

Circulation contrainte et mobilité buissonnière

Deux déclinaisons du paradigme de l'activation dans les « nouveaux » dispositifs scolaires à visée inclusive

Restricted Movement and Unsupervised Mobility: Two Variations on the Activation Paradigm in “New” Inclusive School Systems

Laurent Bovey  et Frédérique Giuliani 

Numéro 96, 2026

Circulations et ancrages dans les institutions contemporaines

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1126931ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1126931ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Institut national de la recherche scientifique (INRS)

ISSN

1204-3206 (imprimé)

1703-9665 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Bovey, L. & Giuliani, F. (2026). Circulation contrainte et mobilité buissonnière : deux déclinaisons du paradigme de l'activation dans les « nouveaux » dispositifs scolaires à visée inclusive. *Lien social et Politiques*, (96), 45–63. <https://doi.org/10.7202/1126931ar>

Résumé de l'article

Cet article interroge les nouvelles normes de mobilité des élèves désignés à besoins éducatifs particuliers au sein de dispositifs dits inclusifs, à mi-chemin entre la classe ordinaire et la classe spéciale. La possibilité accordée aux élèves de circuler plus facilement que par le passé – du moins en théorie – à travers les différents dispositifs à visée inclusive est souvent présentée comme le marqueur d'une plus grande accessibilité scolaire. Or, selon les auteurs de l'article, cette logique de circulation et de mobilité des élèves sous-jacente à ces dispositifs peut être interprétée comme l'écho d'un tout autre référentiel que l'inclusion, à savoir celui des « politiques d'activation » qui mettent l'accent sur un modèle d'un sujet « entrepreneur de lui-même ». L'article se concentre pour l'essentiel à étudier l'opérationnalisation pratique de ces normes de mobilité et de mobilisation de soi auprès des élèves. Il est fondé sur une ethnographie menée entre 2018 et 2022 au sein des dispositifs de l'enseignement spécialisé du canton de Vaud en Suisse. À partir de l'étude de cas empiriques, deux figures de mouvement distinctes sont mises en évidence : la circulation des élèves contrainte par l'institution, d'une part, et la mobilité buissonnière développée par certains élèves pour contourner les dispositifs imposés et se réappropriier leur vie.

Circulation contrainte et mobilité buissonnière

Deux déclinaisons du paradigme de l'activation dans les « nouveaux » dispositifs scolaires à visée inclusive

LAURENT BOVEY

Professeur associé — Haute école pédagogique du canton de Vaud

ORCID : 0000-0001-7682-6018

FRÉDÉRIQUE GIULIANI

Maître d'enseignement et de recherche, Faculté de psychologie et des sciences
de l'éducation — Université de Genève

ORCID : 0000-0002-0651-8578

—

Introduction

L'école dans le canton de Vaud en Suisse est marquée depuis 2019 par une réforme¹ à visée inclusive qui s'est traduite par la création d'une myriade de « dispositifs interstitiels » (Ebersold, 2021), à mi-chemin entre l'enseignement ordinaire et les structures séparées de l'enseignement spécialisé. Les frontières entre ces nouveaux dispositifs et la classe ordinaire, mais également celles qui s'établissent entre les différents dispositifs à visée inclusive, sont voulues souples et poreuses. Cette flexibilité vise à rompre avec l'étanchéité des classes séparatives dont il a été démontré qu'en privant les élèves d'un diplôme et d'une formation professionnelle qualifiante, elles les enferment durablement dans des espaces de relégation scolaire (Oberholzer, 2005)². Dès lors, la possibilité accordée aux élèves de se mouvoir et de circuler plus facilement que par le passé – du moins en théorie – à travers les différents dispositifs à visée inclusive apparaît comme un progrès, un bien, car elle est perçue comme la matérialisation concrète du principe d'accessibilité scolaire.

En l'espèce, cet article entend interroger et objectiver la façon dont, au sein de ces dispositifs, cette nouvelle mise en mouvement des élèves est à la fois conçue et opérationnalisée. Il s'appuie sur des données produites dans le cadre d'une recherche ethnographique menée entre 2018 et 2022 auprès d'enseignants, enseignantes et d'élèves inscrits dans différents dispositifs de l'enseignement spécialisé, au sein du canton de Vaud en Suisse (Bovey, 2022). L'analyse met en évidence deux figures de mouvement distinctes : la circulation contrainte, d'une part, et la mobilité buissonnière, d'autre part. Après avoir présenté la méthodologie de recueil des données sur lesquelles sont fondées nos analyses (partie 1), nous montrerons (partie 2), en nous inscrivant dans la démarche heuristique de la sociologie des institutions (Bonny et Demailly, 2012; Demailly, Giuliani et Maroy, 2019; Laforgue, 2022), qu'en multipliant les dispositifs dérogeant à la forme scolaire, cette réforme à visée inclusive débouche en réalité sur la création d'un « sous-monde institutionnel » (Giuliani, 2013). Celui-ci est organisé autour de dispositifs aux missions et aux contours flous, ne relevant ni complètement de l'école ordinaire ni vraiment des structures séparées. Au sein de ce sous-monde institutionnel, la mise en mouvement des élèves entre les dispositifs s'impose comme la norme. Or, nous montrerons que cette mise en mouvement des élèves entre les différents dispositifs, censés les rapprocher toujours davantage d'une scolarité en classe ordinaire, est bien loin de se matérialiser par une trajectoire ascendante conduisant mécaniquement à l'école ordinaire. À la place, on observe plutôt une forme de circulation contrainte : parce que leur inscription en leur sein est toujours pensée de manière transitoire, les élèves passent d'un dispositif à l'autre tout au long de leur « carrière » scolaire, mais la plupart d'entre eux ne s'émancipent jamais réellement de ce sous-monde institutionnel. La troisième partie de l'article montre, à partir de l'exemple d'un projet de restauration d'un bateau destiné à des élèves en échec scolaire, que la circulation des élèves entre les différents dispositifs est séquencée par une multitude d'épreuves, où ils sont placés en situation d'évaluation, dans le but de déterminer leur affectation dans le dispositif suivant. Ces espaces transitionnels sont effectivement empreints des normes de responsabilisation, d'auto-institution et de gouvernement de soi. En leur sein, la mobilité des élèves est pensée comme fortement liée au mérite personnel et les capacités ou aptitudes des élèves sont en permanence testées, voire mises en doute par les professionnels. Nous montrerons dans la quatrième et dernière partie de l'article, à partir d'un cas empirique, comment certains élèves, poussés par leurs aspirations profondes et en réaction aux limites des dispositifs, développent une mobilité

«buissonnière» (Certeau, 1980). Par ce terme, nous désignons l'idée que ces élèves parviennent à s'extraire de la logique circulatoire des dispositifs pour réaliser, en dehors du contrôle de l'institution scolaire, une mobilité au sens plein du terme, c'est-à-dire une trajectoire ascendante vers une position sociale attractive.

