », dont les savoirs sur l'enfant se fondent sur une posture de proximité, échoue à construire un « monde commun » (Giuliani & Payet, 2014) entre l'école et les familles populaires. Pendant ce temps, l'avènement des spécialistes du traitement individualisé et externe de la difficulté scolaire fait glisser (un peu plus) les enseignant-e-s dans le camp des profanes... ce qui ne peut qu'accentuer leur mise à distance à l'égard de ceux/celles qu'ils/elles ont l'habitude de blâmer.

En somme, les deux formes de collaboration – avec les experts et avec les parents – se confrontent sans que, dans la formulation publique du mode d'action de la collaboration, ne soit prise en compte la manière dont elle doit être mise en œuvre par les actrices et acteurs, notamment par les enseignant-e-s. Tout se passe en effet comme si les enseignant-e-s se représentaient de façon identique les savoirs experts et les savoirs parentaux sur l'enfant, ce qui n'est pas le cas. Cet impensé institutionnel colore la collaboration entre enseignant-e-s et parents ainsi que la nature des liens qu'ils/elles sont censés tisser. On peut se demander si la collaboration entre enseignant-e-s et parents n'est pas avant tout envisagée comme une forme de soumission de ces derniers à une expertise qu'ils sont supposés être incapables de formuler, d'autant plus en REP. Si cette hypothèse se vérifiait, il conviendrait alors peut-être de redéfinir le lexique permettant de nommer le niveau de relation attendu entre l'institution scolaire et les familles de milieu défavorisé.

Les enseignant-e-s se trouvent sur une crête qui questionne fortement leur professionnalité. Si le travail en réseau leur permet de ne pas être isolé-e-s face à des situations difficiles, il dévalue leur expertise pédagogique au profit d'interventions externes spécialisées, en même temps qu'il affaiblit l'opportunité de développer un registre collaboratif avec les parents. Incité-e-s à collaborer absolument avec d'autres professionnel-le-s et à transmettre tout ce qui motive leur inquiétude – sous peine d'apparaître comme des praticien-ne-s insouciantes –, les enseignant-e-s voient leur autonomie professionnelle mise en cause, sans pour autant que les conditions réelles de la collaboration ne soient mises en évidence. Pourtant, l'injonction à collaborer ne définit le rôle enseignant que par défaut (ce que les enseignant-e-s doivent faire ou déléguer), et non de manière concrète, en tenant compte des dilemmes et conflits auxquels ceux-ci/celles-ci peuvent se trouver confronté-e-s au quotidien.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Arendt, H. (1961/1972). *La crise de la culture* (trad. par C. Vezin). Paris : Gallimard.
- Baluteau, F. (2017). *L'école à l'épreuve du partenariat. Organisation en réseau et forme scolaire*. Louvain-la-Neuve : Academia-L'Harmattan.
- Barrère, A. (2011). Les contradictions organisationnelles de l'évaluation. L'expérience des chefs d'établissement français. *Raisons éducatives*, 15, 125-141.
- Beck, U. (2002/2003). *Pouvoir et contre-pouvoir à l'ère de la mondialisation* (trad. par A. Duthoo). Paris : Flammarion.
- Becker, H. (1953). The Teacher in the authority system of the public school. *Journal of Educational Sociology*, 27, 128-141.
- Becker, H. S., & Mc Call, M. (1990). *Symbolic interaction and cultural studies*. Chicago : The University of Chicago Press.

- Berger, P., & Luckman, T. (1966/2012). *La construction sociale de la réalité* (trad. par P. Taminiaux et D. Martuccelli). Paris : Armand Colin.
- Bernstein, B. (1967/1997). Écoles ouvertes, société ouverte ? (trad. par J.-M. Ricolfs et J.-C. Forquin). In J.-C. Forquin (Ed.), *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques* (pp. 155-164). Paris et Bruxelles : De Boeck et Larcier.
- Bonny, Y. (2012). Les institutions publiques au prisme de la pluralité. In Y. Bonny & L. Demailly (Eds.), *L'institution plurielle* (pp. 9-36). Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Bonny, Y., & Demailly, L. (2012). *L'institution plurielle*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Cahier des charges [établi par : DGEP-DRH] (2013, 12 avril). Repéré à https://www.unige.ch/iufe/files/2114/6055/8933/2014_02_24Titulaire-CCcharges.pdf
- Careil, Y. (1998). *De l'école publique à l'école libérale. Sociologie d'un changement*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Chartier, M., & Payet, J.-P. (2014). Comment ça se passe à la maison ? Troubles du rôle professionnel dans l'entretien enseignant-parents. *Revue française de pédagogie*, 187, 23-34.
- Chartier, M., Rufin, D., & Pelhate, J. (2014). Les enseignants dans l'entretien individuel avec les parents : entre souci de la relation et exigence d'efficacité. *Éducation et sociétés*, 34, 39-57.
- Conseil d'État de la République et canton de Genève (1993, 7 juillet). *Règlement de l'enseignement primaire (REP)*. Genève : République et canton de Genève. Repéré à https://www.ge.ch/legislation/rsg/f/s/rsg_C1_10p21.html
- Conus, X., & Ogay, T. (2014). Les ethnothéories de l'éducation, quel accord entre parents migrants et enseignantes ? *Revue internationale de l'éducation familiale*, 35(1), 93-123.
- Deshayes, F., Payet, J.-P., Pelhate, J., & Rufin, D. (à paraître). Pour le bien de l'élève. La production du consentement parental dans l'entretien enseignants-parents en milieu défavorisé. *Éducation et sociétés*.
- Dhume, F. (2010). *Du travail social au travail ensemble. Le partenariat dans le champ des politiques sociales* (2^e éd.). Paris : Éditions ASH.
- Direction générale, direction des établissements (2012). *Directive : réseau d'enseignement prioritaire* [directive D.DGEP-06-01]. Genève : Département de l'instruction publique. Repéré à <http://icp.ge.ch/ep/etidep/spip.php?article1429>
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1996). *À l'école : sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Le Seuil.
- Dutercq, Y., & van Zanten, A. (2001). Présentation : l'évolution des modes de régulations de l'action publique en éducation. *Éducation et sociétés*, 8(2), 5-10.
- Garnier, B. (2017). Les métiers de l'enseignement au péril des incertitudes. Présentation. *Spirale*, 60, 3-11.
- Garnier, P. (2003). *Faire la classe à plusieurs. Maîtres et partenariats à l'école élémentaire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

- Giddens, A. (1990/2012). *Les conséquences de la modernité* (trad. par O. Meyer) (2^e éd.). Paris : L'Harmattan.
- Giuliani, F. (2017, juillet). La lutte contre les maltraitements familiaux et ses conséquences sur les relations entre les acteurs scolaires et les parents d'élèves. La lutte pour le contrôle de l'information dans un contexte de soupçon de maltraitance. Communication présentée au REF 2017, Paris.
- Giuliani, F., & Payet, J.-P. (2014). Les logiques scolaires de la proximité aux familles. *Éducation et Sociétés*, 34, 5-21.
- Giuliani, F., & Pelhate, J. (2015). L'apport des éducateurs sociaux aux relations entre l'école et les familles dans le canton de Genève. *Formation et profession*, 23(2), 80-82.
- Goffman, E. (1956/1973). *La mise en scène de la vie quotidienne. Tome I : La présentation de soi* (trad. par A. Accardo). Paris : Éditions de Minuit.
- Hughes, E. (1996). *Le regard sociologique. Essais choisis* (textes rassemblés et présentés par J.-M. Chapoulie). Paris : Éditions de l'EHESS.
- Kaufmann, J.-C. (2010). *L'invention de soi. Une théorie de l'identité* (2^e éd.). Paris : Arthème Fayard/Pluriel.
- Kherroubi, M. (2008) (Ed.). *Des parents dans l'école*. Toulouse : Érès.
- Laforge, D. (2015). *Essai de sociologie institutionnaliste*. Paris : L'Harmattan.
- Lascoumes, P., & Le Galès, P. (2011). *Sociologie de l'action publique* (3^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Lessard, C., & Barrère, A. (2005). Travailler ensemble ? Des réformes éducatives aux pratiques enseignantes. Éditorial. *Recherche et formation*, 49, 5-15.
- Lorcerie, F. (1998). La coopération des parents et des maîtres. Une approche non psychologique. *Ville-École-Intégration*, 114, 20-34.
- Maroy, C. (2008). Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement ? *Sociologie et sociétés*, 40, 31-54.
- Maroy, C., & Mangez, E. (2011). Construction des politiques d'évaluation et de pilotage du système scolaire en Belgique francophone. *Raisons éducatives*, 15, 53-75.
- Montandon, C., & Perrenoud, P. (1994). Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ? (2^e éd.). Berne : Peter Lang.
- Morel, S. (2012). Les professeurs des écoles et la psychologie. Les usages sociaux d'une science appliquée. *Sociétés contemporaines*, 85(1), 133-159.
- Morel, S. (2014). *La médicalisation de l'échec scolaire*. Paris : La Dispute.
- Muller, P., Leca, J., Majone, G., Thoenig, J.-C., & Duran, P. (1996). Enjeux, controverses et tendances de l'analyse des politiques publiques. *Revue française de science politique*, 1, 96-133.
- Normand, R., & Derouet, J.-L. (2011). Évaluation, développement professionnel et organisation scolaire. *Revue française de pédagogie*, 174, 5-20.
- Payet, J.-P. (2015). « Collaborer avec les parents ». La symétrisation de la relation enseignants-parents à l'épreuve de la gestion des risques sociaux. In J.-P. Payet & A. Purenne (Eds.), *Tous égaux ? Les institutions à l'ère de la symétrie* (pp. 121-141). Paris : L'Harmattan.

- Payet, J.-P. (2017). *École et familles. Une approche sociologique*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Payet, J.-P., & Giuliani, F. (2014). La relation école-familles socialement disqualifiées au défi de la constitution d'un monde commun : pratiques, épreuves et limites. *Éducation et sociétés*, 34(2), 55-70.
- Payet, J.-P., & Purenne, A. (Eds.) (2015). *Tous égaux ! Les institutions à l'ère de la symétrie*. Paris : L'Harmattan.
- Pelhate, J. (2016). A Genève, le REP, un outil de l'école inclusive ? *Cahiers pédagogiques*, 526, 38-39.
- Pelhate, J. (2018). *La mise en scène partenariale de l'échec scolaire. Approche ethnographique du traitement institutionnel de la difficulté scolaire en REP (Genève)*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Pelhate, J., & Rufin, D. (à paraître). L'enseignant au carrefour d'un double partenariat. Les relations avec les familles et avec d'autres professionnels. In B. Fouquet-Chauprade & A. Soussi (Eds.), *Pratiques pédagogiques et enseignement prioritaire*. Berne : Peter Lang.
- Périer, P. (2007). Des élèves en difficulté aux parents en difficulté : le partenariat école/familles en question. In G. Toupiol (Ed.), *Tisser des liens pour apprendre* (pp. 90-107). Paris : Retz.
- Périer, P. (2012). De quelques principes de justice dans les rapports entre les parents et l'école. *Éducation et didactique* [En ligne], 6(1), <http://education-didactique.revues.org/1305>
- Réseau d'enseignement prioritaire (2017, 1^{er} décembre). Repéré à <https://www.ge.ch/reseau-enseignement-prioritaire>
- Rosa, H. (2005/2010). *Accélération. Une critique sociale du temps* (trad. par D. Renault). Paris : La Découverte.
- Ruchat, M. (2006). L'émergence de la figure de l'enfant-problème dans le champ de l'éducation spécialisée : une construction sociale handicapante (1912-1958). *Revue Traverse*, 3, 100-112.
- Rufin, D. (2017). *Les nouvelles régulations « en pratique » de l'action éducative. Sociologie compréhensive de l'établissement scolaire et de ses professionnels dans l'enseignement primaire genevois*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Rufin, D., & Payet, J.-P. (2017). « C'est quoi, pour vous, être enseignant ? » Émergence et pluralité de l'incertitude dans les discours vernaculaires. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 60, 13-22.
- Service enseignement, évaluation et suivi de l'élève (2014). *Directive : collaboration entre l'enseignement ordinaire, l'Office médico-pédagogique (OMP), dont l'enseignement spécialisé* [version 7.0 du 27 octobre 2014] [directive D.DGEO-EP-01-26]. Genève : Département de l'instruction publique. Repéré à <http://icp.ge.ch/ep/etidep/spip.php?article3853>
- Singly de, F. (2003). *Les uns avec les autres. Quand l'individualisme crée du lien*. Paris : Hachette.
- Sloterdijk, P. (2002). *La compétition des bonnes nouvelles. Nietzsche évangéliste*. Paris : Mille et une nuits.

- Strauss, A. (1992). *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionniste*. Paris : L'Harmattan.
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Laval : Les Presses de l'Université de Laval.
- van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : Presses universitaires de France.
- Weller, J.-M. (1999). *L'État au guichet. Sociologie cognitive du travail et modernisation administrative des services publics*. Paris : Desclée de Brouwer.

Les auteur-e-s

Jean-Paul Payet est professeur, responsable de l'équipe de sociologie de l'éducation (SATIE). Ses recherches décrivent un monde scolaire pluriel et partiellement désordonné, influencé par les contextes sociaux locaux. S'attachant plus particulièrement à l'étude des mondes scolaires disqualifiés, il montre que les acteurs-trices sont aux prises avec des dilemmes moraux liés à la réalisation d'injonctions et d'attentes contradictoires.

ADRESSE Univ. de Genève, FPSE, bd du Pont-d'Arve 40, CH-12011 Genève 4
COURRIEL jean-paul.payet@unige.ch

Fabien Deshayes est post-doctorant dans l'équipe de sociologie de l'éducation (SATIE), après une thèse à l'Université Paris 8-Saint Denis sur les reconfigurations de l'activité de protection de l'enfance. Ses travaux – qui croisent les questions de l'éducation, de la famille et de la pauvreté, dans un contexte de recompositions des États sociaux contemporains – portent notamment sur les relations entre les institutions et leurs usagers et usagères.

ADRESSE Univ. de Genève, FPSE, bd du Pont-d'Arve 40, CH-12011 Genève 4
COURRIEL fabien.deshayes@unige.ch

Diane Rufin est docteure, maître-assistante dans l'équipe de sociologie de l'éducation (SATIE). Empruntant la démarche ethnographique, sa thèse explore les reconfigurations de la professionnalité enseignante dans le contexte des transformations multifformes de l'action éducative.

ADRESSE Univ. de Genève, FPSE, bd du Pont-d'Arve 40, CH-12011 Genève 4
COURRIEL diane.rufin@unige.ch

Julie Pelhate est docteure, assistante dans l'équipe de sociologie de l'éducation (SATIE). Suivant la démarche ethnographique, sa thèse porte sur le traitement interinstitutionnel de la difficulté scolaire dans l'enseignement prioritaire genevois.

ADRESSE Univ. de Genève, FPSE, bd du Pont-d'Arve 40, CH-12011 Genève 4
COURRIEL julie.pelhate@unige.ch

Analyse du traitement médiatique d'une politique d'éducation prioritaire : la réputation du REP de 2006 à 2017

Barbara Fouquet-Chauprade*, Marion Dutrévis**

**Université de Genève ; **Service de la recherche en éducation*

RÉSUMÉ – Depuis 2006, le canton de Genève s'est doté d'une politique scolaire labellisée Réseau d'enseignement prioritaire (REP). Pour un établissement qui rejoint ce réseau, quelles sont les conséquences en termes de réputation ? Pour traiter cette question, nous proposons dans cet article une analyse de la presse locale. À travers cette analyse, nous chercherons à déterminer quelle image, quelle réputation est associée aux établissements prioritaires, à leur public, et aux familles, et comment cette réputation évolue. Les résultats suggèrent que les catégories mobilisées pour qualifier les élèves scolarisés en établissement prioritaire s'inscrivent dans une perspective déficitaire qui essentialise la difficulté scolaire. La réputation des établissements rejoint la réputation du quartier. Et le discours produit fait émerger des préoccupations plus éducatives que pédagogiques. Enfin, le discours autour du REP évolue en fonction des débats politiques et des réformes scolaires concomitantes.

ABSTRACT – *A Priority Education Policy under media treatment: The reputation of REP from 2006 to 2017*

In 2006, the canton of Geneva established an educational policy labelled as “Réseau d'enseignement prioritaire” (REP). Which consequences for a school that enters in this compensatory device, in terms of reputation ? In order to deal with this question, we did an analysis of local newspapers. This analysis aims to determine the reputation associated to priority schools, their public, and the families. We also question the evolution of this reputation. Our results suggest that the categories used to qualify priority schools' students refer largely to deficit and that they essentialize academic

difficulty. Moreover, the schools' reputation meets the neighborhood's reputation. And the analyzed papers reveal more educational than pedagogical concerns. Finally, the discourse related to this educational policy changes regarding to other political debates and educational reforms.

Les politiques d'éducation prioritaire (PEP) sont devenues au fil du temps des outils majeurs de lutte contre les inégalités scolaires dans un grand nombre de contextes éducatifs. Cependant, leur définition, leur mise en œuvre et leurs effets sont assez variables en fonction des pays (Demeuse, Frandji, Greger, & Rochex, 2008, 2011 ; Dutrévis, Fouquet-Chauprade, & Demeuse, 2015). Contrairement aux politiques américaines de discrimination positive, la forme privilégiée dans bon nombre de systèmes européens s'est portée sur des politiques territorialisées. Les bilans qui sont faits de part et d'autre sont assez consistants : un éparpillement des financements et une lente (voir une absence de) réduction des inégalités scolaires (Friant, Demeuse, Aubert, & Nicaise, 2008 ; Robert, 2015). Depuis 2006, le canton de Genève a lui aussi mis en place un réseau d'enseignement prioritaire (REP) au primaire. Prenant acte des critiques adressées dans d'autres contextes, en particulier celui des zones d'éducation prioritaire en France (Jaeggi, 2008), les acteurs politiques ont voulu définir une politique territorialisée en ciblant les établissements les plus en difficulté tout en cherchant à en éviter les effets pervers (*turn over* des enseignants, dilution des moyens, etc.). Pour autant, à Genève comme ailleurs, les premiers bilans sont pour le moins mitigés (Soussi, Nidegger, Dutrévis, & Crahay, 2012 ; Soussi & Nidegger, 2015). Plusieurs raisons peuvent expliquer cet échec relatif. Une des hypothèses concerne le processus de labellisation à l'œuvre dès lors qu'un établissement est repéré comme potentiellement en difficulté (Dutrévis & Fouquet-Chauprade, 2016 ; Merle, 2015). L'entrée dans le réseau et le « marquage » de l'établissement produisent des effets pervers en termes de réputation et de représentation des populations concernées. Ce phénomène peut s'expliquer par le processus de catégorisation qui produit de nouvelles catégories disponibles d'attribution de la difficulté scolaire. Dans le cas genevois, les acteurs scolaires et politiques ont probablement été conscients dès le départ de tels risques inhérents à la labellisation. Certaines mesures ont en effet été prises dans le but d'en éviter les effets négatifs (promotion des établissements, mise en avant des projets, etc.). Autant de mesures qui visent à travailler la réputation des établissements et à éviter un effet d'enfermement dans des catégories stigmatisantes. Les effets de label doivent donc être compris comme un processus complexe issu de l'action de l'ensemble des acteurs sociaux aux différents échelons de l'action éducative (politiques, directions générales, établissements, enseignants, élèves, parents, etc.). Parmi ceux-ci, la presse constitue une scène importante puisqu'elle contribue à produire un discours sur ces établissements et plus généralement sur les politiques mises en œuvre. Ainsi, Pons (2015), reprenant

à son compte l'analyse de la « fabrique politique des politiques publiques » développée par Zittoun (2013) montre que les médias, et plus particulièrement la presse, constituent une arène où se déroulent les débats, où sont soulevés les enjeux, où les acteurs sociaux vont tester la pertinence de leurs discours et de leurs prises de position. En ce sens, la presse contribue à la production des débats publics, qu'elle soit elle-même à l'origine des représentations véhiculées ou qu'elle en soit un relais. Par rapport à ce dernier aspect, il nous faut dire dès à présent qu'il sort largement de notre questionnement. Il ne sera en effet pas question de considérer le poids relatif de la presse dans la construction de la réputation des écoles et du réseau parmi l'ensemble des discours produits ; il ne sera pas non plus question de voir comment se nourrissent mutuellement les différents discours (des familles, de l'institution, du voisinage, etc.) et représentations vis-à-vis des publics considérés. En revanche, nous considérerons la presse comme un acteur social qui participe à la diffusion des projets éducatifs du canton en en donnant une image, certes toujours partielle, mais qui contribue à construire une certaine représentation de l'action publique et des bénéficiaires de celle-ci. S'agissant du REP genevois, la presse participe donc à forger l'image et l'identité des écoles et in fine du dispositif REP dans son ensemble. Nous proposons d'analyser la façon dont la presse locale a rendu compte de cette politique du Réseau d'enseignement prioritaire (REP) depuis 2006, année de sa création, jusqu'en 2017. L'analyse de ce corpus nous permettra d'avancer dans la compréhension des discours produits autour de la labellisation des établissements et de la catégorisation qui en est issue.

Catégories mobilisées et réputation des écoles

Dans un précédent travail, nous avons développé l'idée que les PEP, et la labellisation qui y est associée dans la majorité des cas, opéraient une catégorisation distinguant les bénéficiaires des dispositifs d'éducation prioritaire du reste de la population scolaire (Dutrévis & Fouquet-Chauprade, 2016). Que l'on raisonne en termes de groupes d'élèves ou de territoire, le processus de catégorisation reste opérant. Pour définir des bénéficiaires de dispositifs d'aide, il faut définir des critères spécifiques permettant d'identifier qui entre dans ces dispositifs et qui en est exclu. Dans le cas des PEP, et quel que soit le mode de ciblage choisi, il est question « d'agir sur un désavantage scolaire » (Demeuse, *et al.*, 2008). Ce premier critère distinctif de la catégorie « éducation prioritaire » est, dans la plupart des cas, associé à des critères sociaux ou ethniques. Au final, les élèves concernés par les PEP se voient donc définis en termes de différence par rapport à une norme scolaire, sociale et/ou ethnique. C'est sur la base de cette catégorisation sociale que peuvent émerger des stéréotypes, ou « mauvaises réputations » (Croizet & Leyens, 2003).

La littérature sociologique sur la réputation reste encore un champ en émergence non réellement structuré (Chauvin, 2013). Dans le champ éducatif, le concept de réputation est utilisé pour décrire et comprendre les mécanismes de marchés scolaires et de contournement scolaire (van Zanten, 2012) ainsi que pour expliquer certains phénomènes ségrégatifs. Dans un ouvrage récent, Draelants et Dumay (2016) travaillent la question de la réputation des établissements scolaires à partir de leur identité organisationnelle :

L'identité des établissements fonctionne comme un dispositif de jugement et d'appariement social sur le marché scolaire, dans la mesure où celui-ci est toujours un marché des singularités [...] la maîtrise et l'amélioration de l'image de l'établissement, et donc de sa réputation, sont souvent les principaux moteurs de sa réflexion identitaire. (Draelants & Dumay, 2016, p. 9)

La question de la réputation est ainsi centrale pour l'établissement, dans la mesure où elle contribue à forger son identité. Reprenant le travail de Karpic dans le contexte scolaire français, Felouzis et Perroton (2007) définissent le caractère central du « 'jugement' – i.e. la réputation d'un établissement » – dans le fonctionnement des marchés scolaires, y compris des marchés officiels comme c'est le cas dans les collèges et lycées français :

c'est donc un mécanisme de transformation de la « réputation » en « valeur éducative », dont on peut supposer qu'il passe par de multiples médiations telles que la parole des « experts », celle des établissements dans leurs efforts éventuels de « présentation », voire de « communication », et celle enfin des réseaux de parents et voisins qui échangent avis, conseils et expériences. (p. 697)

Draelants et Dumay (2016) définissent la réputation en ces mots :

une opinion ou un jugement, favorable ou défavorable, que l'on se forme à propos d'une entité (ici un établissement scolaire). Ce jugement englobe potentiellement un ensemble de critères (qui vont du prestige de l'école à son projet pédagogique en passant par la perception du public qui le fréquente, la discipline et l'ambiance qui y règne, etc.) sous la forme d'une représentation unique. La réputation fonctionne en théorie comme un système d'information qui joue le rôle de signal réducteur d'incertitude sur la base de la connaissance des réalisations et actions passées d'une entité et qui suscite une anticipation extrapolative de son comportement futur. (p. 16)

On peut ajouter que cette réputation est toutefois « provisoire et localisée » (Chauvin, 2013). Dans notre cas, elle s'attache donc à un territoire et/ou une école précise, dans un temps donné, et est susceptible d'être modifiée – c'est probablement le sens de la publicisation auprès de la presse qui s'en fait le relais de certaines actions menées dans les établissements. Les critères qui forgent la réputation sont divers : ils peuvent concerner la perception de la qualité pédagogique de l'établissement ou des dimensions scolaires (résultats, orientations des élèves), mais surtout on retiendra le caractère

prédominant de la perception du public scolaire (Felouzis & Perroton, 2007 ; van Zanten, 2006).

On comprend donc l'aspect central de la question de la réputation pour l'institution scolaire et plus spécifiquement pour les écoles. La presse joue un rôle dans ce processus puisqu'elle va produire du discours sur celles-ci, leur public, mobiliser des catégories, en donner une représentation qui viendra alimenter les représentations des acteurs sociaux. Le discours d'information peut être défini comme « la construction sociale du processus de mise en sens du monde » (Tavernier, 2009) ; il contribue donc à la fabrication du jugement. Si l'on reprend la définition de Dumay et Draelants présentée ci-dessus, la presse est elle aussi productrice de critères qui viendront alimenter la réputation de telle école ou du réseau en général. Il nous semble donc important d'analyser ce que la presse dit de ce dispositif de REP, de ses écoles et des bénéficiaires.

PEP territorialisées et REP genevois

Avant d'entrer dans l'analyse de la presse et de la façon dont elle présente le REP, il nous faut dire quelques mots de la façon dont s'est construite cette politique éducative à Genève, dans la continuité des politiques scolaires menées ailleurs.

Les PEP, nées aux Etats-Unis dans les années 1960, visent toutes à combattre les difficultés scolaires d'une partie de la population. Dans cette optique, les PEP ont pris, selon les contextes nationaux ou régionaux, des options différentes. Certaines ont fait le choix de raisonner en termes de groupes d'élèves alors que d'autres ciblent des territoires (Demeuse, *et al.*, 2008, 2011 ; Dutrévis & Crahay, 2009 ; Dutrévis, *et al.*, 2015). En France, comme le souligne François (2016), le raisonnement sur une base territoriale est défendu comme le moyen de mettre en œuvre une politique de discrimination positive tout en évitant de cibler, avec le risque de stigmatiser, certains groupes d'élèves et donc certains groupes sociaux. Pourtant, le ciblage en termes territoriaux n'exclut pas un raisonnement en termes de public spécifique et/ou de stigmatisation. En France, il apparaît que des familles cherchent à fuir certains établissements à partir du moment où ceux-ci sont « réputés relever de l'éducation prioritaire » (Vrignon, 1994, pp. 36-56, cité par François, 2016, p. 55).

À Genève, la politique d'éducation prioritaire naît progressivement à partir de 2006, sous le label de *Réseau d'enseignement prioritaire* (REP), et concerne dans un premier temps uniquement l'école primaire. Ce REP va prendre les établissements comme unité de référence. Comment naît le REP ? Le chef du Département de l'instruction publique (DIP) à l'origine de la mise en œuvre du réseau, Charles Beer, prône en 2005 une « politique offensive de

l'éducation ». Pour cela, il établit une liste de treize priorités en matière d'éducation (Département de l'instruction publique, 2005). Parmi celles-ci, deux concernent plus directement le futur REP genevois. La priorité n° 2 a trait à la lutte contre l'échec scolaire. La priorité n° 8 quant à elle concerne l'autonomie des établissements et le partenariat avec les familles.

La constitution du REP s'est fait en plusieurs phases (pour une synthèse chiffrée, voir Le Roy-Zen Ruffinen, Soussi, & Evrard, 2013, p. 9). Elle a débuté par un dispositif expérimental dans une école en 2006, et s'est généralisée aux écoles bénéficiaires à deux périodes (Soussi & Nidegger, 2015). Elle s'appuie sur une logique d'établissements, qui doivent répondre à certains critères d'entrée : pourcentage d'élèves de milieux défavorisés supérieur à 55 % et engagement de l'équipe enseignante pour une durée minimale de trois ans. Un critère secondaire est parfois appliqué : il s'agit du pourcentage d'élèves allophones. Sur la base de ces critères, le REP s'est progressivement constitué. On peut distinguer cinq périodes, qui seront décrites dans les analyses. Ces périodes caractérisent des moments particuliers du REP : sa conception, sa mise en œuvre comme son effacement en tant que débat public au profit d'autres réformes qui deviennent à leur tour des enjeux politiques et sociaux (Maulini, *et al.*, 2016).

Questions et hypothèses de travail

Le travail mené dans le cadre de cet article est, comme nous l'avons déjà signalé, un prolongement d'une réflexion menée dans le cadre d'une recherche qui porte sur les effets de la labellisation « Education Prioritaire » (Dutrévis & Fouquet-Chauprade, 2016). Dans ce précédent travail, nous cherchions à investiguer les effets de la labellisation des établissements en termes de production de (nouvelles) catégories. Nous posions l'hypothèse d'un possible effet de réputation pour ces écoles. Afin de prolonger ces premiers résultats et de nous centrer plus encore sur la construction des mécanismes de production de la réputation dans ces contextes, nous proposons d'explorer trois nouveaux questionnements.

1. Un premier axe de réflexion concerne l'évolution du discours produit sur le REP (la façon de « parler de ») depuis sa mise en œuvre. La façon dont la presse rend compte des projets menés dans ces écoles constitue un moyen efficace pour étudier les discours produits sur le REP. Nous chercherons à identifier les catégories mobilisées pour décrire l'école et sa population : ces catégories renvoient-elles prioritairement aux élèves, à leurs compétences scolaires, aux familles, au quartier ? Dans ce premier axe, nous testerons également l'hypothèse d'une possible évolution dans le temps de ces catégories.

2. Un deuxième questionnaire portera sur l'évolution du *sens* de cette politique dans le paysage scolaire genevois. Nous mettrons en lien le REP et son évolution avec les autres réformes ou débats scolaires dans le canton de Genève durant cette même période. Il s'agit ici de ne pas penser le REP de manière isolée mais au contraire d'examiner si le regard porté sur le REP et son évolution sont tributaires, de manière plus ou moins directe, des autres débats scolaires.
3. Le troisième et dernier axe concerne un questionnaire récurrent lorsque l'on traite d'éducation prioritaire : il s'agit en effet de questionner la place respective des dimensions pédagogiques (et plus spécifiquement des disciplines dites fondamentales) et des dimensions relevant davantage de l'éducatif dans le REP. Sur la base de la littérature existante, il est en effet possible de faire l'hypothèse d'un décentrage du pédagogique vers l'éducatif. Alors que les PEP visent la réduction des inégalités scolaires, en particulier au niveau des compétences en lecture, elles se dotent peu à peu de mesures plus « éducatives » que « pédagogiques ». Certains auteurs ont montré ce décentrage dans la pratique professionnelle des enseignants dans ces contextes ségrégués (Rochex & Francia, 2011 ; van Zanten, 2012). Il n'est d'ailleurs pas anodin que le REP genevois soit un réseau *d'enseignement* et pas *d'éducation* comme c'est le cas en France et en Belgique. Nous chercherons à déterminer si le travail sur la réputation et les préoccupations politiques viennent entériner ce décentrage.

On pourrait résumer notre problématique comme suit : l'introduction d'une nouvelle politique de REP sous une forme territorialisée peut être analysée à partir du processus de labellisation. Celui-ci n'est pas sans effet sur la réputation des établissements. Pour comprendre ce phénomène nous nous questionnons donc sur le discours public produit sur ce dispositif et plus particulièrement sur le discours de la presse vis-à-vis des bénéficiaires de cette politique. Nous postulons en effet que le discours produit et les représentations qu'il véhicule sont à même de nous éclairer sur les processus de catégorisation/stigmatisation.

Source empirique de l'article et méthodologie

Pour mener à bien notre questionnaire, nous avons constitué une revue de presse exhaustive sur la période allant du processus d'élaboration à fin 2017.

Les articles de presse ont été recueillis grâce à l'outil Nexis Lexis, puis analysés avec le logiciel Alceste qui permet une analyse textuelle systématique des corpus (i.e. Reinert, 2008). Les articles recueillis couvrent la période

de janvier 2006¹ (année de l'entrée du premier établissement dans le REP) à juillet 2017 dans les titres de presse suprarégionaux (*Le Temps* et *Le Matin*), des titres cantonaux (*La Tribune de Genève* et *24heures*) et un quotidien régional (*Le Courrier*) (voir Amez-Droz, 2007)². La recherche des articles de presse a été effectuée à partir des mots clés : REP ; « réseau d'enseignement prioritaire » ; « quartiers populaires ». Cela nous a permis de repérer 114 articles sur la période considérée. Nous avons ajouté les mots clés « école inclusive AND REP » puisque le REP est entré dans la nouvelle mouture de la Loi sur l'instruction publique (ce point sera développé ci-dessous). Cependant, cela a nécessité un tri à l'œil nu afin de ne garder que les articles qui traitaient spécifiquement du REP puisque, dans le cadre du nouveau concept d'école inclusive porté par la cheffe de département actuelle, Anne-Emerly-Torracinta, l'école inclusive comprend aussi la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers, les élèves à haut potentiel, etc. Ce tri nous a permis de garder neuf articles supplémentaires.

Tableau 1 : Répartition des articles dans les titres de presse selon l'importance du REP, effectifs

	Nombre d'articles par titre de presse	Importance du REP dans l'article	
		mobilisé	central
Courrier	38	34	4
Matin	2	2	0
Temps	25	14	11
Tribune	51	42	9
Total	116	92	24

La seconde phase a consisté en une lecture de chaque article permettant d'apprécier l'importance du REP dans chacun. Un pré-codage a été effectué afin de repérer les variables qui seront mobilisées dans l'analyse (date/temps/ titre de journal) et d'identifier les articles pour lesquels le REP est central (plus d'un paragraphe) ou mobilisé (inférieur à un paragraphe). Au final, il nous reste

1. Si le dispositif-pilote démarre à la rentrée 2006, la réflexion a débuté bien avant, d'où le choix d'opérer un recueil des données dès janvier de cette même année.

2. Bien que nous n'effectuons pas une recherche sur le processus journalistique et sur la presse, nous donnons ici pour le lecteur intéressé quelques éléments sur les caractéristiques de la presse repris de Amez-Droz (2007) : *Le Temps* est perçu comme un journal de qualité, au lectorat « haut de gamme », diplômé et au fort pouvoir d'achat, plutôt de sensibilité de gauche pour les sujets d'actualité, et libéral dans les pages économiques. *Le Matin* est qualifié de Tabloïd et détient le monopole sur ce segment du marché. *24heures* est un quotidien d'information généraliste comme *La Tribune de Genève*, ce dernier a une diffusion très locale et consacre six pages (sur quarante-neuf) aux informations locales. *Le Courrier* est également un quotidien généraliste mais se présente davantage comme une presse d'opinion de qualité (tendance gauche) à la diffusion locale plus large que *La Tribune*. *Le Courrier* consacre deux à quatre pages (sur vingt) aux informations régionales.

une base de données presse constituée de 134 pages d'articles équivalent à 367 991 signes (espaces non compris) soit 116 articles. Le tableau 1 donne la répartition des articles en fonction des titres de presse et permet d'apprécier un traitement différencié en fonction de ceux-ci. La plupart des articles se concentrent dans trois titres de presse : *La Tribune de Genève*, *Le Courrier*, et *Le Temps*. Et la grande majorité des articles recensés mobilise le REP sans que ce dernier soit l'objet central du propos.

Le REP dans la presse genevoise

Expliquer le REP

Une première analyse a consisté à repérer la façon dont les journalistes présentent le réseau. Les « notes de la rédaction » (ndlr) sont à ce propos très éclairantes dans le choix des catégories explicatives mises en avant. Elles visent à présenter le REP, souvent par économie de place, puisqu'il s'agit surtout de rapporter les propos d'un acteur scolaire (politique ou syndicat). Plusieurs registres langagiers sont mobilisés : parfois le REP est défini à partir des conditions spécifiques d'enseignement (par exemple moins d'élèves par classe), d'autres fois il s'agit de présenter les caractéristiques du public accueilli (élèves, familles défavorisées) ou encore celles du quartier.

« [le syndicat enseignant] propose de généraliser le modèle du Réseau_enseignement_prioritaire (avec un taux d'encadrement moindre, note_de_la_rédaction) » (*Le Courrier*, février 2012)

« Et pourtant, l'établissement est en réseau_enseignement_prioritaire (car dans un quartier dit défavorisé, note_de_la_rédaction). » (*Le Courrier*, mai 2012)

« mais il semble fonctionner pour notre contexte particulier (note_de_la_rédaction: l'école est en réseau_enseignement_prioritaire, qui vise à améliorer les conditions d'enseignement dans les quartiers populaires). » (*La Tribune*, juillet 2012)

« L'idée était de faire venir cet artiste dans une école en réseau_enseignement_prioritaire (note_de_la_rédaction: établissements de milieux défavorisés) » (*La Tribune*, mars 2014)

La façon de présenter le REP dans la presse use des formes lexicales reprenant les catégories constitutives du REP, c'est-à-dire de ses critères objectifs d'entrée (part d'élèves de milieu populaire, et/ou immigrés) : les élèves « socialement défavorisés », issus des « classes sociales défavorisées », ou d'un « quartier populaire ». D'autres fois y sont ajoutés des qualificatifs mettant en avant l'aspect déficitaire du public : « quartier sinistré », « éclatement social », « élèves les plus démunis », « régions difficiles ». Dans un article de 2007, soit au début du dispositif, *Le Temps* relate ainsi la « mauvaise réputation » d'une école REP : « au point qu'on a parlé d'une situation à la

française avec notamment un départ massif de maîtres ‘las et dépressifs’ » (*Le Temps*, avril 2007). Lorsque ce sont des établissements qui sont présentés, on insiste aussi parfois sur la composition ethnique : l’école compterait « une majorité d’origine étrangère », beaucoup d’élèves « non francophones », voire même une grande proportion d’élèves « issus de cultures et modes de vie très différents ».

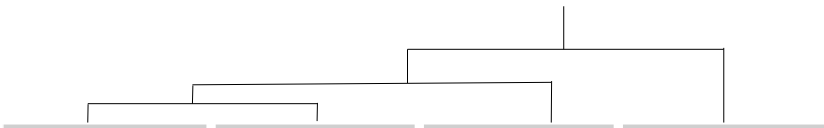
On constate que plusieurs registres langagiers sont mobilisés tour à tour, allant des critères objectifs d’entrée des écoles dans le réseau à l’explication de l’échec scolaire à partir des conditions de vie des élèves. En revanche, la question de la ségrégation et de ses effets, c’est-à-dire de la concentration d’élèves aux mêmes profils socio-démographiques, n’est pas ou peu évoquée, alors que c’est justement ce qui explique en grande partie les difficultés scolaires au niveau de l’école (i.e. Felouzis, Liot, & Perroton, 2007 ; Fouquet-Chauprade, 2013 ; Merle, 2012 ; van Zanten, 2012) . Dans une partie importante de ces articles de presse, la difficulté scolaire ou les problèmes de climat scolaire des écoles du réseau sont attribués aux composantes sociales des élèves et de leurs familles. Charles Beer tempore ce constat tout en finissant son intervention par une attribution de la difficulté scolaire au milieu social de l’élève :

« Nous avons tenu à développer une réponse qui s’attaque au mal-développement genevois, a expliqué hier Charles Beer, conseiller d’Etat en charge du Département de l’Instruction Publique. Une bonne partie de l’échec scolaire est en lien direct avec l’éclatement social et la montée des inégalités à Genève, tout comme le recul de la mixité dans les quartiers populaires ». Plus clairement dit : « Ce sont les pauvres qui ont le plus de difficultés à l’école », a poursuivi le magistrat ». (*Le Courrier*, aout 2006)

Dans cette façon de relater le REP, il existe donc un risque d’essentialisation de la difficulté scolaire. Ce ne sont pas tant les conditions de scolarisation qui expliqueraient les problématiques rencontrées dans certaines écoles que l’appartenance sociale, voire ethnique, de ces élèves. Ce premier constat invite à aller plus avant dans la compréhension de ce que l’on donne à voir lorsqu’il est question des écoles REP et du réseau en général.

Les champs lexicaux

Quel discours est produit sur le REP ? Pour répondre à cette question, nous avons procédé à une analyse par classification descendante hiérarchique (CDH) du corpus afin de voir quels sont les registres langagiers mobilisés dans la presse.

Tableau 2 : Analyse de classification descendante hiérarchique, vingt formes les plus significatives (khi²) par classe


Classe 4		Classe 3		Classe 2		Classe 1	
Présence	Khi2	Présence	Khi2	Présence	Khi2	Présence	Khi2
Poste	154	Rep	163	Voter	100	Enfant	182
Directeur	147	Établissement	124	Droite	85	Famille	52
Direction	90	Pilote	77	C_beer	77	Français	45
effectif	72	Défavorisé	71	Socialisme	72	Jeune	40
Maitre	69	Envelopper	59	Loi	65	Action	38
Personnel	60	Vaud	51	gouvernement	65	Apprenti+	35
O_baud	54	Quartier	50	Peuple	58	Apprendre	34
SPG	53	Canton	48	Gauche	56	Directeur REP	34
Inspection	49	Système	43	Initiative	56	Semaine	30
Administration	49	Moyen	42	Député	51	Parents	29
Primaire	45	Onex	41	J_romain	49	Musique	29
Réorganisat+	36	Différencier	40	Referendum	49	Vie	24
Fonction	32	Population	38	Vert	44	Jour	24
Nombre	30	Critères	37	Instruction	44	Maman	24
École_inclusive	30	écoleREP	34	Note	43	Artist+	23
Général	29	Zone	33	Parlement	43	Sport	20
Ordinaire	29	Lance	33	Mars	38	Sportif	20
P_Kolly	28	Expérience	33	Parti	38	développer	19
Creation	27	Genève	32	Référendaire	38	Danse	18
spécialiser	27	scolaire	32	débat	37	familial	18

Les objectifs du REP

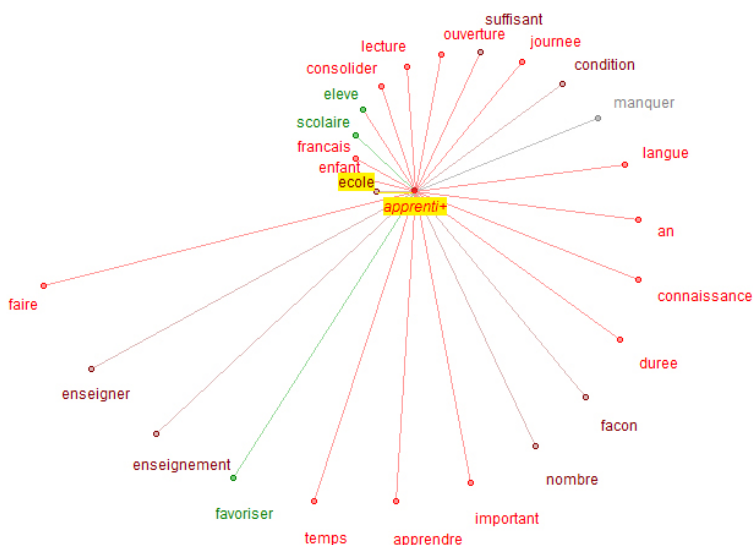
L'analyse permet de dégager quatre univers lexicaux. Le premier (classe 1) représente 38 % du discours : la classe 1 concerne la population scolaire (enfant, famille, maman, parent) et les buts visés par la politique (apprenti+ -lémmatisation³- apprentissage). On notera que, parmi les formes relevant de la population, il y a une absence significative de la forme « élève » au bénéfice de la forme « enfant » ou « jeune ». On y voit aussi se dégager des formes en lien avec les actions menées : français, sport, théâtre, exercice, danse... Elles relèvent tout aussi bien des dimensions pédagogiques qu'éducatives. L'un des premiers objectifs du REP concerne l'apprentissage du français, de la lecture et de l'écriture⁴. C'est bien ce que l'on retrouve dans les formes caractéris-

3. La lémmatisation consiste à regrouper des racines de mots sous la même catégorie. Ainsi Apprentiss+ regroupe toutes les formes lexicales similaires.

4. La directive D.DGEP-06-01 précise ainsi que « le but [du REP est] de tout mettre en œuvre pour favoriser la réussite scolaire des élèves issus de milieux socialement et économiquement défavorisés » (Direction générale, direction des établissements, 2012, p. 1) et précise qu'« un accent particulier est mis sur le développement des compétences langagières. Pour les atteindre, la différenciation des modalités d'enseignement/apprentissage est l'un des outils pédagogiques à mettre en œuvre ainsi que l'organisation d'un suivi et d'un encadrement efficace des élèves en difficultés scolaires. » (p. 1)

tiques de cette première classe. Par ailleurs, le réseau de la forme⁵ « apprenti+ » montre aussi qu'il est fréquemment et significativement associé aux formes « français » « scolaire » « lecture », c'est-à-dire aux disciplines dites fondamentales.

Figure 1 : Réseau de forme de « apprenti+ »



Cependant, et en accord avec notre hypothèse 3, ce registre lexical comprend aussi une dimension que l'on pourrait qualifier d'éducative avec la présence significative des formes « musique » « vie » « artistique+ » « sport », etc. et qui correspondent à des actions menées dans ces écoles, actions qui font l'objet d'une promotion importante de la part des directeurs de l'école et du Département, tant il est vrai que cela leur permet de « travailler la réputation » de l'école. De la même façon, la présence de la forme « vie » dans la classe 1 fait référence non pas aux apprentissages scolaires ou aux dimensions pédagogiques de l'activité scolaire, mais aux « conditions de vie » des élèves, et à la nécessité, dans ces établissements, d'apporter une culture ou une ouverture culturelle supposément absente dans ces milieux sociaux (vie de quartier, vie de l'école, quotidien) ; « vie » fait aussi référence à la nécessité de redonner à ces élèves des « règles » et un « cadre » (dont on suppose là encore qu'ils sont manquants dans ces milieux sociaux). De ce point de vue,

5. Les réseaux de forme consistent à analyser une forme, ici « apprenti+ » (forme lemmatisée regroupant toutes les formes de la même racine) et d'étudier la façon dont elle s'agence à d'autres formes (de sa propre classe issue de l'analyse en CDH ou d'une autre). Le réseau est calculé en fonction de la co-occurrence et pondéré par la distance entre les deux formes.

il n'est donc pas surprenant que l'une des mesures phare du REP soit l'introduction d'un éducateur.

La plupart des enseignants saluent cette création de poste [d'éducateur] « qui libère les profs, offre de réelles meilleures conditions de travail et est la plus belle réussite du réseau ». [une enseignante de l'école] explique : « On reçoit souvent des gamins cassés le matin, et il faut passer du temps avec eux, les écouter, les consoler. On tente de régler les problèmes immédiats. [...] ». (*Le Temps*, avril 2007)

La présence d'un éducateur dans toutes les écoles REP est perçue comme la mesure la plus emblématique de cette politique. C'est aussi ce que montre l'enquête menée par Soussi, Nidegger, et Schwob (2014). Cette mesure est présentée comme nécessaire tant les élèves qui seraient reçus dans ces écoles auraient des déficiences sociales et comportementales. Cette représentation sociale peut encore se doubler d'autres déficiences :

« Quand j'ai fait ma tournée des écoles, au rythme d'un établissement par semaine, j'avais parfois l'impression de ne pas être dans le même canton. [...] Et quand les enfants sourient, je ne vois pas les mêmes dents. » (Interview de Charles Beer, *La Tribune*, août 2007)

Les élèves scolarisés dans ces écoles REP finissent par être présentés comme singuliers, voire hors norme ; en difficulté et échec scolaire ; on relève chez ces élèves des problèmes d'ordre comportemental, du déficit culturel, des problèmes sanitaires et médicaux. Un article plus récent illustre ce regard porté sur ces écoles. Celui-ci est paru dans *Le Courrier* en novembre 2016 et s'intitule : « Burger King s'installe en pleine poche d'obésité ». On y apprend alors :

« [...] La seule enseigne de la marque à Genève se situera à quelques mètres d'une école et au sein d'un quartier qualifié par une étude des Hôpitaux universitaires genevois (HUG) comme une poche d'obésité. Les spécialistes de l'obésité mettent en garde contre la densification des enseignes de restauration rapide dans certains quartiers. [...] D'ici à un mois, Burger King devrait en effet ouvrir son seul restaurant genevois à Planète Charmilles, sis dans un quartier populaire et métissé. [...] *Ce qui interpelle, c'est d'abord la proximité avec l'école primaire de l'Europe, classée en Réseau d'enseignement prioritaire (REP)*⁶. [...] La direction de l'établissement Cayla/Europe estime que ce nouveau fast-food « n'impactera pas le travail de l'école sur l'alimentation ». [...] Proche d'une école, le fast-food sera aussi établi en pleine poche d'obésité, comme l'a démontré une étude de 2013 menée par l'Unité d'épidémiologie populationnelle des HUG. [...] Les quartiers défavorisés économiquement sont plus touchés par l'obésité. « Le problème pour les familles, c'est que les fast-foods offrent la possibilité d'une sortie au restaurant la moins chère. C'est imbattable si vous n'avez pas beaucoup de moyens », précise Nathalie Farpour-Lambert. [...] » (*Le Courrier*, novembre 2016)

6. Mis en exergue par les auteures.

L'évocation de l'appartenance de l'école au réseau n'était pas nécessaire à la compréhension de la situation. Cela nous semble cependant être le symptôme du fait que le REP devient au fil du temps une catégorie descriptive en tant que telle.

Un processus politique

La classe 2 représente 18 % du discours. Elle relève du processus politique et légal et des chefs de département successifs ainsi que les partis politiques et quelques personnalités marquantes (« vote », « loi », « référendum », « Direction générale », « Département de l'instruction publique »). Il est intéressant de remarquer que cette dimension est relativement importante alors même que cette politique est longtemps restée et présentée comme un dispositif expérimental et n'a fait l'objet que de directives et de très peu de discussions et débats au Grand Conseil⁷. Elle n'est entrée dans la loi que très récemment à l'occasion d'une refonte de la loi sur l'instruction publique qui visait à intégrer le concept d'école inclusive. Pourtant, ce qui a retenu l'attention dans cette nouvelle loi n'a pas été, loin s'en faut, l'intégration du REP mais celle d'un chapitre sur l'intégration des élèves à besoins éducatifs particuliers (qui faisaient précédemment l'objet d'une loi à part entière). Si on regarde dans le détail, « vote » « loi » « référendum » font finalement référence non pas au processus d'élaboration et de mise en œuvre du REP mais à d'autres politiques scolaires : généralisation des directeurs, retour des notes et introduction du mercredi matin. Une réforme en chassant une autre, la presse s'est fait l'écho des autres projets faisant passer le REP et ses enjeux au second plan. De façon complémentaire, on peut noter que très vite le REP n'est plus réellement présenté dans le cadre des politiques scolaires mais plutôt en lien avec les politiques de cohésion sociale et de la ville.

Label et politique territoriale

Les classes 3 et 4 représentent respectivement 20 et 24 % du discours. Le champ lexical de la classe 3 articule politique scolaire et dimension territoriale. Cette classe comprend les formes qui font référence à la conception même du dispositif, non seulement sa forme expérimentale au départ, mais aussi sa dimension territoriale. On y voit ainsi apparaître des formes telles que « établissement », « quartier », « canton », « système », « Onex⁸ », « population », etc. L'apparition de la forme « Vaud » fait référence à un débat dont la presse s'est fait l'écho autour d'une comparaison entre le système de discrimination positive du canton de Vaud et celui de Genève. En juin 2008,

7. Organe législatif du canton de Genève.

8. Commune genevoise.

Anne-Catherine Lyon, cheffe du Département de l'instruction publique du canton de Vaud, est interviewée sur cette politique. Elle présente les critères d'entrée des écoles dans le dispositif, qui sont assez proches de ceux utilisés pour la PEP genevoise. La spécificité du dispositif vaudois tient surtout dans la non-publication de la liste des établissements entrés dans la politique d'« allocation différenciée de ressources à des fins d'équité ». La Cheffe de Département la justifie en ces mots :

« Je ne suis pas favorable à donner ce genre d'informations. Car, entre deux valeurs qui sont importantes, la transparence et celle de la non-stigmatisation, je choisis la non-stigmatisation. De plus, il est à souligner que nous avons des établissements qui sont sélectionnés et qui ont des résultats scolaires extrêmement bons. Il n'y a pas de fatalité. Ce n'est pas parce que des établissements sont dans des régions du canton difficiles du point de vue socio-économique que leurs résultats sont plus faibles. Bien au contraire. »... « Je déteste la stigmatisation. C'est pourquoi je m'élève de manière assez forte ces temps contre celle qui touche les élèves allophones. C'est ainsi que je pense que les choses doivent être, mais je ne dis pas que j'ai raison. Pour moi, la transparence est un instrument qui doit nécessairement s'accompagner de beaucoup de sérénité, de bienveillance. Il faut être mû par la volonté d'être à l'appui. Et je ne suis pas persuadée que cette volonté anime toujours tout le monde. » (*Le Temps*, juin 2008)

En aout 2013, *Le Temps* titrait ainsi un article : « Label genevois, secret vaudois : deux voies vers l'égalité des chances » :

« [...] Genève n'a jamais hésité à publier la liste des bénéficiaires du REP, ce label étant vu comme une manière de redorer le blason de certains établissements. Vaud refuse toujours de donner des noms, assurant que mettre des étiquettes renforcerait le risque de stigmatisation. »

Cet extrait met bien en évidence les deux façons différentes de considérer la publication des établissements et des actions menées. Pour les uns, elle comporte un risque de stigmatisation (qui se traduirait par une fuite des familles et une démobilitation de l'équipe enseignante), pour les autres elle permettrait de valoriser ces établissements. Il n'en fallait pas moins pour déclencher une « guerre » par voie de presse. Le directeur d'un cycle d'orientation genevois répond à une interview du *Temps* dans un article intitulé « Parents, venez voir » où il explique n'avoir constaté aucun départ des familles. En mars 2014, *Le Temps* publie un nouvel article intitulé « Mauvaise approche » :

[...] Les autorités justifient leur choix en invoquant les risques de stigmatisation ou les comparaisons hâtives. Du point de vue officiel, divulguer leurs résultats aux épreuves cantonales de référence – des tests communs à tous les élèves –, fournir des renseignements sur les profils sociologiques des enceintes scolaires, dévoiler les destinataires des fonds attribués aux unités « défavorisées », sans parler des questions de discipline ou de violence, pénaliseraient sans raison valable l'un

ou l'autre des établissements. Les parents pourraient être tentés de placer leurs enfants dans les instituts jouissant d'une meilleure réputation.

Diffusées, ces données entacheraient la mixité sociale, un des grands principes de l'école publique. À Lausanne comme à Genève, les administrations ont délimité des zones de recrutement qui rassemblent des élèves issus de quartiers hétéroclites. [...].

Loin des craintes vaudoises, l'Etat de Genève publie, notamment, la liste des établissements appartenant au réseau d'enseignement prioritaire. Depuis 2006, le canton soutient les écoles dans des quartiers populaires et ne cache pas l'identité des bénéficiaires. Cette transparence ne semble pas provoquer les dommages redoutés. Au contraire, la lutte contre l'échec scolaire s'en trouve renforcée et mieux ciblée. Vaud pourrait s'en inspirer.

Ces extraits montrent bien une préoccupation autour d'un risque éventuel de stigmatisation du fait de la labellisation d'établissements alors repérés en difficulté. Ce risque se traduirait par un renforcement de la ségrégation qui est déjà la cause des difficultés scolaires rencontrées dans certaines écoles.

Un enjeu syndical... passer

La classe 4 se situe davantage dans le « combat » et les revendications syndicales (on voit par exemple apparaître le nom d'un syndicat des enseignants du primaire (SPG) ainsi que de son président). Les syndicats sont très présents dans le débat au sein de la presse alors même que, en dehors du chef de département, les personnalités politiques, les députés en sont quasiment absents, tant ce projet présenté comme pilote ne s'est pas fait par la voie législative. Au départ, les syndicats se sont positionnés de façon très prudente par rapport au REP :

« Alors que nous sommes en discussion étroite avec le DIP pour revoir la structure de l'école, nous n'avons pas été consultés sur le projet de l'école REP. Or, il pose problème. Ce n'est pas un projet pédagogique, mais politique », s'emporte son président [de la SPG]. (*Le Courrier*, août 2006)

Critique renouvelée en 2007 lorsque le chef de département annonce l'extension du réseau. Pourtant, quelque temps plus tard, au moment de la généralisation des directeurs d'école et l'introduction du mercredi matin, le syndicat modifie son argumentation. Voici deux extraits du *Courrier* qui portaient sur le référendum sur le mercredi matin :

« Les enseignants, eux, ne veulent plus d'une énième réforme bricolée dont ils devront payer les pots cassés. Pour relever le niveau de l'école, c'est sur la qualité et non sur la quantité qu'il faudrait agir [...] [selon son président]. La piste à suivre vient des écoles du Réseau_enseignement_prioritaire où le nombre d'élèves par classes est réduit et les adultes les encadrant augmenté, ce qui permet des mesures ciblées. » (*Le Courrier*, juillet 2011)

« La politique du `reseau_enseignement_prioritaire` propose deux mesures de renforcement de l'encadrement qui apportent une réelle plus-value aux apprentissages des élèves, notamment ceux d'origine sociale modeste : des effectifs de classe réduits et la présence d'une éducatrice sociale ou d'un éducateur social favorisant le lien entre la famille et l'école » (*Le Courrier*, septembre 2011)

Finalement, le syndicat des enseignants du primaire, d'abord frileux à l'égard du dispositif, l'intègre quelque temps plus tard à ses revendications pour en demander la généralisation⁹ (en particulier pour obtenir un meilleur taux d'encadrement dans l'ensemble des écoles). On peut s'interroger sur le sens de cette position réservée et sur l'adhésion au principe même de la discrimination positive qui vise à introduire un traitement inégalitaire (une inégalité juste) envers des publics plus défavorisés.

Un discours qui évolue dans le temps

Avant de commencer l'analyse de l'évolution du traitement médiatique du REP à travers la période considérée, il nous faut dire quelques mots du calendrier politique concernant le dispositif. Pour cela, nous avons cherché à savoir à quels moments la question avait été traitée lors des débats au Grand Conseil. Ces débats font l'objet de transcriptions complètes et sont disponibles directement sur le site du Grand Conseil. La période retenue est la même que celle utilisée pour la recension des articles de presse. Nous avons trouvé quinze occurrences, ce qui paraît relativement peu au regard de la période étudiée (onze années) et des enjeux scolaires soulevés par ce nouveau dispositif. L'analyse à l'œil nu a permis de resituer les moments d'évocation du REP, les objets de discussion et les locuteurs (Tableau 3).

9. Dans un document interne au syndicat (Document de travail du comité SPG – distribué pour information à l'AD du 3 novembre 2009) il est ainsi précisé « Une vraie discrimination positive veut que l'on tienne compte du contexte local, social, et des critères socioprofessionnels propres à chaque établissement, pour déterminer le taux d'encadrement. Ce dernier, compte tenu de l'évolution de l'école et de la hausse des exigences, devrait se situer pour tous les établissements entre 12 et 17 (selon la méthode de calcul actuelle). Avec une telle règle, on assisterait probablement à la disparition du REP du point de vue de son régime d'exception. » (Société pédagogique genevoise, 2009, p. 1)

**Tableau 3 : Dates, objets et locuteurs concernés
lors de l'évocation du REP au Grand Conseil**

Date	Objet de la séance/intervention	Locuteur
22.09.2006	Encadrement médico-social dans les écoles primaires	Chef de département DIP
23.05.2008	Pétition demande d'octroi de postes suffisants au Service de santé jeunesse	Chef de département DIP
18.12.2008	Adhésion à la convention scolaire romande	Chef de département DIP
26.06.2009	Projet de loi état financier de l'Etat de Genève (2008)	Députée socialiste
02.07.2010	Projet de loi état financier de l'Etat de Genève (2009)	Chef de département DIP
11.12.2010	Projet de loi budget administratif de l'Etat de Genève (2011)	Député socialiste
18.03.2011	Étude de la pétition « Davantage de moyens pour encadrer les élèves ! » et conditions d'enseignement	Députée socialiste
24.06.2011	Projet de loi état financier de l'Etat de Genève (2010)	Député socialiste Député MCG Chef de département DIP
16.12.2011	Projet de loi budget administratif de l'Etat de Genève (2012)	Députée socialiste
19.04.2012	Politique de cohésion sociale en milieu urbain	Député radical Chef de département DIP
17.05.2013	Loi petite enfance	Député indépendant
28.06.2013	Rapport de gestion conseil d'Etat (2012)	Député MCG Chef de département DIP
29.11.2013	Hommage aux conseillers d'Etat sortants	Député PS
04.11.2016	Question urgente Président SPG sur l'encadrement en REP	Question : SPG Réponse : Conseil d'Etat
17.03.2017	Pétition surélévation bâtiment	Député vert

Sur les quinze occurrences, seules deux accordent une importance centrale à la question. On note également que le REP est peu traité en lien avec les questions scolaires. Les objets des séances concernent des questions sociales ou financières. Dans un seul cas, le REP fait l'objet d'une question urgente en lien avec l'encadrement, et ce à l'initiative d'un syndicat d'enseignants. Enfin, les locuteurs principaux sont en premier lieu le ou la chef-fe du DIP et des députés, le plus souvent socialistes, c'est-à-dire les promoteurs du dispositif, les autres députés se sont donc relativement peu saisis de la question. Nous rappelons au tableau 4 les différentes étapes de construction du réseau dans le contexte genevois.

Tableau 4 : Le REP en 5 périodes

			Nb de mois de la période	Nb d'articles de presse
Temps1	janvier 2006 - juin 2008	la mise en place du REP	30	31
Temps2	été 2008 - rentrée 2009	Mise en place et généralisation des Directeurs-trices d'établissement	14	13
Temps3	sept. 2009 - janvier 2011	Campagne et réélection du Chef de Département	17	13
Temps4	mai 2011 - été 2013	Campagne et introduction du mercredi matin	31	39
Temps5	rentrée 2013 - aujourd'hui	Arrivée de la nouvelle Cheffe de Département et école inclusive	46	20

Pour compléter les premiers résultats, nous avons donc cherché à voir comment le discours et la présentation du REP évoluaient dans le temps. Pour cela, nous avons distingué le corpus en fonction des cinq temps préalablement définis.

La première période (2006-2008) est marquée par la naissance du REP, qui consistait alors en un dispositif expérimental dans une seule école. À la rentrée scolaire 2006, c'est en effet un dispositif-pilote qui a vu le jour à l'école des Tattes. L'équipe enseignante s'investit déjà depuis quelques années pour tenter d'apaiser un contexte scolaire jugé difficile. Les enseignants vont solliciter à maintes reprises un soutien plus fort de la part de la Direction générale de l'enseignement primaire. Leur demande est entendue avec la mise en place du dispositif-pilote dans leur école. Comme le soulignent Jaeggi et Osiek (2007), c'est en partie grâce à la persévérance de l'équipe enseignante que le dispositif naît. C'est aussi le fait d'une certaine réalité sociale du quartier. Mais c'est également lié au contexte politique du moment : votation à venir sur le retour des notes au primaire, résultats de l'enquête PISA montrant les difficultés à aider les élèves plus faibles, ou encore réorganisation de l'école primaire.

Ce projet a été porté essentiellement par le chef de département, Charles Beer. Il n'est donc pas étonnant d'y retrouver les formes « Beer », « ministre », « REP », « (dispositif) pilote », « moyen » et « ressource » ainsi que « annonce ». On aurait pu s'attendre à y retrouver des formes comme échec ou inégalités, ce qui n'est pas le cas. Mais sont présents des formes en lien avec des mesures pédagogiques, souvent compensatoires, telles « redoublement », « maître appui », « différencier », « note ».

Tableau 5 : Analyse des modalités : comparaison de classes, classées par ordre décroissant en fonction de leur significativité (khi²) – sélection des vingt premières formes

Temps 1	Temps 2	Temps 3	Temps 4	Temps 5
rentée	Acte	cmns	Mercredi matin	Devoirs
Établissement	Questionnaire	Frontal	Référendaire	Domicile
Beer	Inclusif	Populiste	Enfant	École inclusive
Envelopper	Signer	Vert	Horaire	Ordinaire
Redoublement	Réorganisation	Bâtiment	Musique	Fast Food
Maitre	Scientifique	Chiffre	Cohésion	Torracinta
Appui	logiciel	Hausse	Laurent Vité	Judo
Inspection	Directeur	Chercheur	Heure	Burger King
Différencier	Violent	Scolarise	Action	Maison
REP	Enquête	Donnée	Langue	Obèse
Pilote	Février	Logement	Mercredi	Article
ministre	Education	Convaincre	Sportif	Plr
Annonce	Suisse	Cati	Extrascolaire	cour
Dentaire	Choisir	vivant	Sac	Coupe
Primaire	Recenser	Subventionné	Jour	Refonte
Moyen	Établissement	Français	Sport	Ecole des mamans
Ecole rep	O. Baud	Droite	Mars	OMP
Note	Pisa	Secteur	Maire	Obligation
Réseau	Valoir	Parti	Succès	
ressource	réunion	personne	livre	

Le deuxième temps (2008-2009), qui voit l'intégration de huit nouveaux établissements dans le REP, est davantage marqué par la généralisation des directeurs d'établissement, initialement prévus dans les dispositifs pilotes REP mais étendus à l'ensemble des écoles du primaire. À Genève comme ailleurs, la mise en place de l'éducation prioritaire s'effectue en effet en parallèle d'autres réformes scolaires. Ainsi, la rentrée 2008-2009 voit la mise en œuvre effective dans l'ensemble du canton du renforcement de la collaboration entre la Direction générale de l'enseignement primaire (DGEP) et la Direction générale du cycle d'orientation (DGCO), de la création de régions (regroupant primaire et CO) selon le principe de mixité sociale, et de l'organisation des 164 écoles primaires en une centaine d'établissements, avec une direction d'établissement, chaque établissement devant élaborer un projet. À cette même période, des partenariats sont engagés avec les communes et le canton de Genève. Cette période fait d'ailleurs une place importante au quartier et au logement. Il est fait référence au Cati (Centre d'analyse territoriale

des inégalités) et au CMNS (Commission des monuments, de la nature et des sites). On voit aussi apparaître des dimensions absentes à la période précédente et en particulier les demandes de bilan du dispositif pilote et les revendications syndicales. Ces derniers ont mené une « enquête » par « questionnaire », dont le chef de département considère qu'elle n'est pas « scientifique ». Une nouvelle dimension intéressante qui apparaît à cette période est celle de la « violence » scolaire et de l'apparition du « logiciel » Signa qui répertorie les actes de violence.

Entre 2009 et 2011 (Temps 3), la dimension scolaire a complètement disparu (à part la présence de la forme « scolarise » qui concerne plus les flux d'élèves que les conditions de scolarisation). Il est question de « quartier », de « réhabilitation », de « bâtiments ». C'est une période de campagne électorale, avec l'élection du Conseil d'État. Quand on observe les débats au Grand Conseil, les seules fois où le REP est évoqué, c'est dans le contexte de discussion sur des projets de loi de finance ou pour saluer, parmi l'ensemble des actions du chef du Département, la création du REP, qui n'est alors qu'évoqué.

Entre 2011 et 2013, on voit apparaître les formes « mercredi matin » et « référendaire ». Rien d'étonnant puisque c'est le moment de campagne et de votation à propos de l'introduction du mercredi matin à l'école primaire. Parmi les premières formes, on voit à nouveau des formes relatives aux activités scolaires (« sac d'histoire », « livre ») et éducatives (« sportif », « extrascolaire », etc.). Le REP, lui, semble entériner par la majorité des acteurs, y compris ceux qui à l'origine étaient réfractaires. Il fait donc partie du paysage scolaire, mais également des préoccupations en matière de politique de la ville et de cohésion sociale.

Enfin, la dernière période s'inscrit dans la réflexion sur l'école inclusive. Ce principe est inscrit dans la nouvelle Loi sur l'instruction publique, entrée en vigueur en janvier 2016. On y retrouve le REP parmi les finalités et objectifs de l'école publique (LIP, 2016, Chapitre III, art. 14). On retrouve les formes « OMP », « école inclusive », « ordinaire » ainsi que le nom de la nouvelle cheffe de département. L'« école des mamans » est un projet développé dans plusieurs écoles REP tout comme celui du « judo ». On y retrouve aussi les formes « Fast Food » et « Burger King » qui font référence à l'article du *Courrier* discuté plus haut. Finalement, cette période est marquée davantage par le développement d'un modèle d'école inclusive, qui intègre le REP dans la politique générale d'inclusion.

On peut retenir de cette analyse longitudinale que l'agenda médiatique rejoint ici l'agenda politique tout en ne se faisant pas toujours le relais de certaines inflexions de la politique. En effet, le REP ne fait pas l'objet d'une publicisation constante alors même que des réformes récentes du fonctionnement et de la forme du réseau ont eu lieu. Est-ce à dire que le REP n'apparaît plus aujourd'hui comme un problème social ? Ce n'est pas certain et la question dépasse le questionnement de cette contribution. Si on sait que les

médias ont du poids dans la construction des problèmes sociaux, leur publication peut être très variable dans le temps, tantôt particulièrement saillante, tantôt plutôt ignorée, ce qui ne signifie toutefois pas que le problème social ait disparu (Rinaudo, 1995) ou qu'il n'est plus traité politiquement.

Discussion

L'objectif principal de ce travail était d'étudier le réseau d'enseignement prioritaire genevois et les effets de la labellisation « éducation prioritaire » en termes de réputation des établissements. En effet, faire partie d'un dispositif prioritaire, c'est bénéficier de ressources supplémentaires, travailler en collaboration avec différents partenaires, disposer d'une équipe pédagogique engagée dans la démarche. Mais faire partie d'un tel dispositif de manière visible, c'est aussi être identifié comme établissement à risque, composé d'une population d'élèves confrontés à certaines difficultés sur le plan scolaire, social et/ou ethnique. Pour comprendre les effets de labellisation, nous proposons de nous centrer sur la question de la réputation du REP et de ses écoles et plus spécifiquement sur le débat public à travers le discours produit par la presse locale.

Au final, l'analyse de la presse montre : 1) que l'on infère les caractéristiques sociodémographiques du quartier et de l'école, les caractéristiques des élèves et des familles. Ce processus de catégorisation relève d'un mécanisme d'attribution de la difficulté scolaire qui risque alors d'être essentialisée. Ces élèves sont perçus à l'aune de la défaillance (économique, sociale, culturelle) et décrits dans leur écart à la norme ; 2) une évolution de la façon de considérer le REP dont le débat perd peu à peu de son intensité ; 3) que cette évolution est à resituer dans les projets de réformes scolaires de façon plus générale ; et 4) que la mise en avant (dans la presse) des projets développés dans le REP met largement l'accent sur l'aspect éducatif (*versus* objectifs pédagogiques).

Notre premier questionnaire concernait le contenu même du discours public et son évolution dans le temps au fur et à mesure de la généralisation du REP. Plusieurs des résultats que nous avons produits offrent un éclairage sur les catégories mobilisées pour désigner les établissements REP. Au départ, dans la presse, il est fait de nombreuses références au porteur du projet et à sa mise en œuvre. On retrouve à plusieurs reprises des liens avec les dimensions pédagogiques, et notamment différentes formes d'offres pédagogiques compensatoires (« appui », « différencier », « redoublement »...). Cela renvoie à une conception du public comme étant en proie à certaines difficultés scolaires. Cela fait également écho à la volonté de mettre l'accent sur les dimensions pédagogiques, pour ne pas reproduire les erreurs faites ailleurs. Au moment de la conception du dispositif expérimental, la catégorie « scolaire », et même plus précisément « difficulté scolaire » est donc

fortement présente, pour s'estomper progressivement. On rejoint ici notre troisième question de recherche, sur la place respective du pédagogique et de l'éducatif dans les politiques d'éducation prioritaire. Nous y reviendrons. D'autres catégories semblent traverser de manière plus constante les différentes périodes du REP, de 2006 à aujourd'hui. C'est le cas par exemple des questions relatives à la santé des élèves. Cet exemple témoigne de la caractérisation des populations qui fréquentent les établissements prioritaires. La « famille » est également présente dans les articles de presse, tout comme la forme « défavorisé ». La question de l'accès à la culture apparaît également de manière récurrente. L'ensemble témoigne d'une décentration des questions scolaires, mais également d'une image globale du public des établissements REP, voire du quartier, qui se décrit en termes essentiellement négatifs ou déficitaires. Dans le canton de Vaud, c'est d'ailleurs ce que les responsables politiques redoutaient. Dans les articles de presse étudiés, on retrouve un débat autour de la labellisation « éducation (ou enseignement) prioritaire » et de ses possibles conséquences en termes de stigmatisation. L'opposition Vaud/Genève rejoint le questionnement scientifique autour de cet objet.

