

Des pratiques culturelles contre l'échec et le décrochage scolaires. Sociologie d'un détour

Stéphane Bonnéry et Fanny Renard

Numéro 70, automne 2013

Accompagnement des jeunes en difficulté

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1021160ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1021160ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Lien social et Politiques

ISSN

1703-9665 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Bonnéry, S. & Renard, F. (2013). Des pratiques culturelles contre l'échec et le décrochage scolaires. Sociologie d'un détour. *Lien social et Politiques*, (70), 135–150. <https://doi.org/10.7202/1021160ar>

Résumé de l'article

L'article porte sur des dispositifs mis en place dans le cadre de partenariats entre l'Éducation nationale, des collectivités territoriales et des associations d'éducation populaire au gré de politiques de « lutte contre le décrochage scolaire » ou de « programmes de réussite éducative ». Répondant aux diagnostics officiels des difficultés scolaires, ces dispositifs proposent des activités artistiques aux élèves de primaire ou de collège. Nous montrons les difficultés que ces dispositifs rencontrent ainsi que leur caractère paradoxal au vu de la persistance des inégalités culturelles. Qu'apportent des activités pédagogiques de détour qui masquent les enjeux scolaires qui les sous-tendent ?

Des pratiques culturelles contre l'échec et le décrochage scolaires. Sociologie d'un détour

STÉPHANE BONNÉRY

MC en Sciences de l'éducation
Éducation et scolarisation – Centre
interdisciplinaire de recherches sur
la culture, l'éducation, la forma-
tion et le travail (ESCOL-CIRCEFT,
ÉA 4384).
Université Paris 8 Saint-Denis
Saint-Denis

FANNY RENARD

MC en Sociologie
Groupe de recherches et d'études du
Centre-Ouest (GRESO, ÉA 3815)
Université de Poitiers
Poitiers

En France, la massification scolaire figure parmi les transformations sociales majeures de la deuxième moitié du 20^e siècle, avec l'accès généralisé au collège depuis les années 1960-70, puis l'ouverture dans les années 1980-90 du lycée et du premier cycle de l'enseignement supérieur (Poullaouec et Lemêtre, 2009).

Mais cette massification n'a pas fait disparaître les inégalités scolaires. Au mieux, celles-ci se sont déplacées vers le haut, par le biais de la création de filières hiérarchisées dans l'enseignement secondaire et supérieur (Palheta, 2012). Au pire, elles se manifestent encore par des sorties non diplômées du système scolaire. Quelles qu'elles soient, elles se constituent dès le primaire et le collège au travers d'inégales acquisitions scolaires. Face à cela, les pouvoirs publics ont notamment développé des formes d'éducation compensatoire ou « adaptée », s'inscrivant dans des logiques de détour : détour dans les formes pédagogiques, détour dans les formes de scolarisation.

Le présent article porte sur des dispositifs qui en témoignent. Fruit d'un échange scientifique post-enquête, il s'appuie sur deux recherches menées respectivement dans des ateliers périscolaires d'une municipalité de la banlieue parisienne proposés à des écoliers du primaire (Bonnéry et Kakpo, 2012), et dans des ateliers relais de la région Rhône-Alpes (Henri-Panabière *et al.*, 2009). Mis

en place dans le cadre de partenariats entre l'Éducation nationale, des collectivités territoriales et des associations d'éducation populaire au gré de politiques de « lutte contre le décrochage scolaire » ou de « programmes de réussite éducative » (PRE), les dispositifs observés proposent notamment des activités culturelles et artistiques (poésie, arts plastiques...). Outre les logiques du « détour » et les conceptions des difficultés scolaires et de l'individu qui sous-tendent ces dispositifs, nous soulignerons le caractère paradoxal qu'ils revêtent pour la lutte contre les difficultés scolaires. En effet, si les inégalités scolaires persistent, il en va de même des inégalités culturelles (Donnat, 2009 ; Octobre *et al.*, 2010) que des dispositifs de démocratisation culturelle visent d'ailleurs à réduire (Morel, 2006). Partant, on peut interroger les bénéfiques scolaires d'activités pédagogiques de détour supposées plus accessibles. Si cet accès s'avérait complexe, la compréhension des enjeux scolaires sous-jacents et implicites à ces activités culturelles et artistiques serait elle aussi, peut-être, différée et obscurcie¹.

CONTEXTE DES POLITIQUES ET DES PÉDAGOGIES DE « DÉTOUR » PAR LES PRATIQUES CULTURELLES

Les dispositifs de détour pédagogique que nous avons observés s'inscrivent dans le prolongement de politiques précédentes d'intervention auprès des élèves de classes populaires.

Terreau institutionnel des dispositifs de détour

L'instauration de la scolarité unique a confronté les enseignants à un public plus hétérogène, moins réceptif aux enseignements, dérangeant les évidences de la transmission des savoirs. Parallèlement, des dispositifs et modalités pédagogiques divers ont été promus qui sous-tendent les diagnostics officiels des difficultés : ces dispositifs doivent être adaptés à une « pensée concrète », « motiver » les élèves et les mettre à l'aise dans l'institution scolaire ; ils doivent aussi pallier un supposé handicap socioculturel qu'il ne revient pas à l'école ordinaire de surmonter. L'introduction croissante des activités culturelles dans et aux marges de l'institution scolaire à partir des années 1980 répond notamment à ces attentes de remédiation pour les enfants des classes populaires (Lemêtre, 2012)².

