

ENJEUX ET USAGES DE LA “DÉSCOLARISATION”

Bertrand GEAY* et Arlette MEUNIER*

La “déscolarisation” se présente en première approche comme un nouveau “problème social”, appelant une analyse scientifique spécifique. Dans un pays comme la France, la question s’est récemment imposée dans le champ des recherches en éducation, en s’adossant aux travaux effectués dans les pays anglo-saxons ou francophones. Autour des interrogations sur le “décrochage scolaire” ou sur les “processus de déscolarisation”, praticiens et chercheurs ont été mobilisés pour fournir diagnostics et préconisations. Les faits auxquels il est fait référence – des accidents de parcours qui accompagneraient les trajectoires d’échec ou les désorganisations des familles, et déboucheraient dans bien des cas sur la délinquance –, sont décrits par les représentants politiques comme un phénomène inédit venant entamer le mode dominant de socialisation de la jeunesse.

Or l’hypothèse d’une croissance de ces sorties non légales de la scolarisation et leurs corrélations supposées avec la “crise de la famille” ou la délinquance restent largement à vérifier. Se pose surtout la question de la définition et de la mesure de ce qui est présenté comme relevant de la “déscolarisation”. Cette dénomination de type générique pourrait d’autant plus faire consensus qu’elle aurait pour vertu d’englober en une seule catégorie nominale des situations diverses, mal identifiées, mais dont l’agrégation selon une logique floue serait une des conditions de son

* Sociologue, maître de conférences, Université de Poitiers/SACO, CSE-EHESS, Université Dauphine/IRIS.

* Sociologue, maître de conférences, Université de Picardie-Jules Verne/SASO.

succès (Bourdieu, 1979). Force est de constater qu'elle apparaît comme peu heuristique pour analyser les multiples formes de ruptures scolaires et les profils d'élèves qui les accompagnent, et que la mesure administrative peine à circonscrire le phénomène. Mais il existe une rhétorique du chiffre, qui, même lorsque celui-ci est pour le moins imparfait, rend visible et fonde la naturalisation du phénomène. En ce sens, déjà, on peut parler de construction de la "déscolarisation".

Mais ce sont aussi les logiques institutionnelles qui se sont engagées autour de cette notion, en amont et en aval de sa constitution en nouveau "problème social", qu'il s'agit de cerner. Le développement des dispositifs de signalement et de traitement judiciaire de l'absentéisme, la création des classes – et aujourd'hui des ateliers – relais et, plus largement, l'extension des politiques de suivi et de "remédiation" des situations de rupture scolaire, par le recours accru aux techniques issues du secteur de "l'insertion" et aux partenariats multi-institutionnels, ont contribué à l'émergence d'un nouveau mode d'appréhension de la question scolaire et se trouvent, en retour, légitimés par sa transformation en objet de recherche et en objet d'intervention prioritaire des nouvelles politiques publiques.

8

La question de la "déscolarisation" se présente, de prime abord, comme un objet particulièrement adapté à la comparaison internationale. Au "Nord" comme au "Sud", au sein des institutions internationales tout autant que dans les revues spécialisées, le phénomène a fait l'objet d'analyse. Établir un parallèle au sujet de cette question dans des aires culturelles et politiques et dans des contextes socio-économiques différents est cependant malaisé. Dès que l'on s'attache à saisir le phénomène dans la diversité des façons dont il est abordé, d'une situation nationale ou d'une période à l'autre, on perçoit en effet à quel point il renvoie à des définitions assez peu réductibles les unes aux autres.

Pour l'Afrique de l'Ouest notamment, le problème a réellement été abordé et rendu public, par nombre d'institutions nationales et internationales, dans les années quatre-vingt-dix, au moment où ont été posés les principes de "l'éducation pour tous en l'an 2000" et où se sont révélées les difficultés de sa mise en œuvre dans un contexte de désengagement de l'État (Gérard, 1997). La "déscolarisation" y a le plus souvent été définie par les sociologues, d'une part comme une diminution des entrées (non-scolarisation) des enfants en âge scolaire, d'autre part comme l'augmentation des abandons en cours d'études (Lange, 1991).

