



Appel à communications

Colloque

Socialisations juvéniles : des espaces éducatifs en interactions

19-20 octobre 2015
 ESPE / Université de Cergy-Pontoise
 Site universitaire de Gennevilliers

La plus grande partie de ce que nous apprenons au cours de notre vie provient d'expériences extérieures à l'école (Bézille et Brougère, 2007). Pourtant, les sciences sociales, lorsqu'elles s'intéressent à l'éducation, se préoccupent essentiellement des apprentissages scolaires. C'est pourquoi ce colloque propose un temps de réflexion et de discussion permettant d'imaginer des voies de dépassement de ce paradoxe, en s'intéressant aux rôles respectifs et aux interactions entre les différents espaces éducatifs au sein desquels s'inscrivent les expériences des jeunes et, par conséquent, s'opèrent leur socialisation.

Malaise dans la socialisation

La prise en compte de la diversité des sources de la socialisation n'est pas totalement neuve et peut se lire dans l'évolution des conceptions de la socialisation elles-mêmes. Des « pères fondateurs » jusqu'au fonctionnalisme contemporain, l'accent a plutôt été mis sur l'unité et la cohérence d'ensemble d'un processus de production d'un sujet conforme aux exigences de l'ordre social. Cette vision s'est amenuisée avec la prise en compte progressive de la réflexivité, de la distance critique et du rôle actif endossé par l'acteur (enfant, adolescent, jeune, élève etc.) dans ses propres apprentissages sociaux (Dubet et Martuccelli, 1996a). Cette mutation du regard sur le processus de socialisation renvoie dans le même temps à une mutation du contexte où ce processus prend forme. Désormais, la socialisation est vue comme un processus plus complexe parce qu'elle reflète la diversité des sources d'influence et des espaces sociaux où les acteurs évoluent. Ainsi, pour Claude Dubar, elle est un « processus biographique d'incorporation des dispositions sociales issues non seulement de la famille et de la classe d'origine, mais de l'ensemble des systèmes d'action traversés par l'individu au cours de son existence » (1998, p. 77). Cet « ensemble » n'étant pas nécessairement cohérent

ou unifié, certains, comme François Dubet (1994), ont alors mis l'accent sur le travail de l'acteur pour se construire en tentant de recomposer l'unité de son expérience. D'autres, comme Bernard Lahire (1999), se sont attachés à revisiter la notion d'*habitus*, qui mettait l'accent sur l'unité d'un système de dispositions incorporées, pour lui préférer l'image d'un individu façonné par des apprentissages sociaux multiples, traversant des situations sociales hétérogènes qui peuvent les mettre en veille ou action. Dans tous les cas, la socialisation est alors vue comme un « emboîtement de socialisations » (Darmon, 2006) parallèles ou successives, ayant leur dynamique propre, faite de dimensions institutionnelles et relationnelles qui leur sont spécifiques.

Des espaces éducatifs pluriels : continuité, discontinuité, tensions, conflits ?

Ces espaces, que sont entre autres la famille, l'école, les collectivités locales, les associations, les pairs, contribuent aux processus de socialisation de manière directe et différenciée, tant du point de vue des objectifs, des manières de faire que des contenus formels ou non formels. Il est ainsi possible de considérer qu'un espace éducatif comprend plusieurs dimensions : des normes éducatives auxquelles correspondent des compétences sociales visées, des acteurs individuels et collectifs, des dispositifs socio-éducatifs privés ou publics plus ou moins formalisés et des pratiques. Leur rôle dans la socialisation des enfants et des jeunes est très fréquemment mis en perspective afin de souligner les continuités et les discontinuités, les compatibilités et les incompatibilités entre leurs approches, leurs objectifs, leurs pratiques et leurs conséquences sur la construction des compétences sociales (Du Bois Raymond, 2003 et 2011 ; Monceau, 2010a). De plus, les politiques publiques, tout en légitimant leurs spécificités à travers la tripartition formel, non-formel et informel (Werquin, 2010), se réfèrent de manière croissante à leur coopération (rythmes scolaires, projet éducatif de territoire, co-éducation, parentalité, lutte contre le décrochage scolaire, temps périscolaires, loisirs encadrés, éducation par les pairs etc...).