Le deuxième axe d'interrogation concernait le sens de cette politique dans l'ensemble des politiques scolaires genevoises, ou, pour le dire autrement, nous interrogeons le lien entre le REP et les autres débats scolaires dans le canton de Genève durant cette même période. Les politiques scolaires sont en effet pensées et à penser dans une perspective politique plus globale (voir par exemple Maulini, *et al.*, 2016, qui développent une même approche). En effet, le regard porté sur l'une ou l'autre des politiques scolaires dépend, au moins partiellement, des autres réformes en cours. D'ailleurs, l'éducation prioritaire est souvent le lieu d'expérimentations scolaires qui sont ensuite étendues à l'ensemble des établissements. À Genève, durant la période étudiée, la question du REP est très peu présente dans le débat politique. Quand elle l'est, c'est essentiellement de manière indirecte, en lien avec d'autres politiques scolaires. Au contraire, les syndicats sont plus présents, avec une certaine réserve vis-à-vis du REP qui va peu à peu s'effacer, au profit d'inquiétudes centrées sur d'autres réformes. Dans un autre contexte, Pons (2015) analyse la réception de l'enquête Pisa auprès des parlementaires français et montre qu'il existe un « double effet boomerang ». Les résultats de l'enquête Pisa sont tour à tour mobilisés par les partis des deux côtés de l'échiquier politique selon leur situation politique. La gauche par exemple, alors dans l'opposition, critique vivement l'enquête, surtout quand elle est mobilisée par le gouvernement de droite pour justifier sa politique. Quand la gauche accède au pouvoir, elle remobilise à son tour les résultats et en fait même « un argument central ». De la même façon, il n'est pas exclu que les syndicats genevois mobilisent d'abord un argumentaire frileux puis une quasi adhésion envers la politique du REP dans une visée qui a plus à voir avec leur position sur la scène politique que sur un désaccord majeur et en fonction de ce qu'ils ont par

ailleurs à défendre. Ainsi, l'introduction du mercredi matin a peut-être semblé à un moment une plus grande menace que la généralisation du REP.

Notre troisième questionnement concernait le décentrage du pédagogique au bénéfice de l'éducatif, déjà observé dans les pratiques enseignantes (e.g., van Zanten, 2012). Ce décentrage est donc aussi visible dans les discours publics. Cette mise en avant du travail éducatif peut être interprétée de différentes façons. Nous pensons qu'elle est l'une des conséquences des représentations et stéréotypes attachés au public accueilli, nous avons en effet bien montré qu'il est décrit sur le mode du manque et de la déficience, ces élèves seraient ainsi caractérisés par des besoins éducatifs et culturels importants. Nous pourrions aussi penser que la presse sélectionne davantage les mesures éducatives que pédagogiques au regard de leur lectorat, les questions pédagogiques pouvant apparaître comme extrêmement techniques et non lisibles par des non-spécialistes. Cette piste interprétative ne nous semble pourtant pas pertinente. En effet, lors d'autres débats scolaires, les médias n'ont pas hésité à discuter d'aspects pédagogiques voire didactiques ; nous pourrions citer dans le contexte français la controverse récurrente autour des méthodes dites globales versus syllabiques ou encore le fameux « retour à la pédagogie traditionnelle » ou « aux fondamentaux » (e.g., Houssaye, 2013, et Trouvé, 2013, cités dans Vergnion, 2013). Dans le contexte genevois, la « guerre des notes » a aussi largement été relayée dans les médias et soulevait des questions éminemment pédagogiques. Enfin, cette mise en exergue de l'éducatif peut aussi être analysée comme une stratégie de promotion de la part des écoles et de l'institution scolaire : « les stratégies visant à valoriser l'image servent plutôt à protéger l'établissement le temps que les acteurs en interne entreprennent un travail de fond sur le fonctionnement et leur culture organisationnelle » (Draelants & Dumay, 2016, p. 12). En d'autres termes, les établissements chercheraient à créer de nouvelles catégories de perception de leur école, pour la (re)valoriser (cela peut par exemple passer par le sport, les arts, etc.).

Conclusion

La presse représente un acteur local important, qui participe pleinement au débat public. Elle donne à voir l'image du réseau, de ses écoles mais aussi des stratégies de valorisation de ceux-ci. La presse est d'autant plus importante dans un contexte de démocratie directe dans laquelle l'institution scolaire peut toujours se voir imposer une réforme par voie référendaire. À propos des quatre innovations les plus marquantes des dernières décennies à Genève (dont le REP), Maulini, *et al.* (2016) écrivent d'ailleurs : « les usagers, les professionnels, les élus et l'opinion publique sont donc tous à convaincre et à séduire. Directement ou indirectement (par exemple à travers la presse ou les réseaux sociaux), c'est avec eux qu'il faut discuter » (p. 522). L'analyse que

nous présentons ici ne nous permet pas réellement de comprendre la position précise de chacun des acteurs que nous avons évoqués. Par exemple, la compréhension du changement d'argumentation du syndicat des enseignants que nous avons présenté ne peut se comprendre que si l'on interroge de façon précise la place de celui-ci, ses rapports au Politique et sa vision des enjeux scolaires plus globaux qui se posent sur le moment. Ce n'était pas ici notre propos. La presse ne transcrit qu'une part restreinte des arguments et positions des acteurs, nécessairement plus complexes. Cependant, nous croyons que ce travail nous a permis de montrer que la presse véhicule une certaine vision du REP, de son public, de ses familles, des territoires qu'elle décrit. Et c'est ainsi qu'elle participe à diffuser certaines catégories descriptives et d'attribution de la difficulté scolaire. La presse participe ainsi à la construction des réputations locales.

Au final, on peut dire que le choix d'une politique de compensation sous une forme territorialisée prend le risque de créer, de renforcer et de figer de nouvelles catégories de perception de ces territoires qui viennent, par un effet de ricochet, participer à renforcer un regard particulier sur les populations concernées par ce dispositif. Cibler un territoire plutôt qu'un groupe défavorisé au plan scolaire ne permet pas d'éviter une forme de stigmatisation. Pourquoi en vient-on à développer de telles formes de politiques territorialisées ? Servent-elles réellement à la compensation des désavantages scolaires, ou, comme cela a pu être analysé en France (Ben Ayed, 2016), elles servent plutôt à augmenter le pouvoir local et à transférer les responsabilités. La spacialisation des politiques éducatives en France aurait eu pour conséquence que les acteurs locaux agissent de moins en moins sur l'activité éducative et de plus en plus sur les populations elles-mêmes, dans une logique de « normalisation » (Ben Ayed, 2016). Genève connaîtra-t-elle le même sort ?

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Amez-Droz, P. R. (2007). *Presse régionale de Suisse romande, une diversité en quête d'identité*. Mémoire de maîtrise en sciences de la communication et des médias. Genève : Université de Genève. Repéré à <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:45131>
- Ben Ayed, C. (2016). Les acteurs locaux aux prises avec l'injonction paradoxale de la mixité sociale à l'école. *Espace et Société*, 166(6), 15-30.
- Chauvin, P.-M. (2013). La sociologie des réputations. *Communications*, 93, 131-145.
- Croizet, J.-C., & Leyens, J.-P. (2003). *Mauvaises réputations : réalités et enjeux de la stigmatisation sociale*. Paris : Armand Colin.
- Demeuse, M., Frandji, D., Greger, D., & Rochex, J.-Y. (2008). *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Conceptions, mises en œuvre, débats*. Lyon : INRP.

- Demeuse, M., Frandji, D., Greger, D., & Rochex, J.-Y. (2011). *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Tome 2 : Quel devenir pour l'égalité scolaire ?* Lyon : INRP.
- Département de l'instruction publique (DIP) (2005, janvier). *13 priorités pour une politique offensive de l'éducation* [Communiqué de presse]. Genève : DIP.
- Direction générale, direction des établissements (2012). *Directive : réseau d'enseignement prioritaire* [directive D.DGEP-06-01]. Genève : Département de l'instruction publique. Repéré à <http://icp.ge.ch/ep/etidep/spip.php?article1429>
- Draelants, H., & Dumay, X. (2016). *Les écoles et leur réputation. L'identité des établissements en contexte de marché*. Bruxelles : De Boeck.
- Dutrévis, M., & Crahay, M. (2009). Les dispositifs de discrimination positive sont-ils efficaces ? In G. Chapelle & M. Crahay (Eds.), *Réussir à apprendre* (pp. 59-73). Paris : Presses universitaires de France.
- Dutrévis, M., & Fouquet-Chauprade, B. (2016). Labelliser des territoires. Les risques de stigmatisation en éducation prioritaire. *Diversité*, 186, 59-58.
- Dutrévis, M., Fouquet-Chauprade, B., & Demeuse, M. (2015). Les politiques d'éducation prioritaire en question. *Education comparée*, 13.
- Felouzis, G., & Perroton, J. (2007). Les marchés scolaires. Une analyse en termes d'économie de la qualité. *Revue française de sociologie*, 28, 693-722.
- Felouzis, G., Liot, F., & Perroton, J. (2007). *L'apartheid scolaire. Enquête sur la ségrégation ethnique à l'école*. Paris : Le Seuil.
- Fouquet-Chauprade, B. (2013). L'ethnicité au collège : bien-être et effet de contexte. *Sociologie*, 4, 431-449.
- François, J.-C. (2016). Le traitement des inégalités scolaires entre le social et le spatial. *Diversité*, 186, 53-58.
- Friant, N., Demeuse, M., Aubert, A., & Nicaise, I. (2008). En Belgique. Deux modes de régulation des effets d'une logique de quasi-marché. In M. Demeuse, D. Frandji, D. Greger, & J.-Y. Rochex (Eds.), *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe : conceptions, mises en œuvre, débats* (pp. 85-132). Lyon : INRP.
- Jaeggi, J.-M. (2008). *Que nous apprend l'expérience française des ZEP ? Réflexions à partir de notes de lecture sur les zones d'éducation prioritaires en France*. Genève : SRED.
- Jaeggi, J.-M., & Osiek, F. (2007). *Mise en place d'un dispositif-pilote dans le groupe scolaire Gros-Chêne/Tattes. Premier rapport intermédiaire*. Genève : SRED.
- Le Roy-Zen Ruffinen, O., Soussi, A., & Evrard, C. (2013). *Chiffres-clés du réseau d'enseignement prioritaire (REP)*. Genève : SRED.
- Maulini, O., Capitanescu Benetti, A., Clénin, J., Périsset, D., Perrenoud, O., Progin, L., Smania Marques, R., & Veuthey, C. (2016). De la rhétorique de la qualité aux critères de la légitimité. Le cas de l'école primaire genevoise, 2005-2015. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 38(3), 513-528.
- Merle, P. (2015). La politique française de l'éducation prioritaire. Quel bilan ? Quelles nouvelles orientations ? *Education comparée*, 13, 93-117.

- Merle, P. (2012). *La ségrégation scolaire*. Paris : La Découverte.
- Pons, X. (2015). Pisa au Parlement ou l'effet boomerang d'un outil de communication politique. *Administration et Education*, 145, 69-75.
- Reinert, M. (2008). *Mondes lexicaux stabilisés et analyse statistique de discours*. Communication présentée aux 9^{es} Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles, Université de Versailles, Saint-Quentin-en-Yvelines, juin 2016.
- Robert, B. (2015). *Les politiques d'éducation prioritaire. Les défis de la réforme*. Paris : Presses universitaires de France.
- Rochex, J.-Y., & Francia, G. (2011). Les adaptations et transformations curriculaires et pédagogiques et leurs agents dans les politiques d'éducation prioritaire. In M. Demeuse, D. Frandji, D. Greger & J.-Y. Rochex (Eds.), *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Tome 2 : Quel devenir pour l'égalité scolaire ?* (pp. 243-278). Lyon : ENS Éditions.
- Rinaudo, C. (1995). Qu'est-ce qu'un problème social ? Les apports théoriques de la sociologie anglo-saxonne. *Les cahiers de l'URMIS*, 72-87.
- Société pédagogique genevoise (2009, 3 novembre). Réseau d'enseignement prioritaire (REP) – Taux d'encadrement MEMO – V5 [document non publié]. Genève : SPG.
- Soussi, A., & Nidegger, C. (2015). Le Réseau d'enseignement prioritaire à Genève : quels effets sur les élèves et comment les mesurer ? *Education comparée*, 13, 39-66.
- Soussi, A., Nidegger, C., Dutrévis, M., & Crahay, M. (2012). Un réseau d'enseignement prioritaire dans le canton de Genève : quels effets sur les élèves ? *Revue française de pédagogie*, 178, 53-66.
- Soussi, A., Nidegger, C., & Schwob, I. (2014). *Le rôle des éducateurs des établissements du REP : le point de vue des directeurs d'établissement, des enseignants et des éducateurs*. Genève : SRED.
- Tavernier, A. (2009). Rhétoriques journalistiques de médiatisation. La co-construction de l'expertise. *Questions de communication*, 16, 1-22.
- van Zanten, A. (2012). *L'école de la périphérie : scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : Presses universitaires de France.
- van Zanten, A. (2006). *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*. Paris : Presses universitaires de France.
- Vergnion, A. (Ed.) (2013). *Grandes controverses en éducation*. Berne : Peter Lang.
- Zittoun, P. (2013). *La fabrique politique des politiques publiques*. Paris : Sciences Po.

Les auteures

Barbara Fouquet-Chauprade est Maître d'enseignement et de recherche à l'Université de Genève. Ses travaux portent sur la sociologie des politiques éducatives, leurs conceptions et leurs effets, sur les inégalités scolaires et sur les questions de ségrégation et d'enseignement prioritaire.

ADRESSE Groupe genevois d'analyse des politiques éducatives (GGAPE),
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation,
Université de Genève, Pont-d'Arve 40, CH-1211 Genève 4

COURRIEL Barbara.Fouquet-Chauprade@unige.ch

Marion Dutrévis est collaboratrice de recherche au Service de la recherche en éducation (SRED). Elle est titulaire d'un doctorat en psychologie sociale. Ses travaux questionnent le rôle de l'école dans la reproduction des inégalités de réussite en fonction des caractéristiques individuelles ou sociales des élèves. Il s'agit donc d'analyser comment le contexte et les pratiques scolaires peuvent influencer le parcours des élèves.

ADRESSE Service de la recherche en éducation (SRED),
DIP, Quai du Rhône 12, CH-1205 Genève

COURRIEL marion.dutrevi@etat.ge.ch

Partie 2

Le rôle éducatif des personnels scolaires non enseignants : des logiques en tension

Médiateurs scolaires et travailleurs de l'accrochage scolaire en Belgique francophone : interprétations et négociations autour du partage du travail socioéducatif

Marie Verhoeven

Université catholique de Louvain

RÉSUMÉ – En revisitant plusieurs enquêtes empiriques, cet article se penche sur l'activité de deux types d'intervenants chargés de la lutte et de la prévention contre les violences et le décrochage scolaire : les *médiateurs scolaires* et les travailleurs de l'*accrochage scolaire*. Après avoir présenté le contexte ayant présidé à leur apparition et la pluralité des référentiels d'action publique qui les encadrent, l'article se consacre à une analyse « par le bas » de ces deux segments. La comparaison des dispositifs met au jour des interprétations contrastées des fonctions socioéducatives de l'école, oscillant entre une logique de contrôle et une logique d'émancipation. Enfin, l'on examine comment ces intervenants négocient leur place au sein de l'établissement scolaire. La délimitation des rôles de chacun mais aussi les alliances qui s'établissent sont révélatrices des enjeux du « partage du travail socioéducatif », qui semble hésiter en Belgique francophone entre la voie de la division et celle de la collaboration.

ABSTRACT – *Mediators and prevention workers tackling school violence and dropout in French-speaking Belgium: redefining the division of "socio-educative labour"*

This article revisits several empirical surveys that examine the activity of two different professional roles in charge of preventing early school leaving and school violence: mediators and prevention workers with the precise task of tackling school dropout. After presenting the context in which both professional figures emerged,

and the multiple policy frameworks underlying their activity, the article analyses their activities from a grounded approach. The comparison between both role sets reveals contrasting interpretations of the socio-educative function of schooling – oscillating between a “normative controlling” and an “emancipatory” version. Finally, we examine how these agents negotiate their position within concrete schools. Their controversial role definition as well as the professional alliances they establish reveal the difficult redefinition of the division of “socio-educative labour”, which seems to hesitate, in the French-speaking Belgian context, between a divide or collaboration.

RESUMEN – Mediadores y agentes de la prevención de la violencia y del abandono escolar en Bélgica francófona : renegociar la repartición del trabajo socio-educativo

Este artículo vuelve a examinar datos sacados de encuestas sucesivas llevadas a cabo entre 2000 y 2017 sobre dos sectores profesionales relativos a la prevención y a la lucha contra las violencias y el abandono escolar en la parte francófona de Bélgica: los mediadores y los trabajadores a cargo de la prevención del abandono escolar. Luego de presentar su contexto de surgimiento y los marcos políticos que orientan ese sector, el artículo se dedica a analizar desde abajo las actividades concretas de estos nuevos agentes educativos. La comparación de los dispositivos hace resaltar interpretaciones contrastadas de lo que significa la función socio-educativa de la escuela, entre una versión enfatizando el control y la normalización y otra versión, más emancipadora. La delimitación de los papeles respectivos de los distintos agentes así como las alianzas que establecen revelan la dificultad de repartir y de compartir el “trabajo socio-educativo” en la escuela francófona, entre división y colaboración.

Introduction : une nébuleuse de nouvelles pratiques arrimées aux missions socioéducatives de l'école

En deux décennies, la Belgique francophone a connu un essor significatif des dispositifs visant l'accompagnement et la prise en charge des élèves les plus éloignés de la norme scolaire. Institués par divers décrets, sous les bannières de la prévention et de la lutte contre la « violence » et le « décrochage » scolaires, ces dispositifs ont amené au sein de l'école une diversité de nouveaux intervenants (médiateurs scolaires, accompagnateurs, éducateurs...) chargés de ces problématiques. Leur arrivée au sein des établissements entraîne une renégociation des identités et des territoires professionnels. Ce processus, bien documenté Outre-Atlantique (LeVasseur & Tardif, 2016 ; Tardif & LeVasseur, 2010), a été peu étudié en Belgique francophone, où il semble à la fois plus récent et plus diffus.

Il serait certainement abusif de parler d'un nouveau groupe professionnel, au sens fort que confère à ce terme la sociologie des professions. On est plutôt en présence d'une nébuleuse de métiers aux pratiques et méthodes diverses. Tous sont cependant directement arrimés aux *fonctions socio-éducatives* de l'école, au sens où ils soutiennent les équipes éducatives dans leurs missions de *socialisation* (inscription des élèves dans un ordre social symbolique et l'intégration des règles qui l'organisent) et d'*éducation* (formation d'un certain type de sujet) (Grootaers, 2014). Un certain nombre de logiques communes traversent ce champ assez hétérogène. Tout d'abord, l'existence de ces nouveaux métiers témoigne d'une certaine autonomisation des fonctions socioéducatives par rapport aux missions d'instruction et de sélection de l'école. Si leur domaine d'action (réguler l'ordre scolaire, socialiser, éduquer) n'est pas nouveau, ces métiers font des relations entre l'institution scolaire et ses acteurs un objet d'intervention à part entière. Invoquant avant tout une *rhétorique de l'intersubjectivité*, leur mandat se définit à distance du travail pédagogique. Ensuite, dans la mesure où ils ne relèvent pas de la hiérarchie scolaire, ces nouveaux métiers débordent de l'organigramme classique des organisations éducatives, au sein duquel aucune place spécifique ne leur est a priori dédiée. Enfin, les textes légaux qui les encadrent prennent appui sur une diversité de référentiels et proposent une définition ouverte et peu formalisée de leurs tâches, ce qui place ces agents en situation d'interpréter, voire de construire localement les orientations politiques. Ces différentes caractéristiques autorisent à rapprocher ces métiers des nouveaux intermédiaires de l'action publique (Muller, B., 2005 ; Orianne, Draelants, & Donnay, 2008) qui apparaissent dans le cadre de la complexification et d'élargissement des chaînes d'interdépendance entre la puissance publique, la société et ses acteurs.

Cet article se propose d'explorer les logiques d'action qui animent ces nouveaux métiers en charge des fonctions socioéducatives de l'école, en se penchant sur deux segments spécifiques : d'une part, les *médiateurs scolaires*, implantés depuis 1993 à Bruxelles et en Wallonie dans le but de prévenir la violence, le décrochage et l'absentéisme et d'améliorer le « climat de confiance » entre les acteurs, à partir d'une position de tiers ; d'autre part, les travailleurs attachés à différents services d'*accrochage scolaire*, situés au sein ou à la périphérie des établissements, et chargés d'encadrer, au sein des établissements scolaires ou dans des dispositifs périphériques, les élèves perçus comme « décrocheurs » ou en rupture par rapport à la norme scolaire.

Après avoir brièvement présenté les différentes enquêtes qui alimentent notre réflexion, nous rappellerons le contexte historique et juridique ayant présidé à la création de ces nouveaux métiers ainsi que la pluralité des référentiels d'action publique qui encadrent leur activité. Dans un souci d'articuler contraintes structurelles et « agency » (Muller, P., 2005), l'article sera ensuite consacré à une analyse « par le bas » de ces deux segments professionnels. Nous nous attellerons à montrer comment ces agents, placés en position

d'intermédiaires de l'action publique, sont amenés à construire les orientations de leur action, au sein d'une institution scolaire résolument « plurielle » (Bonny & Demailly, 2012 ; LeVasseur & Tardif, 2016). La comparaison des orientations adoptées par les différents dispositifs étudiés donne à voir une pluralité d'échelles de recomposition de sens (services, dispositifs, établissements), ce qui est probablement attribuable aux montages institutionnels complexes et aux multiples niveaux de régulation qui structurent la société belge. Dans un tel univers fragmenté, nous verrons que ces intervenants interprètent différemment ce que recouvrent les missions socioéducatives de l'école – oscillant entre une logique de contrôle et une logique d'émancipation. Dans une dernière partie, nous examinerons brièvement comment ces nouveaux intervenants négocient leur place au sein de l'établissement scolaire. Comme l'ont bien montré Le Vasseur et Tardif (2016), c'est en effet à cette échelle locale que les tensions entre différentes logiques d'action se révèlent pleinement. Les négociations parfois tendues autour de la délimitation des rôles de chacun mais aussi les alliances qui s'établissent sont révélatrices des enjeux du partage du travail socioéducatif, qui, dans le contexte de la Belgique francophone, semble hésiter aujourd'hui entre la voie de la division et celle de la collaboration.

Deux ensembles d'études empiriques revisités

Notre réflexion croise les analyses tirées de deux ensembles d'études empiriques, que nous revisiterons ici dans une perspective comparative afin de monter en généralité. Quoique collectées dans des contextes et avec des objectifs différents, ces enquêtes s'appuient sur des matériaux qualitatifs variés, tirés d'observations, d'entretiens individuels et collectifs.

Le volet relatif à la médiation scolaire s'appuie sur des matériaux collectés sur une temporalité longue. Une première étude exploratoire, réalisée en 1997-1998 avec dix médiateurs, avait permis de broser un premier portrait de ce métier en émergence. Ces matériaux ont servi de base de comparaison à des données recueillies avec Julie Guillaume (2010) à partir de méthodes diverses (entretiens en groupe, suivi d'un médiateur dans ses activités quotidiennes, entretiens compréhensifs). Ces matériaux ont été croisés avec les résultats d'un travail doctoral récent (Dethier, 2017), qui propose une analyse approfondie des différents services de médiation en Belgique francophone.

Le volet portant sur les professionnels de l'accrochage scolaire s'appuie quant à lui sur plusieurs études de cas réalisées par des étudiants de master en sociologie. L'analyse ethnographique d'un dispositif d'accrochage scolaire interne à un établissement secondaire (Artoisenet, 2011) sera mise en perspective avec une enquête portant sur différents dispositifs externes ou Services d'accrochage scolaire (SAS) (Ugeux, 2015). Ces études s'appuient

chacune sur un travail d'observation ethnographique (ateliers, réunions d'équipes) ainsi que sur une dizaine d'entretiens approfondis avec différents intervenants.

Contexte sociohistorique et législatif : des référentiels en tension

Pour comprendre l'émergence de ces nouveaux métiers, il faut rappeler le double contexte dans lequel celle-ci s'enracine, au carrefour de la question sociale et de la question scolaire. De nombreux auteurs (Esterle-Hedibel, 2006 ; Geay, 2003 ; Glasman, 2000 ; Millet & Thin, 2003) ont pu montrer que la construction sociale du décrochage et de la violence scolaire en tant que « problèmes publics » était inséparable d'un contexte à la fois socioéconomique et scolaire. D'une part, au tournant des années 1990, la crise du salariat et la crise urbaine ont conduit à faire émerger le thème de la cohésion sociale. À cette époque, en Belgique francophone, d'importantes émeutes impliquant la jeunesse populaire des quartiers marginalisés de plusieurs grandes agglomérations vont contribuer à la construction de la « jeunesse à risques » comme une nouvelle catégorie d'action publique (Nagels & Rea, 2007 ; Schaut, 2003). D'autre part, la seconde vague de massification scolaire et l'allongement de la scolarité obligatoire (portée à 18 ans dès 1983 en Communauté française de Belgique) ont contribué à maintenir durablement des publics socio-culturellement hétérogènes au sein d'une institution scolaire toujours plus sélective, et qui pénalise durement les « sans grades » sur le marché de l'emploi (Millet & Thin, 2003). Dans ce contexte où il s'agit désormais de contenir, de normer mais aussi de qualifier au maximum les « perdants de la compétition scolaire » en vue de leur future insertion, la violence et l'abandon scolaire précoce (ou décrochage) se constituent en véritables problèmes publics (Carra, Galand, & Verhoeven, 2012).

En Communauté française, ces préoccupations vont se traduire par plusieurs décrets successifs (Ministère de la Communauté française, 1998, 2004, 2014). S'ils concernent tous la mise en place de politiques de prévention et de lutte contre les problématiques du décrochage et des violences scolaires, les intitulés et les termes mêmes mobilisés par ces textes législatifs dénotent un glissement progressif du registre de l'égalité des chances (discrimination positive) vers celui de la cohésion sociale, à travers des notions de « climat scolaire », de « vivre-ensemble » et finalement de « bien-être ». Concrètement, ces décrets vont conduire à l'institutionnalisation de différents dispositifs et métiers, et en définir progressivement les contours.

D'un côté, la figure de la *médiation scolaire* émerge dès 1998, d'abord à partir d'expériences ponctuelles puis de l'introduction d'une vingtaine de médiateurs dans des écoles bruxelloises bénéficiant de mesures de discrimination

positive. En 2004, elle sera instituée sous la forme de deux services de médiation scolaire : un *service wallon*, externe aux écoles, susceptible d'intervenir sur demande dans des établissements en soutien à des projets de prévention ou en réponse à des situations de crise ; et un *service bruxellois* prévoyant l'insertion permanente de médiateurs au sein des établissements (pour veiller à leur indépendance vis-à-vis du chef d'établissement, ces agents sont placés sous l'autorité directe de l'Administration). Le décret de 2014 en précisera les missions, stipulant que les médiateurs sont « chargés de *prévenir*, par des *actions de médiation en position de tiers*, la violence, le décrochage et l'absentéisme scolaires [...] » mais aussi de « favoriser, conserver ou rétablir le *climat de confiance* qui doit prévaloir dans les relations entre élève(s) et membre(s) de l'équipe éducative, entre l'élève et la direction, entre l'élève et ses parents [...] » (Ministère de la Communauté française, 2014, Section III, nous soulignons). Les médiateurs se retrouvent ainsi au cœur des missions socioéducatives de l'école, puisqu'ils se voient chargés de soigner le climat scolaire et les relations entre ses acteurs tout en régulant les manifestations problématiques. Nous observons aussi combien ce décret fait coexister des objectifs de prévention avec l'affirmation d'une dynamique plus horizontale et non instrumentale inhérente de la notion de médiation telle qu'elle est définie par ses théoriciens (Bonafé-Schmitt, 1992 ; Faget, 2005 ; Six, 1990, 1995) : en coulant sous le sceau de la loi des notions telles que l'« indépendance », la « position de tiers » ou le « secret professionnel », le décret reconnaît la présence légitime au sein de l'école d'intervenants potentiellement détachés de ses fonctions de contrôle. Cette ambiguïté présente au cœur du texte de loi permet une marge d'interprétation quant aux orientations du métier, et débouchera, comme nous le verrons, sur un certain nombre de tensions entre les deux services (wallon et bruxellois) de médiation (Dethier, 2017).

En parallèle, les mêmes décrets de 2004 et de 2014 instaurent divers dispositifs dits *d'accrochage scolaire*, visant l'accompagnement et la prise en charge d'élèves en situation de crise ou de décrochage. Le texte de 2014 définit d'une part des *dispositifs internes* d'accrochage scolaire, mis sur pied au sein d'établissements décidant de consacrer une partie de leurs ressources à des projets de prévention ou d'encadrement d'élèves en conflit avec la norme, et d'autre part des *dispositifs externes* d'accrochage scolaire, petites structures externes aux écoles susceptibles d'accueillir, pour une période limitée, des élèves en situation de déscolarisation. Globalement, le secteur de l'accrochage scolaire se positionne clairement (de manière moins équivoque que la médiation) dans le registre de la prévention. Le champ sémantique de la cohésion sociale, indissociable du déploiement de l'Etat social actif, structuré autour de logiques d'individualisation, de responsabilisation et de capacitation des catégories sociales « à risques » (Orianne, Draelants, & Donnay, 2008), imprègne très clairement ce texte : il y est question de cibler les élèves vulnérables et de leur proposer un accompagnement individuel et collectif, afin de les remettre en projet. Parallèlement, des référentiels sectoriels de

l'enseignement – celui, classique, de l'émancipation sociale, mais aussi celui, plus récent, de l'égalité d'intégration visant l'acquisition par tous les élèves des compétences scolaires et sociales minimales facilitant l'insertion sociale (Verhoeven & Dupriez, 2006) – sont repérables dans ce décret.

Par ailleurs, ce décret de 2014 se consacre pour une large part à délimiter les missions respectives des nombreux dispositifs qui composent désormais le champ du travail socioéducatif (centres psycho-médico-sociaux, équipes mobiles, médiateurs, services d'accrochage, etc.). Ce travail de clarification s'est en effet avéré nécessaire au regard du flou régnant sur le terrain entre ces différents métiers qui, s'ils relèvent de différents secteurs et se sont développés de manière largement indépendante, sont régulièrement amenés à se côtoyer au sein des établissements.

Ainsi, la pluralité des référentiels qui imprègne les décrets organisant ce champ ouvre la porte à un travail d'interprétation des acteurs. Cette ambiguïté sémantique se double d'une seconde source d'incertitude, propre cette fois à la structuration institutionnelle complexe et fragmentée de ce secteur en Fédération Wallonie-Bruxelles.

C'est sur cette toile de fond que nous présenterons à présent la manière dont le travail des intervenants de ces deux segments se déploie. En centrant notre analyse sur la représentation des missions qu'ils poursuivent, sur la façon dont ils catégorisent les situations et les publics à « traiter » et sur le déroulement concret de leurs activités, nous mettrons en lumière la manière dont ces différents intermédiaires s'approprient leur mandat et interprètent les fonctions socioéducatives de l'école.

La médiation scolaire : deux interprétations divergentes, entre prévention et travail du lien

L'ambiguïté décelable dans les décrets relatifs à la médiation scolaire, faisant référence tant à une logique de prévention qu'à l'amélioration du « bien-être » et du « vivre-ensemble » au sein de l'école, laisse place à une diversité de positionnements possibles quant au rôle de médiateur. Dans ce segment, comme l'a bien montré Dethier (2017), cette diversité d'interprétations possibles a pris la forme d'un clivage assez net entre le service wallon de médiation scolaire (SW) et son homologue bruxellois (SB). Ces orientations professionnelles contrastées sont pour partie attribuables à l'histoire de la configuration institutionnelle de ces deux services : si les Bruxellois ont été les premiers à incarner explicitement la figure de la médiation au sein des écoles, apparue dans le sillage d'initiatives « pilotes » visant l'amélioration du vivre-ensemble dans des écoles multiculturelles, le service wallon était au départ composé de travailleurs sociaux externes aux écoles et chargés de développer des projets

en lien avec les incivilités ou le décrochage (et n'a été repris sous la bannière d'un « service de médiation » que par le décret de 2004).

Le Service wallon : une logique de prévention pragmatique visant à résoudre des situations

Lorsqu'ils définissent leurs missions, les médiateurs wallons semblent assumer la logique de prévention, vécue comme parfaitement conciliable avec les principes de la médiation :

Nos missions sont centrées sur la prévention et la gestion du décrochage et de la violence. Ce sont vraiment les deux missions du service [...]. Et on intervient dans une posture neutre, indépendante, sans jugement. Cela me paraît clair. (Médiateur SW, cité par Dethier, 2017, p. 142)

Les activités revendiquées par ce service sont explicitement arrimées aux objectifs de prévention affichés par le décret. Ainsi, comme le précise Dethier (2017), un document cadre intitulé « projet de service » prévoit des

prestations de médiations en situations de conflits ; l'accompagnement du jeune en situation de violence, de décrochage ou de risque de décrochage ; l'accompagnement des écoles dans la mise en place de projets et de dispositifs favorisant l'accrochage et la prévention ; l'élaboration d'outils ; l'échange de bonnes pratiques. (p. 142)

Dans ce cadre, le recours aux techniques de médiation est moins considéré comme une fin en soi que comme un moyen parmi d'autres au service des objectifs de prévention et de résolution de conflits : « *La médiation, c'est vraiment une porte d'entrée. C'est la possibilité de pouvoir faire émerger un certain nombre de choses qui vont pouvoir être des bras de levier pour pouvoir intervenir sur différents aspects* » (Médiateur SW, cité par Dethier, 2017, p. 153).

Par ailleurs, les médiateurs wallons considèrent souvent que les problèmes relationnels et les désordres scolaires sont révélateurs de dysfonctionnements générés par une institution scolaire qui sélectionne et qui exclut :

On entend souvent les directions nous dire qu'elles n'ont pas d'autre choix que de dire à un élève de changer d'école. [...]. Pour moi, il faut gérer le jeune et ne pas le mettre sur le côté – ça ne résoudra rien. (Médiatrice SW, cité par Dethier, 2017, p. 148)

Ainsi, ils n'hésitent pas à dénoncer l'incapacité des acteurs de l'école à assumer leur mission socioéducative.

Dans ce contexte, la logique d'intervention prônée par le SW se veut à la fois *interventionniste* et *pragmatique* : il s'agit de décrypter les problèmes pour pouvoir y porter remède, au besoin à l'aide de divers outils. C'est le SW

(central) qui trie les demandes qui lui sont adressées par les écoles pour ne dispatcher aux médiateurs que celles qui correspondent, selon lui, aux enjeux de prévention du décret. Sur le plan pratique, le médiateur tente de défaire les nœuds dans lesquels le conflit s'est logé pour en dégager les « vraies causes », en prenant appui sur sa position d'extériorité :

Quand on creuse un peu, on voit que ce n'est pas forcément le jeune qui dysfonctionne. Ce peut être l'adulte – que ce soit les parents, le prof, le système scolaire. L'avantage d'être médiateur, c'est justement cette extériorité, qui permet une vision peut-être plus objective. (Médiateur SE, cité par Dethier, 2017, p. 148)

Au cours de ce processus de dépliage des problèmes, la technique de la médiation est considérée comme un outil (parmi d'autres) mis au service de la recherche pragmatique de solutions. C'est ainsi que les médiateurs wallons n'hésitent pas à recourir à des outils concrets d'intervention ou à des référentiels de « bonnes pratiques » mis au point par diverses associations du champ (associations de formation à la gestion de conflits, à la communication non violente, etc.). Les entretiens évoquent par exemple l'existence de référentiels permettant de travailler « les règles de l'école » avec les acteurs, ou encore le recours à une grille d'analyse inspirée des travaux du psychopédagogue Jacques Ardoine (permettant de décomposer les conflits en différents niveaux – de l'individuel au sociétal – afin d'identifier plus clairement les leviers d'action pertinents).

Le service bruxellois

Le service bruxellois (SB) se montre pour sa part beaucoup plus sceptique face à sa mission de prévention. Certains médiateurs la considèrent tout bonnement incompatible avec le maintien d'une posture de médiation :

La logique préventive est une logique d'ordre, d'une vision d'un ordre qu'on voudrait rétablir et avoir. Prévenir quoi ? Prévenir pour qu'il y ait une certaine façon d'être ensemble ? Nous sommes un service qui travaille les liens sociaux à partir des problèmes que les gens évoquent. Ce n'est pas une logique de régulation publique, comme la justice ou le règlement d'une école. (Médiateur SB, cité par Dethier, 2017, p. 141)

Le travail du lien et de la communication est placé au cœur des missions du service : « On offre un espace de parole dans lequel tout peut se dire ; la parole peut être déposée, sans nécessairement être normée » (Entretien en groupe, Guillaume, 2010, p. 63) ; « Les objectifs de la médiation sont plutôt d'offrir un tiers neutre que des objectifs aussi précis que lutter contre la violence et le décrochage » (Médiateur SB, cité par Dethier, 2017, p. 141). De même, c'est d'abord une logique clinique qui est proposée : tout comme, en psychanalyse, la « guérison vient de surcroît », les effets bénéfiques d'une médiation sur l'ordre et l'accrochage scolaire sont envisagés comme des résultats possibles,

mais indirects : « *Notre prévention de la violence, c'est permettre des relations, faciliter, travailler à l'expression de la parole... tout ça, effectivement, prévient la violence* » (Coordinateur SB, cité par Dethier, 2017, p. 141). Ainsi, s'il y a quelque chose à restaurer à travers la médiation, ce n'est pas l'ordre, c'est le lien, dont les médiateurs bruxellois se définissent comme les « tuteurs » : « *Il doit y avoir construction d'un lien de confiance, pour que chaque partie en présence puisse s'appuyer sur le médiateur pour ré-envisager le lien à l'autre. On est passeur, tuteur d'un lien en souffrance* » (Médiateur durant un entretien en groupe, cité par Guillaume, 2010, p. 27).

Pour fonder une telle interprétation de la médiation scolaire, les médiateurs bruxellois recourent moins à une lecture en termes de question sociale qu'à une interprétation en termes de changement culturel : « *L'autorité verticale, c'est terminé ! Les citoyens du monde ont besoin d'un autre mode de communication, moins impératif* » (Médiatrice SB, cité par Dethier, 2017, p. 146). Dans cette optique, le conflit apparaît moins comme un problème à solutionner que comme une occasion d'accompagner des acteurs à déplier les significations de leur action et à co-construire leur vie commune. Ce qui importe, c'est l'augmentation des capacités d'action de l'individu : « *Je préférerais qu'on nous appelle 'accoucheurs de liberté' !* » (Médiateur durant un entretien en groupe, cité par Guillaume, 2010, p. 43).

Ces orientations débouchent sur une logique d'intervention distincte. Tout d'abord, le travail des médiateurs repose, non pas sur la réponse à des problèmes d'emblée diagnostiqués comme relevant de la prévention, mais plutôt sur un principe d'accueil inconditionnel de la demande, quelle qu'en soit la nature : « *Rien n'est un problème de médiation en soi, puisqu'il n'y a pas d'expertise, pas de solution. Et inversement, tout devient médiation* » (Médiateur SB, cité par Dethier, p. 155). Opposés à une logique d'expertise, les médiateurs bruxellois adoptent une posture de « disponibilité » à tout ce qui survient dans la vie scolaire. Ils décrivent les situations amenées en médiation comme irréductiblement « singulières ». Ils attacheront alors énormément d'importance à l'analyse de la demande, qui devra être décryptée en profondeur avec les parties prenantes afin d'en identifier les enjeux. Ce premier dépliage vise aussi, et peut-être avant tout, à installer un cadre propice à la médiation, entendue ici au sens plus « puriste » du terme. L'enjeu de cette phase préliminaire est aussi de parvenir à enclencher l'adhésion des partenaires, en renvoyant le sujet à son propre désir :

Tu es libre de ne pas venir : c'est parfois très difficile à comprendre pour eux, surtout quand la sollicitation du service est suggérée par le directeur [...]. Je leur demande de réfléchir et de revenir me voir s'ils le souhaitent. Alors, [...] l'élève retrouve sa liberté de rencontrer le médiateur. (Médiateur SB, cité par Dethier, 2017, p. 211)

Comme chez leurs homologues wallons, il s'agit ensuite de « déplier » des situations, en laissant émerger progressivement les enjeux multiples

qu'elles recèlent. Le travail des médiateurs consiste alors à permettre aux parties prenantes de se décentrer progressivement de leur propre vécu et de faire émerger de nouvelles lectures, plus fines, des problèmes. C'est ce qu'un médiateur nomme « *la bascule du regard sur une situation* » (médiateur, cité par Guillaume, 2010, p. 73). Ainsi, les médiateurs décrivent les situations qu'ils traitent comme des « systèmes de poupées russes » où un problème se présentant sous une première forme (indiscipline, harcèlement...) en cache un autre (par exemple, une crise familiale), renvoyant lui-même à des couches plus profondes (socioculturelle, pédagogique, etc.). Par exemple, une situation de médiation qui nous est rapportée démarre sur un problème entre un enseignant et quelques filles, pour déboucher sur l'identification d'un problème de construction culturelle des genres au sein de la classe, et enfin sur un travail collectif autour du climat de classe. Ce travail de recadrage vise à « faire bouger les lignes » et les représentations de chacune des parties, afin de restaurer une intelligibilité commune. Les Bruxellois insistent cependant moins sur la quête de solutions que sur l'enjeu d'accroissement de l'autonomie des parties prenantes, qu'il s'agit surtout de rendre plus pleinement actrices de la vie scolaire : « *L'important, c'est que les participants restent acteurs de tout ça !* » (médiateur, cité par Guillaume, 2010, p. 71). Signalons enfin que le SB semble moins enclin que son homologue wallon à mobiliser des outils techniques ou des référentiels de bonnes pratiques, et privilégie plutôt les moments d'échanges entre professionnels (intervisions et séminaires animés par les coordonnateurs) comme lieu de construction d'une professionnalité.

Ainsi, le SW semble endosser clairement les objectifs de prévention et de cohésion sociale affichés par le décret, et adopte dès lors une posture interventionniste pragmatique ou finalisée, visant la résolution des situations de conflit au moyen de divers instruments (dont la médiation). En revanche, le SB dénonce la logique de prévention et se revendique plus explicitement de la notion « pure » de la médiation (elle aussi évoquée par le décret) pour adopter une posture communicationnelle visant l'autonomie des acteurs. Ainsi, si ces deux services s'inscrivent au cœur des missions « socioéducatives » de l'école en aidant celle-ci à traiter les tensions relationnelles dont elle est le théâtre, le premier incarne plutôt une logique normative de résolution des conflits, alors que le second se prétend moins inféodé à des logiques d'ordre et davantage au service de ce qui émanera des acteurs. Les deux services incarnent dès lors deux figures archétypiques du « tiers » – le tiers passeur (engagé au service d'une finalité dont il se fait le médiateur) et le tiers impartial et désengagé (Muller, B., 2005, p. 170).

Service wallon de médiation	Service bruxellois de médiation
Logique instrumentale : la médiation comme outil (parmi d'autres) au service de la prévention (registre de la cohésion sociale) Objectif de « résolution de problèmes »	Logique communicationnelle : approche « puriste » de la médiation (neutralité, indépendance) Le processus communicationnel et le déploiement de l'autonomie comme fins en soi (la pacification vient « de surcroît »)
Posture « interventionniste » (tiers engagé/passeur) : réagir aux problèmes, proposer des techniques et outils d'intervention, recours aux bonnes pratiques...); Pilotage du service plus vertical par l'Administration et reddition de comptes	Posture « non interventionniste » et ouverture aux demandes (tiers impartial) Pas de technicisation du processus Coordination plus horizontale du service (intervention, échanges réflexif de pratiques...)
Vision instrumentale et normative des fonctions socioéducatives de l'école : – résoudre les situations de conflit – normaliser	Vision communicationnelle et émancipatrice des fonctions socioéducatives de l'école : – faire de l'école un espace de liens sociaux et de communication – accompagner la subjectivation et l'autonomie des acteurs

Les travailleurs de l'accrochage scolaire

Le second segment étudié – le secteur de « l'accrochage scolaire » – est clairement marqué par le référentiel de la cohésion sociale. Si le référentiel (scolaire) de l'égalité des chances et de l'émancipation semble s'être peu à peu effacé au profit d'un idéal d'égalité d'intégration, c'est probablement parce que ces travailleurs sont appelés à prendre en charge cette frange de la jeunesse qui, dans le contexte de la massification scolaire, subit sa scolarité davantage qu'elle ne la conduit. Confrontés à des jeunes « broyés par la machine scolaire », « minés par la relégation », les porteurs de ces dispositifs évoquent la nécessité d'offrir « une alternative crédible » à ces élèves qui ne parviennent pas à donner un sens à une scolarité devenue obligatoire. Face à des « déçus de la massification », ces intervenants se rassemblent autour de deux missions complémentaires : un objectif de support à l'*intégration sociale*, entendue à la fois comme capacité à respecter les normes sociales et à se doter de compétences mobilisables dans la vie économique et sociale ; et un objectif d'accompagnement à la *subjectivation*, articulant une facette réparatrice (mise à l'abri, réparation des dégâts opérés par l'exclusion) et une facette plus émancipatrice (mise en projet, capacitation).

Si ces deux faces du travail socioéducatif semblent assumées par la majorité des professionnels de ce segment, leur dosage et leur interprétation

varient, notamment selon qu'on se situe dans les dispositifs « internes » ou « externes » aux établissements scolaires (et donc, en amont ou en aval d'une déscolarisation accomplie).

Un dispositif interne d'accrochage scolaire

Examinons à présent les résultats d'un travail de terrain mené par Artoisenet (2011) au sein d'un établissement secondaire ayant décidé de consacrer une part des moyens issus de mesures de discrimination positive à la lutte contre le décrochage. Ce dispositif a permis d'engager plusieurs travailleurs sociaux (dont une infirmière sociale et un assistant social) qui travaillent en concertation avec les éducateurs et, dans la mesure du possible, les enseignants.

Cette étude de cas montre bien, tout d'abord, la construction sociale du public ciblé par ces mesures, et plus particulièrement de la *figure du « décrocheur »* (potentiel). C'est d'abord la difficulté d'accomplir pleinement le rôle d'élève qui est repérée par les intervenants, qui évoquent les « *multiples petits faits, petits indices, tels que les retards fréquents, le fait de ne pas amener son matériel scolaire, de se retrouver un peu trop souvent à l'infirmerie, de manifester des signes d'ennui ou d'apathie en classe* » (psychologue, cité par Artoisenet, 2011, annexes), susceptibles de conduire au décrochage. Mais la distance aux codes scolaires ne suffit pas en soi à étiqueter un élève comme « à risque ». Celle-ci est considérée comme la pointe émergée de l'iceberg, qui vient révéler des problèmes sociaux latents : « *Souvent, tu dois remonter la filière, c'est un peu la pointe de l'iceberg, souvent il y a plein de machins en-dessous* » (Infirmière sociale, cité par Artoisenet, 2011, p. 64). « *C'est les parents qui soit travaillent trop, soit ont eux-mêmes été en décrochage et sont en guerre avec le système scolaire. Ou des parents qui sont dans une précarité totale* » (Assistante sociale, cité par Artoisenet, 2011, p. 53). Les intervenants évoquent enfin un état de mal-être ou de souffrance subjective, souvent attribué au parcours scolaire : « *Ils sont toujours en échec, ils s'en sont pris plein la gueule, alors pour se protéger et pour ne pas souffrir ils se sont vraiment retirés quoi. [...] Et le décrochage c'est du désengagement* » (Infirmière sociale, p. 53). Ainsi, c'est aussi un déficit de subjectivation, une faible capacité d'action de l'élève sur lui-même et sur sa propre vie qui sont soulignés, à travers le vocable du « projet » : « *Lorsqu'on a commencé à suivre ce type d'élèves, on s'est rendu compte qu'ils présentaient tous le même type de troubles du projet* » (psychologue, cité par Artoisenet, 2011, p. 86).

Dans l'établissement observé, les intervenants ont déployé, en concertation avec l'équipe, une sorte de mécanisme de « vigilance » collective face à ces multiples « signaux annonciateurs » du décrochage, qu'ils soient scolaires ou affectifs. Une fois « repérés », ces élèves qui « inquiètent » ou qui « perturbent » bénéficieront de *modalités individuelles et collectives d'accompagnement*. D'une part, le jeune est pris en charge par un adulte et est amené,

lors d'entretiens individuels, à évoquer librement son rapport à lui-même et à sa scolarité. Les intervenants insistent sur l'importance d'établir une relation intersubjective égalitaire, basée sur l'écoute et l'empathie. Selon eux, seul un tel cadre « symétrique » permet une reconstruction subjective de ces jeunes disqualifiés :

C'est d'abord une relation d'égal à égal, ça c'est certain. [...] il y a vraiment un lien qui se crée [...] Mais c'est aussi dans la relation, le contact au quotidien, faire sentir à la personne qu'elle est importante pour moi. (Assistant social, cité par Artoisenet, 2011, p. 57)

Parallèlement, un *accompagnement collectif* est proposé, à travers des activités en groupe, visant à renforcer la confiance en soi des élèves, à les mettre au travail sur leur rapport à la norme scolaire ou à retravailler certaines compétences scolaires de base. Ainsi, le dispositif observé propose des « ateliers de développement personnel » visant à renforcer l'estime de soi des élèves, à partir de techniques diverses (expression, vidéo...). Ailleurs, des intervenants offrent des modules permettant aux jeunes de développer leurs compétences sociales en petits groupes, à l'aide d'outils. Un module travaille la confiance en soi en proposant aux élèves des exercices d'écriture en forme d'auto-louange ; un autre les invite à repenser, à l'aide de lignes du temps croisées, les liens entre leur parcours biographique et scolaire afin de les aider à se « projeter dans l'avenir ». D'autres ateliers travaillent le rapport aux incivilités, ou encore des compétences plus spécifiquement scolaires (méthode de travail, prise de conscience du « type d'apprenant que je suis »).

À travers ces différentes modalités d'accompagnement, on voit bien se dessiner la double logique de la *subjectivation* et de l'*intégration*. Au-delà de la dimension réparatrice, l'idée est celle d'une remise en projet, conçue comme la base de tout processus scolaire réussi : « Nous, on doit faire en sorte qu'ils soient à même de faire le choix positif de se remettre en projet » (Psychologue, cité par Artoisenet, p. 87). Toutefois, cette mise au travail sur soi comporte aussi une dose de normalisation, d'ajustement à « l'univers du probable ». Il s'agit de faire coïncider les goûts et potentialités de l'élève avec des projets professionnels « réalistes » : « Ils ont tous un rêve au coin de la tête, une passion [...] mais souvent le rêve est brisé [...]. Bien sûr l'idéal c'est de faire de sa passion un métier, mais ça, c'est pas pour beaucoup de gens » (Enseignant tuteur, cité par Artoisenet, p. 87). Et c'est encore une logique d'intégration sociale qui prévaut lorsque cette intervenante précise que l'enjeu est avant tout de « former des gens bien » :

Si dans sa petite mesure on arrive à faire des gens qui ont un sens de la citoyenneté, ben c'est déjà pas mal. Qui ne fout pas ses papiers par terre, qui quand ils accrochent une voiture s'arrêtent et donnent leur adresse, qui ont à cœur d'élever leurs enfants correctement, je ne sais pas moi. Des gens biens, quoi [rire]. (Infirmière sociale, cité par Artoisenet, 2011, p. 87)

Les dispositifs externes d'accrochage scolaire

Arrêtons-nous plus brièvement aux dispositifs externes d'accrochage scolaire (appelés « SAS »), qui encadrent pour leur part des élèves déjà exclus de la scolarité ordinaire. Les intervenants décrivent ici des jeunes lourdement marqués par la vie : « *Parfois, à 14 ans, on a déjà vécu des choses tellement difficiles, à l'école ou en dehors, qui fait que les valises sont déjà lourdes* » (Intervenant, cité par Ugeux, 2015, annexes). La difficulté est alors de susciter un réel engagement dans le dispositif chez ces élèves qui ne demandent « plus rien ». « *C'est sans doute un des, des aspects les plus... délicats de la manière dont la relation va se nouer dans le ou les premiers entretiens. C'est faire comprendre à un jeune qui est insécurisé, plus ou moins en phobie ou plus ou moins en révolte, qu'il peut suffisamment nous faire confiance* » (Coordonnateur, cité par Ugeux, 2015, annexes). Tout le travail initial va consister à convertir une expérience de souffrance ou de rage en une demande. C'est pourquoi le SAS prévoit plusieurs entretiens initiaux avec le jeune et sa famille, au cours desquels les accompagnateurs vont chercher à déclencher une accroche symbolique : « *On essaye de favoriser la question de la réception symbolique, c'est-à-dire qui, vraiment, adhère au projet, se dit 'oui, c'est qu'on est en train de me proposer, ça m'intéresse'* » (Coordonnateur, cité par Ugeux, 2015, annexes). Cet engagement subjectif est présenté en lui-même comme un indicateur de réussite : « *Quand l'élève il dit « moi je », « moi j'ai envie de », « moi je veux », ben c'est finalement le premier pas* » (Coordonnateur, cité par Ugeux, 2015, annexes). Si le processus s'amorce, ces rencontres déboucheront sur un *contrat* de prise en charge scellé entre l'institution et le jeune.

Une différence significative par rapport aux dispositifs internes d'accrochage réside dans l'organisation du dispositif lui-même, qui propose une parenthèse de plusieurs mois par rapport à la scolarité, présentée comme une « bulle », un espace protégé où se reconstruire. L'enjeu est de travailler l'estime de soi des élèves à travers un accompagnement individuel (chaque élève est suivi par un référent) et des ateliers collectifs (théâtre, arts plastique, écriture, vidéo, atelier vélo...). Mais ici, plus encore que dans les dispositifs internes, ce travail de reconstruction est présenté comme une condition préalable à toute démarche de formation. Ainsi, ce coordonnateur explique que le « *travail sur soi* » exigé des élèves est le cœur véritable du dispositif. C'est « *un vrai travail, et un travail plus dur qu'à l'école, mais aussi très différent, et donc on espère qu'il aura du sens [...]* » (Ugeux, 2015, annexes). Quant aux ateliers collectifs, ils sont avant tout conçus comme des lieux d'expérience où le jeune peut s'éprouver dans son rapport à lui-même et aux autres. Même si l'acquisition de compétences relationnelles ou même techniques est recherchée, ce qui est évalué par les intervenants, c'est surtout l'engagement subjectif du jeune dans l'activité (Ugeux, 2015, p. 115).

Dispositifs internes d'accrochage	Dispositifs externes d'accrochage
Dispositifs de « veille » et repérage des « signes avant-coureurs du décrochage » : – Les petits « ratés » dans l'exercice du métier d'élève – Les « déficits de subjectivation » (ennui, repli sur soi, « panne de projet »)	Dispositifs de prise en charge de jeunes déscolarisés Mise à l'abri
Accompagnement individuel : – « Sas intérieur » : déposer sa parole dans le cadre d'une relation horizontale – Ajustement des projets subjectifs à l'univers du possible Accompagnement collectif : articulation parcours de vie/parcours scolaire, travail des compétences scolaires et sociales de base	Contractualisation et « accroche subjective » au système (contrat initial de prise en charge) Une « parenthèse pour se reconstruire » – Accompagnement individuel : expression de soi et travail sur soi – Ateliers collectifs : éprouver sa subjectivité, sa créativité et ses qualités dans le lien social au sein d'un espace protégé

S'inscrire durablement dans les établissements scolaires : se distinguer et collaborer

Sur le terrain des établissements, une certaine confusion règne face à la prolifération d'intervenants qui d'une certaine manière partagent un même objet : « *Prévenir le décrochage, c'est une belle question pour les politiques et donc on va mettre tous les intervenants possibles dessus – comme si ça allait changer quelque chose d'être à 25 ! Y en a même que je connais pas, j'en découvre tout le temps, des intervenants !* » (médiateur SB, cité par Dethier, 2017, p. 147). Les statuts divers et souvent précaires de ces professionnels les conduisent parfois à adopter une logique « d'indépendants » qui restent à la périphérie de l'organisation : « *Tu as un ensemble de travailleurs indépendants qui viennent au même moment pour faire leur prestation, puis qui partent. C'est une logique d'indépendants, pas une logique d'équipe* » (Dethier, 2017, p. 149). Ainsi, à l'échelle des établissements, cette offre apparaît parfois à la fois pléthorique et brouillée : tout le monde semble bien en peine de préciser exactement les mandats et territoires de chacun. Par ailleurs, lorsqu'il s'agit de répondre aux situations concrètes, la présence d'intervenants porteurs de logiques d'action divergentes (prévention/communication, logique normative/travail du lien ; intégration sociale/autonomie) risque de générer des tensions : à qui s'adresser, et dans quelle perspective ? Enfin, ces nouveaux agents interviennent en terrain déjà occupé, puisqu'ils partagent les missions de gestion de l'ordre et de l'accrochage avec les acteurs traditionnels de l'école (enseignants, directeurs, éducateurs...).

Nous terminerons dès lors cet article en descendant à l'échelle des établissements scolaires pour y examiner la manière dont une nouvelle division du travail socioéducatif semble aujourd'hui se chercher.

Entre intervenants : chasse gardée ou division polie du travail

Une observation récurrente est que ces intervenants multiples, enjoins (notamment par décret) à collaborer, tendent le plus souvent à délimiter leur périmètre d'action, quitte à en faire une chasse gardée, chacun se réclamant de tel référentiel ou brandissant sa propre interprétation des missions. Ainsi, il n'est pas rare d'observer, au sein d'un même établissement, des tensions assez vives entre les tenants d'une posture plus interventionniste arrimée à une logique de prévention, et d'autres intervenants qui construisent leur identité professionnelle à partir d'une logique communicationnelle ou « non finalisée ». Les seconds accusent les premiers de « perdre leur âme » au profit du maintien de l'ordre, alors que les premiers se méfient de la posture « non interventionniste » des seconds, leur reprochant de passer à côté de problèmes requérant une réponse urgente. De telles disqualifications réciproques peuvent engendrer une sorte de « division polie du travail ». Ainsi, ce médiateur explique, en évoquant la présence d'un intervenant externe, qu'il « *apprécie beaucoup que quelqu'un soit là pour s'occuper de secouer les familles ou d'emmener le jeune vivre telle expérience* », mais que pour sa part, « *ce n'est pas son boulot* » (Guillaume, 2011, focus group, annexes). Une telle situation empêche ces intervenants d'identifier les convergences possibles entre leurs actions et sape les collaborations.

Vis-à-vis des acteurs classiques de l'école : distanciation, collaboration, enrôlement

C'est à travers un lien ambivalent de distanciation et de dépendance à la « raison scolaire » que se construisent les pratiques des nouveaux intervenants. Ceux-ci partagent en effet les tâches de régulation de l'ordre et plus largement de socialisation avec les enseignants ou les éducateurs. À ce titre, leur position est délicate : ils n'ont de cesse de se différencier des acteurs traditionnels de l'école, tout en tâchant d'établir avec eux des relations de confiance et de coopération, voire de les enrôler dans de nouvelles tâches. L'examen des *ritournelles* par lesquelles les intervenants tracent les frontières symboliques de leur métier (Orianne, Draelants, & Donnay, 2008) révèle ces ambivalences. Par exemple, s'ils veulent faire exister leur service, les médiateurs scolaires doivent être cooptés par les directions ; en même temps, leur déontologie les conduit à refuser d'être assimilés à la hiérarchie scolaire (« on

n'est pas des agents de la direction », « on n'est pas l'œil de Moscou »). Brandir le secret professionnel ou la nécessaire indépendance leur permet alors d'échapper au contrôle de la direction et de dessiner un territoire protégé au sein de l'école, ce qui rassure aussi les enseignants ou les directions qui pourraient se sentir menacés par leur intrusion. Une autre question récurrente – « *la médiation est-elle soluble dans l'école ?* » – révèle la relation ambiguë à l'institution scolaire : la médiation est-elle une fonction indépendante, obligatoirement détachée de la relation pédagogique, ou est-elle au contraire appelée à disparaître une fois qu'elle sera réappropriée par les acteurs scolaires ? « *Au fond, tout le monde devrait apprendre à faire une médiation... un prof, un directeur, un élève...* », dit ce médiateur (Guillaume, 2010, p. 76).

On relève des tensions analogues chez les travailleurs de l'accrochage scolaire. D'un côté, la dénonciation des logiques de disciplinarisation et d'exclusion, propres à la forme scolaire, au nom de l'empathie et de la relation est récurrente et se manifeste par des propos tels que : « *Il faut amener la logique de l'aide à la jeunesse dans l'école, l'école est trop scolaire, elle ne voit que l'élève, pas le jeune en souffrance* ». Les intervenants mettent en avant la nécessité d'une appréhension plus globale des problèmes, justifiant ainsi leur existence et leur mode d'intervention. Cette lecture les conduit tantôt à chercher à enrôler les acteurs traditionnels de l'école dans leur dynamique (et l'on entend alors ces agents insister sur l'importance « d'outiller » les équipes éducatives afin qu'elles soient mieux armées pour effectuer elles-mêmes ce travail éducatif) ou à chercher à construire des collaborations ; tantôt au contraire à se désolidariser de la logique déployée par l'équipe éducative.

Je n'y participe plus [à ces réunions d'équipe], j'ai plus envie. Je me demandais ce que je faisais là parce que je suis censée les aider et puis t'arrives devant une armada de profs, de directeurs qui sont là eux pour sanctionner, dire ça, ça n'a pas été. Et donc toi t'es assimilé à ça alors l'élève avec qui tu as eu la relation ça casse tout ». (Assistante sociale, cité par Artoisenet, 2011, p. 65)

Inversement, il arrive que ce soient les enseignants qui, pour répondre aux problèmes relationnels, se mettent à leur tour à proposer aux élèves une relation plus horizontale ou des exercices de « connaissance de soi », etc. :

On le fait parfois aussi, nous. On leur fait entrevoir notre face, une partie de notre face privée, on montre qu'on a confiance en eux [...]. Pour leur montrer [...] qu'on n'est plus seulement le prof, et donc la relation est meilleure après, d'office ». (Professeur/tuteur, cité par Artoisenet, 2011, p. 76)

Conclusion : l'espace complexe de la prise en charge des fonctions socioéducatives de l'école

L'analyse de l'activité des médiateurs et des travailleurs de l'accrochage scolaire met au jour une diversité d'interprétations des orientations de l'action publique, elles-mêmes marquées par des référentiels pluriels : le référentiel scolaire de l'égalité des chances, de plus en plus teinté d'égalité d'intégration, se voit aujourd'hui concurrencé par le registre de la cohésion sociale. Placés en position d'intermédiaires de l'action publique, ces intervenants sont amenés à réinterpréter localement les orientations de leur action. Dans un contexte institutionnellement fragmenté, ce travail de recomposition de sens peut s'opérer tant à l'échelle de « services » régionaux (qui spécifient leurs missions au regard de leur histoire institutionnelle propre) qu'à l'échelle de dispositifs locaux (qui, selon le degré d'avancement de leur public cible dans la carrière de déscolarisation, renforceront la facette « réparatrice » ou la facette « capacitante » de la relation socioéducative nouée avec les jeunes).

Ainsi, l'analyse « par le bas » du travail des intervenants fait apparaître une tension entre des interprétations divergentes des missions socioéducatives de l'école : une conception normative basée sur une rationalité *instrumentale*, centrée sur le contrôle et la cohésion sociale, s'oppose à une conception non finalisée, basée sur une rationalité *communicationnelle* à visée plus émancipatrice. Si cette tension oppose assez nettement les deux services de médiation scolaire, elle est également repérable au sein des dispositifs d'accrochage scolaire, à travers la tension entre une logique d'intégration sociale et une logique de subjectivation, mais aussi entre une version plus réparatrice (voire normalisante) et une version plus émancipatrice de la subjectivation.

Au-delà de ces divergences, deux logiques transversales nous semblent marquer cette « nébuleuse de nouveaux métiers ». D'une part, la prise en charge des problèmes relationnels ou d'affiliation scolaire passe désormais par une exigence normative d'*engagement de la subjectivité* des jeunes. La récurrence de thèmes tels que « l'accroche », la « motivation », la « véritable demande », le « désir » d'engager un travail sur soi et sur sa scolarité, en constituent des signes. Si cette logique peut être lue comme une forme de résistance aux logiques normatives de la prévention et du contrôle, on pourrait également y voir la trace de la montée des nouvelles formes de contrôle « post-disciplinaire » propres à la seconde modernité (Vrancken, 2010). Une piste de recherche future serait d'examiner, au cœur des situations scolaires concrètes, les conditions de possibilité du passage d'une conception normalisatrice vers une conception émancipatrice de ces nouvelles modalités de « travail socioéducatif ».

D'autre part, le déploiement de ces nouveaux intervenants sur le terrain scolaire rend plus saillantes que jamais les fonctions socioéducatives de

l'école. Mais ceci ne va pas sans tension ni ambiguïté : si ces nouveaux intervenants enjoignent en quelque sorte les acteurs traditionnels de l'école à assumer cette fonction, ils n'ont également cessé de pointer les insuffisances du cadre scolaire pour traiter de ces questions. Autrement dit, la raison scolaire est perçue comme inapte ou peu à même de les traiter. C'est alors que se dessine une sorte de déscolarisation à l'intérieur de l'école – la prise en charge des dimensions socioéducatives de la vie scolaire entraînant soit la création, au sein de l'établissement, d'espaces « tiers », de « sas » internes permettant de déposer et de travailler la parole et les affects, en marge du jugement scolaire ; soit, l'externalisation des problèmes, à travers leur « dispatching » vers des dispositifs extérieurs spécialisés.

Quoi qu'il en soit, l'analyse de la manière dont ces nouveaux intervenants tentent de s'inscrire plus ou moins durablement au cœur des établissements scolaires montre un espace complexe de renégociation des frontières du travail éducatif, qui semble hésiter entre la voie de la division et celle de la collaboration.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Artoisenet, J. (2011). *Le décrochage scolaire et la reconfiguration des pratiques de pouvoir. Une étude de cas sur la gouvernementalisation des institutions publiques*. Mémoire de master en sociologie, Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique.
- Bonafé-Schmitt, J.-P. (1992). *La médiation. Une justice douce*. Paris : Syros.
- Bonny, Y., & Demailly, L. (Eds.) (2012). *L'institution plurielle*. Rennes : Presses Universitaires du Septentrion.
- Carra C., Galand, B., & Verhoeven, M. (2012). Introduction : Relever le défi de la violence à l'école. In B. Galand, C. Carra & M. Verhoeven (Eds.), *Prévenir la violence à l'école* (pp. 9-23). Paris : Presses universitaires de France.
- Dethier, B. (2017). *L'art de la médiation. Entre ambiguïté et interprétations*. Thèse de doctorat en sciences politiques et sociales, Université de Liège, Belgique.
- Esterle-Hedibel, M. (2006). Absentéisme, déscolarisation, décrochage scolaire, les apports des recherches récentes. *Déviance et Société*, 30(1), 41-65.
- Faget, J. (Ed.) (2005). *Médiation et action publique : la dynamique du fluide*. Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux
- Geay, B. (2003). Du 'cancre' au 'sauvageon'. Les conditions institutionnelles de diffusion de politique 'd'insertion' et de 'tolérance zéro'. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 149(4), 21-31.
- Glasman, D (2000). Le décrochage scolaire : une question sociale et institutionnelle. *VEI enjeux*, 122, 10-25.
- Guillaume, J. (2010). *La médiation scolaire en région de Bruxelles Capitale. Définition, principes et contexte d'apparition d'un métier en construction*.

- Mémoire de master en sociologie, Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique.
- Grootaers, D. (2014). Les trois rôles sociaux de l'institution scolaire, un imaginaire commun. *Le Grain asbl* [en ligne]. Repéré à <http://www.legrainasbl.org>
- LeVasseur, L., & Tardiff, M. (2016). Le pluralisme institutionnel et la différenciation des agents scolaires de l'école québécoise. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 35, 19-35. <http://doi.org/10.4000/dse.1242>
- Millet, M., & Thin, D. (2003). La 'déscolarisation' comme processus combinatoire. *VEI enjeux*, 132, 46-58.
- Ministère de la Communauté française de Belgique (1998, 22 août). Décret visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en œuvre de discriminations positives. *Moniteur Belge*.
- Ministère de la Communauté française de Belgique (2004, 12 mai). Décret portant diverses mesures de lutte contre le décrochage, l'exclusion et la violence à l'école. *Moniteur Belge*.
- Ministère de la Communauté française de Belgique (2014, 3 avril). Décret organisant divers dispositifs scolaires favorisant le bien-être des jeunes à l'école, l'accrochage scolaire, la prévention de la violence à l'école et l'accompagnement des démarches à l'orientation scolaire. *Moniteur Belge*.
- Muller, B. (2005). Les nouveaux modes de régulation de l'action publique. *Pensée plurielle*, 2(10), 159-177.
- Muller, P. (2005). Esquisse d'une théorie du changement dans l'action publique. Structures, acteurs et cadres cognitifs. *Revue française de science politique*, 1(55), 155-187.
- Nagels, C., & Rea, A. (2007). *Jeunes à perpète*. Louvain-la-Neuve : Academia Bruylant.
- Orianne, J.-F., Draelants, H., & Donnay, J.-Y. (2008). Les politiques de l'auto-contrainte. *Éducation et Sociétés*, 22, 127-143.
- Schaut, C. (2003). Les nouveaux dispositifs de lutte contre l'exclusion sociale et l'insécurité en Belgique francophone : orientations, mise en œuvre et effets concrets. *Sociologie et sociétés*, XXXIII(2), 67-91.
- Six, J.-F. (1990). *Le temps des médiateurs*. Paris : Le Seuil.
- Six, J.-F. (1995). *Dynamique de la médiation*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Tardif, J., & Levasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif. Une perspective nord-américaine*. Paris : Presses universitaires de France.
- Ugeux, E. (2015). *Les référentiels de la mise en œuvre de la politique publique relative au décrochage scolaire*. Mémoire de master en sociologie, Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique.
- Verhoeven M., & Dupriez V. (2006). Le débat sur l'égalité à l'école : fondements normatifs et politiques éducatives en Belgique francophone. *Les Temps Modernes*, 637-638, 479-501.
- Vrancken, D. (2010). *Le Nouvel Ordre Protectionnel. De la protection sociale à la sollicitude publique*. Lyon : Parangon.

L'auteure

Marie Verhoeven est professeure de sociologie et chercheure *senior* au GIRSEF (Groupe Interdisciplinaire de Recherche sur la Socialisation, l'Education et la Formation), à l'Université Catholique de Louvain (Belgique). Ses recherches portent sur les mutations de la norme et de la socialisation scolaires, sur l'intersection entre différentes sources (socioéconomiques et ethnoculturelles notamment) d'inégalités éducatives et sur l'analyse critique des politiques éducatives, dans une perspective de justice sociale.

ADRESSE Université catholique de Louvain, IACS,
Place Montesquieu 1/L2.08.04,
B-1348 Louvain-la-Neuve

COURRIEL marie.verhoeven@uclouvain.be

L'éducation surveillée et ses professionnels : archéologie d'une intervention éducative aux marges de l'école (Genève, 1890-1970)

Joëlle Droux

Université de Genève

RÉSUMÉ – Le présent article a pour but de restituer les étapes qui ont contribué à l'émergence d'une profession dédiée à l'éducation des enfants en difficulté (sociale, familiale, scolaire) dans le cadre suisse romand, en s'efforçant de la positionner par rapport à l'offre éducative scolaire. La première étape est celle qui dès le 19^e siècle voit s'élaborer un réseau privé d'établissements correctionnels, en marge du système scolaire public, initiant un partage du terrain éducatif et des clientèles à éduquer. La seconde étape est celle de l'instauration de nouvelles lois de protection de l'enfance à la fin du siècle qui permettent l'intervention de l'Etat face aux parents défaillants, sans toutefois remettre en cause la répartition de l'offre éducative entre œuvres privées d'éducation et établissements d'instruction publics. Durant l'entre-deux-guerres, une troisième étape voit se déployer une approche médico-pédagogique qui postule la curabilité des troubles du comportement, et prône la rénovation des maisons d'éducation par le biais de la création d'une nouvelle profession, celle d'éducateur. Cette séquence contribue à articuler cette profession aux objectifs émancipateurs que poursuit l'école, en affirmant œuvrer au soin et à la réinsertion des jeunes placés ; mais elle concourt aussi à renforcer le processus ségrégatif qui sépare populations scolaires ordinaires gérées par l'école et catégories en difficultés, dérivées vers le placement. Après une période d'enthousiasme qui voit se créer le premier centre de formation en Suisse romande, la jeune profession d'éducateur, à l'image du secteur des placements éducatifs, est victime d'une crise de confiance dès les années 1960, en lien avec une remise en cause des effets ségrégatifs de ces politiques envers les populations défavorisées. Une crise qui débouche

sur la construction d'autres conceptions de l'action éducative auprès des familles et des enfants en difficulté, basées sur des référentiels plus respectueux des droits humains, qu'il conviendrait de documenter pour mieux en comprendre l'ampleur, et les effets sur les pratiques professionnelles dans et hors école.