Dans ces pays cependant, le désajustement entre l’offre et la demande scolaire a fait apparaître les paradoxes d’une scolarisation refusée alors même que l’instruction est largement convoitée (Gérard, 1997). À l’analyse, la “déscolarisation” observée relevait donc non seulement des politiques scolaires localement appliquées, mais traduisait également, et surtout, une demande sociale d’éducation particulière.

Par ailleurs, l’usage de la “déscolarisation” par les responsables politiques, les bailleurs internationaux, les planificateurs diffèrent selon les pays concernés. Si les “déscolarisés” sont représentés par les médias comme des populations dangereuses dans certains pays (Proteau, 2002), dans d’autres, ils deviennent la cible de programmes spécifiques appelés “enfants de la rue” parce que, avant d’être des “déscolarisés” ces enfants sont d’abord non scolarisés et “au travail” (Schlemmer, 1996). Dans un contexte où ni l’institutionnalisation de l’école, ni même celle de l’État sont achevées, la “déscolarisation” apparaît moins assujettie à l’obligation de fréquentation légale que résultant de la très grande pauvreté de la grande masse des populations et des contraintes économiques imposées par les bailleurs aux États dans un contexte de mondialisation des politiques éducatives.

On voit combien, partant de situations différentes, l’institutionnalisation de l’école peut être remise en cause. Dans des cas comme ceux de pays africains, les travaux effectués par les chercheurs ont mis au jour une désinstitutionnalisation de l’école à travers la “déscolarisation” – autrement dit à travers les rapports particuliers des populations à l’école, sous-tendues par la précarisation de leur situation et une certaine dépréciation du “fait scolaire” ; dans un cas comme celui de la France, la désinstitutionnalisation scolaire viendrait du haut comme un effet de régulation que l’État-Éducateur a entrepris en multipliant les dispositifs et en hiérarchisant l’offre éducative. Dans un cas, la demande scolaire n’est pas satisfaite, dans l’autre elle se diversifie dans des structures annexes entérinant la hiérarchie de la transmission des savoirs.

Un phénomène comme celui de la “déscolarisation” relève donc de plusieurs ordres et doit être interrogé en référence à eux : en premier lieu celui de la “question scolaire”, donc celui de la place de l’école dans la société, celui des politiques relatives à ce domaine et celui des réactions manifestées par les différents acteurs concernés – en premier lieu les populations – à l’égard de ces politiques. En second lieu, celui des conditions sociales d’émergence des faits désignés comme relevant de la “déscolarisation”. L’usage fait d’une notion comme celle de la “déscolarisation” doit

par conséquent être apprécié selon ces spécificités respectives : il doit être replacé dans le contexte de manifestation du phénomène, au risque de masquer les opérations effectuées par les chercheurs à l'analyse, localisée, de ce qu'ils désignent et entendent par "déscolarisation", comme à ce qu'ils incluent dans des catégories ou sous des dénominations comme celles de "jeune", d'"enfant en danger", etc.

Ces précautions ont ici toute leur importance. En effet, si, comme cela est suggéré par les quelques données que l'on signalait, le simple détour par les travaux produits en regard d'autres situations a le mérite de rendre plus saillantes les propriétés spécifiques du cas observé dans un cadre particulier, la "déscolarisation" sera ici appréciée dans le seul cas de la France. Ce dossier consacré à la "construction institutionnelle de la déscolarisation" se propose d'éclairer les logiques socio-politiques des luttes et des repositionnements institutionnels que cette question suscite.

Un espace de "l'enfance en danger"

10

Aborder de cette façon les enjeux de la "déscolarisation" ne conduit nullement à ignorer les situations concrètes auxquelles ces dispositifs entendent apporter des "réponses". Et moins encore à négliger les caractéristiques sociales des publics pris en charge ou le contexte scolaire et politico-économique dans lequel se fabrique l'institutionnalisation d'une telle notion. Car les rapports sociaux qui s'organisent autour de l'école se lisent à la fois dans les différenciations des trajectoires scolaires et sociales du public scolarisé et dans la façon dont ces différenciations sont perçues, répertoriées et traitées dans l'espace de l'institution.

