



HAL
open science

Le classement par corps. Les écarts au corps scolaire comme indice de "déviance" scolaire

Mathias Millet, Daniel Thin

► **To cite this version:**

Mathias Millet, Daniel Thin. Le classement par corps. Les écarts au corps scolaire comme indice de "déviance" scolaire. Sociétés et jeunesses en difficulté, 2007, 2007 (3). hal-04090416

HAL Id: hal-04090416

<https://hal.science/hal-04090416>

Submitted on 5 May 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Le classement par corps. Les écarts au corps scolaire comme indice de “déviance” scolaire.

M. Millet, D. Thin, GRS (CNRS-Lyon2-ENS.lsh)

« Le corps en tant que *forme perceptible* "produisant, comme on dit, une impression" [...] est, de toutes les manifestations de la "personne", celle qui se laisse *le moins facilement* modifier, provisoirement et surtout définitivement et, du même coup, celle qui est *socialement tenue pour* signifier le plus adéquatement, parce qu'en dehors de toute intention signifiante, l'"être profond", la "nature" de la "personne" ». Pierre Bourdieu, « Remarques provisoires sur la perception sociale du corps », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 14, 1977, p. 51.

Appuyé sur des recherches sur les ruptures scolaires de collégiens de milieux populaires, ce texte entend montrer comment les postures du corps de ces élèves, fréquemment non conformes aux attentes scolaires, font l'objet d'un travail de représentation et de catégorisation institutionnel, et fonctionnent, pour les agents de l'institution scolaire, comme indice de l'existence, chez ces élèves, de « problèmes » (psychiques, comportementaux, moraux, familiaux, etc.) qui dépassent le terrain scolaire. Les corps indociles des collégiens sont d'abord constitués en révélateurs de leur inadaptation scolaire¹. Ils sont ainsi perçus comme le lieu d'inscription d'une insoumission à l'ordre scolaire et souvent d'une anormalité. Les postures corporelles des collégiens sont ensuite constituées en indice de désordres intérieurs révélant non seulement une enfance en danger mais aussi une enfance dangereuse. Jugés imprévisibles et inenseignables, leurs postures sont lues, à partir du terrain scolaire, comme le symptôme d'une instabilité psychologique, d'une souffrance personnelle, de troubles familiaux ou encore d'un refus de la soumission à l'ordre et à l'adulte. Ces indices corporels s'articulent enfin avec le repérage et la catégorisation institutionnels de postures corporelles construites comme irrégulières non seulement sur un plan scolaire mais au-delà sur un plan judicario-éducatif, les postures corporelles des collégiens impropres sur le terrain scolaire alimentant pour une part des mesures de prise en charge et d'encadrement hors l'école.

¹ L'étymologie permet ici un rapprochement intéressant. *Indocilis* signifie en effet : qu'on ne peut instruire, qu'on ne peut enseigner, mais aussi difficile à gouverner. L'expression de « corps indocile », telle qu'elle est employée dans les pages qui suivent, ne désigne donc pas seulement et d'abord les postures corporelles et comportementales des collégiens en ruptures scolaires qui se caractérisent par leur désobéissance ou leur refus explicite de l'école, mais plus largement celles qui, ostentatoires ou apathiques, perturbent l'ordre scolaire parce qu'elles traduisent une dissonance et un écart aux normes historiquement construites du « corps scolaire » comme « corps docile » et apprenant, pouvant être instruit parce que conforme à la maîtrise de soi par auto-contrôle (*self-government*) et selon les règles.

Trois recherches sont mobilisées à l'appui de ces analyses, qui toutes ont donné lieu à de nombreux entretiens avec des membres des familles (les parents de ces familles, mais aussi, dans une des recherches, leurs enfants), le plus souvent à leur domicile, parfois dans des dispositifs scolaires ou du travail social. Elles ont procédé aussi par observations, notamment des pratiques des enfants au sein des établissements scolaires ou des dispositifs les accueillant. La première recherche analyse les situations de « désordre » scolaire dans les collèges de quartiers populaires et procède par observations dans les classes et dans les établissements, et par entretiens avec les collégiens comme avec les enseignants². La seconde analyse porte sur les processus de construction des ruptures scolaires de collégiens de milieux populaires³. Pour cette enquête, une vingtaine de collégiens a été étudiée intensivement à travers une centaine d'entretiens menés auprès d'eux-mêmes, de leurs parents, de leurs enseignants et éducateurs, et l'étude de leurs dossiers social, scolaire... Quant à la troisième étude, elle se donne pour objet les relations entre les familles et les classes relais⁴ créées pour prendre en charge les collégiens déscolarisés⁵. Dans ce cadre, cinq classes relais ont été enquêtées, des observations de rencontres des agents institutionnels avec les familles ont été conduites, et une cinquantaine de familles ont été interrogées dans le cadre d'entretiens approfondis.

Dans les trois recherches, la population concerne des collégiens massivement issus des fractions inférieures des milieux populaires (familles d'ouvriers peu qualifiés, souvent immigrés). Nombre des familles sont dans des situations d'extrême précarité économique et sociale (RMI, chômage de longue durée, « petits boulots » par intérim ou au noir, logement dégradé, foyer d'accueil). Les changements d'emplois récurrents, l'alternance de périodes chômées et de périodes travaillées, l'occupation d'emplois non qualifiés, à forte pénibilité, aux horaires contraignants et variables, imposant le retrait du domicile familial, sont monnaie courante. La faiblesse des revenus, l'incertitude de l'avenir, l'inconstance

² Daniel Thin, « Désordre » scolaire dans les collèges de quartiers populaires, rapport de recherche GRS-université Lyon 2, 1999.

³ Mathias Millet, Daniel Thin, *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, PUF, 2005.

⁴ Les classes relais ont pour objectif officiel la prise en charge des collégiens en situation de rupture scolaire, considérés comme les plus perturbateurs de l'ordre scolaire. Le public « est constitué d'élèves de collège, faisant parfois l'objet d'une mesure judiciaire d'assistance éducative, qui sont entrés dans un processus évident de rejet de l'institution scolaire et qui ont même souvent perdu le sens des règles de base qui organisent leur présence et leur activité au collège. La plupart du temps, ce rejet prend la forme de manquements graves et répétés au règlement intérieur, d'un comportement marqué par une forte agressivité vis-à-vis des autres élèves ou des adultes de la communauté scolaire, d'un absentéisme chronique non justifié, aboutissant à des exclusions temporaires ou définitives d'établissements successifs. » (Circulaire 98-120 du MEN du 12 juin 1998.)

⁵ Martine Kherroubi, Mathias Millet, Daniel Thin, *Classes-relais et familles. Accompagnement ou normalisation ?* Vaucresson, CNFE-PJJ, 2005.

des rythmes familiaux trament les expériences quotidiennes des familles et affectent les conditions de socialisation des enfants. D'un point de vue scolaire, les collégiens sont issus de collèges dans lesquels les catégories populaires sont prédominantes et dont les performances scolaires sont nettement inférieures aux performances de l'ensemble des collèges de leur département. Tous les collégiens étudiés rencontrent des difficultés dans les apprentissages scolaires. Une large partie d'entre eux n'est capable d'aucune performance scolaire du niveau d'un élève de collège et cumule des difficultés depuis de nombreuses années. Les bulletins scolaires témoignent de la fragilité des acquis scolaires dès l'école primaire. Nombre de ces collégiens sont arrivés au collège en ayant déjà accumulé un retard par rapport au rythme « normal » de scolarité. Celle-ci est en outre émaillée d'une multitude de sanctions, punitions scolaires, répression des actes et paroles scolairement répréhensibles, des refus de travail ou de l'hypoactivité scolaire, des conflits avec les enseignants, etc., qui se soldent parfois par des conseils de discipline et des exclusions de collèges. La multiplication des changements d'établissements en témoigne, certains collégiens connaissant jusqu'à 6 collèges en l'espace d'une année et demie.