1. Méthodologie

Les analyses et hypothèses développées dans cet article s'appuient sur les données récoltées dans le cadre d'une recherche doctorale (Bovey, 2022), dont l'objectif consistait à étudier l'implémentation des politiques inclusives, telle qu'elle a été conduite dès 2019 dans le canton de Vaud. Cette recherche ethnographique a été menée entre 2018 et 2022 dans plusieurs dispositifs de l'enseignement spécialisé à raison de 2 à 50 jours de présence : trois classes spéciales, un établissement de pédagogie spécialisée, deux dispositifs interstitiels appelés «classe ressource» ou «lieu ressource», deux dispositifs d'accompagnement en classe ordinaire, un hôpital de jour et une école de la transition pour préparer les jeunes à la formation professionnelle.

À partir des données collectées dans le cadre d'observations menées au long cours, d'entretiens informels³, de statistiques produites à partir d'une base de données sur le parcours d'une cohorte d'élèves en classe spéciale et de descriptions graphiques, nous avons mis en évidence les effets des politiques inclusives à la fois sur la structure de l'école avec la création des nouveaux dispositifs, sur les carrières d'élèves, et aussi sur le métier d'enseignant et enseignante spécialisé-e (Bovey, 2022). Pour cet article, nous mobilisons plus particulièrement trois types de données qui nous permettent d'objectiver la mise en mouvement des élèves entre les différents dispositifs : d'une part les discours publics et les textes officiels encadrant cette réforme scolaire à visée inclusive; d'autre part nos observations conduites à l'intérieur de ces dispositifs pour les élèves (situations concrètes, nature des relations entre les élèves et les enseignants et enseignantes); enfin les entretiens informels que nous avons menés avec des professionnels et des élèves, lesquels mettent particulièrement en exergue les effets concrets de cette norme circulatoire sur leur vie.

2. La réforme de l'enseignement spécialisé à visée inclusive dans le canton de Vaud : l'institutionnalisation d'une circulation contrainte

En 2019, le canton de Vaud en Suisse annonçait la mise en place d'une réforme « à visée inclusive » de son système scolaire nommée « Concept 360 degrés » (DFJC, 2019). En adéquation avec les injonctions internationales et nationales à rendre les écoles plus accessibles, le canton a invité les établissements scolaires à proposer leur propre concept d'accompagnement des élèves « à besoins éducatifs particuliers » en privilégiant dans la mesure du possible les mesures intégratives. Dans les faits, de nombreux établissements ont fermé leurs classes spéciales (des classes à petits effectifs, dérogeant au programme scolaire classique) et privilégié un accompagnement des élèves identifiés « à besoins éducatifs particuliers » soit dans les classes ordinaires, soit dans des dispositifs temporaires et plus flexibles, au sein desquels les élèves peuvent suivre certaines matières tout en restant affiliés à une classe ordinaire. Le canton de Vaud n'a pas pour autant rompu avec son héritage séparatif. Il conserve en effet des établissements de pédagogie spécialisée (1,7 % des élèves y étaient scolarisés en 2024), des classes officielles de l'enseignement spécialisé (0,3 %) ou d'autres classes ou dispositifs qui réunissent de petits effectifs d'élèves en difficulté scolaire ou comportementale dont le nombre est difficile à estimer, car ils ne sont pas toujours répertoriés (Bovey, 2025).

Il en résulte un millefeuille de dispositifs reflétant différents types d'action publique initiés à différentes périodes historiques, et instituant soit une séparation, soit une intégration (l'élève est « équipé » pour se maintenir en classe ordinaire), soit une inclusion (l'environnement est adapté pour permettre à tous les élèves de suivre les cours en classe ordinaire). Au sein d'une même région peuvent ainsi se côtoyer des institutions ou établissements de pédagogie spécialisée, des classes spéciales dans lesquelles sont rassemblés en petit effectif des élèves ne pouvant suivre le programme régulier, ainsi que des enseignants et enseignantes spécialisé·es qui accompagnent des élèves dans les classes ordinaires.

Les politiques inclusives ont également accéléré l'engagement de nouveaux professionnels non enseignants comme des assistants et assistantes à l'intégration (l'équivalent des accompagnantes et accompagnants d'élèves en situation de handicap – AESH en France) ou des éducateurs et éducatrices sociaux·ales. Comme c'est le cas dans d'autres pays (la France notamment

avec le guide d'évaluation des besoins de compensation – GEVA-sco), les professionnels et professionnelles ont l'injonction de détecter et de signaler les élèves ayant des besoins particuliers, à l'aide d'une procédure d'évaluation standardisée (PES) visant à évaluer les besoins et les mesures adéquates pour accompagner l'élève.

Au sein de ce millefeuille de dispositifs, la norme d'inscription des élèves ne consiste plus en une assignation définitive à des lieux fortement séparés des établissements ordinaires, à des collectifs d'infortune et à une identité sociale stigmatisante (Zaffran, 2019). En effet, l'assignation à une classe dite spéciale est désormais pensée de manière négative par l'institution scolaire, car celle-ci rend trop visible et manifeste le traitement particulier réservé à cette catégorie d'élèves. La mobilité est désormais la norme institutionnelle privilégiée, au nom du respect du développement des élèves et du principe de non-ségrégation. Selon le « concept 360 degrés », les différents dispositifs sont conçus sur le format d'une offre graduée, suivant une logique d'organisation stratifiée distinguant différents niveaux, établis en fonction des besoins présumés des élèves et de l'ampleur de l'intervention (DFJC, 2019). Certaines mesures comme la différenciation pédagogique ou le coaching sont considérées comme faisant partie d'un socle universel, à destination de toute la classe (Niveau 1); l'appui pédagogique (destiné à un élève ou à un petit groupe) et les prestations socio-éducatives par exemple constituent des mesures plus ciblées (Niveau 2); les aménagements (du temps supplémentaire, un ordinateur, une relecture des consignes, etc.) et adaptations du programme scolaire (une matière en moins ou des objectifs adaptés), l'aide à l'intégration, les mesures ordinaires de l'enseignement spécialisé sont quant à eux considérés comme des interventions spécifiques (Niveau 3); finalement, des mesures renforcées de pédagogie spécialisée, une scolarisation dans un établissement de pédagogie spécialisée constituent des interventions dites intensives (Niveau 4).