Il n'est pas anodin de rappeler que cette question fait son apparition dans le discours institutionnel et médiatique en relation avec celle des "violences scolaires". Il y va implicitement d'une série de questions fondamentales. Du côté du traitement de la question sociale : celle de la gestion des risques et de la protection de l'enfance dite "en danger", appréhendée à travers les attributs de l'errance et de la déviance. Du côté des enjeux de la scolarisation : celle de la remise en cause de la pertinence du mode de socialisation scolaire, à un moment où l'école est décrite comme ne tenant plus ses promesses de mobilité sociale. Du côté de l'État : celles qui accompagnent la recomposition de l'espace des dispositifs publics de prise en charge de la jeunesse. Un marché concurrentiel voit le jour, autour d'une offre de "traitement", de "remédiation" et de "resocialisation", avec

l'apparition ou le renforcement d'une expertise arrimée à la sphère judiciaire et aux politiques de la ville.

Les “sorties” non légales de l'école questionnent donc non seulement la norme institutionnelle, mais aussi le mode de relations enseignants-enseignés, la difficulté de l'école à atteindre sa mission d'instruction et de socialisation de l'ensemble d'une génération, l'aporie des systèmes de concertation entre enseignement, justice, travail social. Dans une période historique où le droit à l'instruction semble une valeur partagée par tous, où la forme scolaire a envahi quasiment tous les modes d'apprentissage, où les dispositifs pour enfants “en difficulté” ont fait l'objet de nombreux réaménagements, comment expliquer l'émergence de ce nouveau mode de catégorisation ? Pourquoi certains acteurs institutionnels mettent-ils en exergue de nouvelles catégories d'élèves comme des sortes d'irréductibles, alors même qu'ils les désignent comme une population de faible importance ? Que signifie la réapparition de la figure de l'errance juvénile, de la dangerosité des “inclassables” et autres “perdus de vue” ?

L'émergence de cette nouvelle appréhension des trajectoires juvéniles doit être rapportée à ses conditions de production, aux intérêts de ceux qui en usent et aux luttes qui les opposent. Tout comme de nombreux chercheurs, à la fin des années soixante-dix et au début des années quatre-vingt, ont décrit la création d'un marché de “l'enfance anormale” (Pinell & Zafiroopoulos, 1983 ; Gateaux-Mennecier, 1989 ; Vial, 1990), on pourrait parler aujourd'hui de l'invention d'un marché de “l'enfance en danger”. Si, hier, les concurrences se jouaient entre psychiatres, psychologues, médecins et enseignants, il semble aujourd'hui que de nouvelles concurrences et de nouveaux liens se tissent. Du scolaire au judiciaire, l'intégration du champ éducatif semble s'être renforcée. De nouveaux professionnels revendiquent un rôle à jouer dans l'éducation des jeunes : médiateurs sociaux, éducateurs spécialisés, animateurs, personnels des services de prévention, éducateurs de santé, etc. Ce faisant, ils sont en rivalité avec les agents traditionnels du champ scolaire : conseillers principaux d'éducation, conseillers d'orientation, assistantes sociales scolaires, infirmières scolaires, chefs d'établissement, enseignants. Les connaissances mobilisées par les agents, les représentations et stéréotypes qu'ils engagent dans leur action, se sont par là-même renouvelés. Il convient de les enregistrer, sans pour autant les réifier dans le langage savant, sans s'abandonner à produire une “inflation de stéréotypes” (Ravaud, Beaufils & Paicheler, 1986).

Logiques institutionnelles et logiques de la recherche

Les contributions présentées ici sont le fruit de recherches élaborées dans le cadre d'une commande institutionnelle regroupant le ministère de l'Éducation nationale, le Fonds d'action sociale pour les travailleurs immigrés et leurs familles, la Délégation Interministérielle à la Ville, le ministère de la Justice – quatre institutions dont le rapport au champ éducatif oscille entre compréhension et coercition. La restitution des travaux intervient dans un contexte où les pouvoirs publics ont décidé d'étendre les dispositifs mis en place ces dernières années : classes et ateliers-relais, recours à l'alternance, pénalisation de l'absentéisme. La vigilance épistémologique des chercheurs à l'égard de leurs outils, de leurs méthodes et de la présentation de leurs résultats, a ainsi été de part en part sollicitée.

