



GILLES DESCLOUX

# DE L'ÉCOLE AU TRAVAIL

COMMENT LES ENFANTS DES CLASSES  
POPULAIRES CHERCHENT DES BOULOTS  
D'OUVRIERS

DIRECTEUR OLIVIER FILLIEULE

EXPERTE CECILE PECHU

## COMPENDIUM

Cette enquête ethnographique (trois mois d'observation et sept entretiens avec des élèves de 16 à 18 ans) dans un office d'insertion en Suisse montre que s'intégrer dans le marché économique implique bien plus, pour ces jeunes, que simplement passer fluidement de l'école au travail. Elle rend attentif au fait qu'on ne comprend pas les difficultés d'insertion de ces jeunes et les dispositions qu'elles génèrent en se limitant aux contraintes objectives du marché scolaire et professionnel. La transition n'est pas « qu'une simple année de plus ». Si les données statistiques fournissent de nombreuses informations, il reste encore à rendre compte des implications subjectives, des représentations et des dispositions qu'engendre le fait de porter l'étiquette de « l'élève en échec scolaire et en difficulté d'insertion ». Ce travail pose alors la question des modes de « faire avec » la norme scolaire que développent les élèves en relégation au sein d'un office d'insertion professionnel.

L'analyse s'ancre dans une démarche similaire aux théories de la déviance telles qu'on peut les voir appliquées dans les œuvres d'Howard Becker. En effet, j'envisagerai la relégation scolaire sous l'angle de la déviance, avec en point de mire ses effets socialisateurs. De la même façon que le fumeur de marijuana est étiqueté comme « déviant » par rapport à la norme légitime dominante, l'échec scolaire devient lui aussi progressivement synonyme de déviance. Le point de vue sociologique qui transcende ce travail défend l'idée que les élèves en « échec scolaire » ne sont pas prédisposés biologiquement et socialement à adopter des conduites déviantes (tapage, agitation, détournement institutionnel, etc.), mais qu'ils en viennent progressivement à adopter ce type de comportement par la découverte collective et individuelle des bénéfices qu'il procure : il permet de mettre à distance une norme dont les sanctions formelles et informelles affectent trop fortement leur estime de soi. Cela signifie que c'est l'école, à travers les catégories symboliques inhérentes au verdict scolaire au sein d'un contexte de déstructuration des classes populaires, qui construit le caractère « déviant » de ces élèves et qui contribue à l'amplifier.

*A mes parents, ma sœur et mon frère qui m'ont toujours soutenu*

*Je remercie*

*M. le doyen de l'office de transition, qui a accueilli mon projet et m'a accordé sa confiance ;*

*M. Dalley qui se reconnaîtra et dont j'ai pu apprécier le tact pédagogique ;*

*les élèves qui ont bien voulu me partager leur expérience et accepté de se livrer à l'exercice de l'entretien ;*

*M. Olivier Fillieule, qui a accepté de me suivre dans ce travail ;*

*Louis Grandjean pour sa lecture attentive ;*

*Olivier Descloux pour ses conseils informatiques ;*

*enfin, l'ensemble de mon entourage qui m'a éclairé par les nombreuses remarques, discussions et remise en question*

## TABLE DES MATIERES

|  |     |
|--|-----|
| L'échec scolaire comme « déviance » : perspective sociologique   | 6   |
| Paul Willis et la culture anti-école: de quoi parle-t-on ? Les conditions d'émergence de la culture anti-école | 23  |
| Les classes de transition sous le microscope : les élèves comme des choses...                                  | 28  |
| <i>Les classes populaires face aux mutations du marché de l'emploi</i>   | 28  |
| <i>L'école... et après ?</i>   | 33  |
| <i>Les élèves en transition dans le canton de Vaud : un phénomène croissant</i>                                | 37  |
| Les classes de transition sous le microscope : ...au rapport des élèves face aux choses                        | 40  |
| Ethnographie   | 43  |
| ETHNOGRAPHIE – PARTI I   | 43  |
| <i>« Ils doivent nous prendre pour des animaux »</i>   | 43  |
| <i>Les limites du terrain</i>  | 46  |
| <i>« On s'habille comme des galériens, nous ! »</i>  | 47  |
| <i>Les mots</i>  | 49  |
| <i>Sexisme</i>   | 50  |
| <i>L'autorité</i>  | 51  |
| <i>Rapport à l'institution</i>   | 61  |
| <i>Rechercher des stages</i>   | 64  |
| <i>Emphase méthodologique : retour sur l'entrée de terrain</i>   | 73  |
| ETHNOGRAPHIE – PARTIE II   | 79  |
| <i>La réponse de l'entourage à l'échec scolaire</i>  | 80  |
| <i>Stigmates</i>   | 84  |
| <i>Emphase méthodologique : retour sur une méthode d'entretien</i>   | 96  |
| ETHNOGRAPHIE – PARTIE III  | 100 |
| <i>Julian le « lascar »</i>  | 102 |
| <i>Laura la « folle »</i>  | 118 |

|                                 |     |
|---------------------------------|-----|
| <i>Luciano le « loyaliste »</i> | 131 |
| Conclusion                      | 138 |
| Bibliographie                   | 141 |

Abréviations :

JdT : Journal de terrain (A, B ou C)

EI : Entretien individuel (b, c, dI, dII, e, f, h)

## L'ÉCHEC SCOLAIRE COMME « DÉVIANCE » : PERSPECTIVE SOCIOLOGIQUE

- [Paulina] Je ne sais pas. Par rapport à l'école. J'aurais pu changer un peu... Être la fille parfaite. Pas parfaite, mais ne pas être celle qui foutait la merde. - [Laura] Etre discrète. - [Paulina] Ouais voilà. - [GD] C'est quoi pour toi être la fille parfaite à l'école ? - [Laura] Ca existe pas une fille parfaite. - [Paulina] Ah si ! Je te dis que si ! - [Laura] Une fille parfaite ? - [Paulina] J'en connaissais une, elle allait au collège, elle sortait du collège... [imite la fille appliquée au devoir] Alors que moi, non non. - [Laura] C'est juste une fille qui était motivée à bosser. Mais ce n'est pas une fille parfaite. Tu ne sais pas. - [Paulina] Tu sais, mes cousines sont les filles idéales. Elles ne font jamais de bêtise. Elles chantent à la chorale. (entretien id II)

« Ce que je veux dire, c'est que *les groupes sociaux créent la déviance en instituant des normes dont la transgression constitue la déviance*, en appliquant ces normes à certains individus et en les étiquetant comme des déviants. De ce point de vue, la déviance n'est pas une qualité de l'acte commis par une personne, mais plutôt une conséquence de l'application, par les autres, de normes et de sanctions à un « transgresseur ». [...] Quand le déviant se fait prendre, il est traité selon le diagnostic porté par le sens commun sur les raisons de sa conduite, et ce traitement lui-même peut en outre contribuer à amplifier sa déviance » (Becker, 1963 : 32 et 57)