Or, d'un espace à l'autre, les processus en jeu et les résultats produits sont-ils équivalents ? Peut-on se satisfaire du postulat d'une complémentarité entre eux, qui habite et guide les acteurs publics et privés engagés dans la promotion de politiques éducatives, de jeunesse, voire d'insertion, transversales, fondées sur la coopération entre acteurs éducatifs ? Par ailleurs que penser de l'idée d'une convertibilité et d'une transférabilité des expériences formatives d'un espace à l'autre ? L'objet de ce colloque revient à questionner ce postulat. Ne faut-il pas aussi saisir la singularité de chacun de ces espaces en observant la logique des acteurs qui les animent, les pratiques pédagogiques qu'ils retiennent, les visées qu'ils poursuivent, l'expérience formative que les jeunes déclarent y vivre et ses résultats ? Moins qu'une continuité « allant de soi », ne faut-il pas tenter d'identifier la variété de leurs agencements (complémentarité, concurrence, exclusion, tensions par exemples) ? Ces espaces opèrent respectivement un travail éducatif, mais ce travail fait-il l'objet d'une division établie ou repérable ? Quelle solution de continuité et quelles tensions dessinent leurs rapports ? Existe-t-il des antagonismes, des oppositions, des clivages, des rapports de forces ou de domination entre ces espaces, certains tentant d'annexer les autres à leur propre projet ? Comment, au final, décrire le système formé par toutes ces interrelations ?

Le plus souvent, les acteurs éducatifs sont étudiés séparément ou deux à deux : les travaux mettent en évidence les normes qui orientent leurs actions, les dispositifs et les méthodes qu'ils mettent en œuvre, leurs évolutions et leurs dynamiques. Une partie d'entre eux pointe

leurs relations et leurs influences respectives dans les processus de socialisation juvénile, que ce soit sous l'angle de la confrontation des normes qui constituent des formes de pression sociale sur les acteurs individuels et collectifs, que sous l'angle de la construction et de la légitimation du travail éducatif.

Du côté des familles

Ainsi, la sociologie a clairement mis en évidence le rôle central de la famille dans la construction des capitaux culturels, sociaux et économiques et leurs effets sur les « destins sociaux », mais aussi la transformation et la pluralisation progressive des configurations familiales (Lahire, 1995 ; de Singly, 1993 ; Marcelli, 2003). L'analyse de ces configurations montre l'existence de plusieurs types de styles éducatifs construits autour du rapport aux règles, des relations entre les parents et leurs enfants et de la division du travail éducatif (Kellerhals et Montandon, 1985 ; Lautrey, 1980). De plus, le travail parental évolue dans le temps et l'espace en fonction d'un certain nombre de facteurs matériels (configuration familiale, milieux sociaux, organisation du marché du travail, ressources du contexte social...) et des investissements et arbitrages réalisés par les principaux acteurs pour eux-mêmes et dans le cadre des groupes conjugal/familial et sociaux (Verjus et Voguel, 2009). Comment qualifier ces styles éducatifs du point de vue de la socialisation : quel type de sujet visent-ils à former, comment, et quelle image des pré-requis et exigences de la vie collective ces pratiques éducatives incorporent-elles ? Quelles composantes du « travail parental » orientent la construction de ces compétences sociales ? Dans quel mesure est-il questionné par les expériences juvéniles vécues à l'extérieur de l'espace familial ? Avec le développement des interventions autour de la parentalité (Boucher, 2012 ; Fablet, 2010 ; Monceau, 2010b ; Neirinck, 2002 ; Neyrand, 2011), ce travail est-il redéfini ? Et avec quelles visées ?