De fait, les pédagogies du « détour », mettant en avant la dimension matérielle et ludique de tâches scolaires adaptées, se sont diffusées en direction d'élèves en difficulté. Afin de favoriser leur bien être, les enseignants encouragent

-
1. Nous ne présentons pas l'analyse systématique des réactions juvéniles à ces activités qui figure dans nos rapports de recherche, privilégiant ici l'étude des propositions pédagogiques.
 2. Des options distinctives autour des activités culturelles ont aussi été ouvertes dans le secondaire. Elles constituent l'un des motifs de contournement de la carte scolaire pour des familles de classe moyenne soucieuses de la dimension « expressive » de l'éducation (Van Zanten, 2009).

ces élèves à «participer» oralement à la classe de manière assez disjointe des savoirs sur lesquels la prise de parole des «bons» élèves est sollicitée. (Bonnéry, 2007 ; Lahire, 1993). De même, officialisée par la loi d'orientation de 1989, la «pédagogie de projet» essaime de la maternelle vers le secondaire et est particulièrement répandue dans les zones d'éducation prioritaire (ZEP). Elle encourage la collaboration des enseignants (entre eux ou avec des intervenants extérieurs) et favorise l'articulation de différents savoirs disciplinaires. Elle s'appuie souvent sur la réalisation enfantine d'une production (un objet ou un événement) censée tenir en alerte les élèves en rendant plus concrets les enseignements (révision des mesures et de l'utilisation des instruments pour tracer les figures géométriques lors de productions artistiques). L'analyse de 500 dossiers de financement de ZEP au début des années 1990 montre la prédominance des projets à teneur artistique ou culturelle, ou incluant la création d'un journal ou d'une radio, et l'action en faveur de la lecture (au total, 62% des dossiers, 37% des actions). (Charlot, 1994 : 130).

Le détour pédagogique est en outre redoublé par un détour des formes de scolarisation et d'accompagnement périscolaire, particulièrement dans les ZEP, à l'initiative d'associations, de travailleurs sociaux ou de collectivités locales (Glasman, 2001). Outre l'aide aux devoirs attendue des familles (Thin, 1998), les séances comportent, selon la Charte de l'accompagnement scolaire (Ministères de l'Emploi et de la Solidarité *et al.*, 2001 : 3), des activités «d'ouverture culturelle» ou ludiques («jeux éducatifs»). Revisitée depuis son lancement en 1984, la politique d'aménagement des rythmes scolaires externalise plus nettement la remédiation à l'échec scolaire par le recours au «partenariat» avec des acteurs de terrain. Les projets financés privilégient un détour hors du temps scolaire soit par des activités de soutien, soit par des activités visant à «construire une culture commune non scolaire» (accès aux NTIC ou «ouverture culturelle») ou à inculquer des normes comportementales (Kassimi *et al.*, 1999).

Les deux dispositifs que nous avons étudiés prolongent ces logiques.

« Ateliers culturels » de PRE et ateliers relais

Lancé par la Délégation interministérielle à la ville (DIV) en 2005 dans le cadre du Plan de cohésion sociale, le PRE est présenté comme un tournant alors qu'il approfondit des tendances antérieures. L'appel aux ressources locales et l'externalisation de la remédiation y sont accentués. L'adhésion des «acteurs locaux» à ces logiques n'est que partielle. Pour bénéficier de ressources économiques, certaines municipalités inscrivent leur action dans le PRE, tout en continuant de privilégier des projets de «démocratisation culturelle» classiques dans les communes de tradition ouvrière. Il en va ainsi dans la banlieue nord populaire

de Paris où se situe notre premier terrain³. La Ville finance des instituteurs pour conduire, avec les élèves de leur école, des « ateliers » culturels sur le temps périscolaire. Les enseignants qui s'y engagent rejoignent en revanche la logique du PRE : l'action dans la classe leur paraît limitée, voire vaine, sans un « bain culturel » et une « ouverture » à la culture cultivée que visent ces ateliers. C'est hors du temps scolaire qu'ils pensent pouvoir remédier à un échec scolaire attribué aux caractéristiques des enfants et de l'environnement.

Des textes officiels des années 1990 instaurant les classes relais aux conventions qui instituent les ateliers relais (AR) en 2002, un double objectif est affirmé pour les « dispositifs relais » prenant en charge des collégiens « décrocheurs » : permettre à ces collégiens de reprendre pied dans un processus d'apprentissage et maintenir l'ordre scolaire en les écartant provisoirement des établissements tout en exerçant sur eux une action éducative. Le second volet a gagné le premier plan des préoccupations officielles qui, participant d'une redéfinition des populations à risques (Geay 2003 ; Millet et Thin, 2003), associent le développement des dispositifs relais aux plans de lutte contre la « violence scolaire » ou de prévention de la « délinquance » (Douat, 2007). Néanmoins, dans les dispositifs relais, des activités sont proposées aux collégiens qui visent à les « resocialiser » et à les réconcilier avec les savoirs et le personnel éducatif pour rendre possible leur rescolarisation (Millet et Thin, 2005). Partenariat entre l'Éducation nationale et une association d'éducation populaire, les AR qui ont constitué notre second terrain d'enquête⁴ rassemblaient des personnels éducatifs divers et des élèves autour d'une pédagogie du détour, supposée faire advenir cette réconciliation avec les savoirs au terme d'une session de quatre semaines.

Dans les deux dispositifs étudiés, le détour est double : par les activités culturelles proposées, et par leur réalisation hors de la classe ordinaire.

-
3. Notre recherche est commanditée par la municipalité d'une ville, très populaire et bastion historique de la « ceinture rouge », qui a fait le choix de présenter un PRE à la DIV (seule source de financement pour les communes pauvres). Si les textes de cadrage nationaux préconisent d'autres solutions que l'action scolaire, la ville a encouragé les enseignants à être concepteurs d'ateliers pour prévenir l'échec scolaire. Massivement, les enseignants ont proposé des ateliers sur des pratiques culturelles. L'enquête a permis d'observer (enregistrement et notes ethnographiques) durant six mois 52 séances d'ateliers (arts plastiques, poésie, slam, théâtre, contes). Des entretiens courts ont été réalisés avec les enseignants après chaque séance, et un entretien semi-directif long avec cinq d'entre eux.
 4. Réalisée à la demande des Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active (CEMÉA), la recherche s'est portée sur deux ateliers relais pour lesquels cette association est partenaire de l'Éducation nationale. L'enquête a procédé par l'observation d'une session de quatre semaines dans ces deux dispositifs, accueillant un maximum de huit élèves et comptant jusqu'à quatre intervenants. Ont également été observés différents types de réunions (entre les partenaires institutionnels, avec l'élève et les familles pendant le séjour, et lors du retour en collège) et des moments informels de la vie de l'AR. En outre, une analyse des projets et des outils pédagogiques des ateliers et des productions d'élèves a été effectuée. Enfin, en plus des échanges informels avec les participants, des entretiens ont été réalisés avec les intervenants des AR pour appréhender leurs intentions pédagogiques et éducatives.