Si des procédures et des critères d'élection – établis selon un principe de justice (celui du mérite scolaire) – guident officiellement l'assignation à un dispositif ou le passage d'un dispositif à un autre, dans les faits, nous avons observé que d'autres critères entrent en ligne de compte dans le processus d'affectation des élèves. Celui-ci dépend notamment de critères matériels, tels que les moyens financiers à disposition, les places vacantes et le personnel disponible. Parfois ce sont des critères d'ordre culturel ou stratégique qui sont mobilisés pour décider d'une affectation, relatifs aux manières locales de procéder, aux demandes ou aux résistances tantôt des parents, tantôt

du corps enseignant. Ainsi les élèves ne cheminent pas nécessairement le long d'un parcours organisé en vue d'une réorientation en classe ordinaire. Selon nos observations, ils sont bien davantage « ballottés » entre les différents dispositifs, lesquels, pensés comme transitoires, leur imposent le principe d'une circulation constante. Ainsi la mise en mouvement des élèves, présentée comme la traduction du principe d'accessibilité, lui-même garant d'une école à visée inclusive, est en réalité une norme institutionnelle très ambiguë. Elle donne certes l'illusion aux élèves et à leur famille de maintenir ouvert le champ des possibles scolaires, en leur permettant d'échapper au redoublement souvent vécu « comme un échec familial » (Sicot, 2005 : 288), en particulier par les parents de milieux défavorisés. Mais dans le même temps, cette mise en mouvement des élèves revêt concrètement la forme d'une circulation contrainte à l'issue toujours incertaine. Cette incertitude a partie liée avec l'idée que l'accès – fortement idéalisé – à la classe ordinaire demeure en réalité toujours hypothétique, formant une perspective plus ou moins envisageable à mesure que le temps passé dans les dispositifs s'étire. L'incertitude tient aussi au fait que les élèves (et leurs parents), captifs de ce sous-monde institutionnel, ne savent jamais à l'avance vers quels dispositifs ils seront orientés à court ou moyen terme. Par-delà les illusions qu'il alimente notamment à travers la mise en mouvement des élèves, le principe d'accessibilité défendu par cette politique à visée inclusive constitue objectivement une fiction : comme les statistiques l'attestent, les élèves restent en majorité (9 sur 10 selon les statistiques cantonales [Statistique Vaud, 2022]) dans le circuit de l'enseignement spécialisé et ne font que passer d'un dispositif à l'autre.

Comment comprendre que cette réforme à visée inclusive puisse produire un tel effet pervers ? L'analyse de sa genèse (textes de loi, discours publics) nous permet d'affirmer que l'institutionnalisation de la mobilité des élèves a été largement dissociée d'une réflexion critique concernant tout ce qui, dans l'école ordinaire, conduit à marginaliser certains élèves : son fonctionnement institutionnel, ses normes, ses attentes implicites. Certes, cette réforme contribue à remodeler certaines frontières morales, notamment lorsqu'elle affirme que l'idée d'orienter les élèves dans des dispositifs séparatifs de manière « quasi automatique » et définitive ne peut être considérée comme une finalité décente ou comme un bien, ni pour les enfants, ni pour la communauté. En revanche, l'analyse des documents ayant trait à cette réforme, et notamment des termes employés pour la justifier, révèle que les frontières sociales et culturelles qui mettent en échec les élèves, et qui

s’incarnent dans des épreuves pédagogiques et éducatives, sont quant à elles très peu thématiques et interrogées (Durler, 2025). Ainsi, les élèves continuent de s’y heurter. Autrement dit, en dépit de ses intentions inclusives, l’institution n’a rien perdu de son « ambition normative » (Dupont, 2021 : 190). Et, à défaut de produire un changement de la fonction objective de l’école (la fonction de sélection), cette réforme dite inclusive institutionnalise du mouvement, à travers la mise en circulation des élèves entre une myriade de dispositifs *ad hoc*.

Ces premiers constats nous conduisent à soutenir l’hypothèse que cette mise en mouvement des élèves répond à un tout autre référentiel que celui de l’inclusion, qui opère en arrière-plan de ce dernier. Il s’agit du paradigme de « l’État social actif⁴ », au sein duquel un statut spécifique est assigné aux populations inactives ou jugées défaillantes. L’inactif « n’est plus tant défini comme un ayant-droit à la solidarité collective pour un risque collectif dont il serait victime que comme un inadapté, qui porte une partie de la responsabilité de son état et dont il faut renforcer les moyens et les stimuli à la participation aux conditions du marché de l’emploi » (Franssen, 2008 : 109).

L’hypothèse d’une hybridation entre les deux modèles, celui d’une école inclusive, garantissant l’accès de tous aux conditions et aux ressources nécessaires à la réussite scolaire, d’une part, et celui de l’État social actif, développant des prises en charge fortement individualisantes et responsabilisantes pour des individus sommés de se prendre en main afin de conjurer leur propre échec, d’autre part, a précédemment été soutenue par Christian Maroy (2018). Nos données nous donnent en effet à penser que cette norme institutionnelle prescrivant la mise en mouvement et la circulation des élèves entre différents dispositifs constitue l’incarnation, la traduction pratique du référentiel de l’activation, lequel érige les individus comme les promoteurs de leur propre sort. Comme nous allons le montrer ci-dessous, la mise en mouvement et la mobilité des élèves sont pensées au sein de ces dispositifs comme entièrement subordonnées à leur mérite personnel.

3. Circulation contrainte et mise à l’épreuve des subjectivités

Dans la mesure où, comme nous l’avons dit précédemment, le fonctionnement, les normes et les attentes implicites de l’école ordinaire ne sont pas remis en cause par cette réforme, l’accès des élèves à une place scolaire plus

désirable est devenu, dans les pratiques, un défi que les élèves doivent relever à titre personnel. Le principe d'accessibilité se décline ainsi en une véritable individualisation des parcours, laquelle est productrice de nouveaux classements (Millet et Thin, 2003). La circulation entre les dispositifs n'étant pas tracée à l'avance, mais dépendante des performances des élèves, le parcours est marqué par une multitude d'épreuves où les élèves sont placés en situation de test, dont l'issue détermine leur affectation à tel ou tel dispositif. Ces épreuves jalonnent l'entièreté du parcours scolaire des élèves. La sélection opère à chaque étape de réorientation entre les différents dispositifs. Mais comme le révèlent nos observations, celle-ci devient encore plus forte lorsque les élèves sont vivement incités à formuler un projet professionnel dans la perspective de leur sortie de l'école.