1. Les corps indociles comme indice d'a-scolarité et de « déviance » scolaire

L'histoire de la forme scolaire⁶ rappelle combien l'école attend des élèves un corps docile et suppose une discipline du corps, intériorisée, une autodiscipline⁷ par laquelle le corps est prompt à se plier à l'ordre impersonnel de la classe⁸. Ce corps scolaire est d'abord un corps relativement immobile, sachant tenir en place et rester assis à sa table dans la classe, un corps maîtrisé dont les déplacements ne doivent être ni intempestifs ni spontanés mais mesurés et réglés (déplacements en rang, en silence, avec la permission de l'enseignant, au signal...). C'est ensuite un corps relativement silencieux, qui sait écouter la leçon et ne prendre la parole que lorsqu'on la lui donne. C'est enfin un corps obéissant et concentré, sachant dépasser ses résistances à l'effort et s'y tenir de lui-même le temps de l'exercice. Position d'écoute, immobilité relative, déplacements réglés, mesure et concentration comptent ainsi au nombre des vertus cardinales traditionnelles de l'élève. Bien sûr, l'école a pu, au fil du temps et à mesure que se sont enracinées et généralisées les dispositions scolaires dans la population, assouplir les modalités d'exercice de la discipline corporelle. Du corps extérieurement

⁶ Bernard Lahire, Daniel Thin, Guy Vincent, « Théorie et histoire de la forme scolaire », in Guy Vincent (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, PUL, 1994.

⁷ « La raison des pédagogues est une discipline, plus précisément une auto-discipline », Guy Vincent, *L'École primaire française*, PUL, 1980, p. 99.

⁸ *Ibid.*

(re)dressé de l'élève lassallien en passant par le corps raisonné des écoles mutuelles jusqu'au corps autonome de l'élève contemporain, l'école a pu s'appuyer sur la « complicité » croissante d'un ensemble d'élèves ayant intériorisé les postures attendues d'eux dans la classe pour imposer, de manière à la fois moins autoritaire et moins extérieure, l'ordre de sa discipline. Que les élèves d'aujourd'hui puissent, dans les écoles primaires notamment (c'est déjà moins vrai dans le secondaire), se déplacer ou prendre la parole en apparence plus librement qu'ils n'étaient autorisés à le faire autrefois, ne doit pas conduire à oublier qu'ils ne sont autorisés à le faire que pour autant qu'ils se conforment par eux-mêmes aux exigences du corps scolaire. Il suffit, pour s'en convaincre, d'observer que là où les publics scolaires sont les moins enclins à se plier à celles-ci, les enseignants expriment l'impossibilité dans laquelle ils se trouvent parfois d'accomplir l'activité pédagogique. Ils rappellent ainsi, contre l'évidence apparente, que cette discipline du corps est consubstantielle du bon fonctionnement de la classe. Et là où cette condition peut être oubliée (donc déniée), elle ne doit de l'être qu'au fait de s'exercer dans l'implicite des dispositions corporelles préformées des élèves. Si l'idéal du corps scolaire est le produit d'une construction historique⁹, il est aussi inégalement répandu à l'intérieur de notre monde social, les rapports au corps comme les *hexis*¹⁰ corporelles variant socialement et culturellement. Il reste que ce corps scolaire s'est imposé comme ce corps normé aujourd'hui dominant à l'aune duquel se construisent les perceptions institutionnelles de la normalité ou de l'anormalité des corps et de ceux qui les agissent. Il est constitutif des catégories de perception et de classement institutionnelles des conduites scolaires des élèves à partir desquelles leurs agissements, et singulièrement les plus hétérodoxes, vont être désignés comme inaptes aux logiques scolaires et comme anormaux. Ce phénomène de catégorisation scolaire par les postures corporelles des élèves n'est pas nouveau comme l'ont montré les travaux de Francine Muel-Dreyfus¹¹ pointant la relation entre l'obligation scolaire (et l'entrée en masse dans l'école publique des enfants des fractions les plus basses du prolétariat) et l'apparition de l'enfance anormale. De même, les travaux de Patrice Pinell et Markos Zafiroopoulos¹² ont clairement démontré comment la loi du 28 mars 1882, en plaçant l'ensemble des enfants et leurs comportements en situation de comparaison sociale-scolaire et en faisant apparaître une petite fraction d'écoliers, souvent de familles très

⁹ Norbert Elias, *La Dynamique de l'Occident*, Presses Pocket, 1990.

¹⁰ L'*hexis* corporelle est un ensemble de dispositions pratiques corporelles, manières de se tenir, de parler, de marcher... Cf. Pierre Bourdieu, *Le sens pratique*, Minuit, 1980.

¹¹ Francine Muel-Dreyfus, « L'école obligatoire et l'invention de l'enfance anormale », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1975/1, p. 60-74.

¹² Patrice Pinell, Markos Zafiroopoulos, « La médicalisation de l'échec scolaire. De la pédopsychiatrie à la psychanalyse infantile », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1978/24, p. 23-49.

pauvres, comme incapables de bénéficier de l'enseignement ordinaire et relevant d'autres types d'institution¹³, a conduit à constituer le regard pédagogique en un regard clinique. De nouvelles catégories nosographiques en ont ainsi émergé, la figure de l'arriéré et le portrait de l'instable notamment, dont les traits pathologiques n'ont pu s'exprimer qu'à la suite d'une confrontation durable à la vie de l'école. « Les instables sont ainsi décrits comme des enfants qui "ne tiennent pas en place", qui "ne peuvent pas coordonner leurs mouvements" ni "contrôler leurs instincts", sujets à des "colères inexplicables, brutales, extrêmement violentes" et manifestant des "impulsions ingouvernables"¹⁴. » Cette instabilité est décrite comme la manifestation d'un état psychique perturbé, d'une attention défaillante, d'une « volonté intellectuelle » à peu près nulle qui fait que « c'est au prix de mille difficultés qu'on parvient à fixer leur esprit et encore n'est-ce que pour un instant ». L'instable, « turbulent et bavard », qui ne tient pas en place, est ainsi perçu comme « un obstacle pour lui-même et pour les autres, à un apprentissage de la morale qui passe par une discipline du corps ordonnant des manières de se tenir qui sont autant de catégories morales (se tenir droit, rester à sa place, etc.) et par le respect du silence (où la prise de parole est conditionnée à l'autorisation du maître, c'est-à-dire de celui qui détient la parole autorisée)¹⁵ ».

De ce point de vue, les descriptions des collégiens en ruptures scolaires par les agents de l'institution scolaire tendent à aborder leurs problèmes scolaires à travers le prisme des corps perçus comme indociles. A leurs yeux, ce qui signe les problèmes des collégiens, c'est l'ensemble des postures du corps par lesquelles les collégiens dévient et s'écartent franchement des normes scolaires de comportement¹⁶. Les propos des enseignants, les annotations sur les carnets scolaires, disent toutes les difficultés qu'éprouvent les collégiens pour se conformer à l'obligation de se tenir à leur place en classe, toute la mobilité qui les anime et qui va à l'encontre de cette obligation.