Complémentarité des terrains d'enquête

Les caractéristiques sociales des deux populations prises en charge ont des points communs. Les AR, comme les ateliers PRE, accueillent des enfants principalement issus des classes populaires et distants des savoirs et savoir-faire scolaires.

Cependant, ces dispositifs se différencient. Les ateliers culturels en école élémentaire ont lieu avec des enseignants sur le temps périscolaire pour étayer, au quotidien, une scolarité que les enseignants veulent encore « ordinaire ». L'action des AR se situe sur le temps scolaire, mais hors du collège de secteur et aux marges de la scolarité unique : les activités proposées n'apportant de potentiels bénéfiques que quelques semaines plus tard, lors de la reprise de la scolarité ordinaire. Ces AR concernent des collégiens, plus âgés, dont la rupture ou le conflit avec l'institution scolaire est consommé. Outre des enseignants des premier et second degrés (différents de ceux qu'ont les élèves en classe ordinaire), d'autres personnels éducatifs orchestrent des activités moins tenues par le « programme » : animateurs des CEMÉA (centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active), assistants d'éducation.

La comparaison des activités culturelles et artistiques menées dans ces deux dispositifs veut mettre au jour les logiques et conceptions sous-jacentes d'un accompagnement dispensé à deux âges scolaires distincts, à deux moments possibles de la scolarité ainsi que des relations avec les personnels éducatifs. Par ailleurs, si des recherches ont pointé le risque scolaire de « valoriser l'extraordinaire du projet contre l'ordinaire de la classe » (Bouveau et Rochex, 1997), nous proposons pour notre part d'étudier la manière précise d'opérer ce détour dans les dispositifs, et les difficultés que peuvent rencontrer les pédagogues.

Articulations intellectuelles en vue du « retour » scolaire

Dans le cursus ordinaire, les activités culturelles et artistiques doivent permettre à la fois une connaissance des « œuvres culturelles de référence » et la constitution d'une disposition esthétique. Dans cette optique, les élèves apprennent à repérer les traits formels des œuvres, à comparer voire à classer les œuvres entre elles, à les resituer dans l'univers des productions artistiques. Une telle appropriation des œuvres est supposée correspondre à celle d'un sujet sensible à l'art, mais aussi rationnel et analyste, susceptible d'identifier les intentions et fonctions des œuvres, et potentiellement de mettre à distance les visées formatrices de certains produits culturels. En d'autres termes, les enseignants escomptent créer un élève ayant acquis ces savoirs et savoir-faire pour former un sujet averti.

Dans les dispositifs observés, les activités culturelles et artistiques sont plus difficilement le support de la construction des articulations intellectuelles attendues avec les savoirs scolaires : non seulement parce que les intervenants recourent à une pédagogie du détour qui masque sciemment les savoirs en jeu,

mais aussi parce qu'ils peinent ici comme en classe à expliciter et à encadrer la construction de prérequis, à la fois cognitifs et esthétiques (Bourdieu et Passeron, 1964).

Relégation des articulations intellectuelles scolairement attendues lors du détour

Identifiés comme étant en difficulté scolaire, les élèves sont aussi perçus dans les dispositifs enquêtés comme étant « peu motivés » par les savoirs et la forme scolaire de leur enseignement. Le détour pédagogique est envisagé comme une voie permettant de les réconcilier avec la scolarité ou de les initier de manière déguisée à ce qui est attendu en classe. Il est particulièrement à l'œuvre dans l'encadrement adulte de la réalisation juvénile de productions culturelles et artistiques.

Dans l'un des AR observés, une intervenante encadre la réalisation de cadavres exquis au sein d'un atelier d'écriture. Les élèves ont pour consigne de rédiger en deux temps des phrases, avec une proposition conditionnelle (« *si j'étais une souris, je mangerais du fromage* ») ; les deux parties de phrase sont associées au hasard d'un tirage au sort. L'objectif annoncé de l'activité est d'une part d'initier les élèves « *à la poésie en mettant ensemble des phrases qui n'ont pas forcément de sens* » et d'autre part de « *débloquer l'écrit* ». Dans cette perspective, les savoirs scolaires sont peu sollicités et explicités. Il ne s'agit pas de « *corriger le français* » : l'intervenante mentionne « *l'accord des temps* », mais n'évoque ni les règles de concordance, ni les temps à utiliser (imparfait, conditionnel) ; en outre, elle ne situe pas ce travail poétique par rapport à d'autres, ni ne précise les courants dont elle s'inspire (écriture automatique des surréalistes, écriture sur consignes des membres de l'Oulipo). Dans ce détour, les savoirs scolaires passent au second plan, derrière l'activité artistique censée débloquent les élèves et les motiver.