En confrontant les modalités de la construction sociale de la notion, les spécificités des populations ainsi étiquetées, l'usage élargi du mode de gestion des populations pensées comme "à risque" ou "en danger", l'objectif ici est de mieux saisir les enjeux qui entourent cette question. Le parti pris méthodologique retenu n'a pas été de comprendre la "déscolarisation" en général, ni d'en repérer les effets, ni d'imaginer les dispositifs de remédiation possibles, mais d'identifier et de décrire des processus dans des espaces bien circonscrits : le quartier, l'établissement scolaire, le bureau du chef d'établissement, du conseiller principal d'éducation, de l'assistante sociale, de la conseillère d'orientation, le cabinet du médecin ou de l'infirmière scolaire. C'est d'ailleurs cette approche microsociale qui a fait apparaître la grande diversité des "déscolarisés", en même temps que leur mobilité au sein des multiples institutions intervenant dans leur prise en charge. C'est aussi une des raisons pour lesquelles ces recherches ont pris pour objet non seulement les jeunes en situation de rupture totale avec l'institution scolaire, mais aussi les élèves dont les trajectoires présentent des indicateurs d'une désaffiliation scolaire susceptible d'évoluer à terme vers une "déscolarisation" radicale : absentéistes lourds¹

1 Les absentéistes lourds représentent théoriquement les élèves signalés à l'Inspection académique. L'élève passible de signalement affiche quatre demi-journées d'absence injustifiée, toutefois les absentéistes lourds peuvent aller jusqu'à totaliser jusqu'à cent demi-journées d'absence injustifiée, comme le démontrent J.-P. Géhin et A. Meunier (in SACO, SASO, ARES, 2002 : chap. I : « Mesurer le phénomène » et chap. IB : « Les données issues du dispositif de signalement de la Vienne »).

qualifiés de chroniques ou réguliers selon l’angle d’approche adopté, et que les acteurs institutionnels eux-mêmes agrègent dans bien des cas aux “déscolarisés”. La mise en perspective des résultats obtenus avec ceux extraits d’une analyse historique permet de restituer ce qu’une analyse syntagmatique en termes d’interactions à l’intérieur d’espaces limités tendrait à occulter : la dimension politique du traitement de la “déscolarisation” aujourd’hui.

Prise d’indices et processus d’étiquetage

Dans une première partie, consacrée à des « regards croisés sur des “perdus de vue” », Bertrand Geay réunit une série d’éléments relatifs à l’interprétation des trajectoires des jeunes “déscolarisés”. Interrogeant le point de vue des jeunes concernés et de leurs familles, celui des professionnels et celui des chercheurs, l’intention est ici réflexive autant que descriptive. La reconstitution des trajectoires des jeunes étiquetés comme “déscolarisés” permet d’en restituer les conditions sociales et scolaires de possibilité, du côté des fractions les plus dominées et les plus précarisées des classes populaires, et des élèves les plus marginalisés au cours de leur cursus scolaire. Les configurations singulières des familles d’origine des jeunes concernés doivent aussi être prises en compte, mais, comme le montre l’auteur, sans les ériger en principe explicatif distinct, car « *le psycho-familial est ici indissociable du social* ».

Mais ce sont aussi les conditions institutionnelles de la désignation qui doivent être interrogées et, partant, la théorisation pragmatique des professionnels de la socialisation des jeunes. Les prises d’indices opérées par les personnels doivent être replacées dans leurs logiques propres, comme l’expression de « *raisons d’être professionnelles* ». De la même façon, les descriptions scientifiques disponibles sur la question, en particulier celles qui s’organisent sur le mode des typologies, peuvent être discutées, moins sous le rapport de leur validité empirique que dans la façon dont elles contribuent à la réification du phénomène et à la mise en avant de ses dimensions phénoménologiques les plus immédiates. Une « *science adaptative* » venue d’outre-Manche propose ainsi quelques concepts nouveaux, tels que « *quiet drop outs* », « *engagés/désengagés* », « *sous performants* », « *discrets* » ou « *inadaptés* » ; et son importation semble s’inscrire dans une logique institutionnelle d’articulation entre « *dispositifs pédagogiques spécifiques et gestion de la mise au travail* ». C’est bien toute la question de la construction sociale d’une catégorie à

risque qui se trouve ici posée. Et l'usage de la typologisation semble surtout faire l'économie de ses présupposés et du procédé d'essentialisation qui lui est afférent.