Simplement lui dire de s'asseoir en face de la table par exemple, c'est ridicule, mais : « Tu essaies de te mettre en face de ta table, et tu vas te mettre face à ton classeur et à tes feuilles ! » Mais, au début, ça été un effort, mais pour lui, c'était du domaine

¹³ C'est ainsi qu'en 1909 sont créées les premières classes de perfectionnement qui annonceront le développement ultérieur de l'enseignement spécialisé.

¹⁴ Patrice Pinell, Markos Zafiroopoulos, *Un siècle d'échecs scolaires (1882-1982)*, Paris, les Éditions ouvrières, 1983, p. 71.

¹⁵ *Ibid.*, p. 37. Les auteurs concluent ainsi : « Les figures de "l'instable" et de "l'arriéré" sont donc l'expression dans un registre psychopathologique de deux formes différentes de "ratés" de la pédagogie en tant que technique d'inculcation d'un modèle culturel. Elles caractérisent des groupes d'enfants pour qui le processus de socialisation spécifique que doit réaliser l'école, échoue. ».

¹⁶ Au point qu'au cours des entretiens, nous aurons les plus grandes difficultés à faire parler les enseignants des apprentissages, des exercices scolaires, etc., des collégiens, les comportements et les postures corporelles des collégiens semblant souvent recouvrir toute autre description possible des collégiens.

surhumain ! Il savait pas ce que c'était de rester derrière une table, calmement, minimum 50 minutes ! Il fallait qu'il bouge sans arrêt, c'était vraiment impressionnant ! (Responsable d'une Maison familiale rurale.)

Oh ça va, on me disait : « Il faut qu'il se calme, il bouge trop ! » C'est le fait qu'il est, il est partout, il est derrière devant, c'est un radar ! Ils l'appelaient « on met le radar » ! Sans se rendre compte, il était à gauche, à droite euh partout ! (Mère d'un collégien.)

Les conflits autour des déplacements non réglés dans la classe pour des bavardages incessants ou encore des activités étrangères à l'activité pédagogique sont régulièrement évoqués à propos des collégiens. Pour plusieurs d'entre eux, le fait de rester assis dans la position d'écoute ou d'écriture scolaire semble impossible. Les enseignants brossent ainsi le portrait de collégiens dont les temps de concentration sont extrêmement courts, ne sachant pas travailler silencieusement, parlant à tort et à travers, faisant du bruit en classe, se déplaçant sans raison apparente, se chamaillant et se dispersant à la première occasion, multipliant les incartades, les mouvements d'humeurs et les postures inconvenantes. Nos observations dans des classes de collèges de quartiers populaires confirment la faible conformité des postures corporelles des élèves aux règles scolaires ou aux exigences des enseignants.

Lors d'un cours de mathématiques en sixième, un garçon passe une grande partie de son temps debout et semble se « promener » d'un bureau à l'autre sous des prétextes divers : emprunt d'un tube de colle, jet d'un papier dans la poubelle... Plus tard, une élève se rend vers le bureau de l'enseignant occupé avec d'autres élèves. Elle essaye de prendre quelque chose, revient à sa place quand elle s'aperçoit que nous la regardons. A sa suite, plusieurs élèves se lèvent et « dérobent » du papier millimétré apparemment par jeu.

Dans une autre sixième, une élève se lève pour jeter un papier dans la poubelle, revient à sa place et tombe de sa chaise, ce qui provoque des éclats de rires et de nouveaux mouvements dans la classe. Outre les déplacements, les élèves mobilisent leur corps en se balançant sur leur chaise, en soulevant leur table, en envoyant des projectiles en direction de la corbeille à papier ou d'un autre élève...

Pour les enseignants comme pour les autres adultes des établissements scolaires, ces postures corporelles signent des formes de résistance à l'ordre scolaire et ses exigences. Les collégiens qui tentent de se soustraire à l'activité pédagogique¹⁷ en multipliant les mouvements qui s'opposent au calme et à l'attention attendus des élèves, en manifestant leur refus fréquent d'adopter la tenue « correcte » exigée au sein de la classe (et qui marque la coupure entre l'espace de la classe et l'espace hors de la classe ou hors de l'espace scolaire¹⁸), ou encore par

¹⁷ On peut en effet parler à propos de ces pratiques de tactiques d'évitement de la contrainte pédagogique tant celles-ci ne surviennent jamais autant que lorsque les collégiens ont accumulé les déboires sur le plan des résultats scolaires et finissent par voir les situations d'apprentissage comme des situations désespérantes et potentiellement humiliantes.

¹⁸ Nombre de comportements d'élèves de milieux populaires dans la classe témoignent en effet de la faible césure qu'ils accordent entre le temps des activités hors la classe et le temps des activités dans la classe, les

des attitudes ostentatoires qui consistent par exemple à conserver son sac en bandoulière alors que le cours commence, portent le désordre dans les classes. Les mouvements et les tenues constituent ainsi pour les enseignants autant de signes que les collégiens ne jouent pas complètement le jeu scolaire et autant d'actes perturbateurs de l'activité pédagogique.

La plupart du temps, elle faisait rien, elle faisait rien du point de vue scolaire ! A la rigueur, elle finissait par sortir son cahier, mais enfin j'ai eu des séances où ç'a été le scotch enroulé sur la main jusqu'à ce qu'il y ait plus de scotch au bout du rouleau ! Puis après : « Mais madame, ça me fait mal ! - Tu veux enlever ton scotch Amina ! - Madame, il faut que j'aille à l'infirmerie ! - Non tu vas pas à l'infirmerie ! » Et elle s'était enroulée, mais c'est vrai que ça devait lui faire mal, elle a serré tellement fort, qu'elle s'est coupée la circulation ! Après, il faut réclamer des ciseaux pour découper, ou alors avec de l'encre, elle prenait la cartouche, elle vidait l'encre sur ses mains, elle s'en mettait partout ! Puis après : « Madame, j'ai de l'encre sur les mains, il faut que j'aille me laver les mains ! » [...] C'était une perturbation permanente, parce que toutes les 5 minutes, et « Madame j'ai besoin de ça », et « Madame j'ai fait ci », et « Madame, il faut que j'aille aux toilettes », et « Madame, il faut que j'aille me laver les mains »... (Professeur de mathématiques.)

Dans une classe de sixième, en début de cours, le professeur est assis à son bureau, attendant le silence. Il demande à un élève d'enlever son manteau, celui-ci rétorque qu'il faut aussi le demander à sa voisine de devant qui a gardé son blouson ; le professeur demande à un autre élève d'enlever sa casquette, ce qu'il fait, deux autres remettent leur casquette puis l'enlèvent en riant. Une fille a gardé son manteau et dit au professeur qu'elle a froid, puis enlève son manteau...

Ces postures corporelles des collégiens, et particulièrement les plus dynamiques, qui s'écartent de la posture attendue d'un élève attentif et discipliné, sont ainsi souvent au principe de tensions avec les enseignants et autres agents institutionnels. Les déplacements intempestifs et inopportuns de certains élèves morcellent le cours. Les postures perçues comme relâchées, comme les provocations ostentatoires, multiplient les accrocs entre enseignants et enseignés dans la classe. La dispersion ou le manque d'attention rendent difficile tout effort scolaire prolongé. Autant de traits qui conduisent certains enseignants à un rejet quasi-viscéral des collégiens comme ce professeur de mathématiques qui écrit à propos de Christopher : « *C'est lui ou les autres* », « *ou ma santé ou lui* ».