Nous avons suivi plusieurs jeunes ayant vécu une scolarité faite de va-et-vient entre plusieurs dispositifs, plus ou moins séparatifs, au cours de laquelle les professionnels les pressent de définir un « projet réaliste ». Cette pratique consistant à rabattre les choix professionnels des élèves sur des destins sociaux considérablement restreints et anticipés s'apparente à ce que Goffman (1953) qualifie de pratiques de *cooling out* (littéralement « abaissement de la température, refroidissement »). Il s'agit de dissuader les élèves de se projeter dans des projets jugés trop ambitieux et de les amener à revoir leurs objectifs à la baisse. À ce sujet, nous avons eu l'occasion d'observer un échange entre un doyen et une enseignante spécialisée. L'enseignante exprime son inquiétude relative à la promptitude avec laquelle certains enseignants souhaitent supprimer des matières à des élèves de 12 ans dans le but, selon elle, d'alléger leur horaire et de ne plus les avoir dans leur classe ou moins, au risque de priver ces élèves d'une chance d'obtenir un diplôme. À ces mots, le doyen lui rétorque : « En anglais et en allemand, leurs lacunes sont abyssales. Quel est le sens pour eux d'assister à ces cours ? Bon, voilà, ils ne pourront pas être vendeurs chez Gucci à Genève. »

Ces dernières années, ciblant autant les élèves à risque de décrochage que ceux à risque d'échec, l'État a mis en place plusieurs projets de « motivation », ou encore des dispositifs d'accompagnement à la transition vers le monde du travail, dans lesquels les élèves sont incités à se prendre en main en se projetant de manière active à travers des scénarios d'avenir préconstruits et imposés. Ainsi, les dispositifs de lutte contre le décrochage scolaire (remotivation) viennent se superposer aux dispositifs de préparation à la formation.

Or, au sein de ces dispositifs, pourtant adressés aux élèves les plus précaires et les moins outillés pour trouver une place de travail dans l'économie réelle, il se joue une nouvelle sélection et un tri des plus « méritants ».

C'est le cas dans un dispositif que nous avons pu observer, un projet de restauration d'un petit voilier adressé à 8 élèves de 14-15 ans se trouvant dans des classes spéciales et pressentis – au vu de leurs faibles résultats scolaires, de leur présumé « manque de motivation » et d'un risque de décrochage – pour échouer à entrer en formation professionnelle et finir à la charge de l'État. Ce travail de détection et d'accompagnement de jeunes en rupture est confié à une cellule d'experts issus de plusieurs services de l'État :

Le but [...] est d'évaluer les difficultés des jeunes écoliers et de recenser leurs besoins afin de les accompagner au mieux dans la suite de leur formation et leur permettre de montrer leur potentiel. La prise en charge se fait à la fin de la scolarité obligatoire là où l'élève aura généralement de la peine à trouver une suite de formation. [La cellule d'expert·es] sera dans le soutien et l'accompagnement du jeune pour éviter qu'à cause de ses difficultés il finisse à la charge des prestations sociales. (État de Vaud, 2024)

Comme l'atteste cet extrait de littérature grise, ce projet s'inscrit dans le sillage des politiques d'activation à destination des chômeurs et chômeuses, conditionnant l'aide de l'État à un investissement individuel et à la démonstration d'efforts pour s'en sortir (Astier, 2007). Geneviève Mottet montre qu'émerge depuis les années 2000 un modèle d'« école sociale active » : il s'agit « de diminuer les coûts engendrés par le versement de l'aide sociale, en prévenant les risques de désaffiliation (scolaire et sociale) des jeunes de quartiers ségrégués » (2016 : 22). Cette préoccupation pour un public précaire traduit un nouveau mandat de l'institution scolaire appelée à jouer un rôle de « premier filet de sécurité » et chargée de « sécuriser les risques sociaux, *via* notamment l'identification des publics cibles et la mise en œuvre de stratégies spécifiques et adaptées » (Bernal Gonzalez *et al.*, 2023 : 28).

Ce projet bateau s'inscrit dans ce modèle de « l'école sociale active » et constitue une réponse à l'injonction politique de ne laisser aucun jeune sans solution à la sortie de l'école obligatoire et de privilégier une détection précoce des élèves à risque de se retrouver en difficulté et à la charge de l'État.

Encadré par un enseignant spécialisé, ce projet, d'une durée d'une année, vise à remotiver les élèves, à mobiliser les disciplines scolaires en situation réelle, mais aussi surtout à « trier » les élèves. Il s'agit de mesurer leur degré d'employabilité et d'« accompagnabilité » (Garda, 2012), c'est-à-dire de sélectionner les « bons clients » des mesures d'insertion, ceux dont le projet est en adéquation avec les offres institutionnelles à disposition. Ainsi, dans ce type de dispositifs, les enseignants spécialisés sont amenés à classer les individus (Garcia et Pillon, 2021) entre celles et ceux qui auront « su » se remotiver, saisir leur chance, se projeter dans un projet professionnel et les autres, qui seront réassignés dans de nouveaux dispositifs.