De même, dans l'un des ateliers PRE sur les « œuvres d'art », une activité de production est proposée aux élèves à partir d'une photocopie découpée du portrait de François 1^{er} par Jean Clouet. Les objectifs d'enseignement visés par le manuel (Saey et Monziols, 2008) que l'enseignante suit assez fidèlement sont multiples : « s'approprier et détourner une œuvre ; passer d'un portrait en buste à un portrait en pied ; appréhender la notion de morphologie ; reconstituer un dessin à partir de fragments ». L'enseignante y ajoute encore celui de « faire acquérir aux élèves le schéma corporel ». Invités à composer une autre silhouette en collant les pièces découpées (les morceaux de pourpoint servant à constituer des jambes au personnage, etc.), la plupart des enfants ne voient là qu'une activité équivalente à un puzzle. Ils s'étonnent de surcroît devant la forme « trop bizarre » du personnage réalisé, loin des représentations réalistes ou schématiques du corps humain, et de ce qu'est pour eux une œuvre d'art

(Bourdieu, 1979). Si l'activité manuelle de découpage et collage est « ludique », elle opacifie la compréhension enfantine de ce qu'est le détournement d'une œuvre (*La Joconde* à moustache, etc.). Et les élèves peinent à percevoir ce qui dans le portrait initial contribue à « magnifier la représentation du roi ».

Dans les deux types d'ateliers, des savoirs formels sont ponctuellement convoqués, mais c'est rarement lors d'un encadrement professoral de la construction d'une appréhension esthétique et scolastique des œuvres. Par exemple, dans les ateliers PRE, un travail est entrepris autour de contes traditionnels et de « contes détournés » qui jouent avec les codes narratifs du genre. Mais les contes lus sont moins comparés pour mettre au jour les archétypes des personnages et leur détournement qu'utilisés pour raconter des histoires ou comme supports de révisions lexicales et linguistiques. Ainsi, le récit du *Roman de Renart* (une version adaptée en album) et l'usage du mot « compère » permettent à l'enseignant d'éclaircir « le vocabulaire vieillot qui n'est pas forcément connu par ces élèves de ZEP » et de rappeler aux élèves ce que sont un synonyme (« copain, complice, avec un côté vicieux ») et un antonyme.

Dans les AR observés, le dévoilement de savoirs préalablement masqués apparaît lorsque les adolescents contestent des activités jugées peu aidantes pour leur scolarité⁵ (réalisation d'un clip anti-tabac, séance d'écriture...). Pour contrer ces contestations, la coordonnatrice mentionne les savoirs scolaires mobilisés et notamment le travail sur la langue nécessaire au bon suivi d'une scolarité. Tout se passe comme si le détour pédagogique élaboré pour aider les élèves à surmonter leurs supposés « blocages » avait besoin d'être démasqué pour justifier les activités. Ce démasquage est rare et s'opère après coup. De fait, les articulations intellectuelles entre activités esthétiques et savoirs formels sont fugacement explicitées sans que les élèves soient très guidés dans leur réalisation.

Dans ces ateliers comme en classe ordinaire (Bonnéry, 2007), l'option pédagogique du détour contribue ainsi à priver l'enfant d'un encadrement professoral pour l'élaboration d'articulations intellectuelles entre des savoirs formels et des œuvres ou réalisations artistiques et culturelles. Si les intervenants de ces dispositifs optent pour de telles pratiques, c'est d'abord parce qu'ils se soucient de ne pas heurter les élèves en les confrontant à des savoirs. C'est ensuite, on va le voir, qu'ils jugent la forme scolaire d'enseignement rébarbative et « asséchée » et, de façon liée, qu'ils croient en un pouvoir formateur univoque de l'activité artistique.

5. Dans ces contestations, les élèves d'ateliers relais révèlent des attentes populaires à l'égard du soutien scolaire, déjà mises au jour pour les parents (Thin, 1998) : sérieux et remédiation, encadrement de la réalisation du travail et des apprentissages attendus en classe ordinaire.

*La difficile objectivation du goût et de l'art par
les enseignants*

Les intervenants de ces dispositifs sont convaincus de la distance des goûts des élèves avec ce qu'ils nomment culture. Cela apparaît par exemple dans les propos de l'enseignante de français d'un des AR observés à l'occasion de la diffusion d'*Édouard aux mains d'argent* de Tim Burton :

L'enseignante demande aux élèves s'ils connaissent un autre film avec un personnage ayant des lames en guise de mains. Les élèves répondent par la négative. L'assistante d'éducation leur souffle «*Freddy Krueger*». L'enseignante de français commente : «Vous ne connaissez pas? Pourtant, vu le nombre d'âneries que vous regardez. Moi je ne l'ai pas vu en entier, mais bon...» Un élève complète : «C'est quelqu'un qui vient quand on rêve de lui, *Freddy ou les griffes de la nuit*.» (Notes d'observation AR)

Perçu comme tremplin pour la réconciliation avec les savoirs, l'intérêt des élèves pour la culture constitue l'un des objectifs des intervenants des ateliers observés. L'adhésion des enseignants aux activités et aux œuvres qu'ils présentent doit y mener. Cependant, elle rend difficile l'explicitation des critères d'appréciation des œuvres et des principes de hiérarchies culturelles comme l'encadrement de la construction juvénile d'une appréhension esthétique et scolastique.

Ainsi, dans les ateliers PRE, les enseignants se saisissent de l'opportunité d'un groupe d'élèves réduit et des relations interpersonnelles tissées pour donner à voir leur appréciation des œuvres (bien davantage qu'ils ne le font en classe ordinaire). De fait, c'est par la monstration d'un rapport passionné aux œuvres plus que par une explicitation des critères d'appréciation qu'ils tentent de susciter l'intérêt des élèves pour l'art. Par exemple :

Là, je suis en quelque sorte différent de ce que je suis en classe. Le petit nombre, ça aide ; je me vois mal déclamer des vers de poésie avec mes 35 élèves. Dans l'intimité du petit groupe, bon, là c'est différent. On sort du carcan de la classe, de l'hyper scolaire. Bon, attention, il faut le faire, le côté scolaire, mais bon... Moi, c'est ici que je m'éclate. [...] c'est pas un hasard si j'ai proposé ça au PRE, tu t'en doutes, c'est important de leur communiquer un enthousiasme pour les belles choses, à ces enfants. Comme ça, quand ils verront la poésie en classe, avec les trucs super asséchés, la versification, etc., ils auront en tête la passion, le plaisir qu'on peut y mettre aussi. (Enseignant, PRE atelier poésie)

Dans ces dispositifs pédagogiques, ce qui est «beau» est montré, suggéré, voire enjoint sans toujours être justifié. Par exemple, à l'occasion d'une activité d'arts plastiques autour de la réalisation d'une boîte autoportrait, l'animatrice CEMÉA d'un AR demande à ses élèves de choisir les outils dont ils vont se servir (ciseaux, colle, papier crépon, photo, feutres, etc.) et ajoute : «Il faut que ça soit esthétique. Évitez les couleurs qui ne vont pas ensemble.»