La mise à l'épreuve des identités professionnelles

Dans une deuxième partie, la description des interactions au plus près du quotidien des élèves fait entrer le lecteur dans l'espace de « la fabrication ordinaire des “déscolarisés” ». À rebours des approches exclusivement centrées sur les caractéristiques des élèves, on prend ici le parti d'analyser les modalités par lesquelles les “déscolarisés” sont constitués en enjeu des positionnements, des rivalités et des stratégies d'affirmation des compétences professionnelles des différentes catégories intervenant dans le fonctionnement ordinaire des collèges. Arlette Meunier expose, à travers la monographie d'un collège de ZEP, ce qui se joue autour d'un dispositif de prévention-remédiation : le comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté. Sont mises au jour les différentes interactions que suscitent l'absentéisme scolaire et son traitement à l'interne par les agents administratifs et spécialistes du social, les pratiques et les représentations qui leur sont associées. En ce sens, la “déscolarisation” se confond ici entre causes et conséquences des luttes du champ professionnel.

14

La fabrication institutionnelle

Une troisième partie, consacrée à « la mise en dispositif de la “déscolarisation” », s'intéresse aux mécanismes institutionnels les plus cristallisés, ceux qui se situent à un échelon décisionnel médian, au niveau de l'Inspection académique ou du Rectorat. Il s'agit en quelque sorte d'étudier la “déscolarisation” faite chose, et, par là-même, de rendre compte d'espaces de conflit, de concurrence et de négociation entre une série de partenaires institutionnels, mais aussi de procédures et de catégories de pensée devenues indicateurs de classement de l'action publique.

Jean-Paul Géhin, en exploitant différents dossiers issus d'un dispositif départemental de signalement, met au jour la “judiciarisation de l'absentéisme scolaire”. Il montre combien sont récurrents les systèmes d'interprétation de la “déscolarisation” dans les dossiers composés par les assistantes sociales scolaires et transmis par les chefs d'établissement. Le choix des indices n'est pas neutre. Il semble se justifier par une théorie

implicite de l’attribution qui, pour être comprise, peut être rapportée à la socialisation professionnelle des assistantes sociales et aux valeurs qui s’y rattachent, mais aussi à l’espace des positions dans lequel elles s’inscrivent. Espace complexe, parce qu’il jouxte d’autres espaces de positions concurrents, tant dans l’école que dans d’autres institutions régionales ou associatives. Ainsi, la segmentation du corps professionnel en assistante sociale de secteur et en assistante sociale scolaire, l’élargissement du champ d’intervention de l’enfance en danger par des structures de protection telles que la Protection Maternelle Infantile ou l’Aide Sociale à l’Enfance n’ont pu rester sans effets quant à la migration de certaines formes attributives et interprétatives d’un champ professionnel vers l’autre. La psychologie et les références à une forme de pathologisation du social informent le système d’interprétation des assistantes sociales lorsqu’elles construisent les dossiers concernant les “déscolarisés”. La famille et ses “troubles” seraient, le plus souvent, à l’origine « *des perturbations psychologiques de l’enfant* » et de la déviance scolaire juvénile. On voit bien que sont réactivées les explications les plus ordinairement acquises dans les univers du travail social et que la “déscolarisation” s’analyse, tout comme l’échec scolaire en son temps, à la lumière du handicap socioculturel et à la plus ou moins grande conformité à la famille nucléaire. La prégnance des interprétations en termes de « *déstabilisation familiale* », de « *crise de l’autorité parentale* », de « *problèmes de santé physique et/ou psychique du jeune* », de « *problèmes de comportement de l’adolescent dans et hors de l’école* », s’accompagne d’une invisibilisation ou d’une méconnaissance du rôle de l’école dans l’échec, l’absentéisme et la “déscolarisation”.

15

Laurence Proteau propose, quant à elle, l’analyse d’un dispositif spécifique au niveau d’une Académie, pour montrer la corrélation entre émergence de la notion de “déscolarisation” et construction d’une expertise en la matière. On retrouve aussi dans le compte rendu qu’elle fait de son enquête une illustration des modalités et des effets de la « *dictature du partenariat* » (Damon, 2002) que la décentralisation a imposée depuis une vingtaine d’années. L’espace social à plusieurs dimensions que constitue le tissu professionnel observé voit émerger des compromis, des alliances, des négociations entre différents corps professionnels. Car l’enjeu est la constitution, non seulement d’une clientèle, mais aussi et surtout d’une compétence reconnue en la matière. L’auteur souligne que « *l’invention d’une spécificité qui qualifierait une population s’accompagne de l’émergence de spécialistes qui définissent l’ordre du jour de la “question”* »

autant qu'ils sont définis par cet espace de pensée et d'intervention : ils font exister la "déscolarisation" qui leur donne l'occasion d'exister ». On voit par là que proposer une approche en termes de "construction" du phénomène ne peut se réduire à quelques préalables méthodologiques ou à quelques effets de rhétorique. L'enjeu est surtout de révéler des pratiques d'acteurs, des modes de désignation de publics constitués en nouvelles cibles de politiques publiques. Les agents concernés par ces nouvelles missions se trouvent bien souvent placés en porte-à-faux, parce que leurs espaces d'autonomie professionnelle se réduisent, mais aussi parce que des pratiques de type « *administrativo-gestionnaire* » se substituent à celles, considérées comme passéistes et inadéquates par l'institution centrale, qui se réfèrent à des logiques de type « *psychologico-compréhensive* ».

Un souci d'ordre

Une quatrième et dernière partie, intitulée « Hier et aujourd'hui : la gestion des "inclassables" », vient élargir et contextualiser les contributions des trois premières parties du dossier. Ainsi, il n'est plus seulement question de démontrer que les usages de la notion de "déscolarisation" relèvent davantage d'un mode de gestion des élèves posant problème que d'un simple dysfonctionnement du système d'enseignement ; d'autres lieux et d'autres référents sont également en cause. Le déplacement de l'observation vers l'espace du travail social dans un quartier de banlieue parisienne ou l'incursion dans le passé pour y retrouver des préoccupations voisines quant à la gestion des "inclassables", permettent de rapporter le phénomène de "déscolarisation" à la société globale, et plus précisément aux réorganisations de l'intervention sociale, d'une part, au contexte socio-économique et politique, d'autre part.

Claude Thiaudière, par son investigation dans un quartier populaire, montre combien la « *lutte contre la déscolarisation* » prend sens dans un espace plus large, en regard des dispositifs de repérage et de gestion des populations dites à risque ou en danger. Si les "déscolarisés" ne constituent pas une population spontanément désignée ni spécialement gérée dans le quartier, il se construit en revanche un point de vue commun sur l'état du quartier, sur les risques que la jeunesse "difficile" engendre, au travers des interactions entre porteurs légitimes de la parole sur le quartier – élus, commerçants, travailleurs sociaux... Un savoir partagé s'érige en norme. Il s'agit en fait de trouver de nouvelles affectations à ces inclassables. L'injonction étatique au partenariat prend sens parce que

celui-ci « apparaît, de ce point de vue, comme un ensemble de négociations et de redistributions de populations. Et il entraîne une série de tensions, de luttes entre institutions et de redéploiements des formes de prise en charge entre chaque institution ».

Guy Bruzy, par l'analyse d'un corpus de documents politico-administratifs de la période 1895-1915, nous invite à faire un détour par une période qui nous conduit à constater combien le problème de la gestion des inclassables ne semble opérer qu'une sorte de retour sur le devant de la scène. Mais, plus encore, l'histoire des marginaux et de leur mode de gestion se présente comme une forme “d'archéologie de notre savoir”, des valeurs et des refus de notre société, mais aussi de l'utilité sociale de ceux qui sont privés de statut. On ne saurait imputer une conscience historique univoque à des mécanismes institutionnels dont on sait qu'ils résultent de négociations complexes et de rapports de force institutionnalisés rarement reproductibles à l'identique ; et une socio-histoire des formes de scolarisation et des modes de gestion de la non-scolarisation ou de la mal-scolarisation pourrait être reprise à partir du type d'interrogation développé ici.

Le mérite de ce détour par une période singulière est double. Il permet de faire ressortir des similitudes dans l'ordre des préoccupations officielles et des différences relatives à l'institutionnalisation de l'école et aux modes de socialisation de la jeunesse. Il souligne également l'importance du contexte économique et politique. La question du chômage et de la précarité et de leurs effets sur les existences individuelles et sur les réorientations des politiques publiques, question déjà abordée dans la contribution examinant les trajectoires de “déscolarisation”, trouve ici un nouvel éclairage. On voit qu'en réalité une sorte de travail de ré-encadrement se construit comme par le passé sur un usage stratégique de la statistique administrative, sur une dramatisation du phénomène recourant au langage savant et sur le déploiement d'un “imaginaire ségréatif” autorisant de nouvelles formes de pénalisation.

En définitive, que l'on se place du côté des trajectoires des “déscolarisés” ou des interactions entre des professionnels et les populations dites à risque, les “déscolarisés” servent de légitimation à ce qui se présente comme une incontournable remise en ordre du social. De fait, la rhétorique institutionnelle sert un projet étatique plus vaste qui tente de s'imposer aujourd'hui, tant dans le ré-ordonnement des expertises que dans la redistribution des désaffiliés de l'école dans des dispositifs éclatés hors l'école. Dans un contexte où l'école unique est largement mise en

cause, l'émergence de la "déscolarisation" pourrait bien être l'un des vecteurs d'une réorganisation des modes d'encadrement de la jeunesse et d'une recomposition des attributs professionnels qui s'y rattachent.

BIBLIOGRAPHIE

- BENARD (J.), 1985, *Economie Publique*, Paris, Economica.
- BOURDIEU (P.), 1979, *La Distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Minuit.
- DAMON (J.), 2002, « “La dictature du partenariat”. Vers de nouveaux modes de management public », *Futuribles*, n° 273, mars, pp. 27-43.
- DUBAR (C.), 1991, *La socialisation, Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin.
- GATEAUX-MENNECIER (J.), 1989, *Bourneville et l'enfance aliénée*, Paris, Centurion.
- GÉRARD (E.), 1997, *La tentation du savoir en Afrique. Politiques, mythes et stratégies d'éducation au Mali*, Paris, Karthala/Orstom.
- LANGE (M.-F.), 1991, « Systèmes scolaires et développement : discours et pratiques », *Politique africaine*, n° 43, octobre, pp. 105-121.
- PINELL (P.) & ZAFIROPOULOS (M.), 1983, *Un siècle d'échecs scolaires*, Paris, Éditions ouvrières.
- PROTEAU (L.), 2002, *Passions scolaires en Côte d'Ivoire. École, État et société*, Paris, Karthala.
- RAVAUD (J.-F.), BEAUFILS (B.) & PAICHELER (H.), 1986, « Handicap et intégration scolaire : inflation des stéréotypes et valse des étiquettes », *Sciences sociales et santé*, vol. IV, n° 3-4, novembre, pp. 167-194.
- SACO, SASO, ARES, 2002, *L'espace social de la déscolarisation. Trajectoires invisibles et méconnaissances institutionnelles*, Université de Poitiers, Université de Picardie-Jules Verne, ARES/Bondy, juillet.
- SCHLEMMER (B.) dir., 1996, *L'enfant exploité. Oppression, mise au travail, prolétarianisation*, Paris, Karthala/Orstom.
- VIAL (M.), 1990, *Les enfants anormaux à l'école*, Paris, Armand Colin.