Dans ce type d'espace transitionnel, la distribution des élèves entre les différents dispositifs est pensée comme relevant du seul mérite personnel. Les élèves sont observés, mis à l'épreuve à travers des tâches répétitives ou éprouvantes physiquement, puis jugés sur des critères d'autonomie, d'assiduité, de sociabilité, d'aptitude à la mobilisation de soi, comme en témoigne le journal de terrain de l'enseignant spécialisé qui encadre le projet :

Malgré les efforts considérables des élèves à tenter de surmonter leurs difficultés relationnelles, cognitives et à supporter la pression d'aboutir au projet afin de ne pas, d'une part, me décevoir, mais également de ne pas décevoir toutes les attentes de l'école et du monde extérieur à voir le bateau flotter sur l'eau, les élèves peu à peu ont commencé à réaliser les enjeux du projet et la concrétisation de celui-ci avec la sensation d'être proche du but. Les élèves ont commencé à « lâcher » émotionnellement, ce qui correspond aux sentiments de découragement, d'abandon, des pleurs sont sortis, des colères, des refus jusqu'à ce que certains élèves par moments abandonnent le travail à faire. D'autres, *a contrario*, se sont engagés plus que prévu en venant travailler avec moi le mercredi après-midi et le week-end pour pouvoir faire honneur à la date officielle de mise à l'eau. (Extrait du journal de bord de l'enseignant responsable du projet⁵)

Ce jugement relatif à l'investissement des élèves dans le projet de restauration du bateau s'effectue exclusivement sur des critères scolaro-centrés; il est considéré par les professionnels comme un indicateur de la capacité potentielle des élèves à tenir un projet de formation professionnelle. Or les attentes formulées à l'égard des élèves dans ce sous-monde institutionnel se révèlent paradoxales. Il s'agit d'élèves en grande difficulté scolaire, à qui l'institution demande de relever le défi de réaliser un véritable « parcours du

combattant» très contraignant, à la finalité cachée à leurs yeux. Ce type de dispositif implique une immersion des élèves dans des activités et des relations ainsi qu’une planification de leur emploi du temps qui leur sont largement imposées, et qu’une majorité d’entre eux vit sur le mode de la contrainte. Ils se savent également jaugés, évalués, mis à l’épreuve à différentes étapes d’un parcours qu’ils sont chargés de réussir, alors que le sens de celui-ci semble leur échapper. Certes, l’objectif annoncé aux élèves est de faire renaviguer un bateau. Mais l’objectif de l’enseignant, au regard du mandat confié par l’État, est surtout de sélectionner les plus capables sur des critères implicites pour leur permettre d’être acceptés ensuite dans des formations spécialisées plus exigeantes. On peut dire, de ce point de vue, que ces dispositifs reportent sur les élèves la responsabilité de gérer le problème – caractéristique de la modernité avancée – de l’écart croissant entre les attentes sociales et les aspirations individuelles ou, formulé d’une autre manière, entre l’acteur et le système (Dubet et Martuccelli, 1996).

Le statut attribué aux subjectivités au sein de ces dispositifs de circulation contrainte est donc particulièrement ambivalent : on attend des élèves qu’ils trouvent en eux-mêmes leurs propres ressources de sens pour s’orienter à travers le prisme d’un projet, sans lequel leur parcours s’apparente à une circulation indéfinie entre une suite de dispositifs ne menant à rien d’autre qu’à eux-mêmes. Mais dans le même temps, comme nous avons pu le constater, les professionnels de l’école ne croient pas réellement en leur potentiel et en leurs capacités personnelles. Ils ne conçoivent pas que les élèves puissent accomplir un parcours de formation de leur propre initiative, et surtout indépendamment de ce sous-monde institutionnel.

4. Échapper à la circulation contrainte. La mobilité buissonnière d’Esmeralda : une étude de cas

Lors de notre enquête, nous avons pu observer que certains élèves accomplissent des expériences formatives et professionnalisantes en dehors des dispositifs auxquels ils ont été assignés. C’est le cas d’une élève, Esmeralda, rencontrée une première fois lors d’un entretien de recherche réalisé lorsqu’elle était scolarisée à l’école obligatoire, puis à plusieurs reprises lorsqu’elle était en formation professionnelle :

Esmeralda est née au Portugal. Elle est arrivée en Suisse à l’âge de neuf ans, sans connaître la langue française. Son père est maçon et sa

mère fait des heures de ménage. En 2018, la première fois que nous nous entretenons avec elle, elle est âgée de 14 ans. Elle est scolarisée dans une classe ordinaire tout en étant accompagnée par une enseignante spécialisée dans un espace dit de « Ressource ». Elle fréquente ce dispositif à raison de six périodes par semaine pour des cours de mathématiques et de français. À son arrivée en Suisse, Esmeralda a suivi des cours intensifs de français les deux premières années. Puis, des difficultés de compréhension à l'oral lui ont été détectées. Elle a ensuite été diagnostiquée avec une dysphasie, c'est-à-dire qu'elle présente un trouble du développement du langage (difficultés à définir une idée, inversion des mots, lenteur à formuler des propos, etc.). Elle a bénéficié de séances de logopédie (orthophonie) et d'un accompagnement renforcé en classe réalisé par une enseignante spécialisée. Comme pour de nombreux enfants identifiés avec des besoins éducatifs particuliers, il était compliqué pour les parents d'accepter le diagnostic et, surtout, l'assignation à une mesure de l'enseignement spécialisé. « Ils voulaient que je sois normale », nous dit-elle. À l'époque, elle nous confie qu'elle souhaiterait être coiffeuse (elle a fait un stage qui l'a convaincue) ou bien assistante médicale. Esmeralda a normalement le droit à une tablette numérique en classe, mais elle ne la prend jamais, car elle a peur que ses camarades se moquent d'elle.

Son enseignante spécialisée nous explique qu'en voyant le dossier d'Esmeralda mentionnant une dysphasie massive, les professionnels de l'école ont « paniqué ». Selon eux, Esmeralda aurait dû être orientée dans un établissement spécialisé ou bien être accompagnée à 100 % par une aide à l'intégration (pour lui lire les consignes, l'aider à formuler ses propos). C'est son enseignante spécialisée qui a insisté pour qu'elle reste en classe ordinaire avec du soutien, car elle a le sentiment qu'Esmeralda peut suivre un enseignement ordinaire avec de l'aide. Dans l'esprit de tout le monde à l'école (enseignants et enseignantes, direction, orientation scolaire), Esmeralda est destinée à poursuivre sa scolarité postobligatoire dans les dispositifs spécialisés de transition vers le monde professionnel. Pourtant, lors d'un entretien, Esmeralda nous raconte qu'elle a abandonné l'idée d'être coiffeuse et qu'elle aimerait être assistante médicale. Son enseignante nous raconte que ce nouveau choix professionnel fait sourire les enseignants et enseignantes et le conseiller en orientation, car personne ne la pense capable de suivre une formation professionnelle d'une telle exigence.

Une année plus tard, en 2019, nous recroisons l’enseignante spécialisée qui nous raconte qu’Esmeralda, sans en parler au préalable à quiconque, a décroché une place d’apprentissage comme assistante en pharmacie. Durant un stage qu’elle a organisé seule, la responsable de la pharmacie a trouvé qu’elle comprenait et apprenait très vite.

Au cours de notre enquête, nous avons eu l’occasion de rencontrer à nouveau Esmeralda l’année suivante, en 2020. Elle nous explique que la responsable de la pharmacie a finalement renoncé à l’engager, craignant que son niveau scolaire péjore ses chances de réussir sa première année de cours en parallèle de son stage en pharmacie. Elle se retrouve donc sans solution et n’a pas d’autre choix que d’intégrer un dispositif de transition en attendant de trouver autre chose. Elle est démotivée et un peu abattue.

Or, en 2024, quatre ans après cette déconvenue, nous rencontrons à nouveau l’enseignante spécialisée qui l’avait accompagnée à l’école et qui a gardé contact avec Esmeralda. Elle nous explique qu’elle n’a finalement jamais abandonné son projet de travailler dans la santé. Après cet épisode malheureux, elle a trouvé à nouveau l’énergie de recontacter des pharmacies et des cliniques médicales. Elle est finalement parvenue à être engagée dans une clinique dentaire après un stage concluant. Elle termine avec succès en 2025 un apprentissage d’assistante dentaire. (Extrait de journal de terrain)

La trajectoire d’Esmeralda constitue une étude de cas exemplaire de la mise à l’épreuve des élèves par le fatalisme des acteurs et actrices scolaires, d’une part, et de la persistance des décisions d’orientation scolaire basées sur l’étiquetage des élèves, d’autre part. On le constate, l’assignation à un dispositif est associée à un pronostic pessimiste et à une destinée professionnelle (et sociale) peu attractive. Alors que les professionnels la croient démobilisée, Esmeralda développe inversement un autre type d’adaptation sociale, s’apparentant à une « stratégie de réappropriation de sa vie » (Goffman, 1968). Elle déjoue alors tous les pronostics scolaires qui programmaient son échec.

Pourquoi Esmeralda, plus qu’un autre élève, réussit-elle à se mobiliser de la sorte et à déjouer les pronostics? Nous n’avons pas pu poser la question à la principale intéressée, mais son enseignante spécialisée suggère quelques hypothèses. D’abord, le milieu familial d’Esmeralda est jugé « adéquat », et sa mère qualifiée de « soutenance⁶ ». Ensuite, une professionnelle a joué

un rôle important : la logopédiste (orthophoniste) a soutenu le parcours d'Esmeralda, notamment, selon l'enseignante spécialisée, car elle « a osé mettre un diagnostic avec l'hypothèse qu'elle avait certes un trouble, mais que c'était surmontable avec un travail spécifique et que ce n'était pas parce qu'elle était bête ou peu scolaire ». Les pronostics de l'école sont ainsi contrebalancés par d'autres soutiens. Enfin, l'enseignante spécialisée évoque le fait qu'en formation professionnelle, les cours sont plus accessibles, « on quitte l'abstrait, il y a moins de matières », dit-elle, ce qui a bien convenu à Esmeralda.

Le type d'adaptation sociale dont fait preuve Esmeralda révèle que pour certains élèves, se « réapproprier sa vie » n'est possible qu'en s'affranchissant des dispositifs et destins scolaires imposés qui ne leur inspirent aucun désir, aucune motivation. En procédant de la sorte, Esmeralda réalise ce qu'on pourrait appeler, en référence à Michel de Certeau (1980), une mobilité « buissonnière » : elle se réapproprie à sa façon l'injonction à l'autonomie et à la mise en mouvement, en contournant les dispositifs imposés et en résistant aux identités négatives projetées sur les élèves. Selon son enseignante spécialisée, tout le monde a été surpris qu'Esmeralda entreprenne seule, sans en parler à personne, de telles démarches aussi ambitieuses, chacun s'accordant à les trouver « irréalistes ». Cette réaction de la part des acteurs et actrices scolaires est révélatrice de deux processus.

Elle témoigne premièrement de catégories et de filtres mobilisés implicitement par les professionnels, presque à leur insu, pour identifier leurs élèves. En raison du diagnostic dont elle fait l'objet (dysphasie) et de son origine sociale (elle est issue de l'immigration et d'un milieu populaire), les professionnels prêtent à Esmeralda des capacités cognitives et un comportement moral supposés qui les conduisent à se la représenter à travers le prisme de l'incapacité. Elle ne disposerait ni des ressources cognitives, ni de l'audace et du sentiment de légitimité (en lien avec son origine étrangère et populaire [Delay, 2020]) nécessaires pour entreprendre des démarches seule, auprès d'entreprises ne faisant pas partie du réseau de l'école de surcroît. Le cas d'Esmeralda rend particulièrement évident ce processus cognitif bien connu et source d'étiquetage scolaire au cours duquel les professionnels associent le diagnostic initial à un pronostic, au point de les confondre (Diedrich, 2004).

La réaction des professionnels révèle deuxièmement une forme de scolaro-centrisme, à travers le fait qu'ils semblent « croire » à l'idée que les dispositifs produisent effectivement de l'inclusion en offrant réellement des conditions d'émancipation aux élèves qui le méritent. Ce scolaro-centrisme suscite leur

cécité concernant les apories constitutives de la « logique dispositive » (Belin, 2001) et les « possibles latéraux » (Boltanski, 2009) existant en dehors de celle-ci. Sur ce point, on peut regretter le fait que l'exemple d'Esmeralda les confirme dans une interprétation individualisante de la réussite. Il témoigne en effet de l'idée que la réussite est accessible à celui ou celle qui en a la volonté, qui s'en donne les moyens. Pourtant, tout, dans le discours d'Esmeralda, révèle les apories de cette logique circulatoire entre des dispositifs n'ayant d'autres finalités qu'eux-mêmes.

Conclusion

La circulation des élèves au sein des dispositifs est officiellement présentée comme un levier d'une école inclusive permettant de rompre avec le déterminisme scolaire et l'enfermement des élèves en difficulté dans des structures séparées de l'école ordinaire. Ce principe circulatoire se traduit effectivement par une nouveauté topographique, avec la création d'une multitude de dispositifs en divers lieux scolaires plus ou moins proches de la forme scolaire ordinaire. À ces dispositifs est associée une idéologie d'inspiration néolibérale (Bacqué et Biewener, 2015 : 17) selon laquelle l'accès à l'école ordinaire et, à travers elle, aux places sociales attractives est désormais possible à travers la réalisation d'un parcours aménagé, réalisable par qui a la volonté, qui est responsable. Or l'enquête montre qu'objectivement, il n'existe pas de parcours préétabli acheminant de manière mécanique les élèves en dehors de l'école spécialisée ou de la classe spéciale. C'est même l'inverse : leur inscription dans les différents dispositifs recèle de situations où leurs subjectivités sont mises à rude épreuve (capacités à se motiver, à s'auto-instituer à travers la définition et la mise en œuvre d'un projet). Les arguments que nous avançons devraient être confirmés et prolongés par d'autres observations et entretiens menés avec des jeunes passés par des mesures de l'enseignement spécialisé. Cependant, nos résultats nous permettent déjà d'affirmer que la réforme de l'enseignement spécialisé dans le canton de Vaud se traduit moins par une transformation de l'école ordinaire à la faveur de plus d'inclusion que par la mise en œuvre, au sein des structures de l'enseignement spécialisé, du paradigme de l'activation, lequel institue la mise en mouvement et la mobilisation de soi comme levier principal d'émancipation. Dans ces conditions, les élèves bénéficiant de mesures de l'enseignement spécialisé ne parviennent pas toujours à rejoindre une scolarité ordinaire (moins de la moitié selon nos données [Bovey, 2022]). La majorité des élèves cheminent durablement entre les différents dispositifs

jusqu'à atteindre l'âge de fin de scolarité obligatoire. Nous avons qualifié de « circulation contrainte » cette succession de déplacements des élèves en vase clos au sein des dispositifs de l'enseignement spécialisé. Dans ces espaces transitionnels censés les aider à développer leur autonomie et leurs capacités d'action, les élèves font en permanence l'objet de catégorisations réductrices de la part des enseignants. Un tel paradoxe a pu être établi à partir de l'étude du cas d'Esmeralda, laquelle, promise à l'échec au sein des dispositifs de l'enseignement spécialisé, est parvenue à réaliser une mobilité buissonnière, c'est-à-dire une trajectoire sociale ascendante accomplie en dehors du contrôle de l'institution. De ce point de vue, la mise en mouvement des élèves au sein des dispositifs à visée inclusive, pensée initialement comme une rupture avec le modèle de l'enfermement dans des structures séparées, constitue un simulacre d'émancipation. Au sein des nouveaux dispositifs, les élèves sont bien toujours promis à des destins sociaux (à travers l'injonction à avoir un projet « réaliste »), lesquels correspondent rarement à leurs aspirations profondes. Dans le même temps, leur salut et leur réussite leur sont présentés comme dépendant entièrement d'eux. Les portes de l'école ordinaire leur étant *a priori* ouvertes, l'échec de ceux qui ne parviennent pas à les franchir est considéré comme la manifestation d'une déficience individuelle et de limites personnelles.

—

Bibliographie

- Astier, Isabelle. 2007. *Les nouvelles règles du social*. Paris, Presses universitaires de France.
- Bacqué, Marie-Hélène et Caroline Biewener. 2015. *L'empowerment, une pratique émancipatrice?* Paris, La Découverte.
- Belin, Emmanuel. 2001. *Une sociologie des espaces potentiels. Logique dispositive et expérience ordinaire*. Bruxelles, De Boeck Supérieur.
- Bernal Gonzalez, Amandine, Margherita Bussi, Xavier Dumay, Vincent Dupriez et Virginie März. 2023. « L'école inclusive au prisme des théories de la justice et des politiques sociales », *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 56, 1-2 : 15-34.
- Boltanski, Luc. 2009. *De la critique. Précis de sociologie de l'émancipation*. Paris, Gallimard.
- Bonny, Yves et Lise Demailly. 2012. *L'institution plurielle*. Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.
- Bovey, Laurent. 2022. *Aux marges de l'école inclusive. Une étude ethnographique des reconfigurations du rôle des enseignantes spécialisées et des carrières d'élèves dans les dispositifs de l'enseignement spécialisé vaudois*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Genève, Université de Genève.

Bovey, Laurent. 2024. « Les effets des politiques inclusives sur le mandat et le travail des enseignantes spécialisées dans le canton de Vaud », *Éducation et Sociétés*, 52 : 119-134. <<https://doi.org/10.3917/es.052.0119>>.

Bovey, Laurent. 2025. « Un déplacement des marges de l'école ou les habits neufs de la ségrégation scolaire », dans Laurent Bovey, Héloïse Durler, Philippe Losego, Valérie Angelucci et Alexandre Sotirov (dir.). *Au nom de l'inclusion. Les contradictions d'une ambition scolaire*. Lausanne, Épistémé, coll. « Sociologie de l'éducation » : 103-120.

Certeau, Michel de. 1980. *L'invention du quotidien*, t. I : *Arts de faire*. Paris, Union générale d'éditions.

Delay, Christophe. 2020. « L'apprentissage pour "horizon" ou comment les élèves des classes populaires intériorisent le sens de leur orientation contrariée », *Formation emploi*, 2, 150 : 27-54. <<https://doi.org/10.4000/formationemploi.8118>>.

Demailly, Lise, Frédérique Giuliani et Christian Maroy. 2019. « Le changement institutionnel : processus et acteurs. Introduction », *SociologieS*. <<https://doi.org/10.4000/sociologies.9999>>.

Département de la formation, de la jeunesse et de la culture (DFJC). 2019. *Concept 360°. Concept cantonal de mise en œuvre et de coordination des mesures spécifiques en faveur des élèves des établissements ordinaires de la scolarité obligatoire*. <<https://www.vd.ch/themes/formation/scolarité-obligatoire/concept-360/>>. Page consultée le 30 mars 2026.

Diedrich, Nicole. 2004. *Les naufragés de l'intelligence. Paroles et trajectoires de personnes désignées comme « handicapées mentales »*. Paris, La Découverte.

Dubet, François et Danilo Martuccelli. 1996. *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris, Éditions du Seuil.

Duc, Barbara et Nadia Lamamra. 2020. « Discours et pratiques autour du recrutement des apprenti-e-s en Suisse : entre soumission à l'ordre social et pratiques alternatives », *Actes des XXVIèmes Journées du longitudinal, Toulouse. CéreqEchanges*, 16 : 191-202.

Dupont, Hugo. 2021. *Déségrégation et accompagnement total. Sur la progressive fermeture des établissements spécialisés pour enfants handicapés*. Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.

Durler, Héloïse. 2025. « Les mots de l'inclusion. Comment les problèmes de l'école (ne) sont (pas) nommés », dans Laurent Bovey, Héloïse Durler, Philippe Losego, Valérie Angelucci et Alexandre Sotirov (dir.). *Au nom de l'inclusion. Les contradictions d'une ambition scolaire*. Lausanne, Épistémé, coll. « Sociologie de l'éducation » : 51-71.

Ebersold, Serge (dir.). 2021. *L'accessibilité ou la réinvention de l'école*. Londres, ISTE éditions.

État de Vaud. 2024. *La cellule interservices*. <<https://www.vd.ch/formation/enseignement-obligatoire-et-pedagogie-specialisee/cellule-interservices>>. Page consultée le 30 mars 2026.

Franssen, Abraham. 2008. « Les conséquences de la globalisation sur le contrat social dans les sociétés modernes », dans Guy Bajoit (dir.). *Le contrat social dans un monde globalisé*. Fribourg, Academic Press Fribourg, coll. « Res Socialis » : 99-122.

Garcia, Sandrine et Jean-Marie Pillon. 2021. « Introduction. Des agents publics, des usagers et des réformes. Lorsque la rationalisation gestionnaire conduit au tri des bénéficiaires », *Sociétés contemporaines*, 123, 3 : 5-21. <<https://doi.org/10.3917/soco.123.0005>>.

Garda, Julie. 2012. *Mesure de l'accompagnabilité des chômeurs dans le cadre du dispositif d'orientation du RSA*. Communication aux XIII^e Journées internationales de sociologie du travail. <<https://shs.hal.science/halshs-00665204/document>>. Page consultée le 30 mars 2026.

- Giuliani, Frédérique. 2013. *Accompagner. Le travail social face à la précarité durable*. Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Goffman, Erving. 1953. «On Cooling the Mark Out: Some Aspects of Adaptation to Failure», *Psychiatry*, 15, 4 : 451-463.
- Goffman, Erving. 1968. *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux*. Paris, Éditions de Minuit.
- Laforge, Denis. 2022. *L'avenir des institutions publiques. Plaidoyer pour une conversation sociologique*. Paris, L'Harmattan.
- Maroy, Christian. 2018. «Nouvelles figures du "social" et reconfigurations de la normativité scolaire», *Raisons éducatives*, 22, 1 : 277-294. <<https://doi.org/10.3917/raised.022.0277>>.
- Millet, Matthias et Daniel Thin. 2003. «Une déscolarisation encadrée. Le traitement institutionnel du "désordre scolaire" dans les dispositifs-relais», *Actes de la recherche en sciences sociales*, 149, 4 : 32-41. <<https://doi.org/10.3917/arss.149.0032>>.
- Mottet, Geneviève. 2016. «Une école "sociale active" pour des élèves acteurs, qualifiés et mieux orientés», *Formation emploi*, 136, 4 : 7-28. <<https://doi.org/10.4000/formationemploi.4902>>.
- Noël, Isabelle et Ariane Paccaud. 2025. «Transition vers la formation postsecondaire de jeunes ayant des besoins éducatifs particuliers en Suisse : (re)définir ses droits à l'accessibilité», *Revue hybride de l'éducation*, 9, 4. <<https://doi.org/10.1522/rhe.v9i4.1890>>.
- Oberholzer, Virginie. 2005. «L'enfance inadaptée ou la "part maudite" de l'école vaudoise», *A contrario*, 3 : 80-106. <<https://doi.org/10.3917/aco.031.106>>.
- Payet, Jean-Paul et Diane Rufin. 2012. *Sociologie de l'éducation. Une introduction critique*. Genève, Université de Genève, coll. «Carnets des sciences de l'éducation».
- Sicot, François. 2005. «Intégration scolaire : le handicap socioculturel a-t-il disparu?», *Revue française des affaires sociales*, 2 : 273-293. <<https://doi.org/10.3917/rfas.052.0273>>.
- Statistique Vaud. 2022. *Numerus. Courrier statistique*, 39, 6, septembre. <https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfin/statvd/Publications/Numerus/Numerus-06-2022_Ens-specialise_Teletravail.pdf>. Page consultée le 30 mars 2026.
- Zaffran, Joël. 2019. «L'or et le plomb. L'expérience d'une œuvre au noir des élèves intellectuellement précoces à l'école inclusive», *Éducation et Sociétés*, 2, 44 : 81-96. <<https://doi.org/10.3917/es.044.0081>>.

Notes

¹ La Confédération suisse confiant les compétences en matière de formation au niveau cantonal, cette réforme inclusive s'est implémentée à différents moments et de différentes manières selon les politiques locales des 26 cantons.

² Des études plus récentes font défaut, notamment sur le devenir professionnel des élèves désignés à besoins éducatifs particuliers ou ayant bénéficié de mesures de l'enseignement spécialisé.

³ En détail, il s'agit d'entretiens informels ou semi-directifs menés avec 17 enseignants et enseignantes spécialisé-es, 6 membres des directions d'établissement, 2 parents d'élèves, 7 inspecteurs et inspectrices de l'enseignement spécialisé, et avec 41 élèves et jeunes bénéficiant de mesures de l'enseignement spécialisé. La majorité de ces élèves sont des garçons (71 %), de nationalité étrangère (68 %), et issus de famille populaire (85 %).

corroborant ainsi les études sur les caractéristiques sociodémographiques des élèves de l'enseignement spécialisé dans plusieurs pays du monde (Payet et Rufin, 2012).

⁴ Avec l'État social actif, les attentes formulées à l'adresse du bénéficiaire des politiques sociales changent de manière significative, celui-ci devant désormais se montrer actif, entreprenant, mobile, en contrepartie de l'aide reçue : «À la figure du travailleur protégé par son inscription dans des régulations collectives, qui était au centre de l'État social dit "providence", tend à se superposer, et parfois à se substituer, celle de l'individu entrepreneur de soi, incité, et parfois contraint, à faire face aux risques auxquels l'expose son inadaptation.» (Franssen, 2008 : 99)

⁵ Ce projet bateau a fait l'objet d'une analyse dans un mémoire professionnel réalisé par l'enseignant à qui a été confié le projet. Il a mené une observation participante et tenu un journal de bord dont est extrait ce passage. Nous avons nous-mêmes pu observer certaines étapes du projet.

⁶ L'importance du soutien familial est pointée par d'autres travaux de recherche menés auprès de jeunes bénéficiant de mesures de l'enseignement en transition vers une formation professionnelle (voir, par exemple, Noël et Paccaud [2025]).