Si les enseignants évoquent plus spontanément les comportements créant une agitation non scolaire en classe, plusieurs déplorent également des postures plus silencieusement attentatoires à l'ordre scolaire. Les enseignants décrivent des formes d'apathie (également observées), des élèves « *vautrés* » sur leur table, la tête dans les bras, dont les conduites se

observations réalisées dans les établissements permettant de constater que les collégiens poursuivent souvent sans discontinuer dans l'espace et le temps de la classe des activités commencées en dehors de celle-ci...

caractérisent par une hypoactivité scolaire¹⁹. Ainsi, un garçon vient systématiquement en cours sans avoir accompli un seul exercice demandé, sans le matériel nécessaire à l'accomplissement des tâches scolaires et au suivi du cours. Son activité est réduite au minimum pour ne pas s'attirer trop d'ennuis des enseignants. Quand l'un d'entre eux l'interpelle, l'élève baisse la tête et se tait sans que ses pratiques ne changent. Dans chaque cours observé, plusieurs élèves ne réalisent aucun des actes attendus ou demandés par l'enseignant : aucune prise de notes, aucun exercice réalisé... On est à chaque fois loin du corps attentif et au travail que suppose l'activité d'apprentissage : une maîtrise de soi, une capacité à contraindre son corps à l'écoute, à l'immobilité ou à une mobilité contrôlée. Outre que ces postures corporelles vont à l'encontre d'exigences pédagogiques majeures, comme l'attention et l'effort, condition pour les enseignants de l'efficacité de leur activité pédagogique, elles heurtent bien souvent la morale corporelle des enseignants.

C'est des enfants qui sont je crois inadaptés à l'enseignement qu'on leur donne, depuis la maternelle. Ça, c'est détecté à la maternelle. Des enfants qui n'ont aucune possibilité d'attention devant une activité proposée. (Enseignant de mathématiques.)

Dans une classe, un élève quitte ses chaussures pendant le cours. Le professeur lui demande de les remettre. L'élève rétorque qu'elles lui font mal aux pieds. Le conflit s'envenime. Le collégien est expulsé de la classe et conduit devant le principal du collège...

Si l'entrave à l'action pédagogique que constituent les comportements des collégiens est au principe de l'exaspération d'une partie des enseignants, la réprobation des postures corporelles de leurs élèves manifeste également une distance sociale à leur égard. Pour l'essentiel issus de la « petite-bourgeoisie » et acculturés de longue date aux formes légitimes de l'arbitraire culturel dominant, les enseignants demeurent en effet étrangers aux expériences et aux conditions d'existence de collégiens pour leur part issus des familles parmi les plus dominées et démunies des milieux populaires, comme aux codes linguistiques, vestimentaires et comportementaux propres aux sociabilités juvéniles populaires²⁰. Pour beaucoup d'enseignants, les manières d'être, de faire, de se tenir, etc., des collégiens sont incompréhensibles tant elles s'écartent de leur propre *hexis*. Nombreuses sont les remarques sur le fait que ces collégiens seraient « *déroutants* », « *imprévisibles* », « *non maîtrisables* », « *insaisissables* ». Au-delà, les enseignants appréhendent les postures corporelles des collégiens dans le registre de la morale. Elles sont ainsi au principe de tensions car ils les perçoivent souvent comme une forme de dépravation ou de relâchement psychique et moral

¹⁹ Mathias Millet, Daniel Thin, *op. cit.*, p. 165 et suivantes.

²⁰ David Lepoutre, *Cœur de banlieue. Codes, rites et langage*. Odile Jacob, 1997.

(manque de volonté, absence de motivation, laxisme...). Ainsi, la tenue vestimentaire de certains élèves en classe n'apparaît pas seulement comme une gêne à leur activité scolaire. Elle apparaît également comme un écart de conduite contraire à l'ordre moral de l'école :

La plupart des cours, ils les passent avec leur vêtement sur le dos [...] parce que bon y a aussi une question de politesse dans le fait d'enlever son vêtement... (Enseignant d'histoire.)

La notion de politesse (associée au fait d'ôter son blouson, sa casquette...) renvoie ici à la question du respect de l'enseignant et de ce qu'il représente. Le refus de se déshabiller, surtout d'ôter sa casquette, devient un signe de non-respect de la situation scolaire comme de l'autorité de l'enseignant, voire de sa personne. La tenue des élèves peut constituer une véritable agression morale pour les enseignants comme les manières d'être ou de faire des élèves suscitent la réprobation de ces derniers : élèves qui jettent leurs affaires scolaires sur le bureau plus qu'ils ne les posent, élèves qui se tiennent « *avachis* », élèves qui crachent sur le sol dans la cour et parfois dans les couloirs.

Y a plein de choses qui me choquent. Tout ce qui est au niveau des dégradations des installations, des dégradations volontaires... donc des gamins qui donnent des coups de pieds dans les portes, des gamins qui crachent par terre, qui balancent des papiers par terre. Qui se soucient peu de l'environnement. [...] C'est des choses qui me choquent. (Enseignant d'éducation physique et sportive.)

Le fait de manger en classe et surtout de mâcher du chewing-gum est aussi l'occasion d'interventions des enseignants ou d'incidents avec les élèves. Ce n'est pas seulement le non-respect des règles scolaires qui dérange les enseignants mais une tenue ou un comportement qui bafoue les codes de conduite auxquels ils sont attachés. Pour paraphraser Erving Goffman, la tenue des collégiens manifeste une absence de déférence à l'égard à la fois de la situation scolaire, de l'autorité pédagogique et de la personne des enseignants²¹. Elle peut agir comme une offense à l'endroit des enseignants et de l'institution scolaire. Aussi les enseignants confrontés aux postures hétérodoxes des élèves font-ils face à la question de l'acceptabilité morale²² des élèves. Le comportement, la tenue, les postures des collégiens sont interprétés par les enseignants comme inacceptables parce que contraires à leurs principes moraux et à la morale portée par la démarche éducative de l'institution scolaire. Signes incontestables, pour

²¹ Erving Goffman, « La tenue et la déférence », in *Les rites d'interaction*, Minuit, 1974. Erving Goffman définit la déférence comme un « composant symbolique de l'activité humaine dont la fonction est d'exprimer dans les règles à un bénéficiaire l'appréciation portée *sur* lui, ou sur quelque chose dont il est le symbole, l'extension ou l'agent. », p. 51.

²² Selon l'expression d'Howard S. Becker à propos des institutrices des écoles publiques de Chicago confrontées aux élèves des quartiers pauvres de la ville. Howard S. Becker, « Social-Class Variations in the Teacher-Pupil Relationship », *Journal of Educational Sociology*, vol. 25, n° 8, avril 1952, traduit dans Jean-Claude Forquin, *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*, De Boeck, 1997.

l'institution, de leurs difficultés scolaires, les postures corporelles a-scolaires des collégiens en ruptures scolaires sont perçues par les agents institutionnels soit comme des transgressions volontaires et affirmées des règles scolaires (bienséance, bonne tenue, civilité, respectabilité...), c'est-à-dire comme refus explicite de se soumettre à l'ordre scolaire, soit plus simplement comme une impossibilité à respecter les règles et à s'y conformer résultant par exemple d'un « manque de repères » ou d'une « déstructuration » de leur vie sociale. De ce point de vue, les corps indociles des collégiens, dans ce qui les sépare du corps scolaire, fonctionnent comme un indice de déviance scolaire qui construit au moins autant qu'il révèle les postures corporelles des collégiens comme déviantes et les collégiens comme inenseignables.