Du côté de l'école

Dans le cas de l'espace scolaire, la question de la socialisation est inhérente aux fonctions attribuées à cette institution telle qu'elle s'est historiquement sédimentée (Durkheim, 1925), et à la forme scolaire qui en résulte (Vincent, 1994). Cependant, contrairement au postulat des politiques publiques qui opposent l'éducation « formelle » à des pratiques éducatives « non-formelles » ou « informelles », les composantes de la socialisation scolaire font l'objet de niveaux de formalisation hétérogènes. Elles sont en effet plus ou moins objectivées et institutionnalisées et, par conséquent, légitimées comme en témoignent par exemple les distinctions opérées entre le curriculum prescrit et le curriculum réel, mais aussi la mise en évidence au niveau des apprentissages de dimensions manifestes et latentes (Perrenoud, 1994). Le curriculum « caché » de l'enseignement ou de la socialisation scolaire englobe un « ensemble de compétences ou de dispositions que l'on acquiert à l'école par expérience, imprégnation, familiarisation ou inculcation diffuse plutôt que par le biais de procédures pédagogiques ou intentionnelles » (Forquin, 2008, p. 8). S'il constitue un acquis, il est également un pré-requis de l'intégration et de la réussite scolaires (Coulon, 1997 ; Gasparini, 2008 ; Sembel, 2003 ; Sirota, 1993). Quelles sont les composantes de cette socialisation scolaire et comment s'opère-t-elle ? Quels en sont les acteurs ? Dans quelle mesure entre-t-elle en résonance avec les autres espaces de socialisation ?

Du côté de l'éducation non-formelle

Du côté de l'éducation dite « non formelle », la question de la construction des compétences sociales traverse les dispositifs portés par les pouvoirs publics et les associations de jeunes et d'éducation populaire (Bougard et al., 2011). Ces dispositifs les exigent, tout comme ils s'attachent à participer à leur construction dans le cadre d'un projet éducatif, de méthodes pédagogiques et du travail des professionnels de la jeunesse et des associations (y compris les animateurs et les bénévoles). C'est le cas des dispositifs d'incitation à l'engagement ou à la participation des jeunes : citons les conseils d'enfants et de jeunes (Kœbel, 2000 ; Rossini et Vulbeau, 1994 ; Vulbeau, 2002), les programmes de soutien aux initiatives individuelles et collectives (Cicchelli, 2006 ; Gratacap, 2014) ou encore le service civique (Becquet, 2014). Les séjours de vacances et accueils de loisirs sont également organisés autour d'un projet éducatif qui valorise les apprentissages effectués à travers les tâches de la vie quotidienne et les activités proposées (Busy, 2010). De leur côté, les associations et mouvements de jeunesse et d'éducation populaire inscrivent clairement leurs actions dans des visées éducatives. Dans le droit fil du projet républicain de l'école publique, l'éducation populaire s'est définie dans un premier temps comme une sorte d'extension de l'école hors de l'école, articulée aux activités destinées au temps non scolaire (Houssaye, 2004 ; Palluau, 2012 ; Tétard, 2007), pour ensuite se professionnaliser et tenter de maintenir son projet émancipatoire, tout en s'inscrivant dans des programmes d'action publique plutôt orienté vers le contrôle social (Augustin et Gillet, 2000). Dans les deux cas, les dispositifs proposés sont porteurs de normes de socialisation : quels sont les présupposés politiques et les visées éducatives des acteurs ? Dans quelle mesure les compétences sociales valorisées et visées se distinguent-elles de celles d'autres espaces éducatifs, en particulier de l'école par rapport à laquelle ces acteurs se positionnent souvent ?

Du côté des sociabilités juvéniles

Enfin, la socialisation juvénile s'opère à travers les sociabilités : la variété des relations interpersonnelles qui s'y déploient, les normes qui circulent et les activités partagées au sein d'espaces hétérogènes. La période juvénile est souvent associée à une sociabilité intense et à un attachement aux relations d'amitié. Les jeunes circulent entre plusieurs cercles sociaux qui créent des conditions propices à la construction identitaire (Bidart, Degenne et Grossetti, 2011). Les travaux qui s'intéressent aux expériences des enfants et des jeunes montrent comment les sociabilités (les amitiés et les amours), les activités extra-scolaires, les usages des nouvelles technologies, etc. influencent la construction des individus et leur rapport aux normes, aux règles et aux institutions (Barrère, 2011 ; Bautier et Rochex, 1998 ; Delalande, 2001 ; Dubet et Martucelli, 1996b ; Octobre, 2014 ; Pasquier, 2005). Les groupes de pairs sont sources « d'apprentissages buissonniers » (Barrère, 2011). De tels constats se retrouvent également dans les travaux sur les bandes et les jeunes de la rue qui constituent des « micro-sociétés emboîtées » (Sauvadet, 2006). Ces apprentissages semblent à la fois singuliers et inscrits dans un rapport complexe avec ceux issus des autres espaces (Barrère, 2011 ; Kakpo, 2007 ; Zegnani, 2013). Si les relations et les activités juvéniles sont sources d'apprentissages, sont-elles identifiées comme telles par les jeunes et par les institutions, et à quelles compétences sociales correspondent-elles ? Peut-on, comme dans le cas de l'éducation formelle et non formelle, les labelliser ? Quels liens les jeunes opèrent-ils avec ce qu'ils apprennent par ailleurs ?

Ce colloque ouvert aux différentes disciplines des sciences sociales a pour objectif d'avancer dans la compréhension des processus et des composantes de la socialisation juvénile en explorant les rôles, les agencements et les contributions des différents espaces éducatifs. Les propositions de communication pourront s'inscrire dans un des trois axes et devront, si possible porter sur plusieurs espaces. Les propositions issues d'autres contextes nationaux ou les comparant sont les bienvenues.

Axe 1 : Espaces éducatifs et normes de socialisation

Si les espaces de socialisation sont multiples, nous pouvons faire l'hypothèse que tous portent un projet, implicite ou explicite, officiel ou officieux, délibéré ou émergeant des pratiques qui leur sont constitutives. Ce premier axe propose de s'intéresser aux normes de socialisation mises en œuvre par les différents acteurs et par les différents espaces de socialisation. Dans certains cas, l'attention pourra porter sur l'implicite ou l'émergent, comme dans le cas de la socialisation par les pairs : ultra-conformisme de la « tyrannie de la majorité » (Pasquier, 2005) ou quête identitaire d'un sujet cherchant des modèles et des formes de validation dans les expériences interactionnelles de la culture juvénile (de Singly, 2006). Vers quelle « figure anthropologique », quelle image d'un sujet accompli, ces pratiques pointent-elles ? Chacun des espaces peut ainsi être interrogé en rapport à son projet, que celui-ci soit explicite, ou encore qu'il prenne forme dans les dispositifs et les pratiques de socialisation, voire les « disciplines », qu'elle agence. Les évolutions récentes de l'action publique méritent également d'être passées au crible de cette interrogation. Quelle conception de l'éducation guide, ou dessine, les inflexions actuelles visant à accorder plus de poids aux acteurs locaux et à valoriser leur coopération dans une vision élargie et inclusive des « partenaires » de l'action éducative à l'échelle des territoires ? Quelle vision d'ensemble dessine les trois dimensions de l'éducation qui sont généralement mises en perspective dans les discours sur la co-éducation et sur les compétences (Werquin, 2010) : l'éducation formelle, l'éducation non-formelle et l'éducation informelle ? Si les pédagogies désignent la construction de normes et de techniques éducatives reposant sur une conception de la socialisation, celles-ci doivent également être interrogées à l'intérieur de cet axe. Comment qualifier les pratiques éducatives et les pédagogies qui se développent dans chacun de ces espaces ? Quelle normativité et quelle visée les anime, et que « produisent-elles » ? Enfin, cette question des normes et du projet éducatif appelle une approche historique et diachronique : comment les normes de socialisation ont-elles évolué, avec quelles justifications ? Quels sont les acteurs impliqués dans les redéfinitions récentes ? Quel est leur rôle et comment s'inscrivent-ils dans des espaces institutionnels et dans des champs de force où diverses conceptions sont disputées ?

Axe 2 : Modalités et dynamiques d'interactions entre les acteurs individuels et collectifs

Ces espaces, caractérisés par des projets et des normes éducatives, cohabitent dans un monde « pluriel » qui les met en relation. La question de ces liens se pose par conséquent à plusieurs niveaux. Le premier niveau prolonge le questionnement développé dans l'axe 1 et invite à mettre en perspective les pratiques et les projets éducatifs de chacun des univers. Le postulat d'une « continuité naturelle » entre espaces de socialisation pourra être notamment interrogé dans cet axe. On sait par exemple combien les pratiques éducatives des familles, notamment populaires, peuvent se heurter à celle du monde scolaire, tant les orientations normatives des deux univers peuvent se révéler dissemblables, voire antagonistes (Millet et Thin, 2005 ; Périer, 2005 ; van Zanten, 2005). Il s'agit alors de tenter d'étendre et de généraliser le

questionnement sous-jacent à ces observations : quels sont les points de convergence mais aussi les rapports critiques que les espaces entretiennent entre eux ? Existe-t-il une critique « domestique » de l'éducation scolaire, non-formelle, ou encore de celle des groupes de pairs ? Le second niveau est celui des pratiques des acteurs, et notamment (mais pas seulement) de ceux qui sont pris dans « l'injonction partenariale » des nouvelles politiques locales et contractuelles (Bier, Chambon et de Queiroz, 2010), comme celle des projets éducatifs de territoire (PEDT) ou de la réforme des rythmes éducatifs. Compte-tenu de l'existence de « systèmes d'action locaux » (Loncle, 2011), cet échelon pourra constituer une entrée pertinente. Comment ces acteurs cohabitent-ils concrètement sur leurs territoires d'action ? Quels liens entretiennent-ils entre eux et comment qualifier et analyser ces liens ? Quelles configurations d'acteurs se forment dans la mise en œuvre de ces politiques éducatives locales ? Et quels effets ont les caractéristiques des territoires et des publics ciblés sur leur construction et leur fonctionnement ? Le troisième niveau est celui des résultats éducatifs de ces rapprochements. Quels effets concrets engendrent-ils sur les jeunes, les familles, les territoires, ou encore sur les acteurs eux-mêmes qui peuvent parfois être transformés par leur mise en relation ? Issu d'autres contextes nationaux (Québec, Belgique, Suisse...), un champ de recherche se décline notamment autour d'un questionnement en terme « d'alliance éducative », tentant d'observer les effets de formes de mobilisations locales autour des questions scolaires sur le système de relation entre élèves, familles, communauté, ou encore de mesurer les effets de telles pratiques sur la réussite scolaire ou la prévention du décrochage (Gilles, Potvin et Tièche-Christinat, 2012). Quelles sont les conséquences et les effets de ces pratiques, de leurs succès ou de leurs faiblesses, sur les différents acteurs impliqués et sur le système formé par leurs relations et leurs interactions ?

Axe 3 : Socialisations, biographies et parcours juvéniles

Ce dernier axe est positionné au niveau micro des expériences individuelles. Aujourd'hui, aucune institution ne possède le monopole de la socialisation des jeunes. Les jeunes doivent arbitrer entre des sources formatives hétérogènes, élaborer des réponses originales à des conditions de vie changeantes et décalées des modèles hérités (Heinz, 2002). La compréhension de leur socialisation suppose de s'intéresser à leurs expériences au sein des différents espaces, aux manières dont ils décrivent les liens entre ces espaces et l'acquisition de compétences sociales, aux manières dont ils donnent sens à ces apprentissages et dont ils les mobilisent, transfèrent, excluent, relie en fonction des espaces et des situations. Pour saisir ces processus au niveau des individus, il convient de considérer la diversité des socialisations en les inscrivant dans une temporalité longue, permettant de décrypter les trajectoires de socialisation, à partir des situations rencontrées et des lieux fréquentés par les jeunes, des réappropriations et des apprentissages auxquels elles donnent lieu, mais aussi de prendre en compte l'ensemble des caractéristiques sociales qui orientent ces socialisations, voire les effets d'âge au sein de la période juvénile. Cette perspective est présente dans les travaux sur les modalités d'insertion sociale et professionnelle des jeunes ou d'entrée dans l'âge adulte : elle permet de mieux saisir les processus de construction des parcours, trajectoires ou carrières juvéniles en tenant compte de la variété des expériences vécues et des choix opérés par les jeunes dans des contextes sociaux donnés (Becquet et Bidart, 2013). Ces socialisations peuvent être pensées à partir des traces et des usages des quatre espaces éducatifs repérés, mais aussi d'autres espaces qui pourraient être éclairants, comme les territoires qui organisent le quotidien des jeunes. Comment « labellisent-ils » les expériences vécues et les compétences possédées ou mobilisées dans certains contextes ? Comment

agencent-ils les systèmes d'action dans lesquels ils se trouvent pris ? Font-ils avec ? Comment activent-ils ailleurs ce qu'ils apprennent dans un contexte donné ? Bref, dans quelle mesure les parcours juvéniles reflètent à la fois les manières dont les jeunes sont travaillés par les acteurs en charge ou souhaitant se charger de leur socialisation et les manières dont ils travaillent leur construction identitaire ?

Proposition de communications

Après avoir précisé l'axe dans lequel elle s'inscrit, la proposition de communication, d'une page (environ 3.500 caractères espaces compris), devra présenter la problématique traitée, la méthodologie de recherche adoptée, les données mobilisées et les principales questions, voire les principaux résultats, qui seront présentés lors du colloque. Elle devra également comporter les éléments suivants : le nom et les coordonnées du ou des auteurs (institution, adresse mail, téléphone), des mots-clés (*5 maximum*) et une bibliographie aux normes APA.

La proposition est à envoyer à Valérie Becquet (valerie.becquet@u-cergy.fr) et à Régis Cortesero (cortesero@injep.fr).

Calendrier

30 juin : réception des propositions

30 juillet : réponse aux auteurs

10 octobre : réception des textes de communications

Comité scientifique

Michel Azema (militant, Ceméa)

Valérie Becquet (maîtresse de conférences HDR, EMA, Université de Cergy-Pontoise)

Laurent Besse (maître de conférences, CETHIS, IUT de Tours)

Hélène Bézille (professeure des universités, LIRTES, Université de Paris 12)

Régis Cortesero (chargé d'études et de recherche, INJEP)

Arnaud Dubois (maître de conférences, EMA, Université de Cergy-Pontoise)

Daniel Frandji (maître de conférences, Triangle, Institut Français d'Education, ENS Lyon)

Francine Labadie (coordinatrice de la mission Observation et évaluation, INJEP)

Francis Lebon (maître de conférences, LIRTES, Université de Paris 12)

Béatrice Mabilon-Bonfils (professeure des universités, EMA, Université de Cergy-Pontoise)

Marie-Pierre Mackiewicz (maîtresse de conférences, LIRTES, Université de Paris 12)

Gilles Monceau (professeur des universités, EMA, Université de Cergy-Pontoise)

Pierre Potvin (professeur associé, Université de Québec, Trois Rivières)

Bruno Robbes (maître de conférences, EMA, Université de Cergy-Pontoise)

Stéphanie Rubi (maîtresse de conférences, LACES et OUIEP, IUT Carrières sociales, Université Bordeaux Montaigne)

André Sirota (président, Ceméa)

Anne Sabatini (responsable national du secteur Ecole, Ceméa)

Chantal Tièche Christinat (professeur, Lasalé, Haute Ecole Pédagogique, Lausanne, Suisse)

Alain Vulbeau (professeur des universités, CREF, Université de Paris 10)

Comité d'organisation

Valérie Becquet (maîtresse de conférences HDR, EMA, Université de Cergy-Pontoise)
 Régis Cortesero (chargé d'études et de recherche, INJEP)
 Anne Sabatini (responsable nationale du secteur Ecole, Ceméa)
 Magalie Boudoux (IGE, EMA, Université de Cergy-Pontoise)
 Sandrine Pividori (secrétaire, EMA, Université de Cergy-Pontoise)
 David Raimbault (assistant de direction, Ceméa)

Références citées

- Augustin J.-P. et Gillet J.-C. (2000). *L'animation professionnelle. Histoire, acteurs, enjeux*. Paris, France : INJEP/l'Harmattan.
- Barrère, A. (2011). *L'éducation buissonnière : quand les ados se forment par eux-mêmes*. Paris, France : Armand Colin.
- Bautier, E. et Rochex, J.-Y. (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?* Paris, France : Armand Colin.
- Becquet, V. (2013). Analyser la contribution d'un dispositif public à la socialisation politique. L'exemple du service civil en France. *Politique et sociétés*, 32(2), 39-65
- Becquet, V. et Bidart, C. (coord.) (2013) Dossier Normes sociales et bifurcations dans les parcours de vie des jeunes, *Agora Débats/Jeunesses*, 65.
- Bézille, H. et Brougère, G. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 158, 117-160.
- Bidart, C., Degenne, A., et Grossetti, M. (2011). *La vie en réseau : dynamique des relations sociales*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Bier, B., Chambon, A., et De Queiroz, J.-M. (2010). *Mutations territoriales et éducation : de la forme scolaire vers la forme éducative ?* Paris, France : ESF.
- Busy, J.-G. (2010). Qu'est-ce qu'on enseigne dans les centres de vacances et dans les centres de loisirs. *Informations sociales*, 161, 70-78.
- Bougard, J., Brodaty, T., Emond, C., L'Horty, Y., du Parquet, L. et Petit, P. (2011). *Les effets du bénévolat sur l'accès à l'emploi : une expérience contrôlée sur des jeunes qualifiés d'Ile-de-France*. Document de travail 147, Paris, France : Centre d'études de l'emploi.
- Boucher, M. (2012). *Gouverner les familles. Les classes populaires à l'épreuve de la parentalité*. Paris, France : L'Harmattan.
- Cicchelli, V. (2006). Comment exercer le métier de sociologie dans une société caractérisée par une forte circulation des savoirs ? Le cas des dispositifs ministériels français d'incitation à l'engagement. *Nouvelles pratiques sociales*, 18(2), 73-87.
- Coulon, A. (1997), *Le métier d'étudiant*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Darmon, M. (2006). *La socialisation. Domaines et approches*. Paris : France, Armand colin.
- Delalande, J. (2001). *La cours de récréation : contribution à une anthropologie de l'enfance*. Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.
- de Singly, F. (2006). *Les adonaissants*. Paris, France : Armand Colin.
- de Singly, F. (1993). *Sociologie de la famille*. Paris, France : Armand Colin.
- Dubar, C. (1998). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris, France : Armand Colin.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris, France : Seuil.
- Dubet, F. et Martuccelli, D. (1996a). Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école. *Revue française de sociologie*, 37(4), 511-535.
- Dubet, F. et Martuccelli, D. (1996b). *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris, France : Seuil.

- Du Bois-Raymond, M. (2003). *Study on the links between formal and non-formal education*. Bruxelles, Belgique: Conseil de l'Europe.
- Du Bois-Raymond, M. (2011). Education formelle et informelle : pour des politiques de transition intégrées. *Informations sociales*, 165-166, 128-134.
- Fablet, D.(2010). *De la suppléance familiale au soutien à la parentalité*. Paris, France : L'Harmattan.
- Forquin, J. C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.
- Gasparini, R. (2008). Compétences sociales des élèves. Dans A. van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation* (p.79-81). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Gilles, J. L., Potvin, P. et Tièche Christinat C. (2012). *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire*. Berne, Suisse : Peter Lang.
- Gratacap, O. (2014). De la prise d'initiative à l'institutionnalisation de l'Initiative Jeunesse. Dans V. Becquet (dir.), *Jeunesses engagées* (p. 169-185), Paris, France : Syllepse.
- Heinz, W. R. (2002). Self-socialization and post traditional society. *Advances in life course research*, 7, 41-64.
- Houssaye, J. (2004). Répartition des activités dans un centre de vacances . *Agora débats/jeunesses*, 36(1), 22-28.
- Kakpo, N. (2007). *L'islam, un recours pour les jeunes*. Paris, France : Presses de la fondation nationale des sciences politiques.
- Kellerhals, J. et Montandon, C. (1985). *Les stratégies éducatives des familles*. Neuchâtel, Suisse et Paris, France : Delachaux et Niestlé.
- Kœbel, M. (2000). La politique noble des conseils d'enfants. *Lien Social et Politiques*, 44, 25-140.
- Lahire, B. (1999). De la théorie de l'habitus à une sociologie psychologique. Dans B. Lahire (dir.), *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu. Dettes et critiques* (p. 121-152). Paris, France : La Découverte.
- Lahire B., (1995). *Tableaux de familles : heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris, France : Hautes Études, Gallimard
- Loncle, P. (2011). La jeunesse au local: sociologie des systèmes locaux d'action publique. *Sociologie*, 2(2), 129-147.
- Lautrey, J. (1995 [1980]). *Classe sociale, milieu familial, intelligence*. Paris, France : PUF.
- Marcelli, D. (2003). *L'enfant, chef de la famille: l'autorité de l'infantile*. Paris, France : Albin Michel.
- Millet, M. et Thin, D. (2005). *Ruptures scolaires : l'école à l'épreuve de la question sociale*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Monceau G.(2010a). Travailler les interférences institutionnelles dans la ville. *Diversité*, 166, 42-47.
- Monceau, G. (2010b). Technologies de l'implication des parents dans les institutions éducatives. *Revue internationale de l'éducation familiale*, 27, 17-35.
- Neirinck, C. (2002). Parenté et parentalité. Aspects juridiques. *Adolescence*, 20(3).
- Neyrand, G. (2011). *Soutenir et contrôler les parents. Le dispositif de parentalité*. Toulouse, France, Erès.
- Octobre, S. (2014). *Deux pouces et des neurones. Les cultures juvéniles de l'ère médiatique à l'ère numérique*. Paris, France : Ministère de la Culture.
- Palluau N. (2012), Le scoutisme : une "éducation nouvelle" entre modernité et archaïsme. Dans L. Gutierrez L., L. Besse et A. Prost A. (dir.), *Reformer l'école. L'apport de l'éducation nouvelle (1930-1970)* (p.251-262), Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble.

- Pasquier, D. (2005). *Cultures lycéennes*. Paris, France : Editions Autrement.
- Périer, P. (2005). *Ecole et familles populaires. Sociologie d'un différend*. Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris, France : ESF.
- Rossini, N. et Vulbeau, A. (1994). *Les conseils municipaux d'enfants et de jeunes. À la recherche d'un dispositif de participation*. Paris, France : ANACEJ/IDEF.
- Sauvadet, T. (2006). *Le Capital guerrier : concurrence et solidarité entre jeunes de cité*. Paris, France : Armand Colin
- Sembel, N. (2003). *Le travail scolaire*. Paris, France : Nathan Université.
- Sirota, R. (1993), Le métier d'élève, *Revue française de pédagogie*, 104, 85-108.
- Tétard F. (2007). Vous avez dit éducation populaire ? Itinéraire chronologique. *Agora Débats/Jeunesses*, 44.
- van Zanten, A ; (2005). *L'école de la périphérie : scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Verjus, A. et Vogel, M. (2009). Le travail parental : un travail comme un autre ?. *Informations sociales*, 152, 4-6.
- Vulbeau, A. (2002). *Les inscriptions de la jeunesse*. Paris, France : L'Harmattan.
- Vincent G. (dir.) (1994), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon, France : Presses Universitaires de Lyon.
- Zegnani, S.(2013). *Dans le monde des cités. De la galère à la mosquée*. Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.
- Werquin, P. (2010). *Reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels : les pratiques des pays*. OCDE.