Qu'ils accueillent des écoliers ou des collégiens, ces ateliers véhiculent sur le registre de l'évidence une culture cultivée où l'intérêt pour le « beau » classique cohabite avec « l'intellectuellement stimulant » (cristallisé par exemple dans le détournement artistique d'œuvres). Par ailleurs, ces ateliers font se côtoyer des œuvres de référence, d'autres encore non entrées dans les programmes scolaires et des productions d'élèves (notamment pour ne pas les heurter ni les intimider). Tout se passe comme si la croyance en un pouvoir formateur univoque des œuvres d'art (Passeron, 1991) autorisait l'implicite sur les critères et principes d'appréciation esthétique. Semble attribué aux œuvres le moyen de faire percevoir ce qu'elles ont de remarquable et la manière dont elles doivent être perçues. Partant, les intervenants sont décontenancés par les rappels pourtant fréquents des décalages entre leurs attendus et les réactions des élèves, quand leur désignation ostensible de ce qu'ils trouvent beau ne remporte pas l'adhésion immédiate, ou quand l'appréciation des élèves se fait sur des modalités hétérodoxes. Il en va ainsi dans un atelier « slam » du PRE quand les élèves de CM2 valorisent l'expression brute du ressenti et considèrent comme une trahison de ce qu'ils voulaient dire le re-travail du texte visant une construction rythmique et verbale.

De fait, peu encadrées par des adultes qui les perçoivent comme évidentes et bloquantes, les articulations intellectuelles entre savoirs formels et œuvres artistiques, nécessaires à une appréhension scolairement reconnue des œuvres, semblent paradoxalement rendues moins accessibles aux élèves accueillis par ces dispositifs.

MOBILISATIONS DE L'ART À DES FINS DE REMÉDIATION

Si, aux yeux des intervenants des ateliers observés, les activités artistiques et culturelles sont propices aux apprentissages, elles seraient également particulièrement adaptées au travail avec des élèves en difficultés scolaires dont il faut à la fois panser les plaies d'un parcours scolaire disqualifiant et canaliser une personnalité tant fragile que débordante supposée construite dans les familles populaires. Dans cette perspective, plutôt que de former un élève pour créer un sujet comme dans le cursus ordinaire, il s'agirait, dans ces dispositifs, de former ou consolider un sujet pour créer un élève susceptible de suivre une scolarité ordinaire.

Panser les plaies, féliciter les réalisations

La pédagogie de détour et de projet permet aux intervenants de mettre au travail les élèves sur des activités qui ne reposent pas sur la seule maîtrise des savoirs et savoir-faire scolaires. De fait, elle rend possible une pédagogie de la réussite et de la valorisation supposée restaurer l'estime de soi des élèves.

Ainsi, lorsque les élèves « s'appliquent » dans leurs productions des ateliers PRE, les enseignants félicitent et s'extasient ostensiblement (« Wouah !!! Alors

là!!!»), prenant à témoin le petit groupe. L'une des enseignantes, qui fait reproduire des tableaux «à la manière de...», explique :

En classe, on n'a pas le temps de contempler le travail des élèves. Ils sont trop nombreux, et puis y'a le programme. Là, moi je dis que là (l'atelier), c'est le temps dédié pour restaurer leur rapport à l'école, et même le rapport qu'ils entretiennent avec eux-mêmes (... de) leur montrer qu'ils sont capables de faire de belles choses, et pas que les trucs qu'ils voient dans la cité. On travaille l'estime de soi, en fait. (Enseignante, PRE atelier arts plastiques)

Dans les AR, en plus de l'admiration ponctuelle des réalisations collégiennes, les intervenants entendent également valoriser les élèves en leur permettant d'exposer leurs productions (clip, productions plastiques, écrits, etc.) devant leurs parents et enseignants à la fin de la session.

Les activités artistiques et les œuvres sont aussi utilisées comme support d'une explicitation jugée réparatrice des souffrances. Ainsi, l'enseignante de français d'un atelier relais soumet à ses élèves le récit de *Frankenstein*, suggérant un retour sur soi à des adolescents supposés se considérer comme des « monstres » :

Je pense que les faire travailler aussi sur la notion de monstrosité, évidemment c'était pas innocent. Parce que eux se voient comme monstre, et... sont vus comme des monstres par rapport à leurs professeurs. Et ça, ça a fait remonter beaucoup de choses [...] C'est Antoine⁶ qui m'a dit ça quand on faisait le travail sur le monstre : "Oh, de toutes façons moi, un jour, j'ai un prof qui m'a dit que de toutes façons, moi j'étais pas surdoué pour le travail, mais alors qu'est-ce que j'étais surdoué pour la connerie !" Et ça, et je sentais que vraiment c'étaient des choses sur lesquelles il fallait mettre des pansements, parce que il y avait une grande souffrance derrière tout ça. (Enseignante de français AR)

Aux yeux des enseignants, les activités artistiques et culturelles permettraient d'agir sur la personnalité des élèves en leur offrant des occasions de réparation symbolique.

Être soi autrement et spontanément

Par ailleurs, les activités artistiques et culturelles seraient des occasions de sublimation des pulsions qui permettraient d'agir sur la personnalité des élèves en la faisant correspondre mieux aux attentes scolaires.

6. Antoine redouble sa 6^e et a été admis dans l'AR suite à des problèmes de comportement au collège (bagarres, insolence, feu mis à un buisson). À la demande de sa mère, il a rencontré des spécialistes qui ont posé sur lui un diagnostic de précocité intellectuelle. Les avis des intervenants de l'AR à son sujet ont évolué au fil de la session : de l'admiration de ses raisonnements et de son implication dans les activités proposées, ils passent à la condamnation de son insolence, de son progressif « désengagement » au profit de perturbations. Ils déclarent manquer d'une assistance psychologique pour réconcilier cet élève avec la scolarité.

L'exemple du « théâtre » est emblématique. Dans le cadre scolaire ordinaire, et même dans les filières distinctives du lycée général, il est surtout traité sous l'angle de la constitution de dispositions de spectateurs (Lemêtre, 2009) ou de lecteurs (Renard, 2011), et peu sous l'angle de la pratique du jeu d'acteur : la question de la sensibilité et des personnalités est évoquée au travers de l'étude des personnages. Il en va différemment dans les ateliers du PRE observés. Dès « l'inscription », les enseignants invitent à participer à cette activité les élèves dont ils pensent que la pratique du théâtre régulerait leurs « inhibitions » ou leurs « difficultés à se canaliser ». Dans l'atelier, peuvent être jouées des « histoires » à partir de ce que le groupe connaît ou a lu ensemble, sans se reporter au texte précis (on joue « le petit chaperon rouge », « le loup est revenu », etc.), en insistant sur les pulsions ou comportements des personnages (le loup et la dévoration accompagnés de rugissements...); peuvent également être interprétées des situations dans lesquelles les élèves sont invités à jouer « la timidité ». L'une des enseignantes résume ainsi ce que nous avons observé longuement :

Je leur fais jouer des émotions, des sentiments. Pour les débloquer, pour les désinhiber... Pour qu'ils apprennent à maîtriser leur corps. Ils sont mal à l'aise dans leur corps. Et encore, ils sont pas à l'adolescence ! Ils ont du mal à trouver le juste milieu. Ils ont du mal parce qu'ils viennent de familles où soit c'est l'autorité, soit c'est un peu le laisser-faire. Donc, entre l'inhibition et l'agitation, ici on essaye de développer autre chose, de les débloquer et de les canaliser. [...] Parce que franchement, rester assis six heures par jour, à l'école, ça s'improvise pas. [...] Et puis, pour la dynamique du groupe, le fait de prendre des agités et des timides, ça fait un équilibre, c'est plus facile à gérer, et ça leur fait du bien de se voir les uns les autres. (Enseignante, PRE atelier théâtre)

Dans les AR, il en va sensiblement de même. Ainsi, des intervenantes encadrent la réalisation d'une boîte autoportrait qui sera présentée lors de l'exposition de fin de session. Après avoir répondu à un questionnaire succinct demandant l'explicitation de leurs goûts et des aspects d'eux-mêmes qu'ils jugent positifs et négatifs, les élèves sont invités à symboliser ces traits à partir du « maquillage » d'une boîte de chaussure : l'intérieur devant accueillir les traits négatifs « *qu'ils ne souhaitent pas montrer* », l'extérieur devant révéler les traits positifs qu'ils veulent exhiber. Le travail d'explicitation et de réflexivité vise l'acquisition ou la consolidation d'habitudes fortement sollicitées lors d'une scolarité ordinaire ; il n'est toutefois pas présenté comme tel, mais comme préalable nécessaire à la réalisation plastique demandée. De plus, si les élèves sont invités à « se débloquer » et à exprimer ce qu'ils pensent d'eux-mêmes, ils sont toutefois largement guidés dans cette activité :

Le questionnaire c'était difficile pour eux, parce que c'était aussi réfléchir à ce qu'ils étaient, et Omar⁷ par exemple c'était super dur, parce que lui, il disait toujours «Oui, mais moi euh... Normal! Moi je suis normal, 'fin c'est normal, 'fin c'est comme ça». [...] Il était pas du tout sur du retour sur lui, quoi!

Quelquefois, ben quand [les élèves] sont vraiment en face du vide [...] on peut se permettre de donner une petite idée [... On] a suggéré à Omar de faire un volcan [en pâte à modeler à mettre à l'intérieur de la boîte]. Mais il voulait pas cette idée de volcan, au début [...] De toutes façons, sur la pâte à modeler, ils sont là «C'est pour les ringards, c'est pour les bébés, machin» [... On] l'a quand même plus ou moins forcé à faire ce volcan, et puis après, y a plein de trucs qui sont ressortis finalement. Et c'était son travail à lui, après [...] Il a fait déborder plein de noms... de son volcan [...] comme de la lave [...] C'était «Haine», «Violence», «Faire mal», «Frapper» [...] C'était violent, je trouve, l'intérieur de sa boîte. (Animatrice CEMÉA, AR)

Les enfants sont donc encouragés voire «forcés» à «être soi», à exprimer dans la production artistique leur spontanéité, leurs ressentis et leur personnalité profonde, ce qui, paradoxalement, vise à réguler leur comportement, à «débloquer» les timides ou les réfractaires aux savoirs scolaires, et à «canaliser» les plus agités.

La définition sociale de l'élève qui est à l'œuvre dans ces ateliers est celle d'un enfant qui trouve là l'occasion d'une réflexivité comportementale. Parce qu'une telle invitation à l'introspection dès le plus jeune âge régulée par l'adulte est probablement plus fréquente dans les classes moyennes et supérieures, elle se heurte souvent au manque de connivence d'élèves issus des classes populaires qui voient pourtant bien les raisons d'«être sage» en classe (même quand ils ne le sont pas). De même, les appels à la spontanéité créatrice relèvent d'une vision de l'art construite au début du xx^e siècle où l'image de la pureté enfantine tient une grande place. Ne partageant pas cette conception, les élèves observés reçoivent des reproches qui donnent à voir une seconde définition sociale de l'enfant : l'élève «en difficulté» serait incapable de «jouer le jeu», d'exprimer ce qu'il ressent d'une manière scolairement acceptable.