Concrètement en classe, il peut intervenir quinze fois soit pour donner son avis, soit pour poser des questions et poser trois ou quatre fois la même question, il se lève, il navigue, il va d'un élève à l'autre, on le touche à peine il réagit comme si il était dans la cour en gueulant, il a pas de notions de ce qu'on fait dans une classe et ce qu'on fait à l'extérieur, comment on parle à un enseignant de comment on parle à son copain et de comment on parle à sa mère enfin. (Principal-adjoint.)

Alors, avec des phénomènes dont on ne s'est rendu compte qu'au fur et à mesure, mais avec des phénomènes un petit peu bizarres quand même, c'est vrai, que dès le début même dans la période où ça allait bien c'est vrai que on le voyait partir tout seul et on le voyait quasiment jouer à la petite voiture, parler tout seul, faire du bruit avec sa bouche puis jouer à la petite voiture en parlant tout seul. (Principal-adjoint.)

2. Les corps indociles comme indice d'une enfance en danger et d'une enfance dangereuse

Lorsque la situation scolaire des collégiens se dégrade et que la stigmatisation institutionnelle s'accroît, lorsque la rupture scolaire conduit à la multiplication des conflits avec les agents de l'institution scolaire et à celle des absences, les perceptions institutionnelles des postures du corps des collégiens finissent par dépasser leur seule caractérisation scolaire. Dans cette logique, l'interprétation par les comportements perturbateurs de l'ordre scolaire et les postures inadaptées à l'activité pédagogique prime. Au-delà, les postures corporelles des collégiens sont souvent constituées en indice d'une souffrance personnelle et familiale. Ne pouvant, du point de vue des agents de l'institution scolaire, résulter des seuls écarts aux formes scolaires d'apprentissage, les postures non conformes des collégiens apparaissent à leurs yeux liées à des désordres personnels, c'est-à-dire à des souffrances psychologiques, individuelles et familiales. Ces postures, perçues comme des propriétés intrinsèques des collégiens, fonctionnent ainsi dans le discours enseignant et institutionnel comme la marque d'une

anomalie sociale et psychique fréquemment renvoyée aux « pathologies » ou aux « dysfonctionnements » familiaux et aux « troubles du comportement ». Pourtant, les postures des collégiens ne sauraient être réduites aux effets d'une psychologie perturbée. On voit d'ailleurs comment ce qu'une certaine psychologie normative de type cognitiviste range sous les termes de « troubles du comportement » ou du « pathologique » comme la fameuse « hyperactivité » peut trouver un début d'explication relationnelle dans une sociologie des formes sociocognitives. Les comportements partagés par nombre de collégiens de milieux populaires rencontrés dans les classes relais et observés dans les classes de collèges renvoient à la fois à un rapport à la situation scolaire en classe et à l'activité d'apprentissage scolaire de collégiens dont les dispositions corporelles (produites par les conditions sociales d'existence et la socialisation familiale) sont éloignées des dispositions requises par les exigences scolaires.

Il est, de ce point de vue, nécessaire de resituer ces postures dans le contexte scolaire selon deux dimensions. D'une part, celui-ci impose des postures spécifiques éloignées de l'action (et surtout de l'action du corps), et des formes d'action fortement réglées et loin de l'action spontanée qui caractérise souvent les conduites des collégiens²³. D'autre part, les attitudes que les collégiens adoptent en classe ne peuvent être dissociées de leurs rapports aux apprentissages scolaires. Contrairement à ce que laisserait penser une lecture des postures de ces collégiens qui lierait la question des apprentissages et celle des comportements dans un rapport d'extériorité (ce que font parfois les discours enseignants), les collégiens apparaissent dans nombre de cas dissipés ou indociles parce qu'ils rencontrent des difficultés cognitives dans les apprentissages. La situation de cours peut devenir tellement insupportable pour les collégiens « décrochés » au plan cognitif qu'ils bricolent des tactiques d'évitement aux multiples modalités (retards, oublis du matériel, infirmerie, agitations, etc.). Ensuite, bien des comportements qui apparaissent comme perturbateurs de l'ordre scolaire, et qui sont dénoncés comme tels, manifestent des dispositions contraires aux dispositions exigées par les apprentissages scolaires. Dans un texte pour la classe relais, Pierre écrit ce qui lui est difficile à vivre au collège : « *rester à l'intérieur, pas bouger. D'être en cours quand je comprends pas* ». L'association « *ne pas bouger* » et « *ne pas comprendre* » est ainsi une des sources de ce qui apparaît comme une difficulté, parfois une impossibilité, d'adopter les postures corporelles scolaires. La forme scolaire lie en effet étroitement savoirs, manières de

²³ Mathias Millet, Daniel Thin, « Le temps des familles populaires à l'épreuve de la précarité », *Lien social et Politiques – RIAC*, n° 54 « Temporalités. Le temps : un enjeu social et politique », 2005, p. 153-162.

transmettre et conduites. A l'apprentissage des disciplines scolaires sont associées des manières d'être, des postures, des temporalités, etc., qui sont inégalement partagées par les collégiens. Apprendre scolairement suppose de pouvoir s'ajuster à ces manières d'être, et d'être doté des dispositions qui permettent de s'y conformer. Or les collégiens en ruptures scolaires sont loin d'avoir ces dispositions, qui sont à la fois mentales et corporelles. Nos observations montrent ainsi des collégiens qui s'agitent en tous sens quand ils sont perdus dans le cours, d'autres ou les mêmes qui jettent leur stylo ou leur cahier quand ils ne parviennent plus à suivre ou qui ne tiennent plus en place quand ils se heurtent à une difficulté d'apprentissage. Le cas de Clément est exemplaire sur ce point. Admis en classe relais, il est pris en charge de manière individualisée par les enseignants.

Oui je l'ai eu [en cours], ouais, beaucoup même. Parce qu'en plus il est revenu sur les... les maths. Donc j'le prenais en plus après en soutien donc lui je l'ai beaucoup eu. (Inspiration) Grosses difficultés... compréhension. Dès que ça devient un petit peu plus abstrait euh... y avait plus aucune production qui était faite, et donc ça l'énervait. Tout ce qu'il arrivait bien à faire, ça se passait bien, mais par contre dès qu'y avait un petit, dès que ça se compliquait un petit peu, ça l'énervait. Surtout qu'il était euh... au début il était avec un élève qui arrivait bien en mathématiques, et en plus je crois qu'il était une classe en dessous de lui donc ça l'énervait d'autant plus. Mais c'est sur du contenu hein ! C'était pas de l'énervement euh... contre moi. Par contre c'était sur du contenu, c'est-à-dire qu'il se mettait à gribouiller... et puis on sentait que ça bouillait en lui hein. Et puis, ouais, pas de logique... et puis on lui faisait faire un exercice un jour, le lendemain, même si, à la fin de l'heure, il savait faire, on repartait de zéro, souvent. [...] Quand il commençait à s'énerver et puis à gribouiller euh (inspiration) donc là fallait... calmer, attendre un peu, passer à autre chose... Donc c'était difficile de... vraiment d'apprendre des choses du niveau 4ème, un peu plus compliqué euh, on se heurtait à ça. (Donc son agacement se manifestait principalement par les petites gribouilles ?...) Et puis il est... ça devient saccadé, il fait de plus en plus n'importe quoi, même les choses toutes simples euh... il fait n'importe quoi. (Professeur de mathématiques en classe relais.)