Ce travail prend pour objet les élèves inscrits dans un office d'insertion professionnel situé en Suisse romande. Ces derniers ne sont parvenus ni à entrer dans les cursus d'études générales, ni à trouver une insertion professionnelle. Lorsqu'on jette un œil sur les comportements adoptés en classe, on a le sentiment que ces élèves sont pleins de « mauvaise volonté », « n'assument pas » leur échec, ou encore qu'ils souffrent d'hyperactivité et d'une éducation déficiente. Bref, leur comportement exprime une déviance par rapport à ce qui est attendu d'eux. Certains sociologues interprètent les comportements déviants des élèves comme le produit d'un décalage culturel entre le milieu d'origine et l'école (les élèves pensent à « l'ici et maintenant », ils développent un hédonisme pragmatique en décalage avec le paradigme scolaire fondé sur l'anticipation et l'investissement du futur, etc.). D'autres les envisagent comme un ensemble de prédispositions qui inclinent les élèves à se révolter contre des processus d'acculturation qui viennent du « haut ». (Willis, 2011 : 226) Mais plus souvent encore, les comportements déviants à l'ordre scolaire (agitation, désobéissance, rapport conflictuel à l'autorité scolaire, mauvaise volonté, etc.) sont interprétés par le sens commun comme la conséquence de

configurations familiales et/ou psychologiques déficientes. Dans son étude sur les classes populaires à l'école, Christophe Delay rappelle qu'un tel cadrage est loin d'être neutre : « L'accent mis sur certains verdicts à teneur « médicalisante » (enfant problème ayant des « troubles orthographiques », souffrant de « dyslexie » ou encore de « dysphasie du langage ») renforce encore les catégories de pensée enseignante à teneur psychologisante et médicalisante, faisant de l'échec un problème quasi médical et contribuant par là même à dépolitiser et à « occulter » la question sociale (Pinel, Zafiroopoulos, 1983) et les enjeux de classes qui sont sous-jacents à l'échec scolaire, celle de l'inégale acquisition de la culture légitime, véritable arbitraire culturel dont les classes dominantes ont le monopole. » (Delay, 2011 : 82)

Pour ma part, je ne pense pas que de telles explications rendent complètement compte des ressorts du comportement déviant des élèves en échec scolaire. Comment expliquer l'apparition soudaine de ces comportements anti-école au milieu de la scolarité ? Comment expliquer leur part croissante et la variabilité de leur conduite selon les circonstances de la vie ? Comment comprendre la variation de leur degré subversif et la diversité des formes de déviance scolaire en fonction du contexte socio-économique ?

Et pourtant, les cadres interprétatifs à teneur psychologisante font désormais le succès ouvrages de vulgarisation psychologique écrit par des analystes en tout genre qui s'improvisent « sauveurs » des parents désemparés face à l'échec scolaire de leur enfant. Ces discours trouvent leur matière dans le champ académique où le langage de spécialistes suffit à vernir l'analyse des garanties de la science : « Le succès grandissant des neurosciences exprime sous une forme moderne et présentant toutes les garanties de la science cette quête des explications naturalistes pour justifier les réalités sociales. Face aux troubles du comportement ou aux difficultés d'apprentissage les plus mineures, qui évidemment ont des corrélats visibles au niveau cérébral, on glisse aisément à des chaînes causales minimisant le rôle de l'environnement social. » (Durut-Bella, 2009 : 23). Autre figure grandissante contribuant à la naturalisation de l'inégalité, le psychiatre, nouveau type d'expert bénéficiant de la reconnaissance grandissante de l'idéologie psychiatrique. (Becker, 1985 : 174) Peu à peu, avec la préoccupation croissante de la réussite qui tolère de

moins en moins l'échec scolaire,<sup>1</sup> ce qui était perçu en termes de goût ou d'affinité en vient progressivement à être traité en termes de déviance pathologique. À ce stade, je ne peux m'empêcher de rappeler le passage de Thomas Szasz dans son ouvrage *Le mythe de la maladie mentale* mentionné par Howard Becker :

« En partant de faits tels que la syphilis, la tuberculose, la fièvre typhoïde, les cancers et les fractures, nous avons créé une classe appelée « maladie ». Tout d'abord, cette classe se composait seulement de quelques éléments qui avaient en commun un trait indiquant un état de désordre structural ou fonctionnel du corps humain en tant que machine physico-chimique. Au fur et à mesure que le temps s'écoulait, on a ajouté à cette classe des éléments supplémentaires. Toutefois, on ne les a pas ajoutés parce qu'ils étaient des troubles corporels nouvellement découverts. L'intérêt et l'attention du médecin se sont écartés de ce critère et se sont centrés sur l'incapacité et la souffrance, choisis comme nouveaux critères de sélection. C'est ainsi que des faits tels que l'hystérie, l'hypocondrie, la névrose compulsive-obsessionnelle et la dépression se sont ajoutés, avec lenteur au début, à la catégorie « maladie ». Puis, avec un zèle croissant, les médecins, et en particulier les psychiatres, se sont mis à qualifier de « maladie » (c'est-à-dire bien sûr de « maladie mentale ») tout ce en quoi ils pouvaient détecter un signe de « dysfonctionnement » par rapport à n'importe quelle norme. Donc, l'agoraphobie est une maladie parce qu'on ne devrait pas craindre les espaces ouverts ; l'homosexualité est une maladie parce que l'hétéro-sexualité est la norme sociale ; le divorce est une maladie parce qu'il signe l'échec du mariage. Le crime, l'art, la politique de ceux dont on n'aime pas les opinions, la participation aux affaires sociales ou le retrait de telle participation – tous ces faits et beaucoup d'autres sont considérés, de nos jours, comme des symptômes de maladie mentale. »

Autrement dit, la déviance est une qualité arbitraire créée par les groupes dominants dans un secteur de la société (Becker, 1985) et qui mobilise des artefacts scientifiques pour rendre objectif, neutre et péremptoire ce qui découle, en fait, d'un arbitraire culturel. Ainsi, le retrait en 1973 de l'homosexualité du *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* illustre bien combien c'est la société qui crée la déviance.<sup>2</sup> Or, ne pas être conforme à la norme scolaire fait progressivement l'objet d'un cadrage pathologique.

De la même façon que fumer de la marijuana est taxé de déviant par la norme, être en échec scolaire devient également synonyme de déviance. La non-conformité aux

---

<sup>1</sup> Comme l'indique Bernard Lahire, jusque dans les années 1960 « on « échouait » pas scolairement lorsqu'on n'accédait pas au lycée, lorsque l'avenir professionnel ne dépendait pas autant du degré de qualification scolaire, lorsqu'on fréquentait l'école pour être seulement alphabétisé, etc. La problématique sociale de l'« échec scolaire » apparaît donc en retraduisant, selon une logique et un langage spécifiquement scolaires, les différences entre groupes ou classes de la formation sociale. » (Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires*, 46)

<sup>2</sup> Pour en savoir plus, voir entre autres Howard Becker, *Outsider*, 1963 (1985 pour la traduction française)



codes conventionnels ne signifie pas nécessairement la transgression aux comportements effectivement portés par la majorité, mais à ceux du groupe qui parvient à faire de son mode de vie la norme dominante légitime à un moment donné et dans une aire culturelle donnée. En l'occurrence, la transgression à la norme par l'échec scolaire, bien que courant, en vient à être vécue comme telle, - c'est-à-dire par la honte, la déception, la stigmatisation, etc. - uniquement dans la mesure où la réussite scolaire défendue par les classes moyennes et supérieures est devenue la norme dans l'ensemble de la société à quelques niveaux social que ça soit.

Le sens commun et en particulier le corps enseignant accuse alors les parents des classes populaires, à savoir les premières touchées par l'échec scolaire, de laxisme et d'irresponsabilité. Mais « l'utilisation de ces registres moraux, psychologisants et médicalisants permet en fait de protéger l'institution scolaire et surtout de la légitimer. En utilisant ces registres, le corps enseignant parvient ainsi à se dédouaner de l'échec scolaire des élèves puisque « la faute » en revient aux familles populaires. » (Delay, 2011 : 281) Et dans une société du libéralisme classique où règne la référence à la méritocratie, la responsabilité de l'échec scolaire - qui permet de légitimer l'inégalité de la répartition des richesses - repose, au final, sur l'individu lui-même. Marie Durut-Bellat suggère que cette idéologie répond en fait à un confort psychologique.

La croyance en un monde juste est psychologiquement utile, et même bienfaisante. Quand elle est défaillante, les personnes sont plus pessimistes et moins motivées à agir. Car cette croyance fonctionne comme un contrat entre soi-même et un monde qu'elle rend prévisible : elle encourage à s'y investir, en laissant escompter de justes sanctions ; de plus, toute coopération sociale serait impossible si l'on ne croyait pas que les autres se comporteront de manière juste. Les individus ont donc besoin de croire que les mérites sont et seront récompensés pour organiser leur vie autour d'un principe de justice et de réciprocité, pour faire face aux aléas et aux difficultés de l'existence. [...] Si la « croyance en un monde juste » apparaît comme l'un des systèmes de justification les plus puissants, c'est parce qu'elle s'adosse à une idéologie très prégnante dans les sociétés modernes occidentales, à savoir la norme d'internalité. On désigne ainsi une norme de jugement qui privilégie les explications internes des événements, c'est-à-dire celles qui donnent à l'individu un rôle causal, au détriment des explications externes qui négligent ce rôle, tel le hasard, le destin ou tout autre facteur hors du contrôle des personnes. Cette norme d'internalité exacerbe le sentiment de maîtrise personnelle et fait qu'*in fine* on préfère toujours endosser la causalité d'un comportement quel qu'il soit plutôt que d'admettre qu'il relève d'un pur hasard ou qu'on l'a subi. C'est la norme qui convient à une époque et à des sociétés qui ne croient plus au destin inscrit d'avance et aux déterminismes de tous genres, et où l'individu est censé être maître de sa vie. C'est

ce couplage entre croyance en un monde juste et norme d'internalité qui serait caractéristique des sociétés libérales modernes. (Duru-Bellat, 2009 : 26)

Dans ce travail, je prendrai le contre-pied d'une philosophie de la conscience « qui situe le ressort de l'action dans les choix volontaristes des individus ». (Bourdieu et Wacquant, 1992 : 29) L'école prétend redresser les comportements inadéquats à l'ordre scolaire et à donner aux individus l'opportunité de se distinguer par leur motivation et capacité. Elle s'imposerait ainsi comme une institution d'intégration sociale garante de l'égalité des chances de réussite. Pour ma part, je défends l'idée que c'est l'école, à travers les catégories symboliques inhérentes au verdict scolaire, qui construit le caractère « déviant » des élèves en échec scolaire et qui contribue à l'amplifier, tout en bénéficiant de la norme d'internalité et de l'idéologie psychiatrique pour donner à son jugement l'apparence d'une pleine neutralité. Le point de vue sociologique qui transcende ce travail consiste alors à dire que les élèves en « échec scolaire » ne sont pas prédisposés biologiquement et socialement à adopter une conduite déviante (tapage, agitation, détournement institutionnel, etc.), mais qu'ils en viennent progressivement à adopter ce type de comportement par la découverte collective et individuelle des bénéfices qu'il procure en tant qu'il permet de mettre à distance la norme dominante qui les discrédite en les taxant initialement de « déviant ».

En effet, le sens commun considère la plupart du temps l'école comme une institution qui appose des verdicts scolaires sur des élèves supposés être en situation d'équité et d'après lesquels ils seront distribués sur le marché de la formation. Or, on oublie tout une autre facette de l'école à savoir que celle-ci, à travers les verdicts scolaires, réalise également un immense travail de classement symbolique. (Bourdieu, 2012 : 267 et 290) En classant tel individu en voie supérieure et tel autre en voie de relégation, en séparant les uns des autres (le plus souvent physiquement en les faisant changer de collège, en les dotant d'un corps professoral distinct, d'horaires « adaptés », etc.), elle distingue les « bons » des « mauvais » élèves et sanctionne ceux-ci par l'intermédiaire de tout un système d'évaluation qui objective leur relégation. À cette classification s'accompagne tout une série d'attributs symboliques qui fait que l'élève en relégation scolaire risque de se voir attribuer implicitement des caractéristiques accessoires telles que « de

nature turbulente », « paresseux », « de mauvaise volonté », « enclin à la violence », « rebelle », etc.<sup>3</sup>

Pour rendre compte de l'effet de ces attributs on peut mobiliser les travaux de Pierre Bourdieu qui montrent que la puissance symbolique des rites d'institutions repose sur le « pouvoir qui leur appartient d'agir sur le réel en agissant sur la représentation du réel [...] d'abord parce qu'elle transforme la représentation que s'en font les autres agents et surtout peut-être les comportements qu'ils adoptent à son égard [...] et ensuite parce qu'elle transforme du même coup la représentation que la personne investie se fait d'elle-même et les comportements qu'elle se croit tenue d'adopter pour se conformer à cette représentation ». (Bourdieu, 1982 : 59) Ainsi, un élève en réussite scolaire pourra toujours transgresser la norme légitime, il ne sera pas pour autant réputé déviant du fait que la consécration scolaire est si grande qu'elle est capable de résister à tous les démentis. (Bourdieu, 1982 : 62) Par extension, il y a de fortes chances que, pour le relégué, la moindre transgression à la norme (résistance à l'autorité, agitation, etc.) soit perçue comme la confirmation d'un jugement catégorique d'attribution préalable. Bien sûr, le présupposé de tout ce que j'avance est que les élèves en relégation ne représentent pas, comme le sens commun veut le faire accroire, le résidu d'une gamme biologique originellement plus faible ou psychologiquement enclin à l'hyperactivité, mais que l'école, par ses catégories symboliques, engendre ou du moins encourage le type de comportement pressenti. On peut là encore se référer à l'exemple qu'en donne Pierre Bourdieu sur l'effet du regard sur l'identité de la personne.

L'exemple par excellence est celui du concours, point de départ de ma réflexion : entre le dernier reçu et le premier collé, le concours crée des différences du tout au rien, et pour la vie. [...] L'institution d'une identité, qui peut être un titre de noblesse ou un stigmate (tu n'es qu'un...), est l'imposition d'une essence sociale. [...] L'héritier désigné – selon un critère plus ou moins arbitraire – est reconnu et traité comme tel par tout le groupe, et d'abord par sa famille, et ce traitement différent et distinctif ne

---

<sup>3</sup> Comme le mentionne Howard Becker citant Hughes, on « remarque que la plupart des statuts ont une caractéristique principale qui sert à distinguer ceux qui occupent ce statut de ceux qui ne l'occupent pas. Ainsi, un médecin, quelles que soient ses autres caractéristiques, détient un diplôme attestant qu'il a satisfait à certaines exigences et qu'il est autorisé à pratiquer la médecine. Comme le souligne Hughes, on attend aussi d'un médecin, de manière informelle, qu'il possède certaines caractéristiques accessoires. La plupart des gens s'attendent à ce qu'il soit membre des fractions supérieures des classes moyennes et qu'il soit homme, blanc et protestant. Si tel n'est pas le cas, on a le sentiment que, d'une certaine manière, il ne satisfait pas à toutes les exigences. » (Becker, 1985 : 55)

peut que l'encourager à réaliser son essence, à vivre conformément à sa nature sociale. (Bourdieu, 1982 : 60)

Un des apports d'Howard Becker est de montrer que « le fait d'être pris et stigmatisé comme déviant porte des conséquences importantes sur la participation ultérieure à la vie sociale et sur l'évolution de l'image de soi de l'individu » et que la « conséquence principale est un changement dans l'identité de l'individu aux yeux des autres ». (Becker, 1985 : 55) Un des mécanismes sur lequel repose ce type d'évolution renvoie au fait qu'une qualité jugée déviante s'accompagne d'un ensemble d'attributs ou de caractéristiques accessoires.

« Pour être qualifié de délinquant, il suffit officiellement d'avoir commis un seul délit : le terme n'implique rien d'autre. Le mot comporte toutefois un certain nombre de connotations qui attribuent à tous ceux qui reçoivent cette étiquette des caractéristiques accessoires. (Becker, 1985 : 56)

Par exemple, le fumeur de Marijuana sera réputé paresseux et intellectuellement ralenti. Il en est de même pour le relégué scolaire qui sera jugé, par des euphémismes divers (le langage, c'est d'abord de la censure disait Bourdieu), comme paresseux, faible intellectuellement, nerveux, pratique, etc.

Or, l'école est le vecteur par lequel la « réussite scolaire » et tous les comportements accessoires qui lui sont associés en viennent à s'imposer comme la norme c'est-à-dire comme la propriété valorisée et attendue par certains groupes liés au capital scolaire dominant dans l'espace social, disqualifiant ainsi socialement ceux qui contreviennent à la norme. On peut dire de cette norme scolaire qu'elle est un des *medium* à partir duquel la culture dominante impose son verdict sur les cultures jugées ainsi déviantes et portées par les classes subalternes : « les classes moyennes, affirme Howard Becker, élaborent des normes auxquelles les classes populaires doivent obéir, dans les écoles, les tribunaux et ailleurs. »<sup>4</sup> (Becker, 1985 : 41) De ce point de vue, et à la suite d'Howard Becker, j'entends par déviance non pas « une qualité de l'acte commis par une personne, mais plutôt une conséquence de l'application, par les autres, de normes et de sanctions à un « transgresseur ». Le déviant est celui auquel la collectivité attache cette étiquette ». (Becker, 1985 : 33)

Les élèves que j'ai suivis durant trois mois en voie de transition commettent en quelque sorte une double transgression à la norme scolaire : la première est liée au

---

<sup>4</sup> Il rajoute : « Les différences dans la capacité d'établir les normes et de les appliquer à d'autres gens sont essentiellement des différences de pouvoir (légale ou extra-légale). (p. 41)

fait de ne pas avoir fourni les résultats qu'ils étaient tenus de produire à l'école ; la seconde renvoie au fait qu'ils n'ont pas su trouver un apprentissage au terme de leur scolarité et que, là encore, ils ont dévié du comportement attendu. Dans ce travail, **je voudrais montrer que l'élève ayant dévié de la norme scolaire fait l'objet d'un « étiquetage » qui l'incite à adopter certaines lignes de conduite qu'il n'aurait pas nécessairement suivies sans l'application par les autres des stigmates qui leur sont associés.** Pour ce faire, je tenterai de rendre compte du type et du degré de conséquences (qui varie en fonction de la trajectoire individuelle, de l'âge, etc.) que peut engendrer le fait d'être stigmatisés de déviant. J'appellerai « norme scolaire » celle qui est imposée et défendue par l'école et qui correspond, *grosso modo*, aux styles et comportement dominant dans l'espace social c'est-à-dire ceux que portent la plupart du temps les classes moyennes et supérieures. Mais il convient de faire quelques remarques avant d'aller plus loin, et d'explicitier la démarche qui constituera le fil rouge de l'analyse.

Lorsqu'un groupe d'individus en vient à être étiqueté comme déviant, il peut générer une sous-culture commune et créer sa propre vision du monde et ainsi relativiser le jugement qui lui est prononcé. S'inscrire dans un type de sous-culture jugée déviante par l'expérience collective d'une même destinée permet, pour les élèves en relégation par exemple, de prendre une certaine distance avec une norme scolaire qui stigmatise les perdants : capacité à résister et donc à conserver un sens de l'honneur, possibilité de se distinguer par d'autres moyens que ceux proposés par la norme scolaire, oubli temporaire de la domination dont ils font l'objet, etc. Elle génère aussitôt un sentiment collectif d'appartenance.

Les membres des groupes déviants organisés ont évidemment une chose en commun : leur déviance. C'est elle qui leur donne le sentiment d'avoir un destin commun, d'être embarqués sur le même bateau. La conscience de partager un même destin et de rencontrer les mêmes problèmes engendre une sous-culture déviante, c'est-à-dire un ensemble de points de vue sur le monde social et sur la manière de s'y adapter, ainsi qu'un ensemble d'activités routinières fondées sur ces points de vue. » (Becker, 1985 : 60)

En mobilisant la définition de la déviance opérée par Howard Becker et l'analyse qui lui est associée, on peut considérer que les gars qu'étudie Paul Willis parviennent à se distancer de la norme scolaire en se référant à un autre système normatif. L'adoption de pratiques collectives conformes à ce dernier et la découverte progressive des bénéfices (par exemple, sortir « en vainqueur » de l'école) qu'ils en retirent peuvent alors encourager à adopter un type de

comportement déviant. Toutefois, elle suppose, comme on le verra, que les individus concernés aient accès à une culture (la culture populaire des ouvriers du Midland par exemple) au sein de laquelle ils peuvent trouver des thèmes oppositionnels à l'école qui renforcent et fortifient ce type de comportement.<sup>5</sup> (chapitre *Paul Willis et la culture anti-école*) Dans notre cas, la déstructuration du groupe ouvrier et la préoccupation grandissante pour la « réussite scolaire » dans toutes les couches sociales (chapitre *Les classes de transition sous le microscope*) nous autorisent à penser que les élèves en transition vivent d'une façon tout à fait différente leur expérience de relégation scolaire. Car une culture dominée n'est jamais pleinement autonome et ne s'exerce que dans l'oubli de la domination : « La culture dominante n'est pas habitée par ce qu'elle fait à la culture dominée, alors que la culture des dominés est hantée, elle, jusque dans ces moments de répit, par ce que les dominants font aux dominés. » (Grignon et Passeron, 1989, 61) Je voudrais ainsi tenter de rendre compte de la façon dont ces élèves sont hantés par le poids de la norme scolaire et le type de comportement et de « faire avec », de stratégie que cela encourage.

À travers le compte rendu d'observations ethnographiques et l'analyse de sept entretiens menés avec les élèves d'une classe SAS (Secteur Appui en orientation et Soutien scolaire) de transition de la région romande, je voudrais montrer que l'échec scolaire fait l'objet d'un traitement similaire à celui d'un acte déviant et que les élèves concernés développent une sous-culture, à travers la découverte des avantages qu'elle procure, à savoir l'adoption de codes et de comportements spécifiques qui visent à mettre à distance la validité de la norme scolaire.

La question qu'on peut alors se poser est pourquoi ces élèves en viennent-ils à adopter des pratiques déviantes. Howard Becker a le mérite de soulever un point élémentaire dans la compréhension de ce phénomène : « Il n'y a aucune raison d'admettre que seuls ceux qui finissent par commettre un acte déviant seraient effectivement portés à agir ainsi. Il est beaucoup plus vraisemblable que la plupart des gens connaissent fréquemment des tentations déviantes. Les gens sont beaucoup plus déviants, au moins en imagination, qu'ils ne le paraissent. » (Becker, 1985 : 49) Qui n'a jamais eu la tentation, à l'école, d'enfreindre la norme scolaire en adoptant une conduite autrement plus divertissante ? La question peut ainsi être

---

<sup>5</sup> Voir l'analyse de Paul Willis à ce sujet. (Willis, 2011 : 37)

reformulée différemment : pourquoi ces élèves adoptent-ils effectivement une conduite déviante ?

Le point de vue que je défendrai ici consiste à répondre que la norme les y encourage d'une façon tout à fait inattendue. En effet, le non-respect d'une norme engendre des sanctions formelles et informelles qui, normalement, agissent comme mécanismes de régulation sociale. Par exemple, par la honte que génère la punition scolaire (« aller au coin »), on s'attendra que celui qui la subit ne recommencera plus. Mais on peut tout à fait imaginer que lorsque les sanctions sont trop violentes et persistantes, l'individu, dans le souci de conserver la *face* (Goffman, 1974), en vient à rejeter la légitimité de la norme et donc à persister dans sa déviance. Il en est de même, à mon avis, pour ces élèves. Enfreindre la norme scolaire peut engendrer des sanctions (avoir une mauvaise note) qui contraindront l'élève à mieux travailler. Mais lorsque l'infraction s'accompagne de sanctions persistantes et plus profondes, frappant plusieurs dimensions de son identité, il est tout à fait imaginable que l'élève, pour conserver la face, rejette la validité de la norme scolaire.<sup>6</sup> Car à partir de ce stade, respecter la norme scolaire c'est la reconnaître, donc reconnaître la validité de ses jugements. Par conséquent, adopter un comportement déviant leur permet de se créer une sous-culture qui atténue la validité de la norme ou, du moins, permet de mettre à distance celle-ci et de conserver une identité positive.

La première partie ethnographique cherchera à rendre compte du type de sous-culture telle qu'on peut la rencontrer dans certains établissements à relégation, et la découverte des plaisirs qu'elle procure, par l'adoption de codes et de comportements spécifiques qui visent à mettre à distance la validité de la norme scolaire. (*Ethnographie I*) La seconde partie rendra compte de la force des sanctions informelles – étroitement corrélée à la préoccupation grandissante de la réussite scolaire - et la façon dont les élèves les récusent verbalement. (*Ethnographie II*) Autrement dit, c'est la récusation de la validité des sanctions de la norme donc le rejet de la norme elle-même qui favorise le type de comportement déviant.

Toutefois, comme on l'a évoqué, une culture dominée ne s'exerce que dans l'oubli de la domination et elle reste hantée par elle. Or, la force de cette sous-culture et son

---

<sup>6</sup> Contrairement aux jeunes des classes moyennes qui estiment qu'ils doivent respecter certaines lignes de conduite à l'école faute de quoi bon nombre de leurs activités se verraient indirectement compromises ; ils « ne doivent pas abandonner l'école parce que leur avenir professionnel dépend de la durée de la durée de la scolarisation dont ils ont bénéficié ». (Becker, 1985 : 50)

degré d'autonomie dépendent étroitement du contexte au sein duquel les individus peuvent trouver des critères de renforcement ou d'affaiblissement. Dans le cas d'une forte autonomie culturelle, le caractère subversif revêt des manifestations flagrantes (les gars que suit Willis par exemple). Mais lorsque les élèves ne disposent pas d'un répertoire culturel anti-école en raison du contexte de préoccupation croissante de la norme scolaire, le caractère protestataire de cette sous-culture ne peut prendre des formes aussi virulentes. La situation peut être telle que les élèves ne parviennent pas véritablement à développer une culture anti-école. Les formes que prend la protestation peuvent alors être de nature plus discrète et individuelle. La troisième partie ethnographique montrera le type d'action individuelle que les élèves peuvent adopter – c'est-à-dire les formes de créations culturelles qu'ils développent - pour mettre à distance les sanctions normatives. Cependant, le type de conduite déviante et l'adoption ou non de ces conduites dépendent également de la façon dont l'élève vit personnellement sa relégation. La trajectoire sociale et sa pente, ainsi que la socialisation primaire influencent grandement le vécu subjectif de la transition, ce dont je voudrais précisément rendre compte à partir de l'analyse de trois cas contrastés : Julian et sa sortie de l'institution, Laura et son comportement apathique, enfin Luciano et sa posture de loyauté. (*Ethnographie III*)

Je voudrais encore souligner qu'il ne s'agit pas de fournir une explication étiologique de leur comportement, mais simplement de montrer que pour ces individus, le fait d'être étiqueté comme déviant implique un certain nombre de conséquences dans leur trajectoire individuelle. Ils risquent plus facilement d'adopter des pratiques déviantes et, dans certains cas, de sortir complètement du système d'insertion professionnelle. Par ailleurs, étant donné que nous ne connaissons pas « dans quelle mesure les membres ordinaires de la société conventionnelle partagent en fait, à un degré ou un autre, les perspectives des groupes déviants », on peut tout à fait admettre que « les formes caractéristiques de la déviance observée parmi les jeunes – la délinquance, les opinions politiques radicales et les goûts bohêmes – ne sont que les prolongements souterrains de perspectives adoptées sous une forme moins extrême par des membres ordinaires de la société ». (Becker, 1985 : 197)

\*\*\*

J'envisage la relégation scolaire sous l'angle de la déviance pour y voir ses effets socialisateurs. Cependant, ce travail n'a pas pour prétention de démystifier les



processus de socialisation. Sa visée consiste simplement à élargir les aspects pris en compte dans leurs analyses en montrant la nécessité de rompre avec un certain nombre de points de vue limités sur celle-ci.

*Primo*, ces théories ont tout intérêt à prendre en compte non seulement les institutions socialisatrices classiques (famille, école), mais également les expériences collectives et individuelles dans toute leur complexité qui ponctuent la trajectoire de l'individu. Ainsi, Olivier Ihl déplore que les expériences successives telles que vécues subjectivement par les jeunes ne soient pas davantage prises en compte par le chercheur pour expliquer la façon dont ces derniers sont amenés à construire, renforcer ou revoir leurs représentations du monde. (Ihl, 2002 : 134) Il appelle à intégrer dans l'analyse la « nature » et la « fréquence » des sollicitations « qu'organise leur environnement quotidien » à travers une analyse relationnelle de la socialisation. (Ihl, 2002 : 132)

Daniel Gaxie insiste lui aussi sur la nécessité d'introduire les trajectoires individuelles et les expériences de socialisation pour rendre compte des changements d'orientation idéologique.<sup>7</sup> (Darmon, 2007 : 113 ; Gaxie, 2002) Annie Collovald et Frédéric Sawicki quant à eux exhortent le chercheur à porter le regard sur « l'ensemble des attitudes, des comportements, des représentations forgées à travers les multiples expériences sociales structurant l'identité politique ». (Collovald et Sawicki, 1991 : 13) Autrement dit, il ne suffit pas de pointer les agents de la socialisation. Il faut également « analyser les expériences que ces enfants partagent concrètement avec leur entourage immédiat, par exemple quant aux stigmates associés à la couleur de la peau ou aux effets d'être de telle ou telle nationalité ou de telle ou telle confession ». (Ihl, 2002 : 132 ; Martuccelli, 2004)

*Secondo*, une approche renouvelée de la socialisation a tout à gagner d'une perspective théorique prenant à contre-pied « l'idée d'un schéma unique des processus de socialisation » qui envisage celle-ci comme opérant de la même façon et selon les mêmes modalités, indistinctement des moments du parcours de vie et

---

<sup>7</sup> Celui-ci conclut comment « à quel point il faut prendre en compte les trajectoires individuelles et les expériences de socialisation pour comprendre comment des changements idéologiques politiques et électoraux peuvent se produire ou se diffuser dans la population indépendamment des facteurs contextuels proprement politiques qui peuvent les provoquer par ailleurs ». (Gaxie, 2002 : 169)

des rôles revêtus (ou à revêtir).<sup>8</sup> En effet, si les mécanismes et les logiques mêmes de structuration des schèmes mentaux « ne changent pas, les rythmes et les temps forts de la socialisation ont toutes chances d'être différents » selon le contexte, l'âge ou encore la période dans lesquels s'inscrit l'individu. (Percheron, 1983 : 173) Les moments forts qui structurent l'identité individuelle doivent être situés et analysés avec attention. L'entrée dans la vie « adulte » constitue l'un de ces moments.

Ces remarques font écho aux approches du parcours de vie qui abordent la trajectoire biographique de l'individu comme étant composée d'une succession de rôles relatifs aux structures sociales et aux changements historiques. Dans cette perspective, la période de transition où se joue le passage d'un rôle à un autre constitue un moment propice à la recomposition ou à l'activation des schèmes de perception. À ce propos, plusieurs recherches démontrent l'importance de la transition professionnelle durant la jeunesse dans la construction de l'identité et de son rapport au monde. (Périer, 2010 ; Bourdieu, 1984 ; Ihl, 2002)

L'ensemble de ces considérations enjoignent à renouer avec l'idée des « années impressionnables ». Cette dernière postule que vers la fin l'adolescence s'opère un réaménagement des valeurs antérieurement intériorisées dans un univers où l'individu se trouvait passivement engagé, au profit d'une prise de conscience et d'une réaction à celle-ci. Mannheim, dans une posture assez proche, décrit ce processus comme l'activation d'une « potentialité de vie psychique-intellectuelle » existant jusqu'alors à l'état « latent », susceptible de réaménager « cette couche supérieure, devenue réflexive, de la conscience » (Mannheim, 1990 : 55). Le psychologue américain Dan P. McAdams démontre, dans une posture originale, comment l'individu se forge une identité à la sortie de l'adolescence par la prise de conscience progressive de son existence : « Because our world can no longer tell us who we are and how we should live, we must figure it out on our own. The making of a personal myth is a psychosocial quest. » (McAdams, 1993 : 35) Le jeune adulte construit, forge, organise mentalement son identité en dessinant, dans la matière brute de son passé et à l'aune de sa situation présente, une trame cohérente c'est-à-dire sa propre histoire (une intrigue, des personnages clés, des expériences, une orientation, etc.). (McAdams, 1993 : 12) Les briques (souvenirs, image, sentiment,

---

<sup>8</sup> « Strongly influenced by psychoanalytic thinking, much political socialization research subscribed to the notion « that child's political world begins to take shape well before he even enters elementary school ». » (Robert S. Siger, 1995 : 18).

estime de soi, affirmation de soi, etc.) à partir desquelles l'individu va construire sa propre histoire (personal myth) – c'est-à-dire donner du « sens » et de la signification à son existence et sa trajectoire personnelle –, et la façon dont il va les agencer orientera à son tour sa manière d'appréhender son avenir et de vivre sa situation présente. Cette identité se vivrait comme la découverte de « son » essence à partir de laquelle l'individu peut se projeter dans l'avenir. L'analyse de récits de vie montre comment l'individu « tend to establish the ideological setting in late adolescence and very early adulthood, and for most the setting remains relatively intact and constant for the rest of their years ». (McAdams, 1993 : 36) Un tel constat corrobore donc l'idée des années impressionnables. En somme, la période post-adolescente semble bien constituer un moment fort de la socialisation. Elle mérite une attention particulière pour qui veut comprendre les processus complexes qui s'y déroulent.

\*\*\*

Avant d'entrer dans le cœur du travail, je voudrais encore objectiver les raisons de mon choix. Je ne prétends à aucune neutralité dans l'analyse. Il est évident que ma propre trajectoire personnelle contribue largement à la façon dont j'examine la réalité quotidienne de ces jeunes en transition. Par conséquent, il convient d'objectiver ma position par honnêteté pour le lecteur, mais également pour en faire une ressource à l'analyse.

Mon père et ma mère proviennent tous les deux du milieu ouvrier et à l'époque rien ne semblait les vouer à changer de classe sociale. Ils avaient grandi à quelques centaines de kilomètre l'un de l'autre dans des situations relativement proches : un quartier HLM où s'entassaient des familles entières dans des appartements de 2 ou 3 pièces ; des parents qui exerçaient comme déménageur, couturière ou simple manoeuvre ; un contexte économique favorable. L'un et l'autre ont consacré leur vie au travail et à la réussite matérielle. Tous les deux avaient reçu une éducation religieuse assez stricte (mon père était catholique et ma mère protestante) et à la suite de différentes circonstances, ils ont été amenés à fréquenter la branche conservatrice du protestantisme. Ils étaient portés par cet ascétisme optimiste dans la gestion de leurs affaires et avaient acquis à leur risque un hôtel-restaurant qu'ils ont su gérer avec rigueur. On dirait volontiers d'eux qu' « ils ont réussi ». Je pense que mes parents incarnent pleinement la figure du petit-bourgeois porté par le sens du mérite et du sacrifice (« on a travaillé dur et on a su faire des sacrifices ! »). Pierre

Bourdieu évoque avec merveille (on ne peut plus exactement) le type de socialisation familial dans laquelle j'ai été baigné toute mon enfance.

Toute l'existence du petit-bourgeois ascendant est anticipation d'un avenir qu'il ne pourra vivre, le plus souvent, que par procuration, par l'intermédiaire de ses enfants, sur qui il « reporte, comme on dit, ses ambitions ». Sorte de projection imaginaire de sa trajectoire passée, l'avenir « dont il rêve pour son fils » et dans lequel il se projette désespérément mange son présent. Parce qu'il est voué aux stratégies à plusieurs générations, qui s'imposent toutes les fois que le délai d'accès au bien convoité excède les limites d'une vie humaine, il est l'homme du plaisir et du présent différés, qu'on prendra plus tard, « quand on aura le temps », « quand on aura fini de payer », « quand on aura terminé les études », « quand les enfants seront plus grands » ou « quand on sera à la retraite ». C'est-à-dire, bien souvent, quand il sera trop tard, quand, ayant fait crédit de sa vie, il ne sera plus temps de rentrer dans ses fonds et qu'il faudra, comme on dit, « rabattre de ses prétentions » ou mieux « en démordre ». Il n'y a pas de réparation pour un présent perdu. Surtout lorsque finit par apparaître (avec la rupture de la relation d'identification aux enfants par exemple) la disproportion entre les satisfactions et les sacrifices qui dépossède rétrospectivement de son sens un passé entièrement défini par sa tension vers l'avenir. À ces parcimonieux qui ont tout donné sans compter, à ces avares de soi qui, par un comble de générosité égoïste ou d'égoïsme généreux, se sont totalement sacrifiés à l'alter ego qu'ils espéraient être, soit à court terme en première personne, en s'élevant dans la hiérarchie sociale, soit à plus long terme par l'intermédiaire d'un substitut façonné à leur image, ce fils pour lequel « ils ont tout fait » et qui « leur doit tout », il ne reste que le ressentiment, qui les a toujours hantés, à l'état de virtualité, sous la forme de la peur d'être dupe d'un monde social qui leur demande tant. Pour avoir leur revanche, il leur suffit de se situer sur leur terrain d'élection, celui de la morale, de faire de leur nécessité vertu, d'ériger en morale universelle leur morale particulière, si parfaitement conforme à l'idée commune de la morale. C'est qu'ils n'ont pas seulement la morale de leur intérêt, comme tout le monde; ils ont intérêt à la morale : pour ces dénonciateurs des privilèges, la moralité est le seul titre qui donne droit à tous les privilèges. (Bourdieu, 1974 : 20)

Mes parents ont beaucoup investi dans notre éducation scolaire et ils reportaient sur nous leur ambition et aspiration. Ma sœur a fait un parcours scolaire sans faute et a fini par rejoindre l'Université. Mon frère et moi-même avons un caractère moins docile. Si sur le plan économique ils ont atteint le standard de vie des classes moyennes, ils étaient relativement dépossédés en termes de capital culturel. J'ai rejoint la voie médiane et à cette époque j'étais persuadé d'être intellectuellement déficient. Je pense que très tôt, j'ai intériorisé les effets du racisme de l'intelligence (« le gymnase, c'est pour les autres, les plus doués »). Je garde un souvenir amer de l'école, ses luttes entre factions, la sévérité des enseignants, les privilèges accordés aux uns et les stigmates assignés aux autres, les exercices ennuyeux d'enseignants qui chaque année répétaient la monotonie de leurs cours, la culpabilité de l'échec et la crainte constante des remontrances parentales, autant d'éléments qui me

poussaient, je crois, à rechercher les activités dont la vertu était d'oublier l'école. J'ai rapidement été étiqueté comme « manuel » et à la fin de la scolarité, mes parents ont été soulagés de me voir embaucher par une grande entreprise de la région réputée pour la qualité de sa formation. Les premières années étaient difficiles sur le plan des résultats et j'ai bien failli échouer. L'entrée à l'usine était un vrai coup d'électrochoc et le monde du travail pénétrait toutes les bulles que je m'étais construites durant mon parcours scolaire. Les premières années, j'éprouvais un sentiment de fierté à mon statut d'apprentis. Puis l'usine est entrée dans une phase difficile. À un souper d'atelier à Noël, un des supérieurs "cravateux" nous soufflait d'aller en Chine ou au Brésil pour « voyager un peu » et y travailler à l'usine de montage. L'entreprise restructurait partout où elle le pouvait et les anciens de l'atelier étaient inquiets. L'ambiance était tendue et chacun vivait très mal la menace de la délocalisation. La direction nous faisait comprendre que malgré sa bonne volonté, la délocalisation était une option inévitable. Mais les collègues en retenaient surtout le caractère allusif : les ouvriers chinois construisent aussi bien que nous, mais à un coût bien moins élevé. Durant ces années, j'ai pris connaissance de ce qu'est la culture d'atelier : les tactiques de freinages, les pratiques de détournement et de résistance, sa virilité excessive (alcool, sexualité, brutalité, etc.), l'ambiance chaleureuse et quasiment familiale, etc. ; mais aussi l'ennui, les journées sans fin, la découverte du taylorisme et de ce que le travail à l'usine faisait à certains, la dévalorisation par rapport à mes pairs en dehors de l'usine, le sentiment de vulnérabilité et l'absence de considération par la hiérarchie, la prise de conscience d'être remplaçable par n'importe qui à tout instant, etc. A cette époque, on parlait régulièrement politique à table et si ma mère et mon père étaient plutôt conservateurs, j'adoptais volontiers des positions d'extrême droite.

Durant ces années, je m'étais à mon tour converti au protestantisme et les amis que je fréquentais avaient un sens aiguisé de la critique. La culture du débat m'avait pénétré et certains avaient retenu mes qualités d'enseignant au groupe de jeunes. Je me sentais soudainement capable de fournir de bons résultats et j'étais poussé par ma volonté de quitter l'usine. La suite de mon cursus, en maturité puis en passerelle et à l'Université a toujours été hantée par la crainte l'échec qui serait sanctionné du retour à l'atelier. Durant les années de transition à l'Université, l'idée que toutes les portes nous seraient ouvertes si l'on réussissait, que l'on pourrait rejouer une dernière fois notre destin provoquait une ambiance d'exaltation – un peu comme ses exilés qui traversaient l'Atlantique pour refaire leur vie sur le Nouveau Continent.

Évidemment, je n'avais pas du tout conscience de cela (je l'éprouvais émotionnellement, mais pas intellectuellement). L'Université a été un véritable révélateur de toutes les formes de discours qui contribuent à classer, naturaliser, légitimer et sanctionner les différentes positions sociales et les bases idéologiques du capitalisme. L'enthousiasme de ma prise de conscience se mélangeait avec un sentiment de révolte. La méritocratie et l'illusion de la maîtrise de nos destins s'affichaient comme un soubassement à la petite misère du monde.

Travailler sur les élèves en transition représentait pour moi l'occasion de retourner quelques années dans le passé et prendre une revanche personnelle sur les idéologies dans lesquelles j'ai été trempé durant ma transition de l'école au travail. Ce double regard – celui de mon passé et celui de mon présent – m'offrait une base intellectuelle susceptible de générer des remises en cause du sens commun. Ainsi, en interrogeant ces jeunes, je m'interrogeais moi-même. Je m'efforçais à revêtir la toge de l'avocat pour plaider contre le sens commun qui m'avait habité et qui m'habite encore sous bien des aspects. J'essayais de vivre à la frontière de ces deux mondes sociaux (Université et les institutions de relégation), avec un oeil et un pied dans chacun d'entre eux, en adoptant le point de vue indigène (proximité heuristique sans plaquer les cadres théoriques) sans devenir moi-même un indigène (absence d'étonnement et incapacité à théoriser). (Cefai, 2002).

## PAUL WILLIS ET LA CULTURE ANTI-ÉCOLE: DE QUOI PARLE-T-ON ? LES CONDITIONS D'ÉMERGENCE DE LA CULTURE ANTI-ÉCOLE

Dans leur éditorial de la revue « Apprendre le travail », Sylvain Laurens et Julian Mischi affirment qu'il « ne s'agit pas tant de penser l'orientation scolaire en relation avec un "niveau" général "des élèves" (dont les médias ou le sens commun nous diront toujours qu'"il baisse") que de rendre compte de ce à quoi l'école "donne le goût" concrètement selon les individus considérés. » (Laurens et Mischi, 2011 : 10) Cette invitation à pénétrer la boîte noire de l'école peut *a priori* déstabiliser le chercheur tant il risque d'être confronté à des comportements qui peuvent sembler irrationnels, dépourvus de logique et même pathologiques à certains égards. Il y a tant à observer que l'ethnographe peut se sentir dépassé par ce qu'il trouve à voir. L'école reste un laboratoire vivant d'une richesse inouïe pour comprendre les phénomènes sociaux, pour autant que le chercheur ose y mettre les pieds.

Gustave Flaubert affirmait que « tout est intéressant pourvu qu'on le regarde assez longtemps ». Mais l'on pourrait aisément rajouter « avec les bons outils en choisissant la bonne focale ». En effet, la spécialisation des disciplines scientifiques a tôt fait de cantonner le cadrage à des sujets-territoires minuscules alors que l'objet, lui, est intimement lié à son contexte d'action. (Grignon, 1991 : 41) Pour ouvrir la boîte noire, pour comprendre les discours et les pratiques qui s'y tiennent – en l'occurrence le discours d'élèves en difficulté d'insertion professionnelle – il est nécessaire de les rapporter à leur condition de possibilité dont les déterminants se trouvent, pour une part au moins, dans la rencontre entre le passé incorporé et leur position (et les caractéristiques qui y sont associées) dans l'espace social.

Identifier les propriétés pertinentes de cet espace signifie opérer un découpage contextuel qui constitue en soit un enjeu épistémologique majeur. Or, il me semble, et c'est ce que je voudrais montrer en m'appuyant sur l'ouvrage de Paul Willis, que le contexte structurel du monde ouvrier régional constitue un découpage pertinent pour saisir la façon dont ces élèves vivent leur condition de relégation scolaire.

\*\*\*

Dans son ouvrage *L'école des ouvriers* Paul Willis ne s'est pas limité à décrire les formes de résistances des élèves (pas besoin d'être sociologue pour le faire). Il montre comment ces résistances à l'ordre scolaire prennent la forme d'une culture anti-école semi-autonome à travers l'existence du groupe informel c'est-à-dire la « phratrie » d'élèves du même rang.

Même s'il n'existe pas de règles publiques, de structures physiques, de hiérarchies reconnues ou de sanctions institutionnalisées dans la culture anti-école, elle ne se fonde pas sur le vide. Elle a besoin de sa propre base matérielle, de sa propre infrastructure. Et c'est évidemment le groupe social. Le groupe informel est l'unité de base de cette culture, la source fondamentale et première de sa résistance. (Willis, 2001 : 40)

Plus encore, contre les sociologues qui envisagent la culture comme si elle tombait du ciel, Paul Willis montre en quoi les formes spécifiques de cette culture anti-école est redevable au contexte ouvrier en tant qu'il fournit un répertoire d'action dans lequel le groupe informel puise des modes d'action spécifiques<sup>9</sup> : « Dans les zones ouvrières [...] il existe un immense réservoir de sentiment de classe auquel il est possible de faire appel une fois que la confiance en l'école s'est dissipée. [...] La culture anti-école et ses processus sont créés à partir de circonstances bien définies dans un contexte historique spécifique et ne sont en aucun cas produits artificiellement. » (Willis, 2001 : 132 et 212) Cette culture anti-école se caractérise par des formes radicales de contestation de l'ordre scolaire, par l'insubordination généralisée, l'absentéisme scolaire, les vols, le rejet des normes défendues par l'école (la politesse, le respect de l'autorité, la réussite individuelle, l'abstinence, etc.) que revêtent les « fayots » c'est-à-dire les « bons élèves ».

La culture des gars s'appuie sur un profond scepticisme quant à la valeur des diplômes et à ce qu'il faudrait sacrifier pour les obtenir : « Être un « fayot » aujourd'hui et obtenir des diplômes à la valeur douteuse pourrait signifier refermer à jamais les capacités qu'offrent et génèrent des gratifications immédiates de toutes sortes à tout moment. » (Willis, 2011 : 227). Par ailleurs, les diplômes que les gars obtiendraient en supposant une rigueur scolaire ne leur permettraient de toute

---

<sup>9</sup> « Ses points de contact avec la culture ouvrière dans son ensemble ne sont pas accidentels, son style n'est pas vraiment indépendant et ses capacités culturelles ne sont ni uniques, ni spéciales. [...] C'est naturellement à l'échelle plus large que sont donnés à la culture ouvrière anti-école un tranchant, un style et une résonance spécifique [...] