

Des détours pour un retour ? Pratiques pédagogiques et socialisatrices en ateliers relais

Detours to return? Teaching and socialising practices in “ateliers relais”

Gaële Henri-Panabière, Fanny Renard et Daniel Thin



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4168>

DOI : 10.4000/rfp.4168

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 16 décembre 2013

Pagination : 71-82

ISBN : 978-2-84788-494-4

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Gaële Henri-Panabière, Fanny Renard et Daniel Thin, « Des détours pour un retour ? Pratiques pédagogiques et socialisatrices en ateliers relais », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 183 | avril-mai-juin, mis en ligne le 16 décembre 2016, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4168> ; DOI : 10.4000/rfp.4168

Des détours pour un retour ? Pratiques pédagogiques et socialisatrices en ateliers relais

Gaële Henri-Panabière, Fanny Renard et Daniel Thin

L'article s'appuie sur une enquête qualitative menée dans des ateliers relais, dispositifs prenant en charge temporairement des collégiens en ruptures scolaires. Nous montrons que c'est un double travail qui est déployé dans ces dispositifs relais, travail sur les apprentissages et travail sur la « socialisation » au sens normatif du terme, c'est-à-dire comme action de mise en conformité des individus au regard des normes dominantes de comportement et de relations aux autres. Pour ce faire, nous croisons dans l'analyse une sociologie des dispositifs pédagogiques attentive aux malentendus socio-cognitifs et une sociologie des formes d'encadrement de la jeunesse « déviante » attentive aux socialisations de transformation que ces formes déploient. Nous mettons au jour l'articulation et les tensions propres à ce double travail et nous pointons que les activités proposées aux collégiens s'inscrivent dans des logiques d'action qui peuvent être définies comme logiques de détour. Détour d'abord dans les pratiques pédagogiques de contournement visant à ne pas confronter les élèves à des situations d'apprentissage explicites. Détour ensuite dans ce qui relève d'un travail dit de « socialisation », c'est-à-dire de transformation des postures et des pratiques apparaissant, pour les enseignants, comme une condition de retour à une scolarisation ordinaire et « réussie ».

Mots-clés (TESE) : scolarisation, enseignement secondaire, inégalité sociale, soutien pédagogique, socialisation.

Le recul historique (Muel, 1975 ; Pinell & Zafiropoulos, 1983)¹ montre qu'à chaque nouveau palier de la scolarisation sont générés de nouveaux dispositifs pour prendre en charge de nouvelles catégories d'élèves posant problème à l'institution scolaire. Selon les périodes, ces derniers sont qualifiés différemment : « anormaux », « perturbateurs », « violents », « inadaptés », etc. À ce titre, les discours actuels sur les « violences scolaires » ou la « déscolarisation » tendent à faire apparaître comme phénomène nouveau menaçant l'ordre scolaire ce qui pourrait bien être la résurgence d'un phénomène structurel. Celui-ci se réactive

sous des formes renouvelées chaque fois que les exigences de scolarisation augmentent et suscitent une plus grande hétérogénéité du public scolaire. Il manifeste et repose sur la distance sociale entre les fondements de l'enseignement scolaire et les caractéristiques sociales et culturelles des classes populaires. Il apparaît de manière tangible au collège, qui constitue aujourd'hui un des moments décisifs du repérage et du tri des élèves (Palheta, 2011). L'institution y répond en proposant différentes filières de scolarisation et des dispositifs plus ponctuels de prise en charge, tels les dispositifs relais. Ceux-ci accueillent temporairement

des collégiens massivement issus de familles populaires, souvent parmi les plus démunies et les plus dominées socialement et scolairement. Le terme générique de dispositif relais désigne à la fois les classes et les ateliers relais. Les classes relais sont nées officiellement en 1998 après une dizaine d'années d'expérimentations locales. Variables dans leur organisation et les moyens qui leur sont attribués, elles sont principalement encadrées par des enseignants du premier et du second degré et des éducateurs de prévention et/ou de la Protection judiciaire de la jeunesse (PJJ), et reçoivent des collégiens « entrés dans un processus de rejet de l'institution scolaire »². Les ateliers relais ont été créés en 2002 par une convention entre l'Éducation nationale et plusieurs grandes associations d'éducation populaire comme la Ligue de l'enseignement ou les CEMÉA³. À côté d'enseignants des premier et second degrés y interviennent aussi des animateurs de ces associations, et parfois des assistants d'éducation. La distinction entre classes et ateliers relais ne s'est construite que progressivement : les ateliers relais s'occupant le plus souvent de collégiens plus jeunes devant retourner dans leur collège, après un court passage dans le dispositif, et les classes relais prenant plus souvent en charge des collégiens pour lesquels il est cherché une autre issue que le retour dans un cursus de scolarisation ordinaire.

Donnant un cadre aux représentations *partagées* par les différents intervenants des dispositifs relais⁴, la définition officielle du public accueilli est relativement lâche : celui-ci ne doit ni relever du simple « échec scolaire » ou de « cas psychologiques lourds », ni être trop engagé dans des formes de délinquance⁵, mais manifester des pratiques de ruptures scolaires. Dans les faits, ce public combine un ensemble de caractéristiques et fait l'objet de catégorisations par les acteurs des dispositifs relais s'appuyant sur le « casier scolaire » des élèves constitué au long de leur parcours scolaire (Millet & Thin, 2005) : « problèmes comportementaux » indexés à une accumulation de conflits, de sanctions, de pratiques contraires à l'ordre scolaire ; faible appétence pour les apprentissages scolaires qui conduit à une perception d'élèves « démotivés scolairement » ou réfractaires aux apprentissages et aux savoirs scolaires, peu capables de se concentrer sur la durée ; incapacité à se comporter en élèves dans le cadre des établissements scolaires ordinaires. Les dispositifs relais visent officiellement⁶ à « réinsérer [de tels collégiens] dans un parcours de formation générale, technologique ou professionnelle tout en poursuivant l'objectif de socialisation et d'éducation à la citoyenneté »⁷. Autrement dit, ils se voient assigner comme

objectifs de rescolariser les collégiens et de leur trouver une formation ou encore un établissement susceptible de les accueillir quand l'institution scolaire estime ne pas pouvoir les réintégrer en son sein (Millet & Thin, 2003). À cette fin, ils doivent notamment (re)construire chez les collégiens une posture et des dispositions scolaires, au double sens de dispositions à entrer dans les apprentissages scolaires et de comportements acceptables scolairement, c'est-à-dire conformes aux règles et à la morale scolaires. Perçus comme « inenseignables », en tout cas dans le cadre des formes ordinaires de scolarisation, les collégiens doivent être (re)constitués ou institués comme élèves ou au moins comme individus scolarisables et adoptant un comportement admissible pour les institutions de socialisation et de formation. C'est ainsi un double travail qui est déployé dans les dispositifs relais, travail sur les apprentissages et travail sur la « socialisation » au sens normatif du terme, c'est-à-dire comme action de mise en conformité des individus au regard des normes dominantes de comportement et de relations aux autres. L'articulation entre ces deux dimensions ne va pas de soi : la « socialisation » tend souvent à primer sur les apprentissages, à la fois parce qu'elle peut apparaître comme un préalable à toute remise au travail scolaire (Rochex, 1995 ; Martin & Bonnéry, 2002)⁸ et parce qu'elle trame l'ensemble des temps, des activités et des relations au sein des dispositifs relais (Thin, 1999).

Nous proposons d'étudier plus avant l'articulation et les tensions entre le travail sur les apprentissages (dans une perspective de « remédiation » scolaire) et le travail sur la « socialisation » visant à transformer durablement les comportements et les dispositions des collégiens. L'analyse croise ainsi une sociologie des dispositifs pédagogiques attentive aux malentendus socio-cognitifs et une sociologie des formes d'encadrement de la jeunesse « déviante » attentive aux socialisations de transformation (Darmon, 2006) que cet encadrement implique⁹. Elle s'appuie principalement sur une recherche effectuée dans deux ateliers relais de l'académie de Lyon sur impulsion des CEMÉA, alors co-animateurs de ces ateliers dans le cadre d'une convention avec l'Éducation nationale. Les collégiens y sont accueillis pour des sessions de quatre semaines (six heures par jour), hors du collège ordinaire, à l'initiative des collèges, sous couvert d'une commission présidée par l'inspection chargée de décider de la pertinence ou de l'urgence de la prise en charge dans un dispositif relais. La recherche a procédé par observation d'une de ces sessions dans les deux ateliers afin de saisir *en acte* les activités pédagogiques et éducatives mises en œuvre.

L'observation a porté également sur les réunions d'accueil des élèves ou des familles, les « pots » de fin de session, les réunions de bilan avec les collégiens, les entretiens de « suivi sur site » avec les élèves une semaine après leur retour au collège et encore les réunions des comités de pilotage et des séances de préparation d'activités. En outre, une analyse des projets pédagogiques des ateliers et d'autres documents (comme des outils pédagogiques et des productions d'élèves) a été effectuée. Enfin, des entretiens avec les intervenants des ateliers relais ont été réalisés pour appréhender leur parcours professionnel et de formation, leurs intentions pédagogiques et éducatives, leurs perceptions des situations observées¹⁰.

Dans les deux ateliers relais observés, les activités se partagent formellement entre deux pôles : « socialisation » d'une part, « apprentissages ou remédiation » d'autre part, avec, au centre, des activités identifiées comme permettant leur articulation, des activités « éducatives » inscrites dans une pédagogie dite de projet. Si l'on suit les découpages des acteurs, les activités associées à la « remédiation » (mathématiques dans les deux ateliers, français et anglais, en sus, dans l'un des ateliers) comme celles explicitement rapportées à la « socialisation » (bilans et auto-évaluation, éducation à la citoyenneté, visite de l'Espace jeune, éducation à l'environnement, etc.) représentent chacune un quart du temps de la session ; les activités éducatives inscrites dans la pédagogie de projet (autoportrait plastique, confection d'un petit film, activités manuelles scientifiques et techniques [AMST], activités sportives, enquête sur le tabagisme des jeunes, etc.) occupent environ l'autre moitié du temps. En première lecture, la part de l'action consacrée au « scolaire », « détourné » ou non, semble plus conséquente dans ces ateliers relais que celle consacrée à la « socialisation ». Mais l'examen des activités indique, nous le verrons, que les objectifs de « socialisation » sont le plus souvent présents, quel que soit le type d'activités. Par ailleurs, les unes et les autres s'inscrivent dans des logiques d'action similaires, dont nous allons montrer qu'elles peuvent être définies comme logiques de détour. Détour par un travail dit de socialisation, c'est-à-dire de transformation des postures et des pratiques (comportement, corps, langage...) apparaissant comme condition de retour à une scolarisation ordinaire et « réussie ». Ce travail de socialisation rejoint l'attente d'élèves « scolarisables », dotés des prérequis et dispositions scolairement légitimes, dans les collèges accueillant des publics socialement hétérogènes¹¹. Détour encore par ce que l'on peut appeler une tactique de l'esquive

ou du contournement, sorte de feinte pédagogique pour ne pas placer frontalement les collégiens face aux savoirs et aux formes d'apprentissage auxquels leurs parcours (y compris scolaires) les ont rendus réfractaires, et pour « réconcilier » progressivement les collégiens avec la scolarisation.

DÉTOURS PÉDAGOGIQUES

L'un des objectifs affichés des ateliers relais consiste en une « re-scolarisation », passant par une « réconciliation avec l'école », entendue notamment comme une réconciliation avec les apprentissages scolaires. Or les modalités d'action de ces dispositifs s'appuient sur une sortie provisoire de la scolarité « ordinaire », sur un détour temporellement limité pendant lequel un encadrement resserré¹² est rendu possible par les conditions de la prise en charge (nombre limité d'élèves, circulation des informations sur les collégiens entre intervenants de l'atelier, membres de l'institution scolaire, travailleurs sociaux, voire membres du tissu associatif local). À cette forme institutionnelle de « détour pour un retour » s'associent des pratiques pédagogiques de détour. D'une part, les enseignements dispensés ne poursuivent pas les leçons des classes dont sont issus les élèves et sont moins directement contraints par l'avancée dans le programme défini nationalement. D'autre part, les activités pédagogiques dites de remédiation, qui s'inscrivent dans des formes scolaires « traditionnelles »¹³ de transmission et portent sur des savoirs et savoir-faire identifiés comme non acquis (« les lacunes »), occupent une place relativement modeste au profit d'autres activités. Pour ne pas confronter directement aux apprentissages scolaires des élèves qui leur sont réfractaires, sont proposées plus amplement¹⁴, et davantage que dans les classes ordinaires des collèges, des activités qui se caractérisent par une transmission le plus souvent médiante des savoirs. Elles se déclinent de différentes manières empruntant à ce que les CEMÉA nomment les méthodes actives : travail sur un projet commun¹⁵ ou formes ludiques de l'apprentissage, plus généralement « pédagogie du détour » consistant à contourner l'obstacle cognitif ou le « blocage » de l'élève pour le conduire indirectement vers les savoirs scolaires.

Au sein des ateliers, il y a un consensus autour de la valorisation de méthodes d'enseignement ou d'activités qui *masquent* ou *contournent* les savoirs et

savoir-faire scolaires, ou même les situations d'enseignement traditionnelles. Cette conviction est affirmée par exemple par l'une des animatrices qui valorise l'activité manuelle comme manière de faire aux élèves, imperceptiblement, des mathématiques :

« Les activités de contournement, c'est ce qui permet d'arriver à ce que vraiment, c'qu'on veut. [...] par exemple on va dire que pour faire des mathématiques et de la technologie on va utiliser l'AMST. On va contourner le scolaire, pour arriver à du scolaire finalement. C'est-à-dire que, on s'est rendu compte "Ah, c'est trop bien, on va couper du bois" et pis finalement on est obligé de calculer l'angle, on est obligé de tracer le milieu, de faire un trait, de savoir comment on va assembler ça [...]. Et du coup, plein de réflexions qui fait que ben, on utilise une logique comme dans les maths. Et pour finalement faire quelque chose qui n'est pas des maths, qu'ils ont l'impression qui sont pas des maths mais qui leur fait utiliser les mathématiques. En fait ça contourne les savoirs scolaires et pourtant c'en est [...]. [*Parce qu'en fait ce sont des notions qui sont reprises après en activité maths ou... ?*] Et ben, non, [...] ça les confronte aux maths, sans faire tout simplement "sortez vos cahiers, on va tracer un cercle", sans faire des vraies maths. » (animatrice, AR1)¹⁶.

À l'instar de cette animatrice, les intervenants enquêtés sont convaincus que les élèves seraient rebutés par une mise en activité qui présenterait frontalement les savoirs et les apprentissages scolaires. Ils pensent aussi que ces collégiens ont besoin d'oublier qu'ils apprennent des savoirs scolaires pour se les approprier. En cela, ils partagent avec une partie des enseignants des classes ordinaires la croyance qu'il suffit « de mettre les élèves en présence des savoirs » pour qu'ils s'en saisissent (Bonnéry, 2007, p. 36), ou plutôt ici qu'il vaut mieux faire expérimenter des situations sans présenter les savoirs qu'elles sont censées faire acquérir. Très prégnant et récurrent pour les activités scolaires les plus académiques (français, mathématiques), cet aspect est aussi affirmé pour l'activité sportive. Une animatrice revendique ainsi une transmission implicite des savoirs. Forte d'un diplôme de sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS), elle construit une activité de badminton sur des savoirs physiologiques et physiques. Elle veille cependant à ne pas les apporter tels quels à ces élèves supposés « en rupture avec ça », susceptibles de déclarer « ça y est c'est des connaissances alors on va pas le faire ». Elle choisit donc de leur faire expérimenter ces savoirs (« j'apporte quand même des connaissances en leur faisant faire ») :

« Je crois que t'avais pu observer ça, où on commence par faire le service pieds serrés, en badminton, [...] puisqu'en fait, ça pose des contraintes, [...] pieds serrés, et ben on est coincé en fait dans notre corps tandis que quand on fait le transfert du corps ben le volant il va beaucoup plus loin, parce que y a la vitesse emmagasinée par le corps, voilà. Et ça, sans parler de termes techniques, sans dire [changement de ton] "la vitesse emmagasinée par le corps" [rires]. Et ben ils le comprennent d'eux-mêmes en voyant que, quand ils avaient fait pieds serrés, ça allait beaucoup moins loin et ça passait pas le filet. » (animatrice, AR1).

L'éducation physique et sportive (EPS) que connaissent les élèves au collège repose sur une manière d'apprendre qui passe par l'explicitation de notions décontextualisées, de « connaissances », de « savoirs sur » (la notion de « vitesse emmagasinée par le corps »), et plus généralement sur une « secondarisation » de l'expérience ordinaire (Bautier & Rayou, 2009). Outre les performances, sont aussi évaluées la réflexivité et la capacité des collégiens à expliciter les gestes et les postures qu'exige le sport dans sa forme scolaire. Observant que les collégiens accueillis en atelier sont réticents ou « en rupture » avec cette manière d'apprendre, l'animatrice pose qu'ils pourront intégrer les mêmes savoirs par un apprentissage « par corps » (Faure, 2000), une expérimentation pratique de « savoir-faire » (si on sert les pieds rapprochés, on tire moins loin), selon une approche inductive. Comme les autres intervenants, elle ne conçoit pas que la nature même des savoirs change avec les modalités de leur transmission. C'est pourtant ce que laisse supposer l'analyse de G. Delbos et P. Jorion (1984) qui, montrant l'intrication des contenus transmis et des modalités de transmission, distingue « savoir-faire » et « savoirs sur »¹⁷. Les premiers prennent sens par l'activité qu'ils permettent de réaliser et par le contexte qui appelle leur mobilisation. Ils sont ainsi difficilement identifiables et isolables des gestes et représentations qui les contiennent. Les seconds s'inscrivent dans un mode scolaire de transmission qui suppose leur objectivation, une logique de décomposition et de décontextualisation, de séparation entre eux et la pratique. Les exercices scolaires sont alors pensés permettre l'acquisition des savoirs et leur mobilisation dans d'autres situations. De fait, si elles ne heurtent pas les élèves et peuvent favoriser l'engagement juvénile dans des séances animées par des adultes, les activités proposées en ateliers relais constituent bel et bien des détours pédagogiques : pour contourner un « blocage » d'élèves réfractaires, il s'agit d'enseigner sans en avoir l'air et sans le dire, en faisant faire et en

« mettant en activité », sans interroger la nature des savoirs alors transmis.

De plus, la perception d'élèves décrocheurs, défavorablement disposés envers les savoirs scolaires et le cadre scolaire traditionnel de leur transmission mais aussi mis en difficulté cognitive par ces savoirs, conduit les intervenants d'ateliers relais à mettre en avant les utilités et usages extra-scolaires des savoirs et savoir-faire enseignés. Ils font ainsi explicitement le lien avec « la vie quotidienne » supposée ou attendue (analyse d'une page de *Une de quotidiens*), le « concret » (construction et réalisation de produits ou expérimentation) ou des situations que les élèves pourraient être amenés à connaître (la préparation d'un entretien d'embauche ou d'une négociation avec un banquier justifie la maîtrise du langage et l'adoption d'une posture corporelle « correcte »). Dans l'un des ateliers, « la découverte de l'environnement » passe par une promenade urbaine. Les intervenants se saisissent de l'occasion pour évoquer « l'agglomération lyonnaise » à laquelle appartient la ville ; ils attirent l'attention sur les noms des rues et indiquent qu'ils sont révélateurs de « l'histoire politique » de la municipalité (« Même à D. hein, y'a la rue Émile Zola, y'a... [la rue Louise Michel] voilà. C'est incroyable de voir qu'on peut à peu près connaître l'histoire politique d'une petite commune en regardant le nom des rues. On sait si elle a été marquée par une municipalité plutôt à droite ou plutôt à gauche. »), etc. Au sein des classes, la réalisation de projets, comme un petit film pour la prévention du tabagisme, est l'occasion d'ancrer les savoirs et savoir-faire scolaires, mobilisés ponctuellement et discrètement, dans les interactions et de leur donner sens par l'ensemble du projet. Face à des élèves qui seraient gênés par « l'abstraction », le détour pédagogique peut donc consister à ancrer les savoirs dans des situations et interactions ou à en présenter les usages concrets.

Ces modalités d'action rencontrent pour une part le rapport pratique aux savoirs des collégiens de milieux populaires en ruptures scolaires. Elles se télescopent pourtant aussi avec leurs représentations des apprentissages scolaires construites au fil de leur scolarisation et malgré leur « résistance » à celle-ci. Ce n'est pas le moindre des paradoxes révélés par les observations que la « résistance » des collégiens à l'action dans les ateliers relais puisse s'exprimer par le rejet d'activités jugées peu sérieuses parce qu'insuffisamment « scolaires » (l'un des collégiens pris en charge déclare ne plus vouloir venir à l'atelier relais, où l'« on ne travaille pas »). Alors que le contournement des

apprentissages « trop » scolaires vise à atténuer les réticences des collégiens, ceux-ci résistent parfois à des activités dont ils contestent le sérieux parce qu'ils savent qu'ils sont dans un cadre scolaire : ils rejettent des activités où ils n'ont pas l'impression de « travailler ». Ce paradoxe se forme au croisement des logiques pédagogiques d'esquive et des effets de la socialisation scolaire des collégiens. Leur appropriation des apprentissages scolaires se nourrit en effet de leur expérience d'élève en même temps que de leur socialisation familiale en milieux populaires, qui tend à valoriser la logique du travail dans les contextes scolaires et à rester étrangère aux formes ludiques d'apprentissage (Chamboredon & Prévot, 1973 ; Thin, 1998). Ces contestations conduisent alors les intervenants à expliciter les enjeux cognitifs scolaires pour légitimer leurs activités et leurs manières de faire. La situation exposée ci-dessous représente un paroxysme de cette attitude contestataire qui va à l'encontre des représentations professorales du rapport des élèves aux savoirs et aux apprentissages scolaires (un rapport qui leur serait unilatéralement hostile) :

Les élèves expriment [...] leur désintérêt pour les activités réalisées dans le cadre de Publicité et prévention [réalisation du film pour la prévention du tabagisme] : ils n'ont pas l'impression de travailler. L'enseignante de mathématiques¹⁸ explicite que toutes les activités ont été prévues par l'ensemble de l'équipe, et que toutes permettent de travailler des compétences scolaires (même si celles-ci sont plus ou moins visibles). « Vous avez l'impression que vous ne travaillez pas, mais vous travaillez. Je peux entendre votre remarque, mais ce n'est pas parce qu'il n'y a pas d'étiquette français ou maths (disciplines) qu'on ne fait pas travailler le français ou les maths. Avec Pub et prévention, les échanges oraux et la conception d'un scénario vous font travailler le français. C'est une manière de voir les matières différemment. Le projet des quatre intervenantes est de vous faire progresser à partir du programme du collège. » (notes d'observations, AR2).

Passés sous silence le plus souvent, les savoirs en jeu dans certaines situations d'apprentissage peuvent donc être mis en avant et explicités lorsqu'il s'agit de réaffirmer l'intérêt scolaire de certaines activités proposées en ateliers relais. La légitimité que les collégiens accordent encore à la scolarisation, contribuant probablement à donner du sens à leur présence dans ces dispositifs spéciaux, conduit ainsi à révéler le détour pédagogique proposé et à justifier la forme médiate d'action pédagogique par sa finalité en matière de parcours scolaire et de *curriculum* explicite et formel (Forquin, 1984).

DÉTOURS ÉDUCATIFS

Parce qu'aux yeux des intervenants des ateliers relais la résistance aux apprentissages et à l'ordre scolaire s'enracine dans des « problèmes » qui dépassent le cadre pédagogique, réconcilier les collégiens avec l'école suppose de ne pas limiter l'action à une remédiation aux difficultés scolaires. Sur un temps relativement court (quatre semaines), mais assez intense (six heures par jour), les ateliers relais orchestrent une action éducative qui vise la transformation de représentations, de pratiques et de dispositions collégiennes peu conformes aux exigences d'une scolarisation ordinaire et supposées la compromettre. Rapport au temps et mode de vie, hexis corporelle, pratiques langagières et réflexivité vis-à-vis des comportements scolaires constituent les terrains privilégiés de cette action de transformation, à bien des égards, morale. Elle vise en effet à rapprocher les manières d'être et de penser des collégiens de celles attendues au sein de l'institution scolaire. Si elle rejoint, par certains aspects, d'autres dispositifs encadrant les jeunes des classes populaires (comme ceux accompagnant leur insertion sociale et professionnelle ; Zunigo, 2010 ; Coutant, 2005b), cette action éducative s'inscrit également dans une logique de détour pédagogique. Pour surmonter les difficultés qui entravent les parcours scolaires des collégiens accueillis, et pour remotiver ces derniers, les intervenants d'ateliers relais (conformément aux circulaires qui cadrent leur action) s'évertuent à travailler d'autres pans que les seuls contenus scolaires. Mais ici, il ne s'agit pas d'opérer un « décloisonnement social » comme c'est le cas dans les projets d'action culturelle qui proposent à des élèves de ZEP une fréquentation et une familiarisation avec des équipements élitistes comme l'Opéra de Paris (Morel, 2006). Pour développer des dispositions scolairement rentables et utiles et œuvrer à une transformation morale et comportementale des collégiens, sont mises en place des activités spécifiquement dédiées à la réflexion sur les pratiques et les postures adolescentes, telles les séances intitulées « Éducation à la citoyenneté » ou les bilans et séances d'auto-évaluation. Cette action normalisatrice s'effectue aussi au fil des interactions entre intervenants et élèves, et au gré des activités pédagogiques proposées, qu'elles soient de remédiation ou éducatives.

L'action socialisatrice porte d'abord sur les pratiques langagières des adolescents. Elle vise non seulement un enrichissement de la langue mais surtout l'euphémisation des échanges et le développement d'habitudes de verbalisation des conflits ou des « malaises ». Pour les intervenants d'ateliers relais,

les collégiens accueillis témoignent d'un « déficit » de vocabulaire qui, outre les gênes scolaires qu'il peut entraîner, est perçu comme source de violence physique potentielle¹⁹ et reflet d'un « mal-être ». De plus, les adolescents usent d'un vocabulaire imagé et grossier qui sous-tendrait des relations conflictuelles. De fait, les intervenants entendent pacifier les relations que ces élèves entretiennent entre eux, vis-à-vis d'eux-mêmes ou avec les adultes, en étayant leur vocabulaire, en réprimant l'usage d'un registre familier ou d'insultes, en critiquant certains usages métaphoriques du langage. Par exemple, au sujet d'une des expressions favorites des élèves lorsqu'ils se font toucher par le ballon pendant un jeu sportif, le coordonnateur précise : « enculer la main, techniquement ce n'est pas possible ». Ce travail sur la littéralité des expressions n'est pas sans rappeler les pratiques de traduction juridique opérées par des délégués du procureur en Maisons de Justice et du Droit qu'analyse I. Coutant (2005a)²⁰. De fait, ce travail sur le vocabulaire apparaît bien dans sa double fonction : à la fois préciser et corriger les pratiques langagières adolescentes et montrer qu'un usage déviant du langage est répréhensible. L'écart entre les manières de parler des collégiens et les manières de parler convenables dans l'espace scolaire se pose ainsi dans les termes de « l'acceptabilité morale »²¹ des collégiens. C'est le cas aussi lorsque les collégiens sont suspectés d'user de manière « malhonnête » de formules de politesse « Oui Madame », « Excusez-moi Madame », etc. L'« obséquiosité » d'un élève suscite ainsi la méfiance et la réprobation des intervenants. L'action socialisatrice en atelier relais comporte donc une dimension morale en contrôlant le langage perçu comme vulgaire, violent, hypocrite ou trop métaphorique (Lepoutre, 1994). Par l'entremise d'activités pédagogiques comme des séances d'arts plastiques, des intervenants entendent aussi entraîner les élèves à la verbalisation et à l'expression de soi pour surmonter de possibles mal-être. La réalisation plastique d'un autoportrait en est l'occasion dans l'un des ateliers relais. L'animatrice invite les élèves à répondre brièvement à un « questionnaire » dans lequel ils doivent décrire leur « personnalité », expliciter leurs « qualités » et leurs « défauts », avant de décorer une boîte en carton les symbolisant (l'intérieur doit accueillir ce que les jeunes estiment être leurs défauts, l'extérieur, les qualités qu'ils veulent exhiber). Les difficultés que rencontre Omar²² dans cette activité amènent l'animatrice à interpréter ses difficultés langagières comme la manifestation de difficultés psychologiques. Force énergie est alors déployée pour l'amener à se décrire autrement que comme « normal », puis pour l'aider à imaginer des manières

de symboliser sa « violence intérieure », enfin pour valoriser la réalisation suggérée d'un volcan en pâte à modeler d'où sortent les mots « haine », « violence ». Prenant la place de la violence physique dans la gestion des conflits, l'expression verbale des « violences intérieures » de personnes « civilisées » doit suivre la voie de l'euphémisation et de l'explicitation. À l'attention d'élèves souvent identifiés pour leurs relations conflictuelles avec les agents de l'institution scolaire ou leurs camarades, le travail sur la langue en atelier relais cherche ainsi à œuvrer pour une pacification et une normalisation de leurs relations, qui passent par une maîtrise de soi²³.

L'action socialisatrice en atelier relais consiste par ailleurs en un travail sur les modes de vie (pratiques alimentaires, loisirs, rythmes de vie, consommation d'alcool, organisation d'une vie en collectivité...), à l'occasion d'échanges autour de pratiques extra-scolaires des élèves. Ainsi, lors d'une séance d'« Éducation à la citoyenneté », les élèves sont invités à donner leurs avis sur des situations sociales imaginaires : à la question « Ma sœur fume des joints et ça me tente. Comment dois-je réagir ? », les élèves d'un atelier répondent par la provocation.

Antoine : Moi j'essaie pour voir les effets [...].

Michel : La sœur, il faut faire un truc à la sœur, car fumer un joint, c'est aller loin. Je la frappe. [...] ouais, la fille doit pas fumer.

David : Elles sont plus fragiles [...].

L'animatrice : Qui pense qu'une fille est plus fragile qu'un garçon ?

Antoine : Moi. [...] les femmes font les bébés donc elles ne doivent pas fumer, c'est pour les protéger.

Michel : Ah oui, il a raison.

L'assistante d'éducation : Donc ?

Antoine : J'essaie.

David : On lui fait la morale.

L'assistante d'éducation : Ok, tu discutes, mais tu ne tapes pas. (notes d'observation, AR2).

Mettant en garde contre une adolescence excessive et contestataire (que les collégiens mettent en scène pour eux-mêmes ou déclarent redouter), les remarques des intervenants sont porteuses d'une morale de la régularité, de la tempérance en même temps qu'elles présentent les normes dominantes : elles invitent à se coucher tôt, à ne pas jouer trop longtemps aux jeux vidéo, à manger de façon équilibrée, etc. Elles explicitent aussi les lois et les règlements (l'illégalité de la consommation de stupéfiants, de la violence physique, l'égalité hommes/femmes, etc.) et veillent à ce que les élèves les comprennent.

Comme l'établissement de règles de fonctionnement dans les ateliers relais, ces activités veulent favoriser la construction adolescente de comportements réglés et surtout autocontraints au regard de règles bien comprises et acceptées, comme cela est attendu au sein de l'institution scolaire.

C'est aussi un corps autocontraint dans le travail scolaire comme dans les relations aux autres que l'action socialisatrice tente de « produire » : obtenir un corps au travail (scolaire), un corps maîtrisé dans les interactions (ne pas sortir en claquant la porte d'un rendez-vous avec le personnel administratif du collège), etc. Or les corps des élèves accueillis en ateliers relais ne se laissent pas oublier et affichent leur écart aux normes scolaires de comportement (Millet & Thin, 2007) : jambes agitées, mains occupées, renflements, raclements de gorge, discussions ou plaintes, etc. Du fait des conditions spécifiques des ateliers et notamment de l'effectif réduit des classes, les manifestations corporelles des collégiens restent relativement tolérées. Elles sont néanmoins réprimées lorsqu'elles sont appréhendées comme mépris et contestation de l'autorité pédagogique. Ainsi alors qu'un élève, qui a exprimé ouvertement son désaccord d'être pris en charge par l'atelier relais, se plaint de maux de ventre et de tête depuis le matin, l'enseignante de français lui rétorque : « Moi aussi, mais des fois il faut se comporter en adulte. » ; plus tard, à la suite d'une énième plainte, l'enseignante de mathématiques réagit : « On a chacun des soucis Michel, si tout le monde les dit on ne s'en sort pas. J'en ai peut-être aussi, mais je ne les dis pas, je fais cours et vous devez apprendre. » Les agitations corporelles sont également reprises dans une forme d'accompagnement et d'encadrement, lorsqu'elles sont perçues comme manifestations d'une habitude scolaire non constituée. Si les intervenants veillent à ce que les élèves apprennent à canaliser leur corps lors des activités sportives, ils se saisissent aussi d'occasions dans le cours des autres activités scolaires. Par exemple, alors qu'un élève joue avec sa règle et son carnet de liaison, le coordonnateur s'approche de lui et pose la main sur son épaule pour le contenir. Il lui demande de ne rien toucher pendant cinq minutes tout en l'encourageant : « Je sais que ça te demande un effort mais tu peux y arriver. » Attendu dans les conditions ordinaires d'un enseignement collectif, le corps canalisé doit favoriser la disponibilité aux activités scolaires.

L'action socialisatrice vise encore le rapport au temps et à l'action et entend apprendre aux collégiens à se concentrer sur leurs tâches, à prendre le temps avant d'agir, à respecter les étapes que

supposent les exercices scolaires. Se « précipiter » pour finir un exercice, être peu attentif aux consignes ou à l'activité proposée, impatient, soumis à l'urgence de l'instant, sont en effet autant de postures adolescentes perçues comme défauts gênant l'apprentissage. Les difficultés des élèves sont plus souvent appréhendées sous cet angle que sous celui de la fragile constitution de savoirs requis pour les activités. De fait, les collégiens essuient des remarques qui invitent à reporter à un moment jugé plus opportun une question, une prise de parole ou un geste. Il en va ainsi lorsque Michel, en retard, se voit demander de saluer ses camarades « plus tard » ; ou lorsque Omar, qui interroge l'animatrice au sujet des centres de formation d'apprentis (CFA) au cours d'une séance d'arts plastiques, s'entend répondre : « Mets-le dans un coin de ta tête et tu m'en reparles après cette activité, pendant la récréation. » À côté de ces remarques ponctuelles, les activités pédagogiques visent aussi et plus systématiquement à favoriser l'apprentissage du report des satisfactions. Ainsi, la réalisation d'un message publicitaire de prévention contre le tabagisme est découpée en étapes successives, présentées comme nécessaires et aussi importantes les unes que les autres : visionner des spots dont les adolescents doivent s'inspirer ; apprendre le vocabulaire d'analyse filmique et des différents plans cinématographiques ; déterminer collectivement un sujet de spot ; élaborer un scénario ; interpréter et filmer le spot ; monter enfin des images après familiarisation avec le logiciel. À l'ennui et à l'agacement témoignés par les élèves à chacune de ces étapes, les intervenants font miroiter le plaisir de la réalisation finale (la diffusion du spot aux camarades et aux parents lors de l'exposition de fin de session). Ils affirment aussi le côté nécessairement laborieux des exercices d'entraînement avant la maîtrise des savoirs scolaires, exercices caractéristiques de la forme scolaire (Lahire, Thin & Vincent, 1994). Ainsi, de diverses manières, les intervenants tentent de transformer les dispositions *spontanéistes* et hédonistes de leurs élèves en dispositions *planificatrices* et ascétiques (Lahire, 1995), et ce même à l'occasion d'activités pédagogiques « ludiques », « adaptées » ou moins visiblement « scolaires ». En cela, ils souhaitent adapter les élèves à la posture scolaire, qui suppose de savoir différer le plaisir du résultat ou de l'action en passant par le temps laborieux de la préparation et de l'acquisition.

Enfin, les intervenants d'ateliers relais œuvrent de multiples façons à développer la réflexivité des collégiens vis-à-vis de leurs comportements. Les activités autour des bilans et de l'auto-évaluation sont à ce

titre exemplaires. Les élèves sont guidés pour évaluer, selon une perspective professorale, l'écart entre les objectifs fixés (arriver à l'heure, se concentrer sur les apprentissages, ne pas se précipiter dans la réalisation des activités, ne pas dire de grossièretés, etc.) et leurs comportements effectifs. Ils sont aussi encadrés pour identifier des objectifs à atteindre les jours suivants en fonction de ce qui a été constaté, et pour imaginer des façons de remédier à des comportements inadéquats. Ils sont enfin enjoins de se soumettre aux recommandations professorales. En substituant aux notes des appréciations rédigées après discussion, ces séances de bilans sont conçues comme pouvant « responsabiliser » les élèves face à leur scolarité.

Ainsi, l'action socialisatrice en ateliers relais tente d'inculquer une posture réflexive aussi bien en ce qui concerne les apprentissages scolaires que les manières d'être et de faire. Cette posture réflexive apparaît à la fois comme un moyen et comme un objectif de l'action de socialisation dans les ateliers relais. Moyen parce que cette dernière passe moins par une inculcation ou une forme disciplinaire²⁴ que par un retour discursif sur les pratiques, sur les relations aux autres, etc. Objectif parce qu'il s'agit bien que les collégiens adoptent cette posture concernant leurs manières d'être de telle sorte qu'ils parviennent à s'autocontraindre, c'est-à-dire à maîtriser leurs inclinations spontanées ou à contrôler leurs émotions. Intériorisée et transposée, cette posture réflexive doit favoriser *in fine* la maîtrise des savoirs scolaires, qui réclame de pouvoir considérer toute chose comme objet d'étude et d'action (Lahire, 1993). De ce point de vue, l'action des ateliers relais participe des logiques qui trament l'action socio-éducative, en particulier en direction des jeunes des quartiers populaires classés comme déviants (Coutant, 2008 ; Gény, 2006).

CONCLUSION

L'analyse de l'action mise en œuvre dans les ateliers relais pointe trois tensions sous-jacentes à ces dispositifs. La première concerne l'articulation de la remédiation et de la socialisation en direction des élèves éprouvant des difficultés scolaires. Il y a plusieurs années, J.-Y. Rochex soulignait la dichotomie souvent observée dans l'école, s'agissant notamment des élèves des classes populaires, entre les « apprentissages » et la « socialisation ». Il notait que

« l'apprentissage est la plupart du temps pensé comme ne pouvant prendre place que sur la base d'une socialisation préalable à laquelle il ne saurait lui-même participer » (Rochex, 1995, p. 189). L'étude des deux ateliers relais fait ressortir que les intervenants entendent déployer en direction de collégiens en rupture scolaire des activités dites de « socialisation » aux côtés des activités de remédiation aux difficultés d'apprentissage. L'analyse montre aussi que les activités de remédiation sont tramées par l'action sur les comportements, les postures et les dispositions des collégiens. Le travail dit de « socialisation » est ainsi central car il traverse l'ensemble de l'activité des ateliers relais. Loin d'être pensée comme le produit des apprentissages scolaires, la socialisation continue d'apparaître comme préalable ou comme condition pour que les collégiens puissent entrer avec profit dans les apprentissages. La prise en charge des collégiens en ruptures scolaires présuppose encore la modification des comportements et des dispositions pour instituer l'élève « capable » de se saisir des savoirs scolaires. Elle ne constitue pas l'entrée dans les savoirs scolaires comme acte socialisateur. Pourtant, les travaux sur les parcours de ruptures scolaires (Millet & Thin, 2005 ; Bonnéry, 2007 ; Douat, 2011) soulignent qu'une partie des comportements « a-scolaires » s'alimentent aux difficultés d'apprentissage des collégiens. L'articulation entre les deux dimensions de socialisation et d'apprentissage, qui continuent à être envisagées séparément, semble bien être une difficulté de l'action des ateliers relais.

La deuxième tension a trait au contournement de l'obstacle scolaire. En tentant de « réconcilier » les collégiens avec les apprentissages scolaires sans susciter les résistances que la confrontation directe aux apprentissages et aux savoirs scolaires est supposée engendrer, les ateliers relais mettent en œuvre des pratiques pédagogiques qui tendent à se rapprocher des pédagogies invisibles décrites par B. Bernstein (1975) : contrôle implicite de l'enseignant ; faible transmission explicite, mais « mise en situation » ou aménagement du contexte que l'élève doit explorer pour construire son savoir ; forte « autonomie » dans la construction et l'appropriation des savoirs ; critères d'évaluation diffus et multiples, etc. Proposées à des élèves peu dotés des dispositions autorisant une « libre exploration réglée » (Chamboredon & Prévot, 1973), les pratiques pédagogiques des ateliers relais portent en elles le risque d'un renforcement des malentendus « socio-cognitifs » qui caractérisent la scolarisation des élèves de milieux populaires (Bautier & Rochex, 1997) : non seulement parce que la logique du détour ou du contournement, pour tenter d'esquiver les résis-

tances juvéniles aux apprentissages scolaires, y domine, mais aussi parce que les collégiens pris en charge sont peu préparés à discerner, derrière les activités, les concepts et les procédures cognitives qui sont en jeu. D'une certaine manière, les enseignants des ateliers relais perçoivent ce risque (notamment quand ces pratiques sont contestées pour leur manque de « sérieux »). Ils tentent parfois de le conjurer par des allers-retours vers une explicitation formelle des savoirs qui n'encadre cependant pas systématiquement leur appropriation par les élèves et qui reste assez éloignée de ce que les collégiens trouveront à leur retour dans une classe ordinaire.

La troisième tension concerne le travail de transformation ou de contrôle des dispositions spontanées (qui se manifestent dans l'hexis corporelle, les pratiques langagières ou encore la propension à l'action) pour amener les collégiens à des postures et des pratiques de contrôle de soi, de retardement de l'action et des satisfactions, etc., exigées autant par la forme scolaire des apprentissages que par la morale et l'ordre scolaires. Or les mises en activité sur des projets réputés intéressants pour les collégiens, ou supposés propres à susciter l'initiative ou la « créativité » adolescente, peuvent encourager les élèves à s'approprier les activités proposées sur un mode hédoniste. On peut comprendre ainsi que les intervenants aient à œuvrer en permanence pour « recadrer » les collégiens, freiner leurs ardeurs et leur rappeler le cadre scolaire dans lequel ils sont situés. On peut comprendre aussi que les collégiens soient peu préparés à apprécier un cadre ordinaire et ascétique de scolarisation.

Rapportée aux objectifs officiels de « rescolarisation », l'analyse souligne qu'un des enjeux des ateliers relais est de ne pas se perdre dans le détour tant pédagogique qu'éducatif pour permettre un retour dans la scolarité ordinaire qui replacera le plus souvent les collégiens dans des formes frontales et non euphémisées de transmission des savoirs et d'exigences scolaires de comportement.

Gaële Henri-Panabière
gale.henri-panabiere@parisdescartes.fr
Université Paris-Descartes-Sorbonne Paris Cité, CERLIS

Fanny Renard
fanny.renard@univ-poitiers.fr
Université de Poitiers, GRESCO

Daniel Thin
daniel.thin@univ-lyon2.fr
ENS de Lyon-Université Lumière-Lyon 2, Triangle

NOTES

- 1 P. Pinell et M. Zafiroopoulos (1978, p. 23) soulignent « la relation entre l'entrée en masse dans l'école publique [...] des enfants des fractions les plus basses du prolétariat et l'apparition de nouvelles catégories d'enfants anormaux, l'instable et l'arriéré (débile léger) ».
- 2 Circulaire n° 98-120 du MEN du 12 juin 1998.
- 3 Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active. Les CEMÉA se définissent sur leur site internet comme un « mouvement national d'éducation nouvelle ». À partir de 1946, ils ont notamment participé à l'encadrement des stages annuels de formation pour les maîtres d'internat qui encadrent l'aide aux devoirs dans le secondaire (Kherroubi, 2009, p. 23).
- 4 Privilégiant dans cet article la mise en évidence des logiques d'action communes, nous ne traiterons pas ici des différences liées aux diverses spécialités qui composent les ateliers (enseignants, animateurs) et aux parcours des membres des ateliers caractérisés par des expériences hors des classes ordinaires des établissements scolaires (Kherroubi, 2005). Nous l'abandonons en revanche dans le rapport de recherche (Henri-Panabière, Renard & Thin, 2009).
- 5 Cf. par exemple la circulaire n° 98-120 du MEN du 12 juin 1998.
- 6 Des tensions existent entre cet objectif officiel de retour à la scolarité et la réalité du parcours des élèves à la sortie de ces dispositifs (Millet & Thin, 2003).
- 7 Circulaire n° 2006-129 du 21-8-2006.
- 8 É. Martin (1997, p. 207) indique que dans « les classes-relais, encore plus que tout autre, il est important de savoir comment est perçu le rapport entre socialisation et apprentissage. Or, beaucoup d'acteurs rencontrés qu'ils soient enseignants ou éducateurs attribuent une antériorité à l'objectif de socialisation. Cet objectif devant être, selon eux, premier afin de préparer le jeune à l'apprentissage des contenus de savoirs. Sans ce préalable, les acteurs estiment que la relation pédagogique ne peut s'établir. »
- 9 Le matériau ne permet pas de jauger l'efficacité des actions de transformation des dispositions dans la mesure où il s'arrête à la fin des sessions des ateliers relais. Seule une enquête, longitudinale ou rétrospective, auprès de collégiens passés par des dispositifs relais permettra d'apporter des éléments en la matière.
- 10 Pour plus de précisions, nous renvoyons au rapport de recherche (Henri-Panabière, Renard & Thin, 2009).
- 11 Cela contribue à créer de nouvelles exigences pour le travail des enseignants dans les établissements scolaires des quartiers populaires : « Enseigner en ZEP ou en banlieue, c'est, en effet, être confronté à la nécessité de travailler explicitement à constituer ce qui, dans un état antérieur du système éducatif, ou dans d'autres conditions d'enseignement, pouvait (peut encore) être considéré comme allant de soi, ou comme un acquis à partir duquel l'action de l'école pouvait (peut) s'exercer. » (Rochex, 1995, p. 188).
- 12 Les ateliers relais observés accueillent un maximum de 8 élèves et comptent jusqu'à 4 intervenants.
- 13 Il ne s'agit pas ici de prendre parti pour l'une ou l'autre des pédagogies. De fait, la « querelle entre anciens et modernes, entre supposés défenseurs des savoirs et pédagogues, ne permet pas en réalité de comprendre comment se construisent les difficultés des élèves. » (Bonnéry, 2007, p. 72).
- 14 Nous l'avons dit, dans les ateliers observés, ces activités représentent approximativement la moitié du temps des sessions.
- 15 Si ces pédagogies sont promues par les CEMÉA, l'Éducation nationale œuvre aussi à leur valorisation depuis la fin des années 1970. C. Lemêtre (2012, p. 152) rappelle qu'après plusieurs dispositifs (Projets d'activités éducatives et culturelles [PACTE, créés en 1979], Projets d'action éducative [PAE, créés en 1981]), la pédagogie de projet est officialisée dans la loi d'orientation de 1989 (le projet devient obligatoire dans les établissements primaires et secondaires), à un moment où à la fois ont été rapprochés mondes scolaire et artistique sous l'impulsion de Jack Lang, et ont été initiées des actions de lutte contre l'échec scolaire face à l'hétérogénéité des publics scolarisés.
- 16 Pour spécifier les différents terrains, nous notons AR1 (atelier relais 1) ou AR2 (atelier relais 2) à la suite de la profession des intervenants dont nous citons les propos.
- 17 À propos du métier de paludier, G. Delbos et P. Jorion (1984) distinguent des formes de transmission (scolaire et par apprentissage) selon les types de savoirs en jeu (« savoirs sur » ou encore « savoirs propositionnels » et « savoir-faire » qu'ils nomment aussi « savoirs procéduraux »).
- 18 Le fait que l'enseignante de mathématiques coordinatrice de l'atelier évoque l'activité menée par l'animatrice pointée à la fois le caractère partagé des représentations et modalités d'action des intervenants, et la plus grande légitimité des enseignants à justifier les activités pédagogiques proposées comme activités scolairement pertinentes et rentables.
- 19 L'assertion selon laquelle le manque de mots et d'explicitation génère la violence constitue un fonds discursif commun largement répandu, dans l'Éducation nationale et ailleurs (Lahire, 2005).
- 20 Le « mineur résiste à l'idée que l'insulte professée à l'encontre d'un vigile était une "menace de mort". Il n'admet pas la traduction juridique qui est opérée par la déléguée. [« Le môme, il avait dit au vigile : "Je vais te tuer." Je lui dis : "Mais qu'est-ce que c'est que ces mots ?" Il me dit : "Mais ça Madame, vous savez pas, c'est le langage de la rue. Sur la dalle, nous, on parle comme ça. C'est une plaisanterie" »] » (Coutant, 2005a, p. 85).
- 21 Nous reprenons l'expression utilisée par H. S. Becker (1952) à propos des institutrices des écoles publiques de Chicago confrontées aux élèves des quartiers pauvres de la ville.
- 22 Originaire du Sénégal, Omar vit en France depuis un ou deux ans. Il est scolarisé dans une 6^e accueillant des élèves diagnostiqués dyslexiques.
- 23 Cela s'inscrit dans une conception spécifique des civilités : celle des « mœurs de la retenue » dont N. Elias (1973) montre l'origine dans la noblesse de cour et le développement historique contribuant à la progressive « pacification de l'espace social » depuis la fin du Moyen Âge.
- 24 On serait tenté de dire que l'on n'est pas dans une action « orthopédique », telle que M. Foucault (1975) a pu le mettre en évidence. Pourtant, il s'agit toujours de rapprocher de ou de rattracher à la norme selon des modalités qui, si elles sont moins « disciplinaires », n'en sont pas moins contraignantes. En outre, l'inculcation ou les rappels à l'ordre ne sont pas absents de nos observations.

BIBLIOGRAPHIE

- BAUTIER É. & ROCHEX J.-Y. (1997). « Apprendre : des malentendus qui font la différence ». In J.-P. Terrail (dir.), *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*. Paris : La Dispute ; repris in J.-P. Terrail & J. Deauveau (coord.) (2007), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*. Paris : La Dispute, p. 227-241.
- BAUTIER É. & RAYOU P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : PUF.
- BECKER H. S. (1952). « Social-Class Variations in the Teacher-Pupil Relationship ». *Journal of Educational Sociology*, vol. 25, n° 8, traduit in J.-C. Forquin, *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*. Bruxelles : De Boeck ; Paris : INRP, 1997, p. 257-270.
- BERNSTEIN B. (1975). « Classe et pédagogies : visibles et invisibles ». In J.-P. Terrail & J. Deauveau (coord.) (2007), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*. Paris : La Dispute, p. 85-112.
- BONNÉRY S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris : La Dispute.
- CHAMBOREDON J.-C. & PRÉVOT J. (1973). « Le "métier d'enfant". Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle ». *Revue française de sociologie*, n° 14-3, p. 295-335.
- COUTANT I. (2005a). *Délit de jeunesse, la justice face aux quartiers*. Paris : La Découverte.
- COUTANT I. (2005b). « Le pouvoir des mots : à propos de l'encadrement socio-éducatif des jeunes "sans avenir" ». *Formation emploi*, n° 89, p. 19-33.
- COUTANT I. (2008). « Insertion socioprofessionnelle et éducation morale de jeunes délinquants ». In G. Mauger, J. Luis Moreno Pastaña & M. Roca i Escoda (coord.), *Normes, déviations, insertion*. Genève ; Zurich : Éd. Seismo, p. 127-144.
- DARMON M. (2006). *La socialisation*. Paris : Armand Colin.
- DELBOS G. & JORION P. (1984). *La transmission des savoirs*. Paris : Éd. de la Maison des sciences de l'homme.
- DOUAT É. (2011). *L'école buissonnière*. Paris : La Dispute.
- ELIAS N. (1973). *La civilisation des mœurs*. Paris : Calmann-Lévy.
- FAURE S. (2000). *Apprendre par corps. Socio-anthropologie des techniques de danse*. Paris : La Dispute.
- FORQUIN J.-C. (1984). « La sociologie du curriculum en Grande-Bretagne : une nouvelle approche des enjeux sociaux de la scolarisation ». *Revue française de sociologie*, n° 25-2, p. 211-232.
- FOUCAULT M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris : Gallimard.
- GÉNY R. (2006). « Réponse éducative de la PJJ et conversion des habitus ». *Sociétés et jeunesses en difficulté*, n° 2. En ligne : <http://sejed.revues.org/document183.html> (consulté le 15 janvier 2007).
- HENRI-PANABIÈRE G., RENARD F. & THIN D. (2009). *Un temps de détour Pratiques pédagogiques et socialisatrices dans deux ateliers relais. Analyse sociologique. Rapport de recherche, Groupe de recherche sur la socialisation (UMR 5040 CNRS), université Lumière-Lyon 2.*
- KHERROUBI M. (2005). « La division du travail ». In M. Kherroubi, M. Millet & D. Thin, *Classes-relais et familles. Accompagnement ou normalisation ?* Vaucresson : Éd. du CNFE-PJJ, coll. « Études et recherches », n° 8, p. 37-116.
- KHERROUBI M. (2009). « Aspects d'une externalisation ». In P. Rayou (dir.), *Faire ses devoirs. Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 17-32.
- LAHIRE B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- LAHIRE B. (1995). *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris : Gallimard ; Éd. du Seuil.
- LAHIRE B. (2005). *L'invention de l'illettrisme. Rhétorique publique, éthique et stigmates*. Paris : La Découverte.
- LAHIRE B., THIN D. & VINCENT G. (1994). « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire ». In G. Vincent (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- LEMÊTRE C. (2012). « La création et la diffusion du "bac théâtre" : une offre scolaire promue "d'en bas" ». *Politix*, vol. 2, n° 98, p. 147-169.
- LEPOUTRE D. (1994). « Le langage, l'École et la rue ». *Critiques sociales*, n° 5-6, p. 5-12.
- MARTIN É. & BONNÉRY S. (2002). *Les classes relais. Un dispositif pour les élèves en rupture avec l'école*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- MARTIN É. (1997). *Recueil de données sur les classes-relais* [brochure]. Paris : INRP, centre Alain Savary.
- MILLET M. & THIN D. (2003). « Une déscolarisation encadrée. Le traitement institutionnel du "désordre scolaire" dans les dispositifs-relais ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 149, p. 32-41.
- MILLET M. & THIN D. (2005). *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*. Paris : PUF.
- MILLET M. & THIN D. (2007). « Le classement par corps. Les écarts au corps scolaire comme indice de "déviante" scolaire ». *Sociétés et jeunesses en difficulté*, n° 3. En ligne : <http://sejed.revues.org/> (consulté le 3 mars 2008).
- MOREL S. (2006). « Une classe de ZEP à l'Opéra de Paris. Enjeux et effets de l'action culturelle ». *Réseaux*, vol. 3, n° 137, p. 173-205.
- MUEL F. (1975). « L'école obligatoire et l'invention de l'enfance anormale ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 1, p. 61-74.
- PALHETA U. (2011). « Le collège divise. Appartenance de classe, trajectoires scolaires et enseignement professionnel ». *Sociologie*, vol. 2, n° 4, p. 363-386.
- PINELL P. & ZAFIROPOULOS M. (1978). « La médicalisation de l'échec scolaire. De la pédopsychiatrie à la psychanalyse infantile ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 24, p. 23-49.

- PINELL P. & ZAFIROPOULOS M. (1983). *Un siècle d'échecs scolaires (1882-1982)*. Paris : Éditions ouvrières.
- ROCHEX J.-Y. (1995). « Enseignants en banlieue ou enseignants de banlieue ? ». In É. Bautier (coord.), *Travailler en banlieue*. Paris : L'Harmattan, p. 169-234.
- THIN D. (1998). *Quartiers populaires. L'école et les familles*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- THIN D. (1999). « Rupture » et « désordre » scolaires dans les collèges de quartiers populaires. Rapport de recherche, Groupe de recherche sur la socialisation (UMR 5040 CNRS), université Lumière-Lyon 2.
- ZUNIGO X. (2010). « Le deuil des grands métiers. Projet professionnel et renforcement du sens des limites dans les institutions d'insertion ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 4, n° 184, p. 58-71.