« Il n'existe pas deux relations (élèves-savoirs, élève-maître), deux processus différenciés (apprendre des savoirs scolaires et se soumettre à des normes de comportement), dont l'un conditionnerait l'autre, suivant l'idée que discipliner l'enfant sert à le rendre disponible à l'acquisition des "savoirs scolaires" »²⁴. La notion de discipline²⁵ scolaire désigne aussi les matières scolaires enseignées et indique que celles-ci sont des savoirs réglés qui impliquent une transmission réglée en même temps que la transmission des règles qui les régissent²⁶. On ne le voit jamais aussi bien qu'avec l'éducation physique et sportive qui, loin d'être une

²⁴ Rachel Gasparini, *Ordres et désordres scolaires*, Grasset/Le Monde, 2000, p. 11.

²⁵ *Disciplina* veut dire : enseignement mais aussi règle de vie.

²⁶ Guy Vincent, *L'École primaire...*, op. cit.

simple activité physique dans laquelle les corps pourraient se défouler²⁷, exige au contraire une discipline du corps dont l'inculcation passe par des exercices que les collégiens de milieux populaires rechignent souvent à effectuer au profit de la performance²⁸.

Le fait que cette intrication des attitudes des collégiens dans les classes aux apprentissages scolaires ne soit pas clairement perçue explique ainsi que les postures non conformes des collégiens puissent être lues, aux yeux des agents de l'institution scolaire, comme le symptôme de souffrances psychologiques et d'une psychologie perturbée, par définition irréductibles aux seuls écarts aux formes scolaires d'apprentissage. Un regard soutenu face à l'adulte, une démarche de « *caïd* », un maquillage un peu souligné, une posture effrontée, etc., mais aussi une absence d'attention, une agitation permanente, etc., vont ainsi être progressivement constitués par les agents institutionnels comme les signes inquiétants (dérangeants et choquants) de dérèglements moraux et psychiques. Cette extension, au-delà du terrain scolaire, du classement par corps des collégiens est par exemple manifeste lorsqu'il s'agit pour l'école de constituer des dossiers en vue d'une prise en charge spécifique des collégiens comme celle des classes relais. Consignés dans les dossiers scolaires, les indices corporels de non-conformité aux logiques scolaires instruisent abondamment ce que l'on a appelé ailleurs les casiers scolaires des collégiens en ruptures scolaires²⁹ : « *élève agitée, instable depuis l'école primaire* » ; « *violence verbale et physique avec ses camarades* » ; « *ne se contrôle pas* » ; « *était repérée l'an dernier pour son comportement pénible et son agressivité envers autrui* » ; « *comportement douteux "pervers"* » ; « *élève très instable qui alterne les moments d'écoute avec de longs moments de conduite incontrôlée et incontrôlable* ». Les classements par corps n'échappent d'ailleurs pas aux stéréotypes de sexe avec l'opposition du pervers sexuel mâle qui semble dangereux pour ses petites camarades et de la collégienne sulfureuse, provocante pour laquelle on craint la prostitution...

C'est donc pour ça quand même que nous on a analysé qu'il a quand même des troubles psychologiques importants, des troubles enfin une instabilité qui était effectivement, c'était pour lui difficile de rester assis en classe sur une chaise pendant trois heures et cetera. (Principal adjoint.)

²⁷ « En gymnastique comme ailleurs, l'école passe par des exercices réglés, des explications, et les enfants qui ne suivent pas à la lettre ce qu'on leur demande (exécuter tel ou tel geste, tel ou tel mouvement...) sont perçus à l'école, lieu par excellence du contrôle des pulsions et de l'usage réglé du corps comme de la parole, comme ne pensant qu'à "se défouler", c'est-à-dire - selon le dictionnaire - à "donner libre cours à des impulsions ordinairement réprimées" ». Bernard Lahire, *Tableaux de familles*, Hautes études, Gallimard, le Seuil, 1995, p. 58.

²⁸ Corinne Rabia, *Activités sportives et modes d'appropriations*, mémoire de DEA sous la direction de Daniel Thin, université Lumière Lyon 2, 2001.

²⁹ Mathias Millet, Daniel Thin, *op. cit.*

Alors, quand on nous on est intervenu, l'histoire qui courait sur lui, euh [...] on nous a dit d'intervenir, c'est qu'à la sortie du collège il y avait eu des histoires. « Quoi ? » Et puis en petit à petit, en laissant parler les gens, plusieurs filles s'étaient euh alors Aurélien se serait vanté d'avoir bénéficié de fellations de la part de plusieurs filles du collège et il les avait nommées. Alors, vanté auprès de qui, comment, machin, mais bon c'était un truc qui tournait. [...] Donc quand on a appris ça, la première fois où je suis allé à un rendez-vous : « Quand même c'est prouvé, c'est pas prouvé ? », « Qu'est-ce qui s'est passé là ? », « Vous avez interrogé les jeunes filles ? », « Euh, interrogé c'est-à-dire au niveau médico-social », « Est-ce qu'il y a eu un entretien avec les jeunes filles ? » En leur disant que à partir du moment où y a quelqu'un qui se vante de, on va devoir le dire à leurs parents... (Coordonnateur d'une classe relais à propos d'un collégien.)

Le père absent, Myriam donnait l'impression de ne pas manquer d'argent. Donc on avait aussi des interrogations à ce sujet, y a beaucoup d'interrogations que nous avions à propos de Myriam hein. Que faisait-elle de son temps ? Où trouvait-elle l'argent ? Comment expliquer que parfois elle se retrouvait dans ces états extrêmement... comme au bord d'elle, bon alors je vous laisse imaginer toutes les suppositions que nous pouvions faire aussi hein. Mais là on a jamais eu confirmation. (Professeur d'histoire-géographie.)

Pour moi ça été assez étonnant ! Quand j'ai eu la première rencontre, ici à l'établissement avec Monsieur [...], le principal, le truc qui m'a impressionné, c'est l'étiquette, la réputation sulfureuse, c'est à dire que le principal adjoint m'a carrément dit : « Moi quand je reçois Amina, il est hors de question que la porte du bureau soit fermée ; il faut absolument qu'il y ait une possibilité qu'une autre personne entende, écoute ou soit là, parce qu'Amina, c'est une fille qui branche sans arrêt les garçons avec qui il peut y avoir des histoires de cet ordre-là ! ». (Professeur de français d'une classe relais.)

Ainsi, les postures, les manières d'être, les tenues et leurs perceptions scolaires tendent à produire un discours qui mêle les dangers dont sont porteurs les collégiens pour eux et pour les autres, les inquiétudes sur leur intégrité morale et les menaces qu'ils font peser sur la moralité des agents de l'institution scolaire ou encore les doutes sur leur santé psychique. Ce qui est institutionnellement perçu comme autant d'indices de souffrances et de désordres intérieurs est d'abord pensé comme sources de danger pour les élèves eux-mêmes qui font courir des risques à leur propre existence sociale, physique, psychique. Simultanément, les postures en classe semblent fonctionner comme des indices de mauvais soins ou de dérèglement au sein des familles qui « implique un renforcement de la surveillance et de l'encadrement des éducations familiales³⁰ ».