ABSTRACT – *Professionals of specialized education: archeology of an educational intervention at the margins of the school system (Geneva, 1890-1970)*

This article aims at restoring the steps that have contributed to the emergence of an educational profession dedicated to « difficult children » in the French-speaking Switzerland context, striving to position this new professional career compared to the school educational offer. The first step occurred from the beginning of the 19th century : a private network of correctional institutions then emerged, on the fringes of the public school system, initiating a sharing of the educational field and clientele to educate. The second stage began with the introduction of new child protection laws at the end of the century, that allowed state intervention in the face of deficient parenting, without, however, jeopardizing the distribution of educational provision between private educational works and public educational establishments. During the inter-war period, a third stage saw the deployment of a medico-pedagogical approach that postulated the curability of behavioral disorders, and advocated the renovation of educational institutions through the creation of a new profession : that of specialized educator. This sequence helped to articulate this profession to the emancipatory objectives pursued by the school, with the firm goal to contribute to the social reintegration of young people in residential care; but it also helped to reinforce the segregative process that separated ordinary school-managed populations from youth diverted towards out-of-home placement. After a period of enthusiasm that witnessed the creation of the first training center in French-speaking Switzerland, the young profession of specialized educator underwent a severe crisis of confidence as of the 1960s, fueled by a general questioning about the segregated effects of these policies towards the disadvantaged populations. A crisis that led to the construction of other conceptions of educational action with families and children in difficulty, based on more respectful human rights standards : these should be documented to better understand their extent and actual effects on educational professional practices, both in and out of school.

Depuis les années 1990, un nombre croissant de personnels non enseignants ont investi les systèmes scolaires pour y assumer des fonctions de socialisation, en complémentarité de la mission d'instruction portée par les enseignants (Levasseur & Tardif, 2005). En Suisse romande, les prémices de cette évolution sont observables dès les années 1960, avec la création des premiers postes de « conseiller social » dans les cycles d'orientation genevois (Dupuis & Oldacre, 2013) ; à partir de 2007, le Département de l'instruction publique de ce même canton engage des éducateurs dans des écoles du Réseau d'enseignement prioritaire (REP) (Soussi, Nidegger, & Schwob, 2014), puis plus récemment dans le cadre d'équipes pluridisciplinaires au sein de

plusieurs établissements. Or, cette configuration qui confère à différents professionnels des responsabilités proches (éducation et instruction), pour nous être familière, n'en est pas moins étonnante. Pourquoi a-t-on ressenti le besoin de confier cette tâche éducative à d'autres qu'aux enseignants, et pour quels types de publics ? Un détour par l'histoire est ici nécessaire pour comprendre cette évolution si singulière. Le présent article a pour but d'apporter une pierre à cet édifice en s'attachant à restituer les différentes étapes qui ont contribué à l'émergence d'une compétence professionnelle dédiée à l'éducation des enfants en difficulté, en marge de l'école et de ses professions. Pour ce faire, nous nous appuyons sur des travaux portant sur le passé des institutions d'éducation surveillée ainsi que sur des archives repérées au fil d'une recherche récente¹.

En se fondant sur ces matériaux, nous déroulerons ici la généalogie de l'offre éducative destinée à ces catégories d'enfants : tout d'abord en nous concentrant sur la constitution d'un réseau privé d'établissements correctionnels au 19^e siècle, en marge du système scolaire public. Nous verrons que les lois de protection de l'enfance, édictées à la fin du siècle pour légitimer l'intervention de l'Etat face aux parents défaillants, n'ont pas bousculé ces frontières entre maisons privées d'éducation et structures scolaires. C'est l'étape suivante, celle du déploiement d'une approche médico-pédagogique des troubles du comportement et de l'apprentissage, durant l'entre-deux-guerres, qui va partiellement rebattre les cartes de l'action éducative : cette étape contribue d'une part à l'émergence d'une nouvelle profession, celle d'éducateur, dès les décennies suivantes (1940 et 1950), en l'articulant aux objectifs émancipateurs que poursuit désormais l'école. Mais elle concourt aussi à renforcer le processus ségrégatif qui sépare populations scolaires ordinaires, gérées par l'école, et catégories en difficultés, dérivées vers la filière asilaire. Notre étude se conclura sur la période des années 1960 : celle-ci initie une crise de croissance de cette jeune profession, et du modèle ségrégatif au sein duquel elle exerce son mandat. La montée en puissance d'un courant critique au sein de ce secteur n'est sans doute pas étrangère à l'invention d'autres formes d'action éducative auprès des populations juvéniles, qui se multiplieront dès la décennie 1970.

Des politiques éducatives aux dispositifs de protection : un continuum d'action

Les politiques de protection de l'enfance se sont affirmées dans les Etats en voie d'industrialisation au fil du 19^e siècle. La concentration de populations paupérisées dans les environnements urbains, en rendant visibles des masses

1. *Placing Children in Care : Child Welfare in Switzerland (1940-1990)*, Projet Sinergia (SNF number CRSII1_147695).

d'enfants exploités, délaissés, errants, a d'abord suscité une floraison d'initiatives philanthropiques dédiées à l'encadrement et à l'éducation des enfants des milieux populaires (Ruchat, 1993). L'action des Etats s'est par la suite greffée sur cet élan, débouchant sur des politiques scolaires rendant l'instruction obligatoire (Hofstetter, 1998). L'école s'impose ainsi dès le milieu du siècle comme un outil privilégié d'intégration et de socialisation des populations enfantines.

Certaines catégories d'enfants échappent néanmoins à ce régime, ou lui sont soustraits : c'est le cas de ceux touchés par un handicap (arriération, pathologie), d'autres qui sont temporairement ou définitivement isolés, ou délaissés par leurs parents (orphelins, vagabonds, délinquants). L'initiative philanthropique crée pour eux un semis d'établissements visant à les pourvoir de l'environnement éducatif que la famille n'est pas en mesure de fournir. Si les institutions varient selon les pays (Dekker, 2001 ; Pierre & Trépanier, 2003), c'est une même logique correctionnelle qui infuse leur offre pédagogique, et une même forme ségrégative : celle d'un établissement fermé, bien démarqué de la forme scolaire « ouverte » qui s'impose alors au reste des populations enfantines. Cet isolat éducatif permet de combattre les influences néfastes (de la rue, de la famille, du milieu) qui ont pu imprimer leur marque sur l'esprit de l'enfant, pour en faire un citoyen discipliné et laborieux, utile à lui-même et à la société. La pédagogie qui en découle mise sur l'intériorisation des valeurs bourgeoises (morale, discipline, prévoyance), sur une base d'instruction élémentaire, et sur le travail comme mode de formation professionnelle. Pour mettre en œuvre cette pédagogie, les œuvres catholiques misent le plus souvent sur des congrégations ; les œuvres protestantes engagent des laïcs (surveillants, gardiens, instituteurs) (Avanzino, 1993 ; Praz, *et al.*, 2018 ; Schmutz, 1997).

Au fil du 19^e siècle, des associations se constituent autour de l'objectif de secours à l'enfance abandonnée, pour dépister ces mineurs, ou soutenir les établissements qui les recueillent (Buckley, 2017). En leur sein se regroupent des experts qui vont former un vaste réseau transnational de réflexion que visibilisent de nombreux congrès internationaux (de bienfaisance, de patronage, ou sur la question pénitentiaire) : autant de *think tanks* qui débattent et s'efforcent de promouvoir des dispositifs innovants en matière d'encadrement de l'enfance à risque ou en danger (Dupont-Bouchat & Pierre, 2001). Au fil des années 1870-1880, l'idée que l'initiative philanthropique en la matière doit être secondée par une intervention de l'Etat s'y diffuse : les premières lois de protection de l'enfance (en Grande-Bretagne, en France) sont édictées (Halpérin, 2005) et bientôt imitées, comme à Genève. Grâce à des lois encadrant la puissance paternelle, il sera désormais possible à l'État d'intervenir contre des parents qui éduquent mal leurs enfants. Le dispositif se veut complémentaire des lois scolaires qui œuvraient à l'intégration des classes populaires. En ciblant les enfants à risque, et en les dérivant vers un

environnement éducatif spécifique, il participe de la protection de toute une classe d'âge :

Il n'est que trop certain qu'un grand nombre d'enfants échappent par suite de diverses circonstances à toute surveillance, restant absolument livrés à eux-mêmes [...]. Rien de plus contagieux que l'exemple du vice, et quelle source de démoralisation pour les enfants des classes peu aisées [...]. Sans une répression énergique, la contagion menacerait de s'étendre à l'infini.²

Le monde scolaire se montre très réceptif à ces nouveaux dispositifs, lui qui se trouve régulièrement confronté à des familles qui font écran à son influence : « Dans la plupart des familles, l'éducation est nulle, la discipline médiocre »³ lit-on notamment dans la presse romande. C'est pourquoi ces lois visant à une action de l'Etat envers « ces enfants qui, soit par leur tempérament, soit par l'absence de directions, ou enfin par la mauvaise volonté, la grossièreté ou l'immoralité de leurs parents, forment précisément la classe dite des enfants vicieux ou abandonnés »⁴ sont approuvées sans réserve par la presse pédagogique.

Cette double logique de prévention de la délinquance, et de soutien au projet scolaire d'intégration par l'instruction, s'imposera bientôt à l'ensemble de la Suisse par le biais du code civil suisse de 1912. Désormais, tout une gamme de comportements parentaux peuvent entraîner une intervention extérieure visant à soustraire un enfant à un environnement malsain : mauvais traitements contre les enfants (violence physique), parents donnant l'exemple de conduites immorales (alcoolisme, concubinage) ou encore enfants négligés (errants, mal vêtus, mal nourris) (Droux, 2012). Parallèlement, la logique de protection de l'enfance inspire aussi au tournant du siècle des réformes du traitement pénal des jeunes délinquants : désormais assimilé à l'enfant abandonné car victime, comme lui, d'un environnement éducatif défaillant, le mineur coupable peut bénéficier de mesures éducatives spécifiques, en rupture avec le droit pénal appliqué aux adultes (Pierre & Trépanier, 2003).

Une diversité d'organes administratifs et judiciaires sont chargés de la mise en application de ces nouveaux dispositifs, et notamment de recueillir les signalements. Ceux-ci ne manquent pas : ils proviennent du voisinage, de l'environnement familial, du monde scolaire ou para-scolaire. C'est le cas de la famille B., signalée en mars 1914 car la mère a abandonné le logis familial, délaissant son fils de 10 ans et son mari, un maçon italien de 32 ans qui « part le matin pour son travail sans s'occuper des repas de son enfant et que ce sont les voisins qui lui donnent à manger ». Un instituteur affirme que le jeune B.

2. *Mémorial du Grand Conseil*, Genève, 1892 (Annexe), 236-238.

3. « La discipline à l'école et dans la famille », *L'Educateur*, organe de la société pédagogique de la Suisse romande (ci-après : *L'Educateur*), 1911, 28.

4. « De l'enfance abandonnée », *L'Educateur*, 15 avril 1890, 123.

est malpropre, qu'il a été atteint de la gale, ce qui a nécessité la désinfection de l'école et la suspension de la classe pendant 6 jours, qu'il ne fréquente pas régulièrement l'école et que ses nombreuses absences l'ont retardé au point qu'il a fallu le changer de classe et le mettre avec les enfants arriérés.⁵

Le signalement enclenche un processus de mise sous surveillance de l'enfant, et de normalisation des parents : convoqués devant les services chargés de la protection des mineurs, ils sont requis de remédier aux carences observées (enfants mal vêtus, mal surveillés, mal nourris, etc.). Le placement des enfants est souvent proposé aux parents, en dehors de toute décision de justice : ainsi incite-t-on telle jeune mère célibataire, domestique, abandonnée par son compagnon, à placer son enfant dès sa naissance ; six ans plus tard, alors qu'elle n'a jamais vécu avec lui, elle est décrite par l'agent du service comme « une bonne mère, s'intéressant à son enfant, qui va le voir régulièrement et paye tous les mois une contribution de 25 francs pour celle-ci »⁶. L'éloignement du mineur par rapport à un milieu d'origine malsain est donc préconisé comme la meilleure mesure de protection et d'éducation. Sans jamais les caractériser précisément, cette mesure s'applique aux populations défavorisées, en marge d'une certaine normalité sociale, économique, culturelle, qu'un conseiller d'Etat genevois évoque à l'occasion en quelques formules lapidaires :

Lorsqu'on aura arraché de jeunes enfants à des milieux impurs, à des contacts immondes, à des exemples effrayants, à des enseignements terribles, à des traitements odieux, pour s'efforcer d'en faire une jeunesse aimant le travail, pratiquant la moralité, utile à la patrie, on aura fait la moitié du chemin.⁷

Protection rime donc fréquemment avec séparation. En Suisse, on s'efforce d'opérer le placement chaque fois que possible en famille d'accueil⁸ : dans un tel cas, l'enfant continue en principe à suivre un parcours scolaire ordinaire. En principe seulement : les parents sont en effet censés participer au paiement de la pension de leur enfant. S'ils ne le font pas, ou pas régulièrement, la famille nourricière n'a souvent pas les moyens ni l'envie de conserver l'enfant, ce qui déclenche pour celui-ci un nouveau placement. Ce type de situations, souvent observable lorsque la situation des parents est précaire financièrement, entraîne pour l'enfant des placements en série, une scolarité à éclipse, et parfois des troubles de comportement exigeant *in fine* un placement en institution (Droux & Czàka, à paraître).

Le dispositif de protection de l'enfance va de ce fait contribuer à extraire de la filière scolaire ordinaire une masse de mineurs dont le comportement

5. Archives de l'Etat de Genève (AEG), Archives du Département de Justice et Police (ci-après ADJP), 1986 va 23/8.2, Chambre des Tutelles, dossier 23.

6. AEG, ADJP, 1986 va 23/24.118, Tutelle des mineurs, dossier 1611 (1935).

7. *Mémorial du Grand Conseil*, Genève, 1891 (Annexe), 397.

8. H. Murdter, « Les enfants placés dans le canton de Vaud », *Pro Juventute, Revue suisse pour la protection de la jeunesse* (ci-après : PJ), 1936, 124.

ou le milieu déficient semblaient exiger une reprise en main éducative. Il faut insister ici sur le fait qu'une autre évolution aurait été pensable. Ainsi, à la même période, une loi américaine instaure le versement de pensions aux mères seules afin de leur permettre d'élever leurs enfants, et de prévenir un placement en institution (Lindenmeyer, 1997, pp. 152-157). Mais ce n'est pas la voie choisie par le code civil helvétique. En ne prévoyant aucun dispositif pour organiser en aval du jugement la prise en charge des enfants retirés à leurs parents, les dispositions du code en matière de protection de l'enfance conduisent les autorités à user des solutions existantes (placement en famille ou en institutions) pour assurer l'éducation et l'instruction de ces enfants. Il y a donc durant cette période une rupture significative, celle qui voit intervenir l'Etat et ses agents pour assurer la « police des familles » ; mais aussi une profonde continuité et *path dependency* dans les modes de prise en charge. Une configuration qui renforce la distinction entre d'une part un système d'instruction publique destiné aux enfants « ordinaires », et d'autre part un réseau privé d'établissements de (ré)éducation, chargé de l'enseignement et de l'encadrement des mineurs à risque ou en danger.

Les sciences de l'enfant et la médicalisation de l'intervention éducative

La structuration d'un milieu savant autour de l'enfant comme objet d'études s'opère progressivement dès la fin du 19^e siècle (Hofstetter & Schneuwly, 2013). Genève en est un des hauts lieux, avec la création en 1912 de l'Institut J.-J. Rousseau (IJJR), école des sciences de l'éducation, qui lance un programme de recherche sur l'enfant (son développement, ses aptitudes, sa psychologie) (Hofstetter, Ratcliff, & Schneuwly, 2012). Diverses disciplines (médecine, psychologie, pédagogie, psychiatrie) s'attachent à mieux connaître l'enfant pour mieux adapter l'éducation qui lui est donnée. Leur intérêt se fixe particulièrement sur les enfants qui ne parviennent pas à suivre le rythme scolaire ordinaire : des méthodes d'investigation (techniques d'observation, tests) sont mises sur pied pour les étudier, contribuant à l'élaboration de classifications relatives aux différents degrés d'anormalité scolaire (Ruchat, 2003). En principe, ces méthodes débouchent sur une différenciation de l'offre pédagogique destinée aux enfants diagnostiqués comme arriérés ou anormaux (orientation vers des classes ou des établissements spécialisés, dotés de contenus d'enseignement adaptés). Les savoirs médico-pédagogiques (dits aussi de pédagogie curative) concourent ainsi à l'étude de ces catégories d'enfants, à l'élaboration de méthodes pédagogiques différenciées, et à la formation de personnels enseignants spécialisés (Lussi Borer, 2007).

Ces milieux contribuent en outre à renouveler la représentation de la difficulté et de l'échec scolaires, désormais présentés comme les effets de

pathologies identifiables et curables. S'appuyant sur des théories eugénistes alors en vogue dans les milieux de la réforme sociale d'inspiration hygiéniste, l'approche médico-pédagogique affecte à l'hérédité un rôle majeur dans l'éclosion des troubles physiques et mentaux des élèves. L'intervention médico-pédagogique est présentée comme un des moyens d'identifier précocement ces déficiences afin de formuler au plus tôt des préconisations sur la prise en charge. Un réseau d'établissements (centres de mise en observation, ou *Child guidance clinics*) se met en place durant l'entre-deux-guerres (Jones, 1999) pour recevoir dans ce but des enfants signalés par les écoles, les institutions sociales, para-scolaires, ou les familles. Mais les sciences de l'enfant ne se contentent pas de diagnostiquer. Elles affirment aussi pouvoir soigner : « la rééducation des enfants difficiles [est une] tâche fructueuse à condition d'adapter la conduite à suivre aux circonstances propres à chaque cas, comme le bon médecin qui traite individuellement chacun de ceux qui recourent à ses soins »⁹. Les prises en charge préconisées témoignent d'un grand éclectisme. Pour certains, les déficiences du caractère seraient liées à des dysfonctionnements physiologiques (carences vitaminiques ou hormonales), appelant des traitements par supplémentation. Pour d'autres, l'origine de l'anormalité est psychologique : elle est à rechercher dans « ce sous-sol de l'âme qu'est le subconscient »¹⁰, ouvrant sur un traitement psychothérapeutique, où la psychanalyse se taille une place de choix (Boussin & Coffin, 2016).

Ce cadre d'interprétation gagne en légitimation durant l'entre-deux-guerres (Garibian, 2015), d'autant plus qu'il bénéficie d'un consensus au sein des réseaux scientifiques transnationaux (Boussin & Coffin, 2016). On en trouve de multiples traces dans la presse pédagogique romande : « Tout insuffisant scolaire est un malade, qu'il soit porteur d'une maladie en évolution ou bien que des tares transmises par des générations antérieures pèsent lourdement sur lui », peut-on ainsi lire au détour d'un article de 1920¹¹. D'autres terrains d'intervention (justice des mineurs, travail social) sont également conquis par ce nouveau credo selon lequel l'enfance en difficulté doit être « avant tout envisagée sous l'angle médical »¹². Or, comme l'a bien montré Martine Ruchat, cette approche médico-pédagogique, tout en se voulant individualisante, reste puissamment prédéterminée par la prise en compte des milieux dont proviennent les enfants (Ruchat, 2003, pp. 143-144). Cette approche postule en effet que « la famille, qui est le creuset où se fond le caractère de l'enfant, est trop souvent aussi l'école de l'anomalie du caractère »¹³. La famille « peut activer le développement des mille facultés latentes ; elle peut aussi, hélas,

9. L. Bovet, « A propos d'enfants difficiles », *L'information au service du travail social* (ci-après : *ISTS*), 1940/3, 2474.

10. M. Veillard, « Les tribunaux pour enfants en Suisse », *Annuaire de l'instruction publique suisse*, 1943/34, 8.

11. L. Henchoz, « Enfance abandonnée et jeunes délinquants », *Annuaire de l'instruction publique en Suisse*, 1920/11, 212.

12. L. Bovet, « A propos d'enfants difficiles », *ISTS*, 1940/3, 2473.

13. A. Repond, « La prévention des troubles nerveux de l'enfance », *PJ*, 1929, 22.

le retarder, l'étouffer, et, c'est la pire des éventualités, le milieu peut déformer, vicier, pervertir une mentalité en voie d'épanouissement »¹⁴. Derrière ces euphémismes, ce sont des milieux bien spécifiques qui sont visés, constitués des franges inférieures des classes populaires, rétives aux normes sociales et culturelles dominantes, et notamment à celles diffusées par l'école. Ceux-là mêmes que pointe telle magistrate genevoise en évoquant les familles d'où proviennent les jeunes délinquants : « sordides », « contaminées par le vice », et dont il faut « faire table rase » pour exercer au profit de leurs enfants une « cure de désintoxication » et « déjouer à temps les coups du virus sournois »¹⁵.

Ces milieux sociaux jamais nommés mais clairement identifiés sont donc pointés comme responsables, par l'éducation déficiente qu'ils dispensent, des troubles de comportement infantile. Face à ces situations, les experts affirment qu'une intervention thérapeutique est désormais possible pour traiter l'enfant difficile. Elle est conditionnée par la mise en observation des cas dépistés, qui permet de poser le diagnostic, ouvrant vers un traitement spécialisé (en institution ou en ambulatoire). Telle est en tout cas la conviction des milieux savants, qui s'expriment par le biais de plusieurs réseaux associatifs, telle l'Association suisse en faveur des anormaux (ASFA), créée en 1920 (future Pro infirmis, Kaba, 2016), et sa section romande : le « Groupe romand en faveur des enfants difficiles » (GRED) (Praz, 2016), qui regroupe directions d'institutions, représentants des services publics d'éducation, magistrats, et experts du champ (notamment les acteurs liés à l'Institut Rousseau). Les années d'entre-deux-guerres permettent à ces réseaux réformateurs de diffuser leurs convictions et postulats auprès de leurs principaux partenaires (services placeurs, chefs de départements). Ceux-ci s'y convertissent d'autant plus qu'ils y voient l'opportunité de moderniser les filières du placement éducatif par le recours à l'expertise médico-pédagogique.

Mais le mouvement de rénovation ainsi entrepris peine à modifier en profondeur le secteur local de la rééducation. Plusieurs raisons à cela, notamment le nombre encore réduit des consultations médico-pédagogiques, qui ne permet pas d'y faire transiter systématiquement les mineurs ; mais aussi le nombre de placements opérés sans mise en observation préalable ; et enfin le faible nombre des maisons d'éducation réellement spécialisées dans la démarche thérapeutique. En dépit des intentions parfois affichées, nombreuses sont les institutions qui fonctionnent encore selon les règles disciplinaires héritées du passé, appliquées par des personnels dont les compétences en matière pédagogiques, pour inégales, ne sont compensées par aucune espèce de formation (Avanzino, 1993 ; Heller, 2012). La médicalisation du regard porté sur l'enfant difficile s'est donc légitimée durant l'entre-deux-guerres avant tout au niveau des instances faïtières ou dirigeantes de la

14. O. Forel, « Hérité psychique », *PJ*, 1927, 423-429.

15. B. Richard, « Le devoir de deux sœurs d'armes : la liberté surveillée et la famille », *PJ*, 1939.

filière : son inscription dans les pratiques au niveau des services et des institutions ne s'observera pas avant les décennies suivantes.

À la recherche du *magic bullet* : les éducateurs au cœur d'un projet de société (1940-1950)

Malgré les difficultés considérables qui sont celles des institutions d'éducation helvétiques durant la guerre (budgets réduits, pénurie matérielle et de ressources humaines) (Droux, 2012 ; Praz, *et al.*, 2018), des ferments d'évolution sont posés avec un nouveau cadre légal, celui du code pénal fédéral (1942). Ce texte prévoit ainsi (sans toutefois le rendre obligatoire) le passage des jeunes délinquants par une mise en observation avant jugement, et autorise des placements spécialisés pour ceux reconnus atteints de troubles pathologiques. Cette forme de légitimation conférée à leur intervention encourage les experts du champ médico-pédagogique à dénoncer ouvertement les lacunes des maisons d'éducation et de correction helvétiques. L'un des ténors romands de la pédo-psychiatrie, lui-même directeur de l'Office médico-pédagogique vaudois, affirme par exemple : « Lorsque le placement est inévitable, il est presque toujours nécessaire qu'il soit combiné avec une rééducation systématique menée avec compétence. C'est par la carence totale en de telles possibilités de rééducation que pèchent beaucoup d'institutions »¹⁶. Les représentants des institutions faïtières formulent des constats tout aussi sévères, à l'image de tel responsable de Pro Juventute¹⁷ : « Nos établissements sont actuellement comblés et le plus souvent on ne se demande pas lequel offrirait à l'enfant les meilleures possibilités de développement. On le met là où il y a encore de la place »¹⁸. Une rénovation de l'offre institutionnelle, pour l'heure encore largement dominée par l'initiative privée, est réclamé – avec d'autant plus d'urgence d'ailleurs que le système scolaire subit de son côté, au lendemain de la guerre, une véritable mue. La Suisse n'a certes pas connu la même effervescence que certains de ses voisins (la France, avec le projet Langevin-Wallon notamment) ; mais les débats sur l'égalité des chances et le rôle émancipateur de l'éducation sont vifs dès les années 1940, à Genève tout particulièrement : l'instruction et sa prolongation pour tous y sont désormais perçues comme essentiels à la prospérité économique du pays (Berthoud, 2016, pp. 199-208), annonçant la progressive démocratisation de l'accès au secondaire.

16. L. Bovet, « A propos d'enfants difficiles », *ISTS* (1943), 2473.

17. Pro Juventute est une fondation qui a été créée en 1912 dans le but de promouvoir les œuvres en faveur de l'enfance et de la jeunesse, et de coordonner le travail des organisations qui sont actives dans ce domaine.

18. A. Siegfried, « Que faire pour les établissements hospitaliers destinés à la jeunesse ? », *PJ*, 1946, 357-361.

D'autres mutations interviennent à la même période : sur le plan scientifique, des travaux révèlent l'existence de carences affectives chez des enfants tôt séparés de leur mère (Vicedo, 2011). Au moment où les bases traditionnelles de l'assistance aux familles en difficulté sont remises en question par l'affirmation de l'Etat social, ces études suscitent de nouvelles approches du travail social auprès des familles : au sein des services spécialisés, on affirme désormais que le milieu d'origine, même défaillant, est le meilleur pour l'enfant ; il faut donc le soutenir, et non le dissocier. Des pratiques plus respectueuses des droits des familles sont recommandées : « il ne s'agit pas de moraliser, de blâmer d'ordonner [mais] d'assurer l'équilibre physique, psychique et moral de la famille »¹⁹. Des méthodes d'assistance éducative qui se veulent moins coercitives s'esquissent (les Ecoles de parents notamment)²⁰ sur la base de cette nouvelle attitude, plus soutenante et intégrative envers les parents. On recommande désormais aux services sociaux un réflexe de mesure face à la mesure : « on ne retire un enfant de son milieu qu'en cas d'absolue nécessité et lorsqu'on a épuisé tous les moyens d'exercer une influence sur les parents »²¹.

Alors que tout le paysage socio-éducatif bouge ainsi autour d'elles, les maisons d'éducation sont sommées de se réformer. Elles vont puiser pour ce faire dans un catalogue de mesures que les experts médico-pédagogiques ont préparé durant la décennie précédente. Les organes faïtières de la protection de l'enfance²² vont servir de courroie de transmission pour inciter les maisons d'éducation à introduire ces mesures. Par la diffusion de normes dans la presse spécialisée, par la succession de journées d'études décentralisées dans chaque canton romand, dont certaines co-organisées par les institutions de placement elles-mêmes, enfin avec la pression exercée par les autorités, l'initiative privée est appelée à adapter son offre à ces préconisations.

Celles-ci concernent d'abord la *forme* des institutions. Les « grandes » institutions sont condamnées au profit d'établissements de taille réduite (Nids familiaux, Petites familles, Ilôts familiaux). Cette nouvelle formule institutionnelle se veut plus respectueuse des droits de l'enfant (au soin, à l'éducation, à la formation, à la protection). Plus que le nombre des pensionnaires, c'est le brassage de diverses catégories au sein des asiles traditionnels qui est blâmé. On prône une spécialisation en de petites unités centrées sur des catégories de patients aussi individuées et homogènes que possibles (cas sociaux, enfants arriérés, délinquants, etc.), correspondant aux préconisations des consultations. Le placement dans une petite structure est présenté comme

19. R. Paillard, « La prévention en matière de protection de l'enfance », *Actes de la société jurassienne d'émulation*, 1960/64, 136.

20. G. A. Chevallaz, « Les Ecoles de parents », *Etudes pédagogiques*, 1954/45, 92.

21. « La protection des enfants placés » (communication de la conférence nationale de service social), *ISTS*, 1951/7, 100.

22. Principalement, au niveau national : Pro Juventute, Pro Infirmis et la Conférence nationale de service social ; au niveau régional : le GRED.

essentiel pour une prise en charge médico-pédagogique individualisée. Les enfants y seront traités par des professionnels travaillant en équipe : médecins et psychologues pour les psychothérapies ; éducateurs pour la prise en charge quotidienne.

L'institution dite *familiale*²³ permet d'offrir un cadre agréable (« accueillante et soignée sans être luxueuse »), et de reconstituer une communauté proche du milieu naturel (fratries préservées, co-éducation), sous une direction partagée (couple d'éducateurs ou de directeurs) modelée sur le couple parental normal. La maison d'éducation nouvelle manière doit donc se rapprocher autant que possible de « la véritable vie de famille ». Le recours au travail des enfants, caractéristique encore bien présente au sein de certains établissements (Praz, *et al.*, 2018, pp. 68-70), doit être limité, au profit d'activités de loisirs soigneusement sélectionnées, et mises en œuvre grâce à un ensemble de techniques issues du mouvement de l'éducation active, déjà expérimentées auprès des enfants victimes de guerre (Ruchat, 2010). Dans un souci de soin autant que de réintégration sociale, ces loisirs organisés sont destinés à cultiver chez les jeunes l'esprit d'équipe, à les éduquer au *self-government*, ou à leur permettre d'extérioriser leurs troubles (théâtre, jeux dramatiques). La scolarité se déroulera autant que possible hors des institutions, en vue de favoriser les liens avec la société environnante ; des structures de semi-liberté devront être mises en place pour favoriser la formation professionnelle, le processus de post-cure et à terme l'insertion ultérieure des jeunes placés (Yvarel, 2017, pp. 176-177).

Or, la clé de voûte de cette nouvelle institution d'éducation, c'est le personnel. La nécessité de créer un corps d'éducateurs professionnels, « piliers de la maison d'éducation nouvelle »²⁴, est la formule magique qui sous-tend en effet tout le programme de rénovation des maisons d'éducation en Suisse. C'est sur ce personnel que repose la tâche d'offrir aux enfants un environnement de substitution au milieu naturel déficient ou carencé, tout en étant le relai de l'autorité thérapeutique. Si l'on n'exclut pas de recruter des enseignants pour cette fonction, le mandat en est cependant distinct. L'éducateur doit en effet encadrer le mineur placé sous sa garde en dehors des heures consacrées à l'instruction proprement dite. Sur ce temps de vie partagée, il doit pratiquer la mise en observation et consigner « dans un dossier personnel un nombre aussi grand que possible de renseignements sur l'enfant »²⁵. Ces éléments sont prépondérants pour préparer la tâche du médecin lors de la consultation médico-pédagogique ou de l'intervention psychothérapeutique. L'éducateur doit donc être formé à ces techniques, et aux savoirs qui les fondent.

23. « La réforme des asiles », *ISTS*, 1949/5, 63-77. Les citations du paragraphe se rapportent à ce document.

24. C. Pahud, « L'éducateur spécialisé », *Etudes pédagogiques*, 1956/4, 68.

25. H. Brantmay, *ISTS*, 1946/9, 3751.

L'autre pivot de l'identité et de la formation professionnelle de l'éducateur, c'est sa vocation à répondre aux besoins affectifs de l'enfant. Ceux-ci sont conceptualisés en référence à la notion de *carence* reprise des sciences du métabolisme humain, à savoir des éléments peu visibles mais structurants pour le fonctionnement des organes (ici psychiques) : « En ignorant et négligeant de satisfaire certains besoins affectifs élémentaires de l'enfant, on peut susciter en lui de vraies névroses purement psychologiques. Dès l'instant où l'on satisfait ses besoins affectifs, tout se redresse et se développe »²⁶. La supplémentation affective est donc censée rétablir l'équilibre des fonctions déviées ou troublées. À cet égard, la formation aux principes d'une éducation active sera là pour outiller les éducateurs et leur permettre de fournir ces apports. Véritables parents de substitution œuvrant dans des maisons d'éducation rebaptisées désormais (le choix n'est pas neutre) *homes* ou *foyers* éducatifs, les éducateurs « doivent arriver à se faire aimer » des jeunes qu'ils ont en charge²⁷. Les éducateurs doivent « réparer une mauvaise éducation familiale qui est à la source dans la plupart des cas, de l'inadaptation juvénile » et

apporter ce que la famille n'a pu donner, consciemment ou non, volontairement ou non : un cadre stable, une affection, un métier, des joies d'enfants et d'adolescents, de bonnes habitudes qui durent. Ces vitamines psychologiques sont nécessaires au développement de l'individu.²⁸

La forme de l'institution de placement permet donc d'expérimenter *in vivo* à la fois les théories sur l'étiologie de l'inadaptation juvénile, et les potentialités des méthodes éducatives actives pour la réduire. On comprend en outre pourquoi cette nouvelle profession est congruente aux évolutions qui touchent alors la scène éducative, au sein de laquelle elle institutionnalise un net partage des tâches. D'une part, l'instruction des enfants « ordinaires » est dévolue aux enseignants dans le cadre du système scolaire. Celles et ceux qui présentent des difficultés de comportement ou d'apprentissage sont signalés aux consultations médico-pédagogiques, qui œuvrent comme plateformes de tri vers des offres éducatives adaptées : des classes spéciales sont destinées aux élèves en difficulté légère ; des internats spécialisés sont réservés aux cas plus lourds, ou à ceux dont le milieu d'origine est estimé déficient. C'est ceux-là qui seront donc dérivés vers des institutions de placement au sein desquelles les éducateurs sont censés compenser les lacunes du milieu originel. Le maintien de ces mineurs dans les filières scolaires et d'apprentissage ordinaires durant leur placement est présenté dès lors comme possible, puisque le foyer artificiel remplace le milieu carencé d'origine. L'émergence de la profession d'éducateur est ici intrinsèquement en phase avec le mouvement

26. E. Laravoire, intervention au cours de perfectionnement du GRED, *ISTS*, 1946/8, 3736.

27. « Une expérience réussie : cours de perfectionnement destiné au personnel des établissements pour enfants difficiles », *ISTS*, 1944/6, 3316.

28. C. Pahud, « Le point de vue du groupe romand de l'association suisse en faveur des enfants difficiles », *ISTS*, 1956/11-12, 170.

de démocratisation qui s'impose aux sociétés d'après-guerre : elle en est la traduction, sur le terrain de la prise en charge éducative des enfants difficiles, ou en danger. Mais une traduction chargée d'ambiguïté : d'abord parce qu'elle poursuit deux objectifs qui ne sont pas forcément congruents : l'intérêt de l'enfant, mais aussi et surtout l'intérêt du réseau institutionnel lui-même, qui pour survivre dans le nouvel environnement légal a besoin des nouvelles clientèles qui lui sont amenées par le biais de l'expertise. De là à dire que l'enfant devient sinon le médicament, du moins le combustible nécessaire à la bonne marche de l'institution, il n'y a qu'un pas. L'institution est-elle faite pour sauver l'enfant, ou l'enfant est-il placé pour sauver l'institution ?

Ambiguïté aussi quant à la place des *vrais* parents, et pour cause : si les éducateurs construisent un cadre affectif et éducatif idéal, les injonctions de collaboration avec les familles (préparer avec eux l'entrée et la sortie du placement, faciliter les contacts avec l'enfant) peuvent apparaître comme autant d'obstacles au travail de rééducation. D'où les nombreuses réserves apportées à ces liens entre l'institution fermée et les familles, qui « dépendront de l'attitude de la famille et de la conduite du pensionnaire » et en outre « serviront de moyen de contrôle »²⁹. Il ne s'agit donc nullement d'un droit octroyé aux familles et aux enfants, mais bien d'un levier de coercition à peine voilé à l'encontre de milieux toujours dépeints comme rétifs au processus de normalisation.

En contrepartie de ce rôle pivotale qu'on affecte aux nouveaux professionnels dans la cure éducative des jeunes en foyers, les instances faïtières réclament une amélioration de leur formation et de leurs conditions matérielles, visant à valoriser et rendre attractif ce statut³⁰. Il est vrai qu'à l'orée des années 1950, la part de ces éducateurs professionnels dans le personnel des maisons suisses d'éducation est minime (11 %) ³¹ (en France en 1954 ils seraient 29 % selon Boussion, 2013, p. 210). Celles et ceux qui exercent ce métier ont été pour l'essentiel formés dans des secteurs voisins de l'action sociale et éducative : écoles de service social ou formations pédagogiques, mouvements de jeunesse et tout particulièrement scoutisme, comme dans le cas français (Boussion, 2013, pp. 67-73). Les nombreuses sessions de formation organisées par le GRED sont aussi destinées à ces éducateurs (en lien avec les stages des Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active³²).

Mais à l'orée des années 1950, le besoin se fait sentir d'une formation institutionnalisée, capable de pourvoir les institutions de ce *magic bullet* consubstantiel à leur réforme.

29. « La réforme des asiles », *ISTS*, 1949/5, 63-77.

30. « Le rôle et la formation des éducateurs-moniteurs », *ISTS*, 1948/12, 186.

31. « La réforme des asiles », *ISTS*, 1946/10, 3763.

32. « Stage CEMEA à Vennes », *ISTS*, 1954/11-12, 179.

Un dispositif à l'épreuve des réalisations : des années 1960 sous tension

L'ensemble des préconisations qui viennent d'être évoquées va servir de feuille de route au grand chantier de réforme des maisons romandes d'éducation qui s'opère à partir des années 1950, en lien avec la prospérité économique retrouvée. On ne peut guère dans le cadre du présent article dénombrer les réalisations, mais il est certain que la mise en actes a été effective, sur bien des fronts : les maisons d'éducation de grandes tailles subissent des mutations pour adopter une structure pavillonnaire ; d'autres, jugées obsolètes, ont dû fermer leurs portes (Schmutz, 1997) ; les créations nouvelles se sont multipliées et spécialisées, grâce notamment aux subventions fédérales liées à la mise en œuvre du code pénal³³ (Heller, 2012, p. 281). Certes, il reste encore « des bâtiments trop grands, maussades, genre casernes, aux installations misérables », mais ils se font plus rares au fil des années 1950³⁴, ce qui fait alors dire à certains que « les maisons de correction ne sont plus qu'un souvenir »³⁵. Les centres de mise en observation sont de plus en plus utilisés comme interfaces entre services placeurs et foyers de placement : 60 % des placements enregistrés en 1960 dans les maisons romandes d'éducation s'opèrent par ce biais³⁶. Enfin, le statut curatif des maisons s'est affirmé : « elles ressemblent de plus en plus à des hôpitaux, à des cliniques, où l'on s'efforce de guérir les maladies de l'âme, du cœur et de l'esprit des enfants et des adolescents »³⁷.

De son côté, la profession d'éducateur se structure en Romandie autour d'une offre de formation, inspirée des réalisations françaises (initiées quant à elles dès la fin des années 1930) (Bourquin, 2007 ; Boussion, 2013). Dès 1954, un Centre de formation d'éducateurs pour l'enfance inadaptée est créé à Lausanne³⁸. Entre 1954 et 1964, l'établissement reçoit cent soixante-quatre élèves (Herrmann & Winiger, p. 30). Leur formation se déroule sur trois ans, en alternance (au Centre et dans les lieux de stages). Parmi les partenaires de l'établissement (corps professoral notamment), nombre d'intervenants sont des membres du GRED, les experts médico-pédagogiques y occupant une position dominante (Coquoz, 1998, pp. 127-133). Sous l'égide du GRED, et sur le modèle de l'association française (ANEJI), une Association romande des éducateurs de jeunes inadaptés (AREJI) est fondée en 1957 (vingt membres au

33. C. Pahud, « Le placement en établissements des enfants et adolescents inadaptés : besoins, moyens, lacunes de la Suisse romande », *Etudes pédagogiques*, 1961/1, 62. Le code pénal prévoit la création d'établissements pour la mise en observation et pour la formation professionnelle des jeunes.

34. « Instructions relatives à la construction des Homes d'éducation pour enfants et adolescents », *ISTS*, 1951/10, 148.

35. « Un problème essentiel : placement en institution spécialisée et post-cure », *ISTS*, 1956/4, 78.

36. C. Pahud, « Le placement en établissements... », *op. cit.*, 64.

37. C. Pahud, « Le point de vue du groupe romand de l'association suisse en faveur des enfants difficiles », *ISTS*, 1956/11-12, 170.

38. « Une création », *ISTS*, 1953/9, 155-157.

départ, cent cinquante-six en 1964). Elle contribue à l'adoption de la terminologie hexagonale pour désigner les enfants placés en institution : non plus comme « difficiles » (terme en usage depuis les années 1920 dans le courant médico-pédagogique romand), mais comme « inadaptés », signe des nouvelles ambitions thérapeutiques qu'entend revêtir ce nouveau venu professionnel sur la scène du travail social.

Sans prétention d'épuiser le sujet, nous voudrions évoquer ici les conditions et effets de la mise en œuvre de ces réformes au niveau des personnels qui y ont été confrontés. Pour les observer, les publications périodiques destinées aux travailleurs sociaux fournissent un premier observatoire. Or, ce qui se révèle à travers la presse professionnelle des années 1960, loin de l'optimisme enthousiaste de la décennie précédente, c'est une série de tensions sous-jacentes à la mise en œuvre du programme de réforme, et à la logique thérapeutique de placement qu'incarne le format « familial » des institutions rénovées. Rappelons qu'il était censé offrir aux enfants placés un environnement matériel et affectif stable, compensant les défaillances du milieu d'origine. Or, si le format n'est pas remis en cause en tant que tel, ses contradictions internes sont néanmoins rapidement pointées par la presse professionnelle.

Ainsi, si l'institution rénovée envisage de soigner les enfants, son caractère fermé est dénoncé comme portant atteinte à l'hygiène mentale de ses personnels par ses modes de vie « hors des normes »³⁹ (horaires décalés, institutions isolées en milieu rural, manque de loisirs). Dès sa création, l'AREJ s'attelle donc à négocier avec les associations d'institutions une convention collective de travail (elle aboutira en 1962 dans le canton de Vaud avant d'être transposée dans l'ensemble des cantons romands). En attendant, bien des éducateurs, sur le terrain, se plaignent d'être confrontés à des comités de direction « aux conceptions souvent dépassées »⁴⁰. La nature de l'action éducative à mener auprès des différents publics concernés suscite des controverses entre conseils d'administration ancrés sur leurs habitudes et personnels fraîchement recrutés (Heller, 2012, pp. 146-150), ceux-ci dénonçant alors « des attitudes de base qui deviennent profondément différentes de celles qu'ils ont voulu se définir eux-mêmes »⁴¹. Cette crise identitaire provoquée par la distance entre savoirs transmis durant la formation et leur mise en application sur le terrain est sans doute un des facteurs de la forte instabilité des personnels nouvellement diplômés. C'est aussi que leurs réclamations (notamment le droit à avoir une vie privée) rentrent en contradiction avec le rôle de substitut parental que la perspective médico-pédagogique entend leur conférer (Coquoz, 1998, pp. 50-55).

39. F. Schlemmer, « Le métier d'éducateur : quelques aspects de l'hygiène mentale », *Ensemble*, juin-juillet 1964, 9-10.

40. « Le concept d'éducateur spécialisé », synthèse d'un groupe d'éducateurs, *Ensemble*, n° 28, janvier-février 1965, 3-4.

41. « Le statut social de l'éducateur », *Ensemble*, 1967, n° 37, 1-13.

Par ailleurs, la structure de l'AREJI, qui intègre dans ses organes de direction éducateurs de base, directeurs, responsables de centres de formation, en conformité à son modèle français (Boussion, 2013, pp. 173-179), révèle ses faiblesses lorsqu'il s'agit de défendre les intérêts des professionnels de terrain. Dès la fin des années 1960, certains en appellent à une prise d'indépendance : « les éducateurs ne doivent pas laisser modeler leur profession par d'autres que par eux-mêmes »⁴². Le projet de développer une action non plus seulement associative, mais syndicale, est dès lors posé, en des termes qui associent le bien-être des enfants et celui de leurs éducateurs : « Il n'est pas présomptueux de dire que de notre sécurité, de notre niveau social, dépend aussi notre disponibilité à l'égard de ceux dont nous avons la charge »⁴³. Le consensus autour des réformes, patiemment construit au fil des années 1930-1950, s'est donc effrité dès la décennie suivante en fonction des divergences d'intérêt ou de conception qui peuvent opposer les partenaires de la filière éducative : autorités de référence, services placeurs, comités directeurs des centres de formation, directions de maison, personnels éducatifs, stagiaires.

Autre source de tension : celle relative aux fonctions thérapeutiques du placement, qui ne débouche pas toujours, et de loin, sur la guérison espérée. C'est une autre source de tension pour les éducateurs, mandatés pour recréer une famille avec « leurs » enfants, en lieu et place des parents défaillants. Car dans cette unité toute artificielle, le chef de famille reste le médecin, qui décide de l'entrée comme de la sortie des enfants placés en fonction de l'avancement de leur thérapie : de fait, le groupe « familial » construit par l'éducateur est sans cesse recomposé par les flux des pensionnaires, qui périodiquement « compromettent l'équilibre de tout le groupe »⁴⁴, alimentant des crises récurrentes. Loin d'être la belle mécanique thérapeutique rêvée dans les années 1940, le placement en foyer produit ainsi entre les professionnels impliqués dans le cadre thérapeutique « une collaboration et un dialogue souvent difficiles »⁴⁵.

Il en est de même avec les partenaires en amont du placement. Les relations entre les assistantes sociales, qui s'occupent des parents, et les éducateurs, chargés des enfants, sont saturées de conflits : confrontées à une nouvelle norme d'écoute des parents et de prise en compte de leurs droits, les assistantes sociales s'efforcent de maintenir leur lien avec les enfants placés : « Invariablement l'une prend le parti de l'adulte, l'autre celle de l'enfant »⁴⁶, au risque de fragiliser le travail de réadaptation réalisé par les éducateurs grâce au placement. Ceux-ci caressent alors le projet de gérer eux-mêmes les relations de l'enfant avec les parents : « il paraît aberrant de traiter un enfant en ignorant

42. « Éditorial », *Ensemble*, novembre-décembre 1968, n° 47, 1.

43. Lausanne, Avenir social : Archives de l'AREJI, Editorial de l'assemblée générale, 1966.

44. R. Henny, « Collaboration entre les services de guidance infantile et les éducateurs spécialisés », *Ensemble*, avril-mai 1964, 3-12, cit. p. 3.

45. *Ibid.*

46. « Le statut social de l'éducateur », *Ensemble*, 1967, n° 37, 1-13.

sa famille [...]. On a même proposé au besoin de diminuer l'encadrement éducatif pour permettre à certains éducateurs formés un contact régulier avec les parents »⁴⁷. Entre les années 1950 et 1970, la récurrence des appels à la collaboration entre maisons d'éducation et familles atteste des difficultés de sa mise en œuvre effective. Certains le déplorent : « Nos maisons d'éducation désirent s'ouvrir et adopter une politique d'ouverture vers la société. [...] Mais dans la pratique, on ne fait pas grand-chose »⁴⁸. Ces nouvelles injonctions à collaborer ne s'acclimatent sans doute pas aisément à la représentation déficitaire des familles qui avait présidé au placement. Cette intention de collaboration demeure en réalité profondément ambiguë : plus que d'associer les parents aux processus de décision impliquant leurs enfants, elle serait plutôt, et certains experts en sont conscients, un moyen de faire pression sur eux pour minimiser leurs « réactions d'opposition et de résistances passive »⁴⁹ qui parasitent la relation entre l'enfant et son éducateur. Le problème des relations entre les intervenants de la rééducation et les familles reste donc source de tension entre injonction collaborative venue d'en haut et représentations fossilisées dans des pratiques ordinaires d'évitement.

Pour les éducateurs, ces tensions accumulées, propres au milieu de l'internat, débouchent progressivement sur une remise en cause de leur mandat. Celle-ci serait sans doute aussi à contextualiser : elle n'est probablement pas sans lien avec la montée en puissance d'un mouvement critique contre l'institution d'enfermement, tout particulièrement psychiatrique (Hochmann, 2015). Dès le début des années 1960, certains éducateurs remettent en tout cas en cause la validité du cadre étiologique qui réduit l'enfant à son symptôme :

L'enfant comme l'homme forme un tout. Il n'est pas uniquement paresseux par manque de vitamines, énurétique par carence affective, jaloux par complexe de Caïn, nerveux par besoin de bromure. Il n'est pas un vaste lexique dans lequel les complexes et les sentiments se déchiffrent à l'aide de formules psychologiques, ni une petite résine chimique dans laquelle on introduit sans risque remèdes et vaccins.⁵⁰

Dès le milieu des années 1960 s'affirme ainsi dans la presse des travailleurs sociaux une nouvelle vision des pratiques éducatives liées à une vision de l'enfant placé non plus comme un malade devant être soumis passivement à un traitement, mais comme un individu qui a « des droits, qui doivent être respectés [...] : il lui faut des activités structurantes, il lui faut aussi des moments de liberté, pendant lesquels ne s'exerce pas – ou plutôt ne s'exerce que très discrètement – le contrôle de l'adulte »⁵¹.

47. « Les cas d'échec en rééducation », *Ensemble*, 1968, n° 42, 28-37.

48. J. Bergier, « Les relations avec la société du jeune placé en institution », *Ensemble*, n° 38, 1967, 3-19.

49. J. Bergier, « Les relations de l'enfant avec sa famille lorsqu'il est placé en institution », *ISTS*, 1954/1.

50. F. Schlemmer, « Connaissance de l'enfant », *Ensemble*, 1965, n° 31, 4-10.

51. « Les besoins de l'enfant placé en institution », *Ensemble*, 1966, n° 32, 3-12.

Cette vision critique du placement, et de l'institution fermée qui l'incarne, s'affirme au fil des années : l'internat « n'offre qu'une situation artificielle à l'enfant » affirme tel journal professionnel en 1965, « qui ne devrait être qu'une solution de passage limitée dans le temps au strict minimum »⁵². Et la forme pavillonnaire, qu'on avait chargée de tant d'attentes en regard des « vieux » orphelinats, ne change rien à l'affaire. La conclusion de ces remises en question est tirée dès la fin des années 1960 par certains : alors que la fonction d'éducateur spécialisée avait été conçue pour guérir l'enfant d'une pathologie produite par ses parents déficients, le remède se révèle pire que le mal : non seulement l'institution ne soigne pas, mais du fait des tensions qui s'y déploient, peut « devenir pathogène. [...] L'enfant difficile devenant le symptôme du groupe momentanément perturbé des adultes »⁵³. Les conflits entre professionnels, les relations tendues avec les parents, les insatisfactions face aux échecs de l'approche thérapeutique, la mobilité excessive des éducateurs sont autant de facteurs qui rendent le placement au moins aussi nocif pour l'enfant que son milieu d'origine : « la simple objectivité amène à reconnaître que le climat de nos établissements n'est pas profondément différent de celui d'une famille dissociée »⁵⁴. Le comble, quand on sait que ce sont précisément les rejetons de ces familles qui, focalisant l'attention des services de dépistage, se trouvaient alors surreprésentés dans les procédures de placement... (Droux & Czaka, à paraître).

À l'issue des années 1960, une succession de critiques sont portées contre la nouvelle division du travail médico-social qu'était censée incarner la maison d'éducation rénovée. Il conviendrait de multiplier les études pour saisir quels facteurs extérieurs aux maisons ont pu nourrir cette vision plus critique, notamment au sein de cette génération d'éducateurs romands diplômés à partir des années 1950. Ceux-ci-ci sont probablement impactés par l'atmosphère contestataire qui se diffuse en Suisse depuis le début des années 1960 (Skenderovic & Späti, 2012), mais ils le sont peut-être plus encore par leur voisinage géographique et le cousinage généalogique avec le milieu français (avec l'ANEJ en particulier). Certains intervenants en tout cas n'hésitent plus à remettre en cause la société et sa volonté normalisatrice : « dans quelle mesure peut-on et doit-on réadapter l'enfant à une société elle-même 'inadaptée' dont nous réprouvons souvent certaines structures ? Devons-nous être 'complices' de cette société et encourager le jeune à une soumission passive aux normes culturelles locales »⁵⁵ ? Tournant le dos à leurs prédécesseurs, des travailleurs sociaux affirment que l'objet de leur action n'est plus l'enfant, mais la société. C'est elle qui doit « être transformée et non

52. « Le concept d'éducateur spécialisé », synthèse d'un groupe d'éducateurs, *Ensemble*, janvier-février 1965, n° 28, 3-4.

53. M. Lemay, « Les facteurs d'épanouissement de l'éducateur spécialisé », *Ensemble*, novembre-décembre 1970.

54. M. Lemay, *ibid.*

55. « Les cas d'échec en rééducation », *Ensemble*, 1968, n° 42, 28-37.

plus seulement protégée [...] pour la rendre plus tolérante et plus tolérable par rapport à ses marginaux »⁵⁶.

Conclusion

Ce périple à travers l'histoire des institutions et des acteurs de la prise en charge des enfants en difficulté ne prétend pas épuiser un sujet qui reste encore largement à documenter, notamment pour les décennies les plus récentes. En se basant sur le cas romand, nous avons voulu montrer la construction progressive, en miroir de l'école, d'un réseau institutionnel spécialement destiné à des catégories d'enfants en marge. Largement issus des strates inférieures des classes populaires, ces enfants proviennent de familles perçues comme rétives à l'œuvre d'intégration entreprise par les autorités : dès la fin du 19^e siècle, ces familles sont susceptibles de se voir enlever la garde de leur enfant afin de préserver les droits de celui-ci à bénéficier d'une bonne éducation. Une éducation largement assumée par le réseau des établissements fermés d'éducation, qui récupère ces mineurs en difficulté après la sanction qui frappe les parents. L'essor d'acteurs issus des sciences de l'enfant dès les années 1920 impacte cette vision des familles à problème, désormais dépeintes comme responsables des troubles pathologiques liés à une éducation déficiente, que seul le regard expert peut détecter et soigner. Alors que les moins atteints sont conservés au sein du système scolaire (classes ordinaires ou spéciales), les plus touchés, ou ceux dont les familles sont réputées trop déficientes, continuent d'être dérivés vers des institutions fermées. Charge à elles de fournir un traitement médico-pédagogique adapté, afin de préserver les droits de ces mineurs à l'éducation, à la protection et à l'instruction. La création d'un rouage professionnel nouveau est indissociable de ce train de réformes : ce sera l'éducateur. Substitut des parents déficients, ressort affectif pour l'enfant placé, allié du médecin qui soigne et du système scolaire qui dispense instruction et formation, l'éducateur rend possible la reconversion du réseau institutionnel en machine à réadapter les inadaptés.

Au terme de la période étudiée ici, le bilan tiré de ces réformes est pourtant loin d'être rose. Bien des voix s'élèvent alors pour dénoncer des institutions qui non seulement ne soignent pas, mais même écrasent ceux dont elles ont la charge, personnels et pensionnaires compris. Après l'enthousiasme des premiers pionniers de la professionnalisation, la déception est patente. Les institutions, qui ont tourné le dos aux méthodes de rééducation d'antan, jugées trop disciplinaires, peinent à trouver de nouvelles références à leur réorientation éducative. Les tensions internes se multiplient (avec les mineurs, leurs parents, les comités de direction, ou au sein des équipes). Au sein de ces institutions sous tensions, l'instabilité du personnel devient

56. « Le travailleur social, un médiateur impossible », *Ensemble*, 1971, n° 2, 1-16.

un leitmotiv durant les années 1960, au point de rendre l'action éducative impossible (Heller, 2012 ; Vernay, 2018). Certains éducateurs abandonnent la profession, ou investissent d'autres espaces moins conflictuels (telle l'éducation de rue), à l'image des animateurs socio-professionnels qui occupent déjà ce créneau (Togni, à paraître). Une évolution vers le milieu ouvert qui intervient plus de vingt-cinq ans après les expériences faites en France (Peyre & Tétard, 2006) : un décalage qu'il conviendrait d'élucider. Ces éducateurs repositionnent durant ces années le cœur de leur identité professionnelle, non plus en substitution de la famille, mais en tant qu'experts de la relation à l'enfant :

L'éducateur est le spécialiste qui pourra offrir des stimuli à l'enfant à travers des éléments techniques. Mais jamais il ne pourra satisfaire seul le besoin d'amour de l'enfant. [...] Lui répondre à ce niveau signifierait s'assumer un rôle qui n'est pas à lui, en se substituant aux parents.⁵⁷

Il aura donc fallu bien des décennies pour qu'une nouvelle représentation des familles d'où sont issus les enfants placés soit ainsi articulée, constituant un des pans de cette « dimension systémique » des abus commis sur des mineurs placés durant la période analysée par Praz, *et al.* (2018) Les années 1960 semblent bien ici inaugurer un point d'inflexion, qui ouvre sur d'autres politiques, d'autres principes et d'autres pratiques à l'égard des familles et des mineurs en difficulté, débouchant sur des dispositifs d'assistance éducative aux familles. Il n'appartient pas à cet article d'analyser la façon dont ces nouvelles injonctions se sont appliquées, dans quel cadre (milieu ouvert, scolaire ou autre), et avec quels effets pour les professionnels qui les ont assumées. Mais il est certain que cette histoire de l'éducation spécialisée à partir des années 1970 mériterait d'être écrite, en lien avec celle de ces partenaires dans la chaîne des décisions qui affectent les mineurs et leurs familles en difficulté.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Avanzino, P. (1993). *Histoires de l'éducation spécialisée (1827-1970) : les arcanes du placement institutionnel*. Lausanne : Editions EESP.
- Berthoud, C. (2016). *Le cycle d'orientation genevois : une école secondaire pour démocratiser l'accès à la culture, 1927-1977*. Gollion, Suisse : Infolio.
- Bourquin, J. (2007). Sur les traces des premiers éducateurs de l'éducation surveillée, 1937-1962. *Revue d'histoire de l'enfance irrégulière* [Hors-série], 17-95.
- Boussion, S. (2013). *Les éducateurs spécialisés : naissance d'une profession*. Rennes : PUR.

57. « Besoins de l'enfant, besoins de l'éducateur », *Ensemble*, janvier-février 1973, 2-10.

- Boussion, S., & Coffin, J.-C. (Eds.) (2016). Le psychiatre, l'enfant et l'Etat : enjeux d'une spécialité en construction (1900-1950). *RHEI (Revue d'histoire de l'enfance irrégulière)*, 18.
- Buckley, S. A. (2017). *The cruelty man : Child welfare, the NSPCC and the State in Ireland, 1886-1956*. Manchester : Manchester UP.
- Coquoz, J. (1998). *De « l'éducation nouvelle » à l'éducation spécialisée*. Lausanne : Loisirs et pédagogie.
- Dekker, J. J. (2001). *The will to change the child : Re-education homes for children at risk in Nineteenth Century Western Europe*. Berne : P. Lang.
- Droux, J. (2012). *Enfances en difficulté : de l'enfance abandonnée à l'assistance éducative (1892-2012)*. Genève : FOJ/SRO Kundig.
- Droux, J. & Czáká, V. (à paraître). Gefährdete Kinder, beschützte Kinder ? Der Fall der illegitimen Kinder (in der Romandie, 1900-1960). In B. Ziegler, G. Hauss & M. Lengwiler (Eds.), *Zwischen Erinnerung und Aufarbeitung. Fürsorgerische Zwangsmassnahmen an Minderjährigen in der Schweiz im 20. Jahrhundert*. Zürich : Chronos.
- Dupont-Bouchat, M. S., & Pierre, E. (Eds.) (2001). *Enfance et justice au XIX^e siècle*. Paris : Presses universitaires de France.
- Dupuis, G., & Oldacre, N. (2013). *Être travailleur social à l'école. La construction du rôle de conseiller social et ses enjeux dans un cycle d'orientation*. Travail de bachelor filière éducation sociale, HETS, Genève.
- Garibian, T. (2015). *75 ans de pédopsychiatrie à Lausanne : du Bercaill au Centre psychothérapeutique*. Lausanne : BHMS.
- Halpérin, J.-L. (2005). *Histoire des droits en Europe de 1750 à nos jours*. Paris : Flammarion.
- Heller, G. (2012). *Ceci n'est pas une prison. La maison d'éducation de Vennes ; histoire d'une institution pour garçons délinquants en Suisse romande*. Lausanne : Antipodes.
- Herrmann, S., & Winiger, N. (1991). *Aspects de l'évolution des éducateurs(trices) spécialisé(e)s formés l'école d'études sociales et pédagogiques de Lausanne*. Mémoire de maîtrise en formation d'éducateurs spécialisés, EESP, Lausanne.
- Hochmann, J. (2015). *Les antipsychiatries : une histoire*. Paris : Odile Jacob.
- Hofstetter, R. (1998). *Les Lumières de la démocratie : histoire de l'école primaire publique à Genève au XIX^e siècle*. Berne : Peter Lang.
- Hofstetter, R., Ratcliff, M., & Schneuwly, B. (2012). *Cent ans de vie : la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation héritière de l'Institut Rousseau et de l'ère piagétienne*. Genève : Georg.
- Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (2013). Ascension, embrasement et disparition d'une science. Le point de vue d'un observateur privilégié : Claparède et la pédologie au début du 20^e siècle. In J. Friedrich, R. Hofstetter & B. Schneuwly, *Une science du développement humain est-elle possible ? Controverses du début du 20^e siècle* (pp. 45-64). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Jones, K. W. (1999). *Taming the troublesome child : American families, child guidance, and the limits of psychiatric authority*. Cambridge : Harvard UP.

- Kaba, M. (2016). Les débuts de l'Association genevoise des parents d'infirmes moteurs cérébraux (années 1950-1970). *Annuaire de la société suisse d'histoire économique et sociale*, 31, 251-264.
- Levasseur, L., & Tardif, M. (2005). L'essor du travail technique en milieu scolaire et son incidence sur l'organisation du travail. *Recherches sociographiques*, 46(1), 97-118.
- Lindenmeyer, K. (1997). *A right to childhood: The U.S. Children's Bureau and child welfare, 1912-1946*. Urbana : University of Illinois Press.
- Lussi Borer, V. (2007). La pédagogie curative, un champ spécifique. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (eds.), *Émergences des sciences de l'éducation en Suisse à la croisée de traditions académiques contrastées* (pp. 265-289). Berne : P. Lang.
- Peyre, V., & Tétard, F. (2006). *Des éducateurs dans la rue : histoire de la prévention spécialisée*. Paris : La Découverte.
- Pierre, E., & Trépanier, J. (Eds.) (2003). Pratiques éducatives et systèmes judiciaires en Europe et au Québec (19^e-20^e siècles). *RHEI (Revue d'histoire de l'enfance irrégulière)*, 5.
- Praz, D. (2016). *Le Groupe romand en faveur de l'éducation des enfants difficiles. Étude des dix premières années d'un mouvement associatif (1926-1936). Mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation*, Université de Genève.
- Praz, A.-F., Avanzino, P., & Crettaz, R. (2018). *Les murs du silence. Abus sexuels et maltraitements d'enfants placés à l'Institut Marini*. Neuchâtel : Alphil.
- Ruchat, M. (1993). *L'oiseau et le cachot : naissance de l'éducation correctionnelle en Suisse romande, 1800-1913*. Genève : Zoe.
- Ruchat, M. (2003). *Inventer les arriérés pour créer l'intelligence. L'arriéré scolaire et la classe spéciale : histoire d'un concept et d'une innovation psychopédagogique, 1874-1914*. Berne : Peter Lang.
- Ruchat, M. (2010). Le cours international de moniteurs pour homes d'enfants victimes de la guerre : une forme originale pour le « rapprochement des peuples » (1944-1956). In *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation* (pp. 1-11). Genève : AREF.
- Schmutz, A. (1997). *L'institut de Drognens : une maison d'éducation pour 'garçons difficiles' (1889-1963)*. Mémoire de licence Lettres, Université de Fribourg.
- Skenderovic, D., & Späti, C. (2012). *Les années 68. Une rupture politique et culturelle*. Lausanne : Antipodes.
- Soussi, A., Nidegger, C., & Schwob, I. (2014). *Le rôle des éducateurs des établissements du REP : le point de vue des directeurs d'établissement, des enseignants et des éducateurs*. Genève : SRED.
- Togni, C. (à paraître). L'émergence de l'animation socio-culturelle sous le regard du genre : l'exemple des centres de loisirs lausannois. *Revue suisse de travail social*.
- Vicedo, M. (2011). The social nature of the mother's tie to her child : John Bowlby's theory of attachment in post-war America. *The British Journal for the History of Science*, 44(3), 401-426.

- Vernay, O. (2018). *Métamorphoses et méandres du placement : la Pommière de 1960 à 1980*. Mémoire de master en sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Yvarel, J.-J. (2017). Placement et travail avec les familles à l'Education surveillée de 1945 aux années 1970. *Revue d'histoire de l'enfance irrégulière*, 19, 169-184.

L'auteure

Joëlle Droux est Maître d'enseignement et de recherche en histoire de l'éducation ; membre de la Fondation des Archives Institut Rousseau et de l'Equipe de recherche en histoire sociale de l'éducation (Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève). Recherches en cours sur l'histoire des politiques contemporaines de l'enfance et de la jeunesse en Suisse (dispositifs, acteurs, professions, institutions). Publication récente : Droux, J. (2017). « Les politiques de l'enfance en Suisse romande : le lent reflux d'un élan philanthropique (1800-1970) ». In A. Heiniger, S. Matter, & S. Ginalschi (Eds.), *Die Schweiz und die Philanthropie : Reform, soziale Vulnerabilität und Macht (1850-1930)* (Itinera 44, pp. 95-112). Basel : Schwabe.

ADRESSE Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation,
Université de Genève, Pont-d'Arve 40, CH-1211 Genève 4.

COURRIEL Joelle.Droux@unige.ch

De l'élève « perturbateur » à l'enfant « en souffrance » Le traitement de la souffrance des enfants à l'école primaire : « agency » ou étiquetage

Frédérique Giuliani

Université de Genève

RÉSUMÉ – Au sein des écoles situées en REP, les termes de « *souffrance* », de « *mal-être* », d'« *enfants qui vont mal* » ou « *qui ne vont pas bien* » sont désormais mobilisés par les acteurs scolaires pour requalifier les conduites d'élèves repérés comme « *perturbateurs* » et « *inadéquats* ». Quel traitement des élèves est mis en œuvre au nom de leur pâti ? Quel statut leur est attribué lorsqu'ils sont reconnus et traités comme des élèves « *en souffrance* » ? Cet article vise à montrer que la construction de l'enfant dans le registre de la souffrance produit deux traitements différents, en fonction de l'organisation du travail qui s'établit entre les professionnels. L'un tendrait à produire de la stigmatisation, l'autre viserait plutôt à permettre aux élèves de développer des capacités relatives à des situations. L'article tente également d'expliquer comment les professionnels peuvent basculer de l'une à l'autre conception de la souffrance des élèves.

ABSTRACT – From “*disruptive child*” to “*suffering child*” – responses to children’s suffering at primary school: “*agency*” or “*labeling*”

The terms “suffering”, “ill-being”, “doing badly”, and “not doing well” are commonly used in “Priority Education Network” schools to refer to children whose behaviors are seen as “disruptive” and “lacking”. What sort of response does their suffering elicit? What status are they given when they are seen to be and treated as “suffering”? This paper shows that children are treated in different ways depending on how their suffering is viewed and on how responsibility for their care is divided between professionals. One approach tends to produce stigmatization; the other aims to help

children develop the capabilities they need to deal with situations. The paper also tries to explain how professionals can shift from once conception of children's suffering to the other.

Pour lutter contre les inégalités scolaires, l'introduction d'éducateurs sociaux dans certaines écoles primaires constitue l'une des mesures principales de la politique d'éducation prioritaire mise en place par le département de l'instruction publique du canton de Genève. Depuis plus de dix ans, chaque école primaire du Réseau d'enseignement prioritaire bénéficie de la présence d'un éducateur social à temps plein, chargé de mettre en œuvre un mandat de « *socialisation, d'intégration et d'éducation* » auprès des élèves. Par une présence visible au sein de l'école, des interactions permanentes avec les élèves, des relations quotidiennes avec les enseignants et le directeur d'établissement, ces éducateurs intègrent pleinement la communauté des adultes chargés d'éduquer, d'instruire et de protéger les enfants scolarisés. Or, l'arrivée des éducateurs sociaux au sein de ces écoles s'est traduite, entre autres choses, par l'émergence et le déploiement d'une nouvelle sémantique pour identifier et caractériser certaines conduites enfantines. Les termes de « *souffrance* », de « *mal-être* », d'« *enfants qui vont mal* » ou « *qui ne vont pas bien* » sont désormais mobilisés pour requalifier les conduites des élèves également désignés comme « *perturbateurs* » et « *inadéquats* ». Si les termes de « *souffrance sociale* » ou de « *souffrance psychique* » font partie du vocabulaire usuel du travail social¹, en revanche la notion d'« *enfant en souffrance* », par la dimension subjective qu'elle convoque, était jusqu'ici assez étrangère au champ lexical du monde scolaire qui, lui, met plutôt l'accent sur le rôle social, les obligations qui s'y rattachent et les infractions à celles-ci (« *métier d'élève* », « *élèves perturbateurs* », « *élèves décrocheurs* »). Au cours de notre enquête, nous avons constaté que la notion de souffrance introduite par les éducateurs sociaux pour interpréter ou expliquer certaines conduites d'élèves jugés perturbateurs, constitue pour bon nombre d'enseignants et de directeurs une notion légitime qu'ils s'approprient volontiers. Ils sont soucieux de « *ne pas stigmatiser les élèves* » : l'usage de cette notion leur permet de ne pas rester confinés au seul registre du blâme ou du reproche lorsqu'ils évoquent la situation d'un élève perturbateur, et leur donne le sentiment d'activer une démarche positive de compréhension de l'autre qui apporte une nouvelle impulsion à l'action éducative. L'objet de cet article est d'interroger les pratiques sociales concrètes qui s'organisent sous la bannière de « *l'enfant*

1. Selon Astier, les termes de « *souffrance sociale* » ou de « *souffrance psychique* » se sont imposés dans les registres nosographiques du travail social au tournant du XX^e et XXI^e siècles. Ces termes veulent désigner les effets délétères, sur le plan des subjectivités, du mépris social dont font l'objet la masse des « *surnuméraires* » d'une société de plus en plus inégalitaire et « *posent le défi de leur reconnaissance à travers d'institutions qui, pour être justes, ne doivent plus seulement traiter tout le monde de la même manière en renvoyant chacun à une position d'assujetti, mais s'efforcer de trouver les moyens de reconnaître la singularité des besoins de chacun* » (Astier, 2010, p. 99).

souffrant », car les taxinomies ne sont jamais indifférentes. Elles reflètent une manière d'identifier, de « cadrer » autrui sous un certain angle, et surtout de lui assigner un statut à partir duquel il va devoir se définir, ce qui aura une incidence sur sa biographie (Dodier, 1993). Quel traitement des élèves est mis en œuvre au nom de leur pàtir ? Quel statut leur est attribué lorsqu'ils sont reconnus et traités comme des élèves « *en souffrance* » ? Dans quelles mesures cette sémantique de la souffrance, qui prétend dépasser les stigmatisations dont sont victimes les élèves « *perturbateurs* », constitue-t-elle un rempart inaliénable contre des catégorisations réifiantes et naturalisantes ?

Cet article vise à montrer que la construction de l'enfant dans le registre de la souffrance produit deux traitements différents, en fonction de l'organisation du travail qui s'établit entre les professionnels. Deux conceptions différenciées de la souffrance émergent en effet de l'organisation des pratiques et des relations entre les professionnels et les élèves. Dans certaines circonstances, la souffrance est perçue comme le produit de dynamiques relationnelles et d'un contexte défavorables impliquant la famille, les acteurs scolaires, les membres du groupe de pairs, et empêchant l'enfant de développer ses potentialités. Dans ce cas, nous montrerons que le travail éducatif et relationnel mené auprès des enfants et de leur entourage contribue à développer leur « *agency* » (Garnier, 2015, i.e. des capacités relatives à des situations relationnelles. En revanche, dans d'autres circonstances, la souffrance est individualisée, c'est-à-dire qu'elle est perçue comme une défaillance strictement propre à l'enfant, qui n'implique pas ou peu son environnement social. Ici la notion de souffrance contribue inversement à étiqueter l'enfant à travers l'assignation d'une identité « *d'enfant qui va mal* ». Dans la mesure où cette étiquette est employée explicitement par les professionnels pour signifier directement à l'élève que quelque chose ne va pas chez lui, elle participe de l'attribution d'une identité sociale déviante. Nous étudierons les formes concrètes de cette individualisation de la souffrance, et nous montrerons qu'elle peut parfois opérer à la manière d'une « *prédiction créatrice* » (Merton, 1953/1997, p. 136). Pour comprendre comment apparaissent l'une ou l'autre de ces conceptions de la souffrance, il s'avère utile de mobiliser les outils analytiques de la sociologie interactionniste du travail, lesquels permettent de mettre en évidence l'influence d'un facteur en particulier. Il s'agit de la perception, développée par les professionnels, des effets de leur propre travail sur la situation de l'élève et sur eux-mêmes. Il apparaît en effet que la perception par les professionnels de leur capacité à plus ou moins contrôler l'évolution de la situation de l'élève par rapport aux buts recherchés d'une part, ainsi que l'appréciation du coût moral de ce travail (sentiment d'inanité, de perte de temps...) d'autre part, déterminent pour partie la mobilisation d'une conception de la souffrance plutôt qu'une autre.