De fait, lorsque les élèves détournent les objectifs d'une activité conçue pour libérer l'imagination, ils sont sermonnés. Ce fut le cas par exemple à l'occasion d'une séance d'écriture en AR. En effet, l'intervenante se fâche lorsqu'elle constate que le déblocage de l'imagination s'est fait par le recours collégien accru à des provocations :

7. Originaire du Sénégal, cet élève vit en France depuis deux ans, avec sa mère isolée, et ses quatre frères et sœurs. Scolarisé en CLIS lors de son arrivée en France, il l'est désormais dans une 6^e regroupant des élèves diagnostiqués dyslexiques. Son intégration à l'AR fait suite à des bagarres au sein de l'établissement. Hormis un écart de conduite appréhendé par les intervenants de l'AR comme résultant d'une méconnaissance du règlement intérieur, la participation d'Omar aux activités est félicitée. Les difficultés qu'il rencontre sont renvoyées à sa dyslexie ou à son arrivée récente en France, et non à une résistance aux demandes scolaires.

L'assistante d'éducation forme une nouvelle phrase avec les mots-étiquettes placés dans une enveloppe et lit : «Bob Marley fume une tortue orange sous mes fesses.» Elle s'énerve «On ne peut rien faire de sérieux avec vous.» (Elle enlève de l'enveloppe les mots "cannabis", "herbe"...). Une nouvelle phrase est formée après un nouveau tirage au sort «La Porsche trouée couche entre les jambes.» L'assistante d'éducation réagit : «Je suis assez indulgente, mais vu les mots que vous avez écrits, je pense que vous aviez des idées derrière la tête.» C'est la fin de la séance. (Notes d'observation AR)

Cette scène montre que l'«expressivité» recherchée et la «spontanéité» des élèves est en fait limitée par des considérations morales. C'est dire qu'ici, comme à l'école, les activités ne sont jamais pur apprentissage «technique» de savoirs académiques, mais sont toujours, peu ou prou, activités d'éducation morale (Thin, 2010).

Les injonctions à «être soi» ou à exprimer son «ressenti» et celles à acquérir un comportement en phase avec les exigences scolaires peuvent alors apparaître paradoxales : «être soi autrement et spontanément».

CONCLUSION

Dans les dispositifs périscolaires en élémentaire ou de scolarisation hors du collège que nous avons observés, les pratiques de «détour pédagogique» par les activités culturelles pour remédier à l'échec et au décrochage scolaires montrent des caractéristiques communes.

Plusieurs raisons contribuent à la fois à enrôler les élèves dans l'activité et à opacifier les contenus scolaires et les catégories de perception des œuvres qu'elle véhicule, et donc les articulations intellectuelles utiles lors du «retour» dans la scolarité ordinaire : la centration des intervenants sur une approche psychologisante⁸ ou ludique des activités, ou sur le «ressenti spontané» face aux œuvres ou pratiques découvertes, la volonté de débloquer les élèves par la confrontation à l'art.

Ces deux types de dispositifs qui accueillent des élèves fréquemment issus des classes populaires présentent une continuité relative. Mais, avec l'âge et le degré de «décrochage» scolaire, la priorité semble passer de la remédiation au «handicap socioculturel» à la remédiation psychologique par l'expression artistique. Si ces ateliers s'inscrivent dans le prolongement de politiques antérieures de traitement de l'échec scolaire par le «détour» artistique, ils font aussi écho à l'évolution des politiques d'éducation en Europe, de l'éducation compensatoire

8. S'entremêlent ici une vision psychologisante des difficultés scolaires et une perception des activités artistiques et culturelles comme outils propices à cette remédiation, et opérationnels. Des recherches précédentes ont étudié les variations et les raisons du recours des enseignants à la psychologie (Morel, 2012).

à la centration psychologisante sur l'individu pris en charge par de multiples dispositifs locaux (Demeuse *et al.*, 2008).

Le recours à l'art ne conduit pas mécaniquement à la réussite scolaire. Et inversement, l'allongement des études n'a pas conduit à une plus grande consommation de la culture légitime (Coulangeon, 2011). Sans que cela n'invalide par principe les choix pédagogiques de travailler les deux dimensions et leurs relations, nos travaux montrent que les manières pédagogiques de s'en saisir ne relèvent pas de l'évidence. La contribution « évidente » à la réussite scolaire des détours, par les pratiques artistiques ou récemment par les nouvelles technologies, est d'autant plus à interroger qu'elle est l'une des conceptions prégnantes sous-jacentes aux politiques scolaires et culturelles, comme le montrent les mots prononcés par la ministre de la Culture, A. Filippetti, le 21 novembre 2012 pour l'installation du comité de pilotage de la consultation nationale sur l'éducation artistique et culturelle : « Je n'ai pas à vous convaincre du rôle que peuvent avoir l'art et la culture dans la construction de la personnalité, dans l'ouverture de l'imaginaire, dans la réconciliation avec le goût et le désir d'apprendre. »

RÉSUMÉ | ABSTRACT

L'article porte sur des dispositifs mis en place dans le cadre de partenariats entre l'Éducation nationale, des collectivités territoriales et des associations d'éducation populaire au gré de politiques de « lutte contre le décrochage scolaire » ou de « programmes de réussite éducative ». Répondant aux diagnostics officiels des difficultés scolaires, ces dispositifs proposent des activités artistiques aux élèves de primaire ou de collège. Nous montrons les difficultés que ces dispositifs rencontrent ainsi que leur caractère paradoxal au vu de la persistance des inégalités culturelles. Qu'apportent des activités pédagogiques de détour qui masquent les enjeux scolaires qui les sous-tendent ?