En histoire géo, ça l'aide pas mal parce qu'il retient tout, quand il écoute. Quand il arrive à se concentrer. S'il est pas trop fatigué. Parce qu'il a aussi de gros problèmes de fatigue. A la maison, il dort pas assez c'est clair. [...] Une mauvaise hygiène de vie. Il somnole, je l'ai vu somnoler oui. (Et quand vous dites, il a une mauvaise hygiène de vie, vous pensez à quoi plus précisément ?) Je pense qu'il dort pas assez, au niveau de l'hygiène à proprement

³⁰. Delphine Serre, « La "judiciarisation" en actes. Le signalement d'"enfants en danger" », *Actes de la recherche en sciences sociales*, mars 2001, n°136-137, p. 82.

parler. Et la nourriture. [...] Et je pense qu'il mange pas équilibré. Mais j'ai pas été vérifier sur place. C'est ce que je ressens. [...] Et bon pour le sommeil, il m'en a parlé, enfin je lui en ai parlé. Il m'a avoué que pendant les vacances il se couchait très tard. Qu'il avait eu du mal là à la rentrée, après les vacances de la Toussaint, il avait du mal à retrouver son rythme parce que pendant les vacances il s'est couché à trois heures du matin. [...] Moi je pense qu'il est pas mal livré à lui-même hein ! (Enseignant histoire-géographie.)

Construits comme des marqueurs de troubles personnels, les indices corporels (appuyés sur la perception des postures, des regards...) apparaissent encore et simultanément comme les révélateurs des troubles actuels ou potentiels vis-à-vis de l'ordre social et public dont les collégiens en ruptures scolaires seraient porteurs. Qu'elles soient interprétées comme refus explicite des règles, comme indocilité et transgression volontaires des règles, ou comme impossibilité, les postures corporelles des collégiens deviennent l'indice institutionnel, au-delà d'une anormalité scolaire et sociale, d'un danger, c'est-à-dire du caractère incontrôlable et incontrôlé de leurs comportements associé à une violence sinon observée, du moins envisagée comme toujours possible ou sous-jacente. Il faut s'arrêter ici sur toutes les remarques qui concernent la violence actuelle ou potentielle décryptée dans les postures et les comportements de la plupart des collégiens en ruptures scolaires. La non-maîtrise de soi est ici associée à la possibilité de « *passage à l'acte* » pour reprendre une expression d'origine psychanalytique en vogue dans le travail social. De ces élèves qui bouillonnent lors des conflits avec les enseignants, qui parlent trop fort, qui jettent des regards perçus comme agressifs, les enseignants disent leur crainte de les voir devenir violent à leur endroit. Ce sentiment de violence se nourrit des bousculades fréquentes dans les couloirs et la cour, des simulacres de bagarres ou des jeux d'affrontements corporels que nous avons pu observer tout au long de notre présence dans les collèges.

Tout ce qui est bagarre, ça c'est, et à chaque fois c'est : « Monsieur, on s'amuse », ça c'est aussi des choses que j'accepte pas du tout. Et c'est des comportements qui se passent sans arrêt aussi bien dans la cour que sur le trottoir. (Enseignant d'éducation physique et sportive.)

Les conduites agonistiques, la valorisation de la force physique, l'affirmation de la légitimité de son emploi pour régler un différend ou pour venger son honneur³¹ viennent heurter de plein fouet l'éthique de la maîtrise de soi³² et la règle selon laquelle nul n'est autorisé à se faire justice soi-même (règle affichée dans la salle des professeurs d'un collège) que défendent les

³¹ Concernant l'importance de l'honneur chez les jeunes des quartiers populaires, voir David Lepoutre, *op. cit.*

³² L'idée que les collégiens ne parviennent pas à se maîtriser est bien illustrée par les propos de cet enseignant d'arts plastiques : « *Je me demande si avec leurs parents y a ce genre de d'affrontement comme ça qui monte, qui monte, qui monte, et qui ne peut s'arrêter que par... oui que par une... il faut que physiquement ils sortent quoi !* »

enseignants. L'opposition est ainsi totale avec les collégiens qui affirment et valorisent virilité et force physique à travers les expressions imagées de leur langage, à travers les affrontements physiques ou les nombreux simulacres de bagarres³³. La « lecture » des corps par les agents de l'institution scolaire ne se résume pas à la perception des attitudes et postures corporelles directement perçues. Elle relève également de toute une projection fondée sur des indices corporels, lus et traduits par ce que les agents de l'institution scolaire savent ou croient savoir des collégiens. Si les postures constituent le support à des catégories de classement des collégiens et de leur rapport à l'école et aux institutions, les catégories de perception des collégiens constituées à partir des dossiers, mais aussi de la *doxa* dominante à propos des jeunes de milieux populaires, contribuent à leur tour à donner du sens au corps des collégiens. La lecture des problèmes scolaires en termes de violence, les discours dominants sur les jeunes des quartiers populaires et sur la violence dont ils sont ou seraient porteurs sont ainsi au principe de perceptions des postures du corps des collégiens comme porteuses de violences actuelles ou potentielles.

Tout se passait bien tant qu'on n'exigeait rien de lui. C'est-à-dire que y avait un accord tacite... « Tu es au fond de la classe, nous devant, tu n'as pas de cahier, tu n'as pas de livre, tu ne fais rien, tu dors sur la table, pas de problème. » Si on essaie d'aller un peu plus loin, il pouvait assez vite devenir agressif, voilà. Donc en ce qui me concerne, j'ai essayé un certain temps, et puis c'est vrai qu'après je suis rentrée dans son jeu, je le reconnais, c'est-à-dire que je n'ai plus insisté. Donc de temps en temps il prenait une feuille, mais voilà. Et il était très très absent, voilà. (D'accord. Et les formes d'agressivité, quelles pouvaient-elles être ? Verbales ? Physiques, insultes ?) Non non, pas physiques, non non non non, c'est très limité hein, c'est-à-dire on sentait un élève hostile, comme dans ce cas-là, c'est-à-dire ça va être des regards, ça va quand même pas très loin. [...] Le ton, un geste, lever la main, quelque chose comme ça, refuser de quitter son blouson ou il faut le répéter 10 fois, enfin bon. Mais c'est jamais allé, pour moi c'est jamais allé plus loin hein ! (Enseignante de français.)

Il interpellait les autres. On n'a pas eu de phénomène de violence en tant que tel. Aussi parce que on se rendait compte c'était physiquement quelqu'un en pleine adolescence qui avait grandi, il doit faire un mètre soixante quinze à peu près, il est un peu costaud. On sentait qu'il était prêt à aller au contact si y avait interprétation un peu, un peu forte. Je crois que tout le monde a été suffisamment intelligent pour toujours éviter ce problème-là mais il jouait à interpellé alors en plein CDI alors qu'il était en train de travailler, il aurait interpellé l'autre : « Eh machin qu'est ce que tu fais ? », et cetera. (Principal adjoint.)

Un « regard », un « ton », un élève que l'on sent « hostile », un corps « un peu costaud »... contribuent à fonder le sentiment de collégiens « prêts à aller au contact ». On voit ici que les

³³ Bien que cela puisse paraître paradoxal, il faut noter qu'une partie des filles manifeste un attachement semblable à la force virile. Elles soutiennent leurs camarades masculins dans leurs démonstrations viriles, dévalorisent les professeurs en leur déniaient toute virilité, mobilisent parfois les mêmes catégories de force et de virilité pour leur propre valorisation.

indices corporels (manière d'être, de se tenir, de regarder, de parler...), lorsqu'ils sont relevés sur des collégiens entretenant de fortes oppositions ou tensions avec les agents de l'institution scolaire, font l'objet de traductions dans le registre des dangers portés par les collégiens. Ces traductions, répétées de dossiers en dossiers, de réunions en réunions, instituent des catégories d'appréciation des collégiens qui les constituent en adolescents relevant de mesures d'encadrement et de prise en charge spécifiques, et qui dépassent l'institution scolaire.

Conclusion : les corps indociles comme indice d'une enfance « irrégulière »

Lorsqu'on étudie les dossiers des collégiens en ruptures scolaires pris en charge par les classes relais, on observe que les postures non conformes de ces collégiens, dans ce qui les différencie du corps scolaire et de ses exigences, ne sont pas seulement, aux yeux de l'institution scolaire et de ses agents, l'expression d'une défaillance sur le terrain scolaire, objectivant les difficultés des collégiens face aux apprentissages et leurs écarts de conduites face aux établissements. Les indices corporels résultants de ces postures non conformes tendent à être réinterprétés et mobilisés au sein de deux grandes classifications qui souvent se recoupent pour un même collégien : « l'enfance en danger »³⁴ et « l'enfance dangereuse ». Associé à ces catégories, de nombreux collégiens en ruptures scolaires font l'objet de signalements ou de mesures administratives ou judiciairo-éducatives au long de leur parcours de ruptures scolaires ou pendant leur prise en charge en classe relais. Ainsi, les parcours de ruptures scolaires s'accompagnent souvent de mesures d'encadrement éducatif des collégiens et de leur famille, engendrées ou renforcées par ces parcours. Les postures des collégiens peuvent alors être, dans ce qu'elles recèlent comme dangers actuels ou potentiels perçus par l'institution, un point d'ancrage à partir duquel les corps scolairement non conformes des collégiens sont constitués en indices de prévention éducative ou judiciairo-éducative et à partir duquel s'enclenchent des pratiques d'encadrement, qu'il s'agisse de protéger derrière l'élève réfractaire un enfant perçu comme en danger, ou qu'il s'agisse de préserver l'ordre social et public de la menace qu'il est censé représenter. L'omniprésence des discours sur les violences scolaires, sur la déscolarisation ou les désordres scolaires, notamment dans les établissements des quartiers populaires, semble en outre placer cette menace au cœur de la scolarisation. Du coup, les postures de « déviance scolaire » et les parcours de ruptures scolaires tendent à participer à la construction sociale et au repérage de l'enfance « irrégulière », au sens d'une enfance qui s'écarte des normes et transgresse les règles. Lors de la prise en charge des

³⁴ Delphine Serre pointe la croissance des signalements d'enfants « en danger ». Delphine Serre, « La "judiciarisation"... », *op. cit.*

collégiens dans des dispositifs comme les classes relais, ce ne sont pas seulement les dimensions scolaires qui sont traitées. La perception d'un ensemble de dimensions sociales, psychologiques, comportementales, etc., au cœur des pratiques et des parcours des collégiens conduit au croisement et à la coordination de l'action de plusieurs professionnels du travail social (éducateurs, assistants sociaux...), parfois du travail psychologique ou médical. À travers la présence de plusieurs agents institutionnels dans les classes relais ainsi qu'à travers les relations nouées avec d'autres professionnels hors des classes relais, celles-ci établissent des liens entre différents dispositifs ou institutions pouvant concourir à l'action en direction des collégiens et leurs familles ou à l'élaboration de solutions institutionnelles face aux impasses scolaires et institutionnelles. On peut parler d'un véritable maillage de professionnels et de logiques institutionnelles qui est à l'œuvre dans l'action des classes relais. Ce maillage autorise la mobilisation de diverses ressources autour des collégiens (et de leur famille). Il permet également un élargissement du regard institutionnel et ouvre la possibilité de prises en charge secondaires au plan éducatif, administratif ou judiciaire³⁵.

La non-conformité des postures corporelles des collégiens en ruptures scolaires aux exigences du corps scolaire comme corps discipliné constitue un des points de convergence et de quadrillage institutionnel par lesquels se mettent en place des pratiques de classements et d'encadrement non scolaires relevant de l'éducation spécialisée ou de l'approche judicairo-éducative de l'enfance « irrégulière ». Tout comme Delphine Serre évoque une judiciarisation du travail social, on peut ainsi faire l'hypothèse d'une judiciarisation des ruptures scolaires à partir de catégories d'appréciation des collégiens construites notamment sur la base de perceptions des postures et des comportements.

Bibliographie

Becker (Howard S.), « Social-Class Variations in the Teacher-Pupil Relationship », *Journal of Educational Sociology*, vol. 25, n° 8, avril 1952, traduit dans Forquin (Jean-Claude), *Les*

³⁵ Mathias Millet, Daniel Thin, « Une déscolarisation encadrée. Le traitement institutionnel du "désordre scolaire" dans les dispositifs-relais », *Actes de la recherche en sciences sociales*, septembre 2003, n° 149, p. 32-41.

sociologues de l'éducation américains et britanniques, Bruxelles, De Boeck, 1997, p. 257-270.

Bourdieu (Pierre), *Le sens pratique*, Paris, Minuit, 1980.

Elias (Norbert), *La Dynamique de l'Occident*, Paris, Presses Pocket, 1990.

Gasparini (Rachel), *Ordres et désordres scolaires*, Paris, Grasset/Le Monde, 2000.

Goffman (Erving), *Les rites d'interaction*, Paris, Minuit, 1974.

Kherroubi (Martine), Millet (Mathias), Thin (Daniel), *Classes-relais et familles. Accompagnement ou normalisation ?* Vaucresson, CNFE-PJJ, 2005.

Lahire (Bernard), Thin (Daniel), Vincent (Guy), « Théorie et histoire de la forme scolaire », dans Vincent (Guy) [dir.], *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, PUL, 1994, p. 11-48.

Lahire (Bernard), *Tableaux de familles*, Paris, Hautes études, Gallimard, le Seuil, 1995.

Lepoutre (David), *Coeur de banlieue. Codes, rites et langages*, Paris, Odile Jacob, 1997.

Millet (Mathias), Thin (Daniel), *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris, PUF, 2005.

Millet (Mathias), Thin (Daniel), « Le temps des familles populaires à l'épreuve de la précarité », *Lien social et Politiques – RIAC*, n° 54 « Temporalités. Le temps : un enjeu social et politique », 2005, p. 153-162.

Millet (Mathias), Thin (Daniel), « Une déscolarisation encadrée. Le traitement institutionnel du "désordre scolaire" dans les dispositifs-relais », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2003/149, p. 32-41.

Muel-Dreyfus (Francine), « L'école obligatoire et l'invention de l'enfance anormale », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1975/1, p. 60-74.

Pinell (Patrice), Zafiroopoulos (Markos), « La médicalisation de l'échec scolaire. De la pédopsychiatrie à la psychanalyse infantile », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1978/24, p. 23-49.

Pinell (Patrice), Zafiropoulos (Markos), *Un siècle d'échecs scolaires (1882-1982)*, Paris, les Éditions ouvrières, 1983.

Rabia (Corinne), *Activités sportives et modes d'appropriations*, mémoire de DEA sous la direction de Daniel Thin, université Lumière Lyon 2, 2001.

Serre (Delphine), « La "judiciarisation" en actes. Le signalement d'"enfants en danger" », *Actes de la recherche en sciences sociales*, mars 2001, n° 136-137, p. 70-82.

Thin (Daniel), « *Désordre* » scolaire dans les collèges de quartiers populaires, rapport de recherche GRS-université Lyon 2, 1999.

Vincent (Guy), *L'École primaire française*, Lyon, PUL, 1980.