Cet article est organisé selon le plan d'exposition suivant. La première partie situe la prise en compte scolaire et institutionnelle de ladite « *souffrance* » des enfants par rapport à des processus macrosociologiques plus

larges et documentés par différents travaux sociologiques. Nous montrons ainsi comment cette préoccupation s'est imposée comme légitime aux yeux des acteurs du monde scolaire. La seconde partie présente la méthode du *tracking* ou de la filature (Coulon, 1987) mobilisée pour recueillir les données analysées dans cet article ainsi que le point de vue conceptuel employé. Est en l'occurrence développée, en s'inspirant des travaux de Strauss (1992), une approche attentive aux circonstances dans lesquelles les acteurs forgent leurs définitions de la souffrance des enfants et au rapport à autrui qu'ils mettent en œuvre lorsqu'ils cadrent et interprètent une situation comme révélatrice d'une souffrance. Les troisième et quatrième parties présentent les résultats de la recherche à travers une analyse de cas. Ils sont exemplaires de la dualité du traitement institutionnel conduit au nom de la souffrance des enfants, lequel varie en fonction de la façon dont les professionnels perçoivent les effets et le coût moral de leur travail. Selon l'appréciation qu'ils portent sur l'intérêt de celui-ci, ils s'attribuent réciproquement des rôles dans la prise en charge de cette souffrance dont les conséquences pour les élèves ne sont pas les mêmes. Nous décrivons comment s'opérationnalise tantôt une action capacitaire visant la transformation des situations jugées défavorables à l'épanouissement des élèves, tantôt une individualisation de la souffrance qui tend à faire de la subjectivité de l'enfant le foyer de ses problèmes.

La construction de l'enfant-sujet : une idéologie professionnelle, une politique publique et une norme éducative

L'intérêt aujourd'hui porté par l'institution scolaire à la subjectivité des élèves nous semble relever de l'effet conjugué de facteurs hétérogènes. Les préoccupations actuelles autour de la « *souffrance des enfants* » correspondent, d'une part, à une déclinaison contemporaine du « *souci de l'enfant* », une idéologie professionnelle défendue de longue date par les travailleurs sociaux œuvrant en milieu scolaire. Elles relèvent, d'autre part, du développement récent de politiques publiques dont la spécificité est de lier étroitement action publique et subjectivité, et ce, dans différents domaines d'intervention de l'Etat (le travail social, la santé, le pénal, le scolaire). Elles sont enfin exemplaires de l'influence actuelle de nouvelles normes éducatives imposant un rapport éducatif au sein duquel l'enfant a le droit d'être traité comme une personne ayant une nature propre qu'il s'agit de respecter.

De nombreuses recherches se sont intéressées aux différentes représentations de l'élève dont sont porteurs les personnels enseignants et les personnels non enseignants : il en ressort particulièrement leurs divergences de vue à propos de leurs « clients » (Glasman, 1992 ; Masson, 1994). Toutefois, certaines d'entre elles ont mis en évidence une transformation du

regard porté sur les élèves, en particulier de la part des enseignants œuvrant en France dans les établissements du secondaire dits difficiles ou dans les dispositifs relais de l'éducation nationale accueillant des élèves en échec scolaire (Kherroubi, Millet, & Thin, 2015). Ces enseignants tendraient à mettre en œuvre une logique « d'adaptation à leur public » qui se traduirait par une valorisation de l'enfant, *a fortiori* des élèves en difficultés scolaires, plutôt que par une construction de l'élève (van Zanten, Gropsiron, Kherroubi, & Robert, 2002, p. 192). Au vu de notre terrain d'enquête qui se distingue par le fait qu'il concerne le niveau primaire, les représentations de l'enfance qui s'y construisent peuvent particulièrement être analysées à l'aide de recherches situées à la croisée d'une sociologie des collaborations interprofessionnelles en milieu scolaire et d'une sociologie de l'enfance. Les travaux de Garnier notamment, sur le rôle des assistantes sociales en contexte scolaire, s'avèrent très utiles pour mettre en perspective l'émergence de la catégorie d'« *enfant en souffrance* » à l'œuvre sur nos terrains (Garnier, 1997). Celle-ci fait en effet écho au « *souci de l'enfant* » dont l'auteure montre combien il constitue depuis longtemps la pierre angulaire de la morale professionnelle des assistantes sociales. Selon Garnier (1997), ce souci de l'enfant n'est cependant pas uniforme. Il est animé par deux modalités distinctes de représentation de l'enfant, constituées à des périodes historiques différentes, et qui s'incarnent à travers les figures de l'enfant à protéger d'une part, celle de l'enfant partenaire d'autre part. Historiquement, le « *souci de l'enfant* » s'inscrit dans une mission traditionnelle de protection de celui-ci. Cette idée de l'enfant comme un être à protéger découle de la pensée sociale du XIX^e siècle. Elle construit l'enfant comme « une humanité en devenir, qu'il faut travailler en vue de sa constitution future » (p. 39), et mobilise un ensemble d'attributs spécifiquement associés à l'enfant tels que l'innocence, l'irresponsabilité, l'immaturité, la faiblesse. Cette figure de l'enfant à protéger s'incarne dans un traitement particulier, qui se traduit par l'établissement d'une relation asymétrique entre l'adulte et l'enfant justifiée par une visée pédagogique traditionnelle de constitution et de transformation de sa personne. Il consiste aussi souvent en une coordination des actions éducatives menée dans l'intérêt de l'enfant en vue de le protéger, parfois contre lui-même. Néanmoins l'auteure relève une transformation récente des modalités de représentation de l'enfant. À la figure de l'enfant « à protéger », s'adjoint une nouvelle définition de l'enfance à travers la figure de l'enfant « partenaire ». Cette autre conception de l'enfant, entérinée juridiquement par la Convention internationale des droits de l'enfant de 1989, conçoit celui-ci à travers le souci « *de sa dignité de personne à part entière* ». Désormais il est appréhendé « dans la densité de son présent, à travers la mise en œuvre effective de ses droits et au regard de capacités dont on considère qu'il les partage avec l'adulte, sans pour autant être identiques » (p. 40). Dans cette perspective le traitement administré s'attache à l'exercice, chez les enfants, de leurs compétences d'acteurs à travers un mode de relation beaucoup plus contractuel et pragmatique.

Par rapport au modèle de Garnier, il nous semble que la figure de « *l'enfance en souffrance* » mobilisée par les acteurs observés s'apparente moins à l'émergence d'une troisième figure de l'enfance qu'elle ne correspond à une déclinaison possible de ce double référentiel de « *l'enfant à protéger* » et de « *l'enfant partenaire* ». Comme nous le montrerons plus loin dans l'article, la figure de « *l'enfant en souffrance* » mobilise deux représentations différentes de l'enfant et du mal dont il est possiblement affecté, qui nous semblent renvoyer parfaitement aux figures de « *l'enfant partenaire* » et de « *l'enfant à protéger* » décrites par Garnier. Dans le premier cas (la souffrance est appréhendée comme le résultat de relations et de situations), l'évocation de la souffrance de l'enfant s'appuie alors sur une représentation et un traitement de celui-ci en qualité de « *partenaire* » : nous verrons que les adultes prennent au sérieux l'expression de sa souffrance, lui reconnaissent le droit d'exprimer publiquement quels acteurs, quelles relations, suscitent chez lui des sentiments éprouvés subjectivement, que les adultes interprètent comme la manifestation d'une souffrance. Ils intègrent son point de vue à la définition locale de la situation à l'origine du problème et l'associent à son traitement. Dans le second cas (la « *souffrance* » désigne une altération des capacités propres à l'enfant), c'est la figure de « *l'enfant à protéger* » qui est sous-jacente : alors qu'il est perçu comme diminué dans ses capacités, l'enfant est considéré comme exposé à des risques de tous ordres, y compris venant de lui-même, et dont il s'agit de le protéger.

Ces premiers éléments permettent de mieux situer l'émergence de la notion d'« *enfant en souffrance* » dans le contexte scolaire. Toutefois, il ne serait pas tout à fait juste de donner à penser que celle-ci relève de la seule importation, au sein de l'institution scolaire, d'une idéologie professionnelle propre au champ du travail social. Cette attention institutionnelle portée à la souffrance des enfants nous paraît aussi s'inscrire dans une tendance lourde mêlant action publique et subjectivité, transversale à de nombreux domaines de l'action publique (Cantelli & Genard, 2007a, b). Analysant, dans la lignée d'autres auteurs (Ehrenberg, Foucault), la « mise en politique » contemporaine de la subjectivité, Cantelli et Genard interrogent le déploiement de nombreux nouveaux dispositifs dédiés à la prise en charge de la subjectivité des individus, qui dépassent ainsi les anciennes frontières établies entre ce qui relèverait d'un côté du domaine du soi, du privé, de l'intime, de l'autre du domaine public et de l'Etat. Ces nouveaux dispositifs se disent attentifs à la souffrance, à la vulnérabilité, à la fragilité des usagers. Ils s'attachent à mettre en œuvre un traitement incitatif, motivationnel, par lequel les individus sont invités aussi bien à se reconstruire, à se définir, qu'à se prendre en main, à s'activer, à s'impliquer dans la résolution de leurs difficultés. Les auteurs montrent que la frontière entre subjectivation et assujettissement étant souvent ténue, ces dispositifs œuvrent tout autant à la reconnaissance et à la défense de l'autonomie des individus (à travers de nouvelles législations intégrant de nouveaux droits tels que le consentement des acteurs) qu'à leur responsabilisation à

travers le fait de les rendre comptables de leurs difficultés. Ces dispositifs seraient révélateurs du développement « au côté de l'Etat social et de l'Etat libéral, d'un Etat réflexif pourvoyeur de droits-autonomie conférant aux individus une aptitude à gouverner leur propre vie » (Cantelli & Genard, 2007, p. 28). Mais cette perspective se traduit aussi par une intensification de la sollicitation des individus et de leurs réserves d'aptitudes, de connaissances et de ressources morales. Ces analyses sont précieuses pour éclairer ce qui se passe sur notre terrain. L'attention réelle que les membres de la communauté éducative portent à la souffrance des enfants peut, sous certaines conditions, être considérée comme la traduction concrète d'un droit-autonomie incarné juridiquement par les Droits de l'Enfant. Ils donnent la possibilité pratique aux enfants d'exercer ce droit à être respectés en qualité de sujets, capables de concevoir leurs ressentis et de s'exprimer sur ce qu'ils éprouvent. Dans le même temps, cet intérêt porté à la subjectivité de l'enfant souffrant peut aussi constituer un vecteur de catégorisation extrêmement puissant. Nous verrons que « *l'enfant souffrant* » est une catégorie mobilisée par les professionnels pour établir officiellement une incapacité de l'élève à se conduire de manière responsable et autonome, et le soumettre à un traitement subjectivant (axé sur le déclenchement d'une prise de conscience, le développement d'une confiance en soi) exigeant de lui qu'il se prenne pour objet de transformation.

Enfin, il est certain que l'importance accordée aujourd'hui à la subjectivité des enfants par les nouvelles normes éducatives participe du processus de légitimation sociale en contexte scolaire de cette question de la souffrance des enfants. Elle est à ce jour congruente à un nouvel idéal d'épanouissement de l'enfant fondé sur une conception de l'enfant sujet (Neyrand, 2006). Bon nombre d'enseignants, de directeurs d'école, de parents et de travailleurs sociaux partagent cette idéologie, particulièrement développée dans la classe moyenne dont ils font globalement partie, justifiant que chacun s'emploie à développer les capacités d'épanouissement et de réalisation de soi de l'enfant (Dechaux, 2009 ; de Singly, 2003).

Cadre théorique et méthodologie

Les processus macrosociaux présentés précédemment apportent des éléments de compréhension très précieux. Pour autant, ils ne permettent pas de saisir précisément les caractéristiques de l'expérience sociale des acteurs qui se construit dans ce contexte scolaire. Le traitement mis en œuvre au nom de la souffrance de l'enfant se traduit en effet par des situations sociales hétérogènes dont les conséquences pour les acteurs et les adultes qui les mettent en œuvre sont fort différentes. L'usage par les acteurs de cette notion de « *souffrance de l'enfant* » recouvre des définitions non univoques. Il traduit aussi des positions diverses, i.e. « des postures, des attitudes et des dispositions que les acteurs adoptent à l'égard d'eux-mêmes et des autres personnes présentes »

(Joseph, 1998, p. 124), activant des relations tantôt émancipatrices, tantôt stigmatisantes. L'analyse des « procédures actives » (p. 103) mobilisées par les acteurs pour mettre en forme les situations et la « redéfinition circonstancielle des rôles » (p. 69) est donc nécessaire. Elle permet de considérer un certain nombre de contingences déjà théorisées par d'autres auteurs. Le cadre de travail d'équipe (Strauss, 1992) est de ce point de vue un élément important dans la déclinaison de l'une ou l'autre conception de la souffrance définie plus haut. Ces conceptions ne s'élaborent pas en effet uniquement dans le for intérieur des individus. Une perception commune du travail réalisé collectivement dans la prise en charge de l'élève en souffrance se construit au cours des réunions interprofessionnelles dédiées à la régulation de l'activité auprès des populations, et celle-ci influence fortement la déclinaison de l'une ou l'autre conception de la souffrance et des rôles que les acteurs s'attribuent réciproquement dans le traitement de celle-ci. De nombreuses recherches sur les collaborations interprofessionnelles en milieu scolaire se sont intéressées à la détermination réciproque des rôles, en montrant comment, au-delà des prescriptions officielles, la nature des relations qui s'établissent concrètement entre les différents acteurs professionnels façonne leur activité réelle au sein de l'établissement (Giuliani, 2017 ; Kherroubi, 2008 ; van Zanten, 2012). Ces travaux ont particulièrement analysé les collaborations interprofessionnelles à partir de la problématique de la dépendance et de l'autonomie professionnelle (van Zanten, 2012, p. 180) qui traversent les relations entre enseignants et non-enseignants et qui participent de la définition du rôle social de chacun à l'égard des élèves.

Cette tension est évidemment saillante sur nos terrains, mais elle n'est pas spécifique à la négociation interprofessionnelle de la prise en charge de l'élève en souffrance. Elle se pose de manière récurrente au sujet de la prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers, des familles, etc. D'autres dimensions contextuelles, que les travaux de Strauss (1992) sur l'organisation du travail à l'hôpital permettent de saisir, doivent être également prises en compte pour comprendre la détermination réciproque des rôles à laquelle donne lieu la prise en charge de ladite « *souffrance de l'enfant* ». Analysant l'activité des agents hospitaliers dans l'accompagnement des malades atteints de pathologies chroniques ou en fin de vie, Strauss établit une distinction centrale entre le cours d'une maladie et sa « trajectoire » (p. 143). Le cours de la maladie désigne le développement physiologique de la maladie, ses phases propres, plus ou moins caractéristiques, avec les symptômes qui les accompagnent. En revanche, le concept de « trajectoire » fait référence au développement physiologique de la maladie mais surtout à toute l'organisation du travail déployée à suivre ce cours, ainsi qu'au retentissement que ce travail et son organisation ne manquent pas d'avoir sur ceux qui s'y trouvent impliqués. De ce point de vue, quand le développement de la maladie semble suivre un cours normal, la « trajectoire » de travail s'organise autour de tâches convenues et d'activités routinières. Toutefois le travail de santé n'a pas la

régularité d'un processus industriel. Des contingences inattendues et difficiles à contrôler peuvent rendre la « trajectoire problématique » : l'évolution de la maladie, les problèmes d'organisation du travail, et surtout la manière dont le malade réagit, intervient activement, et par là même redéfinit le travail des professionnels. Ces « trajectoires problématiques » affectent lourdement les personnes, de même que leur capacité à s'investir dans la poursuite du travail. Les sentiments éprouvés par le personnel (frustration, colère, sentiment de gâchis) face à des trajectoires dans lesquelles il lui semble qu'il perd le contrôle des choses, portent à conséquence sur les relations établies avec le malade et l'investissement ultérieur de l'équipe dans la reprise en main de la trajectoire. L'interaction entre contrôle et contingence est donc déterminante tant de l'humeur des individus que du moral collectif (que Strauss nomme aussi « l'ordre sentimental » du service).

Ces éléments théoriques sont essentiels pour saisir comment les professionnels basculent de l'une à l'autre conception de la souffrance. La souffrance de l'enfant parvient ainsi à être définie comme relevant d'une responsabilité collective, dans les contextes où les professionnels situent leur travail dans ce que nous nommerons, dans la lignée de Strauss, une « trajectoire ascendante ». Nous désignerons par ce terme les moments et les situations de travail où les professionnels éprouvent le sentiment d'exercer un certain contrôle sur l'évolution de la situation de l'enfant et de pouvoir, par une action visant la correction de certaines dynamiques relationnelles, en modifier significativement le cours. En revanche, la souffrance de l'enfant est mobilisée pour qualifier une responsabilité individuelle, dans les contextes où s'impose aux professionnels l'idée qu'ils perdent tout contrôle sur la situation de l'élève. C'est le cas dans les trajectoires que nous qualifierons, à la manière de Strauss, de « gâchis cumulatifs ». Au cours de ces trajectoires, les professionnels éprouvent un sentiment d'inanité et de gâchis eu égard à tous les efforts déployés depuis plusieurs mois ou années pour tenter de maîtriser la scolarité d'un élève perturbateur, sans résultat apparent. Au final, nous observons que dans les deux cas la définition réciproque des rôles colore le traitement institutionnel qui sera mis en œuvre à l'égard des élèves. Dans le contexte d'une trajectoire ascendante comme dans celui d'une trajectoire de gâchis cumulatifs, la perception développée par les équipes sur les effets de leur travail influence significativement la définition du rôle attribué et endossé par l'éducateur à l'égard des élèves en souffrance.

Les données analysées dans ce texte sont issues d'une recherche de type ethnographique conduite entre 2014 et 2017 sur le rôle des éducateurs sociaux au sein des établissements primaire du Réseau d'enseignement prioritaire². Elles ont été produites dans le cadre de la mobilisation de deux techniques d'enquête principales. D'abord des entretiens semi-directifs ont

2. Cette recherche s'inscrit dans le cadre d'une enquête collective (Payet & Giuliani, 2015).

été réalisés³ avec dix-sept éducateurs du REP genevois, qui comptait vingt professionnels⁴. La notion de souffrance est apparue comme un thème récurrent des entretiens, mobilisée à l'initiative des éducateurs pour défendre un regard porté sur l'élève en difficulté et sa famille, qui cherche à se démarquer des dénominations scolaires habituellement utilisées pour qualifier les élèves en difficultés. Ensuite, des observations directes ont été réalisées dans le cadre d'un long travail d'immersion consistant, selon la méthode du *tracking* (Coulon, 1987), à suivre chaque éducateur dans son travail quotidien. Les conduites et pratiques de quatre éducateurs volontaires pour participer à la recherche, insérés dans quatre établissements scolaires différents, ont été observées avec une intensité variable. Au cours de cette immersion prolongée d'une durée d'environ trois cents heures, nous avons observé deux types de séquences professionnelles où le thème de la souffrance émergeait de manière récurrente : d'une part, les réunions interprofessionnelles (réunissant le directeur, l'éducateur, l'infirmière et l'enseignant) organisées par le directeur autour du suivi des élèves en difficultés ; d'autre part, le travail mené par l'éducateur auprès des élèves dont il a été question au cours de ces réunions interprofessionnelles. Le suivi de chaque professionnel à travers les différentes activités constitutives de son travail quotidien nous a permis de constater les liens existants entre la tension émotionnelle qui anime les équipes professionnelles, le mandat qu'elles attribuent à l'éducateur dans ce contexte et la manière dont il le met en œuvre pratiquement auprès des élèves concernés. Cette méthode a permis également de constater que le développement d'un traitement capacitaire ou, inversement, source d'étiquetage dépend moins des personnes que des contextes d'action. Les professionnels basculent de l'un à l'autre selon les situations et plus précisément en fonction de la représentation qu'ils forgent collectivement de l'intérêt de leur travail et du coût moral qu'il représente à leurs yeux.

Les écoles au sein desquelles nous avons mené notre enquête ont des caractéristiques similaires. Il s'agit d'écoles primaires accueillant des élèves âgés entre 4 et 12 ans. Elles font partie du Réseau d'enseignement prioritaire et accueillent une proportion d'au moins 55 % de parents d'élèves issus de catégories socio-économiques défavorisées et une proportion d'élèves allophones supérieure à 60 %. Les établissements constitutifs de notre échantillon partagent également le même profil en termes de composition des équipes professionnelles. Au moment où notre enquête a été conduite, l'organisation des équipes professionnelles était stable. Les collaborateurs principaux (éducateurs, directeur, infirmière, enseignants) travaillaient ensemble de longue date, dans une culture de travail accordant une grande importance

3. Julie Pelhate a participé à la réalisation de ces entretiens dans le cadre de sa thèse de doctorat « La mise en ordre partenariale de l'échec scolaire », Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 2018.

4. Les entretiens ont été réalisés au cours de l'année 2014-2015. Depuis lors, les effectifs se sont accrus. En octobre 2016 le REP compte vingt-six éducateurs.

au fait d'œuvrer dans un relatif consensus interprofessionnel autour de l'enfant et de sa famille. Dans ce contexte, nous avons analysé la manière dont les représentations de l'élève et de sa famille peuvent se construire de manière interactive tout au long de l'année au fil des réunions, et comment un tel processus détermine en grande partie le traitement que l'éducateur mettra réellement en œuvre. Les deux cas étudiés de manière intensive dans cet article ont été sélectionnés parmi la totalité des données recueillies sur ce thème pour leur caractère exemplaire, à la fois de la dualité du référentiel de la souffrance des enfants, mais aussi de la façon dont la signification attribuée à l'action elle-même dans le cadre du travail d'équipe suscite l'activation de l'une ou l'autre conception de la souffrance.

La collectivisation de la souffrance dans les trajectoires ascendantes

Le registre sémantique de la « *souffrance des enfants* » peut ouvrir à un traitement institutionnel source d'« *agency* » pour les élèves. « L'agency des enfants » est un concept particulièrement développé par la sociologie anglo-saxonne de l'enfance, et ce dans des acceptions fort différentes (Garnier, 2015). En ce qui nous concerne nous le mobilisons pour mettre en évidence le fait que l'intervention des professionnels consiste moins en l'étayage de compétences individuelles considérées comme intrinsèques aux personnes, qu'elle ne vise à développer des capacités relatives à des situations. Ce n'est donc pas la personne en tant que telle qui constitue la cible première de l'intervention, mais l'enchevêtrement d'acteurs et d'événements qui composent la situation dans laquelle la personne se trouve.

Le premier cas que nous étudierons est celui de Patrice⁵. Au cours d'une réunion interprofessionnelle réunissant la directrice, l'éducateur et l'infirmière, la première évoque la situation de Patrice, un élève de 5^e primaire âgé de 8 ans. Jusqu'ici la scolarité de Patrice n'avait pas particulièrement attiré l'attention des professionnels. Mais son enseignante s'est plainte à plusieurs reprises depuis le début de l'année de son comportement violent à l'égard des autres élèves et de son attitude outrageante à l'égard d'elle-même. La directrice demande à l'éducateur de prendre en charge cet élève, ce qu'il fait en le recevant par deux fois dans son bureau au cours d'entretiens individualisés menés sur le temps de classe. Pour l'éducateur, l'idée que les conduites socialement déviantes sont justifiées par un sentiment de souffrance éprouvé par les personnes est une conception idéologique, un postulat de départ, fondateur d'une posture professionnelle qualifiée par ces acteurs de « *systémique* ». Celle-ci consiste à corriger les relations et les situations dans lesquelles l'enfant se voit assigné par d'autres acteurs une place, une position et un rôle qui

5. Les prénoms utilisés dans le texte sont des pseudonymes.

suscitent chez lui embarras, haine de soi, honte, colère, et en retour, violence, insolence, agressivité, etc. Cette posture professionnelle attribuée également des capacités à l'enfant que celui-ci partagerait avec l'adulte : celles d'être capable de ressentir son environnement, « de comprendre ce qu'il éprouve, de dire ce qu'il comprend et de s'entendre avec autrui sur ce qu'il dit » (Zaccari-Reyners, 2006, p. 158). Ces compétences reconnues à l'enfant se déploient au travers d'équipements physiques tels que le bureau de l'éducateur, présenté comme un « *lieu tiers* » où l'enfant peut venir « *déposer* », ainsi que des équipements sensibles, tels que le travail de figuration développé par l'éducateur, par lequel celui-ci communique à l'enfant l'intérêt et le sérieux qu'il accorde à sa parole. Dans le cas de Patrice, son récit d'expérience confronte l'éducateur à la nature des liens qui unissent l'enfant à divers tiers : ses camarades de classe, dont les railleries suscitent chez lui un sentiment d'humiliation. Sa mère, dont il a honte à chaque fois qu'elle intervient de son propre chef directement dans l'école pour tenter de régler les conflits. Sa maîtresse, dont il pense qu'elle est injuste avec lui et ne l'aime pas. Le fait que l'éducateur définisse sa propre intervention en tenant compte de la perspective que l'enfant développe sur ce qu'il ressent, comprend et pense de sa situation n'est pas sans lien avec une conception de l'enfant comme « *partenaire* ».

Lors de la réunion interprofessionnelle suivante, le cas de Patrice est à l'ordre du jour. Sa maîtresse est présente, ainsi que la directrice, et l'éducateur. L'enseignante évoque la conduite indisciplinée de Patrice dont elle dit qu'il « *fait tout pour la pousser à bout* ». L'éducateur avance alors des éléments visant à contextualiser la conduite de Patrice et ainsi éloigner l'idée, au moins provisoirement, que les agissements de celui-ci sont motivés par le seul désir de nuire à l'enseignante. L'éducateur définit un plan d'organisation de la trajectoire de travail autour de la situation de Patrice en se proposant de travailler trois types de relations : celle avec ses pairs, celle avec sa mère et celle avec la maîtresse. Les autres professionnels acquiescent à l'interprétation de la conduite de cet élève en termes de souffrance soutenue par l'éducateur. Elle leur semble redonner des marges de manœuvre et de nouvelles possibilités d'action alors qu'ils se sentaient dans une impasse. Un nouvel horizon se dessine et justifie qu'un travail d'ajustement des relations que chacun établit à l'égard de Patrice soit entrepris par l'éducateur.

En premier lieu, l'éducateur mènera, de concert avec l'enseignante, une action sur la pratique relationnelle de cette dernière. Cette action consiste à accompagner l'enseignante dans une réflexion sur la modalité relationnelle qui s'est réciproquement instaurée avec l'élève, les effets possiblement contre-productifs de celle-ci pour chaque partie, et les ajustements pratiques qui pourraient permettre de réorganiser cette relation. Plusieurs facteurs expliquent que cette enseignante ait accepté de s'engager dans un « *travail sur soi* ». D'abord elle fait partie des personnels jeunes, connus pour être davantage disposés que leurs aînés à entamer des collaborations éducatives avec les personnels non enseignants (van Zanten, 2012, p. 188), valorisées comme

un critère de professionnalité. Ensuite le fait d'accepter de collaborer avec l'éducateur permet à l'enseignante de ne pas endosser seule la responsabilité de l'échec de l'élève. Enfin c'est une manière pour elle de reprendre la main et de retrouver des moyens de contrôle sur une trajectoire dont la dynamique lui semblait la dépasser.

En second lieu, l'éducateur mènera une action d'éducation familiale conduite à la demande de l'enfant. Il réalisera un entretien avec la mère de Patrice. Il s'emploiera avec beaucoup de diplomatie à lui faire comprendre et admettre, d'une part, l'embarras dans lequel elle met son fils lorsqu'elle s'autorise à régler « à sa façon » les conflits qui opposent celui-ci à ses camarades de classe, et d'autre part, la souffrance qu'elle suscite chez lui lorsqu'elle le contraint à l'appeler plusieurs fois par jour pour la rassurer sur ce qu'il vit à l'école. Ici, l'éducateur se fera le porte-parole de l'enfant, et exprimera en son nom une plainte et une critique que ce dernier n'a jamais osé formuler lui-même à sa mère. Mais cette intervention conduite au nom de la « *souffrance de l'enfant* » offre aussi une occasion de recadrer la mère. Elle permet de lui rappeler que comme tout autre parent elle n'est pas autorisée à intervenir dans les affaires de l'école sans une concertation préalable avec le personnel, et qu'elle doit aussi savoir faire face à ses propres angoisses maternelles sans en faire porter le fardeau à son enfant. Mais l'action menée au nom de la « *souffrance de l'enfant* » ne se réduit pas pour autant à un prétexte masquant une entreprise de disciplinarisation des parents. Elle constitue véritablement une manière de remettre en cause les relations de pouvoir entre adultes et enfants, et de reconnaître des « droits-autonomie » (Cantelli & Genard, 2007, p. 28) à l'enfant, en développant autour de lui toute une organisation sociale lui permettant d'exercer cette capacité à agir de lui-même. Dans le cas étudié ici, l'éducateur cherchera à élaborer avec la mère de Patrice un code de conduite lui permettant d'aider son fils à régler ses problèmes relationnels « *sans lui mettre la honte* ». Il lui proposera de chercher de l'aide auprès des autres adultes de l'école (le concierge, le personnel du parascolaire), sans intervenir elle-même directement au cœur du conflit. Il tentera également d'établir avec celle-ci un accord suffisamment engageant à ses yeux pour parvenir à la rassurer et libérer du même coup l'enfant pour qu'il puisse agir par lui-même. Il est par exemple convenu qu'en cas d'inquiétude, elle appelle autant de fois qu'elle le souhaite l'éducateur à la place de demander à son fils de le faire. Si dans les premiers moments de l'entretien la mère de Patrice semblera ne pas apprécier la désapprobation dont elle fait l'objet, en revanche le fait que l'éducateur mette hors de cause Patrice dans les conflits qui l'oppose à ses camarades et la méthode d'organisation proposée par celui-ci pour tenter de modifier les dynamiques relationnelles à l'œuvre sembleront la satisfaire.

En troisième lieu, l'éducateur interviendra directement dans la classe, sans évoquer frontalement le cas de Patrice, mais en abordant de manière générale le thème des dynamiques de groupe et des conduites à tenir en cas de conflits entre élèves. Il réalisera également un travail minutieux d'enquête

pour reconstruire la genèse de la dernière bagarre dans laquelle Patrice s'est trouvé impliqué, prenant le temps d'interroger l'ensemble des élèves concernés pour recueillir leur version des faits, établir les responsabilités de chacun dans cette affaire et convenir de sanctions dans une visée de justice.

Cette étude de cas est exemplaire de la manière dont la représentation de l'élève perturbateur au travers de la figure de « *l'enfant souffrant* » permet de considérer tout autrement la situation de l'élève, et de renouveler les pistes d'actions, ce qui donne ainsi le sentiment aux professionnels de reprendre la main et le contrôle sur une scolarité problématique avec l'espoir de la transformer. Dans ces conditions, l'action menée s'inscrit dans une trajectoire ascendante. Elle ne s'appuie pas prioritairement sur l'élève, car elle ne mobilise pas une vision essentialiste de la subjectivité de l'enfant, considérée comme une qualité propre à l'élève. Elle conçoit plutôt la subjectivité comme une « disposition impersonnelle » (Joseph, 1998, p. 68) propre aux situations relationnelles dans lesquelles se trouve inscrit l'élève. Ce qui justifie une intervention visant à corriger, à ré-organiser les places, rôles et statuts conférés à l'enfant dans les relations qu'il établit avec ses autrui significatifs.

Individualisation de la souffrance et étiquetage dans les trajectoires de « gâchis cumulatifs »

Les professionnels ont parfois affaire à des élèves connus au sein de l'école comme des « *perturbateurs récidivistes* », à l'égard desquels de nombreuses actions ont déjà été conduites, sur un plan éducatif, pédagogique, psychologique. Ces prises en charge ne leur paraissent toutefois pas aboutir aux résultats qu'ils en attendent. Les problèmes de conduite perdurant et s'accumulant, un sentiment d'inanité à l'égard de l'ensemble des efforts entrepris les mois ou années passés pour tenter de juguler les problèmes de l'élève s'empare de l'équipe. Il est souvent accompagné d'un autre sentiment, l'impuissance, car ils savent que les moyens dont ils disposent pour tenter de reprendre le contrôle de la trajectoire sont très limités. « *C'est un enfant qui va mal* », « *qui garde beaucoup de souffrances en lui* » : ces expressions sont alors employées pour pointer la subjectivité défaillante de l'élève perturbateur, notamment un déficit de ressources personnelles (cognitives et morales) qui l'empêcherait de bien se conduire. Quand ils se situent dans une « trajectoire de gâchis cumulatifs », les professionnels ne visent plus à entreprendre quoi que ce soit de nouveau avec l'espoir de remédier à la situation. Ils se contentent de chercher à savoir comment ils vont pouvoir gérer, contenir l'élève en attendant la fin de l'année et, avec elle, le départ de celui-ci vers une autre structure (en regroupements spécialisés ou au cycle). Dans ce contexte, l'éducateur apparaît bien souvent aux yeux des directeurs et des enseignants comme un expert en comportements déviants, auquel on peut déléguer la gestion avisée des « cas » dont on ne sait plus que faire. Cherchant à apparaître comme un

collègue « *efficace et compétent* », celui-ci endosse ce rôle. Il procure ainsi aux équipes un sentiment de soulagement fort apprécié. Mais les conditions sont alors réunies pour que s'actualise un traitement individualisant de la souffrance. L'éducateur mettra en œuvre un « *accompagnement individualisé de l'élève* ». Il consistera en un travail sur soi au cours duquel il saura l'inciter à rendre compte et à traiter les problèmes de motivations, de confiance en soi et en l'adulte, mais aussi les peurs, les frustrations, les croyances présumées au fondement de sa conduite.

Le discours sur la « *souffrance* » institue ici une défaillance propre à l'enfant. Il justifie que soient déployés à son égard des relations, un traitement et des attentes ajustés au regard du déficit de ressources subjectives qu'on lui prête. De ce point de vue, l'assignation d'une identité « *d'enfant qui va mal* » participe d'un processus d'étiquetage (Becker, 1985). Or, dans la mesure où cette étiquette d'enfant souffrant ou « *qui va mal* » est employée de manière explicite par les professionnels pour indiquer directement à l'élève que quelque chose ne fonctionne pas chez lui, elle participe de l'attribution d'une identité sociale déviante à partir de laquelle celui-ci va devoir se définir. Les extraits choisis de la séquence d'observation, ci-dessous retranscrits, sont exemplaires de ce processus d'étiquetage.

La directrice demande à l'éducateur⁶ de réaliser une entrevue le plus rapidement possible avec Joao et sa mère en raison du comportement inadmissible de celui-ci. Joao est en 7^e primaire et a 10 ans. Depuis le début de l'année (on est en mars, quelques jours avant les vacances de Pâques), ses résultats sont en baisse constante, et surtout, il se conduit de manière insolente avec le personnel pédagogique et le personnel de cantine. Tout ceci, alors même que sur un plan pédagogique, il bénéficie d'une aide avec une « *maitresse d'appui* » et de séances régulières chez le logopédiste. Sur un plan éducatif, sa maitresse, aidée de l'éducateur, a tenté de mettre en place des tactiques relationnelles destinées à désamorcer le conflit permanent avec cet élève. L'éducateur s'est également intéressé à la biographie de l'enfant en cherchant à connaître le réseau de relations et d'événements constitutif de son identité. Au moment où la directrice mandate l'éducateur pour réaliser cet entretien, la trajectoire « *s'est emballée* » (Strauss, 1992, p. 143). Malgré les sanctions et rappels à l'ordre, Joao multiplie les frasques, et développe une attitude (il tient beaucoup de propos salaces) dont les professionnels pensent qu'elle met en péril l'intégrité morale des autres élèves de la classe. Plus personne ne sait comment maîtriser une situation qui semble échapper à tous les modes de régulation disponibles. La tension émotionnelle est alors très vive chez l'enseignante et la directrice, rassurées de pouvoir compter sur « *le relais* »

6. Il ne s'agit pas du même éducateur que dans le cas précédemment décrit. Toutefois, le suivi, sur le long terme, de ces professionnels nous a permis de constater que tous activent l'une ou l'autre conception de la souffrance à un moment donné. La mobilisation de ces différents registres interprétatifs varie beaucoup en fonction des contextes où les éducateurs situent leurs actions et notamment des relations de travail qui s'instaurent avec les directeurs ou les enseignants.

de l'éducateur. L'éthique collaborative qui oriente les conduites des différents professionnels œuvrant au sein d'un même établissement, les uns à l'égard des autres, pousse l'éducateur à endosser un rôle qu'il qualifie lui-même de « *pompier* » face à une situation perçue comme explosive. Lorsqu'il rencontre Joao et sa mère, il s'engage dans l'interaction dans l'optique de leur signifier la gravité de la situation, un seuil d'acceptabilité morale ayant été franchi, mais sans avoir de piste concrète à proposer permettant de solutionner le problème ou de résorber les difficultés de l'élève.

Éducateur : Vous savez pourquoi je vous ai fait venir ?

Mère : Il a fait d'autres bêtises depuis la dernière fois ?

Éducateur : Il y a deux choses. La nouveauté est qu'il s'est mis à dormir en classe, cela veut vraiment dire que quelque chose ne va pas.

Joao : Mais pas du tout ...

Éducateur : Bon, et il continue à s'opposer systématiquement à la maîtresse. Il décide « je ne veux pas faire ça. Je ne le fais pas » [...] La maîtresse dit qu'il fait comme il veut et se comporte comme un petit roi. Moi, je pense autre chose. Je pense que tu es déprimé et que tu ne vas pas bien.

Joao : Mais pas du tout !

Éducateur : Alors pourquoi est-ce que tu dors en classe ?

Joao : Je n'ai pas dormi C'est juste que je n'aime pas l'école.

Éducateur : Ça, t'as le droit... Mais moi je te trouve triste et déprimé.

Joao : Je n'ai pas de raison d'être déprimé ... [...]

Éducateur : Je me fais beaucoup de souci Joao, vraiment beaucoup de souci pour toi. Le comportement, c'est une chose. Mais en plus tes notes dégringolent. Tu as arrêté de travailler. La maîtresse dit que tu as les capacités, tu n'es pas bête. Mais tu as baissé les bras, tu as arrêté de travailler. Ça m'inquiète et je pense que tu es inquiet aussi.

Joao : Meuh non ... pfff ...

Éducateur : Je te vois, tu rigoles avec tes copains. Tu fais le pitre. Mais au fond de toi ça va pas si bien que ça. Y'a quelque chose qui t'empêche de travailler.

Joao : Non non non ... faut que je vous le dise combien de fois ? [...]

Mère : Il faut qu'il ait envie de travailler. Il faut que ça vienne de lui-même. Avec la répétitrice il travaille bien, il avance bien.

Éducateur : A l'école ça ne se voit pas. Les notes continuent de chuter. Tu t'en rends compte ? C'est inquiétant ... Vous dites qu'il faut qu'il travaille... Mais il ne travaille pas ! [...]

Éducateur [s'adressant à la maman] : Je vous sens inquiète. Je me trompe ?

Mère : Quand l'école me téléphone oui, je suis inquiète. Mais moi je le vois, et je sais qu'il va bien. Et moi je ne peux pas faire à sa place. Je ne peux pas travailler à sa place. Il faut que ça vienne de lui. Il faut qu'il ait envie.

Éducateur : Oui, mais il n'a pas envie. Et ça m'inquiète. Y'a pas autre chose ?

Joao : Non non non.

Éducateur : Tu vois maman est aussi inquiète. Elle constate que tu vas bien à la maison et elle ne comprend pas pourquoi tu n'as pas envie. Y'a un problème Joao ?

Joao : Non non non.

Éducateur : Attends, les notes chutent, tu contestes l'autorité de tous les adultes de l'école, tu as choqué d'autres élèves par les propos que tu as tenus ... Et y'a pas de problème Joao ? Moi je pense que tu ne vas pas bien et je suis en souci. On prendra un autre rendez-vous. Pour le moment je vais transmettre à la directrice et à la maitresse que je suis en souci. Ça te va ?

Ni Joao ni sa mère ne répondent à cette question qui ne semble finalement appeler qu'un acquiescement de leur part.

Premièrement, cette scène montre bien que la souffrance n'est pas une notion forgée ou utilisée en propre par les élèves pour décrire et communiquer leur expérience sociale, mais une catégorie par laquelle s'impose de manière unilatérale et asymétrique la reconnaissance officielle d'une incapacité de l'élève à poursuivre une scolarité normale. Deuxièmement, elle révèle combien cette notion de souffrance, qui dans le contexte d'une trajectoire ascendante contribue à une meilleure reconnaissance des populations fondée sur une approche située de leurs difficultés, peut insidieusement basculer dans le registre de la domination. Elle constitue alors un rituel de destitution : institué comme « *souffrant* », l'enfant est destitué d'un droit à l'autonomie, en raison d'une subjectivité jugée défaillante. Il change alors de statut. Cessant d'être considéré comme un « *partenaire* », il devient un enfant « *à protéger* » de lui-même, et des risques (de décrochage, de déscolarisation, d'échec) à venir que sa conduite lui fait encourir. Troisièmement, cette scène est révélatrice de la manière dont l'attribution d'un statut d'« *enfant en souffrance* » constitue, dans certaines circonstances, une prédiction créatrice (Merton, 1953/1997). Alors même qu'il est développé au nom de la souffrance, ce traitement institutionnel peut lui-même engendrer un sentiment subjectif de souffrance. Le désarroi et l'anxiété se lisent sur les visages du fils et de la mère tout au long de la séquence. Jugé incapable d'agir par lui-même, l'enfant, et sa mère qui est également considérée comme ayant échoué l'apprentissage de l'autonomie par son fils, ne sont pas reconnus comme étant capables de justifier rationnellement la conduite de l'élève. Toutes les tentatives de redéfinition de la situation esquissées par la mère (« *Il faut que ça vienne de lui. Il faut qu'il ait l'envie* ») et par son fils (« *non, pas du tout, mais non* »), face à l'imposition d'une version officielle de la réalité qui institue la subjectivité de l'enfant comme l'origine de ses problèmes scolaires, sont systématiquement étouffées et réduites à néant. De plus, aucune piste d'action à même d'ouvrir l'échange sur un nouvel

horizon d'attentes mutuelles ne semble émerger de l'entrevue. Celle-ci fonctionne comme une « cérémonie de dégradation de statut » (Garfinkel, 1986) : en même temps qu'ils se voient et se sentent désapprouvés, mère et fils comprennent qu'ils ne peuvent plus prétendre à un traitement indulgent à l'égard de leurs difficultés et qu'ils feront désormais l'objet de sanctions ou de mesures de coercition dont la teneur ne leur est pas encore dévoilée. Ainsi réduits à une position d'assujettis, ils se trouvent heurtés et désorientés par la violence d'un traitement institutionnel qui s'arroge le droit d'instituer officiellement et unilatéralement la subjectivité de l'enfant comme un problème en soi.

Conclusion

Au terme de cet article, il importe de déterminer ce que produit réellement cette figure de « *l'enfant souffrant* » : que change-t-elle finalement dans la prise en charge des élèves ? Au cours de l'enquête de terrain, nous avons observé à plusieurs reprises des scènes dans lesquelles les élèves expriment à l'éducateur des ressentis susceptibles d'être interprétés comme reflétant une souffrance subjective, sans pour autant que cette interpellation se traduise par une réaction ou une intervention de la part du professionnel. Interrogés sur ce fait, certains éducateurs ont reconnu avoir connaissance des situations délicates de ces élèves et de leur état de mal-être, tout en expliquant l'impossibilité pratique de les prendre en charge. Un seul poste d'éducateur affecté à ces écoles comptant chacune environ quatre-cents élèves, en grande partie issus de milieux socio-défavorisés et de l'immigration (clandestine ou légale), ne permettrait pas de développer une prise en charge des élèves satisfaisante à la fois sur un plan quantitatif et qualitatif. À propos d'un élève ayant exprimé de manière anodine, dans le cadre d'une activité éducative collective, avoir subi des violences physiques au sein de sa famille, l'éducateur nous confie : « *Je sais que le divorce de ses parents s'est mal passé. Mais si je mets en place un suivi pour celui-là, alors cela veut dire que je dois suivre 95 % des élèves de cette école. Ce qui est impossible.* »

L'intérêt accordé aujourd'hui, dans les discours institutionnels, à la souffrance de l'élève ne doit donc pas masquer le fait que ce ne sont pas l'ensemble des souffrances subjectivement ressenties par les élèves qui font l'objet d'une attention. Ce n'est pas tant la souffrance pouvant être éprouvée par certains enfants qui suscite la mobilisation effective des professionnels, que la perturbation causée par des élèves dont la conduite contrarie et empêche la réalisation d'un cours normal d'action. Au final, le discours institutionnel axé sur la prise en compte de la souffrance des enfants, reflète moins une transformation du statut, des droits et de la considération sociale attribués aujourd'hui à tout écolier, qu'il ne renvoie en pratique à certains changements dans le traitement spécifiquement dédié aux élèves perturbateurs. De tels

changements prétendent répondre à l'exigence éthique de non-humiliation, adressée aujourd'hui aux institutions engagées dans la prise en charge de personnes humaines (Honneth, 2000 ; Payet & Battegay, 2008).

Ils se traduisent par de réelles modifications dans le traitement administré aux élèves perturbateurs (Moignard & Ouafki, 2015). Il ressort en effet de notre enquête que les pratiques d'exclusion de l'élève indésirable qui avaient cours autrefois ne sont plus du tout d'actualité. L'élève est beaucoup plus rarement que par le passé exclu du groupe-classe par l'enseignant, relégué dans le fond de la classe ou confiné dans le couloir. En lieu et place d'un traitement « disjonctif » (Genard & Cantelli, 2008) fondé sur la séparation, l'exclusion et la déscolarisation des élèves jugés indésirables, il s'est développé depuis quinze ans un mode de prise en charge différent. Celui-ci tendrait au contraire à assurer, au moins dans un premier temps, la continuité de la scolarité de l'élève dans les filières de l'enseignement ordinaire, au moyen d'un traitement singularisé consistant à s'ajuster à sa situation particulière. La prise en compte de la subjectivité, voire de la souffrance éprouvée par l'élève perturbateur traduirait cette tendance. Mais le développement de prises en charge voulues attentives à la singularité de l'élève en tant que personne ne débouche pas nécessairement sur des effets émancipatoires. Comme nous l'avons montré, l'attention portée à la souffrance présumée des élèves perturbateurs peut, dans le cas d'une trajectoire de travail ascendante, refléter la reconnaissance d'une responsabilité collectivement partagée dans le fait que l'enfant développe une conduite inadéquate.

Cependant le coût moral et temporel que représente la conduite d'une démarche réflexive, de même que l'exigence d'efficacité à laquelle ils soumettent leur action, conduisent les professionnels à attendre des résultats tangibles de leur engagement, autrement dit des changements concrets dans la conduite de l'élève. Lorsque ces changements n'ont pas lieu et que les professionnels éprouvent un sentiment de « gâchis cumulatifs » de l'ensemble des efforts consentis depuis plusieurs mois ou années, alors le thème de la souffrance de l'enfant vient sanctionner la subjectivité de celui-ci comme la source de ses difficultés, reportant ainsi sur l'enfant la responsabilité de la situation d'échec. En l'espèce, l'enfant n'est pas mis au ban de la collectivité mais il est soumis, au cœur de l'école, à un traitement institutionnel subjectivant au cours duquel il est responsabilisé, c'est-à-dire systématiquement renvoyé à lui-même, à l'examen et au traitement de ses faiblesses considérées comme bien propres (Giuliani, 2013 ; Soulet, 2005). Dans ce cas de figure, la désignation de l'élève comme « *enfant en souffrance* » signifie en réalité que les professionnels ont cessé d'interroger les processus collectifs dont procède l'émergence d'un comportement déviant, dès lors qu'ils ne sont pas parvenus à en élucider les tenants et aboutissants. Plutôt que d'accepter l'idée, comme le rappelle très justement Javeau (2006, p. 302), que l'enfant demeure une *terra incognita* pour les adultes, ce malgré l'inflation de littérature savante et pseudo-savante consacrée à l'enfance, les professionnels, en

proie à un souci d'efficacité, se retrouvent à expliquer et à justifier la persistance des conduites déviantes en incriminant la subjectivité de l'enfant. Peut-être faudrait-il en conclure, en nous inspirant des réflexions de Gauchet, que la thématique de la souffrance des enfants est particulièrement révélatrice de l'ambivalence que notre société entretient à l'égard des enfants :

L'enfant, dans ces nouvelles circonstances, devient l'objet d'un « souci inégalé » [...] Mais, souligne-t-il, le culte des petits rois, voire des petits dieux, n'empêche pas l'ignorance ou le désintérêt vis-à-vis de ce qu'il leur est effectivement donné de vivre. (Gauchet, 2004, pp. 38-39). (Javeau, 2006, p. 302)

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Astier, I. (2010). *Sociologie du social et de l'intervention sociale*. Paris : Armand Colin.
- Becker, H. S. (1985). *Outsiders. Étude de sociologie de la déviance*. Paris : Métailié.
- Cantelli, F., & Genard J.-L. (Eds.) (2007a). *Action publique et subjectivité*. Paris : Droit et Sociétés.
- Cantelli, F., & Genard J.-L. (2007b). Introduction. Jalons pour une sociologie politique de la subjectivité. In F. Cantelli & J.-L. Genard (Eds.), *Action publique et subjectivité* (pp. 13-40). Paris : Droit et Sociétés.
- Coulon, A. (1987). *L'ethnométhodologie*. Paris : PUF.
- Dechaux, J.-H. (2009). *Sociologie de la famille*. Paris : La Découverte.
- Dodier, N. (1993). *L'expertise médicale*. Paris : Métailié.
- Garnier, P. (1997). *Les assistantes sociales à l'école*. Paris : PUF.
- Garnier, P. (2015). L'« agency » des enfants. Projet scientifique et politique des « childhood studies ». *Education et sociétés*, 36, 159-173.
- Gauchet, M. (2004). La redéfinition des âges de la vie. *Le Débat*, 132, 27-43.
- Giuliani, F. (2013). *Accompagner. Le travail social face à la précarité durable*. Rennes : PUR.
- Giuliani, F. (2017). La construction située de collaborations interprofessionnelles en milieu scolaire. Le cas des éducateurs sociaux au sein des écoles primaires genevoises. *Les sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 50(4), 89-109.
- Garfinkel, H. (1956/1986). Du bon usage de la dégradation. *Sociétés*, 2(6), 24-27.
- Genard, J.-L., & Cantelli, F. (2008). Êtres capables et compétents : lecture anthropologique et pistes pragmatiques. *SociologieS* [En ligne]. Repéré à <http://sociologies.revues.org/1943>

- Glasman, D. (1992) *L'école réinventée, le partenariat au sein des ZEP*. Paris : L'Harmattan.
- Honneth, J. (2000). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris : Cerf.
- Javeau, C. (2006). La problématisation de l'enfance, des enfants et de l'enfant dans la société dite « du risque ». In R. Sirota (Ed.), *Éléments pour une sociologie de l'enfance* (pp. 297-306). Rennes : PUR.
- Joseph, I. (1998). *Erving Goffman et la microsociologie*. Paris : PUF.
- Kherroubi, M. (2008). Rôles éducatifs. In A. van Zanten (Ed.), *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 591-593). Paris : PUF.
- Kherroubi, M., Millet, M., & Thin, D. (2015). *Désordre scolaire. L'école, les familles et les dispositifs relais*. Paris : Pétra.
- Masson, P. (1994). Négociations et conflits dans le processus d'orientation des élèves de l'enseignement secondaire. *Sociétés contemporaines*, 18(1), 165-186.
- Merton, R. K. (1953/1997). *Éléments de théorie et de méthode sociologique*. Paris : Armand Colin/Masson.
- Moignard, B., & Ouafki, M. (2015). Des élèves à la porte. Les nouvelles frontières de la prise en charge des élèves perturbateurs. In P. Rayou (Ed.), *Aux frontières de l'école. Institutions, acteurs et objet* (pp. 87-111). Saint Denis, France : Presses universitaires de Vincennes.
- Neyrand, G. (2006). Renouveau des perspectives psychologiques sur le petit enfant. In R. Sirota (Ed.), *Éléments pour une sociologie de l'enfance* (pp. 83-91). Rennes : PUR.
- Payet, J.-P., & Battegay, A. (2008). *La reconnaissance à l'épreuve. Explorations socio-anthropologiques*. Villeneuve d'Asq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Payet, J.-P., & Giuliani, F. (2015). *La relation école-famille à l'épreuve de la difficulté scolaire*. Recherche financée par le Fonds national suisse de la recherche scientifique (projet n° 100019_162806).
- de Singly, F. (2003). Les tensions normatives de la modernité. *Education et sociétés*, 11.
- Soulet, M.-H. (2005). Vers une solidarité de responsabilisation. In J. Ion (Éd.), *Le travail social en débats* (pp. 86-98). Paris : La Découverte.
- Strauss, A. (1992). *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*. [Textes réunis et présentés par I. Baszanger]. Paris : L'Harmattan.
- van Zanten, A. (2012). *L'école et la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue* (2^e éd.). Paris : PUF.
- van Zanten, A., Grosperon, M.-F., Kherroubi, M., & Robert, A. (2002). *Quand l'école se mobilise*. Paris : La Dispute/SNEDIT.
- Zaccaï-Reyners, N. (2006). Les actes de la recherche et la connaissance du monde commun. Éléments d'enquête épistémologique. In J.-E. Charlier & F. Moens (Eds.), *Observer, décrire, interpréter* (pp. 151-160). Paris : INRP.

L'auteure

Frédérique Giuliani est Maître d'Enseignement et de recherche au sein de la section des Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève. Ses travaux portent sur la division du travail éducatif et pédagogique dans les établissements scolaires, les relations entre les institutions socio-éducatives et les familles, la prise en charge socio-éducative des populations en difficultés.

ADRESSE Université de Genève, FPSE, bd du Pont-d'Arve 40, CH-1211 Genève 4

COURRIEL frederique.giuliani@unige.ch

L'école québécoise et la gestion de la diversité des élèves : mesures d'intégration et tensions au sein de la division du travail éducatif

Louis LeVasseur

Université Laval, Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE)

RÉSUMÉ – La gestion de la diversité des élèves représente un des principaux défis auxquels l'école québécoise fait face. De nombreux élèves provenant de milieux sociaux défavorisés sont menacés d'échec scolaire. L'intégration de ces élèves en classe ordinaire complexifie la tâche des enseignants. Afin de soutenir ces élèves et d'appuyer les enseignants, l'école publique a recours, surtout depuis le début des années 1990, à de plus en plus d'agents de soutien technique. L'article porte sur le travail qu'effectuent les agents scolaires qui travaillent dans des établissements se caractérisant par une très grande diversité d'élèves. Il montre surtout que malgré des valeurs éducatives souvent communes, la coordination de l'action entre les agents de soutien technique, les agents de soutien professionnel et les enseignants ne va pas de soi. Il en résulte un climat tendu qui nuit au travail collectif, et par conséquent, à la scolarisation des élèves en difficulté.

ABSTRACT – *Quebec schools and managing student diversity. Integration measures and tensions in the division of educational labour*

Managing student diversity is one of the main challenges Quebec schools face. Many students from disadvantaged communities face the possibility of failing. Integrating such students into regular classrooms makes teachers' jobs harder. To support such students, as well as teachers, public schools have, primarily since the early 1990s, been increasingly resorting to technical support personnel. This article addresses the work done by educational personnel at schools with highly diverse student populations. It primarily shows that, although these agents often share educational

values, it is not easy to coordinate all of the actions taken by technical support personnel, professional support personal and teachers, resulting in a tense climate that hinders their collective work and therefore the education of struggling students.

La réforme de l'éducation des années 1960, au Québec, a été menée tambour battant au nom de la démocratisation et de la mobilité sociale ascendante de catégories d'élèves, appartenant à des milieux populaires, longtemps sous-scolarisés, dépassant à peine une 3^e ou une 4^e année du primaire (Dandurand, 1990). Si cette démocratisation se traduit par une hétérogénéité linguistique, religieuse, culturelle, individuelle et même scolaire des élèves que les milieux d'éducation associent à un enrichissement de la société québécoise, certains cadres familiaux, sociaux et certains processus d'apprentissage peuvent s'avérer problématiques pour de nombreux élèves. C'est par rapport à des élèves souvent vulnérables et concentrés dans les milieux défavorisés qu'il y a lieu de parler de la question sociale dans l'école ou des défis d'intégration auxquels l'école fait face. Ces élèves sont exposés à de multiples facteurs qui réduisent leurs chances de réussite scolaire, dont un héritage socioculturel éloigné des exigences de la culture abstraite et savante qui composent les programmes d'enseignement, un développement cognitif tardif, un comportement difficile ou mal adapté aux normes institutionnelles, la pauvreté, des trajectoires de vie ou une confrontation à des événements marquants. Les besoins de ces élèves sont alors tout aussi scolaires (apprentissage et comportement) que sociaux, culturels, économiques que psychologiques.

À la diversité des difficultés et des besoins des élèves correspond, au sein de l'école québécoise, une diversité de mesures institutionnelles, organisationnelles, administratives et pédagogiques dont une division du travail éducatif accrue visant à soutenir les élèves les plus fragiles. La concentration des problèmes scolaires, personnels, sociaux et psychologiques des élèves dans les mêmes milieux a des effets importants sur le travail des agents scolaires, y compris les enseignants, et sur la coordination du travail entre ceux-ci. Les établissements où la question sociale se pose de manière aiguë, particulièrement ceux situés dans des milieux défavorisés, et qui de ce fait peuvent être qualifiés de sociaux, voient leur fonctionnement se complexifier et le travail des agents scolaires est alors mis sous tension.

Dans ce qui suit, nous présenterons sommairement, dans un premier temps, les principales mesures de gestion de la diversité des élèves liées à la démocratisation du système éducatif québécois au cours des années 1960 et celles qui, à partir des années 1980, sont liées aux premières grandes vagues d'immigration non européennes et non francophones. Mais nous insisterons surtout sur les mesures qui conduisent à la scolarisation des élèves ayant des difficultés de comportement et d'apprentissage en classes ordinaires. Deuxièmement, nous décrirons empiriquement les discours d'enseignants

et d'agents de soutien technique et professionnel¹ dont le travail s'effectue dans des établissements sociaux, au sens où nous venons de l'entendre. Ces discours montrent les formes les plus variées de la diversité des élèves, les agents scolaires qui interviennent dans la gestion de cette diversité, les épreuves professionnelles et identitaires qu'ils vivent et les rapports souvent tendus qui existent entre eux en raison de priorités éducatives différentes. Nous entrerons alors au cœur d'une organisation des services de prise en charge de la diversité des élèves qui n'est pas aussi lisse et coordonnée que les discours officiels du Ministère de l'éducation du Québec (MÉQ) pourraient donner à l'entendre.

Sociohistoire de la gestion de la diversité des élèves au sein de l'école québécoise des années 1960 à aujourd'hui

Avant la création du Ministère de l'éducation, en 1964, la nécessité de gérer la diversité sociale et scolaire des élèves était loin d'animer le système éducatif alors sous la responsabilité quasi exclusive des congrégations religieuses, du primaire à l'université. Le but avoué du système d'éducation était de dégager une élite appartenant aux professions libérales, comme la médecine, le droit, le notariat, ainsi qu'une élite cléricale occupant les hautes sphères de l'Église catholique qui contrôlait les institutions offrant des services sociaux, comme la santé et, nous l'avons dit, l'éducation.

Dès la réforme des années 1960 axée sur la démocratisation, l'éducation s'accompagne d'une massification, d'une différenciation des élèves, de l'accueil de nouvelles catégories d'élèves qui accèdent à l'enseignement secondaire et qui présentent un rapport souvent antagoniste à l'école, ce qui complexifie considérablement la tâche des enseignants (Lessard & Tardif, 1996). La différenciation des élèves s'est accentuée dès les années 1970 et dans les décennies suivantes, mais elle prend de nouvelles formes en raison des vagues successives d'immigration qualifiée de non traditionnelle (non européenne et non francophone), et surtout, elle est associée à l'émergence d'une nouvelle réalité caractéristique des écoles de masse, l'échec scolaire.

La diversité des élèves appelle une gestion elle-même de plus en plus diversifiée dont les mesures les plus importantes sont celles, dès les années

1. Le statut administratif et le niveau de qualification des techniciens diffèrent de celui des professionnels. Il existe plusieurs catégories de professionnels (orthopédagogues, psychoéducateurs, psychologues, orthophonistes, travailleurs sociaux, etc.) qui détiennent tous un diplôme universitaire de premier cycle, et plusieurs d'entre eux une maîtrise ou même un doctorat. Quant aux techniciens, leur formation se fait dans un ordre d'enseignement postsecondaire, mais préuniversitaire, soit les collèges d'enseignement général et professionnel (cégeps).

1980, de la francisation des élèves allophones, dont le retard scolaire n'est souvent que temporaire, et l'intégration en classes ordinaires des élèves traditionnellement scolarisés dans des classes spéciales dès les années 2000.

L'intégration des élèves issus de l'immigration et l'intégration des élèves ayant des difficultés en classe ordinaire

La région de Montréal est particulièrement visée par la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (MÉQ, 1998). À titre d'exemple, en 2006, soit peu de temps après l'entrée en vigueur de cette politique, la Commission scolaire² de Montréal (CSDM) accueillait plus de 80 % des nouveaux arrivants du Québec et regroupait « plus de 80 communautés ethnoculturelles qui parlent au-delà de 149 langues et dialectes »³. Selon les statistiques de 2012, on dénombrait, chez les élèves de la CSDM, 169 pays de naissance et 183 langues maternelles. Les écoles de la CSDM assument presque à elles seules les fonctions d'intégration et surtout de francisation des élèves issus de l'immigration⁴. Les effectifs de ces élèves allophones ont augmenté considérablement au cours des 35 dernières années :

Selon l'Office québécois de la langue française, entre 1971 et 2015, la proportion des élèves de langue maternelle tierce (autre que le français et l'anglais) a plus que triplé, passant de 4,0 % à 15,1 %. Sur l'île de Montréal, elle passait de 12,7 à 41,2 %. (Conseil supérieur de l'éducation, 2017, p. 7)

Cette politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle se distingue de la politique d'intégration des élèves traditionnellement exclus des classes régulières. Tous les élèves issus d'une immigration récente ne sont pas menacés d'échec scolaire. Toutefois, à l'instar de la politique d'intégration, il s'agit d'amener les élèves à s'insérer en classe régulière le plus rapidement possible, celle-ci offrant, par rapport aux classes d'accueil, « des possibilités de socialisation plus riches » (MÉQ, 1998, p. 19). L'existence de ces classes d'accueil⁵, lesquelles constituent sans doute la structure scolaire la plus active sur le plan de l'intégration des élèves de récente immigration, n'a jamais été mise en question. On reconnaît généralement la nécessité de telles classes qui constituent des mesures transitoires faisant la promotion

2. Une commission scolaire a pour fonction de gérer les ressources éducatives sur son territoire.

3. Site de la CSDM : <http://www.csdm.qc.ca/Csdm/Administration/default.asp?csdm=mosaïque>

4. « Parmi les 50 400 élèves résidant sur le territoire de la CSDM et inscrits dans une école primaire francophone, 90 % fréquentent une école de la CSDM » (CSDM, 2012, p. 6), ce qui signifie une école publique et non privée.

5. Les classes d'accueil ont pour fonction d'enseigner la langue française aux élèves récemment immigrés. Aussitôt que ces élèves ont fait l'acquisition des éléments de base de la langue française, ils sont intégrés en classe régulière. Généralement, les élèves passent une année complète en classe d'accueil.

du statut du français en tant que langue commune et qui visent à assurer la présence des communautés culturelles dans toutes les sphères de la société québécoise, même s'il existe des inégalités et formes d'iniquité à cet égard. D'un point de vue plus largement social, cette politique a pour but, en contexte de diversité linguistique, ethnoculturelle et religieuse, de « développer une compétence à communiquer avec des personnes aux référents divers, de même que des attitudes d'ouverture, de tolérance et de solidarité » (MÉQ, 1998, p. 2).

Quant à la philosophie générale à l'origine de la politique d'intégration des élèves en difficulté en classe ordinaire, l'autre grande politique d'éducation à caractère social, elle est consécutive à la massification de l'école, à l'introduction de nouveaux publics scolaires qui traditionnellement ne fréquentaient pas l'école au-delà du primaire, à la nécessité de leur offrir des services visant à remédier à leurs difficultés d'apprentissage ou de comportement et à celle de venir en aide à une fraction de plus en plus importante d'élèves aux prises avec des problèmes sociaux et personnels qui contrarient leurs chances de réussite scolaire. Dans différentes zones urbaines et rurales du Québec, certaines écoles se caractérisent par un indice de défavorisation élevé (Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur, 2017). La CSDM, dans son plan stratégique 2012-2015, indiquait que 33 % des familles avec enfant(s) de l'île de Montréal sont monoparentales, que 42 % des élèves, secteur jeune (par opposition à l'éducation aux adultes), de la CSDM vivent dans un milieu à faible revenu. C'est plus de 75 % des écoles primaires et 90 % des écoles secondaires de la CSDM qui reçoivent du Ministère de l'éducation des allocations pour soutenir l'intervention en milieu défavorisé (CSDM, 2012, p. 7).

Une autre statistique doit retenir notre attention. Par rapport aux effectifs des élèves du secteur public au Québec, la population d'élèves déclarés comme étant handicapés ou en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) est passée de 13,6 % en 2002-2003 à 21,6 % en 2015-2016 (Conseil supérieur de l'éducation, 2017, p. 8). Actuellement, le débat au sujet de la scolarisation des élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou de comportement porte sur la forme d'insertion en classe ordinaire à privilégier. Tandis que l'intégration permet à l'élève ayant des besoins particuliers de joindre les rangs de la classe ordinaire, mais en s'adaptant à son fonctionnement et à ses exigences, l'idée d'inclusion a pour principe que c'est plutôt l'école et l'enseignant qui s'adaptent aux besoins de l'élève. Concrètement, cela signifie qu'en classe ordinaire, on reconnaît la différence de l'élève et différentes formes de réussite⁶, mais que les enseignants doivent en plus modifier le matériel

6. Il existe une distinction entre la réussite scolaire axée sur les résultats dans les différentes disciplines enseignées et la réussite éducative qui vise à reconnaître chez l'élève des progrès par rapport à certaines difficultés souvent liées au comportement ou qui relèvent de la socialisation (MÉQ, 1996 ; Conseil supérieur de l'éducation, 2017).

pédagogique et le programme en fonction des besoins de tous les élèves, sans distinction. Or, si les enseignants acceptent le principe de l'inclusion, ils critiquent fortement sa mise en œuvre en raison de ressources jugées insuffisantes afin d'assurer les conditions d'une inclusion réussie.

En somme, les établissements scolaires doivent composer avec des réalités sociales extrêmement lourdes : accroissement de l'indice de pauvreté, affaiblissement du tissu social, dysfonctionnement de certaines familles. Quant aux facteurs de risque qui rendent les élèves vulnérables et qui sont susceptibles de les mener à l'échec scolaire, la CSDM identifie la monoparentalité féminine, le faible revenu, la non-diplomation des mères et l'inactivité des parents (CSDM, 2012, p. 7). L'école et les agents scolaires doivent offrir des services particuliers à ces élèves et soutenir leur intégration, dans l'école en général et dans la classe en particulier. Ce ne sont donc pas que les enseignants, mais également des agents de soutien technique et professionnel, comme nous le montrerons, qui jouent un rôle de premier plan dans l'encadrement des élèves ayant des difficultés de comportement et d'apprentissage ou qui sont exposés à des facteurs de risque sociaux, familiaux et personnels.

La question de l'inclusion et celle de la concurrence entre établissements

Les enjeux reliés à l'inclusion sont nombreux, surtout en ce qui concerne la justice scolaire. Le regroupement des élèves les plus fragiles dans des classes qui leur sont destinées renforcerait l'étiquetage (*labeling*) et aurait un effet de stigmatisation. L'intégration et l'inclusion cherchent à remédier à une telle stigmatisation, mais elles reposent sur des mesures de soutien technique et professionnel destinées aux élèves qui sont aux prises avec des difficultés non seulement scolaires, mais qui touchent à tous les aspects de leur vie personnelle, psychologique, familiale, sociale et économique.

S'il est question de donner à chacun des chances égales de compléter sa scolarité, au moins jusqu'à la fin du secondaire, les agents scolaires qui travaillent dans des milieux qui accueillent une grande diversité d'élèves dénoncent le fait que l'effort d'intégration et d'inclusion repose exclusivement sur une école publique, et plus particulièrement sur les classes ordinaires (dont nous parlerons ci-dessous). Car il existe désormais, au sein même de l'école publique, des classes enrichies⁷ qui sélectionnent les élèves, et ce, dès la maternelle. Or, en raison de l'affaiblissement de l'État providence et des compressions budgétaires récurrentes en éducation, les ressources allouées par l'État aux établissements diminuent, ce qui se traduit par une réduction très importante des heures de services techniques et professionnels que nous

7. C'est-à-dire des classes d'élite.

venons de présenter comme la condition sine qua non de l'intégration et de l'inclusion. Et en raison de la diminution des agents de soutien professionnel, la possibilité d'obtenir un diagnostic autorisant le recours à certains services techniques et professionnels est compromise. L'intégration devient alors difficile pour les élèves et pour les enseignants. Face à la difficulté d'obtenir un diagnostic, des parents ont recours à des services privés, indépendants de l'école, alors que d'autres parents ne peuvent payer de tels services pour leurs enfants, lesquels sont alors intégrés en classe ordinaire, sans pour autant être soutenus par des agents scolaires formés à cette fin. Les inégalités ne sont donc pas que d'origine sociale. Elles sont aussi produites par le système éducatif et son organisation. Expliquons.

La sélection des élèves dans les écoles publiques est fortement liée, premièrement, à la loi de la décentralisation promulguée par le Ministère de l'éducation dans le but de rapprocher les services éducatifs des besoins des élèves et des parents ; deuxièmement, à la régulation du système éducatif par la concurrence légitimée, toujours selon l'État, par la recherche d'efficacité des différents milieux d'éducation ; l'une et l'autre ne constituant aucunement des mesures de gestion de la diversité des élèves. Cependant, elles conduisent à la concentration des élèves ayant des besoins particuliers dans de mêmes établissements. Toutes deux avalisent le clientélisme des parents auquel les milieux éducatifs répondent en diversifiant l'offre d'éducation, et particulièrement, les programmes enrichis qui procèdent à une forte sélection des élèves (LeVasseur, 2015) et compromettent à leur manière les efforts d'inclusion en classe ordinaire.

Or, plusieurs directions d'établissement misent sur des programmes sélectifs afin de donner une couleur locale à leur établissement et de concurrencer le secteur privé, surtout fréquenté par l'élite scolaire, mais également d'autres écoles publiques appartenant à un même marché ou quasi marché scolaire (Felouzis, Maroy, & van Zanten, 2013). En clair, si la concurrence a lieu entre les secteurs privé et public, elle existe également entre les établissements du secteur public. Les pratiques de sélection menant à la ségrégation des élèves entrent directement en tension avec les mesures inclusives qui existent au sein même du système éducatif. Les choix des parents ont pour effet de drainer une partie des meilleurs élèves de certains établissements situés dans des secteurs plus ou moins favorisés. Ces déplacements d'effectifs scolaires mènent à des fermetures de classes, partant, à des réductions de budgets qui se traduisent à leur tour par une diminution des enseignants, des agents de soutien technique, mais surtout des professionnels spécialisés dans les difficultés de comportement et d'apprentissage des élèves.

C'est dans une pareille conjoncture que des enseignants et des agents de soutien technique et professionnel travaillent à la gestion de la diversité des élèves. En quoi consistent les défis auxquels ils sont confrontés, non seulement dans leurs interventions avec les élèves, mais aussi dans les

rapports qu'ils entretiennent avec les autres agents éducatifs, y compris les enseignants ?⁸

Les agents scolaires et la gestion de la diversité des élèves

Nous délaissons les mesures institutionnelles ou ministérielles pour aborder le discours des agents scolaires dont le travail consiste à gérer la diversité des élèves. Notre démarche, en quatre points, porte sur 1) nos choix méthodologiques, 2) la diversité et les défis que celle-ci représente pour les enseignants, 3) le pluralisme institutionnel qui résulte de la division du travail éducatif et 4) les tensions identitaires qui surgissent entre les différentes catégories d'agents scolaires quant à la priorité à donner, en éducation, soit à l'autorité, soit à la liberté d'une part, et d'autre part, soit à l'instruction, soit à l'éducation, entendue ici comme établissement d'un lien empathique et affectif avec l'élève.

Sélection des données pour l'étude du discours des agents scolaires

Nos analyses s'appuient sur des données d'entrevues réalisées au cours de différentes recherches qui ont chacune leur objectif spécifique, mais qui ont en commun la question de la diversité. L'originalité de notre démarche consiste à présenter l'ensemble de ces données directement en lien avec la question sociale vue sous l'angle de la gestion de la diversité des élèves, surtout en milieu défavorisé.

La première recherche, loin de se limiter à la gestion de la diversité des élèves, porte spécifiquement sur les effets de politiques d'éducation sur le travail des enseignants de Montréal, mais dont la majorité travaille en milieux défavorisés. Nous avons procédé à une quarantaine d'entrevues en 2005 (Tardif, 2002-2006). La seconde recherche a pour thème la division du travail éducatif (Tardif & LeVasseur, 2010). Elle a été menée entre 2000 et 2006, et les données proviennent d'entrevues réalisées avec une cinquantaine d'agents de soutien technique. Ceux-ci ont une formation préuniversitaire, n'ont donc pas un statut professionnel comme celui des enseignants, et nous n'avons retenu, ici, que les catégories d'emploi technique affectées à la gestion des élèves en milieux défavorisés. Quant à la troisième recherche (LeVasseur, 2016-2021), elle a débuté en 2015, est toujours en cours, et porte

8. Depuis quelques décennies, il existerait, selon le Conseil supérieur de l'éducation (2017), plusieurs autres mesures – dont la médicalisation des élèves – qu'il qualifie d'« obstacles à l'intégration des élèves ».

sur les agents de soutien professionnel dont certains travaillent avec l'ensemble des élèves (psychologues scolaires, animateurs de vie spirituelle et d'engagement communautaire, coordonnateurs de programmes Sports-Arts-Études), alors que d'autres professionnels (orthopédagogues, psychoéducateurs, orthophonistes), dont les propos ont alimenté nos analyses, ont pour mandat principal de soutenir les « élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage » (EHDA). Nous avons rencontré quatorze professionnels en 2015, parmi lesquels trois exercent des fonctions sans lien avec la gestion de la diversité des élèves ; nous les avons, pour cette raison, exclus de notre échantillonnage.

Le codage des extraits a été établi comme suit : nous identifions successivement la catégorie d'emploi du sujet de la recherche (enseignant, technicien, professionnel, etc.), nous lui attribuons un numéro permettant de l'identifier, et nous indiquons la recherche à laquelle il a participé.

La prise en charge de la diversité des élèves par différentes catégories d'agents scolaires

La politique d'intégration des élèves traditionnellement exclus des classes régulières constitue assurément une des transformations du système éducatif québécois présentant le plus de lien avec la diversité des élèves dans l'école. En fait, il importe de préciser qu'à un pôle de ce système éducatif, des écoles ont tendance à s'homogénéiser en sélectionnant les élèves « performants », tandis qu'à l'autre pôle, les écoles tendent à se différencier en concentrant les élèves éprouvant des difficultés les plus diverses. La tâche des enseignants, à ce pôle, s'en trouve considérablement complexifiée. En accueillant désormais en classe régulière des élèves traditionnellement scolarisés dans des classes spéciales, les enseignants se voient confrontés à des problèmes de gestion sans précédent :

C'est très hétérogène comme difficultés. Il faut gérer des difficultés de comportement, il faut que j'aie cherché l'attention des élèves en difficulté d'attention, que je trouve des moyens de gérer mes élèves hyperactifs, que j'aie cherché mon élève autiste qui est dans sa bulle... C'est beaucoup de choses auxquelles penser en même temps. (Enseignante 1, recherche 1)

Ce type de diversité où plusieurs élèves d'une même classe éprouvent des difficultés différentes constitue un défi considérable pour tout enseignant. Cependant, un seul élève peut déstabiliser l'enseignant dans la gestion la plus courante de la classe :

J'ai un élève qui a été intégré [en classe ordinaire] et j'ai dû me battre pour avoir des services. La commission scolaire n'a pas voulu embaucher de ressources pour lui, parce qu'il n'a pas un code de déficience,

donc, c'est la direction qui a dû engager, aux frais de l'école, une technicienne en éducation spécialisée qui m'aidait au début trois fois par semaine pendant une heure et demie, et j'ai obtenu qu'elle m'aide cinq jours par semaine tout l'avant-midi. C'est un enfant qui ne va pas seul à la toilette, c'est à nous de lui rappeler d'y aller, moi je ne pouvais pas toujours y penser, fait que souvent il faisait pipi dans ses pantalons, et il fallait que je le change. (Enseignante 2, recherche 1)

Si les handicaps physiques et mentaux représentent une nouvelle réalité de la classe ordinaire, comme le montre l'extrait précédent, la diversité des élèves prend également la forme de problèmes sociaux importants pouvant se traduire par des difficultés dites d'adaptation (de comportement) qui compromettent la possibilité d'exercer une profession centrée sur l'instruction et qui laissent l'enseignant désemparé :

Les familles monoparentales, ça c'est un problème important. L'autre problème majeur, c'est la faible estime des enfants, leur incapacité à créer des liens. S'ils leur font confiance dans leur vie, les adultes les déçoivent à tour de bras. Pourquoi ils nous feraient plus confiance à nous, les enseignants, quand les enfants ne nous connaissent pas... Écoute, j'ai eu de la drogue, il y a de la prostitution, des enfants battus... ouf... On essaye de faire des liens avec ces enfants qui se ramassent en gang de rue parce qu'ils ont besoin de se valoriser. J'avais des filles là-dedans qui n'avaient aucune estime d'elles-mêmes ; elles ont vu leur mère danseuse, d'autres filles ont fait du vol à l'étalage... Moi, je fais quoi là-dedans ? Comment trouver les solutions ? (Enseignante 3, recherche 1)

La solution peut consister à recourir à des agents de soutien technique ou professionnel. Selon une professionnelle, l'intégration en classe ordinaire d'élèves vivant différentes difficultés, d'élèves qui sont à risque d'échec scolaire, ce qui appelle des mesures préventives (Conseil supérieur de l'éducation, 2017, p. 25), ou d'élèves qui sont atteints d'un trouble, lequel repose sur un diagnostic qui identifie un handicap qui limite l'élève sur le plan scolaire (Conseil supérieur de l'éducation, 2017, p. 22), l'intégration de tels élèves en classe ordinaire, disions-nous, est impensable sans les intervenants nécessaires et les services de soutien appropriés. Voici un extrait d'entretien entre le chercheur et la professionnelle :

Professionnelle : Moi, si en tant qu'élève je vais m'asseoir dans une classe avec tout le monde qui comprend ce qui se passe et que moi je n'y comprends rien, j'ai probablement le goût de foutre le bordel ou de m'asseoir dans mon petit coin et de ne rien faire.

Chercheur : Oui, mais vous avez votre TES [technicien en éducation spécialisée] pour vous aider ?

Professionnelle : Oui, j'ai ma TES avec moi, ça c'est quand il y a une TES. Et ça, dans la vraie vie, des TES à temps plein assis avec des enfants, j'en ai jamais vu. J'ai jamais vu ça ! (Professionnelle, 1, recherche 3)

Une des solutions pour les enseignants consiste alors à mettre les activités d'apprentissage entre parenthèses, surtout si les ressources professionnelles se font rares, et à établir un lien que l'on peut qualifier d'empathique avec les élèves :

Les enfants de milieux défavorisés, souvent, ils ont de grands manques, des manques primaires de nourriture, d'amour, un peu manque de tout, donc quand ils arrivent à l'école ils sont très carencés. Avant de leur donner de l'information au niveau académique, faut un peu combler ces carences-là, ce qui fait qu'on passe beaucoup de temps là-dessus. L'enfant qui m'est arrivé hier matin, il avait les deux yeux au beurre noir, il avait été frappé par son père. Ben cet enfant-là, quand il est arrivé, il n'était pas en état d'apprendre là. Alors c'est beaucoup, beaucoup d'enfants de même quand tu es dans un milieu défavorisé, qui sont comme pas en état d'apprendre tout de suite. Alors c'est certain que ça change. Tu n'es pas juste une enseignante, tu deviens ben d'autres choses avant de passer au métier d'enseignante. (Enseignante 4, recherche 1)

Les différents exemples que nous venons de citer, malgré leur caractère éventuellement sensationnel, ne constituent aucunement des cas isolés. Il existe une diversité d'élèves dont les problèmes deviennent autant de défis pour les enseignants. Cependant, les difficultés reliées à la gestion de la diversité ne touchent pas qu'aux élèves eux-mêmes. Les contraintes administratives et la coordination des agents scolaires entre eux constituent un autre ordre de difficultés avec lesquelles ceux-ci doivent composer.

Pluralisme institutionnel et division du travail éducatif

Les réflexions diverses des agents scolaires au sujet des rapports qu'ils entretiennent avec leurs collègues permettent de constater l'existence d'un pluralisme institutionnel pouvant conduire à des tensions de rôles et même des conflits. L'application des règlements scolaires relatifs aux comportements des élèves fait l'objet d'interprétations différentes selon les catégories d'agents scolaires ou selon les différents représentants d'une même catégorie d'emploi, par exemple, des directeurs d'établissement. S'en suivent alors des sanctions qui vont également varier. Voici, à ce sujet, les propos d'un technicien en éducation spécialisée (TES) :

C'est sûr qu'il y a des conflits régulièrement. J'ai quatre directeurs adjoints, de quatre niveaux différents et ils n'interviennent pas de la même manière. Même si on a un code de vie similaire, il n'y a personne qui l'applique de la même manière. Ça, ça m'agace souvent... Un exemple : un élève va dire à une enseignante : « ah, fermez-la donc ! » Et l'élève va être suspendu. Tandis qu'un autre élève va dire : « ah, va donc chier ma grosse salope ! » Et lui, il va avoir une petite réflexion écrite à faire, that's it. Des fois, il n'y a pas de juste milieu, c'est un peu frustrant. Je peux comprendre les enseignants, moi-même j'ai été victime

de ça, mais je ne me tais pas pour autant, quand j'ai de quoi à dire, je le dis, et ça ne fait pas l'affaire de tout le monde. (TES 1, recherche 2)

Le même technicien affirme ailleurs avoir du mal à concilier les exigences de la direction, de la psychoéducatrice et de l'enseignante :

Oui, je fais la navette entre tout ça, c'est pas évident toujours de faire que ce soit correct d'une partie ou de l'autre, parce que souvent le prof n'est pas satisfait de l'intervention de la direction, des fois c'est la direction qui n'est pas satisfaite de l'intervention des profs, et je suis toujours pris entre les deux, fait qu'il faut avoir un bon sens d'adaptation si on peut dire. (TES 1, recherche 2)

D'ailleurs, un autre TES mentionne ironiquement que la qualité du technicien consiste à ne pas se faire remarquer dans l'école, à ne déranger personne, ce qui est difficilement réalisable dans un contexte où tous ses supérieurs hiérarchiques (enseignants, agents de soutien professionnel, directeurs) ont des attentes différenciées quant à la manière d'intervenir auprès des élèves en général ou dans des cas particuliers :

Ce que différents intervenants nous demandent, que ce soit l'enseignant, que ce soit la psychoéducatrice, que ce soit la direction, que ce soit la surveillante, c'est qu'on réponde à des attentes qui sont parfois contradictoires [sic]. Je n'ai jamais rencontré de direction qui veuille expulser un jeune de l'école – donc eux autres, c'est intégrer, garder le jeune à l'intérieur des murs de l'école. Quant à la demande du prof, lui, il dira : « Là je suis fatigué, j'en peux plus, on a essayé plein de choses, il faut qu'on lui [élève] mette des codes rouges et qu'on le foute dehors... ». Et la demande de la psychoéducatrice qui peut être de le garder en classe. Et nous, on est pris là-dedans, et si on trouve notre place sans déranger personne, sans confronter personne, on a gagné. (TES 2, recherche 2)

Il n'y a pas que les techniciens qui sont engagés dans un bras de fer avec d'autres agents scolaires afin de faire valoir leur point de vue. Les enseignants et les agents de soutien professionnel peuvent se voir imposer des décisions purement administratives qui, selon eux, vont carrément à l'encontre des besoins d'un élève. Une professionnelle relate le cas d'une élève atteinte d'un handicap mental, ayant fait l'objet d'un diagnostic professionnel, et qui pourrait être intégrée dans une classe spécialisée d'un établissement situé à l'extrémité du territoire desservi par la Commission scolaire en question par rapport à l'établissement situé le plus près de son domicile. La décision a été prise de maintenir l'élève dans l'établissement de son quartier, ce qui évite aux parents de traverser quotidiennement la ville afin de conduire leur enfant à l'école :

La pression a été mise sur l'enseignante. C'est elle qui a dû « patiner » avec ça. Elle non plus elle n'était pas d'accord pour que cette enfant-là, qui est [identification de la maladie], soit dans sa classe. C'était la décision de la directrice d'école qui n'était pas là cette journée-là

*pour venir défendre sa décision ni pour appuyer son enseignante.
(Professionnelle 2, recherche 3)*

Cette décision implique cependant d'intégrer l'élève non pas en classe ordinaire, mais dans une classe qui se spécialise dans la prise en charge d'élèves atteints d'un tout autre handicap que celui dont l'élève est atteinte. Cette classe n'a donc pas de services adaptés à ses besoins. De même, les classes ordinaires sont loin de bénéficier de toutes les ressources leur permettant de répondre aux besoins de tous les élèves. Ceux-ci ne bénéficient pas alors des conditions d'une intégration favorable.

D'autres agents scolaires ont des interprétations fort différentes du règlement scolaire, surtout lorsqu'il touche à la question de l'autorité. Voici un premier exemple, celui d'un policier en prêt de service dans une école située en milieu défavorisé, mais sans problème sociaux ni manifestations de violence en particulier, et qui affirmait se faire un devoir d'appliquer la loi pour toute infraction, y compris pour le vol d'une gomme à effacer qui constituait, selon lui, un délit. En cours d'entrevue, nous lui avons demandé ce qu'il faisait avec un élève pris avec de la drogue :

Si je le surprends, c'est pas dur à ce moment-là, je le mets en état d'arrestation ; je lui donne ses droits, je le fouille, tout ça... (Policier 1, recherche 2)

Un second exemple montre un directeur qui définit le rôle des techniciens en éducation spécialisée (TES) comme étant axé sur le contrôle des élèves :

Au régulier, la fonction du technicien en éducation spécialisée, c'est vraiment de connaître les élèves, de savoir quels sont les élèves dans l'école, et aussi d'être à l'affût je vous dirais, en collaboration avec nos surveillants d'élèves, sur les dynamiques qui s'installent. Un technicien en éducation spécialisée est capable de dire quelles sont les personnes dans l'école qui consomment des stupéfiants, quels sont les élèves qui commettent de légers délits, quels sont les élèves qui sont plus violents. Il est à même d'apaiser des feux à l'intérieur de l'école et à l'extérieur de l'école. Alors il fait un travail en collaboration avec les surveillants d'élèves et ils ont des informations privilégiées. (Directrice 1, recherche 2)

Au contraire, les TES rejettent avec conviction toute forme de coercition ou de contrôle exercé sur l'enfant ou l'adolescent et tendent à prendre leur défense face aux adultes :

Je suis catégorisé ici comme étant un pro jeune. Selon moi, le jeune a droit de cité, il a droit à ses émotions, à ses expressions, et puis il a le droit de pas être en accord avec l'adulte. On est dans une société où on favorise encore la hiérarchie : l'adulte a toujours raison pis le jeune jamais... (TES 3, recherche 2)

Ces deux derniers exemples montrent qu'il existe un pluralisme au sujet des rapports d'autorité devant exister avec les élèves et au sujet des modalités d'encadrement de ces mêmes élèves dont certains pourraient s'écarter de la norme scolaire.

Les agents scolaires peuvent donc adhérer à diverses conceptions de l'éducation, prioriser différentes interventions auprès des élèves et interpréter individuellement les règlements administratifs. Or, d'autres tensions surviennent entre les agents scolaires, dont celles où les enseignants et les agents de soutien technique peuvent adhérer aux mêmes valeurs et recommander les mêmes interventions auprès des élèves et néanmoins entretenir des rapports professionnels conflictuels. Le pluralisme s'observe alors à l'échelle de l'établissement. Il existe cependant une telle chose qu'un pluralisme interne à l'acteur social (Thévenot, 2006), ici, l'agent scolaire, qui n'est pas sans effets sur le travail collectif.

Les tensions identitaires entre agents scolaires

La majorité des enseignants valorisent ce que l'on pourrait appeler, à la suite de Dubet et Martuccelli (1996), une fonction sociale de subjectivation, mais une subjectivation qui se construit, pour les enseignants, dans les apprentissages et surtout à l'intérieur d'un ordre scolaire bien établi. En revanche, nous verrons que les agents de soutien technique prennent ouvertement et carrément le parti de l'enfant contre l'établissement et les agents scolaires, au point de dénigrer la mission d'instruction de l'école et l'autorité des adultes. Il arrive même que les enseignants et les techniciens affirment l'importance d'établir un lien d'empathie avec les élèves et d'éviter une trop forte insistance sur les apprentissages. En pareil cas, afin d'établir son pouvoir par rapport au technicien, l'enseignant réaffirme l'importance de l'instruction, qu'il s'approprie comme son fief, de même qu'il réaffirme l'importance du respect du règlement scolaire et de l'autorité. C'est d'ailleurs le cas de l'enseignante suivante qui définit le rôle de tout enseignant comme reposant sur une forme d'autorité visant à faire respecter le règlement scolaire, mais qui semble dire, à mots couverts, que la relation affective avec l'élève doit être maintenue, ce qui peut être source de tensions :

Pour l'enseignant, le règlement c'est ça ou c'est pas ça, c'est pas les deux à la fois, et puis l'enseignant aussi c'est la matière qu'il enseigne, c'est ça d'abord son rôle, c'est d'enseigner. Mais l'éducateur ou quelqu'un d'autre qui n'enseigne pas, est capable, lui, d'aller chercher l'élève, d'établir une relation plutôt personnelle. Donc je trouve, du côté affectif, il doit aller jouer de ce côté-là. Moi je trouve que ces personnes-là visent plus le côté affectif alors que nous, enseignants, on vise plus le côté académique. Donc c'est ça qui pose un petit peu problème. (Enseignante 1, recherche 2)

Les tensions sont souvent attribuables au fait que les enseignants et les TES adhèrent aux mêmes valeurs, mais les articulent ou les hiérarchisent différemment. Dans le premier exemple ci-dessous, l'établissement d'un rapport affectif vient avant les apprentissages alors que dans le second exemple, l'accent sur les apprentissages est maintenu. Un TES affirme :

Dans les faits, l'école n'est pas vraiment ouverte. C'est encore uniquement l'affaire de l'enseignant. Fait que pour des jeunes très en difficulté, je pense que ça ne correspond plus à leurs besoins. Pour le jeune qui ne l'est pas nécessairement [en difficulté], c'est sûr que le premier mandat de l'école c'est quand même un cheminement scolaire au niveau académique, mais pour les jeunes en difficulté, c'est pas le cheminement académique qui doit être mis de l'avant en premier, c'est vraiment son cheminement affectif, son développement affectif. (TES 4, recherche 2)

Le discours suivant d'une enseignante va complètement à contresens. Ce sont les apprentissages qui sont mis en avant :

Je veux qu'ils aient le goût d'apprendre et je veux qu'ils sachent comment apprendre. C'est-à-dire que mon but, en sortant, c'est vraiment ça que je me suis mis comme objectif. C'est sûr qu'idéalement je voudrais qu'ils soient tous en réussite. Il y en a qui vont l'atteindre ce but-là, d'autres non. Mais même ceux qui ne l'ont pas réussi, ce que je veux qu'ils aient accompli, c'est qu'ils aient le goût d'apprendre, c'est-à-dire que même s'ils ont des échecs, cela ne les décourage pas et pour, par conséquent, éliminer la quantité d'échecs, qu'ils aient une méthode d'apprentissage. (Enseignante 2, recherche 2)

La nuance à établir entre les enseignants et les TES est à l'effet que les premiers cherchent à concilier l'éducatif avec l'instruction, sans pour autant adhérer à une vision de l'excellence, alors que les seconds sont prêts à sacrifier l'instruction au profit de l'affectif. Mais les enseignants sacrifient-ils, en toutes circonstances, aux apprentissages ? C'est assurément le cas avec les élèves qui sont en situation de réussite. Cependant, nous avons demandé systématiquement à la douzaine d'agents de soutien professionnel (troisième recherche) vers quel type d'élèves vont les ressources dans une conjoncture de compressions budgétaires et de diminution du nombre d'agents de soutien technique et professionnel. La réponse est sans équivoque : les enseignants demandent en priorité une aide pour l'élève ayant des difficultés de comportement et non d'apprentissage, ce que semble regretter, à mots couverts, le professionnel suivant :

C'est mon travail de faire cheminer les enfants en difficultés [d'apprentissage], mais c'est sûr que le comportement, c'est beaucoup plus important pour les directions et les enseignants. Tout ce qui est violence, intimidation, il faut que ça se règle. En plus ces temps-ci il y a eu une grosse vague contre l'intimidation... Puis je ne suis pas contre ça, mais c'est sûr que ça prend beaucoup de place. (Agent de soutien professionnel 3, recherche 3)

Ceci amène trois observations : 1) les enseignants disent valoriser les apprentissages, à l'opposé des TES, mais à la condition que l'ordre et la discipline règnent dans leur propre classe ; 2) afin d'assurer l'ordre et la discipline, les milieux d'éducation, à la demande des enseignants, ont de plus en plus recours à des TES qui coûtent moins cher que des professionnels, ce qui contribue à déprofessionnaliser les services rendus aux élèves ayant des difficultés, à cantonner ceux-ci dans une forme de gestion de la diversité qui priorise le comportemental par rapport aux difficultés d'apprentissage ; 3) paradoxalement, la demande pour les techniciens tend à augmenter les tensions liées aux définitions de rôles et d'identités professionnelles entre les agents scolaires, notamment entre les enseignants et les TES (LeVasseur & Tardif, 2005, 2016).

Les distinctions précédentes sont importantes afin de mieux analyser le fonctionnement des établissements qui se caractérisent par une importante diversité des élèves. Car les agents scolaires tiennent des discours où ils affirment souvent les mêmes valeurs. On peut penser alors qu'il existe, entre eux, un consensus quant aux finalités, aux dispositifs et aux modalités d'intervention qui orientent et concrétisent la gestion de la diversité. Mais dans les faits, les agents scolaires hiérarchisent différemment ces finalités ou valeurs auxquelles ils adhèrent, ce qui peut conduire à des tensions de rôles, à des dysfonctionnements institutionnels, à des formes d'organisation du travail mal harmonisées et, éventuellement, à des conflits ouverts comme nous avons pu l'observer en maints établissements (LeVasseur & Tardif, 2005, 2016). La gestion de la diversité, au cours des décennies, a connu des inflexions et ne se laisse aucunement ramener à une logique unique.

En guise de conclusion : face à une diversité plus forte des élèves, une division du travail accentuée

Face à ce que l'on peut appeler le délitement du lien scolaire, à l'écart qui semble se creuser entre certaines catégories d'élèves et la norme scolaire, l'école québécoise propose une solution qui prend la forme d'une division du travail de plus en plus accentuée. Des agents de soutien technique et professionnel interviennent là où les enseignants sont débordés par les problèmes scolaires, sociaux et personnels des élèves. La présence de ces agents techniques et professionnels est symptomatique d'une transformation en profondeur de l'école québécoise, de l'importance accordée à la socialisation par rapport à l'instruction, à la dimension comportementale par rapport à la dimension cognitive de l'enseignement. Elle est indicative de l'importance reconnue à une forme de réussite qui diffère de la conception traditionnelle de la réussite définie par la performance scolaire. De nombreux enseignants se sentent submergés par l'ampleur des problèmes extra-académiques des

élèves et hésitent à s'engager à fond dans les activités d'apprentissage. Ils réclament une aide qui, le plus souvent, en raison des compressions budgétaires en éducation, prend la forme du travail technique et non professionnel.

La division du travail transforme alors l'organisation des services éducatifs de même que le visage institutionnel de l'école, laquelle perd de son unité quand, en périphérie de la classe, une pléthore d'agents scolaires adhérent à des normes communes, mais qui les interprètent ou les hiérarchisent différemment, doit gérer la diversité des élèves. Les techniciens semblent parvenir, dans une telle conjoncture, à calmer le jeu, à apaiser momentanément certaines souffrances, à faire tenir des situations qui autrement dégèneraient, et en cela, ils aident les enseignants à effectuer un travail qui se complexifie.

Les solutions qu'offrent ces agents scolaires correspondent-elles à un cataplasme sur une jambe de bois ? Sont-elles efficaces ? Nous ne disposons d'aucun outil permettant de « mesurer » puis de comparer l'efficacité du travail d'un technicien à celui d'un professionnel qui tous deux interviennent auprès des mêmes élèves. Et rien ne nous permet d'affirmer qu'une diminution du nombre d'élèves en classe, ce qui se traduirait par l'embauche d'enseignants supplémentaires, constituerait une formule pouvant se substituer au travail effectué par les agents de soutien technique et professionnel.

Il semble cependant certain que malgré les tensions de rôles qui existent entre les différents agents scolaires qui interviennent auprès d'élèves ayant des besoins particuliers, des mesures de soutien destinées tant aux élèves qu'aux enseignants semblent essentielles, à tout le moins si on en croit cette technicienne en éducation spécialisée dont les propos traduisent la pensée de plusieurs enseignants ayant participé à nos recherches :

Quand un enfant refuse de travailler pendant deux jours, qu'il lance son cahier, sa chaise, le prof a besoin d'aide. Le prof en a vingt-cinq dans sa classe, il a pas le temps de s'asseoir avec l'enfant et de lui dire : « Ça n'a pas bien été avec papa et maman hier soir ? », surtout s'il surveille le matin, à la récréation et à l'heure du dîner. J'aide le prof parce que je sors l'enfant, et je fais baisser le stress des deux.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Commission scolaire de Montréal (CSDM) (2012). *Réussir : être et agir* [Plan stratégique de la CSDM, 2012-2015]. Montréal : CSDM.
- Conseil supérieur de l'éducation (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves. S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5^e année du secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Dandurand, P. (1990). Démocratie et école au Québec : bilan et défis. In F. Dumont & Y. Martin (Eds.), *L'éducation 25 ans plus tard ! Et après ?* (pp. 37-60). Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.

- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Le Seuil.
- Felouzis, G., Maroy, C., & van Zanten, A. (2013). *Les Marchés scolaires. Sociologie d'une politique publique d'éducation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Lessard, C. et Tardif, M. (1996). *La profession enseignante au Québec (1945-1990). Histoire, structures, système*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- LeVasseur, L. (2015). Quebec's bifurcated schools : Tensions between democratic and commercial values. *European Educational Research Journal*, 14(3-4), 364-376.
- LeVasseur, L. (2016-2021). *L'essor des professionnels non enseignants et les transformations de l'école publique*. Recherche financée par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH).
- LeVasseur, L., & Tardif, M. (2016). La fonction sociale de l'école québécoise prise entre le pluralisme institutionnel et la différenciation des agents scolaires. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 35, 19-35.
- LeVasseur, L., & Tardif, M. (2005). Les rapports professionnels entre les techniciens et les enseignants dans la division du travail au Québec. *Éducation et société*, 15(1), 169-188.
- Ministère de l'éducation du Québec (MÉQ) (1996). *Les États généraux sur l'éducation. 1995-1996. Exposé de la situation*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation du Québec (MÉQ) (1998). *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation socio-culturelle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur (MEES) (2017). *Indices de défavorisation des écoles publiques, 2016-2017. Écoles primaires et secondaires*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Tardif, M. (2002-2006). *Évolution actuelle du personnel de l'enseignement primaire et secondaire au Canada. [Étude financée par le Conseil de Recherche en Sciences Humaines du Canada dans le cadre de son programme des Grands travaux de recherche concertée (2002-2006) sous la direction de M. Tardif et C. Lessard]*. Repéré à <http://teachcan.crifpe.ca>
- Tardif, M., & LeVasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif*. Paris : Presses universitaires de France.
- Thévenot, L. (2006). *L'action au pluriel. Sociologie des régimes d'engagement*. Paris : La Découverte.

L'auteur

Louis LeVasseur est professeur titulaire à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval et chercheur associé au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Sociologue de l'éducation, ses travaux portent sur la culture scolaire (instruction, socialisation, critique), l'éducation dans le contexte de la modernité, l'histoire de l'éducation au Québec et les politiques d'éducation.

ADRESSE Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage,
Faculté des sciences de l'éducation,
Université Laval, 2320, rue des Bibliothèques,
Québec, Canada, G1V 0A6

COURRIEL louis.levasseur@fse.ulaval.ca

Partie 3

L'école face aux élèves migrants en statut précaire : déficits et ressorts de l'accompagnement

L'école française face aux nouvelles figures de l'immigration : le cas d'enfants de migrants roms bulgares et de réfugiés syriens dans des territoires scolaires contrastés

Alexandra Clavé-Mercier, Claire Schiff

Centre Emile Durkheim, Université de Bordeaux

RÉSUMÉ – À partir d'une enquête ethnographique menée dans différentes localités d'une région française, cet article s'intéresse aux ajustements mis en place par l'institution scolaire pour faire face aux difficultés posées par l'arrivée d'enfants de populations migrantes jusqu'alors peu présentes en France. Il s'agit d'une part de familles roms bulgares en habitat précaire regroupées en territoire urbain, et d'autre part de familles syriennes réfugiées « réinstallées » de façon isolée dans diverses communes rurales qui se sont portées volontaires pour les accueillir. La comparaison met en évidence que la multiplication des dispositifs spécifiques et des ressources dédiées aux allophones n'aboutit pas nécessairement à l'inclusion, alors que leur absence n'est pas en soi un obstacle à leur intégration scolaire, dès lors qu'un certain nombre d'acteurs se mobilise autour de ces enfants. La réflexion sur les conditions d'accueil et l'incidence des représentations qui distinguent les migrants économiques des réfugiés révèle que lorsque la prise en charge de ces élèves devient l'affaire de tous, leur présence acquiert une légitimité qui permet d'encourager à la fois l'innovation pédagogique et la banalisation de leurs différences.

ABSTRACT – *Making adjustments to new types of migrant pupils in French schools: the case of Bulgarian Roma and Syrian refugee children in urban versus rural contexts*

Based on an ethnographic study conducted in different localities in a French region, this article examines the adjustments made by schools in order to cope with the difficulties posed by the arrival of children from migrant populations as yet scarce in France. These include Bulgarian Roma families concentrated in precarious settlements in urban centers and isolated Syrian refugee families who have been 'resettled' in various rural communities which have volunteered to receive them. The comparison highlights the fact that multiplying special education provisions and resources dedicated to foreign language students does not necessarily lead to their inclusion, while the absence of such services is not in itself an obstacle to their integration at school, as long as various actors are mobilized around these children. Our assessment of reception conditions and of the impact of commonly held beliefs which distinguish economic migrants from refugees reveals that when support for these pupils becomes everyone's business, their presence acquires a legitimacy which encourages educational innovation and widespread acceptance of their differences.

Introduction

Le système scolaire français appartient à ce que Mons (2007) appelle « le modèle de l'intégration uniforme ». Face à l'hétérogénéité des élèves, celui-ci accorde une place limitée à l'enseignement individualisé et tend à gérer les différences de performances et de progressions entre élèves par le recours à des classes de niveau ou au redoublement (Mons, 2007). Dans un tel système, la prise en charge des élèves nouvellement arrivés, a fortiori s'ils sont non francophones, oscille bien souvent entre un impératif d'« assimilation scolaire » par immersion rapide dans les classes ordinaires et un réflexe de « mise à l'écart » dans des dispositifs et filières spécifiques peu articulés aux enseignements généraux (Schiff & Fouquet-Chauprade, 2011 ; Schiff & Zoia, 2004). Depuis une dizaine d'années, l'école française s'efforce de plus en plus de tenir compte de ce qu'elle nomme « les élèves à besoins éducatifs particuliers », notamment par des tentatives de valorisation de leurs spécificités, comme en témoigne le passage de la désignation « non francophones » à celle « d'allophones », ainsi que le remplacement des « classes d'accueil » par des « unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants » (UPE2A) censées offrir une plus grande souplesse dans la gestion de l'inclusion scolaire (Mendonça Dias, 2016). Il n'en demeure pas moins que l'accompagnement des élèves migrants continue à poser problème à un système scolaire qui reste standardisé dans ses contenus et ses modalités d'évaluation, et à des enseignants peu formés à la prise en compte de la diversité linguistique et culturelle (Schiff, 2011).

À partir d'une enquête menée dans différentes localités d'une même région française¹, cet article s'intéresse aux ajustements mis en place par l'institution scolaire pour faire face aux difficultés posées par l'arrivée d'enfants de populations migrantes jusqu'alors peu présentes en France. Il s'agit d'une part de Roms bulgares vivant en habitat précaire qui relèvent d'une migration dite « économique » et, d'autre part, de réfugiés syriens « réinstallés » à qui l'asile a été accordé pour cause de guerre dans leur pays. Si l'analyse (qui sera effectuée infra) de ces catégories dans une perspective critique est nécessaire dans une société qui construit et surmédialise la « question migratoire », la différence des contextes de départ et d'accueil de ces migrants à leur arrivée doit également être prise en compte. Du côté des Syriens, il s'agit d'une immigration contrôlée et sur-sélectionnée *via* le programme de réinstallation du Haut-Commissariat pour les Réfugiés², avec une arrivée en territoire rural. Du côté des Bulgares, il s'agit d'une immigration intra-européenne non maîtrisée de fait, avec une arrivée en territoire urbain.

L'enquête a été menée dans trois écoles d'un quartier fortement concerné par la présence d'élèves bulgares au sein d'une métropole d'environ 245 000 habitants, et dans les écoles de six communes (comptant entre 1 000 et 30 000 habitants) d'un département rural voisin, dans lesquelles ont été « réinstallées » des familles syriennes. Les cadres spatio-temporels de la migration et de l'installation des deux populations diffèrent nettement et nous verrons que cela a une incidence sur les pratiques et représentations des accueillants. Les réfugiés syriens sont arrivés en France depuis peu (entre six et douze mois au moment de l'enquête) alors que les Bulgares y sont présents depuis plusieurs années. L'accueil offert aux premiers part du principe qu'ils seront conduits à demeurer en France à moyen ou long terme compte tenu de la situation dans leur pays et de leur statut, alors que les Bulgares bénéficient de la liberté de circuler et de travailler en Europe depuis 2013. En ce qui concerne leurs modalités d'implantation sur le territoire, les uns sont isolés, donc en immersion dans la société environnante, quand les autres sont regroupés dans certains quartiers. De façon générale, nous verrons que selon l'appréhension, singulière ou collective, de l'Autre, les « installés » tendent soit à percevoir le migrant comme le représentant d'une humanité partagée (Simmel, 1908) soit, à l'inverse, comme membre d'un groupe doté d'une culture et d'une organisation propre éloignées des normes de la société d'accueil (Park, 1924). Ainsi, indépendamment des caractéristiques des nouveaux arrivants, les logiques d'exclusion ou d'inclusion se déploient dans des contextes locaux qu'il est nécessaire d'analyser (Elias & Scotson, 1997).

1. L'enquête a été menée dans le cadre du programme de recherche Alterecole en 2016 et 2017. Ce programme de recherche (2016-2019) portant globalement sur les perceptions et gestions de l'altérité dans les espaces scolaires est coordonné par Claire Schiff, Joëlle Perroton et Isabelle Rigoni, et financé par la Région Nouvelle-Aquitaine.

2. Voir <http://www.unhcr.org/fr/reinstallation.html>.

En mettant en regard deux situations a priori très différentes, cet article aborde plusieurs questions concernant la place des élèves migrants au sein de l'institution scolaire française. Comment sont-ils perçus et pris en charge par les différents acteurs? Comment expliquer que la scolarisation de ces enfants « marche » ou « ne marche pas » aux yeux de ces derniers? Comment justifier l'adéquation ou l'inadéquation entre les impératifs de l'école et l'investissement ou la progression des enfants ? Il s'agit d'un article exploratoire, à la dimension ethnographique affirmée, faisant une large place aux données recueillies par le biais d'observations et d'entretiens avec des acteurs scolaires et extra-scolaires : enseignants, personnel d'encadrement, parents d'élèves, élus locaux et bénévoles accompagnant ces enfants³. Nous nous appuyons donc sur des situations particulières (ayant comme point de départ un établissement scolaire ou une commune engagée dans l'accueil d'une famille), investiguées à travers l'organisation de discussions collectives suivies d'entretiens individuels avec les principaux acteurs impliqués, afin de croiser différents points de vue sur une même situation⁴. En outre, le terrain concernant les Bulgares est un prolongement d'un travail de recherche précédent portant sur leurs dynamiques migratoires et les politiques d'accueil dont ils font l'objet (Clavé-Mercier, 2014a, b).

L'article montrera que ces nouvelles situations migratoires (et scolaires, in fine) impliquant tantôt la dispersion, tantôt le regroupement engendrent des modalités de prise en charge contrastées dans le cadre de dispositifs spécifiques, qu'elles soient scolaires ou extra-scolaires. Ainsi on distingue l'ouverture de classes appelées UPE2A NSA (Unité pédagogiques pour élèves allophones arrivants non scolarisés antérieurement) destinées à scolariser les Bulgares vivant en situation précaire d'un côté, d'un objectif global d'immersion rapide pour les Syriens au sein du programme de réinstallation de l'autre. Or, nous verrons que ces différentes modalités fonctionnent plus ou moins bien – du moins, ni l'une ni l'autre ne semble fonctionner de manière évidente a priori. Si l'on peut penser qu'une prise en charge privilégiée, avec de nombreux intervenants autour de la famille, faciliterait l'intégration scolaire, nous verrons qu'il faut pour cela un minimum de cohérence et de concertation entre les différents intervenants concernant les objectifs et la répartition des rôles, ainsi qu'une disposition des migrants à se saisir des ressources et des injonctions qui leur sont adressées.

3. Les auteures tiennent à remercier Margot Doz, étudiante en Master 2, pour sa participation à l'enquête de terrain sur les réfugiés syriens.

4. Au total, une trentaine de personnes a été interrogée.

Éléments de contexte

Contextes locaux d'accueil

Les vignettes ethnographiques qui suivent visent à dresser le tableau de deux types de nouveaux migrants à travers des situations mettant en exergue les particularités de chacune d'entre elles et permettant d'en saisir les enjeux et répercussions au sein de l'école.

Une école submergée par les Bulgares

L'école primaire B. se situe au centre de la ville. Disposant de sept classes accueillant 176 élèves, elle n'est pas classée en REP⁵, le quartier n'étant pas répertorié « politique de la ville » en raison de la proximité avec un secteur qui n'a pas du tout le même profil que celui de l'école. Le directeur fait des demandes régulières de classement en REP auprès de l'Education Nationale, sans succès. Le public scolaire est « très polarisé : enfants en grande difficulté versus enfants de bobos, ce qui représente un vrai défi pédagogique », souligne-t-il. Il y a en outre une concentration particulière d'allophones au sein de l'établissement car les écoles voisines n'en veulent pas : « j'ai dix allophones qui devraient être ailleurs ». Selon lui, les chefs d'établissements voisins useraient de stratégies pour prévoir les effectifs des entrants en fonction de ce qui les arrange, ou argueraient de l'accueil d'autres publics jugés « difficiles » pour refuser ces élèves allophones. Cette école compte ainsi trente élèves bulgares turcophones, un Bulgare non turcophone et deux Roumains scolarisés, soit environ 20 % de la population de l'école. Ceux-ci ne sont pas tous primo-arrivants, « mais même ceux qui ne le sont pas ne maîtrisent souvent pas le français : quelques N0 (environ huit, neuf), des N1 et des N2. Certains sont NSA⁶. » L'arrivée importante d'élèves bulgares dans l'école date d'il y a deux ans. Beaucoup de ces élèves vivent dans des appartements vétustes et certains sont en squat ou bidonville. Les élèves étant plus de 25 par classe, il y a environ cinq élèves bulgares non francophones dans chaque classe. Cela crée d'importantes difficultés pour les enseignants qui se demandent comment prendre en charge ces élèves sans délaisser les autres. Les enseignants font également face à des problèmes de communication avec les familles, ne bénéficiant pas d'interprétariat et, de façon générale, ayant « zéro moyen »⁷.

5. Réseau d'éducation prioritaire.

6. La dénomination « N0 » renvoie à la date d'arrivée en France : N0 quand l'arrivée est récente (au cours de l'année scolaire), N1 quand elle date d'un an, N2 de deux ans, etc. Le sigle « NSA » signifie « Non Scolarisé Antérieurement ».

7. Entretien avec le directeur d'école B., ville X, 09/11/2016.

Une commune qui prépare pendant un an l'arrivée d'une famille syrienne

C'est tout simplement beau. Six enfants qui sourient à s'en décrocher les mâchoires. Leurs parents heureux de les voir s'égailler dans une grande maison que les voisins ont contribué à meubler. Des camarades de classe soucieux de la bonne compréhension des nouveaux venus qui ne parlaient pas un mot de français il y a encore cinq mois. Et une marraine aux petits soins, conseillère municipale qui les accompagne dans leur nouvelle vie.⁸

Tel est le portrait de la situation dressé par une journaliste après sa rencontre avec cette famille et l'élue référente de la commune de U. qui l'accueille fièrement. En effet, ce gros village de 2500 habitants fut le premier de ce département rural à répondre à l'appel du gouvernement puis de l'Association des maires de ce département pour accueillir une famille de réfugiés ayant fui la Syrie, dans le cadre du programme de réinstallation du Haut-Commissariat aux Réfugiés.

Dans cette commune, la volonté d'accueil a été actée par le Conseil municipal en septembre 2015, très rapidement après l'appel du gouvernement. S'en est suivie la réquisition d'un logement municipal aménagé par une équipe d'une dizaine de bénévoles constituée pour l'occasion, qui a attendu pendant près d'un an l'arrivée de la famille. « Quand on lance un appel, on ne soupçonne pas cette générosité qui peut exister, on s'aperçoit que les personnes vont au-delà de beaucoup de choses pour venir en aide, ça a déclenché un bel élan de solidarité ! »⁹ souligne l'élue locale en charge de cet accueil. L'engagement est en effet total pour la commune comme pour les bénévoles accueillant cette famille ayant vécu trois ans dans un pays voisin de la Syrie avant d'obtenir un statut de réfugié en France : « Pour la commune, c'est un choix politique réel. L'engagement était : nous les hébergeons, nous les logeons, nous les habillons, nous les nourrissons, jusqu'à ce qu'ils soient autonomes financièrement, c'est-à-dire jusqu'à ce que les démarches administratives soient accomplies. ». Au-delà même de ces engagements, ces bénévoles offrent aux membres de la famille un soutien et un accompagnement renforcé dans divers aspects de leur vie quotidienne au cours de leur première année dans la commune, notamment en ce qui concerne l'accompagnement à la scolarité des enfants.

8. Extraits d'une émission de radio traitant du sujet dans cette commune, consulté le 21/11/2016 (Source non citée pour raison d'anonymat).

9. *Ibid.*

Quelle « légitimité » ? La construction des distinctions entre réfugiés et migrants économiques

Qui sont ces migrants ? Pourquoi sont-ils là ? Il est primordial de tenir compte du contexte social et politique national et international pour la compréhension de l'accueil de ces personnes. Plus particulièrement, les perceptions qu'ont les accueillants de ces nouveaux migrants jouent un rôle déterminant dans les logiques et modalités de prises en charge scolaires, entre autres.

Sur le terrain, de manière récurrente, deux termes sont utilisés pour qualifier ces personnes : celui de « migrant », qui désigne toute personne quittant son pays, et celui de « réfugié » qualifiant ceux qui ont dû fuir leur pays pour échapper à un danger, une persécution, une guerre, etc. Ce dernier terme revêt une signification supplémentaire d'un point de vue juridique, puisqu'est officiellement réfugié celui qui a déposé une demande d'asile en France ayant abouti favorablement. Les Bulgares sont alors identifiés comme migrants et les Syriens comme réfugiés. Si la distinction réside dans la contrainte à l'origine de leur départ du pays, elle n'est pas d'une objectivité évidente (Crawley & Skleparis, 2017), d'autant qu'elle se double d'une dimension politique, voire émotionnelle, dans un contexte de débats et de tensions concernant l'accueil des étrangers en France. Dès lors, comme le souligne Scalettaris (2016), « le débat se structure autour d'une appréhension clivée. Les réfugiés sont considérés comme des personnes qui migrent par contrainte et pour des raisons politiques, les migrants comme des personnes qui se déplacent volontairement dans le but d'améliorer leur situation économique ». Cette catégorisation est mue par une logique sous-jacente, celle du tri entre « bons » et « mauvais » migrants, entre ceux dont on accepte la présence sur le territoire et ceux qui ont « vocation à rester dans leurs pays »¹⁰ (p. 88).

Ainsi, si l'on s'en réfère aux perceptions différenciées concernant le « mérite » des migrants selon qu'ils sont perçus plutôt comme des « victimes » ou plutôt comme des « profiteurs » (Chauvin & Garcés-Mascreñas, 2014), il existe a priori un fort contraste entre Syriens et Bulgares concernant la légitimité de leur présence sur le territoire. Les premiers, qui plus est lorsqu'ils ont été réinstallés, sont reconnus et protégés de droit, alors qu'en tant que migrants économiques, les seconds sont à peine tolérés, a fortiori lorsqu'il s'agit de Roms, avec toutes les représentations négatives et stéréotypées que cette identification convoque. En outre, certains parmi ces derniers font des allers-retours réguliers entre la France et le pays d'origine, ce qui renforce le soupçon déjà existant sur leur « volonté d'intégration ».

L'accueil de réfugiés syriens en France, et particulièrement dans le cadre du programme de réinstallation orchestré par le Haut-Commissariat aux

10. Extrait de propos tenus par le Ministre de l'intérieur, Manuel Valls, sur BFM TV, 25 septembre 2013.

Réfugiés et relayé par l'Etat (via la DIHAL¹¹), s'appuie sur l'idée de l'évidente légitimité de leur présence. La logique est en effet que chaque territoire, à toute échelle (Etat, département, commune, institution, ...) doit « prendre sa part » à leur accueil, précisément en raison du regard porté sur leur situation, fortement marqué par la compassion et l'obligation morale d'hospitalité (Bessone, 2015 ; Fassin, 2005). Le vocabulaire de la compassion est souvent utilisé par les accueillants pour parler de ces familles « avec un passé difficile »¹². Ainsi une commune qui s'est positionnée pour accueillir une famille réfugiée fait le choix d'annoncer l'arrivée imminente de la famille par le biais du journal du village et présente la situation en ces termes : « Nous espérons sincèrement que notre commune pourra prendre part à l'apaisement de ces réfugiés qui subissent et ont subi des conditions de vie complexes, graves et risquées en pleine guerre civile »¹³. À ces conditions de vie passées répond la proposition faite à cette famille de « rejoindre notre appartement sûr et accueillant »¹⁴. On retrouve cette logique à l'œuvre dans l'institution scolaire, miroir de la société. Les élèves des classes qui accueillent des enfants syriens ont généralement été informés par les enseignants de la « situation en Syrie », et particulièrement de la guerre en cours. Si pour les enseignants, il s'agit de préparer ainsi au mieux l'arrivée des enfants syriens, cela implique également un attendu sous-jacent vis-à-vis des autres élèves : qu'ils soient particulièrement accueillants avec leurs nouveaux camarades arrivant d'un pays en guerre. « Ils sont mignons avec elle », précise de ce fait une enseignante de CE1-CE2 lorsque nous lui demandons de nous parler des sociabilités juvéniles autour de l'arrivée d'une petite fille¹⁵. Dans une autre situation concernant une enfant de trois ans scolarisée en maternelle, les accueillants expliquent au sujet des enseignants comme des enfants qu'« au début ils la maternaient tous »¹⁶.

Les Bulgares dont il est ici question sont tantôt identifiés comme Roms, tantôt comme turcophones. Sans entrer dans le détail des considérations que révèlent ces appellations et leurs liens (ou non) avec les endo-identifications, il est à noter que les migrants bulgares présents dans la ville proviennent de territoires urbains ou ruraux pauvres, enclavés et stigmatisés socialement car regroupant des personnes issues des deux « minorités nationales » les plus importantes en Bulgarie, et souvent dévalorisées : les Turcs et les Roms. En France, les représentations sociales sur les migrants roms associent diverses caractéristiques tantôt clairement négatives et contribuant à les stigmatiser, tantôt « exotiques » (Clavé-Mercier & Olivera, 2016). Quoi qu'il en soit, les unes comme les autres contribuent à enfermer ces familles dans une identité

11. Direction interministérielle à l'hébergement et à l'accès au logement.

12. Entretien avec la référente élue de la famille, commune d'O., 07/04/2017.

13. Extraits de la gazette de la commune d'O., juin 2016.

14. *Ibid.*

15. Entretien avec une enseignante directrice d'école primaire, commune de R., 30/05/2017.

16. Entretien collectif avec les bénévoles de la commune d'O., 18/05/2017.

collective perçue comme problématique. Souvent, ces deux registres se mêlent pour construire in fine la figure du migrant rom comme indésirable et illégitime. Cette construction s'appuie donc sur une essentialisation et une naturalisation des « différences culturelles » imputées à ces migrants, ainsi que sur la disqualification morale de ces « différences ».

Couplées à des manières de vivre visibles (habitat en bidonville ou habitat précaire, mendicité, etc.) et à des dynamiques migratoires singulières (une partie de la famille ici, l'autre là-bas, un quotidien pensé de manière transnationale et de nombreux allers-retours entre pays d'origine et pays d'accueil), les difficultés posées à l'institution scolaire par l'accueil de ces migrants sont expliquées par ces spécificités « culturelles » et migratoires qui compromettraient la prise en charge de ces élèves (Clavé-Mercier, 2014a). Les Bulgares deviennent ainsi une sorte de « patate chaude » pour beaucoup d'acteurs de l'institution scolaire (comme pour d'autres institutions, d'ailleurs).

Des tensions existent notamment entre les établissements scolaires concernant l'accueil de ces Bulgares. Selon le directeur de l'école B., « Concernant les allophones, les autres écoles autour ne jouaient pas le jeu. Le directeur de [R.] ne veut pas avoir à faire à des étrangers en brandissant le sureffectif de l'école. La direction de [E.] mettait en avant le fait d'avoir déjà une CLIS¹⁷ et les gamins de la cité [voisine]. »¹⁸ Cela a eu pour résultat des « tensions » sur l'école B. qui était la seule du secteur à accueillir ces enfants alors relativement nombreux dans l'établissement. Une ancienne enseignante de cette école rappelle les propos tenus par un collègue à ce sujet : « Y en a marre de la turquerie ! » et se souvient aussi d'une question des représentants de parents au Conseil d'école : « Jusqu'à quand l'école va-t-elle accueillir des étrangers ? »¹⁹ Ces propos, qu'elle a toujours en mémoire quelques années plus tard, sont pour elle significatifs du climat délétère causé par la concentration de ces élèves dont personne ne semble vouloir... Le directeur de l'école trouve ainsi qu'il n'y a aucune « volonté politique » de la part de la Mairie d'entendre les difficultés rencontrées dans l'école et d'agir en conséquence. Ayant tenté maintes fois de faire connaître la situation de l'établissement, il est renvoyé vers le fait qu'il « fait de la politique ». Pour lui, il s'agit d'un réel problème de communication entre les différentes structures (Education Nationale, mairie, services sociaux, ...) : « on ne s'est jamais mis, tous les acteurs, autour d'une table »²⁰, déplore-t-il.

À l'opposé, les concertations organisées autour de quelques familles syriennes sont parfois surinvesties, et deviennent une occasion rare pour des acteurs qui ne se parlent habituellement pas de se rencontrer, de faire

17. Classes pour l'inclusion scolaire, devenues en 2015 ULIS-école (Unités localisées pour l'inclusion scolaire), destinées à scolariser des élèves en situation de handicap.

18. Entretien avec une ancienne représentante de parents d'élèves de l'école B., ville X, 31/03/2017.

19. Entretien avec une enseignante UPE2A mobile en primaire, ville X, 23/05/2017.

20. Entretien avec le directeur de l'école B., ville X, 09/11/2016.

connaissance et d'échanger, bien au-delà des discussions sur l'accompagnement des familles réfugiées. Nous avons pu observer cela dans une commune qui, un an après l'arrivée d'une famille réinstallée, décide de réunir tous les acteurs, institutionnels et associatifs, pour faire le point sur les « avancées » et « blocages » autour de l'accompagnement. À cette réunion plus d'une vingtaine de personnes sont présentes, représentant une dizaine de structures différentes²¹.

Si l'on s'en tient aux discours et attitudes vis-à-vis de ces deux publics, la construction de la distinction entre Syriens et Bulgares se traduit ainsi dans les faits par des positionnements diamétralement opposés, allant de la *volonté d'accueil* des uns à l'*accueil contraint* des autres, fondés sur deux figures a priori bien différentes de l'altérité que sont les « réfugiés » et les « Roms », différence accentuée dans le cas présent par la dimension singulière ou collective de leur présence.

Des nouveaux publics si différents ?

Malgré ce contraste ostensible dans la perception de ces nouveaux migrants, on note toutefois des points communs entre des publics qui viennent tous deux interroger la manière dont l'institution scolaire française fait face à l'accueil des élèves allophones.

Des difficultés en termes de langue et de communication

« Le problème c'est celui de la langue, et de la relation à l'école qu'on a du mal à résoudre. »²² La difficulté de communiquer avec les enfants et leurs parents ainsi qu'à leur propos est un élément récurrent des discours tenus sur « les Bulgares » dans l'espace scolaire. Ce fait est systématiquement relié à celui du nombre : « La difficulté, c'est quand il y a un lot d'enfants qui parlent tous la même langue »²³. Les moyens en matière d'interprétariat, soit inexistants, soit trop faibles, sont un sujet central dès que les acteurs de l'institution scolaires parlent de ce public. Un budget interprétariat est alloué aux écoles qui relèvent de la Politique de la ville ; il est utilisé principalement pour les équipes éducatives, destinées aux situations définies comme « problématiques », n'étant pas assez important pour assurer les communications au quotidien. Les établissements qui n'en bénéficient pas mais ont les mêmes besoins doivent travailler avec une incompréhension au cœur de la relation parents/enseignants/élèves.

21. Notes de terrain, réunion bilan pour les un an de l'accueil de la famille, communauté de communes de R. (commune de N.), 30/05/2017.

22. Entretien avec une enseignante en primaire, ville X, 04/04/2017.

23. Entretien avec une enseignante UPE2A mobile en primaire, ville X, 23/05/2017.

« Avec les Syriens, le problème c'est la langue. Le plus compliqué a été de communiquer. »²⁴ Tous les acteurs scolaires et extra-scolaires accueillant des Syriens mentionnent en premier lieu cette difficulté. La chargée de mission du programme de réinstallation dans le département va dans le même sens, posant l'interprétariat comme un « problème majeur dans les communes »²⁵. Lorsque, pour les familles syriennes, l'école a la possibilité d'avoir recours à des interprètes de fortune dénichés par les bénévoles (anciens immigrés ou descendants d'immigrés parlant l'arabe littéraire), peu d'acteurs scolaires y ont recours, au-delà d'une première rencontre avec explication du fonctionnement de l'école. Par la suite, les enseignants passent plutôt par les bénévoles pour transmettre des messages à la famille, en attendant que les enfants eux-mêmes aient acquis un niveau de français suffisant pour servir d'interprète avec leurs propres parents.

Au-delà de la différence linguistique, c'est l'intercompréhension dans son ensemble qui est perçue par les accueillants comme le nœud du problème avec ces élèves : « Sans connaître cette culture-là, la question c'est comment leur expliquer notre système à nous, par rapport à leur connaissance de ce qu'est l'école. Ça, j'ai pas trouvé la solution encore »²⁶.

Scolarisation antérieure chaotique

Nombre d'enfants syriens et bulgares ont connu une scolarité antérieure chaotique – quand elle n'est pas inexistante. Cette caractéristique les rapproche fortement, bien que les raisons en soient différentes. Au cours des nombreuses années passées en Jordanie, en Turquie ou au Liban, que ce soit dans des camps de réfugiés ou chez l'habitant, les enfants syriens ont rarement pu être scolarisés : pas de possibilité de scolarisation dans certains camps, trop de racisme et de violences subies dans des établissements scolaires libanais, ou encore nécessité d'exercer des « petits boulots » pour contribuer à la survie de la famille. C'est ainsi le cas d'une fratrie de cinq frères âgés de 10 à 19 ans qui ont été déscolarisés pendant les cinq années de leur séjour dans un camp en Jordanie²⁷. En effet, d'après les études menées ces dernières années, il apparaît que plus de la moitié des enfants syriens n'étaient pas scolarisés en 2015, leurs taux de scolarisation se limitant à 20 % au Liban et 30 % en Turquie (Sirin & Roger-Sirin, 2015).

L'enquête de Mustafa Aslan et Kuvvet Lordoglu (2017), effectuée auprès de Syriens réfugiés en Turquie dans deux villes frontalières avec la Syrie (Urfa et Mardin), donne des éléments de compréhension intéressants. Sur 80 enfants

24. Entretien avec le directeur du centre de loisirs, commune d'U., 29/05/2017.

25. Intervention de présentation du dispositif, Université de Bordeaux, 04/10/2016.

26. Entretien avec l'adjointe chargée des affaires scolaires, commune de R., 14/04/2017.

27. Entretien avec la référente de l'accueil de la famille, communauté de communes de R. (commune de N.), 21/02/2017.

enquêtés, seuls quelques-uns sont scolarisés. Les autres travaillent ou cumulent petits boulots et scolarisation partielle, dans un contexte de forte précarité. Ils trouvent difficilement du travail, celui-ci étant le plus souvent temporaire et sous-payé (50 % moins que les locaux). Les raisons obligeant les mineurs syriens à travailler sont multiples, mêlant les conditions économiques difficiles des familles, le fait que les adultes ne trouvent pas de travail, et les discriminations subies par les Syriens à l'école.

Dès lors, en fonction de l'âge des enfants à leur arrivée en France et du temps qu'ils ont passé dans un pays « de transit », ils ont soit connu une rupture importante de leur scolarité (plusieurs années), soit n'ont jamais fréquenté l'école. Ainsi, Haya, qui a 12 ans lorsqu'elle arrive dans la commune de R. avec sa famille, découvre la scolarité directement au collège, après quatre années passées dans un camp jordanien. Lorsqu'elle évoque le résultat des évaluations de compétences de Haya, « c'est le néant, rien du tout ! » s'exclame la professeure d'UPE2A qui la suit²⁸. C'est également le cas de sa petite sœur âgée de 8 ans et de son frère de 4 ans.

Tout comme les enfants syriens, les enfants bulgares dont il est ici question ont une expérience précédente de l'école généralement limitée, quantitativement ou qualitativement. Cette faible scolarisation antérieure est souvent citée comme un « problème » car elle complique la scolarité de ces enfants dans le pays d'accueil : « Cette majorité énorme de Bulgares turcs ou roms était un problème dans la classe, comme le fait qu'ils avaient été mal ou peu scolarisés dans leur pays »²⁹. Notre enquête de terrain précédente en Bulgarie (Clavé-Mercier, 2014b) permet de comprendre l'expérience antérieure de scolarisation de ces enfants vivant dans les quartiers roms et/ou turcs, quartiers enclavés et délabrés, souvent désignés sous le terme « *mahala* ». Les écoles qui s'y trouvent n'ont que peu de moyens, le matériel est souvent vétuste et les enseignants peu motivés puisque leurs élèves sont « roms », et dès lors perçus comme n'étant a priori « pas intéressés par l'école », comme l'affirment d'une seule voix les enseignants d'un village de la région de Pazardzhik³⁰. Qu'ils soient majoritaires ou minoritaires en fonction des localités, ces enfants sont moins considérés par les enseignants que les enfants bulgares « non roms ». Dans ces écoles, le taux d'abandon scolaire des Roms est alors très élevé (Tomova, 2009). La qualité de l'éducation proposée à ces enfants et le sens que revêt pour eux l'école expliquent que parents et enfants se désintéressent de la scolarité. Ils soulignent la discrimination qu'ils ressentent, le fait que l'école ne soit pas de bonne qualité, leur pauvreté et le désengagement de l'État (comparé à la période communiste) qui ne les aide plus pour les fournitures scolaires. L'école maternelle étant payante, rares sont les enfants de ces quartiers qui y sont scolarisés. Cela augmente

28. Entretien avec la professeure d'UPE2A collège, 14/02/2017.

29. Entretien avec une enseignante UPE2A primaire retraitée, ville X, 20/04/2017.

30. Notes de terrain, février 2012.

leurs difficultés et leur désintérêt à l'entrée en élémentaire, car la majorité de ces enfants ont le turc ou le romanès comme langue maternelle. Ces obstacles multiples aboutissent à ce que la majorité des Roms passent seulement quelques années à l'école (entre quatre et huit) et en sortent avec un faible niveau de lecture et d'écriture (Tomova, 2009), et ce constat vaut pour la plupart des pays d'Europe Centrale et de l'Est (Szalai & Schiff, 2014).

Dans un cas comme dans l'autre, il est ainsi souvent souligné par les acteurs scolaires que la scolarité de ces enfants, bulgares comme syriens, est rendue plus complexe par le nécessaire apprentissage du « savoir-être élève »³¹.

Des identités de genre fortes et marquées

Concernant les Syriens, les différences de genre sont soulignées par les bénévoles comme ayant une forte incidence, notamment pour ce qui est des activités extrascolaires mais aussi dans les tâches à accomplir à la maison et en matière de comportements entre enfants. Ces identités de genre sont perçues par les bénévoles comme une entrave à la (bonne) scolarité et, au-delà, à l'« épanouissement individuel » souhaité pour ces enfants – et donc, par extension, à leur « intégration dans la société ». C'est le cas par exemple pour Reem, jeune Syrienne de 14 ans, dont les bénévoles soulignent sans cesse le rôle dans la famille et son implication dans les tâches domestiques, allant jusqu'à affirmer que « ça va mal finir parce qu'elle va pas supporter ça longtemps »³². Les acteurs scolaires partagent clairement cette vision concernant la jeune fille et sa sœur cadette : « Haya et Reem ne sont pas très investies dans leurs scolarités. Il y a plus important à faire à la maison : faire à manger, s'occuper des petits, ... »³³ Dans une autre famille de six enfants, une bénévole très impliquée auprès des enfants note avec une certaine désapprobation que

*La grande, elle s'est fait une entorse au genou et c'était toujours elle qui faisait le café. C'est le fonctionnement de la famille... L'autre jour [un frère] disait au petit qui sautait partout : 'viens t'asseoir, quand y a du monde ils restent assis les garçons !' C'est une marque d'éducation. Les filles elles sont debout. Les garçons ils s'assoient pour recevoir*³⁴.

Des problèmes de violence sont souvent évoqués lorsque le sujet des Bulgares dans les écoles est abordé, notamment par des parents d'élèves³⁵. Le directeur de l'école B. apporte des précisions visant à minimiser cette impression des parents, en reconnaissant ce problème mais en donnant une

31. Entretien avec la directrice de l'école, commune d'U., 29/05/2017.

32. Propos d'une bénévole, réunion collective de bénévoles, commune de R., 30/03/2017.

33. Entretien avec la professeure d'UPE2A collège, commune de M.M., 14/02/2017.

34. Entretien avec une bénévole, commune d'U., 30/03/2017.

35. Réunion avec des parents d'élèves et la direction de l'école B., ville X, 22/05/2017.

explication contextuelle : « Les Bulgares cette année sont des grands et des garçons »³⁶. Ce faisant, il effectue un lien clair entre violence et identité de genre, mettant en avant les comportements très genrés de ces enfants. Les filles bulgares, quant à elles, semblent se faire moins remarquer, jusqu'à être appréhendées comme des « petites filles plantes vertes, elles sont là, elles sont absentes, c'est pareil »³⁷.

En conclusion, il existe une sorte d'opposition entre des garçons bulgares perçus comme « perturbateurs » donc potentiels décrocheurs, et des filles syriennes « victimes » potentielles donc les plus à même de profiter de la scolarité, celle-ci étant appréhendée comme permettant globalement l'émancipation de ces enfants vis-à-vis de leur milieu.

Des expériences de précarité résidentielle

Ces migrants syriens comme bulgares ont connu des expériences similaires de précarité résidentielle, révolues pour les uns, encore actuelles pour les autres.

Les Syriens sont en effet majoritairement passés par des camps de réfugiés en Jordanie, au Liban ou en Turquie, et y ont vécu pendant plusieurs années avant leur arrivée en France. Cette expérience, quoique différemment perçue en fonction des camps et/ou des familles, marque nécessairement les enfants – comme les adultes qui y vivent – dans leur rapport au monde et à l'espace de vie (Agiar, 2002). Un cas extrême est par exemple celui de jeunes enfants dont l'essentiel de l'existence était cantonnée à leur « tente » d'habitation, l'extérieur étant jugé trop peu sûr par leurs parents³⁸. Plus fréquemment les enfants syriens semblent avoir bénéficié d'une liberté totale jugée néfaste pour leur structuration par les accueillants. Ces derniers mettent en avant le fait que la vie dans les camps a un impact sur le rapport des enfants à l'espace et à la temporalité. Arrivant à l'école en France, les enfants se trouvent confrontés à un système très codé et normé, à des horaires et diverses règles de vie : « Au départ c'était difficile pour eux, parce que dans les camps ils étaient complètement livrés à eux-mêmes, et maintenant il faut se lever, il faut aller à l'école, faut faire ceci, cela... »³⁹. Ces propos, exprimés sous diverses formes à propos de toutes les familles syriennes accueillies et pointant l'importance du changement de vie et de rythme à travers la scolarisation, illustrent la perception par les bénévoles du passage des enfants d'une vie sans cadre, quasi anémique, à la (re)structuration d'une nouvelle vie *via* l'école.

Les enfants bulgares concernés par notre recherche connaissent des formes différentes de précarité résidentielle : certains vivent en squat ou

36. *Ibid.*

37. Entretien avec une enseignante en primaire, école L., ville X, 04/04/2017.

38. Entretien avec les référents de la famille accueillie, commune de L., 18/05/2017.

39. Entretien avec une bénévole, commune de R., 14/02/2017.

bidonvilles, quand d'autres habitent dans des appartements délabrés et surpeuplés. Comme les Syriens, ce type d'habitat est à relier à leur expérience migratoire relativement récente (au cours des cinq à dix années passées, parfois moins), puisque tous vivaient dans des maisons ou appartements individuels dans leurs pays d'origine. Il faut en effet souligner que les Bulgares et les Syriens avaient avant le départ de leur pays des habitats « normaux », et même dans certains cas confortables, et que c'est la migration qui engendre, pour un temps plus ou moins long selon les parcours familiaux, une dégradation de l'habitat. Cela même alors que du point de vue de la société d'accueil, l'habitat précaire et la promiscuité peuvent être perçus comme indissociables de leur statut de migrant ou de réfugié.

Au sujet des Bulgares comme des Syriens, il est ainsi intéressant de souligner l'unanimité des témoignages des accueillants sur le manque de « cadre » dans les familles concernant les repas, les habitudes de sommeil (coucher tard, partage des lits avec parents, lever tard), et la relative autonomie et la liberté laissées aux enfants, même très jeunes. Ces habitudes liées au mode de vie sont tantôt interprétées comme des « marques » de la précarité résidentielle, tantôt comme des normes « culturelles » problématiques.

De la vulnérabilité au soupçon

Les familles syriennes qui sont réinstallées en France sont définies administrativement par le Haut-Commissariat aux Réfugiés comme étant « vulnérables ». Cette identification basée sur différents critères est ce qui leur permet en effet de bénéficier de la « réinstallation ». Il peut s'agir de violences subies, du nombre d'enfants ou encore de problèmes de santé. Sachant cela, les acteurs accueillants les appréhendent alors globalement comme étant nécessairement « vulnérables », en plus du fait de venir d'un pays en guerre et d'imaginer qu'ils ont forcément vécu des choses difficiles. À propos des conditions de vie passées, l'imagination des accueillants est féconde, d'autant qu'il est demandé aux professionnels et bénévoles de ne pas poser de questions à ce sujet, afin d'éviter de réveiller d'éventuels « traumatismes ». Il faut souligner en outre que l'idée d'une vulnérabilité quasi totale de ces familles est tellement ancrée dans les perceptions des accueillants (institutionnels et bénévoles) que la nécessité de la migration et la question de l'absence de choix du pays et de la ville de destination sont rarement abordées en tant que telles⁴⁰.

Les migrants bulgares sont eux aussi souvent perçus à travers le prisme de la vulnérabilité, mais pas de manière aussi franche, puisque chez eux

40. Aucune des familles n'avait connaissance de sa destination précise en France avant le départ, de même que les accueillants n'avaient quasiment aucune information hormis la composition familiale avant l'arrivée de la famille.

cette vulnérabilité peut être plus facilement vue comme instrumentalisée. Cela est à mettre en lien avec les représentations souvent négatives ou du moins empreintes de soupçon que nourrissent à leur sujet, et de manière somme toute plutôt classique (Stewart, 2012), nombre d'acteurs accueillants. Pourquoi sont-ils venus en France? Que veulent-ils ? Ce sont des questions qui restent souvent sans réponses pour les représentants des institutions françaises. Dans le cas de ces familles, l'identification en tant que Roms ou Tsiganes, associée à de nombreux stéréotypes, prend le pas sur une « simple » appréhension en tant que migrants précaires. C'est à partir de ce regard porté, se résumant en une altérisation extrême, que peuvent être lues les manières d'agir de différents acteurs à leur égard – et l'école ne fait pas exception.

Il est intéressant de noter ce glissement de l'appréhension de la vulnérabilité à l'économie du soupçon (Linhardt, 2001). Cela illustre la tension existante entre une appréciation du migrant basée sur son statut de victime et une évaluation de sa légitimité basée sur la mesure de sa (bonne) volonté (Casati, 2017), que l'on retrouve vis-à-vis de ces deux « publics », surtout lorsque les réactions et demandes des « accueillis », ne correspondant pas au comportement de gratitude attendu, ce qui semble démentir l'idée qu'on se fait de leur « vulnérabilité ». C'est ainsi le cas lorsqu'en découvrant son logement à son arrivée dans une commune, une femme syrienne se plaint de l'absence de machine à laver, alors que la référente, pensant que la priorité première est la sécurité et la mise à l'abri de la famille, se préoccupe de la rassurer quant aux bruits provoqués par le passage régulier d'avions⁴¹. Cela permet en outre de mesurer le décalage existant entre les attentes des uns (accueillis) et des autres (accueillants) (l'attention portée à l'équipement du logement *versus* l'attention portée aux traumatismes supposés liés aux bombardements subis en Syrie).

Quelles prises en charge scolaires ?

Dans cette dernière partie, le point de vue des accueillants concernant les différentes modalités de prise en charge scolaire des enfants syriens et bulgares sera au cœur du propos. Concrètement, qu'est-ce qui est proposé à ces élèves au sein de l'école et autour ? Par qui et de quelle manière ?

Concentration vs. dispersion pour l'intégration : des impensés qui pèsent sur la scolarité

Avant d'entrer dans l'école, un détour par la dimension spatiale de l'implantation de ces migrants est nécessaire, puisque cela guide clairement la prise en

41. Entretien avec la référente professionnelle, commune de M.M., 22/05/2017.

charge scolaire et extra-scolaire. En effet, ces nouveaux publics connaissent des modes d'implantation opposés de fait, en lien avec leurs modalités migratoires : les familles bulgares sont concentrées dans certaines zones urbaines, quand les familles syriennes sont dispersées en milieu rural. Ces éléments sont fondamentaux en raison de leur impact sur une « intégration » toujours souhaitée par les accueillants, bien que difficile à cerner objectivement tant elle fait l'objet d'attentes et d'interprétations diverses de leur part. D'un côté, l'individu migrant se trouve seul face au groupe accueillant et de l'autre, les migrants en groupe fragilisent l'accueil qui leur est proposé. Nous allons donc analyser dans un premier temps ce que cette dimension spatiale, ajoutée aux perceptions de ces migrants analysées dans la première partie, implique en termes de représentation de l'autre et de ce que les acteurs scolaires estiment pouvoir en attendre.

Pour les Syriens : un impératif d'immersion

Beaucoup de choses sont attendues des familles syriennes accueillies dans le cadre du programme de réinstallation, au-delà même de l'accueil et du logement qui leur est proposé. Comme le dit explicitement le maire d'une des communes concernées, « C'est de l'accompagnement à l'intégration, que nous souhaitons la plus rapide »⁴². Dès lors, tout ce qui est mis en place en termes d'accompagnement et de prise en charge vise en premier lieu à « intégrer les familles syriennes dans la société française », de manière active et parfois même dirigiste, comme le souligne cette élue d'une autre commune : « A leur arrivée, [la chargée de mission départementale] voulait que les enfants soient intensivement plongés dans la culture française, par le scolaire et l'extrascolaire »⁴³ ;

*Vu les instructions qu'on avait eues de [la chargée de mission], on s'est dit on n'a pas le choix. C'était : dans le grand bain, tout de suite, sinon ça va être compliqué. Elle voulait aussi qu'ils aillent au centre de loisirs, mais on a vu tout de suite que ça serait trop compliqué, déjà que ça l'était sur l'école, donc on a freiné là-dessus, on s'est dit qu'il fallait pas trop forcer les choses, vu le contexte et vu comment ils étaient*⁴⁴.

Dans la manière de penser et d'organiser cet accueil, on note au départ une multiplicité d'interventions et une forte volonté d'immersion totale des enfants dans le maximum d'institutions scolaires et extra-scolaires (centre de loisirs, activités périscolaires, accompagnement à la scolarité, ...). Cela est le plus souvent relayé par les bénévoles qui vont, pour certains, jusqu'à penser que « soustraire » ces enfants à leur famille pourrait leur être bénéfique, telle

42. Entretien avec le maire, commune de S., 20/02/2017.

43. Propos de l'adjointe au Maire chargée des affaires scolaires, réunion collective des bénévoles, commune de R., 30/03/2017.

44. Entretien avec l'adjointe au Maire chargée des affaires scolaires, commune de R., 14/04/2017.

cette bénévole souhaitant qu'une adolescente aille en internat afin qu'elle « continue de progresser »⁴⁵.

On perçoit ici la manière dont l'accueil bascule rapidement de l'objectif initial de mise en sécurité à l'impératif d'intégration en vue d'une installation conçue comme définitive. La déclinaison de ce programme de réinstallation est empreinte d'une logique de l'adoption, à laquelle vont souvent se conformer les Syriens en s'adressant aux accueillants avec des termes de parenté (« mama », « tati », ...). Cela relève aussi du fait que, contrairement aux Bulgares, le séjour de ces familles syriennes est d'emblée pensé comme permanent – d'où les déceptions des acteurs accueillants lorsqu'ils s'aperçoivent que les familles ne veulent pas nécessairement rester dans la commune ou dans le pays à moyen ou long terme.

Il faut toutefois souligner que la nécessité d'immersion rapide de ces familles n'est pas toujours partagée par des acteurs extérieurs au dispositif local. C'est ce que rapporte la référente d'une famille au sujet de la scolarisation des enfants dès leur arrivée, seulement un mois avant la fin de l'année scolaire. Lorsque la question s'est posée, deux points de vue se sont confrontés : la chargée de mission départementale était en faveur d'une scolarisation rapide, favorisant « le choix de l'immersion », tandis que le médecin de la PASS⁴⁶ n'était pas favorable à une scolarisation d'emblée, prétextant que « c'est trop dur », « il faut les préserver »⁴⁷.

Pour les Bulgares : l'impossible inclusion

Les Bulgares vivant en France sont arrivés par leurs propres moyens, *via* des réseaux d'interconnaissance. Ils sont alors nombreux à venir des mêmes villes et villages d'une même région du pays d'origine. Ils se regroupent ainsi dans le pays d'accueil afin de pouvoir s'appuyer sur leurs pairs dans cette société inconnue, de manière assez classique en migration (Massey, *et al.*, 1998). Or cette concentration voulue, parfois couplée à leur identification en tant que Roms ou turcophones, est pensée par les accueillants comme posant problème à leur « intégration », le « groupe » faisant barrage à l'absorption de l'individu dans la société : « Notre problème, et c'est pour ça qu'on a du mal à en parler, notre problème, c'est pas que ce sont des Bulgares, qu'ils soient Roms ou pas on s'en fiche, c'est la concentration d'une communauté où le passage à la langue française n'est pas nécessaire toute la journée, y compris en classe »⁴⁸. Ainsi des parents d'élèves de l'école B., où les enfants bulgares représentent, depuis quelques années, environ 20 % de l'ensemble des élèves, acquiescent unanimement aux propos d'une mère d'élève déplorant que « Les enfants de l'école disent 'les Bulgares', ils n'ont pas de prénoms ! ».

45. Entretien avec une bénévole, commune de R., 14/02/2017.

46. Permanence d'accès aux soins de santé.

47. Entretien avec la référente de famille, communauté de communes de R., 21/02/2017.

48. Entretien avec une enseignante de primaire, école L., ville X, 04/04/2017.

Un père précise en effet qu'auparavant, quand les Bulgares n'étaient pas « si nombreux » dans l'école, « ils avaient des prénoms et étaient identifiés par leurs prénoms, alors qu'aujourd'hui, ils forment un groupe avec lequel on peut difficilement communiquer »⁴⁹.

Cette concentration de Bulgares en un même quartier et établissement scolaire exacerbe les représentations à leur égard, la tendance étant (classiquement) d'étendre à tous ce qui est observé chez l'un. Une enseignante s'aperçoit ainsi qu'il existe un décalage entre perception et réalité pendant un entretien au cours duquel le sujet de l'absentéisme est abordé. Commenant par dire que l'absentéisme est *le* problème avec les Bulgares, elle réalise que cela ne concerne au final que quelques familles mais qu'elle et ses collègues ont tendance à appréhender tous les Bulgares ainsi car « celles [les familles] qui rentrent dans le rang, quelque part, on n'en parle plus, on les voit plus... »⁵⁰.

Il est intéressant de souligner que les caractéristiques utilisées pour appréhender les deux populations (cf. partie précédente) sont mises en avant pour expliquer l'échec des uns – les Bulgares – tandis qu'elles ne sont pas mobilisées de cette manière pour les autres – les Syriens. En d'autres termes, ces différentes dimensions font que les acteurs accueillants sont globalement mus par l'idée sous-jacente selon laquelle les Bulgares, « ça ne peut pas marcher » alors que les Syriens, « il faut que ça marche »⁵¹. Ces appréciations peuvent surprendre car au-delà de leurs différences, Roms et Syriens sont finalement très semblables aux yeux même des accueillants : il s'agit de publics précaires étrangers et, au-delà, d'enfants-victimes éloignés de l'école qu'il faut « intégrer » voire réhabiliter. Sauf que les uns sont trop nombreux (et autonomes – ce sont des « migrants »), il est alors a priori très difficile de proposer une prise en charge qui fonctionne, aux yeux des acteurs scolaires ; et les autres sont isolés (et totalement dépendants – ce sont des « réfugiés »), ce qui semble a priori simplifier grandement leur accueil. Cela nous amène à analyser maintenant comment se traduisent concrètement, dans ces contextes, les différentes prises en charges dont bénéficient Bulgares et Syriens au sein de l'institution scolaire française.

Les Syriens dispersés : une forte concertation d'acteurs autour de la scolarité

Dans le département rural en question, la scolarité des Syriens s'effectue majoritairement en dehors de dispositifs spécifiques pour élèves allophones ou, lorsqu'ils existent, avec une faible prise en charge au sein de ces derniers. Cela est lié à la ruralité qui caractérise ce territoire, ainsi qu'à la faible proportion

49. Notes de terrain, réunion avec des parents d'élèves de l'école, école B., ville X, 22/05/2017.

50. Entretien avec une enseignante primaire, école L., ville X, 04/04/2017.

51. Entretien avec les référents professionnels de la famille, commune de L., 18/05/2017.

d'élèves allophones qui y sont recensés⁵². Ainsi, dans ce département, seuls quatre postes mobiles d'UPE2A existent au niveau primaire. Les enseignants se rendent dans les écoles qui les sollicitent suite à un accueil d'allophones, ce qui implique une forte mobilité pour intervenir en moyenne dans une dizaine d'établissements, sur un secteur géographique très vaste.

Dès lors, ces enseignants ne peuvent consacrer que peu de temps aux élèves en question : dans une école d'une commune d'environ 10 000 habitants, un élève de 10 ans bénéficie d'une prise en charge individuelle pour apprendre le français à raison d'1h15 deux fois par semaine⁵³ ; dans une autre commune plus rurale, un frère et une sœur de 7 et 10 ans sont scolarisés dans une classe de CP/CE1 où ils apprennent à lire et à écrire, sauf une demi-journée par semaine dédiée à l'intervention de l'enseignant d'UPE2A qui favorise un travail sur la phonétique, ainsi qu'un travail individualisé (sur une difficulté identifiée ou sur un point en lien avec la classe de référence)⁵⁴. Dans cette fratrie, un grand frère et une grande sœur sont également scolarisés dans le collège de la commune, qui ne dispose pas de dispositif spécifique. Après concertation entre les acteurs scolaires des différents établissements, il a été décidé que l'enseignant intervenant auprès des petits prendrait également les collégiens en « regroupement », sur la même demi-journée. La documentaliste du Centre de documentation et d'information du collège leur propose également plusieurs temps de prise en charge individualisée. Le reste du temps, les deux collégiens sont donc scolarisés dans leurs classes d'âges respectives. On voit ainsi que cette prise en charge des Syriens s'effectue par le biais d'un bricolage basé sur les bonnes volontés de personnes souvent non formées mais qui trouvent là l'occasion d'expérimenter de nouvelles formes de pédagogie. « C'est une réussite au niveau de leur intégration ! », s'exclame la directrice d'école, en ajoutant qu'« il n'y a pas de problème avec la religion car rien n'est visible, par exemple leurs vêtements ne diffèrent pas des autres »⁵⁵. Ainsi les élèves syriens se fondent dans la masse, malgré le fait d'être des rares « enfants de couleur »⁵⁶, car ils ne sont qu'un ou deux par établissement, et sont « motivés ».

Dans la commune de S., lorsqu'il a été question de penser la scolarisation des jeunes évalués par le Centre d'information et d'orientation (CIO), l'équipe a eu la possibilité d'inscrire les deux ainés dans un collège qui dispose d'une UPE2A fixe. Cependant, l'établissement se trouve dans la ville voisine et le trajet depuis le domicile de la famille dure 1h30 en bus, ce qui

52. Selon le rapport du Centre académique pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des voyageurs (CASNAV) 2014-2015, d'après une enquête de la DEPP (Direction de l'évaluation, note d'information de la prospective et de la performance), 190 élèves allophones étaient scolarisés dans le département, soit beaucoup moins que dans les départements ruraux voisins.

53. Entretien avec l'enseignante UPS/UPE2A mobile en primaire, commune de M.M., 14/02/2017.

54. Entretien avec l'enseignant UPE2A mobile en primaire, commune de M.M., 24/01/2017.

55. Entretien avec la directrice d'école, commune d'U., 29/05/2016.

56. Entretien avec le directeur du centre de loisirs, commune d'U., 29/05/2017.

a été jugé trop compliqué. Il a donc été décidé de les scolariser localement, au collège de secteur, ce qui « favorise leurs sociabilités », selon l'élue référent de la commune⁵⁷. Une enseignante UPE2A intervient ponctuellement. Par ailleurs, ce collège a l'habitude d'accueillir des primo-arrivants, en raison de l'existence d'une MECS⁵⁸ voisine accueillant des mineurs non accompagnés. L'établissement se situe à cinquante mètres du domicile de la famille. Le choix effectué est ainsi celui d'établissements scolaires proches mais qui ne proposent pas de prise en charge spécifique de l'allophonie.

Si cela « fonctionne », c'est que l'absence de prise en charge spécifique est en quelque sorte compensée par la mobilisation importante d'acteurs très divers auprès des familles et particulièrement des enfants. Par exemple, la famille accueillie dans la commune de R. compte cinq enfants scolarisés, de la maternelle au lycée. Les bénévoles qui interviennent pour un accompagnement à la scolarité et une aide à l'apprentissage du français sont au nombre de quatre : chaque bénévole « suit » un enfant qu'il voit de façon hebdomadaire – sauf pour le dernier d'entre eux. La chargée de mission départementale explique ainsi la situation concernant les enfants de cette famille :

Les quatre derniers n'ont jamais mis les pieds dans une école, jamais. Ils ont passé quatre ans et demi dans un camp de réfugiés en Jordanie, sans scolarisation. [...] L'enfant de douze ans ne sait ni lire ni écrire dans sa langue d'origine, elle est analphabète. L'IA⁵⁹, après le rendez-vous au CIO, vient de l'orienter sur une 6^e ! Refus de la mettre en CM2. C'est une 6^e avec un accompagnement pour primo-arrivants, des cours de français et une classe spécifique primo-arrivants au collège. Mais malgré cela, elle va décrocher si on ne lui apprend pas à lire et à écrire en urgence, en français, direct. Donc l'équipe de la commune a fait un appel en urgence dans la commune pour lui apprendre à lire et à écrire.⁶⁰

Une telle implication de personnes bénévoles autour de la scolarité de ces enfants syriens n'est pas rare. Ainsi dans la commune de N., quatre bénévoles interviennent auprès de l'ensemble des neuf membres de la famille à raison de deux fois deux heures par semaine, par groupe de deux. Dans la commune de S., cinq bénévoles s'occupent de l'accompagnement à la scolarité et de l'apprentissage du français, chacune auprès d'un ou deux enfants de la famille, de manière hebdomadaire. La même organisation se retrouve dans la commune d'U. pour les quatre aînés de la famille. Ces bénévoles, qui occupent souvent des positions dans les conseils ou services municipaux et sont pour beaucoup des retraités de l'enseignement, tiennent une place

57. Entretien avec le Maire, commune de S., 20/02/2017.

58. Maison d'Enfants à Caractère Social.

59. Inspection Académique (aujourd'hui DSDEN – Direction des services départementaux de l'éducation).

60. Présentation du dispositif d'accueil de familles réinstallées, à l'Université de Bordeaux, par la chargée de mission de l'Association des maires de ce département, 04/10/2016.

essentielle dans la communication entre ces familles et les établissements scolaires, puisque très souvent, les acteurs scolaires passent par eux (et non par les interprètes) pour entrer en lien avec les familles. Outre les bénévoles, il existe une mobilisation d'acteurs professionnels divers (scolaires, élus, sociaux, ...) qui travaillent en concertation pour ces élèves. Un enseignant d'UPE2A exprime son étonnement quant à cette forte mobilisation autour de la scolarité d'enfants allophones, qui semble propre aux familles syriennes réinstallées : « J'ai fait des réunions pour deux collégiens, on était huit à dix autour de la table. Ça n'arrive jamais ! »⁶¹.

Cependant, ce fort investissement de bénévoles autour d'une même famille peut parfois conduire à une remise en question de la place et du rôle des parents en tant que parents d'élèves. C'est ce que souligne une enseignante et directrice d'école élémentaire qui accueille deux enfants syriens accompagnés par un groupe important de bénévoles très impliqués dans le suivi de leur scolarité : « On souhaitait être au maximum en lien avec les parents. Ils ne sont pas là pour qu'on décide à leur place. »⁶²

Ainsi nous constatons combien l'intégration des familles syriennes, et en particulier dans le domaine de la scolarité des enfants, est construite comme un véritable projet collectif auquel participent de nombreux acteurs locaux qui entretiennent des liens plus ou moins étroits les uns avec les autres, mais qui ne sont pas des « spécialistes » de l'accompagnement des migrants. À l'inverse, la scolarité des enfants bulgares dans les écoles urbaines observées est appréhendée très différemment.

Les Bulgares concentrés : une scolarité en dispositif dédié sans concertation

*Ce qui pose problème avec les Bulgares, c'est qu'il y a une incompréhension des deux côtés : les familles ne comprennent pas le sens de l'école, ni son fonctionnement qu'il faudrait plus expliciter, notamment à l'oral ; les enseignants, eux, subissent le fait qu'ils viennent puis ne viennent pas, qu'ils ne suivent pas les règles de l'école – qu'on ne leur a pas toujours expliqué. Après un moment de révolte, ils s'en foutent. Et ça devient très compliqué.*⁶³

Pour faire face à ce type de difficultés éprouvées par divers acteurs institutionnels, deux postes de médiateurs sociaux spécifiquement destinés aux migrants roms vivant en squat ou bidonville ont été mis en place par la ville X en 2011, puis repris en 2014 par la communauté de communes. Dans l'objectif de faciliter l'accès de ces migrants au droit commun, leurs interventions sont

61. Entretien avec un enseignant UPE2A primaire, commune de M.M., 24/01/2017.

62. Entretien avec la directrice d'école primaire, commune d'U., 29/05/2016.

63. Entretien avec une enseignante UPE2A mobile primaire, ville X, 23/05/2017.

variées, dans les domaines sociaux, éducatifs, économiques, administratifs, etc. L'accompagnement à la scolarisation qu'ils proposent consiste principalement en un suivi des démarches relatives à l'inscription des enfants dans les établissements scolaires (inscription en mairie, accompagnement pour passage des tests en langue d'origine au CASNAV⁶⁴, accompagnement lors de l'affectation dans l'établissement). Par la suite, ils n'interviennent pas au cours de la scolarité de ces enfants – sauf en cas de problème majeur pour lequel l'enseignant les sollicite.

Parallèlement à cela, l'Education Nationale, avec la Politique de la Ville, a impulsé en 2013 la création de trois nouveaux dispositifs pour élèves Non Scolarisés Antérieurement dans des collèges, en lien avec l'arrivée jugée importante de migrants bulgares, la multiplication des squats dans lesquels vivent nombre d'entre eux mais aussi en raison des difficultés plus générales de scolarisation de ces enfants. Ces dispositifs s'apparentent à un « bricolage » institutionnel visant à permettre une « prise en charge adaptée » de ces enfants, mais qui paraît comporter des effets pervers, en termes de catégorisation notamment. En effet, ces mesures ont été spécifiquement pensées pour cette population regroupant principalement des Bulgares roms et/ou turcophones, sans être toutefois présentées ainsi explicitement. Si de tels dispositifs sont prévus officiellement pour des élèves allophones nouvellement arrivés en France (EANA) et non scolarisés antérieurement (NSA), nombre de ces élèves bulgares scolarisés en NSA ne sont pas réellement nouvellement arrivés ni non scolarisés antérieurement. La circulaire précise que cela concerne également les enfants « peu scolarisés antérieurement », ce qui est bien souvent le cas malgré tout puisqu'ils ont généralement été inscrits à l'école mais n'y sont pas, ou très peu, allés, pour diverses raisons qui peuvent notamment relever de la précarité de leur situation (économique comme résidentielle), des dynamiques migratoires (allers-retours fréquents entre pays d'accueil et d'origine), ou du manque de sens que revêt pour eux la scolarisation. Certains de ces enfants suivent toutefois une scolarité qualifiée de « réussie » par les acteurs scolaires. Les apprentissages en UPE2A NSA consistent en des apprentissages « de base » : lire, écrire, compter, avec en plus un accent important mis sur « le savoir-être élève ». Cette dernière dimension est particulièrement travaillée dans ces nouveaux dispositifs qui impliquent aussi la présence d'un assistant d'éducation.

Ces dispositifs « adaptés » dans lesquels sont presque systématiquement orientés les Bulgares en âge d'être au collège confortent une prise en charge spécifique de ce public, par des enseignants « spécialisés ». Mais cela induit également une concentration de ces élèves dans certaines classes ou établissements, qui prolonge celle existant au niveau primaire, conséquence des lieux d'implantation :

64. Centre académique pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des voyageurs (service du Rectorat).

*Dans la cour, la plupart des Bulgares restaient ensemble. À la sortie de l'école, même chose : tu le vois, y a pas d'intégration. Avec en plus les bobos qui arrivaient dans le quartier... Y avait d'un côté, les Bulgares, et de l'autre, les autres. Pas de mélange.*⁶⁵

La tentative de concertation au niveau de la Mairie et de certains acteurs de l'Éducation Nationale visant à répartir de manière systématique les élèves bulgares du premier degré dans différentes écoles n'a duré qu'un temps, les acteurs institutionnels décisionnaires ayant été rattrapés – officiellement du moins – par les lois républicaines et la carte scolaire obligeant à scolariser en fonction du secteur de résidence. Dès lors, cette prise en charge spécifique accentue la concentration des Bulgares et, ce faisant, pourrait freiner leur « intégration » telle qu'elle est pensée de manière institutionnelle.

Conclusion

Cet article a permis de questionner, sous un nouvel angle, le rôle de l'école comme agent d'intégration dans un contexte de nouvelles migrations aux statuts et dynamiques spécifiques. Un fort contraste apparaît entre les deux cas ici abordés. Pour les Syriens, l'intervention des bénévoles ayant souvent de fortes compétences en matière d'enseignement et de pédagogie s'articule à une relative absence de prise en charge spécifique de manière institutionnalisée au sein de l'école. Dans les meilleurs des cas, lorsqu'enfants et parents « jouent le jeu » de la scolarité et que les acteurs se concertent efficacement, cette immersion rapide couplée à une prise en charge extra-scolaire très individualisée aboutit à un cercle vertueux permettant une progression rapide des nouveaux arrivants. Ces enfants deviennent des « modèles de réussite » pour leurs camarades français et sont ainsi (gentiment) instrumentalisés par les enseignants pour impulser une dynamique de classe favorable au travail. Cependant, pour certaines familles très fragilisées, cette surcharge d'attention et d'exigences engendre une forme de résistance passive (retards et absences répétés, enfants « mutiques » ou qui semblent accomplir le travail de façon mécanique) qui laisse les intervenants désemparés, d'autant plus qu'ils n'ont aucune expérience préalable du travail avec les réfugiés. Ici le travail d'assimilation vise avant tout l'enfant considéré de façon individuelle, qui selon les cas pourra entraîner ses parents dans une dynamique d'investissement scolaire, ou au contraire subir un certain écartèlement entre l'école et la famille d'autant plus lorsque celle-ci semble résister aux injonctions des accueillants.

À l'inverse, les Bulgares sont pris en charge dans des dispositifs « spécialisés » dans l'école mais au sein desquels nombre d'intervenants ne sont pas vraiment formés et ont, de manière générale, peu de légitimité auprès des enseignants ordinaires. Ainsi, pour les Roms, on délègue le travail aux

65. Entretien avec une enseignante UPE2A primaire, ville X, 20/04/2017.

« spécialistes » (i.e. des enseignants qui sont perçus comme tels ou ayant ce rôle, comme ceux d'UPE2A). On pourrait voir dans l'existence de ces dispositifs spécifiques une solution de confort, tant pour les écoles qui cantonnent ainsi le « problème » à des espaces et des acteurs dédiés et plutôt bienveillants, que pour nombre de familles et d'élèves qui peuvent trouver dans cet entre-soi un certain réconfort face à la difficulté de l'intégration dans un environnement inconnu et parfois hostile. Ici le regroupement apparaît à la fois comme un obstacle et comme une solution pour une scolarisation qui vise avant tout la gestion d'un groupe dans un contexte où l'absence de volonté collective du côté des accueillants est patente.

L'absence de concertation entre accueillants induit ainsi la concentration d'allophones alors qu'une forte concertation existe lorsqu'il y a immersion. La gestion des besoins en termes d'interprétariat en est un exemple percutant : c'est a priori un problème central dans des petites communes rurales, mais les acteurs accueillants ont mobilisé les ressources locales. Le contexte rural facilite ce genre d'accueil et cette organisation, de même que l'immersion de ces familles individuelles qui sont implantées à différents endroits. En outre, le fait que les enfants syriens soient encadrés, en dehors de l'école, par des personnes expérimentées ayant un certain statut et une notoriété en matière scolaire rend en quelque sorte les enfants « importants » aux yeux des acteurs scolaires. On observe l'inverse pour les Bulgares pour qui la marginalisation (professionnelle) de ceux qui s'en occupent contribue à favoriser l'idée d'une scolarité en marge (ces enseignants ayant le sentiment de faire dès lors partie d'« écoles ghettos »⁶⁶ ou de dispositifs spécifiques).

La comparaison ici menée met en évidence un certain nombre de paradoxes qu'il pourrait être utile d'explorer plus avant. Nous pouvons en effet affirmer que la multiplication des dispositifs spécifiques et des ressources dédiées aux allophones n'aboutit pas nécessairement à l'inclusion, alors que l'inverse peut se révéler vrai, dès lors qu'un certain nombre d'acteurs se mobilisent autour de ces enfants et participent à un projet porté par le collectif. Lorsque la prise en charge de ces élèves devient l'affaire de tous et pas seulement de certains, leur présence acquiert alors une légitimité qui permet d'encourager à la fois l'innovation pédagogique et la banalisation de leurs différences. Toutefois, bien au-delà de l'école, ce résultat est intimement lié à la manière dont est perçue l'« identité » des migrants (et leur présence sur le territoire), mais également à leurs propres ressources face aux attentes dont ils font l'objet.

66. Terme employé par le directeur et des parents d'élèves pour désigner la tendance qui se dégage pour l'école B., ville X.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Agier, M. (2002). *Aux bords du monde, les réfugiés*. Paris : Flammarion.
- Aslan, M., & Lordoglu, K. (2017, mai). *Les migrants mineurs syriens en Turquie : premiers perdants de la guerre civile*. Communication présentée à la journée d'étude Traverser les frontières, traverser les âges : politiques migratoires et agency enfantine en situation migratoire, Université de Nanterre, Paris.
- Bessone, M. (2015). Le vocabulaire de l'hospitalité est-il républicain ? *Éthique publique*, 17(1). <http://doi.org/10.4000/ethiquepublique.1745>
- Casati, N. (2017). How cities shape refugee centres : "deservingness" and "good aid" in a Sicilian town. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 44(5), 792-808. <http://doi.org/10.1080/1369183X.2017.1354689>
- Chauvin, S., & Garcés-Mascreñas, B. (2014). Becoming less illegal: Deservingness frames and undocumented migrant incorporation. *Sociology Compass*, 8(4), 422-432.
- Clavé-Mercier, A. (2014a). Des spécificités au droit commun. L'institution scolaire face aux « migrants roms » entre hospitalité et raison humanitaire. *Migrations Société*, 2(152), 119-130.
- Clavé-Mercier, A. (2014b). *Des États et des « Roms ». Une anthropologie du sujet entre transnationalisme et politiques d'intégration de migrants bulgares en France*. Thèse de doctorat en anthropologie, Université de Bordeaux.
- Clavé-Mercier, A., & Olivera, M. (2016). Une résistance non-résistante ? Ethnographie du malentendu dans les dispositifs d'« intégration » pour des migrants roms. *L'Homme*, 3(219-220), 175-208.
- Crawley, H., & Skleparis, D. (2017). Refugees, migrants, neither, both : Categorical fetishism and the politics of bounding in Europe's « migration crisis ». *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 44(1), 48-64. <http://doi.org/10.1080/1369183X.2017.1348224>
- Elias, N., & Scotson, J. L. (1997). *Logiques de l'exclusion*. Paris : Fayard.
- Fassin, D. (2005). Compassion and repression: The moral economy of immigration policies in France. *Cultural Anthropology*, 20(3), 362-387.
- Linhardt, D. (2001). L'économie du soupçon. Une contribution pragmatique à la sociologie de la menace. *Genèses*, 44(3), 76-98.
- Massey, D., Arango, J., Hugo, G., Kouaouci, A., Pellegrino, A., & Taylor, J. E. (1998). *Worlds in motion : Understanding international migration at the end of the Millennium*. Oxford : Clarendon Press.
- Mendonça Dias, C. (2016). Les difficultés institutionnelles pour scolariser les élèves allophones arrivants. *Les Cahiers de la Lutte contre les Discriminations*, 2, 47-62.
- Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives. La France fait-elle les bons choix ?* Paris : Presses universitaires de France.
- Park, R. E. (1924). The concept of social distance as applied to the study of racial attitudes and racial relations. *Journal of Applied Sociology*, 8, 339-344.

- Scalettaris, G. (2016). Réfugiés, migrants, quelle est la différence ? In H. Thiollet (Ed.), *Migrants, migrations* (pp. 87-89). Paris : Armand Colin.
- Simmel, G. (1908/2009). Digressions sur l'étranger. In I. Joseph & Y. Grafmeyer (Eds.), *L'Ecole de Chicago. Naissance de l'Ecologie urbaine* (pp. 53-61). Paris : Aubier.
- Schiff, C. (2011). En marge du métier. Dispositifs d'intégration scolaire et pratiques enseignantes face aux élèves primo migrants en collège. In C. Crenn & L. Kotobi (Eds.), *Du point de vue de l'ethnicité. Pratiques françaises* (pp. 111-124). Paris : Armand Colin.
- Schiff, C., & Fouquet-Chauprade, B. (2011). Parcours scolaires et conditions d'accueil des primo-arrivants. In F. Oeuvarard & D. Glasman (Eds.), *La Déscolarisation* (pp. 181-202). Paris : La Dispute.
- Schiff, C., & Zoïa, G. (2004). *L'accueil à l'école des élèves primo-arrivants en France*. Paris : La Documentation française.
- Sirin, S. R., & Roger-Sirin, L. (2015). *The educational and mental health needs of Syrian refugee children*. Washington, DC : Migration Policy Institute.
- Stewart, M. (Ed.) (2012). *The Gypsy menace. Populism and the new anti-Gypsy politics*. Londres : C. Hurst.
- Szalai, J., & Schiff, C. (Eds.) (2014). *Migrant, Roma and post-colonial youth in education across Europe. Being visibly different*. Londres : Palgrave Macmillan.
- Tomova, I. (2009) The Roma in Bulgaria : education and employment. *Sudosteuropa Mitteilungen*, 2, 66-87.

Les auteures

Alexandra Clavé-Mercier est anthropologue, chercheuse associée au Centre Émile Durkheim (CNRS, UMR 5116), Univ. de Bordeaux. Ses recherches portent sur les rapports aux institutions et les subjectivités des personnes dites minoritaires et/ou marginalisées dans des domaines variés (politiques sociales, habitat, école, etc.), notamment auprès de personnes identifiées comme Tsiganes, Roms, gens du voyage, en France, Roumanie et Bulgarie, en tant que migrants ou autochtones.

ADRESSE Centre Émile Durkheim, Université de Bordeaux
3ter place de la Victoire, F-33076 Bordeaux Cedex

COURRIEL a.clavemercier@yahoo.fr

Claire Schiff est sociologue, chercheuse au Centre Emile Durkheim (CNRS, UMR 5116), Univ. de Bordeaux. Elle est spécialiste de la scolarisation des élèves allophones arrivants. Ses recherches portent sur les expériences et les rapports sociaux engendrés par l'immigration et les situations de mixité ethnoculturelle, dans une perspective comparative qui cherche à saisir les dynamiques locales, nationales et transnationales de la construction de l'altérité. Elle est l'auteure de *Beurs et Blédards : les nouveaux arrivants face aux Français issus de l'immigration* (Editions Le Bord de l'eau, 2016), et co-éditrice de *Migrant, Roma and Post-Colonial Youth in Education Across Europe* (Palgrave Macmillan, 2014).

ADRESSE Centre Émile Durkheim, Université de Bordeaux,
3ter place de la Victoire, F-33076 Bordeaux Cedex

COURRIEL claire.schiff@u-bordeaux.fr

Scolarisation des enfants de demandeurs d'asile : nouvelles pratiques, nouveaux dispositifs, nouveaux « métiers » sous le signe de l'incertitude

Margarita Sanchez-Mazas, Nilima Changkakoti,
Geneviève Mottet

Université de Genève

RÉSUMÉ – Cet article entend illustrer comment la question de la scolarisation des enfants de demandeurs d'asile en Suisse, en tension entre une politique d'asile restrictive et un assouplissement en matière d'accès à l'éducation, met à l'épreuve l'institution scolaire et suscite l'engagement d'une pluralité d'acteurs, que ce soit au niveau de l'implication des professionnel-le-s en place, ou au niveau des initiatives prises par des intervenants extérieurs. À partir d'entretiens semi-directifs avec différents acteurs de l'école, responsables des questions migratoires, directeurs/directrices d'établissement, enseignants ordinaires ou spécialisés dans l'accueil, éducateurs/éducatrices et intervenants sociaux, travailleurs bénévoles ou représentants du monde associatif, nous documentons les solutions ad hoc, les bricolages et les pistes d'action mis en œuvre en réponse à l'accueil et l'accompagnement des enfants de demandeurs d'asile et qui signalent, souvent de manière dramatique, l'irruption de la question sociale à l'école.

ABSTRACT – *The schooling of asylum seeking children: new practices, new procedures, new "trades" in times of uncertainty*

The present paper examines how the schooling of asylum children in Switzerland challenges the educational system in a time where asylum policies collide more and more with the right to education. Semi-structured interviews were conducted with various school actors : authorities in charge of immigration issues, school

directors, teachers working with newly arrived pupils and regular teachers, youth workers, social workers and members of non-profit organizations. The results show that school cannot remain impervious to the often dramatic social issues raised by asylum seeking children and document how these actors attempt to answer these pupil's specific educational needs within and without the school realm.

Introduction

Au cours de ces dernières années, les pays européens ont vu affluer un nombre croissant de personnes fuyant les conflits et les crises humanitaires qui traversent le Moyen-Orient, l'Asie et l'Afrique, créant dans les pays d'arrivée de ces migrants des situations éminemment paradoxales. D'un côté, la question du nombre de migrants a suscité un durcissement des politiques d'asile, porté entre autres par des formations politiques populistes et/ou d'extrême droite exacerbant les sentiments de menace et les crispations identitaires. D'un autre côté, les drames en Méditerranée – dont l'image fortement médiatisée du corps sans vie du petit Alan Kurdi¹, échoué sur une plage de Turquie, est devenue emblématique – ont suscité des réactions compassionnelles et des mobilisations solidaires de la part des œuvres d'entraide et de secteurs de la société civile. Tandis que la population migrante se compose de plus en plus de familles, de mineurs non accompagnés et de personnes vulnérables, les politiques d'asile restrictives cherchent à péjorer les conditions d'accueil et de séjour afin de dissuader de nouveaux candidats à l'asile et de pousser au départ les migrants présents sur le territoire européen (Da Lomba, 2006 ; Fox O'Mahony & Sweeney, 2010).

En Suisse, les restrictions croissantes à l'octroi de l'asile, la suppression de l'aide sociale aux requérants déboutés (Sanchez-Mazas, 2011, 2015), la multiplication des statuts provisoires (Parini & Gianni, 2005) et la précarisation d'ensemble des conditions de vie des migrants, participent d'une politique d'asile dissuasive touchant aujourd'hui de plus en plus ces populations fragilisées. Dans le même temps, l'adhésion de ce pays à la Convention internationale sur les Droits de l'Enfant de 1989, ratifiée au niveau fédéral en 1997, ouvre les portes des écoles aux enfants de l'asile, quel que soit le statut ou l'absence de statut des parents. De ce fait, le monde scolaire se trouve confronté à l'arrivée dans les classes d'enfants et de jeunes n'ayant pas été scolarisés ou ayant connu des trajectoires scolaires chaotiques.

Une telle situation place le monde éducatif devant le paradoxe d'avoir à prendre en charge des élèves ayant de forts besoins en matière d'accompagnement social et éducatif sans toutefois disposer de moyens matériels, pédagogiques ou d'assistance adéquats, faute de volonté politique d'intégration

1. Le nom kurde de l'enfant d'abord largement médiatisé comme « le petit Aylan ».

des populations en procédure d'asile. Ce qui marque ces situations est donc l'incertitude qui touche à la pérennité du séjour, dans un contexte où le droit d'insertion reconnu au travers de l'accès à l'éducation fait de l'école une des seules institutions publiques dans laquelle la présence de ces migrants est légitime.

L'incertitude affecte en outre l'agire enseignant, fortement dépendant d'une conception sédentarisée et d'un idéal éducatif de transformation d'autrui dans un temps long. Une telle incertitude est de nature à compromettre tout projet pédagogique reposant sur la continuité, ainsi que des pratiques d'accueil axées sur l'idée d'intégration. Obligés de composer avec le dilemme constitué par la volonté politique de laisser ces migrants en marge de l'intégration officielle tout en reconnaissant l'obligation de scolarisation de tous, les directions d'établissement, les enseignants et les différents intervenants auprès de ces élèves et de leurs familles se trouvent le plus souvent pris en tenaille entre les réponses à apporter à des problématiques socioéducatives de grande complexité et les contraintes institutionnelles à respecter. De plus, les exigences à la fois scolaires, éducatives et sociales que pose aujourd'hui la scolarisation des enfants de l'asile vont au-delà du travail enseignant et éducatif ordinaire, impliquant une diversification des rôles professionnels et une polyvalence (Tardif & Levasseur, 2010), qui exacerbent le débat sur les missions traditionnelles de l'école, entre instruire et éduquer. En bref, les problématiques liées à la scolarisation des enfants de l'asile interrogent de manière particulièrement aiguë le thème traité dans ce numéro de *Raisons éducatives*, celui des frontières floues de l'action éducative.

Cet article entend illustrer comment en Suisse la question des enfants de l'asile met à l'épreuve l'institution scolaire et suscite l'engagement d'une pluralité d'acteurs, que ce soit au niveau de l'implication des professionnels en place, ou au niveau des initiatives prises par des intervenants extérieurs. À partir d'entretiens semi-directifs avec différents acteurs de l'école, responsables des questions migratoires, directeurs/directrices d'établissement, enseignants ordinaires ou spécialisés dans l'accueil, éducateurs/éducatrices et intervenants sociaux, travailleurs bénévoles ou représentants du monde associatif, nous nous proposons de documenter les solutions *ad hoc*, les bricolages et les pistes d'action mis en œuvre en réponse à l'accueil et l'accompagnement des enfants de l'asile et qui signalent, souvent de manière dramatique, l'irruption de la question sociale à l'école.

La recherche en friche

La question de l'accueil et de l'intégration des enfants primo arrivants peu ou non scolarisés antérieurement reste peu documentée à ce jour, alors que la problématique de leur scolarisation est de plus en plus vive en Suisse et

ailleurs. Le rapport des élèves récemment arrivés aux populations scolaires issues d'immigrations plus anciennes a fait l'objet de recherches récentes (Schiff, 2015), ainsi que les conditions d'accueil des nouveaux arrivants et les parcours scolaires dans le pays d'accueil aboutissant à une non-scolarisation, une déscolarisation ou une scolarisation partielle de ces élèves (Schiff & Fouquet-Chauprade, 2011). Mais les implications sur le travail socioéducatif de l'incertitude, du manque de stabilité et de la précarité de statut de la population issue de l'asile n'a jusqu'ici que faiblement attiré l'intérêt des chercheurs.

Certes, la violence que représente l'incertitude du statut pour les requérants d'asile (Mestre, 2007), l'effet de l'attente et de l'« installation dans le provisoire qui dure » sur les personnes en déplacement (Kobelinsky, 2012 ; Tisato, 2017), ou encore de la « suspension territoriale » dans un entre-deux entre pouvoir rester et devoir partir (Felder, 2016) ont été traités sous l'angle du ressenti des professionnels craignant de s'investir, ou de se surinvestir, pour « rien » dans ces situations précaires. Une recherche portant sur les travailleurs de l'action sociale en France (Frigoli, 2004) montre ainsi les tensions auxquelles se trouvent confrontés les professionnels pris entre les aspirations qui les ont poussés à choisir ce métier et la réalité de leur capacité d'action concrète à l'accueil des demandeurs d'asile. Malgré l'engagement humain, le professionnalisme et les compétences bien spécifiques qui se révèlent à l'épreuve du terrain, il manque également des formations pour ces acteurs. Il semblerait aussi que la précarité du public issu de l'asile se retrouve au niveau du statut de personnes qui ont fonction de travailler auprès d'eux, que ce soit dans le champ scolaire comme nous l'avons montré ou dans le champ bureaucratique comme le souligne Spire (2007) concernant la vétusté du centre d'accueil des demandeurs d'asile et la précarité des conditions de travail de la main-d'œuvre y œuvrant.

En ce qui concerne plus particulièrement les jeunes, la recherche a surtout exploré les conséquences d'avoir fait miroiter aux migrants la possibilité d'une réelle intégration (Bloch, Sigona, & Zetter, 2009 ; Carbajal & Ljuslin, 2010 ; Carreras & Perregaux, 2002 ; Nicklaus & Schäppi, 2007) et illustré comment l'adolescent qui sort du monde relativement protégé que représentait le milieu scolaire va rencontrer toute une série d'interdits et d'impossibilités qui le séparent de son groupe de pairs (Gonzales, 2011) et compliquent toute accession à des formes de citoyenneté (Carbajal & Ljuslin, 2012).

La littérature documente également les conditions éducatives des familles, mettant en lumière toute une série de causes de fragilisation des rapports éducatifs spécifiques aux contextes des migrations précaires (Barou, 2002 ; Bauer & Karlen Moussa, 1993 ; Cadart, 2004 ; De la Peña & Govers, 2005). Elle a dégagé la distance identitaire qui se creuse entre enfants et parents en raison d'une plus rapide acculturation des premiers due à l'inclusion dans le système scolaire (De la Peña & Govers, 2005 ; Moro & Barou, 2003 ; Pourtois,

Demonty, & Jouret, 2004), la dépendance qui naît du décalage en termes de connaissance du pays d'accueil (langues, pratiques) (Suàrez-Orozco, 2000), ou encore les expériences d'exclusion ou de tutelle des parents affichées à la vue des enfants (Barou, 2009). Des études soulignent les conséquences de la vie dans l'univers de promiscuité, d'attente et de perte d'autonomie qui est celui des centres d'accueil (Blanco, 2009 ; Cottet, 1998 ; Moro & Barou, 2003 ; Povlakic, 2011).

Cependant, concernant plus spécifiquement la scolarisation des élèves issus de l'asile, Rutter (2006) fait l'hypothèse que, s'il y a peu de recherches sur le sujet, c'est parce que cet objet oblige à confronter les zones troubles du système éducatif, à réfléchir à sa cohésion et à questionner sa qualité inclusive. Pinson et Arnot (2010) affirment, quant à eux, que la recherche sur la scolarisation des enfants de requérants d'asile est une friche, un territoire laissé à l'abandon de la sociologie de l'éducation, ce que nous constatons encore aujourd'hui.

Une étude menée en Belgique est proche de nos objectifs tout en traitant plus largement des enfants migrants précaires (Vandenhoele, Carton de Wiart, Declerck, Mahieu, Ryngaert, Timmerman, & Verhoeven, 2011). Elle documente les difficultés des intervenants autour du manque de préparation et de matériel spécifiques à l'accueil des élèves sans statut légal, les obligeant à inventer leur propre pratique, avec l'impression de faire du bricolage. Les enseignants soulignent la complexification de leur métier qu'entraîne le travail dans des contextes d'extrême hétérogénéité, y compris d'expériences scolaires, ces élèves ayant pu connaître des interruptions de scolarité, voire être passés par de nombreux systèmes éducatifs.

Les terrains mouvants de la recherche et de l'intervention

Les données sur lesquelles se base cet article ont été recueillies dans le prolongement d'une recherche-action menée dans un établissement d'enseignement primaire qui reflète à un haut degré la diversité sociale, culturelle et linguistique d'une ville cosmopolite et à forte composante migratoire comme Genève. Cet établissement concentre dans les mêmes classes des enfants de divers milieux sociaux, allant des fonctionnaires et diplomates de la Genève internationale aux enfants des migrants les plus précarisés, issus d'un des plus grands Foyers de requérants du canton. À partir de ce terrain principal, nous avons étendu l'enquête à trois autres établissements scolaires proches des grands centres de requérants du canton. Nous avons centré celle-ci sur les témoignages et les expériences de certains acteurs clés, afin de mieux saisir la diversité des réponses données à des situations comparables rencontrées par les acteurs institutionnels, les professionnels et les bénévoles dans leur

travail avec les enfants scolarisés à l'école primaire et leurs familles logées dans les Foyers. En outre, nous avons rencontré des responsables institutionnels ou issus des milieux associatifs, ayant ou non un ancrage dans les établissements ciblés, tous concernés à divers titres par les problématiques des enfants ou des jeunes du domaine de l'asile². Dans la présente contribution, il ne s'agit pas de présenter la recherche-action ancrée dans les établissements considérés, mais de rendre compte des principaux résultats issus de l'exploitation d'un corpus d'entretiens issus de cette enquête plus large et de l'analyse à laquelle elle a donné lieu.

Tout comme notre terrain de départ, deux des établissements supplémentaires ciblés se caractérisent par une forte diversité socioculturelle, s'agissant d'écoles localisées dans des quartiers favorisés, abritant les grands centres de requérants. Les familles issues de ces centres « échappent » de ce fait aux politiques scolaires d'éducation prioritaire développées à Genève dans les quartiers socialement défavorisés. L'école de leurs enfants ne bénéficie donc pas des objectifs de politiques publiques associant collectivités locales et établissements scolaires pour impulser l'aide à l'intégration dans la vie communale, l'accès aux activités sportives et culturelles, ou la promotion de la santé. Un quatrième établissement, accueillant une population de migrants particulièrement précaire, se trouve bien pour sa part dans une zone du Réseau d'Education Prioritaire (REP). Il dispose dès lors des ressources additionnelles octroyées aux écoles qui y sont incluses, selon les indicateurs socio-économiques qualifiant les populations concernées (présence d'un éducateur, dispositifs pédagogiques spécifiques, etc. cf. dans ce numéro les articles de Barbara Fouquet-Chauprade et Marion Dutrévis ; Frédérique Giuliani ; Jean-Paul Payet, Fabien Deshayes, Diane Rufin, et Julie Pelhate).

C'est précisément le constat de cette différence en termes de ressources qui a motivé l'équipe de l'établissement concerné en premier lieu par notre recherche-action à solliciter des moyens spécifiques pour la prise en charge et la scolarisation des enfants du Foyer. Suite à des demandes réitérées, une classe dite de scolarisation a été ouverte dans cet établissement, destinée à regrouper ces derniers. Notre action dans cet établissement a été de mettre en place, grâce à une subvention du Bureau de l'Intégration des Etrangers³, des évaluations des compétences scolaires de ces enfants en langue d'origine afin d'éviter leur relégation systématique dans cette classe spécialement destinée à les initier dans leur scolarité. Il s'est avéré d'ailleurs que des enfants non scolarisés auparavant ou de manière très limitée et discontinue, possédaient des ressources et des niveaux ne justifiant pas leur inclusion dans une telle structure (Sanchez-Mazas & Changkakoti, 2016). Les évaluations en langue d'origine ont été menées, ainsi que des entretiens avec les parents, par

2. Nous ne traitons pas dans cet article le cas des élèves du secondaire ni celui des mineurs non accompagnés.

3. Nous le remercions ici pour son soutien à ce projet.

une enseignante arabophone en fin de formation, soit directement en langue d'origine, soit avec un interprète⁴. Notre action⁵ a consisté aussi à construire des dispositifs d'intégration en classe ordinaire exploitant les langues d'origine de l'ensemble des élèves (par ex. 14 langues parlées pour 22 élèves de 4P l'année 2014-15 ; 17 langues parlées pour 24 élèves de 3P pour l'année 2015-16) (Buchs, Sanchez-Mazas, Fratianni, Maradan, & Martinez, 2015).

Une trentaine d'entretiens semi-directifs portant sur les représentations et pratiques des différents acteurs professionnels engagés dans la scolarisation des enfants des Foyers ont été complétés par une dizaine d'observations ponctuelles lors des périodes d'enseignement en classe (classes d'accueil) et lors de devoirs surveillés à l'école, par une observation ethnographique de l'activité de l'éducateur-migration, ainsi que par des échanges de professionnels autour de l'orientation de certains élèves d'un Foyer. La mise en œuvre concrète des différents dispositifs, les besoins et ressources des professionnels et les collaborations avec d'autres acteurs ont ainsi été examinés. L'analyse de contenu se centre, pour cet article, sur la dimension de l'incertitude, les réponses institutionnelles et leur « traduction » dans le quotidien du terrain, telles que les rapportent les participants à la recherche. L'évolution des pratiques professionnelles, entre incertitude et créativité, au contact de cette population spécifique, l'émergence de nouveaux métiers et les incidences identitaires liées à la reconfiguration de l'intervention sur le terrain de la scolarisation des élèves demandeurs d'asile sont explorées.

En matière d'incertitude, il importe de souligner ici que l'instabilité fondamentale qui affecte les personnes en processus d'asile frappe également les chercheurs travaillant dans ce domaine et grève les bénéfices d'interventions ancrées dans une école spécifique. En effet, alors que le prolongement de notre recherche-action avait déjà reçu un financement du Fonds National Suisse de la Recherche Scientifique (FNS) et que notre dispositif de recherche avait été stabilisé avec les enseignants volontaires suite à une formation-intervention sur trois ans dans l'établissement, nous avons appris que les familles concernées, ainsi que les futurs arrivants avec leurs enfants, allaient être transférés dans un nouveau centre situé dans une commune rurale éloignée ! Il arrive donc qu'une décision d'hébergement des familles de requérants dans un autre lieu vienne soudain compromettre un projet de prise en charge des enfants de l'asile au niveau de tout un établissement. L'étude a néanmoins pu démarrer dans ce nouveau contexte, grâce à la très grande ouverture du directeur de l'école concernée, qui a accepté d'inclure la recherche et l'intervention projetées au sein de son établissement.

4. Nous remercions ici Naoual Rohrer pour sa participation et la finesse déployée pour mener ces entretiens délicats.

5. Deux chercheuses universitaires de deux équipes différentes, deux enseignantes de classe régulière et une coordinatrice pédagogique.

Cette expérience ne fait que souligner le manque de coordination entre les différents services de l'Etat autour de la prise en charge des familles dans le domaine de l'asile. La personne en charge des questions de migration et de scolarité du Département de l'Instruction Publique, de la Formation et de la Jeunesse (DIP)⁶ s'en préoccupe :

[...] lorsque les flux migratoires augmentent, on observe beaucoup de déménagements en cours d'année scolaire, dans un laps de temps très court [...] Alors que les parcours migratoires sont souvent difficiles et complexes, des déménagements successifs se révèlent être catastrophiques. Il est déjà difficile de tisser des liens, de construire un projet transversal avec les acteurs-trices des différentes institutions, du quartier, des associations, etc. et voilà que ce travail est interrompu lors d'un déménagement. Il est essentiel que les familles soient stabilisées dans des lieux, pour qu'on puisse construire un véritable projet pérenne et sécurisant avec l'école et les acteurs concernés. (Chargée des questions de migration et de scolarité, DIP)

De fait, des changements abrupts d'attribution des enfants à tel Foyer ou établissement, ne font que prolonger l'exil qu'ils ont déjà subi. Ils entraînent la rupture des nouvelles pratiques professionnelles en construction et des collaborations qui se sont mises en place pour l'amélioration de l'intégration et de l'accompagnement de ces enfants. Pour ceux-ci et leurs familles, l'instabilité inhérente à l'asile se voit ainsi renforcée par les programmes d'hébergement des autorités cantonales, qui ne sont pas pensés en cohérence avec la scolarisation. Les bénéfices liés à l'accueil proposé dans une école se perdent alors par manque de coordination entre établissements, souvent inégalement investis dans le domaine de la scolarisation des enfants de l'asile. Cette perte s'observe aussi pendant la recherche, avec le départ en cours d'année des enfants concernés, suite à des expulsions ou à l'attribution d'un appartement familial.

Nouvelles pratiques, nouveaux métiers

Puisque nous traitons d'écoles situées dans la zone de recrutement des enfants logés dans les centres d'hébergement, précisons d'emblée que le système en vigueur jusqu'en 2016 impliquait une certaine spécialisation des Foyers. Les requérants étaient hébergés dans un Foyer à leur arrivée, puis circulaient de centre en centre en fonction du statut leur ayant été attribué ou de la décision concernant leur demande (non-entrée en matière⁷, requérant débouté, etc.). Ce système, qui répartissait les migrants dans les

6. Ministère de l'Éducation du Canton de Genève.

7. La décision de Non entrée en matière (NEM) permet aux autorités suisses d'écarter un dossier sans examiner la demande d'asile, sur la base d'une série de motifs (par ex. absence de papiers d'identité, pays sûr, clause Dublin).

centres en fonction de la catégorie (souvent provisoire et vouée à se modifier), présentait l'inconvénient de déplacements dans un nouveau centre lors d'un changement de catégorie, mais l'avantage d'avoir sur place un encadrement organisé. Il a été remplacé par un modèle non catégoriel selon lequel tous les centres hébergent toutes les catégories de requérants, bien qu'il reste, dans les faits, certaines spécificités. Le nouveau modèle attribue un répondant à chaque famille, qui n'est pas présent dans le centre et qui assure le suivi sur un mode individuel.

Nous nous proposons, dans le cadre limité de cet article, de synthétiser les données de nos entretiens, en donnant brièvement à voir différentes figures d'intervenants et en les situant dans leur contexte d'émergence. Nous mentionnerons ensuite les tâches assumées par les bénévoles en problématisant les avantages et les aléas de ce mode d'intervention.

Le tandem d'enseignantes de classe d'accueil

Dans l'une des écoles où nous avons effectué notre enquête complémentaire, un travail en tandem s'est instauré entre deux titulaires de classe d'accueil qui ont voulu se coordonner pour suivre, au plus près de leurs besoins, les élèves du Foyer voisin, tous scolarisés au départ en classe d'accueil à plein-temps. Elles ont adopté un fonctionnement souple, qui fait passer les élèves d'une classe à l'autre dans le courant de la semaine ou même de la journée, selon les besoins identifiés chez l'élève, sa progression et les matières traitées. Des rencontres régulières ont lieu entre ces deux enseignantes et la directrice. Leur école, située dans une commune rurale socio-économiquement favorisée, a une expérience en matière de scolarisation d'enfants de requérants. Elle reçoit les enfants issus du plus ancien centre de requérants du canton, assurant le premier accueil. Celui-ci a ouvert en 1998, pour accueillir les populations en provenance du Kosovo. L'incertitude liée à la brièveté des séjours dans ce Foyer, associée à une arrivée conséquente d'élèves roms il y a 5 ans, a d'abord conduit à l'ouverture d'une classe d'accueil supplémentaire, puis, avec l'arrivée des familles fuyant la guerre en Syrie notamment, à la demande de moyens supplémentaires.

La présence des élèves du Foyer dans l'école a amené une de ces professionnelles à assumer des tâches et des rôles qui la situent à l'intersection entre l'enseignement, le travail social et l'animation. Cette enseignante se retrouve en effet sollicitée pour toute une série de demandes administratives et sociales. Elle assure au niveau institutionnel la fonction de lien avec le Foyer et collabore étroitement avec une assistante sociale rattachée au centre autour du suivi de ces élèves. Elle a, par ailleurs, récemment mis sur pied des animations et activités pour que les classes de l'établissement se rendent au sein même du Foyer.

Le civiliste

Depuis juillet 2016, le service civil⁸ s'étend au soutien à la formation et à l'éducation scolaires. Les jeunes engagés dans une école interviennent en renforcement du personnel scolaire en classe et en dehors, mais n'ont pas le droit de tenir la classe. Dans ce contexte, l'école évoquée ci-dessus, qui ne bénéficiait pas de soutien éducatif lors des premiers entretiens et observations, a ainsi obtenu un civiliste en renfort pour un an : « J'ai demandé un éducateur, nous dit la directrice, on m'a donné un civiliste ».

S'il n'a pas la formation d'un éducateur, le civiliste engagé a néanmoins des compétences linguistiques qui lui permettent d'entrer en contact avec certaines familles et venir ainsi en renfort au corps enseignant. Son propre parcours lui assigne également une certaine proximité avec les familles du fait qu'il a lui-même vécu la migration et l'expérience de la classe d'accueil étant enfant.

J'essaye de comprendre pourquoi, comment, parce c'est vrai que parfois on a des enfants qui n'ont jamais été scolarisés, donc en classe ils sont complètement perdus, ils font tout et n'importe quoi. Donc forcément, c'est moi qui vais vers les parents et qui demande : qu'est-ce qui s'est passé ? C'est vrai que parfois c'est un peu délicat, parce que des familles ont traversé des périodes difficiles, avec des guerres ou des choses comme ça. C'est à moi de poser des questions de temps en temps pour que l'enseignant comprenne pourquoi l'enfant est comme ci ou comme ça. (civiliste)

Le jeune homme prend aussi en charge des tâches de soutien scolaire dans et en dehors de la classe, d'éducateur par rapport à certaines difficultés d'interaction entre élèves, de traducteur pour les parents et les élèves et ceci dans les six écoles de l'établissement. Lorsqu'on lui a demandé s'il serait intéressé à exercer ce genre de métier, sa réponse a mis en évidence la difficulté de définition d'un éventuel poste, en lien avec la multiplicité des tâches, la nécessité d'une formation *ad hoc* et une professionnalisation qui aille au-delà du parcours de vie et des expériences qui lui sont propres.

Oui, ça me plaît. Je sais que... ça n'existe pas ce métier [...] Enfin, c'est à part, ce que je fais c'est complètement à part. [...] Mais si ça existait je pense que je me serais penché là-dessus. Avec les langues, avec une formation précise... Oui si le métier existait, je me pencherais sur la question. Sincèrement. Il faut trouver un titre mais ce serait... éducat... oui, éducateur scolaire. Non, je sais pas... Non, vraiment, humblement, sincèrement, c'est pas du tout mon métier... ce métier n'existe pas d'ailleurs, j'ai pas été formé pour ça. Et vraiment, tout ce que je fais, je pense que c'est grâce à l'expérience et puis au feeling. (civiliste)

8. Service de remplacement du service militaire.

Le travail avec un civiliste représente une forme de bricolage pour pallier le manque de ressources institutionnelles, bricolage efficace grâce au profil particulier de la personne engagée.

Donc il parle arabe, c'était pour nous un grand plus. Bien qu'en début d'année on avait reçu les parents individuellement [...], il y avait encore le civiliste qui les recevait collectivement pour le premier jour d'école [...]. Et puis des fois ça nous permet juste de dire une petite chose aux parents, genre on a vu que votre fille avait des collants pour la gym, des collants en laine... est-ce qu'elle pourrait avoir dans son sac à dos une paire de chaussettes parce qu'elle a trop chaud en collants ? (titulaire de classe d'accueil)

Pour la directrice, ça leur « change la vie » ! « Parce qu'on ne peut pas prendre des interprètes pour tout, tout le temps [...] ».

L'éducateur-migration

Un poste d'éducateur a été ouvert dans l'établissement qui représente notre terrain d'intervention et d'étude principal. Cette ressource a été accordée à cette école non-REP en 2013, suite à une visite du Conseiller d'État⁹ d'alors au centre de requérants d'où venaient les élèves de l'établissement, un Foyer, écrit-il, « où règne l'insécurité, où il ne se passe pas une nuit sans l'intervention de la police », et « dans lequel des enfants de requérants mal nourris côtoient des droits communs, dans des conditions sanitaires et éducatives déficientes » (Beer, 2013, p. 67)¹⁰.

Cette création de poste, antérieure à l'introduction d'une classe de scolarisation (voir ci-dessous), fait suite à une intervention temporaire, dans le cadre des dispositifs d'appui éducatif en milieu scolaire (DAEMS)¹¹ (2 postes sur le canton), estimée insuffisante pour assurer une certaine continuité éducative :

C'est-à-dire que je pouvais rester trois à six mois, ce n'est pas moi qui allais changer quelque chose. Ce n'était pas... on ne pouvait pas changer la structure. Donc soit je partais rapidement parce que de toute façon ça n'allait rien changer, soit il fallait pérenniser le poste parce que c'était ça dont l'établissement avait besoin, enfin l'établissement et le centre. (éducateur-migration)

Contrairement aux éducateurs REP, la personne qui occupe ce poste dépend de l'autorité scolaire (DIP) et non de l'office médico-pédagogique (OMP). Le cahier des charges, calqué au départ sur celui d'éducateur REP, a par la suite été rediscuté pour mieux rendre compte des tâches effectives

9. Ministre de l'Éducation du Canton de Genève

10. Des améliorations ont été introduites par la suite dans ce Foyer.

11. Interventions ponctuelles de 3 à 6 mois pour des situations problématiques dans des écoles qui ne sont pas en REP.

réalisées. Il semble toutefois subsister un certain flou, le document n'étant pas disponible trois ans après la création du poste. Dans le memento de l'établissement recensant les collaborateurs, le poste figure en tant qu'éducateur, le terme « migration » étant ajouté entre parenthèses.

Ce flou se reflète également dans les discours de quatre enseignantes de l'école interrogées quant à leur collaboration avec l'éducateur (Tabani, 2016¹²). Elles ne semblent pas avoir été informées de son mandat, et si elles décrivent des pratiques similaires – un accent clair sur le suivi des élèves du Foyer d'hébergement et les relations avec les familles, en parallèle avec des interventions auprès d'autres élèves sur demande des enseignantes – leur appréciation en est différente. Pour certaines, il se disperse et n'est plus assez disponible pour son mandat premier, créant ainsi une certaine frustration. Pour d'autres, il est dans son rôle d'éducateur.

En termes d'identité professionnelle, du fait de sa formation et de son expérience antérieure, l'éducateur en question s'identifie comme un éducateur scolaire appelé à se spécialiser dans la migration. Il ressent le flou (et la spécificité) du poste à la fois comme un avantage : une grande autonomie, et un désavantage : une certaine solitude et peu de possibilités de réflexivité entre pairs. Il se décrit comme un passeur entre le monde scolaire et celui de la famille et de l'exil :

... passeur entre deux cultures. J'ai l'impression que c'est... alors c'est peut-être pas très bien venu de parler, pour des requérants d'asile de parler de passeur [...] mais voilà c'est vraiment cette envie de faire beaucoup d'allers-retours entre l'école, les familles. C'est ce mouvement de balancier, d'essayer de chaque fois apporter quelque chose à l'endroit où est le balancier et puis repartir. C'est toujours un peu ce mouvement de mobilité qui est entre ces deux mondes, où il est des fois assez complexe de trouver des points communs... Parce qu'il y a un monde qui est le monde de l'enseignement, qui est quand même un monde normalisé assez strict. Ou en tout cas, il peut être interprété comme ça dans certains cas. Et ce monde de la migration où des gens arrivent et sont quand même relativement perdus au niveau des repères culturels et sociaux, etc. (éducateur-migration)

Ce rôle s'est construit à partir d'une inspiration lors de sa première intervention, celle de faire très concrètement le chemin de l'école dans les deux sens en créant un *Pedibus* pour les élèves du Foyer. Messenger dans un sens de l'école, dans l'autre des familles, il acquiert ainsi « une légitimité » des deux côtés. Le *Pedibus* sert par ailleurs de laboratoire d'intégration, les nouveaux venus sont pris en charge par le groupe, certaines problématiques sont discutées sur le chemin. Lorsqu'il y avait encore des mineurs non accompagnés au Foyer, certains accompagnaient également le cortège, jouant ainsi le rôle de

12. Recherche de master sur l'éducateur-migration, effectuée sous la direction de Frédérique Giuliani.

« grands frères ». Cette démarche donne aussi aux enfants et par extension au Foyer une visibilité « respectable » dans le quartier :

Et puis les gens maintenant nous voient passer. Je pense que les parents qui nous voient arriver... Ce grand-père, non j'exagère un peu mais ce monsieur un peu à la barbe blanche qui arrive avec tous ces enfants...[...] est vu de façon positive. [...] voilà c'est bonjour à la patrouille scolaire. Il y a tout plein de petites choses comme ça. (éducateur-migration)

L'éducateur explicite auprès des familles les codes de l'école, aide à décrypter les écrits, socialise les enfants et les parents aux horaires scolaires. Dans l'autre sens, il se fait souvent l'avocat des familles, lutte contre certains stéréotypes de parents absents vus comme démissionnaires en faisant la lumière sur les conditions de vie au Foyer et certains éléments du parcours migratoire afin d'améliorer l'intercompréhension des acteurs. De façon générale, il semble s'investir pour un rééquilibrage des relations :

Donc je crois que c'est ça qui est vraiment au début... les familles ont été très très sensibles au fait qu'on se déplace, que l'école aille vers eux. Je crois que ça a été important. (éducateur-migration)

Les entretiens menés avec des parents et des enseignants après deux ans d'exercice (Tabani, 2016) montrent aussi que, pour certaines mères seules, il représente une figure d'autorité parentale bienvenue. Des enseignantes mentionnent de même un rôle positif de figure masculine dans une équipe à l'époque entièrement féminine.

À l'école, il intervient parfois dans les entretiens de famille, mène sur demande des activités avec certains élèves en dehors de la classe, accompagne les élèves du Foyer lors de devoirs surveillés organisés dans l'école. Il est actif dans les temps interstitiels (entrée et sortie de classe, récréations). Bien présent au Foyer, il est sollicité par les assistants sociaux et un certain nombre de collaborations se sont ainsi engagées, autour de la scolarisation et des loisirs (en lien avec la maison de quartier), mais aussi d'autres projets concernant les adultes (jardins potagers en lien avec une association caritative). Lorsque les enfants quittent le Foyer, il tente de maintenir une certaine continuité en communiquant avec la nouvelle école¹³.

L'enseignant de classe de scolarisation

Dans ce même établissement, la classe de scolarisation, créée en 2015 et rebaptisée récemment classe d'accueil à 100 %, a été confiée à un enseignant ayant à son actif une expérience d'éducateur. L'accent est mis sur l'entrée dans

13. La mission d'éducateur-migration a été supprimée en juin 2018 par la Direction Générale de l'Enseignement Obligatoire en accord avec l'autorité scolaire (DIP).

la culture scolaire d'enfants ayant subi des arrêts ou une absence de scolarité. Le titulaire se trouve ainsi confronté à plusieurs défis. Il doit modifier ses représentations et pratiques d'enseignant de degré moyen pour répondre aux besoins d'enfants qui sont dans un processus d'entrée à l'école et d'acquisition des gestes scolaires de base, sans pour autant les assimiler en tout point aux élèves tout venant de l'école première. Il doit concilier un intérêt pour la migration, né de sa pratique d'éducateur dans un autre contexte que l'école, avec les objectifs éducatifs scolaires de sa nouvelle fonction, sans oublier les objectifs d'apprentissage qui doivent permettre à terme à ces élèves de bénéficier de l'enseignement régulier.

Arrivé après l'éducateur-migration, porteur de cette double expérience d'enseignant et d'éducateur, il se trouve impliqué dans différentes négociations de territoire. Avec l'éducateur-migration, l'ajustement des attentes n'est pas simple ; la collaboration au départ est plutôt au niveau du rendez-vous manqué de part et d'autre. Cela tient sans doute à la spécificité des profils, qui rend la complémentarité des tâches difficile à définir et s'explique aussi par le fait que la dimension de socialisation au monde scolaire était parfois déléguée à l'éducateur avant l'introduction de la classe de scolarisation.

Certains enseignants de classe régulière, en fonction des dynamiques de classe et de leurs représentations du métier, peuvent aussi être tentés de se défausser sur la classe de scolarisation de la part éducative de leur mandat et d'y orienter des élèves dont ils n'arrivent pas à faire façon dans leur classe. Le directeur de l'établissement dit ainsi souhaiter que l'orientation en classe de scolarisation se fasse d'abord en fonction des besoins de l'élève et non seulement des besoins des enseignants.

Bien que l'expérience d'une classe de scolarisation ait été menée auparavant dans l'école où fonctionnent en tandem les titulaires des classes d'accueil, les autres établissements ayant ouvert ces structures n'en ont pas tiré d'enseignements. Chaque école fonctionne à sa manière, ce qui révèle aussi le caractère peu institué de la prise en charge des enfants du Foyer. Cela ressort nettement des propos du directeur d'un des autres établissements ciblés, qui accueillait 66 enfants du Foyer voisin au moment de l'entretien. Celui-ci a la particularité d'héberger les migrants n'étant plus autorisés à rester sur le territoire et qui ne touchent que l'« aide d'urgence¹⁴ » :

[...] forcément il construisait sa propre représentation de son rôle dans une classe atypique. Et donc c'est vrai que c'était interpellant parce que ça voulait dire qu'il partait de rien avec certaines représentation et puis... voilà... après on n'a pas de modèles. On est à l'origine. Il y a [nom de l'établissement] qui fait quelque chose de... voilà mais on pas de modèle. C'est tout ce que j'en ai retenu... j'avais l'impression qu'il se

14. Pour les familles, 10 frs par personne, barème dégressif (une famille de 5 personnes, 6 frs par jour), qui s'arrête à 5 frs par jour par personne. Les familles reçoivent aussi un bon pour les colis du cœur chaque semaine, un abonnement de transport, l'assurance maladie et un bon pour le vestiaire seconde main.

donnait les moyens de faire quelque chose qui correspondait au profil des élèves mais ils avaient... oui une page blanche, il faisait comme il voulait. (directeur d'établissement)

Soulignons encore que les fluctuations mentionnées, dues aux départs, changements de centre ou déménagements en appartement, rendent l'effectif d'une telle classe aléatoire et empêchent de stabiliser et de prévoir les ressources à allouer.

L'accompagnatrice scolaire

Dès 2013, la Suisse a participé à un projet pilote de réinstallation destiné à des personnes particulièrement vulnérables originaires de Syrie¹⁵. Le programme fait appel aux personnes sur place et sélectionne celles à qui elle va proposer l'octroi du statut de réfugié¹⁶, le transport vers la Suisse, un logement familial, l'école pour les enfants et les soins médicaux. Autrement dit, la perspective est ici à long terme, l'objectif étant de développer l'accompagnement de ces familles, dans la visée de leur installation durable et de leur employabilité. Bien que ce projet ne concerne qu'une partie infime des personnes frappées par le conflit syrien (500 personnes sur l'ensemble de la Suisse contre un million en Allemagne !), il importe de l'évoquer car il permet de rendre compte des possibilités de répondre de manière plus adéquate aux besoins des migrants, et en particulier des enfants scolarisés, lorsque la volonté d'intégration existe et que certains moyens sont mis à disposition.

Le coordinateur du projet dans le canton de Genève (qui a opté pour l'appellation de *coach*), se représente le programme comme un espace d'expérimentation de « bonnes pratiques », devant permettre l'émergence de nouveaux métiers dans le domaine de l'accompagnement et de la médiation, qui pourraient être définis et pérennisés dans un objectif d'intégration des réfugiés. Pour lui, les accompagnateurs¹⁷ doivent avoir des profils bien spécifiques : être bilingues, pouvoir naviguer entre les « deux mondes », faire preuve d'un certain professionnalisme et d'une implication humaine forte.

Comme l'éducateur-migration et le civiliste, l'accompagnatrice scolaire engagée dans le programme relève qu'au départ, son *job description* était « vraiment très vague ». Avec le temps, son rôle s'est défini autour du contact avec les familles, de leur lien avec l'école, de l'organisation de répétitoires pour les enfants et de cours de français pour les parents (assurés le plus souvent par des bénévoles). Elle entreprend si nécessaire des démarches auprès de logopédistes ou d'autres intervenants psycho-sociaux et participe,

15. Femmes ou jeunes filles (40 à 60 %) et personnes affaiblies sur les plans physique ou mental (minimum 7 %). <https://www.sem.admin.ch/sem/fr/home/themen/integration/themen/resettlement.html>

16. Le permis de réfugié est stable et accorde les mêmes droits sociaux qu'aux ressortissants nationaux.

17. Il existe des accompagnateurs responsables des questions de logement, d'emploi et de santé.

sur demande des parents et/ou des enseignants, aux entretiens de famille. Le suivi dure trois ans, mais dans ce laps de temps la continuité est fondamentale et implique d'entrer dans une certaine mesure dans l'espace familial :

Moi, ça fait deux ans que je les accompagne. Trois ans bientôt. Je connais tout. Je connais le progrès que les enfants ont fait. Je connais leurs frères, leurs sœurs, leurs cousines. Je connais toute la famille. Tout l'ensemble, je connais et je pense ça c'est très important. (accompagnatrice scolaire)

Les difficultés rencontrées sont de l'ordre de la dispersion et d'une certaine précarité en termes d'affectation horaire et de salaire :

Il y a 36 enfants dans 13 établissements, du coup c'est beaucoup de déplacements. [...] Plus d'heures, ça serait bien d'avoir plus d'heures déjà pour que ce soit un métier suffisant aussi... mais je ne vois pas comment je pourrais faire plus d'heures en fait. (accompagnatrice scolaire)

L'augmentation du nombre de suivis à effectuer avec l'arrivée de nouveaux groupes de réfugiés et la multiplication des problématiques à traiter au fur et à mesure du séjour en Suisse contribuent à cette dispersion. La tension entre nécessité de continuité du suivi et durée limitée du programme est également soulevée. Pour se « protéger » du manque de limites qu'elle ressent (jusqu'où aller dans le soutien ?), l'accompagnatrice a dernièrement instauré une permanence et ne se rend plus autant dans les familles. Elle entend dans cette posture amener les parents, et notamment les femmes, à se déplacer et à devenir plus autonomes.

Cet accompagnement regroupe des tâches assurées ailleurs par des tuteurs, des civilistes ou l'éducateur-migration. Mais s'il s'agit, dans ce cas aussi, d'un nouveau métier marqué par le flou du cahier des charges, lui-même bricolé, et par une prise d'initiative individuelle, il signale l'importance des besoins à couvrir, ainsi que l'opportunité et l'utilité de le faire lorsqu'on se situe dans le temps long. Une telle fonction serait ainsi de nature à être pérennisée si la politique d'asile adoptait une perspective plus ouverte.

Les aléas du bénévolat

Outre les réorganisations qui se construisent entre les différents acteurs déjà engagés dans l'établissement (direction, titulaires, enseignants de classes d'accueil, éducateur REP, infirmière scolaire, etc.), on observe, depuis le début des années 2010, l'arrivée de « nouveaux » acteurs sociaux autour des écoles. Sans pouvoir prétendre à l'exhaustivité, tant sont nombreuses les initiatives portées par la vague de sympathie envers les migrants, nous avons pu enquêter auprès de certains d'entre eux, notamment de ceux qui sont en première

ligne dans l'appui éducatif et scolaire aux enfants des Foyers fréquentant l'école primaire.

Il apparaît que le souci du soutien à la scolarité figure en bonne place parmi les objectifs de certains de ces intervenants qui sont soit totalement bénévoles, soit tout juste défrayés pour leur investissement. Ces interventions dénotent la nécessité de pallier le manque de solutions et de moyens institutionnels à la mesure des besoins tout autant scolaires et linguistiques, qu'éducatifs et sociaux, de ces enfants. Pour autant, la question de leur institutionnalisation ne va pas de soi, ainsi que le souligne la personne en charge des affaires migratoires :

[...] le point où moi je vois un certain nombre d'écueils, et c'est là où je suis un peu ennuyée [...] c'est que d'un côté les associations font beaucoup, elles ont une certaine souplesse, il y en a beaucoup qui sont bénévoles [...]. Elles essayent maintenant de mieux se structurer, ce qui est très bien. Maintenant on reprend un peu les choses au niveau institutionnel et on commence à mettre des critères, à faire des conventions [...]. Mais cela signifie qu'on va amener une rigidité au système et qu'il faudra rendre compte et je sais pas dans quelle mesure ce sera gagnant parce on veut parfois faire mieux et au final on risque de casser aussi des énergies bénévoles [...]. À partir de là, je me dis : est-ce qu'il ne faut pas laisser cette souplesse-là aux associations ? (Chargée des questions de migration et de scolarité, DIP)

Comme le reflètent ces propos, nous nous trouvons dans ce domaine devant la tension entre formaliser, et par là standardiser, des pratiques qui se développent au plus près des besoins, ou compter exclusivement sur un volontariat dont la stabilité et la formation dépendent de la disponibilité des personnes. Dans l'univers fluctuant de l'asile, cette problématique touche de fait l'ensemble des interventions que nécessite ce public scolaire, tout spécialement le bénévolat.

Les tuteurs associatifs

Parmi les possibilités de soutien extrascolaire existant dans le canton figure une offre spécifique : une association proposant un tutorat scolaire à l'interface entre l'école et la famille (Jaeggi & Schwob, 2013) dans certaines communes ayant à la fois un fort taux d'immigration récente et de familles à faible revenu. Là encore, les tuteurs sont définis comme « des tisseurs de liens et des passeurs culturels », l'objectif étant clairement d'aller au-delà d'un soutien sous forme de répertoire classique. À l'élaboration avec l'élève des stratégies nécessaires au travail scolaire, s'ajoutent une initiation aux codes culturels et scolaires du pays d'accueil, une prise de connaissance et une reconnaissance de ceux de l'enfant et de sa famille, tout en montrant

la possibilité d'appartenir à deux cultures sans avoir à renier l'une d'elles (Reliance, 2014).

Les tuteurs interagissent a priori avec les intervenants scolaires (enseignants, éducateurs REP, directions) et sociaux (centres de quartier, assistants sociaux). Ils sont semi-bénévoles dans la mesure où ils touchent un défraiement pour leurs prestations (de l'ordre de CHF 30.-/l'heure). Suite à des préoccupations du Département de l'Instruction Publique (DIP) autour de la scolarité des enfants et mineurs en processus d'asile, l'association a reçu il y a trois ans un mandat accompagné d'une subvention pour créer une antenne dans le Foyer d'hébergement proche de l'école REP incluse dans notre étude. Ce mandat l'a amenée à créer un « contrat de tutorat » signé par toutes les parties (le tuteur, l'élève et ses répondants) afin de formaliser l'engagement dans la démarche. Ce sont les acteurs scolaires, les directions principalement, mais aussi les éducateurs et parfois d'autres intervenants qui signalent les besoins et expliquent aux familles la notion de tutorat.

Le cahier des charges des tuteurs est assez précis, mais la variété des profils et des motivations engendre une diversité de pratiques.

[...] il y a tout le cheminement parce qu'on est parti avec les yeux de la foi et le cœur, et puis on s'est rendu compte au bout d'un certain temps que ça ne suffit pas [...]. On est en face de gens qui ont les expériences qu'ils ont eues, qui ont leur histoire, qui ont leur manière de voir [...] Donc ils arrivent à ce qu'ils sont, et puis ils font avec ce qu'ils ont. [...] On en a qui sont d'emblée en interaction avec la famille, et qui vraiment font ça avec beaucoup de... beaucoup d'élan. Et puis d'autres qui se cantonnent dans le scolaire parce que c'est quelque chose qui est plus rassurant disons. (directrice de l'association)

Si certains ont une expérience de l'enseignement et d'autres non, les divergences se marquent aussi dans la place accordée au travail avec les familles, à la socialisation aux codes scolaires et à la collaboration avec les enseignants. L'association tente de pallier cette diversité d'interprétation du cahier des charges par des interventions mensuelles assurées par des professionnels ainsi que par une formation continue obligatoire¹⁸ sur l'écoute non jugeante. Les tuteurs débutants bénéficient aussi sur demande de l'aide personnalisée d'un collègue plus expérimenté.

Comme l'association se compose de volontaires qui n'ont pas de statut officiel, cela peut compliquer la collaboration avec les enseignants, qui ne sont pas toujours au courant de l'existence ou de la spécificité de cette offre. L'association intervenant dans diverses écoles, il apparaît que les liens avec les directions et la cohésion de l'équipe pédagogique contribuent à la construction d'un partenariat efficace et à établir des ponts solides avec l'école. Dans la nouvelle antenne « asile », les contacts avec les enseignants sont dits plutôt

18. Des formations étaient proposées auparavant, mais elles étaient optionnelles.

bons et les tuteurs participent même à certains entretiens de famille. Les difficultés rencontrées sont d'ordre logistique (manque de locaux) et communicationnel (difficulté d'accès à certains enseignants, manque de suivi). Les parcours de vie et de scolarité chaotiques ainsi que les ruptures causées par les déménagements liés à la politique d'hébergement compliquent également le travail des tuteurs. Lors d'une séance d'intervision, une tutrice relève ainsi la dégradation de l'investissement scolaire et des relations sociales d'une élève de 10 ans qui a dû passer d'une école à l'autre suite à des changements de Foyer.

Les tuteurs ont par ailleurs en commun avec certains enseignants de classe dite ordinaire et, dans une certaine mesure avec l'éducateur-migration (selon ses propres dires), une certaine réticence à aborder le parcours migratoire, qui peut pourtant avoir des incidences sur l'investissement scolaire :

On parlait de parcours migratoire l'autre jour à l'intervision, c'est quelque chose qui fait peur aux gens parce qu'on a peur d'être indiscret, parce qu'on a peur de voilà... Alors donc pour pas être indiscret on a plutôt tendance à ne pas en parler [silence]. Pour moi ça résonne beaucoup parce que comme j'ai travaillé en tant que logopédiste, j'ai travaillé avec des enfants issus de la migration et avec leur famille. Et le parcours migratoire c'est quelque chose qui a été très central finalement, qui prenait une grosse importance. Et qui au moment où on pouvait l'aborder, les gens se mettaient à en parler, changeait un certain nombre de choses... (directrice de l'association)

La volonté explicite de l'association d'inscrire le soutien scolaire des élèves issus de la migration en général et de l'asile en particulier dans une médiation entre monde familial et monde scolaire en fait effectivement une nouvelle figure de l'accompagnement scolaire. Il s'agit la plupart du temps d'un accompagnement revisité, qui s'incarne toutefois plus ou moins en fonction du profil des tuteurs, de la culture d'établissement des écoles qui font appel à l'association et de la réceptivité des enseignants concernés par ce genre d'approche¹⁹.

Le soutien aux devoirs dans les Foyers

La Croix-Rouge Jeunesse engage des bénévoles pour des mercredis après-midi loisirs (sorties piscine, parc, patinoire) destinés aux enfants des Foyers (14 au moment de l'entretien, plus des enfants en difficulté venant de l'extérieur, en tout 25 enfants). Le coordinateur exprime sa satisfaction : « Les enfants sont ravis. Il ne faut pas grand-chose pour les rendre heureux ».

19. Nous n'avons ici que le point de vue des intervenants de l'association, le point de vue des enseignants serait à explorer.

Un service d'aide aux devoirs au Foyer (mardis de 17 h à 18 h 30) a aussi été mis sur pied à propos duquel le responsable fait ressortir les aléas du bénévolat :

Pas de critères quant aux bénévoles. C'est difficile d'en trouver. On n'a pas la même approche avec un salarié qu'avec un bénévole. On va avec des « pincettes » avec les bénévoles. Il faut les comprendre, leur dire mille fois merci, les valoriser car sans eux les activités n'auraient pas lieu. Il faut être au moins une fois par mois aux devoirs. Mais il arrive que certains ne donnent plus de nouvelles [...]. Il y a un contrat moral d'une année. (coordinateur Croix-Rouge Jeunesse)

À l'époque de l'entretien (2014), ce service fonctionnait seulement dans l'un des centres, l'autre étant « trop loin ». Depuis, une bénévole devenue responsable de l'aide aux devoirs dans ce Foyer a développé le service et a contribué à l'étendre. Cette étudiante en sciences de l'éducation a déployé une énergie considérable et une grande créativité pour restructurer ces moments, créer une cohésion de groupe et des modalités de travail avec les bénévoles (rapports personnalisés, discipline, priorité aux devoirs suivis d'activités ludiques instructives, etc.). Ce travail a eu des résultats très positifs grâce aussi à des initiatives originales :

On a fait une collecte et on a eu de plus en plus de matériel et, maintenant, c'est toujours le cas, on reçoit du matériel de Caran d'Ache [...]. C'est du matériel qui est invendable. Par exemple, sur les crayons, c'est vraiment marqué « interdit à la vente » [...] Ils ont à l'usine cette règle que quand un crayon tombe du tapis roulant il est invendable, parce que la mine à l'intérieur risque d'être brisée. Donc on a la possibilité de récolter un certain nombre de ces crayons. (responsable de l'aide aux devoirs)

Cette responsable dit s'être retrouvée avec des bénévoles très jeunes ou alors en reconversion professionnelle, méconnaissant les réalités de l'école et sans compétences pédagogiques. Parmi d'autres problématiques (questions de genre, présence aléatoire des enfants...), elle exprime toute la difficulté à tenir un rôle bien défini :

C'est arrivé plusieurs fois que les enfants, d'un coup, me pleurent dans les bras et que ce soit un énorme chagrin et qu'on se rende compte après coup que c'est parce qu'on était en train de faire les animaux et qu'il y avait l'âne et qu'une des petites filles est partie d'Afghanistan à dos d'âne, et c'est durant ce voyage-là qu'elle a perdu frère et père. Donc, il y a un passé très douloureux pour chacun des enfants et on ne peut pas faire attention à tout ce qu'on dit, donc on évite de parler de la famille, ça ce n'est pas notre rôle. (responsable de l'aide aux devoirs)

Inévitablement, cette implication intensive a dû être freinée, car il fallait bien se remettre aux études... Toutefois, il faut souligner qu'elle a porté des fruits en fournissant des pistes d'action et des méthodes développées sur le

terrain. À partir d'un volontarisme individuel et d'une marge de manœuvre permise par le bénévolat, le service a ainsi pu être restructuré en profondeur et devenir un « soutien scolaire » regroupant devoirs, apprentissage d'autres choses, français et vivre-ensemble.

L'aumônière

Présente dans l'un des plus grands Foyers du canton et de Suisse, l'Aumônerie Genevoise Œcuménique auprès des Requérants d'Asile et des Réfugiés (Agora-Asile) comporte une équipe de responsables (3 personnes à 50 %, dont l'aumônière qui nous a accordé l'entretien, et deux bénévoles) et une trentaine de bénévoles. Son but est de mobiliser les ressources propres aux requérants et d'assurer les contacts et les médiations avec les juristes, les associations, les autorités de l'asile, les services de santé et l'école (le Foyer comptait plus de 100 enfants au moment de l'entretien, dont 60 % à l'« aide d'urgence »).

L'appui scolaire et les activités enfantines (bricolages, bibliothèque) sont souvent assurés par des stagiaires, le centre ne disposant pas d'assistants communautaires, mais uniquement des employés de sécurité ou des « intendants sociaux », sortes de concierges-gestionnaires avec une fonction très limitée d'écoute et de conseil. L'Agora met à disposition des locaux pour les rencontres entre éducateurs et parents, assure des traductions de documents, accompagne les parents à un spectacle scolaire... L'accueil de ces enfants à l'école s'est amélioré grâce aux formations qu'elle a assurées pour expliquer qui sont les requérants d'asile, invitant l'un d'eux à parler de son parcours.

Conclusion

Cet article a donné à voir quelques-unes des réponses apportées aux situations paradoxales, à l'issue souvent incertaine, qui caractérisent le domaine de l'asile dans un contexte d'obligation de scolarité. Il suggère que les contraintes institutionnelles imposées par la politique d'asile fragilisent le droit inconditionnel des enfants à l'éducation.

L'analyse des entretiens menés avec les différents acteurs scolaires autour de la scolarisation des enfants issus des centres de requérants a permis de dégager aussi bien les défaillances du système de prise en charge de ces élèves, que les ressources et les dispositifs qui ont pu être mis en place. En ressort notamment le rôle charnière de l'école en tant que premier interlocuteur officiel offrant une reconnaissance à ces familles, ce qui implique une complexification des tâches dévolues au monde scolaire et une redéfinition des rôles des professionnels. Parallèlement, on assiste à l'émergence de nouvelles figures d'intervenants qui signalent l'existence de besoins

encore insuffisamment couverts et qui pourraient donner lieu à la création de nouveaux métiers dans le domaine de l'accompagnement et de la médiation, ainsi qu'à une recomposition des rôles dans les métiers traditionnels.

Au niveau de l'institution scolaire, notre étude a mis en lumière toute la difficulté de développer une politique d'accueil scolaire pour un public qui par définition n'est pas autorisé à résider et ne peut donc faire l'objet d'une telle démarche. Elle rend compte de la manière dont certains établissements prennent sur eux d'accueillir cette nouvelle mission, en créant de nouveaux intervenants ou en rendant les fonctions polyvalentes et les fonctionnements flexibles, d'autres s'en remettant davantage à des acteurs extérieurs. Ce parcours illustre les réalités fluctuantes de l'asile, les recompositions qu'elles appellent dans l'intervention socio-éducative, les redéfinitions des rôles, des domaines d'action et des rapports entre professionnels et monde associatif. Il appelle des prolongements qui puissent éclairer les rapports entre ces métiers en émergence, voire en professionnalisation, et le bénévolat, ou l'action associative, en périphérie de l'école.

Les regards exposés ici devraient permettre de mieux comprendre ce que peuvent représenter, dans le domaine éducatif, « les conséquences humaines de la globalisation » (Bauman, 1998). La problématique soulevée interroge ainsi en particulier la signification de l'intégration dans un monde de risque, tel que l'avait préfiguré Ulrich Beck (Beck, 1986/2001), de montée des incertitudes (Castel, 2009), l'expérience humaine étant aujourd'hui marquée par des trajectoires discontinues et incertaines (Marshall, 2011 ; Misztal, 2011), où un ensemble de couches de la société sont placées en situation de vulnérabilité.

La précarité des requérants d'asile, et les « trajectoires discontinues », voire chaotiques, des populations réfugiées se combinent certes avec ces facteurs d'incertitude globaux propres à notre époque, que ce soient les changements climatiques ou la précarisation économique causée par la globalisation. Il reste toutefois que la situation des demandeurs d'asile est aussi une précarité très particulière, dans la mesure où il s'agit d'une migration forcée, réglementée par les accords géopolitiques, les conventions internationales, la législation nationale, les dispositifs cantonaux. Les contextes d'extrême insécurité et de violence qui se multiplient dans les pays du « Sud » et qui ne sont pas forcément pris en compte par le droit d'asile en vigueur provoquent en outre l'exode d'un nombre croissant de familles car ils affectent gravement les conditions de scolarisation et le quotidien des minorités. Cible des discours alarmistes des médias et de l'extrême droite, la figure nomade du réfugié s'impose de plus en plus comme le repoussoir par excellence face aux menaces ressenties dans un monde de circulation exacerbée des marchandises, des capitaux et des nuisances.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Barou, J. (2002). Familles africaines en France : de la parenté mutilée à la parenté reconstituée. In M. Segalen (Ed.), *Jeux de famille* (pp. 157-171). Paris : CNRS Editions.
- Barou, J. (2009). Désarroi des parents, compassion des enfants. Transformation des relations parents enfants au sein des populations de demandeurs d'asile. *Les cahiers de Rhizome*, 37, 12-20.
- Bauer, E., & Karen Moussa, K. (1993). *Femmes réfugiées en Suisse*. Berne : BEFEG.
- Bauman, Z. (1998). *Globalization: The human consequences*. New York: Columbia University Press.
- Beck, U. (1986/2001). *La société du risque*. Paris : Aubier.
- Beer, C. (2013). *Ce que cache le Grand Genève*. Lausanne : Favre.
- Blanco, D. (2009). *Reconfiguration dans l'exil des familles de demandeurs d'asile. Structures et relations familiales de demandeurs d'asile au sein d'un CADA de la région lyonnaise et à travers un espace transnational*. Mémoire de master professionnel en anthropologie, Université Lyon 2.
- Bloch, A., Sigona, N., & Zetter, R., (2009). *"No Right to Dream": The social and economic lives of young undocumented migrants in Britain*. Londres : Paul Hamlyn Foundation.
- Buchs, C., Sanchez-Mazas, M., Fratianni, S., Maradan, M., & Martinez, Y. (2015). Le collectif au service d'une pédagogie intégrative : activités plurilingues dans une perspective coopérative et interculturelle. In A. Manço (Ed.), *Pratiques pour une école inclusive — agir ensemble* (pp. 85-102). Paris : L'Harmattan.
- Cadart, M.-L. (2004). La vulnérabilité des mères seules en situation de migration. *Dialogue*, 1(163), 60-71.
- Carbajal, M., & Ljuslin, N. (2010). Jeunes sans-papiers d'Amérique latine en Suisse ou devenir adulte sur fond de recomposition de rôles. *Lien social et Politiques*, 64, 125-135.
- Carbajal, M., & Ljuslin, N. (2012). Être jeune, privé-e de statut légal et citoyen-ne, est-ce possible ? *Tsantsa*, 17, 106-115.
- Carreras, L., & Perregaux, C. (2002). *Histoires de vie, histoires de papiers*. Lausanne : Éditions d'En Bas.
- Castel, R. (2009). *La montée des incertitudes. Travail, protection, statut des individus*. Paris : Le Seuil.
- Cottet, B. (1998). *Le temps d'une demande. Familles de requérants d'asile au centre d'accueil de Courrendlin*, Jura. Neuchâtel : Université de Neuchâtel, Institut d'ethnologie.
- Da Lomba, S. (2006). The threat of destitution as a deterrent against asylum seeking in the European Union. *Refuge : Canada's national newsletter on refugees*, 23(1), 78-93.

- De la Peña, M., & Govers, P. (2005). Femmes migrantes : du privé au public. In M. Botbol-Baum, C. Markstein & N. Couvreur (Eds.), *Savoirs de genre : quel genre de savoirs ?* (pp. 78-98). Bruxelles : Actes du colloque Sophia.
- Felder, A. (2016). *L'activité des demandeurs d'asile. Se reconstruire en exil*. Toulouse : Érès.
- Fox O'Mahony, L., & Sweeney, J. A. (2010). The exclusion of (failed) asylum seekers from housing and home and oppositional discourse. *Journal of Law and Society*, 37(2), 285-314.
- Frigoli, G. (2004). Le demandeur d'asile : un « exclu » parmi d'autres ? La demande d'asile à l'épreuve des logiques de l'assistance. *Revue Européenne des migrations internationales*, 20(2), 153-167.
- Gonzales, R. G. (2011). Learning to be illegal: Undocumented youth and shifting legal contexts in the transition to adulthood. *American Sociological Review*, 76(4), 602-619.
- Jaeggi, J.-M., & Schwob, I. (2013). *Deuxième évaluation de l'expérience de soutien scolaire proposée par l'association Reliance*. Genève : Service de la recherche en éducation (SRED). Repéré à : <https://www.ge.ch/recherche-education/doc/publications/docsred/2013/reliance-2.pdf>
- Kobelinsky, C. (2012). Des corps en attente. Le quotidien des demandeurs d'asile. *Corps*, 1(10), 183-192.
- Marshall, V. W. (2011). Risk, vulnerability and the life course. *Lives Working Paper*, 1, 1-21.
- Mestre, C. (2007). *Violence d'Etat, violence institutionnelle*. Bobigny : Association Internationale d'EthnoPsychanalyse. Repéré à http://www.clinique-trans-culturelle.org/AIEPtextesenligne_mestre_violence_d_etat.htm
- Misztal, B. A. (2011). *The challenges of vulnerability: in search of strategies for a less vulnerable life*. Basingstoke : Palgrave Macmillan.
- Moro, M.-R., & Barou, J. (2003). *Les enfants de l'exil. Étude auprès des familles en demande d'asile dans les centres d'accueil*. Paris : UNICEF/Sonacotra.
- Nicklaus, P.-A., & Schäppi, H. (Eds.) (2007). *Zukunft Schwarzarbeit ? Jugendliche Sans-Papiers in der Schweiz*. Zürich : Édition8.
- Parini, L., & Gianni, M. (2005). Enjeux et modifications de la politique d'asile en Suisse de 1956 à nos jours. In H. Mahnig (Ed.), *Histoire de la politique de migration, d'asile et d'intégration en Suisse depuis 1948* (pp. 189- 252). Zürich : Seismo.
- Pinson, H., & Arnot, M. (2010) Local conceptualisations of the education of asylum-seeking and refugee students: from hostile to holistic models. *International Journal of Inclusive Education*, 14(3), 247-267.
- Povlakic, K. (2011). *Suppression de l'aide sociale, un instrument de contrainte*. Lausanne : Éditions d'En bas.
- Pourtois, J.-P., Demonty, B., & Jouret, D. (2004). Souffrances affectives, cognitives et sociales des parents en exil. *Pensée plurielle*, 8, 51-60.
- Reliance, comité (2014). *Récapitulatif RELIANCE Tattes Avril 2014*. Repéré à : http://www.reliance-ge.ch/documents/reliance_tattes_2014.pdf

- Rutter, J. (2006). *Refugee children in the UK*. Maidenhead : Open University Press.
- Sanchez-Mazas, M. (2011). *La construction de l'invisibilité. Suppression de l'aide sociale dans le domaine de l'asile*. Genève : IES éditions.
- Sanchez-Mazas, M. (2015). The construction of « official outlaws ». Social-psychological and educational implications of a deterrent asylum policy. *Frontiers in Psychology*, 382. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00382>
- Sanchez-Mazas, M., & Changkakoti, N. (2016). Receiving newly arrived pupils: the role of evaluations in mother tongue. *Hipótese*, 2(1), 144-158.
- Schiff, C. (2015). Beurs & Blédards. *Les nouveaux arrivants face aux Français issus de l'immigration*. Lormont : Le Bord de l'Eau.
- Schiff, C., & Fouquet-Chauprade, B. (Eds.) (2011). Parcours scolaires et conditions d'accueil des primo-arrivants. In D. Glasman & F. Ouevrard (Eds.), *La déscolarisation* (pp. 181-202). Paris : La Dispute.
- Spire, A. (2007). L'asile au guichet. La dépolitisation du droit des étrangers par le travail bureaucratique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 169, 4-21.
- Suárez-Orozco, C. (2000). Identities under siege : Immigration stress and social mirroring among the children of immigrants. In A. Robben & M. M. Suárez-Orozco (Eds.), *Cultures under siege : Collective violence & trauma* (pp. 194-226). Cambridge : Cambridge University Press.
- Tabani, N. (2016). *Le rôle de l'éducateur migration au sein d'un établissement genevois : un nouvel enjeu éducatif*. Mémoire de Maîtrise, Université de Genève.
- Tardif, M., & Levasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif. Une perspective nord-américaine*. Paris : Presses universitaires de France.
- Tisato, D. (2017). Le temps interstitiel des demandeurs d'asile. Stratégies de contrepouvoir et réappropriation partielle d'une temporalité imposée. *Migrations Société*, 2(168), 119-135.
- Vandenhoe, W., Carton de Wiart, E., Declerck, H., Mahieu, P., Ryngaert, J., Timmerman, C., & Verhoeven, M. (2011). Undocumented children and the right to education: illusory right or empowering lever ? *International Journal of Children's Right*, 19, 613-639.

Les auteurs

Margarita Sanchez-Mazas est psychologue sociale, professeure ordinaire à la Section des sciences de l'éducation, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève et directrice du Groupe Relations Interculturelles et Formation des Enseignants - Genre et Education (GRIFE-GE). Elle poursuit des recherches dans les domaines de l'éducation interculturelle et plurilingue et de la scolarisation des enfants issus de l'asile et forme les enseignants aux niveaux primaire et secondaire.

ADRESSE Université de Genève, FPSE, Pont-d'Arve 40, 1211 Genève 4

COURRIEL Margarita.Sanchez-Mazas@unige.ch

Nilima Changkakoti est enseignante et chercheuse en éducation et psychologie interculturelles à l'Université de Genève. Elle est membre de l'équipe GRIFE-GE (Groupe Relations Interculturelles et Formation des Enseignants - Genre et Education) et intervient dans la formation des enseignants primaires.

ADRESSE Université de Genève, FPSE, Pont-d'Arve 40, 1211 Genève 4

COURRIEL Nilima.Changkakoti@unige.ch

Geneviève Mottet est sociologue, chargée d'enseignement et collaboratrice scientifique à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève. Elle est également membre du GRIFE-GE (Groupe Relations interculturelles et formation des enseignants - Genre et éducation). Elle travaille sur la scolarisation des enfants de requérants d'asile, ainsi que sur les manières dont les politiques et les acteurs professionnels appréhendent les questions liées à l'interculturalité en contexte scolaire.

ADRESSE Université de Genève, FPSE, Pont-d'Arve 40, 1211 Genève 4

COURRIEL G.Mottet@unige.ch

Trajectoires de formation des jeunes migrants en situation juridique précaire : logiques de mobilisation de ressources face à des contraintes multiples

Claudio Bolzman*, Alexandra Felder**,
Antonio Fernandez*

**HETS – HES-SO, Genève ; **IFFP, Renens*

RÉSUMÉ – Le but de cet article est d’analyser les trajectoires de formation « post-obligatoires » des jeunes migrants sans statut légal reconnu (sans papiers) ou avec un statut juridique précaire (requérants d’asile et admissions provisoires) arrivés en Suisse en cours de scolarité, notamment vers la fin du secondaire I. À partir de vingt entretiens semi-directifs, il s’agit de comprendre quelles sont leurs chances de poursuivre leur formation et d’obtenir un diplôme secondaire général ou professionnel. Il s’agit également de prendre en considération divers facteurs pouvant avoir une influence sur leurs trajectoires de formation. Outre les facteurs juridiques liés à leur statut de séjour, les facteurs individuels, familiaux et institutionnels sont examinés, en tenant compte des contraintes et des stratégies de différents acteurs, notamment des jeunes et de leurs familles. Une typologie permet de distinguer trois modalités principales dans les trajectoires de ces jeunes.

ABSTRACT – *Educational trajectories of young migrants in precarious legal situations: logics of resources mobilization within multiple constraints*

The aim of this article is to analyze the ‘post-compulsory’ training trajectories of young migrants without legal status (undocumented) or with a precarious legal status (asylum seekers and temporary admissions) who arrived in Switzerland in the course of schooling, especially towards the end of high school. Using data from twenty semi-structured interviews, the purpose is to understand their chances of continuing their education and obtaining a general or vocational secondary school diploma. It is also question of taking into account various factors that can influence

their training trajectories. In addition to the legal factors related to their residence status, individual, family and institutional factors are examined, taking into account the constraints and strategies of different actors, including young people and their families. A typology makes it possible to distinguish three main modalities in the trajectories of these young people.

Introduction

Cet article étudie les trajectoires de formation des jeunes migrants arrivés en Suisse en cours de scolarité et se trouvant dans des situations juridique précaires. L'objectif est de saisir quelles sont leurs chances de poursuivre leur formation et d'obtenir un diplôme secondaire général ou professionnel, tout en tenant compte de divers facteurs pouvant orienter leurs parcours de formation.

Nous adoptons une perspective qui combine plusieurs approches théoriques : citoyenne, institutionnelle et microsociale. L'approche citoyenne considère que les politiques migratoires, en particulier le statut juridique octroyé aux migrants, peuvent avoir une influence sur leurs parcours d'intégration, notamment sur le plan de la formation et de l'emploi (Castles & Miller, 2003 ; Joppke, 1999). L'approche institutionnelle estime que des facteurs propres aux modes d'organisation de la société, tels que les systèmes de formation et les modes de gestion de la transition entre formation et marché du travail sont aussi importants pour définir les trajectoires d'intégration des migrants et de leurs descendants (Crul & Vermeulen, 2003 ; Spörlein, 2018). L'approche microsociale met en avant que les trajectoires de formation et d'emploi des enfants des migrants dépendent des facteurs propres aux familles migrantes elles-mêmes (niveau de formation, statut socioéconomique, maîtrise des langues, valeur attribuée à la formation) (Dustmann, Frattini, & Lanzara, 2012 ; Feliciano, 2005).

Notre article prend tout d'abord en considération la dimension citoyenne, en se focalisant sur les jeunes sans statut légal en Suisse ou avec un statut juridique précaire. Il s'agit d'examiner leur passage du secondaire I au secondaire II. L'article prend également en compte la dimension institutionnelle, à savoir les spécificités du système suisse de formation, caractérisé par une sélection précoce des enfants et l'orientation vers des filières qui peuvent conduire soit vers une formation générale, soit vers une formation professionnelle. L'article considère enfin la dimension microsociale, en analysant les trajectoires, situations, ressources et aspirations des familles et de leurs enfants par rapport à la formation.

Les travaux qui prennent en compte la précarité des jeunes par rapport à la formation sont en fait très peu nombreux. On peut mentionner une recherche

de Carbajal et Ljuslin (2012) qui s'intéresse aux trajectoires, y compris de formation, des jeunes latino-américains sans statut reconnu de séjour dans le canton de Vaud. Un article de Sanchez-Mazas (2012) fait également mention des contraintes du statut juridique précaire pour les trajectoires de formation des enfants issus des familles migrantes, dans le cadre plus général des défis que les migrations posent à l'école.

Cette question a été peu étudiée jusqu'à présent, probablement parce qu'il s'agit d'un phénomène relativement récent en ce qui concerne les formations du secondaire II (formation générale ou professionnelle initiale), et parce qu'un nombre réduit d'Etats européens sont concernés, au premier chef l'Allemagne et la Suisse. En effet, dans ces Etats, la formation professionnelle en entreprise est définie comme une activité salariée. Elle reste ainsi inaccessible aux jeunes sans statut de séjour et l'accès est fortement restreint pour les candidats à l'asile¹. Cette problématique a donc été moins internationalisée et les comparaisons s'avèrent très complexes en raison de la spécificité des statuts juridiques octroyés aux étrangers dans chaque Etat (Bolzman & Perregaux, 2008). Il n'en demeure pas moins qu'il s'agit d'une question centrale pour les jeunes dans les sociétés démocratiques; celle de l'accès à des formations qualifiantes dans un contexte où le fait de disposer d'un diplôme post-obligatoire s'avère crucial pour l'insertion professionnelle ultérieure.

Les jeunes auxquels nous nous intéressons se caractérisent aussi par leur incorporation à l'école suisse vers la fin du secondaire I ou juste au début du secondaire II. Dans un article récent, Gomensoro et Bolzman (2016) mettent en évidence, sur la base d'une analyse secondaire des données de l'enquête TREE², que – sept ans après avoir fini le secondaire I – 60 % des jeunes migrants arrivés en Suisse après l'âge de dix ans se trouvent en dehors du système de formation et sans avoir obtenu de diplôme. Les auteurs constatent en particulier que le système de filières, qui oriente et sélectionne précocement les élèves, laisse peu de chances à ceux venus d'ailleurs qui s'incorporent tardivement à l'école.

Notre article vise à explorer plus précisément comment ce passage entre le secondaire I et le secondaire II (formation générale ou professionnelle initiale) est vécu par les jeunes à statut juridique précaire ou sans statut légal

1. En Suisse, même si l'accès est donné, depuis 2013, légalement aux jeunes sans-papiers dans des circonstances très précises, jusqu'en 2018 le nombre de jeunes qui dans les faits a pu y accéder se compte avec les doigts de la main. Pour les candidats à l'asile, l'apprentissage est également soumis à des règlements stricts.

2. Enquête « Transitions de l'Ecole à l'Emploi » menée par l'Université de Berne. TREE est une étude longitudinale nationale sur la transition des jeunes de l'école à la vie adulte. L'étude porte sur les parcours de formation et professionnels des jeunes après l'école obligatoire. Le premier échantillon (TREE1) comprend plus de 6 000 jeunes qui ont participé à l'enquête PISA (Programme for International Student Assessment) en 2000 et qui ont terminé l'école obligatoire la même année. Voir www.tree.unibe.ch/le_projet/description/index_fra.html

arrivés vers la fin du secondaire I dans le système scolaire genevois ou juste au début du secondaire II : *quels éléments citoyens liés au cadre légal, institutionnels liés au cadre de formation et microsociaux liés aux caractéristiques de la famille et des jeunes influencent leurs possibilités de poursuivre leurs formations, et quelles stratégies mettent-ils en place face aux difficultés rencontrées ?* En ce sens, notre article vise à explorer comment les jeunes « font avec » leur précarité juridique et négocient « la difficile transition qui marque la sortie du monde relativement protégé de l'école » (Sanchez-Mazas, Giuliani, & Fouquet-Chauprade, 2016, p. 11). Il ne faut pas oublier que les jeunes qui nous intéressent ici se sont non seulement incorporés tardivement dans le système de formation suisse, mais de plus font partie des populations « marquées par l'instabilité, la précarité des conditions d'existence et l'incertitude face à l'avenir » (p. 10). Dans ce cadre, il s'agit donc d'examiner les rôles joués par les caractéristiques individuelles des jeunes (maîtrise de la langue française, motivation, persévérance, intérêt), mais aussi par leur famille (soutien moral, logistique), et par le cadre citoyen et institutionnel (les problèmes liés aux permis de séjour, l'intervention d'acteurs institutionnels dans le projet de formation).

L'article s'intéresse aux trajectoires des jeunes, aux rapports qu'ils ont établis avec le monde de la formation, aux manières dont ils ont négocié le passage au secondaire II (qui englobe la formation professionnelle de type apprentissage et la formation générale, gymnasiale), aux obstacles qu'ils ont rencontrés, aux ressources qu'ils ont mobilisées, à leurs situations au moment de l'entretien et à leurs manières d'envisager l'avenir. Nous en proposons une typologie qui aide à comprendre la diversité des trajectoires malgré les obstacles et permet d'envisager des points importants à prendre en considération dans l'accompagnement de ces jeunes. La typologie permet de distinguer deux critères de « réussite » par rapport à la formation : d'une part la possibilité de poursuivre la formation de manière continue ou, au contraire, de manière discontinue, avec plusieurs interruptions et réorientations ; d'autre part la possibilité de viser et/ou d'obtenir un diplôme de formation ou de se retrouver bloqué dans cette perspective, à savoir sans aucun diplôme et en dehors du système de formation.

La question de la formation est donc au centre de notre propos. Pour cette raison, nous nous intéressons tout d'abord aux enjeux de l'accès à la formation dans les sociétés contemporaines, avant d'explorer les spécificités des situations des jeunes étrangers par rapport aux formations qualifiantes en général, et professionnelles en particulier. L'obstacle représenté par la précarité juridique pour l'accès à ces dernières est examiné de manière spécifique. Des entretiens semi-directifs auprès de jeunes sans-papiers et requérants d'asile permettent de préciser les modalités que prennent leurs trajectoires de formation et les facteurs qui les influencent à travers la typologie déjà mentionnée.

Enjeux de formation dans une économie de la connaissance

À l'ère de l'économie dite « de la connaissance » et de la « formation la vie durant » (Tomlinson, 2013), les sociétés européennes accordent une grande valeur à la formation. Elle est considérée comme une dimension centrale en vue de l'acquisition du capital humain nécessaire pour développer son employabilité sur un marché du travail devenu de plus en plus compétitif (Boltanski & Chiapello, 1999). On demande ainsi aux jeunes de se former davantage afin d'augmenter leurs chances sur le marché de l'emploi. Les jeunes migrants sont soumis aux mêmes injonctions que leurs contemporains nés en Suisse, c'est-à-dire l'obtention d'un diplôme de niveau secondaire II.

Certes, aujourd'hui en Suisse, la grande majorité des jeunes adultes âgés de 25 à 34 ans poursuivent et achèvent une formation post-obligatoire – plus de 90 % détiennent un diplôme post-obligatoire OFS-ESPA, 2016 ; mais certains (8,6 %) arrêtent la formation sans diplôme (OFS-ESPA, 2016). La proportion est encore plus faible si l'on considère les jeunes âgés de 18 à 24 ans. Ainsi, depuis 2003, la proportion de jeunes qui quittent prématurément l'école oscille entre 5 % et 10 %, avec – ces dernières années – une tendance à la baisse (Office fédéral de la statistique [OFS], 2017a).

Comme mentionné, deux voies principales existent en Suisse au niveau du secondaire II, après la fin de la scolarité obligatoire :

- La première, quantitativement la plus importante au niveau national, consiste à suivre une formation professionnelle qui mène à l'obtention d'un Certificat fédéral de capacité (CFC). La formation professionnelle, plus importante en Suisse alémanique qu'en Suisse romande, se fait le plus souvent sous la forme d'un apprentissage dual dans une entreprise, plus rarement en école à plein-temps. Depuis la fin des années 1990, et surtout depuis les années 2000, la formation professionnelle peut être complétée par une maturité professionnelle, qui donne accès aux formations tertiaires, en particulier aux hautes écoles spécialisées (HES).
- La seconde passe par une formation de type général, en école de culture générale ou au collège, aboutissant à la maturité fédérale ou au diplôme de culture générale. Cette voie permet l'accès à des formations tertiaires (université, écoles supérieures, hautes écoles spécialisées). Le passage par le secondaire supérieur est aujourd'hui bien plus fréquent que par le passé, bien que la démocratisation des études soit plus généralisée dans la voie professionnelle (Hutmacher, 1993).

En tout état de cause, les formations post-obligatoires au secondaire II se sont généralisées au point de devenir socialement indispensables pour

tous. Cette tendance, bénéfique pour la majorité, affaiblit cependant la position de la minorité de jeunes (7,9 % en 2016 dans la région lémanique [OFS, 2017b]) qui n'en ont pas. En même temps, l'augmentation du phénomène de concurrence rend l'obtention des titres davantage indispensable, mais moins profitable.

En fait, en Suisse, l'absence de qualifications rend plus vulnérable au chômage. Les personnes sans formation post-obligatoire sont surreprésentées parmi les chômeurs en général (Meyer & Bertschy, 2011), de longue durée en particulier (Secrétariat d'État à l'économie [SECO], 2017). Parmi les personnes qui ont un emploi, celles qui sont sans formation sont surreprésentées dans le quintile le plus bas des revenus (Oesch & Murphy, 2017).

Parmi les facteurs qui influencent la poursuite et l'aboutissement d'une formation ou son interruption prématurée, les travaux de recherche citent le plus souvent les facteurs individuels (caractéristiques individuelles des jeunes) et institutionnels (Blaya, 2010 ; Giuliani, 2014, Lamamra & Masdonati, 2009). Nous avons déjà mentionné le fait que la question du droit de séjour et les problèmes liés aux processus juridiques ne sont pas pris en compte dans ces analyses. Ce facteur sera donc ici rajouté. En outre, nous prenons également en compte le rôle joué par la famille dans la mesure où ce facteur a une influence sur l'accrochage ou le décrochage scolaire des jeunes (Cecchini, 2016). Cecchini mentionne notamment, à cet effet, l'importance de la structure familiale, du soutien affectif (p. 23) et de l'encadrement parental, les difficultés au sein de la famille et les ressources (p. 25) qu'elle peut mobiliser pour soutenir le parcours scolaire du jeune, et ce au-delà de la scolarité obligatoire.

Survol de la situation des étrangers par rapport à la formation de niveau secondaire II

Dans ce contexte d'une tendance générale à l'allongement de la formation et de l'obtention d'un diplôme de niveau secondaire II comme exigence sociale, on peut se demander si les jeunes étrangers participent à cette dynamique. La réponse à cette question est complexe, car la catégorie des étrangers est très hétérogène. La part des étrangers âgés de 25 à 64 ans avec un niveau de formation d'une haute école est de 34 %, alors que la moyenne en Suisse se situe à près de 24 %. À l'inverse, les étrangers sont proportionnellement bien plus nombreux à avoir interrompu leurs études après la scolarité obligatoire (26 % d'étrangers, contre 7 % de Suisses) (OFS, 2017a).

Du fait de la segmentation du marché du travail (Piore, 1979), la population étrangère est très hétérogène tant du point de vue de ses qualifications que de ses origines. Alors que les Européens du Nord ont dans leur grande majorité terminé une formation post-obligatoire, tel n'est pas le cas de ceux en provenance de l'Europe du Sud. La proportion des familles issues de cette

région dont aucun des parents n'a achevé une formation post-obligatoire s'élève à 42 % alors que la proportion est de 8 % pour les parents étrangers du Nord (OFS, 2002, p. 659). Cette différence traduit l'histoire migratoire de différentes nationalités. Les pays du Sud considérés (Italie, Espagne, Portugal, ex-Yougoslavie, Grèce, Turquie) constituent les bassins de recrutement d'une force de travail destinée à des emplois non qualifiés (Stocker, 1999).

Les différences de niveau de formation entre Suisses et étrangers et au sein des populations étrangères tendent à s'atténuer dans le cas des jeunes, mais demeurent importantes. Selon Gomensoro et Bolzman (2016), à partir des données de l'enquête TREE, en 2007, soit sept ans après la fin de la scolarité obligatoire, 11 % des jeunes nés suisses n'avaient décroché aucun certificat, ce qui était le cas d'environ 21 % des jeunes d'origine étrangère nés en Suisse ou arrivés avant l'âge de 10 ans dans le système scolaire. Les différences selon l'origine géographique de ces derniers étaient cependant importantes : 18 % des jeunes originaires d'Europe du Nord étaient sans diplôme, alors que la proportion de jeunes d'origine espagnole ou italienne était de 20 % et celle des jeunes originaires des pays de l'ancienne Yougoslavie était de 33 % (Gomensoro & Bolzman, 2016, p. 295).

Il y a peu d'études sur les jeunes issus des migrations plus récentes et sur leurs trajectoires de formation en Suisse, mais on constate qu'en général les jeunes issus du Portugal, de Turquie, des Balkans s'en sortent moins bien que ceux venus d'Europe du Nord, d'Espagne et d'Italie (Murdoch, Guégnard, Griga, Koomen, & Imdorf, 2016). Cependant, une minorité des jeunes issus des Balkans et de Turquie fait mieux que les jeunes natifs en termes d'éducation tertiaire (Bader & Fibbi, 2013 ; Gomensoro & Bolzman, 2016). Il peut aussi y avoir d'importantes différences selon les cantons : ceux qui ont des filières ségréguées et qui sélectionnent le plus précocement sont les plus inégalitaires (Felouzis, Charmillot, & Fouquet-Chauprade 2016). D'autres chercheurs signalent encore le rôle de l'âge d'entrée dans le système scolaire : plus celui-ci est tardif et plus le risque d'échec devient important dans un système de formation où la sélection s'effectue de manière précoce (Gomensoro & Bolzman, 2015). On peut s'interroger sur les conséquences de ces inégalités au niveau de la formation professionnelle.

Obstacles à la poursuite d'une formation professionnelle pour les jeunes d'origine étrangère

L'apprentissage dual en entreprise est souvent cité en exemple au niveau international concernant le lien entre formation et emploi³. En Suisse, en effet, la

3. Cependant, la pénurie d'apprentis dans certaines branches est mise en avant régulièrement par le Secrétariat d'Etat à la formation (SEFRI) (Il y a des places, 2016).

majorité des jeunes suivent cette voie de formation qualifiante. Une recherche d'Hupka et Stalder (2004), sur la base des données TREE, montre cependant que les jeunes d'origine étrangère ont plus de difficultés pour trouver une place d'apprentissage que les jeunes nés suisses. La même étude indique que les places disponibles étaient d'abord attribuées à des jeunes suisses, tandis que les jeunes étrangers devaient patienter bien plus longtemps avant d'être engagés. En outre, lorsque les jeunes étrangers poursuivent une formation après la scolarité obligatoire, ils sont surreprésentés dans les préapprentissages et les formations élémentaires et sous-représentés dans les apprentissages les plus valorisés (OFS, 2002).

Mentionnons encore que, selon Cattaui-Maurer (1998), une partie des familles immigrées disposent d'une information insuffisante, d'une part sur l'importance de la formation en Suisse pour la « réussite » sur le marché du travail, d'autre part sur les diverses manières de rebondir en cas d'un premier échec à un apprentissage. La conséquence est que certains jeunes, en particulier ceux arrivés en Suisse vers la fin de l'adolescence, renoncent à poursuivre leur formation après la scolarité obligatoire ; d'autres abandonnent en cours de route une formation commencée, faute d'orientation et d'un soutien adéquats (Wicht, 2005). Souvent on évoque également le fait que les familles ont pour leurs enfants des ambitions soit trop élevées, soit pas assez, ce qui rendrait difficile une adaptation « réaliste » aux possibilités existantes⁴.

En outre, certaines communautés immigrées souffrent de préjugés tenaces à leur encontre de la part de l'environnement national et local. Les jeunes issus de ces nationalités sont parfois confrontés à un regard stigmatisant de la part des employeurs, ce qui complique leur tâche pour trouver une place d'apprentissage. Une étude de Fibbi, Kaya, Piguët (2004) montre clairement que les jeunes kosovars et turcs subissent ce genre de discrimination. Flückiger et Ramirez (2003, pp. 305-306) évoquent, quant à eux, l'importance des restrictions imposées par le statut de séjour pour un accès équitable des personnes de nationalité étrangère au marché du travail. Il reste à voir si c'est le cas également pour les jeunes qui cherchent un apprentissage.

Précarité juridique et difficultés d'accès aux formations professionnelles

Pour une large fraction des personnes migrantes qui n'ont pas acquis la nationalité du pays de résidence, leur condition d'étranger se caractérise d'abord par la conditionnalité et la révocabilité de leur statut de séjour (Sayad, 1991). Elles ne sont jamais sûres de pouvoir rester de manière permanente là où elles se trouvent. Nous avons défini cette incertitude statutaire face à l'avenir

4. Voir à ce propos Pastega (2017) qui cite une recherche du P^r Stefan Wolter de l'Université de Berne.

comme de la précarité juridique (Bolzman, 2016a, b). Cette fragilité statutaire peut être plus ou moins importante selon le type d'autorisation de séjour dont disposent les personnes concernées, ou en l'absence d'autorisation. De plus, ce statut juridique précaire peut avoir des conséquences sur la formation des jeunes : directes (inaccessibilité de formations professionnelles, interruption des formations suite à un non-renouvellement du permis de séjour, etc.) et indirectes (difficultés de regroupement familial, longues séparations et arrivée tardive des enfants en cours de la scolarité avec des effets négatifs sur leur insertion scolaire). La fragilité statutaire établie par la loi pousse ainsi une partie de la population dans une position structurelle augmentant le risque de précarité sur divers plans (Bolzman & Perregaux, 2008), en quelque sorte une « précarité contagieuse » (Bolzman, Poncioni, Rodari, & Tabin, 2002). Nous verrons dans notre analyse de cas comment ce cadre « citoyen » et institutionnel influence la trajectoire des jeunes de notre recherche, et comment ils composent avec cette difficulté.

Cette situation peut donc avoir des effets sur la formation professionnelle. En effet, en Suisse, à la différence des formations en école, l'apprentissage en entreprise est considéré comme une activité salariée et donc soumis à la condition d'une autorisation de travail. Certains jeunes étrangers ne peuvent donc pas accéder à l'apprentissage dual de par l'impossibilité d'obtenir une telle autorisation. Seuls les jeunes étrangers au bénéfice d'une autorisation d'établissement (permis C) ont accès sans restriction à pratiquement toutes les possibilités d'apprentissage. Les jeunes disposant d'une autorisation de séjour (permis B), du statut d'admission provisoire (permis F) ou de requérant d'asile (permis N) peuvent postuler à un apprentissage, à condition qu'aucun ressortissant suisse ou détenteur d'un permis C ne soit sur les rangs pour la même place. Par ordre de priorités, les détenteurs d'un permis N viennent d'ailleurs après ceux qui possèdent un permis B ou F. De plus, leur dossier est évalué en fonction de la chance d'aboutissement de leur procédure d'asile. En d'autres termes, les jeunes qui possèdent en particulier l'un de ces trois derniers types de permis sont préférentiels dans l'éventail d'options d'apprentissage qui leur est ouvert. Ils doivent se contenter, dans le meilleur des cas, des formations les moins prestigieuses. Par ailleurs, dans la mesure où les détenteurs des permis F ou N ont des autorisations d'une durée imprévisible, révoquables à tout moment en fonction de l'appréciation faite par les autorités du Secrétariat d'Etat aux migrations (SEM), rares sont les employeurs disposés à les engager (Bolzman, 2016b ; Efinayi-Maeder & Ruedin, 2014). La précarité de ces statuts peut ainsi avoir comme conséquence une mise à l'écart durable des jeunes concernés de la formation post-obligatoire. La situation est encore plus dramatique pour les jeunes sans statut légal en Suisse. Depuis le 1^{er} février 2013⁵, ceux-ci peuvent théoriquement postuler à un apprentissage.

5. Loi fédérale sur les étrangers du 16 décembre 2005 (Letr ; RS 142.20), art. 30, al. 1 let. b ; Loi sur l'asile du 26 juin 1998 (Lasi ; RS 142.31), art. 14 ; repérés à <https://www.admin.ch/gov/fr/accueil/droit-federal/recueil-systematique.html>

Selon les estimations des experts, de 200 à 400 jeunes sans-papiers pourraient chaque année entamer un apprentissage. Cependant, entre l'entrée en vigueur des nouvelles dispositions de l'ordonnance et le mois de septembre 2016, seules quinze demandes ont été déposées auprès du Secrétariat d'état aux migrations (Commission fédérale des migrations [CFM], 2016). Il y a ainsi une tension entre le principe du droit à la formation pour tous les mineurs et les restrictions imposées par le droit des étrangers.

Dans le cas des jeunes qui nous intéressent ici, les familles d'une partie d'entre eux ont connu le statut de requérant d'asile, caractérisé par une issue incertaine concernant le résultat de la procédure d'accès au statut de réfugié reconnu. Les familles des autres se trouvaient « sans-papiers », autrement dit sans aucun statut de séjour légal en Suisse. Dans ce cas, la crainte d'être expulsé du territoire peut être très présente dans la vie quotidienne des familles (Carbajal, 2004) et les voies de régularisation sont très limitées pour elles, même si, dans le canton de Genève, un programme expérimental dénommé Papyrus a été mis en œuvre en février 2017, dans le but de permettre des régularisations individuelles sur la base des critères précis.

Une recherche qualitative à Genève

Le matériel empirique de l'article se base sur une recherche qualitative (Bolzman, Felder, & Fernandez, 2013), qui a bénéficié du soutien du Fonds stratégique de la HES-SO. Nous avons privilégié une démarche méthodologique consistant à réaliser une série d'entretiens semi directifs auprès de jeunes choisis à dessein en raison de « leurs caractéristiques particulières supposées significatives pour le sujet de la recherche » (Mendras, 1969). En vertu de ce choix raisonné, nous avons donc retenu les migrants au bénéfice de permis N, F ou sans statut de séjour se trouvant en situation de pouvoir effectuer une formation post obligatoire à Genève.

La population enquêtée est une population hétérogène et diffuse quant à sa répartition. Nous avons veillé à tenir compte de cette diversité (de statuts juridiques, d'origines nationales, de genres) dans la sélection des jeunes à interviewer. Cependant, du fait de l'absence ou de la précarité de son statut juridique, il s'agit d'une population difficile à atteindre. Nous avons dû déployer des efforts importants pour arriver à un nombre relativement modeste d'entretiens, à savoir un total de vingt. L'accès aux jeunes s'est fait en ayant recours à plusieurs modes de contact. Il a été permis par les réseaux des chercheurs ainsi que par l'effet « boule de neige » que suppose la mise à disposition des réseaux des interviewés. La prospection a également été favorisée par la coopération de certaines associations et institutions, concernées par cette problématique. Cependant, nous avons remarqué que le contact s'établissait beaucoup plus facilement quand nous étions présentés

par des proches plutôt que par le biais de professionnels ; plusieurs rendez-vous manqués en attestent. Si les premiers contacts n'ont pas toujours été faciles, au fur et à mesure que progressaient nos enquêtes, nous rencontrions une sympathie et une confiance plus grandes. Les entretiens ont eu lieu dans les endroits proposés par les jeunes, le plus souvent des lieux publics qu'ils connaissaient. D'une durée moyenne d'une heure, ils ont été enregistrés, avec l'autorisation des jeunes. Un guide d'entretien thématique a orienté chaque interview autour des trajectoires de formation des interviewés et des facteurs pouvant avoir une relation avec ces trajectoires (notamment les trajectoires migratoires, les conditions de vie et juridiques avant l'arrivée en Suisse et en Suisse, les trajectoires et situations familiales, le soutien de la famille et d'autres acteurs au niveau de la formation, les modalités de l'orientation à la fin du secondaire I, les réseaux de soutien et en particulier les rôles des enseignants).

La recherche a eu lieu principalement en 2008 et a été complétée en 2012. Nous avons veillé à avoir un équilibre selon le genre des interviewés et selon leur situations juridiques. Au total, nous avons interviewé vingt jeunes (neuf filles et onze garçons) de différentes nationalités, âgés de 16 à 25 ans avec soit un permis N ou F (10) ou sans statut juridique reconnu (10). Les jeunes relevant de l'asile sont arrivés à un âge plus précoce en Suisse que les « sans-papiers » (13 ans vs 15 en moyenne) et avaient une durée de séjour un peu plus longue que les seconds⁶. Douze jeunes n'avaient pas encore terminé la scolarité obligatoire dans leur pays de provenance ou venaient de la terminer au moment de partir pour la Suisse. Les autres (8) avaient déjà commencé une formation post-obligatoire.

Si nous nous intéressons à ces deux catégories de jeunes précaires (asile, sans-papiers) c'est parce que leurs trajectoires migratoires, leurs contraintes légales et leurs positions face aux dispositifs sociaux ne sont pas semblables. Souvent ni les uns ni les autres n'ont participé au projet migratoire de leurs parents, mais les conditions de mise en œuvre de celui-ci ont été différentes. Pour les « sans-papiers », il y avait au départ un projet de mobilité sociale intra et intergénérationnel par le biais de la migration. Ce projet était inscrit dans l'informalité, que ce soit pour l'accès au travail ou un logement. L'école a été pour ces familles le lieu principal de contact avec les institutions helvétiques. Pour les jeunes relevant de l'asile, leurs familles fuyaient la violence dans leur pays d'origine et souvent n'avaient pas un projet migratoire très clair outre la protection contre la violence. Ces familles sont prises en charge dès leur arrivée par un dispositif institutionnel qui organise leur vie quotidienne et assure la médiation avec les institutions locales, y compris le système de formation.

6. En outre, nous avons effectué des entretiens avec vingt professionnels intervenant auprès des jeunes et/ou des populations migrantes en distinguant quatre types de structures : lieux d'accueil et de contact (structures à bas seuil), lieux d'insertion et réinsertion, structures scolaires (« post-obligatoire » et sortie du cycle d'orientation), associations et services pour migrants.

Il s'agissait d'analyser les points communs et les éventuelles différences quant aux trajectoires de formation des jeunes issus de ces deux types de population qui connaissent une précarité juridique importante, mais aussi le rôle d'autres facteurs (individuels, familiaux, institutionnels) dans leurs trajectoires.

Une typologie des trajectoires de formation

Les jeunes rencontrés entreprennent toutes sortes de formations de niveau secondaire II : école de culture générale (ECG), collège, école de commerce, classes d'accueil du post-obligatoire (ACPO, accompagnant les élèves allophones arrivant en Suisse), classes de transition, apprentissage dual. Certains ont suivi plusieurs formations, d'autres une seule.

Si l'on suit les trajectoires de formation à travers le temps, on peut distinguer plusieurs types de parcours en fonction de deux critères principaux : *la continuité ou la discontinuité du parcours de formation* d'une part ; le fait que les parcours amènent à *la possibilité d'obtenir un diplôme du secondaire II ou que les parcours se trouvent à un moment dans une impasse par rapport à l'obtention d'un diplôme* d'autre part. Logiquement, la combinatoire de ces deux dimensions devrait amener à considérer quatre possibilités : des trajectoires continues qualifiantes, des trajectoires continues bloquées, des trajectoires discontinues qualifiantes, des trajectoires discontinues bloquées. Nous ne trouvons cependant, parmi nos interviewés, que trois cas de figure. En effet, il n'y a pas de « trajectoires continues bloquées » car le cas de figure d'une trajectoire de formation continue, mais qui n'aboutit à aucun diplôme, est en réalité peu probable.

Ces types de trajectoires ont été mis en relation avec plusieurs facteurs que nous répartissons entre quatre catégories d'analyse principales : les facteurs structurels « citoyens » liés à la précarité juridique et aux procédures pour l'obtention d'un titre de séjour stable (1) ; les facteurs institutionnels, dont les dispositifs d'accompagnement et les acteurs institutionnels (accompagnement scolaire, social, à l'orientation) (2) ; les caractéristiques des familles qui peuvent être un élément de soutien (financier, motivationnel, accompagnement de la formation) ou de frein (3) ; et les caractéristiques individuels des jeunes, dont l'âge d'entrée dans le système scolaire, la motivation et l'intérêt pour la formation, ou les difficultés de langue. (4) Les trajectoires montrent aussi comment les jeunes composent avec ces aspects et les stratégies qu'ils adoptent pour avancer malgré les obstacles.

L'intérêt de la typologie est de mettre en évidence le fait que malgré une précarité juridique commune, certaines configurations de facteurs permettent de poursuivre une formation qualifiante, avec plus ou moins de difficultés, alors que d'autres configurations amènent à une situation de blocage qui peut

transformer la précarité juridique en précarité socioéconomique à moyen et long terme. La typologie permet aussi d'avoir accès à une perspective longitudinale et dynamique sur l'évolution des situations des jeunes plutôt que de s'arrêter à une analyse synchronique de leur condition.

Ci-dessous, nous présentons en détail les trois principaux types de trajectoires.

Trajectoires continues qualifiantes

Dans ces trajectoires, les jeunes n'ont pratiquement pas connu des interruptions de formation depuis leur arrivée en Suisse. Cinq jeunes sont concernés par ce type, dont quatre sans papiers et une requérante d'asile. Il y a deux filles et trois garçons. Une seule interviewée a déjà obtenu un diplôme. Ci-dessous une brève présentation du parcours de formation de chacun.

a) Javier, Bolivie, vient en Suisse à l'âge de 13 ans avec sa mère et est scolarisé en 8^e degré en classe d'accueil, c'est-à-dire l'avant-dernière année d'école obligatoire. Il est en troisième année à l'École de commerce.

b) Estéban, Bolivie, arrive à 14 ans avec ses parents, alors qu'il avait commencé une formation secondaire supérieure. Il commence les cours en Suisse en 9^e accueil au cycle d'orientation (CO). Il est en deuxième année à l'école de commerce.

c) Erika, Équateur, vient rejoindre sa mère à 11 ans. Elle est scolarisée en 6^e primaire et elle est en première du collège au moment de l'entretien.

d) Leonardo, Colombie, vient rejoindre ses parents en Suisse. Il commence les cours en 8^e année du CO. Il est en deuxième année à l'ECG.

e) Daniela, Congo, francophone, elle a 17 ans quand elle vient seule à Genève et dépose une demande d'asile. Elle est inscrite par l'Hospice général (Service d'aide social genevois⁷) en première année de l'ACPO. Elle a fini l'ECG, obtenu le diplôme et est en formation HES.

On constate que quatre jeunes sur cinq n'avaient pas encore fini leur cursus de formation obligatoire dans leur pays d'origine, alors qu'une seule jeune, requérante d'asile mineure non accompagnée, l'avait déjà terminé. Le plus jeune a 11 ans lorsqu'il arrive à Genève, la plus âgée, 17 ans. Les plus jeunes ont fait une classe d'accueil du cycle d'orientation avant d'être intégrés dans des sections pré-gymnasiales ou à exigences étendues du cycle d'orientation. Daniela, quant à elle, a rejoint directement les classes d'accueil de l'ECG.

7. L'Hospice général a pour mandat de fournir une aide sociale aux requérants d'asile et aux personnes au bénéfice d'une admission provisoire attribués par le SEM au canton de Genève.

Ces jeunes ont le sentiment d'avoir choisi leur orientation post-obligatoire. Erika et Leonardo disent avoir choisi d'aller respectivement au collège et à l'ECG, sans être influencés par les professeurs ou les parents. Ils disent néanmoins avoir été soutenus dans leurs choix par ces mêmes personnes. À son arrivée en Suisse, Estéban entre en dernière année scolaire, et même s'il disait ne pas connaître le système de formation post-obligatoire, il est satisfait de l'orientation à l'école de commerce. Javier constitue l'exception : il dit également avoir choisi de suivre une formation à l'école de commerce, mais contre l'avis de son professeur qui le voyait évoluer plus volontiers à l'ECG ou arrêter la formation : « *Il m'avait bien conseillé d'arrêter l'école. Arrête parce que tu ne peux pas étudier, tu ne peux rien faire* ».

Les jeunes concernés par ce type de trajectoires n'ont pas rencontré de difficultés scolaires importantes dans leurs parcours de formation post-obligatoire. Cependant, ils doivent parfois prendre leurs marques et s'adapter. La barrière de la langue est le principal obstacle, mais tous affirment l'avoir surmonté dès la fin des classes d'accueil. L'apprentissage de la langue a été facilité par les réseaux de relations créés à l'école. Les jeunes de ce type expliquent entretenir d'excellentes relations avec leurs camarades de classe. Que ce soit au cycle d'orientation ou au post-obligatoire, ils disent pouvoir compter sur l'aide de leurs amis.

Ces jeunes bénéficient aussi de soutiens significatifs pour mener à bien leur formation. Nous distinguons les soutiens formels, de structures institutionnelles et associatives, et informels, l'aide des amis et de la famille. Quatre des jeunes n'ayant pas connu l'échec dans leur parcours de formation disent recevoir une aide de leur famille, qui organise des cours d'appui dans les matières qui posent le plus de soucis : « *Des fois mon oncle il m'aide à faire les devoirs [...] il a fait l'université en Suisse* » (Erika, Équateur) ; « *J'ai un répétiteur pour l'anglais et le français. En fait, c'est un ami de mes parents* » (Leonardo, Colombie). L'aide familiale est très importante dans les cas des jeunes sans-papiers de ce groupe.

Le soutien d'institutions ou d'associations intervient uniquement pour les jeunes requérants d'asile en recherche d'apprentissage et ne concerne pas les difficultés scolaires en elles-mêmes. Par ailleurs, les parents des jeunes de ce type subviennent tous aux besoins économiques de leurs enfants, ce qui permet à ces derniers de ne pas cumuler emploi et études. Les jobs d'étudiants pendant les vacances sont répandus, mais il s'agit ici principalement d'un investissement pour le financement de loisirs personnels.

Les jeunes sans statut s'orientent vers des formations de type scolaire et n'ont pas à endurer la problématique de la recherche d'apprentissage qui serait vaine pour eux, puisqu'ils ne peuvent légalement pas accéder à l'apprentissage en entreprise sans autorisation de séjour. Cependant, un stage en entreprise est également exigé en dernière année de l'école de commerce, et même si nos interviewés n'en sont pas encore arrivés là, certains, comme

Javier, commencent à s'en inquiéter. *« J'ai déjà essayé de chercher tout seul, mais ça n'a pas marché ; ils n'engagent pas des gens sans statut, même étudiants. J'ai donné mon dossier de candidature avec une lettre de demande de stage et ils m'ont refoulé. Je pense que je vais demander à Caritas d'être mon garant, de faire mon stage là-bas »* (Javier, Bolivie).

Cela montre que si l'aide institutionnelle est moins sollicitée par les jeunes sans statut, elle est néanmoins nécessaire à certains moments de leur trajectoire de formation.

Quant aux rapports avec les enseignants, ils sont considérés comme positifs. Les jeunes affirment tous, sans exception, pouvoir s'adresser à eux en cas de problème. Les jeunes disent que leurs enseignants sont au courant de leur situation juridique : *« La première année à l'ECG, mon prof me demandait tout le temps si ça allait à la maison tout ça »* (Leonardo, Colombie). Dans un cas, les enseignants s'impliquent et collaborent avec les parents sur certains points : *« Ils m'ont dit que je devais faire des démarches pour avoir les papiers et aussi comment je devais faire et où aller, mais c'est surtout mon oncle qui a parlé avec eux. Pour le moment, je suis toujours sans papiers »* (Erika, Équateur).

D'une manière générale, les jeunes de ce type n'évoquent pas directement le problème lié à l'absence de statut de séjour. Certains racontent qu'ils font en sorte de ne pas tenir compte des contraintes liées à leur statut : *« Je suis déjà allé en Espagne, en France, en Italie... ce n'est pas parce que je n'ai pas de papiers que je dois rester là à ne rien faire »* (Leonardo, Colombie). La majorité de ces jeunes a entamé des démarches de régularisation de leur séjour en Suisse. Ils disent être assez confiants quant à un aboutissement favorable.

Trajectoires discontinues qualifiantes

Ces trajectoires sont plus longues que les trajectoires continues qualifiantes. En effet, les jeunes de ce type ont connu un redoublement, une interruption de formation ou un changement d'orientation mais ils ont poursuivi leur trajectoire de formation malgré ces difficultés.

On trouve ici huit jeunes dont trois sans-papiers et cinq candidats à l'asile, trois filles et cinq garçons. Ci-dessous une brève description de leurs trajectoires de formation.

a) Alexia, Équateur, arrive à 14 ans avec ses parents et ses frères et sœurs. Elle intègre rapidement la 9^e accueil au cycle d'orientation. Après deux ans de collège, elle arrête. Elle est actuellement en deuxième année d'école de commerce.

b) Khadija, Érythrée, a 14 ans quand elle vient seule rejoindre sa sœur. Elle va en 9^e accueil. Après un temps passé à l'ACPO et au SEMO (Semestre

de motivation, structures de transition entre l'école et l'apprentissage), elle a trouvé un apprentissage de fleuriste et elle est en première année.

c) Juan, Pérou, rejoint son oncle à Genève avec son petit frère et ses parents. Il a 17 ans quand il entre à l'école de commerce, en classe d'insertion. Il double deux fois en trois ans, mais il est toujours à l'école de commerce, en deuxième année.

d) Alberto, Bolivie, rejoint sa mère alors qu'il a 17 ans. Il va alors à l'ACPO. Il se trouve au moment de l'entretien en troisième année dans une école de commerce privée, après avoir fréquenté entre temps l'École de commerce, puis l'ECG.

e) Abdul, Kurde de Turquie, quitte son pays à 12 ans avec sa famille. Il va au cycle d'orientation, en 7^e accueil. Ne trouvant pas de place d'apprentissage, il tente l'ECG, mais arrête rapidement. Il est en dernière année d'apprentissage en maçonnerie.

f) Salim, Somalie, arrive à 13 ans avec ses parents et ses frères et sœurs. Il est orienté par l'Hospice général en 7^e accueil. Il obtient le bac en France et un BTS (brevet de technicien supérieur) de programmeur informatique. Il travaille aujourd'hui en tant qu'informaticien.

g) Jamal, Somalie, a 13 ans quand il arrive en Suisse avec sa famille ; il y commence sa scolarité en Suisse, au cycle d'orientation, en 8^e accueil. Il obtient une maturité fédérale après une formation à l'école de commerce. Il a été naturalisé, a fait l'armée⁸ et, au moment de l'entretien, il est fonctionnaire administratif.

h) Naima, Irak, a 15 ans quand elle migre avec sa famille. Elle arrive juste avant de finir l'école obligatoire au pays. Elle est orientée dès son arrivée vers l'ACPO par l'Hospice général. Elle a fini un cursus à l'ACPO (classe d'accueil, classe d'insertion professionnelle), est une année au chômage, intègre le SEMO, et est en première année de l'ECG au moment de l'entretien.

Concernant leurs trajectoires scolaires avant leur arrivée en Suisse, cinq jeunes suivaient une formation de niveau obligatoire et deux de niveau post-obligatoire dans leur pays d'origine. Parmi les premiers, presque tous sont intégrés dans les classes d'accueil du cycle d'orientation, sauf Naima, qui aurait pu pourtant être orientée vers la 9^e accueil du CO à Genève. Elle a été intégrée directement, tout comme les deux plus âgés, dans des classes d'accueil du post-obligatoire (ACPO).

Les sept interviewés partagent le sentiment de ne pas avoir pu choisir selon leurs aspirations leur première formation post-obligatoire après les classes d'accueil ou après le cycle d'orientation. Seul Juan, orienté par son réseau préétabli, dit ne pas être déçu par la première formation suivie en école

8. En Suisse, le service militaire est obligatoire pour tous les hommes de nationalité helvétique.

de commerce : « *Déjà le collège, c'est cinq ans au collège et cinq ans à l'université, c'était trop pour moi. Et puis je voulais faire du marketing* ». Abdul avait l'envie de faire un apprentissage dès la fin de l'école obligatoire, mais ses recherches sont restées vaines. Il dit avoir reçu de l'aide dans ses recherches de ses enseignants, d'une association et de son assistant social de l'Hospice général, mais que son statut juridique de requérant d'asile l'a empêché d'obtenir une place d'apprentissage. Quant à Naima, elle s'est battue pour ne pas devoir faire un apprentissage dans le commerce de détail. Elle a perdu beaucoup de temps avant de pouvoir poursuivre sa formation en ECG. Elle dit qu'elle ne jouit pas des mêmes possibilités et opportunités que les autres jeunes et qu'elle en est venue à s'inscrire au chômage. Pendant plus d'une année, elle se retrouve donc en dehors du système de formation, par manque d'opportunité d'apprentissage dans le commerce et l'informatique, ses domaines de prédilection. Sa conseillère lui propose alors de suivre le SEMO pour renforcer son « employabilité ». Elle y apprend alors les techniques de recherche d'emploi et accentue sa prospection. Elle effectue des stages, notamment en informatique, mais ne trouve toujours pas de place d'apprentissage. L'inscription à l'ECG restant possible, elle décide d'y prolonger son parcours scolaire.

On constate que ces jeunes, déçus par leur première formation post-obligatoire, ont souvent un bagage scolaire supérieur à l'orientation adoptée. Parfois, l'un des parents faisait pression pour que le jeune suive la formation la plus élevée possible. Dans le suivi des formations après les classes d'accueil, les jeunes se heurtent à un manque de motivation ou à des difficultés dans certaines branches, dont le français. Nous notons ainsi une corrélation entre le sentiment de ne pas avoir choisi la formation post-obligatoire et un manque de motivation, parfois en lien avec de mauvais résultats scolaires. Ceci va conduire à une réorientation qui se soldera par des situations plus satisfaisantes après un ou plusieurs changements.

Juan et Alberto, les deux arrivés les plus âgés, ont connu notamment plusieurs échecs dans leurs parcours post-obligatoire. Juan double la première année à l'école de commerce à cause de résultats insuffisants et la deuxième à cause d'événements extérieurs. Il doit en effet quitter l'école en milieu d'année afin de travailler et d'aider ses parents à rembourser une dette. Alberto est orienté vers l'ACPO, mais le contenu de la formation ne lui convient pas, alors il tente l'école de commerce, où des résultats insuffisants en deuxième année ne lui ont même pas permis de redoubler.

Notons ici que la précarité économique et juridique est jugée comme ayant un impact négatif sur le parcours de formation. En ce qui concerne la précarité financière, l'emploi à temps partiel est une solution. Abdul et Alexia disent avoir déjà travaillé, mais seul Juan se trouve vraiment dans le besoin. Il dit recevoir le soutien de l'assistante sociale de l'école de commerce durant les deux premières années : « *Elle voulait savoir comment ça se passe chez moi, la situation économique parce que si nous avons des problèmes, elle peut donner des*

bons alimentaires pour le restaurant de l'école » (Juan). Abdul dit avoir travaillé pour pouvoir aider sa sœur restée au pays. La précarité économique conduit deux des jeunes à cumuler sporadiquement les études et un emploi, ce qui ne favorise pas leur projet de formation.

Le statut juridique précaire est donc ici cité par les jeunes comme un frein concret à la formation. Pour Abdul et Salim, il s'agit de l'impossibilité de trouver une place d'apprentissage. Pour Alberto, les démarches en vue de la légitimation de son séjour se font en Espagne et il a manqué deux semaines de cours pour se présenter à la mairie d'Alicante, où il est censé résider. Juan et Alexia disent ne pas s'occuper des démarches administratives relatives au titre de séjour, mais prévoient des complications pouvant affecter leur parcours de formation post-obligatoire dans un avenir proche. Nous remarquons tout de même que les jeunes sans-papiers de ce type sont impliqués dans le processus de régularisation de leur présence en Europe et que cet engagement peut nuire aux performances scolaires. Les questions administratives liées à la précarité de leur statut juridique ont donc une influence non négligeable sur leur parcours et il s'agit ici d'un obstacle qui se pose uniquement aux jeunes avec statuts précaires, contrairement aux difficultés financières qui peuvent concerner d'autres jeunes.

Salim et Jamal, les deux diplômés (BTS et maturité fédérale), qui ont passé par la voie de la demande d'asile, ont dû, selon eux, se battre contre des situations où la précarité des permis a porté préjudice à leur formation et plus largement à leur vie quotidienne en Suisse :

En fait, c'est un cercle vicieux. On va te dire que pour pouvoir avoir un permis, il faut trouver du travail et être indépendant. Et pour trouver du travail, il faut avoir un permis. C'est un petit peu le serpent qui se mord la queue [...] Ta question était : qu'est-ce que ça changera d'avoir le permis B ? Absolument tout. C'est vraiment l'inverse. C'est vivre et ne pas vivre, et je pèse mes mots. Je te donne des exemples : dès fois je dis que ma vie est en location, dans le sens où mon appartement est sous le nom de quelqu'un, je ne pouvais pas rester sans voiture, j'ai un pote qui a le permis mais n'a pas de voiture, donc j'ai acheté une voiture, c'est mon pote qui la conduit, mon Natel⁹ n'est pas à mon nom, car même un Natel Easy, avec permis F, tu n'as pas le droit. Toute ma vie est sous le nom de quelqu'un. Par exemple, je n'ai pas pu sortir de la Suisse en 17 ans ! (Salim, Somalie)

Malgré les obstacles, les jeunes peuvent compter sur des personnes ressources en vue d'un soutien à la réorientation : famille, enseignants ou travailleurs sociaux. Khadija finit sa formation dans la classe d'insertion professionnelle de l'ACPO et s'engage dans une recherche d'apprentissage durant plusieurs mois lors de laquelle elle côtoie différentes structures d'insertion pour jeunes et des cours de français pour migrants par le biais de son

9. C'est-à-dire son téléphone portable et, par métonymie, son abonnement de téléphonie mobile.

assistante sociale : « Au SEMO, ils m'ont aidé pour écrire la lettre et ils m'ont trouvé le cours à l'UOG [Université ouvrière de Genève] et ce cours à l'ASP [formation d'assistante de sécurité publique, qui dure quatre mois] ». Elle trouve également du soutien par des amis : « C'était une fille de l'école qui m'a dit d'aller à Arcade emploi, qu'ils pouvaient m'aider pour trouver un apprentissage » (Khadija, Erythrée).

L'appui des enseignants peut être essentiel en cas d'interruption temporaire : « J'ai arrêté et ils m'ont dit 'tu m'appelles si tu as besoin, si tu as des questions' et maintenant que je suis revenu, ils me disent 'ça va ? Je peux t'aider ?' [...] mon prof de classe voulait que je reste, mais quand il a compris, il m'a même aidé pour parler au doyen » (Juan, Pérou). Tous ces jeunes ont su mobiliser leurs ressources afin de réintégrer le circuit de formation post-obligatoire et le soutien d'un adulte paraît primordial à leur niveau.

Trajectoires discontinues bloquées

On trouve dans ce type non seulement des trajectoires discontinues, mais aussi des trajectoires bloquées quant à la possibilité de terminer une formation. Ce type est composé de jeunes qui, après une ou plusieurs tentatives, ont dû arrêter l'école et qui sont, au moment de l'entretien, en recherche soit d'une place d'apprentissage, soit d'un emploi. Certains ont un emploi mais cherchent une formation.

On repère ici, comme pour le type précédent, sept jeunes dont trois sans papiers et quatre requérants d'asile. Il y a trois filles et quatre garçons.

La plupart (six sur sept) sont arrivés en Suisse après ou vers la fin de la scolarité obligatoire. Ils ont fréquenté les classes d'accueil du post-obligatoire ou de la dernière année du cycle et ont eu peu de temps pour apprendre le français. Au moment de l'entretien, ils ont encore des difficultés à s'exprimer dans cette langue. Ci-dessous leur profil.

a) Rodrigo, Angola, est arrivé à 9 ans avec sa mère, ce qui est exceptionnel dans ce groupe. Il est scolarisé en 4^e primaire, fréquente ensuite une école préprofessionnelle au lieu du cycle d'orientation. Il fait deux ans de SGIPA (Société genevoise pour l'intégration professionnelle d'adolescents et adultes) puis arrête. Il est actuellement en recherche d'un emploi ou d'un apprentissage.

b) Keira, Somalie, a 16 ans quand elle quitte ses parents pour rejoindre une cousine à Genève. Elle commence les cours en 9^e accueil. Elle est maintenant en emploi, mais reste à la recherche d'un apprentissage.

c) Elizabeth, Colombie, émigre d'abord en Espagne chez son père puis, à 16 ans, alors qu'elle est enceinte, chez sa mère à Genève. Elle est orientée

vers l'ACPO. Actuellement en emploi, mais aimerait commencer une formation d'aide-soignante.

d) Carla, Bolivie, suit une formation universitaire au pays quand elle décide, à 17 ans, de rejoindre sa mère qui travaille en Suisse depuis quelques années en tant que femme de ménage. Elle est orientée vers l'ACPO par les employeurs de sa mère. Au moment de l'entretien, elle est en emploi, mais aimerait recommencer l'université.

e) Alvaro, Équateur, rejoint sa mère en Suisse à 15 ans alors qu'il a des problèmes avec des gangs dans sa ville d'origine. Il va alors en 9^e accueil puis intègre l'ACPO. Il est en emploi et ne souhaite pas reprendre une formation.

f) Julien, Guinée, a 16 ans quand il rejoint son père et sa belle-mère. Il est orienté par l'Hospice général vers l'ACPO. Il est à la recherche d'un apprentissage ou d'un emploi.

g) Ismail, Kurde de Turquie, a 15 ans quand il rejoint la Suisse avec ses parents. Il commence en 9^e accueil. Il est orienté par l'Hospice général vers l'ACPO. Après quelques stages, il cherche un apprentissage.

Ces jeunes ont connu un arrêt de formation lié à un cumul de difficultés scolaires, socio-économiques (nécessité de travailler) et juridiques. La rupture de formation post-obligatoire est, pour la majorité, intervenue dès la première année de leur première tentative. Seulement deux – Rodrigo et Julien – ont entamé une deuxième année. Les cinq autres arrêtent dès les premiers mois. Ils évoquent un contenu de formation insatisfaisant : « *Ce qu'on faisait en maths, je l'avais déjà vu et je n'aime pas refaire les mêmes choses* » (Carla, Bolivie) ; « *Même si je pouvais continuer, je ne continue pas là. Ce n'est pas une école pour moi* » (Julien, Guinée).

Les événements extérieurs sont plus souvent évoqués comme facteur d'arrêt de la formation dans cette catégorie que dans les autres. L'interruption peut ainsi également être le fruit d'une accumulation de difficultés sociales, économiques et juridiques : « *J'en avais marre [...] j'avais trop de trucs à ce moment-là et je n'avais plus envie quoi* » (Rodrigo, Angola). Dans près de la moitié des cas, ce sont les conditions économiques précaires et le besoin de travailler qui sont cités comme facteurs de sortie de formation : « *Parce que j'avais déjà 18 ans et je me disais 'ça sert à quoi l'école ? C'est mieux si je travaille' et mes copines aussi voulaient travailler* » (Keira, Somalie) ; « *Parce que ce n'est pas facile ici, j'avais besoin d'argent* » (Carla, Bolivie).

Deux ont des enfants à charge et la moitié d'entre eux envoie de l'argent chaque mois aux proches restés dans le pays d'origine : « *Je devais aider ma mère parce que le loyer, la nourriture du petit et les couches, ça commençait à devenir cher* » (Elizabeth, Colombie). Elizabeth a dû en fait abandonner sa formation pour subvenir aux besoins de son enfant. On constate donc le poids des devoirs financiers familiaux, que ce soit au niveau local ou transnational.

Ces devoirs sont peu compatibles avec un projet de formation, surtout en cas de double précarité, juridique et économique.

Le manque de perspectives professionnelles et la difficulté à trouver un apprentissage avec un statut précaire sont des arguments avancés par trois jeunes pour expliquer une certaine démobilité : « *J'ai cherché des apprentissages parce que je voulais entrer en apprentissage et je ne pouvais pas parce que j'avais un statut de requérant d'asile et j'avais même un papier, un délai de départ* » (Rodrigo, Angola) ; « *Après c'est la classe du CIP [Classe d'insertion professionnelle], ce sont les dernières années où tu fais l'apprentissage... mais après j'ai besoin des permis et puis j'ai laissé comme ça* » (Julien, Guinée) ; « *Avant c'était plus facile avec un permis F, mais maintenant c'est plus difficile. Hier je suis allée dans une boîte temporaire (...), ils m'ont dit 'Si nous avons quelque chose, nous vous appelons !', mais c'est très difficile d'attendre quand tout le temps ça ne marche pas* » (Keira, Somalie).

La sortie du système de formation est souvent perçue comme temporaire, mais dans tous les cas, les jeunes ne veulent ou n'arrivent plus à s'y insérer. Même si dans quatre de ces situations, l'envie de poursuivre les études reste vivace, le temps passé en dehors des circuits de formation en a éloignés les jeunes.

La précarisation juridique peut aussi avoir un impact négatif sur la motivation. Rodrigo était à la recherche d'un apprentissage quand il a appris qu'il était débouté : « *J'ai reçu un papier blanc [...] ça veut dire que tu dois partir de la Suisse [...] et tu n'as plus de permis, juste un papier blanc [...] j'ai pensé ça sert à quoi de chercher encore* » (Rodrigo, Angola).

La double précarité économique et juridique des jeunes interviewés est bien omniprésente dans ce type de trajectoires. Dans trois cas, la précarité économique a conduit les jeunes à l'arrêt des études. Il s'agit ici non pas de situations ponctuelles, mais plutôt d'une augmentation des frais, conséquence d'une grossesse dans deux cas. Ainsi, trois filles travaillent comme femmes de ménage, un garçon dans un restaurant.

Keira, Elizabeth et Carla travaillent dans le secteur d'entretien des ménages, mais gardent également des projets de formation. Carla a toujours l'objectif d'étudier à l'université et investit son temps libre en dehors du travail pour perfectionner son français. Elizabeth, après avoir interrompu sa formation à l'ACPO car n'arrivant plus à subvenir à ses besoins, retourne en Colombie pendant trois ans et suit une formation d'aide-soignante. Elle pensait alors vivre là-bas, mais maintenant qu'elle est revenue, convaincue que sa vie ne se trouve plus là-bas, elle désire se former dans une école d'infirmières ; cependant, elle ne connaît personne qui pourrait l'aiguiller. Keira espère faire un apprentissage. Leurs projets peinent cependant à prendre forme dans le court terme.

On constate, pour les jeunes de ce type, une différence entre les sans-papiers et les requérants d'asile. Les sans-papiers sont toujours guidés par leurs réseaux informels, dans l'optique de renforcer leur employabilité. Quant aux requérants d'asile, même s'ils estiment que les structures de soutien sont inopérantes, celles-ci représentent tout de même un dernier filet de sécurité, entre le *no man's land* institutionnel et une éventuelle reprise de formation, dont les sans statuts sont exclus.

Conclusions

Dans cet article, nous avons tenté de comprendre l'influence de la précarité juridique sur les trajectoires scolaires des jeunes migrants qui s'insèrent dans le système scolaire genevois vers la fin du secondaire I ou au début du secondaire II, un moment de transition décisif pour l'avenir de ces jeunes. Nous avons également mis un accent particulier sur leur vécu et leurs ressources pour répondre aux difficultés rencontrées.

Au regard des trois types de trajectoires présentées, il apparaît tout d'abord que les jeunes qui arrivent à un plus jeune âge en Suisse, ont plus de chances de poursuivre une trajectoire continue qualifiante que ceux qui arrivent directement au post-obligatoire. Cette incorporation « tardive » amène plus souvent à des trajectoires discontinues et avec plus de risques de décrochage.

Les jeunes avec une trajectoire continue ont également fait état d'un soutien important de la part de leurs familles qui disposaient de moyens financiers et d'une connaissance du système suffisants pour accompagner leurs enfants dans leur parcours de formation. Au regard des recherches qui ont également attesté l'importance du soutien familial pour la réussite de la formation des jeunes (Cecchini, 2016), il se pose certainement une question ici sur la collaboration des institutions de formation avec les parents migrants en situation de précarité juridique.

Le deuxième type de trajectoire montre surtout une particularité au niveau d'une orientation de formation insatisfaisante. Ces jeunes manquent ainsi de motivation pour aboutir dans une formation qu'ils vivent comme imposée et dont les objectifs ne sont pas clairs pour eux. La qualité de l'orientation et le soutien des personnes ressources apparaissent alors comme des facteurs très importants pour favoriser des trajectoires de formation continues. Le dialogue entre jeunes, familles, enseignants et conseillers d'orientation semble indispensable pour articuler de manière fine résultats scolaires, aspirations des jeunes et des familles et possibilités du système.

Le troisième type de parcours, discontinu bloqué, témoigne d'une accumulation de difficultés pour les jeunes au niveau juridique, financier, familial et linguistique. Nous avons montré que la précarité juridique est

particulièrement problématique lorsqu'elle s'ajoute à la précarité socioéconomique. En effet, le poids des événements externes a un effet perturbateur sur l'investissement dans la formation, et peut conduire à un arrêt de formation durable. Cet effet semble d'autant plus significatif que les soutiens des professionnels paraissent moins présents dans le secondaire II que dans le secondaire I. Cependant, quand ils gardent l'objectif d'une formation professionnelle en vue, ces jeunes font preuve d'une implication personnelle pour améliorer leur situation, en suivant des cours de langue et en restant autant que possible en contact avec des personnes susceptibles de les soutenir le moment venu.

L'accès à l'apprentissage est pratiquement impossible pour les jeunes sans statut de séjour reconnu, et problématique pour les jeunes requérants d'asile ou titulaires d'une admission provisoire. Pourtant cette voie semble souvent la plus « logique » du point de vue strictement « scolaire », pour les jeunes arrivés tardivement dans le système. Ces jeunes sont donc fortement pénalisés par leurs statuts juridiques précaires.

Ceux qui poursuivent leur formation en école sont moins touchés par les contraintes de la précarité juridique, mais le poids de celle-ci peut apparaître lorsqu'ils sont confrontés dans leur cursus à des activités qui impliquent un lien avec le monde du travail (des stages par exemple). Plus important encore, nous avons vu que les démarches administratives liées à l'obtention d'un permis de séjour, ou la réponse négative à une demande d'asile, peuvent avoir des effets soit directs si la formation doit être abandonnée, soit indirects car la formation ne fait plus sens pour les jeunes.

Malgré les obstacles juridiques et matériels importants que les jeunes migrants rencontrent sur leur chemin, les jeunes ne manquent pas de projets et sont nombreux à poursuivre leurs études. Nous avons ici constaté la centralité d'un réseau de soutien social : la présence d'une personne adulte qui se tient à leurs côtés et les accompagne dans leurs démarches de stabilisation de leur statut juridique, ou pour obtenir une place de formation souhaitée, est décisive. Il s'agit souvent de professionnels qui s'impliquent personnellement bien au-delà de leur mandat, ce qui pose aussi des questions sur le travail éducatif et social d'accompagnement des populations précarisées.

En synthèse, on constate que la perspective citoyenne est importante pour comprendre certains obstacles rencontrés par les jeunes dans leur parcours de formation. Le champ des possibles est plus restreint pour les jeunes à statut juridique précaire que pour leurs contemporains. La perspective institutionnelle nous rend attentifs en particulier aux dispositifs mis en place par le système de formation pour les jeunes arrivés après le secondaire I, qui semblent peu adaptés à leurs besoins. Enfin, on voit que malgré les obstacles, le rôle des acteurs (les jeunes migrants, leurs familles, les enseignants et d'autres professionnels) peut être décisif dans l'ouverture ou la fermeture des possibilités de poursuivre une formation.

Notre article se limite au canton de Genève (canton avec certaines spécificités comme l'importance de la formation en école et une ouverture plus grande aux sans-papiers) et porte sur un nombre limité d'entretiens. Des études comparatives portant sur plusieurs cantons et sur un nombre plus élevé d'entretiens s'avèrent nécessaires pour voir si les trajectoires observées à Genève et les facteurs qui y sont associés sont également présents dans d'autres contextes.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bader, D., & Fibbi, R. (2013). Quand enfants de réfugiés riment avec réussite scolaire. *Asyl*, 28(4), 14-15.
- Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires. L'école en difficulté*. Bruxelles : De Boeck.
- Boltanski, L., & Chiapello, E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard.
- Bolzman, C. (2016a). Analyser les migrations pour comprendre les processus contemporains de précarisation. *Migrations et société*, 28(164), 99-113.
- Bolzman, C. (2016b). Précarité juridique et précarité socio-économique : le cas des personnes admises provisoirement dans le cadre de l'asile. *Pensée Plurielle*, 42(2), 55-66.
- Bolzman, C., Felder, A., & Fernandez, A. (2013). *Jeunes migrants en situation juridique précaire : situations, enjeux et perspectives d'avenir* [Rapport de recherche]. Genève : Centre de recherche sociale, Haute école de travail social.
- Bolzman, C., & Perregaux, C. (2008). Quelles chances d'accès aux formations professionnelles pour les jeunes étrangers en Suisse ? In S. Hanhart, A. Gorga, A. M. Boryon & T. Ogay (Eds.), *De la comparaison en éducation* (pp. 201-222). Paris : L'Harmattan.
- Bolzman, C., Poncioni, R., Rodari, S., & Tabin, J. P. (2002). *La précarité contagieuse. Les conséquences de l'aide sociale sur le statut de séjour des personnes de nationalité étrangère*. Genève et Lausanne : Les Editions IES et EESP.
- Carbajal, M. (2004). *Actrices de l'ombre. La réappropriation identitaire des femmes latino-américaines sans papiers*. Thèse de doctorat en travail social, Université Fribourg.
- Carbajal, M., & Ljuslin, N. (2012). Être jeune, privé-e de statut légal et citoyen-ne, est-ce possible ? *Tsantsa*, 17, 106-115.
- Castles, S., & Miller, M. J. (2003). *The Age of Migration*. New York : Guilford Press.
- Cecchini, A. (2016). *Interruptions prématurées de formation de niveau secondaire II : la parole aux parents*. Genève : SRED.
- Commission fédérale des migrations (CFM) (2016). *Apprentissage pour les jeunes sans-papiers*. Berne : CFM. Repéré à <https://www.ekm.admin.ch/ekm/fr/home/zuwanderung---aufenthalt/sanspapiers/aktuell.html>

- Crul, M., & Vermeulen, H. (2003). The second generation in Europe. *International Migration Review*, 37(4), 965-986.
- Dustmann, C., Frattini, T., & Lanzara, G. (2012). Educational achievement of second generation immigrants: An international comparison. *Economic Policy*, 27(69), 78-119
- Efonayi-Maeder, D., & Ruedin, D. (2014). *Admis provisoires en Suisse : trajectoires à travers les statuts* [Rapport à la Commission fédérale des migrations]. Neuchâtel : Forum suisse pour l'étude des migrations.
- Feliciano, C. (2005). Does selective migration matter ? Explaining ethnic disparities in educational attainment among immigrants' children. *International Migration Review*, 39(4), 841-871.
- Felouzis, G., Charmillot, S., & Fouquet-Chauprade, B. (2016). Les élèves de deuxième génération en Suisse : modes d'intégration scolaire et compétences acquises dans 13 systèmes éducatifs cantonaux. *Revue suisse de sociologie*, 42(2), 219-244.
- Fibbi, R., Kaya, B., & Piguet, E. (2004). *Nomen est omen : quand s'appeler Pierre, Afrim ou Mehmet fait la différence*. Berne : Direction du programme PNR43 – FNRS.
- Flückiger, Y., & Ramirez, J. (2003). Position hiérarchique et ségrégation par origine en Suisse. In H.-R. Wicker, R. Fibbi & W. Haug (Eds.), *Les migrations et la Suisse* (pp. 290-308). Zürich : Seismo.
- Giuliani, F. (2014). Les dispositifs d'accompagnement à l'insertion des jeunes. Entre déficit d'institution, régulation ad hoc et normes néo-bureaucratiques. In M. Becquemin & C. Montandon (Eds.), *Les institutions à l'épreuve des dispositifs. Les recompositions de l'éducation et de l'intervention sociale* (pp. 111-120). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Gomensoro, A., & Bolzman, C. (2015). The effect of the socioeconomic status of ethnic groups on educational inequalities in Switzerland: Which 'hidden' mechanisms? *Italian Journal of Sociology of Education*, 7(2), 70-98.
- Gomensoro, A., & Bolzman, C. (2016). Les trajectoires éducatives de la seconde génération. Quel déterminisme des filières du secondaire I et comment certains jeunes le surmontent ? *Revue suisse de sociologie*, 42(2), 289-308.
- Hupka, S., & Stalder, B. (2004). Jeunes migrantes et migrants à la charnière du secondaire I et du secondaire II. In Conférence Suisse des délégués à l'égalité entre femmes et hommes (Ed.). *Le genre en vue. Les filles et les jeunes femmes face à la formation : pistes et tendances* (pp. 87-102). Zürich : Buchs.
- Hutmacher, W. (1993). *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire*. Genève : Service de la recherche sociologique.
- Il y a des places à prendre dans les métiers du bois. (2016, 2 août). Tribune de Genève. Repéré à <https://www.tdg.ch/suisse/apprentis-manquent-certains-secteurs/story/24434254>
- Joppke, C. (1999). How immigration is changing citizenship: A comparative view. *Ethnic and Racial Studies*, 22(4), 629-652.
- Lamamra, N., & Masdonati, J. (2009). *Arrêter une formation professionnelle : mots et maux d'apprenti-e-s*. Lausanne : Antipodes.

- Mendras, H. (1969). *Éléments de sociologie : une initiation à l'analyse sociologique*. Paris : Armand Collin.
- Meyer, T., & Bertschy, K. (2011). The long and winding road from education to labour market: The TREE cohort six years after leaving compulsory school. In M. M. Bergman, S. Hupka-Brunner, A. Keller, T. Meyer & B. E. Stalder (Eds.), *Transitionsprozesse im Jugendalter: Ergebnisse der Schweizer Längsschnittstudie TREE* (pp. 92-119). Zürich : Seismo.
- Murdoch, J., Guégnard, C., Griga, D., Koomen, M., & Imdorf, C. (2016). How do second-generation immigrant students access higher education? The importance of vocational routes to higher education in Switzerland, France and Germany. *Swiss Journal of Sociology*, 2, 245-263.
- Oesch, D., & Murphy, E. (2017). La classe moyenne n'est pas en déclin, mais en croissance. L'évolution de la structure des emplois en Suisse depuis 1970. *Social Change in Switzerland*, 12. <http://doi.org/10.22019/SC-2017-00009>
- Office fédéral de la statistique (OFS) (2002). *Annuaire statistique de la Suisse*. Neuchâtel : OFS.
- Office fédéral de la statistique (OFS), (2016). Niveau de formation de la population résidante selon l'âge et le sexe 2015, <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home.assetdetail.4802235.html>
- Office fédéral de la statistique (OFS) (2017a). Niveau de formation 2016 selon la nationalité et la plus haute formation achevée. Repéré à <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/education-science/indicateurs-formation/systeme-formation-suisse/survol/impact/niveau-formation.html>
- Office fédéral de la statistique (OFS) (2017b). Jeunes quittant prématurément l'école selon la grande région. Repéré à <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/education-science/indicateurs-formation/systeme-formation-suisse/survol/parcours-de-formation/decrochage-scolaire.asset-detail.2662004.html>
- Pastega, N. (2017, 17 décembre). Migrantenkinder bleiben häufiger sitzen. *Der Bund*. Repéré à <https://www.derbund.ch/sonntagszeitung/bildung-migration-ist-ein-stolperstein/story/16167018?track>
- Piore, M. (1979). *Birds of passage. Migration labour in industrial societies*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Sanchez-Mazas, M. (2012). L'impact des mouvements migratoires contemporains sur la vie scolaire genevoise. In *Ecole et migration à Genève*, Actes du colloque du 18 novembre, (pp. 48-53). Genève : Département de l'instruction publique.
- Sanchez-Mazas, M., Giuliani, F., & Fouquet-Chauprade, B. (2016). *L'école et la question sociale. Les frontières floues de l'action éducative* [Texte de cadrage pour *Raisons éducatives* n° 22]. Genève : Université de Genève, FPSE.
- Sayad, A. (1991). *Les migrations ou les paradoxes de l'altérité*. Bruxelles : De Boeck.
- Secrétariat d'État à l'économie (SECO) (2017). *Rapport. Chômage de longue durée*. Berne : SECO.

- Stocker, E. (1999). *Une sélection des indicateurs de l'enseignement en Suisse*. Neuchâtel : OFS.
- Spörlein, C. (2018). How educational systems structure ethnic inequality among young labour market participants in Europe: Occupational placement and variation in the occupational status distribution. *Research in Social Stratification and Mobility*, 55, 109-119.
- Tomlinson, M. (2013). *Education, work and identity. Themes and perspectives*. Londres : Bloomsbury.
- Wicht, L. (2005). *Jeunes en difficulté d'insertion à Carouge* [Rapport de recherche]. Genève : Haute École de travail social.

Les auteur·e·s

Claudio Bolzman est docteur en sociologie et professeur à la Haute école de travail social de Genève. Ses travaux portent sur l'articulation entre parcours de vie et migrations. Il s'intéresse en particulier aux transitions dans les parcours de formation des jeunes migrants ou issus de la migration.

ADRESSE Haute école de travail social, HES-SO,
rue Prévost-Martin 28, 1205 Genève.

COURRIEL claudio.bolzman@hesge.ch

Alexandra Felder est titulaire d'un doctorat en sociologie. Ses travaux portent sur les parcours migratoires, la formation de personnes migrantes et de jeunes adultes, et les activités de personnalisation. Elle est chercheure à l'Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle (IFFP), à Lausanne.

ADRESSE Institut fédéral des hautes études en formation
professionnelle (IFFP),
Avenue de Longemalle 1, CH-1020 Renens

COURRIEL alexandra.felder@iffp.swiss

Antonio Fernandez est titulaire d'une licence en sociologie et a été assistant de recherche à la Haute école de travail social de Genève. Ses travaux s'articulent autour de la question des parcours de vie des migrants en Suisse. Il est employé au syndicat SIT depuis 2010.

ADRESSE Haute école de travail social, HES-SO
rue Prévost-Martin 28, 1205 Genève.

COURRIEL afernandez@sit-syndicat.ch

Nouvelles figures du « social » et reconfigurations de la normativité scolaire¹

Christian Maroy

Université de Montréal et Université de Louvain

RÉSUMÉ – Si de nouvelles problématiques sociales interpellent les professionnels dans les écoles, il est important de comprendre à partir de quel référentiel d'action publique de nouvelles attentes sociales à l'égard de l'institution scolaire sont progressivement formulées. Cet article vise à identifier la logique discursive d'un référentiel émergent de *l'école inclusive et efficace* qui assigne à l'institution scolaire un rôle clé d'inclusion et de cohésion sociale, missions sociales cependant subordonnées à la capacité des établissements scolaires à développer une efficacité pédagogique et éducative. Ce référentiel rehausse les attentes et brouille les frontières entre missions de performance, de démocratisation, de cohésion sociale et de subjectivation poursuivies par les établissements scolaires. Combinant le discours de l'école « inclusive » et de l'école « performante », il a pour vertu paradoxale de compenser (partiellement) le manque de légitimité du discours de la nouvelle gestion publique sur l'école. Pourtant, dans les situations concrètes, cette nouvelle normativité appelant tout à la fois à l'efficacité, l'équité, la dignité de tous et au développement des capacités et de la responsabilité de chacun, semble loin de pouvoir éliminer tensions et contradictions pratiques et axiologiques.

ABSTRACT – New Social Issues and the Reconfigurations of Schooling Normativity

If professionals in school are confronted with new day-to-day social issues, it is important to understand which policy paradigm orient the new political expectations toward schools in terms of social role. This article identifies the discursive

1. Le présent article a constitué la conférence d'ouverture de la journée d'études du 2 février 2018 consacrée par *Raisons éducatives* au thème « L'école et la question sociale. Vers une fragmentation de l'action éducative ». Je remercie vivement Carine Dierckx pour ses commentaires sur une première version de ce texte. Bien entendu, j'assume l'entière responsabilité de sa version finale.

orientation of an emerging paradigm of the *inclusive and performative school*. This discourse, blurring social and managerial categories, defines a key role of inclusion and social cohesion towards schools, while considering that these goals will be closely related to the capacity of schools to demonstrate an efficacy, both in terms of education and socialization. This paradigm raises the expectations toward public schools and the boundaries between performance, equity, social cohesion, or subjectification are blurred. It has the paradoxical virtue to compensate the lack of legitimacy of a purely managerial discourse. However, in practice, this new normativity (appealing at the same time for efficacy, equity, dignity for all and empowerment and responsibility of each one) fails to overcome practical and axiological tensions.

Introduction

Les problématiques constitutives de la « question sociale » auxquelles l'école est confrontée aujourd'hui sont très diverses. En se référant seulement aux textes de ce dossier, on relève d'abord l'accueil et la formation des enfants et adultes « réfugiés » ou « migrants » ; ensuite, la mise en place et les effets de politiques aux appellations variées – politiques compensatoires, de discrimination positive, d'éducation prioritaire – visant à favoriser l'accès ou la réussite de populations ou de territoires désavantagés ou discriminés socialement ; enfin, la mise en œuvre de mesures d'intégration ou d'inclusion dans des écoles régulières d'enfants définis comme ayant des besoins éducatifs particuliers. Que peuvent bien avoir en commun ces différentes problématiques et les initiatives qu'elles suscitent de la part de l'institution scolaire et de ses agents ? Plus profondément, qu'est-ce qui constitue la question sociale, comment la penser, la définir ou au minimum la préciser ? Voici une première interrogation qui me semble devoir être traitée, si l'on veut en penser l'actualité. Il ne s'agit pas seulement d'identifier les sources ou points communs des problèmes sociaux auxquels l'école doit faire face mais aussi ce qui serait éventuellement proche dans le mode de traitement institutionnel qui en est fait par l'école ou d'autres acteurs publics.

Les enjeux de ces situations problématiques et leur traitement par l'institution scolaire impliquent en effet une dimension politique où sont mises en jeu des finalités et valeurs collectives en tension : réduction des inégalités ou des discriminations subies par les individus ou groupes concernés ; reconnaissance de leurs différences, des valeurs et identités (sociales, nationales, linguistiques) vécues et parfois revendiquées par ces derniers ; émancipation et possibilité d'accentuation d'une subjectivation, d'un « pouvoir d'agir » (individuel ou collectif) et d'une participation à la société.

La thèse que je développe est que ces finalités, en tension l'une avec l'autre, semblent se combiner et se brouiller au cœur d'un nouveau référentiel

politique assignant à l'institution scolaire un rôle clé d'inclusion et de cohésion sociale, mission sociale cependant subordonnée à la capacité des établissements scolaires à développer une efficacité pédagogique et éducative. Ainsi, un paradigme de l'école « inclusive » se combine au discours de l'école « performante » du nouveau management public (*New Public Management* ; Hood, 1995), brouillant les frontières entre missions de performance, de démocratisation, de cohésion sociale et de subjectivation de l'institution scolaire. Autrement dit, j'avance quelques hypothèses sur la nouvelle normativité scolaire émergente dans laquelle les situations sociales diverses évoquées dans ce dossier prennent place. Je m'interroge sur la reconfiguration des liens qui s'opèrent aujourd'hui entre le social, l'économique, le managérial et le pédagogique au cœur du projet de l'institution scolaire.

Le sujet de ce dossier est donc d'une actualité assez brûlante et interpellante pour nos convictions éthiques ou politiques, par les situations concrètes qu'il aborde. Il est cependant aussi porteur d'interrogations théoriques sur la manière d'envisager les politiques et l'institution scolaire ; en particulier, en ce qui me concerne, les nouvelles politiques de gouvernance et régulation scolaires, que j'ai particulièrement étudiées (Maroy, 2008). Alors que les formes managériales qu'elles promeuvent n'ont a priori rien à voir avec le social et la solidarité, on peut se demander si les nouvelles missions sociales assignées à l'école ne servent pas aussi à les légitimer.

Dans un premier point introductif, je tente de mieux définir les significations associées à ce terme social, de préciser la gamme des questions et problématiques que ces significations recouvrent. J'aborde ensuite, et ce sera le cœur de mon propos, les référentiels d'action publique qui me semblent sous-tendre les nouvelles politiques scolaires, politiques qui touchent directement ou indirectement divers aspects des questions sociales que nous discutons dans ce dossier. Je me baserai à cet égard sur les travaux de Serge Ebersold (2010, 2012) et sur mon travail concernant les changements des formes de gouvernance et de régulation scolaire (Maroy, 2008, 2017). Je montrerai ainsi comment un nouveau référentiel, qu'on peut qualifier de paradigme de *l'école inclusive et efficace*, redéfinit les attentes à l'égard des établissements scolaires, qui sont amenés à jouer un rôle clé de cohésion et protection sociales, participant ainsi directement à la gestion du social, dans une forme renouvelée. Je soulignerai ensuite que cette normativité émergente rejoint une nouvelle conception anthropologique de l'homme-citoyen, que Jean-Louis Genard (2007) a bien mis en exergue. À partir de quelques exemples puisés dans les textes de ce dossier, je pointerai enfin quelques-unes des tensions, nouvelles ou anciennes, liées à cette « irruption du social dans l'école », pour reprendre un terme de l'appel à communications.

La variété des figures de la question sociale

La thématique de la question sociale est loin d'être nouvelle en sociologie en général et en sociologie de l'école en particulier (Donzelot, 1994 ; Duru-Bellat & van Zanten, 2009 ; Paugam, 2011). Néanmoins, cette sémantique du « social » ne va pas de soi, car elle peut en effet être interprétée, définie dans des sens très différents. Par voie de conséquence, les approches théoriques et les traitements pratiques de ces questions sociales seront très divers. La question sociale me semble devoir donc faire l'objet d'un effort de problématisation conceptuelle plus poussé, si on veut la traiter correctement. Quelles sont donc les différentes figures que peut prendre le « social » ?

Deux définitions du social me semblent présentes de façon plus ou moins explicite et complémentaire dans les textes du dossier. Plus précisément, deux dimensions me semblent constitutives du caractère social des situations problématiques abordées. D'un côté celui-ci est défini en relation avec les inégalités, avec la distribution de différentes ressources économiques, culturelles ou professionnelles valorisées dans une société ; le social renvoie alors à la pauvreté (relative ou absolue), à la (petite ou la grande) misère de position ou de condition (Bourdieu, 1993) qui caractérisent certains groupes et individus d'une société, avec un appel au travers de politiques dites sociales à redistribuer ces ressources, à diminuer, limiter ces inégalités, à en amortir ou en prévenir les effets (Rosanvallon, 1995). Ce sont au fond les sources sociales potentielles de problèmes scolaires qui définissent le caractère social de la problématique. Et dans ce cas, l'interrogation s'ancre dans une conceptualisation ou une autre des inégalités scolaires se référant à différents modèles de justice scolaire (Crahay, 2000 ; Dubet, 2004 ; Felouzis, 2014).

De l'autre côté, la situation problématique semble qualifiée de sociale, car il s'agit de situations « hors norme » où les agents de l'institution scolaire sont amenés à « traiter » des personnes ou des groupes qui s'écartent (peu ou prou, sous des aspects et des raisons très diverses) des attentes normatives formelles ou informelles de l'institution scolaire : réfugiés (aux conditions de vie, aux compétences langagières, aux statuts légaux et sociaux imposant des mobilités spatiales et des temporalités très différentes de celles que traitent les organisations scolaires), populations socialement et économiquement défavorisées mais qui présentent aussi des valeurs et des identités culturelles ou religieuses qui s'écartent des normes sociales dominantes, et sont dès lors soumises à diverses formes de discriminations (ethniques, culturelles, religieuses, etc.) ou plus récemment, dans la foulée des politiques dites inclusives (Ebersold, 2012), élèves, enfants, jeunes dont les « besoins » sont définis comme singuliers et particuliers, et devant être pris en compte dans le fonctionnement de l'institution scolaire (Plaisance, 2012). La normalité scolaire est alors assumée, discutée ou critiquée, au regard d'une pluralité de finalités et de référents axiologiques qui s'ajoutent ou se composent (non sans

tensions) aux idéaux d'égalité et de démocratisation scolaire déjà évoqués : d'une part l'idéal de la reconnaissance de la diversité des référents culturels et identitaires des groupes et communautés, quelles que soient les origines (nationales, culturelles, linguistiques, religieuses ; Honneth, 2000) ; d'autre part, l'idéal de la subjectivation et de l'appel à l'autonomie de chaque individu-sujet, qui fasse place à sa définition propre de son projet et à son initiative active dans sa réalisation, avec le soutien institutionnel souhaitable et nécessaire (Dubet, 1994, 2008 ; Dubet & Martuccelli, 1996).

Nouveaux référentiels d'action publique et traitement des questions sociales à l'école

Avec le développement dans les années 1960 à 1980 de l'Etat social et parallèlement de l'Etat éducateur, le social était toujours pensé comme une sorte de complément et de correctif à l'univers économique, une compensation et une régulation de la logique d'efficacité et de rationalisation du monde économique capitaliste. Si ce dernier engendrait une tendance à produire ou accentuer les inégalités, les politiques sociales devaient, pour les compenser, promouvoir par des dispositifs publics « une sécurité sociale » dans le domaine du travail. Dans le domaine de l'éducation, les politiques visaient à ce que tous les enfants, quelles que soient leurs conditions d'origine, soient mis sur la même ligne de départ (la fameuse égalisation des chances méritocratique ; Duru-Bellat, 2009). Ainsi, le domaine éducatif avait toujours été pensé dans une logique sociale de redistribution des ressources pour favoriser des chances égales (selon les conditions socio-économiques surtout), avec diverses déclinaisons successives et complémentaires de cette finalité « sociale » (égalité d'accès, de traitement, équité et discrimination positive), appliquée d'abord aux classes sociales, mais ensuite à d'autres catégories, aux genres et aux groupes ethno-raciaux-culturels (Dupriez, Orianne, & Verhoeven, 2008).

Les nouveaux référentiels qui vont se développer dans les années 1980-2000, à la faveur des restructurations profondes de l'Etat social et sous l'influence de différentes organisations transnationales, vont introduire une nouvelle forme de conception des relations entre le social et l'économique, de nouvelles formes de recherche de la « cohésion sociale ». Ils recomposent et réarticulent les finalités de justice de l'école avec des finalités, a priori plus managériales ou économiques, d'efficacité, tout en redéfinissant la place et le sens de la subjectivité et de l'autonomie des personnes (usagers, professionnels) dans ce nouveau cadre normatif.

Ces référentiels proposent en effet des finalités d'équité plutôt que d'égalité stricte, la recherche d'inclusion des groupes et de personnes « différentes » dans l'institution plutôt que leur séparation hiérarchisée dans des

organisations spécialisées, construites à partir de catégorisations médicales ou psycho-sociales, institutionnalisées dans le droit (Ebersold, 2010). Simultanément, ces finalités sociales sont réarticulées avec la recherche d'efficacité (managériale, pédagogique) des organisations scolaires (en particulier les établissements) et une valorisation ambiguë de la subjectivité et du pouvoir d'agir, faisant de l'autonomie et de « la responsabilisation » (des élèves, des professionnels, des parents) un vecteur supposé de justice et d'efficacité accrues.

Pour nourrir la compréhension de cette nouvelle normativité, il est instructif de lier le discours de la nouvelle gestion publique (en matière de gouvernance et de régulation des organisations scolaires) avec le discours sur l'école « inclusive », qui a débordé la question de l'intégration des élèves dits handicapés. La combinaison des deux discours tend à redéfinir les missions de l'école (ou plutôt des écoles) en matière de cohésion sociale, s'agissant de former et d'inclure les jeunes dans des sociétés d'individus, de plus en plus ouvertes et soumises à l'incertitude.

Une double source d'inspiration

Les référentiels promus par le *New Public Management* (NPM) ont considérablement affecté les politiques scolaires s'agissant de penser leurs modes de gouvernance et de régulation. Plutôt que de faire confiance à des procédures hiérarchiques et bureaucratiques, supposées biaisées par des demandes politiciennes de court terme, cette doctrine promeut diverses mesures politiques et techniques supposées améliorer l'efficacité, l'efficience ou la qualité des services rendus à la population, notamment les services d'éducation (Bezes, 2005). Inspirée de la théorie économique ou d'expériences nationales diverses, synthétisées et mises en forme par l'OCDE (Bezes, 2012), la recherche d'efficacité des structures et organisations d'enseignement a été préconisée et poursuivie par diverses voies, mixant de façon successive et à des degrés variables la promotion de l'autonomie des établissements, leur évaluation et leur responsabilisation sur des résultats à atteindre (*performance-based accountability*) ou encore le développement de dispositifs accroissant le poids des usagers par la promotion du choix de l'école ou le développement de conseils de participation des parents ou des élèves (Ball, 1998 ; Demazière, *et al.*, 2013 ; Maroy, 2008, 2013). Enfin, de façon complémentaire, la compétition entre établissements et le marché scolaire ont également été promus comme des voies vers une plus grande efficacité des organisations de l'école publique, notamment pour répondre au succès croissant des écoles privées (Laval, *et al.*, 2012 ; Felouzis, Maroy, & van Zanten, 2013)².

2. Cependant, dans les faits, les changements effectifs des organisations et des structures d'enseignement sont variables, épousant des « sentiers » contrastés selon les institutions préexistantes et plus ou moins teintés de néolibéralisme selon les coalitions politiques au pouvoir, ce qui aboutit à des effets sur

Cependant, ces référentiels concernant la gouvernance ne disent « rien » ou presque sur les finalités sociales et éducatives que ces arrangements institutionnels renouvelés sont supposés poursuivre. Ces finalités sont supposées exogènes, relevant des choix politiques et sociaux des sociétés et des gouvernements, le référentiel promu par des théories managériales et économiques reprises par l'OCDE se voulant ainsi technique, neutre sur le plan axiologique de la justice scolaire ou des finalités sociales de l'école, quand bien même il promeut à l'évidence une normativité managériale orientée vers la performativité (Ball, 2003 ; Ranson, 2003), la compétition et l'amélioration continue de la qualité des services proposés. Mais, pour bien comprendre la justification et la réception de ces référentiels dans les écoles et les sociétés, il faut les associer à d'autres référentiels concernant davantage les finalités scolaires, qui elles aussi sont en profond changement.

Et c'est ici que l'analyse des politiques dites d'inclusion peut être très utile, car elle me semble permettre l'identification de référentiels de politiques scolaires qui vont bien au-delà de la question des « élèves aux besoins particuliers » (Ebersold, 2010, 2012 ; Plaisance, 2012). Ces politiques et le terme d'inclusion renvoyaient au départ à la scolarisation en milieu ordinaire d'enfants présentant une déficience, ce modèle résultant d'un mouvement (d'associations et de chercheurs) qui promeut un modèle « social » du handicap en lieu et place du modèle « médical » préexistant³. Mais, selon Serge Ebersold, le terme d'inclusion a pris un sens plus large, « indissociable de l'exigence croissante de performance faite au système éducatif » (2010, p. 319). En effet, « il désigne désormais l'exigence faite au système éducatif d'assurer la réussite scolaire et l'inscription sociale de tout élève indépendamment de ses caractéristiques individuelles ou sociales » (p. 319). Plus précisément, le référentiel sous-tendant les politiques d'inclusion érige « la performance scolaire et [de] l'efficacité pédagogique [comme] la garantie de l'accès au droit à l'éducation et de la lutte contre l'échec scolaire » (p. 319).

Autrement dit, Ebersold nous invite à considérer que le modèle de l'inclusion est le paradigme d'un nouveau modèle de protection sociale, qui remplace tendanciellement le modèle prégnant dans la société salariale, où la sécurité sociale était pensée comme fondée sur des droits sociaux, garantis par l'Etat, octroyés à diverses catégories d'ayant-droits (Castel, 2003).

les pratiques plus ou moins forts, mais aussi à des gains d'efficacité très discutables et discutés, tant pour ce qui concerne les dispositifs de marché que les dispositifs de « performance-based accountability ».

3. Ce mouvement soutient que « tout individu, indépendamment de sa particularité, dispose du droit de vivre en fonction de ses aspirations et peut contribuer au bien-être collectif pour autant qu'on lui en fournisse la possibilité » (Ebersold, 2010, p. 318). Il a été progressivement promu dans les politiques publiques par divers textes d'organisations transnationales (la Déclaration de Salamanque [Unesco, 1994], la charte de Luxembourg [UE, 1996], la convention de l'ONU pour les droits des personnes handicapées et les règles pour l'égalisation des chances des Nations Unies [Nations Unies, 1993, 2006]). Ces textes substituent le principe de l'inclusion visant à « l'incorporation de toute forme de particularité dans les dimensions qui fondent la vie en société par l'entremise de l'école », au modèle de l'intégration dans la société d'un groupe particulier – les personnes déficientes.

La protection sociale impliquée dans le modèle de l'inclusion tend à être fondée sur « l'accessibilité » (de tous et de chacun) à des capacités et des compétences, quelles que soient les origines ou les aptitudes des personnes concernées.

En effet, la cohésion sociale est pensée en relation avec une vue systémique de la société conçue comme « un système de coopération trouvant sa cohérence et sa cohésion sociale dans l'implication de tout un chacun dans le bien-être économique et social » (Ebersold, 2010, p. 320). La participation de tous est alors perçue comme une finalité décisive et cette dernière est liée à la capacité du système éducatif à contribuer au « développement du capital humain » qui devient « le fondement de la cohésion sociale et du bien-être collectif ». Ainsi, il « appartient au système éducatif de doter les individus en ressources cognitives, culturelles, sociales, économiques, identitaires, relationnelles leur permettant de se protéger contre les vicissitudes de la vie et de s'entrevoir comme les entrepreneurs de leur devenir et les premiers responsables de leur sort » (Ebersold, 2010, pp. 320-321). De fait, selon l'OCDE (2012), l'école pour tous doit être une école qui se préoccupe de la réussite de chacun, en particulier des plus défavorisés. L'accès à l'éducation et l'acquisition du capital humain sont pour tous un droit et une condition de participation à la vie sociale, ce qui favoriserait à la fois le développement de chacun, sa santé et la cohésion sociale dans son ensemble (OCDE, 2010).

Corrélativement, dans ce nouveau modèle émergeant de l'inclusion, le rôle de l'école, et en particulier des établissements scolaires locaux, devient capital. Les établissements, par leur performance éducative et pédagogique, par leur accessibilité et leur adaptation aux besoins de tous, par leur capacité d'innovation, deviennent des vecteurs clés de la cohésion sociale et de l'inclusion de tous. Ils doivent (selon les nouvelles politiques « de réussite de tous » qui sont en train de se répandre partout) et peuvent (selon divers courants de recherche, comme les théories de l'école efficace ; Normand, 2006) contribuer à faire réussir « tout élève indépendamment de ses aptitudes, de sa particularité, de son origine sociale ou de son appartenance ethnique » comme l'a promulgué parmi les premiers le *No Child Left Behind Act* aux Etats-Unis (2001, cité par Ebersold, 2010, p. 320).

À la faveur de ce nouveau référentiel, les politiques inciteront les établissements à rendre la réussite de chacun possible, à conjuguer excellence et diversité, à veiller à ce que les établissements scolaires cherchent à réduire l'absentéisme et le risque d'abandon scolaire : notamment des élèves désignés comme déficients, mais plus largement tous les élèves considérés comme en difficulté scolaire (ceux notamment qui présentent des troubles du comportement ou de l'apprentissage), ou sociale en raison de causes diverses internes ou externes, liées à la famille, aux origines culturelles ou sociales. Ainsi, selon Ebersold (2010), les établissements scolaires (et non plus les institutions et des droits sociaux) sont vus comme des sources clés d'une nouvelle forme de

« protection contre les injustices ». Les écoles doivent devenir des « micro-sociétés » qui ont une mission « d'affiliation sociale, source d'ouverture à la différence et de justice sociale » (Ebersold, 2010, p. 321).

Cependant, simultanément, cette redéfinition des rôles sociaux des établissements scolaires est couplée à de nouvelles formes de gouvernance et de reddition de comptes. Les évaluations, la gouvernance par les nombres (Felouzis & Hanhart, 2011) vont rendre les établissements comptables de leurs « résultats », notamment en termes d'inclusion sociale et d'efficacité des stratégies de réussite « de tous » mises en place dans leurs « plans de réussite » (par exemple : élève au centre, différenciation pédagogique, repérage précoce des difficultés scolaires dans une logique de prévention, suivi personnalisé des élèves, mise à disposition d'enseignants ressources, de professionnels spécialisés dans le traitement des difficultés scolaires ou sociales, accroissement de la collaboration interinstitutionnelle avec des organismes externes pour lutter contre le décrochage ou favoriser l'implication des parents). Le suivi des écoles sur leurs résultats ne présente dès lors pas des enjeux identiques selon les publics des écoles – les écoles privées ou publiques favorisées sont moins concernées – et permettent de faire une pression non négligeable sur les équipes éducatives et les directions d'école (Ball, 2003 ; Maroy, 2017).

Ce nouveau référentiel de l'école « inclusive et efficace » me semble ainsi avoir plusieurs propriétés importantes. D'un côté, les finalités éducatives que doivent poursuivre les établissements et les systèmes se diversifient, au prix d'un certain brouillage et d'une difficulté à les poursuivre toutes ensemble. Elles conjuguent des finalités d'ouverture et de reconnaissance de la diversité (sous toutes ses formes), à une attention et une prise en compte des besoins et parcours singuliers de « chaque » élève dans sa particularité (subjectivation ou individualisation des politiques), mais aussi la redéfinition du modèle de justice scolaire (orientée vers l'équité). D'où le mot d'ordre de se préoccuper de la réussite de chaque élève, non seulement sur un plan strictement scolaire mais plus largement de sa socialisation par l'école. Il ne s'agit donc pas d'un référentiel « technique » ou managérial, comme ceux qui dérivent du NPM. Mais d'un autre côté, ces nouveaux droits à l'éducation pour tous sont garantis ou subordonnés à la capacité des établissements scolaires à être performants et à faire réussir tous les élèves (le cas échéant différemment), par la mise en place de moyens organisationnels et pédagogiques « adaptés » à la diversité et à la particularité des élèves, et par une quête permanente de performance et d'innovation. On voit donc à quel point l'injonction à la performance s'associe à une demande sociale d'ouverture à la diversité et à l'équité, d'appel à la subjectivation et à la participation, dont les garants ne sont plus localisés au niveau des institutions étatiques mais auprès des établissements locaux.

Transformations de la conception de l'homme et multiplication/hybridation des missions des écoles

Cette nouvelle définition politique de l'école inclusive et efficace me semble en phase avec ce que Jean-Louis Genard (2007) appelle les transformations de la conception anthropologique de l'homme auxquelles on assiste depuis plusieurs décennies. On peut donc faire l'hypothèse, avec lui, que les transformations de la normativité scolaire en cours ne renvoient pas seulement à des évolutions des référentiels d'action publique, mais aussi à des transformations qu'il qualifie d'anthropologiques.

Selon Genard, la conception de l'homme et du sujet ne se structure plus, comme ce fut le cas depuis la philosophie des Lumières jusqu'au milieu du XX^e siècle, autour d'une valorisation des premiers termes des oppositions « agent et patient, action et passion, raison et émotion, autonomie et hétéronomie, capacité et incapacité, responsabilité et irresponsabilité, liberté et déterminisme » (Genard, 2013, pp. 45-46). On assisterait à l'émergence⁴ d'un nouveau cadre anthropologique qui « voit l'individu dans l'entre-deux de ces couples d'opposés. Un individu à la fois « capable » et « compétent », mais dans le même temps « fragile », « vulnérable », potentiellement « souffrant », tout en étant « résilient », c'est-à-dire capable de se prendre ou reprendre en mains, de se ressaisir, jamais totalement dénué de ressources lorsqu'il se bute aux heurts de l'existence, même si entre les personnes existent bien entendu des « différentiels de résilience » (Genard, 2013, p. 46).

La vision classique des Lumières (fondée sur les oppositions exclusives susmentionnées) engendrait une division entre des êtres pleinement « capables » auxquels on reconnaissait des droits et une citoyenneté pleine (hommes blancs, etc.) et d'autres individus « incapables » qui en étaient privés (parmi lesquels les femmes, et avec des variantes les fous, les personnes sans autonomie économique...). Avec la nouvelle conception de l'homme-citoyen, la capacité – plutôt que d'être conçue comme inhérente à l'individu et quasi objective – devient une qualité dynamique et fluctuante, qui peut se développer ou se rétrécir, se travailler ou s'étioler, être sujette donc à des variations liées à l'environnement et aux soutiens qui en émanent ou non, mais également à l'activité et à la responsabilité propre de l'individu. En effet, la nouvelle conception anthropologique s'accompagne d'une forte vision normative qui valorise l'autonomie et l'activité. Elle enjoint à cet individu « fragile et vulnérable » de ne pas se laisser dépasser par les aléas, de s'efforcer « d'être actif et responsable », de « se reprendre en main » s'il se retrouve en situation de vulnérabilité, avec le secours de divers dispositifs de « capacitation », d'*empowerment*, d'habilitation et de responsabilisation. Genard souligne en définitive « l'ambiguïté de cette anthropologie qui d'un côté présuppose et

4. Selon un processus de transformation progressive que Genard ne détaille et n'explique pas vraiment.

reconnaît chez l'acteur des capacités et des compétences, de l'autre est prête à lui accorder une certaine fragilité, mais en même temps le rend en quelque sorte responsable à la fois de l'entretien de ses capacités et compétences et de ce que, en raison de leur dimension dispositionnelle, elles lui permettraient ou lui auraient permis de faire » (p. 48).

Cette hypothèse de Genard peut être connectée avec les nouveaux discours qui orientent les politiques scolaires, non seulement car les systèmes scolaires redéfinissent leurs programmes en termes de compétences, mais aussi car, comme on l'a vu, les politiques réarticulent les finalités de justice de l'école (elles-mêmes redéfinies en termes d'équité et d'inclusion) avec des finalités a priori plus managériales d'efficacité, tout en redéfinissant la place et le sens de la subjectivité et de l'autonomie des personnes (usagers, professionnels) dans ce nouveau cadre normatif.

Or cette articulation de finalités paraît assez ajustée avec la redéfinition « dispositionnelle » des capacités des acteurs soulignée par Genard, au souci de renforcer leurs compétences et capacités par divers dispositifs de soutien ou formation lorsque ces mêmes individus sont « fragiles » et dotés de ressources insuffisantes pour agir et maîtriser leur vie présente ou future. De plus, il y a une attente d'une responsabilisation des individus comme des organisations sur leurs performances passées, mais aussi potentielles : tous les acteurs collectifs ou individuels doivent avoir le souci d'être entrepreneurs d'eux-mêmes et démontrer pratiquement leur capacité d'initiative⁵.

Bref, les attentes normatives à l'égard des écoles et les missions qu'elles se donnent se multiplient mais paraissent aussi de plus en plus poreuses les unes aux autres, au point que parfois les frontières s'estompent entre les missions, entre recherche d'efficacité et justice sociale, entre aide aux publics précarisés et attente de performance, au prix de l'ambiguïté, voire de la confusion. Cette porosité et ces ambiguïtés s'accordent avec l'émergence d'une représentation de l'homme-citoyen comme à la fois capable, fragile et responsable, si l'on accepte l'hypothèse de Genard.

Une normativité scolaire à l'épreuve des situations et des nouvelles figures du social

L'articulation des référentiels de « l'école inclusive » et de « l'école de la performance » recompose donc la normativité scolaire, qui structure les attentes à

5. « Bref, parce que la capacité et la compétence sont dispositionnelles [...], l'individu est toujours potentiellement appelé à en faire plus, est toujours potentiellement tenu pour responsable de ce qu'il a fait bien sûr, mais aussi de ce qu'il aurait pu faire et n'a pas fait, de ce qu'il pourrait ou devrait faire ou être. » (Genard, 2013, p. 48)

l'égard de l'institution éducative et promeut l'idée et l'idéal d'une école à la fois efficace et inclusive, inclusive car efficace.

Ces référentiels me semblent cependant être mis en acte avec multiples tensions et frottements dans les situations interrogées dans ce dossier, quand l'école doit faire face aux différentes figures du social. Je vais à présent terminer en soulignant que la « cohérence discursive » du référentiel ne se retrouve pas dans les pratiques. Ce point sera exemplifié et développé dans les interventions du colloque reprises dans ce dossier, et je me limiterai donc à quelques exemples qui ne rendent pas justice à tous les textes.

Ainsi, Barbara Fouquet-Chauprade et Marion Dutrévis s'interrogent sur les effets de stigmatisation des politiques d'éducation prioritaire dans le canton de Genève. Malgré des précautions⁶, la mise en place de cette politique contribue selon elles à définir en termes négatifs des populations de toute une zone urbaine, élèves identifiés par leurs manques, leurs insuffisances dans leur rapport aux normes scolaires, parents par leurs déficits dans le suivi et l'accompagnement de leurs enfants. Ainsi, du point de vue de l'appel à une participation active de ces parents, du point de vue de leur reconnaissance de leurs qualités et habiletés, le produit de la politique semble négatif, alors que par ailleurs, les ressources complémentaires ne suffisent pas à réduire les inégalités des apprentissages. On voit ici se dessiner une tension entre les finalités de la subjectivation, de la reconnaissance et celles de la lutte contre les inégalités par les politiques compensatoires.

Dans une seconde situation, celle de la complexification de la division du travail scolaire face aux divers besoins particuliers des élèves, un autre dilemme se joue. Les travaux de Giuliani, Levasseur, Payet et coll., Verhoeven (dans ce dossier également) montrent un souci institutionnel de construire une école inclusive, attentive à diversifier les « plans d'intervention » ou les parcours éducatifs pour tenir compte de la diversité des besoins des élèves, pour trouver des solutions adaptées à la singularité de leurs besoins sur le plan de l'éducation ou de la formation. Cependant, on peut se demander quels en sont les effets réels sur plusieurs plans : dans quelle mesure cette tentative d'assouplir le caractère « standard » de la forme scolaire (assouplie, adaptée, différenciée ?) est-elle au service d'une amélioration de la situation de l'élève ou de ses parents ? Leurs connaissances ordinaires, leurs savoirs profanes peuvent-ils être pris en compte et se marier aux connaissances expertes des spécialistes faisant droit à leur participation et à leur pouvoir d'agir ? Les enseignants, soulagés de certains élèves « difficiles », sont-ils pour autant mieux reconnus par ces derniers ?

D'autres situations évoquées, notamment au Québec (voir le texte de Levasseur dans ce dossier), soulèvent la question suivante : dans quelle mesure

6. Le fait de choisir une approche territoriale plutôt que par établissement, afin de ne pas « cibler » des écoles et ainsi risquer de nuire à leur image.

les interventions partenariales « multi-institutions » et multidisciplinaires pour lutter contre le décrochage et agir pour la réussite de « chaque » élève se limitent-elles pour l'essentiel à un travail de *réduction des écarts* à la norme scolaire, pris en charge par une complexification et une démultiplication des intervenants⁷ ? En bref, le travail de réduction des écarts à la norme n'aboutirait pas forcément à un assouplissement voire à une disparition de la forme scolaire. Plutôt à un travail de complexification/individualisation/modularisation de la forme scolaire, en même temps et paradoxalement renforcée par de nouvelles catégorisations (médico-sociales) et par de nouvelles règles (bureaucratiques) plus modulées de financement ou d'encadrement. L'école inclusive ne serait qu'une complexification plutôt qu'une transformation de la forme scolaire.

Cependant, ces nouvelles formes d'intervention scolaire peuvent aussi susciter un travail éducatif et de socialisation sur les individus (ou groupes) visant à les équiper des dispositions morales et des catégories cognitives qui les rendent aptes à se situer et à agir dans le cadre de cette forme scolaire individualisée et complexifiée. Dans cette situation, c'est bien la retraduction de visées de subjectivation, de participation dans la forme scolaire qui pointe sans que l'on ne sache si cela a un quelconque effet positif de redistribution (selon Levasseur, ce serait même le contraire). Par ailleurs, la montée en puissance de savoirs experts psycho-médicosociaux laissent aussi craindre une dépossession accrue et perte de maîtrise des situations, tant par les parents (surtout d'origine sociale et culturelle distante de l'école) que par les enseignants (voir l'article de Payet et collègues, dans ce numéro thématique).

Conclusion

Mon propos dans cet article a visé à identifier la logique discursive d'un référentiel émergent sur le nouveau rôle social attendu de l'école (rôle de prévention des risques d'exclusion et de soutien à la cohésion sociale), qui allie certains éléments d'un discours progressiste antérieur sur « l'inclusion scolaire » et d'autres éléments dérivés du NPM. L'objectif a été de pointer quelques caractéristiques saillantes de ce référentiel de l'école inclusive et efficace. Mon analyse, inspirée des travaux de Ebersold et Genard, souligne que ce référentiel a une double inspiration, qui lui permet de dépasser (partiellement) le manque de légitimité d'un discours managérial sur la gouvernance de l'école dont la teneur exclusivement instrumentale en limite la capacité à s'institutionnaliser.

7. Au Québec, de nombreux « professionnels non enseignants » (psycho-éducateurs, ortho-pédagogues, psychologues, logopèdes) peuvent « en équipe » chercher à mieux identifier et traiter ces « besoins particuliers » et prendre en compte les « subjectivités » des élèves.

En effet, on assiste à l'émergence de politiques d'inclusion et de réussite de tous qui sont tributaires d'un nouveau référentiel relatif aux finalités pédagogiques et sociales à poursuivre par les écoles, dont la mission d'affiliation sociale de tous les élèves est fortement affirmée, en particulier pour les écoles publiques. Il s'agit moins de contribuer à réduire les inégalités, que de favoriser la réussite scolaire de chacun (sous des formes diverses) et une participation de tous à la communauté scolaire et au-delà à la société par l'acquisition de capacités, de compétences dont sont responsables à la fois les écoles elles-mêmes, mais aussi les élèves et leurs parents. Réciproquement, le politique prétend garantir l'accès de tous aux conditions et ressources qui favorisent le développement de leurs capacités, développement qui doit être garanti par des écoles efficaces et justes, favorisant la participation de tous à sa propre réussite. Ce modèle de l'inclusion se combine de plus avec des dispositifs managériaux de régulation des systèmes éducatifs (évaluation externe et reddition de compte) supposés garantir ou améliorer leur efficacité (à la fois sociale, éducative et scolaire).

Il est important de noter que ce référentiel n'est qu'une variante spécifiquement scolaire d'un discours qui s'était déjà répandu dans la sphère de l'insertion et de la formation (professionnelle) des adultes et chômeurs, où les « politiques d'activation » et le discours de « l'Etat social actif » et de la « formation tout au long de la vie » sont apparus dès les années 1980-1990 (Castel, 2009). Le discours de l'école inclusive et efficace en est une déclinaison scolaire, dans la mesure où il s'adosse à des situations problématiques de plus en plus vécues et fréquentes dans les écoles, celles des « élèves en difficulté », des nouveaux publics d'élèves migrants, des écarts entre écoles ou élèves défavorisés/favorisés.

Référentiel partie prenante de la transformation de l'Etat social, qualifié de façon variable comme Etat « animateur » (Jacques Donzelot et Ph. Estèbe, cités par Castel, 2009), « stratège », (Bezes, 2009) ou « incitateur » (Morand, 1999, cité par Genard, 2007), il développe un système de « protection sociale » fortement individualisant et responsabilisant pour les parents et leurs enfants, qui doivent « se prendre en main » pour éviter l'échec et s'assurer de détenir un capital humain suffisant pour faire face aux incertitudes de leur avenir social, professionnel et personnel. Avec ses corollaires managériaux, il contribue de plus à une responsabilisation des écoles et de leurs personnels pour assurer la protection sociale des plus fragiles. Ainsi, l'Etat incitateur transforme aussi les attentes à l'égard des établissements scolaires (surtout publics) dont la mission est d'assurer une nouvelle forme de « cohésion sociale » et de gestion préventive des risques sociaux d'exclusion, alors que d'autres établissements privés pourraient s'octroyer le monopole croissant de la formation des élites (van Zanten, 2009).

Une limite de cet article est de n'avoir pu investiguer ni la genèse, ni les effets pratiques de ce nouveau référentiel. Il y aurait ainsi lieu d'investiguer

davantage la genèse et l'extension de la transversalité de ce référentiel qui traverse de plus en plus les frontières entre institutions d'enseignement (scolaire), de formation et de travail social. Les lexiques transversaux de la « formation tout au long de la vie » (Verdier, 2008) mais aussi de l'efficacité et de l'inclusion en sont une des expressions, partiellement investiguées.

Il serait aussi nécessaire de prolonger l'investigation de la diffusion réelle du référentiel et des politiques de « gestion des risques » sociaux qui l'accompagnent, mais aussi de questionner empiriquement son effectivité dans et son emprise sur les pratiques (Orianne, Draelants, & Donnay, 2008). Indiscutablement, les situations décrites par les différentes contributions de ce dossier de *Raisons éducatives* montrent la complexité du travail d'inclusion au quotidien et démontrent les tensions multiples entre les finalités diverses que cherchent à combiner discursivement le référentiel de l'école inclusive et efficace. On est donc en droit de s'inquiéter des limites et des effets négatifs de ce nouveau référentiel et des nouveaux modes d'intervention de l'école qu'il induit et encourage. Il serait donc salutaire et éclairant de prolonger ces analyses et de pouvoir tirer toutes les leçons des cas traités dans ce dossier pour interroger de façon critique ce nouveau modèle. Les nouvelles questions sociales auxquelles sont confrontées les écoles dans tous les pays francophones sont loin d'être résolues par ce nouveau discours.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Ball, S. J. (1998). Big Policies/Small World: An Introduction to International Perspectives in Education Policy. *Comparative Education*, 119-130.
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.
- Bezes, P. (2009). *Réinventer l'État*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bezes, P. (2012). État, experts et savoirs néo-managériaux. Les producteurs et diffuseurs du New Public Management en France dans les années 1970. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 193, 16-37.
- Bourdieu, P. (Ed.) (1993). *La Misère du monde*. Paris : Le Seuil.
- Castel, R. (2003). *L'Insécurité sociale. Qu'est-ce qu'être protégé ?* Paris : Le Seuil.
- Castel, R. (2009). *La montée des incertitudes. Travail, protections, statut de l'individu*. Paris : Le Seuil.
- Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis* (1^{re} éd.). Bruxelles : De Boeck Université.
- Demazière, D., Lessard, C., & Morrisette, J. (2013). Introduction. Les effets de la Nouvelle Gestion Publique sur le travail des professionnels : transpositions, variations, ambivalences. *Education et sociétés*, 32(2), 5-20. <http://dx.doi.org/10.3917/es.032.0005>
- Donzelot, J. (1994). *L'invention du social. Essai sur le déclin des passions politiques*. Paris : Le Seuil.

- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Le Seuil.
- Dubet, F. (2004). *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?* Paris : Le Seuil.
- Dubet, F. (2008). La tragédie de la justice scolaire. In V. Dupriez, J.-F. Orianne & M. Verhoeven (Eds.), *De l'école au marché du travail, l'égalité des chances en question* (pp. 363-380). Berne : Peter Lang.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Le Seuil.
- Dupriez, V., Orianne, J.-F., & Verhoeven, M. (Eds.) (2008). *De l'école au marché du travail, l'égalité des chances en question*. Berne : Peter Lang.
- Duru-Bellat, M. (2009). *Le mérite contre la justice*. Paris : Presses de Sciences Po.
- Duru-Bellat, M., & van Zanten, A. (2009). *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires*. Paris : Presses universitaires de France.
- Ebersold, S. (2010). Idéologie de la réussite, réinvention des institutions et reconfiguration du handicap. *ALTER, European Journal of Disability Research*, 4, 318-328.
- Ebersold, S. (2012). École inclusive. In A. van Zanten & P. Rayou (Eds.), *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 237-239). Paris : Presses universitaires de France.
- Felouzis, G. (2014). *Les inégalités scolaires*. Paris : Presses universitaires de France.
- Felouzis, G., & Hanhart, S. (Eds.) (2011). *Gouverner l'éducation par des nombres ? Usages, débats et controverses*. Bruxelles : De Boeck.
- Felouzis, G., Maroy, C., & van Zanten, A. (2013). *Les marchés scolaires. Sociologie d'une politique publique d'éducation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Genard, J.-L. (2007). Capacités et capacitation : une nouvelle orientation des politiques publiques. *Droit et Société*, 46, 41-64.
- Genard, J.-L. (2013). De la capacité, de la compétence, de l'empowerment, repenser l'anthropologie de la participation. *Politique et sociétés*, 32(1), 43-62.
- Honneth, A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris : Cerf.
- Hood, C. (1995). Contemporary public management: a new global paradigm? *Public policy and administration*, 10(2), 104-117.
- Laval, C., Vergne, F., Clément, P., & Dreux, G. (2012). *La nouvelle école capitaliste*. Paris : La Découverte.
- Maroy, C. (2008). Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ? *Sociologie et sociétés*, 40(1), 31-55.
- Maroy, C. (Ed.) (2013). *L'école à l'épreuve de la performance : Les politiques de régulation par les résultats : trajectoires nationales, usages locaux*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Maroy, C. (2017). La nouvelle gestion publique de l'école au Québec : vers une gestion de la pédagogie. *Sociologie du Travail*, 59(4).
- Morand, C. A. (1999). *Le droit néo-moderne des politiques publiques*. Paris : LGDJ.

- Nations Unies (1993, 20 décembre). *Règles pour l'égalisation des chances des handicapés*. Repéré à <http://www.un.org/french/disabilities/default.asp?id=792>
- Nations Unies (2006). *Convention relative aux droits des personnes handicapées et Protocole facultatif*. New York : ONU. Repéré à <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-f.pdf>
- Normand, R. (2006). L'école efficace ou l'horizon du monde comme laboratoire. *Revue française de pédagogie*, 154, 33-43.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (2010). *L'éducation, un levier pour améliorer la santé et la cohésion sociale*. Repéré à <http://dx.doi.org/10.1787/9789264086333-fr>
- Organisation de coopération et de développement économiques (OECD) (2012). *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools*. Repéré à <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>
- Orianne, J.-F., Draelants, H., & Donnay, J. Y. (2008). Politiques publiques et autocontrainte. In V. Dupriez, J.-F. Orianne & M. Verhoeven (Eds.), *De l'école au marché du travail, l'égalité des chances en question* (pp. 271-290). Berne : Peter Lang.
- Paugam, S. (Ed.) (2011). *Repenser la solidarité : l'apport des sciences sociales*. Paris : Presses universitaires de France.
- Plaisance, É. (2012). Education spéciale. In A. Van Zanten & P. Rayou (Eds.), *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 283-288). Paris : Presses universitaires de France.
- Ranson, S. (2003). Public accountability in the age of neo-liberal governance. *Journal of Education Policy*, 18(5), 459-480. <http://doi.org/10.1080/0268093032000124848>
- Rosanvallon, P. (1995). *La Nouvelle Question sociale. Repenser l'État-providence*. Paris : Le Seuil.
- Unesco (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*. Paris : Unesco, Education spéciale, Division d'Education de base. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427Fo.pdf>
- Van Zanten, A. (2009). The sociology of elite education. In M. W. Apple, S. J. Ball & L. A. Gandin (Eds.), *International handbook of the sociology of education* (pp. 329-339). Londres : Routledge.
- Verdier, E. (2008). L'éducation et la formation tout au long de la vie : une orientation européenne, des régimes d'action publique et des modèles nationaux en évolution. *Sociologie et sociétés*, XL(1), 195-226.

L'auteur

Christian Maroy est sociologue et professeur à l'université de Montréal et de Louvain. Il a publié récemment *Professionnalisme enseignant et politiques de responsabilisation* (2017, De Boeck, avec Yves Duterq) et *Les marchés scolaires* :

sociologie d'une politique publique d'éducation (2013, Presses universitaires de France, avec Georges Felouzis et Agnès van Zanten). Il mène des recherches sur les politiques éducatives, le travail enseignant, la nouvelle régulation de l'éducation par l'*accountability*, thèmes sur lesquels il a publié de nombreux articles.

ADRESSE Département d'administration et fondements de l'éducation
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal
C.P. 6128, Montréal, Québec H3C 3J7

COURRIEL christian.maroy@umontreal.ca