This paper concerns the programs set up in France within the framework of a partnership involving the Ministry of Education, local government authorities and popular education associations. These programs were set up in accordance with recent educational policy that wishes to fight school drop out and to ensure educational achievement for all. They are a response to expert opinions on academically challenged and low performing pupils at primary school and middle school by offering them artistic activities. We examine the obstacles these programs run up against, as well as their paradoxical character given the persistence of cultural inequalities. How can these educational activities of detour that obscure the underlying academic issues actually improve pupil's performances ?

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BONNÉRY, Stéphane. 2007. *Comprendre l'échec scolaire*. Paris, La Dispute.
- BONNÉRY, Stéphane et Séverine KAKPO (dir.). 2012. *Le temps d'études requalifié. Circulation des savoirs et des dispositions entre la classe et les dispositifs hors la classe*. Paris, Rapport de recherche ESCOL-CIRCEFT-Université Paris 8 Saint-Denis.

- BOURDIEU, Pierre et Jean-Claude PASSERON. 1964. *Les Héritiers*. Paris, Les éditions de Minuit.
- BOURDIEU, Pierre. 1979. *La distinction*. Paris, Les éditions de Minuit.
- BOUVEAU, Patrick et Jean-Yves ROCHEX. 1997. *Les ZEP, entre école et société*. Paris, CNDP / Hachette.
- CHARLOT, Bernard (coord.). 1994. *L'école et le territoire: nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. Paris, Armand Colin.
- COULANGEON, Philippe. 2011. *Les métamorphoses de la distinction. Inégalités culturelles dans la France d'aujourd'hui*. Paris, Grasset.
- DEMEUSE, Marc, Daniel FRANDJI, David GREGER et Jean-Yves ROCHEX (dir.). 2008. *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Conception, mises en œuvre, débats*. Lyon, INRP.
- DONNAT, Olivier. 2009. *Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique. Enquête 2008*. Paris, La Découverte.
- DOUAT, Étienne. 2007. «La construction de l'absentéisme scolaire comme problème de sécurité intérieure dans la France des années 1990-2000», *Déviance et Société*, 2, 31 : 149-171.
- GEAY, Bertrand. 2003. «Du "cancré" au "sauvageon". Les conditions institutionnelles de diffusion des politiques d'"insertion" et de "tolérance zéro"», *Actes de la recherche en sciences sociales*, 149 : 21-31.
- GLASMAN, Dominique. 2001. *L'accompagnement scolaire. Sociologie d'une marge de l'école*. Paris, PUF.
- HENRI-PANABIÈRE, Gaële, Fanny RENARD et Daniel THIN. 2009. *Un temps de détour... Pratiques pédagogiques et socialisatrices dans deux ateliers relais. Analyse sociologique*. Lyon, Rapport de recherche GRS-Université Lyon 2-ENS Lyon / Centre Alain Savary-INRP.
- KASSIMI, Chrissafo, Olivier DE PERETTI et Élisabeth BAUTIER. 1999. «L'aménagement des rythmes scolaires : une politique nationale territorialisée ou l'émergence de politiques de territoires?», *Ville École Intégration*, 117 : 127-143.
- LAHIRE, Bernard. 1993. *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*. Lyon, PUL.
- LEMÊTRE, Claire. 2009. *Entre démocratisations scolaire et culturelle: sociologie du bac théâtre (1989-2009)*. Thèse de doctorat en sociologie, Université de Nantes.
- LEMÊTRE, Claire. 2012. «La création et la diffusion du bac théâtre : une offre scolaire promue d'en bas», *Politix*, 98 : 147-169.
- MILLET, Mathias et Daniel THIN. 2003. «Une déscolarisation encadrée», *Actes de la recherche en sciences sociales*, 149 : 32-41.
- MILLET, Mathias et Daniel THIN. 2005. *Ruptures scolaires*. Paris, PUF.
- MINISTÈRES DE L'EMPLOI ET DE LA SOLIDARITÉ, DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS, À LA FAMILLE, À L'ENFANCE ET AUX PERSONNES HANDICAPÉES, À LA VILLE, FONDS D'ACTION SOCIALE, CAISSE NATIONALE DES ALLOCATIONS FAMILIALES. 2001. *Charte nationale de l'accompagnement à la scolarité*. <http://www.social-sante.gouv.fr/IMG/pdf/Charte_1_.pdf>. Page consultée le 30 avril 2013.
- MOREL, Stanislas. 2006. «Une classe de ZEP à l'Opéra de Paris. Enjeux et effets de l'action culturelle», *Réseaux*, 137, 3 : 173-205.
- MOREL, Stanislas. 2012. «Les professeurs des écoles et la psychologie. Les usages sociaux d'une science appliquée», *Sociétés contemporaines*, 1, 85 : 133-159.

-
- OCTOBRE, Sylvie, Christine DÉTREZ, Pierre MERCKLÉ et Nathalie BERTHOMIER. 2010. *L'enfance des loisirs. Trajectoires communes et parcours individuels de la fin de l'enfance à l'adolescence*. Paris, DEPS / La Documentation française.
- PALHETA, Ugo. 2012. *La domination scolaire. Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*. Paris, PUF.
- PASSERON, Jean-Claude. 1991. *Le raisonnement sociologique*. Paris, Nathan.
- POULLAOUEC, Tristan et Claire LEMÊTRE. 2009. «Retours sur la seconde explosion scolaire», *Revue française de pédagogie*, 167 : 5-11.
- RENARD, Fanny. 2011. *Les lycéens et la lecture. Entre habitudes et sollicitations*. Rennes, PUR.
- SAEY, Alain et Pascale MONZIOLS. 2008. *Apprendre avec les œuvres d'art*. Paris, Retz.
- THIN, Daniel. 1998. *Quartiers populaires : l'école et les familles*. Lyon, PUL.
- THIN, Daniel. 2010. *Milieux populaires et logiques socialisatrices dominantes : une analyse de la confrontation*. Lyon, Habilitation à diriger des recherches.
- VAN ZANTEN, Agnès. 2009. *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*. Paris, PUF.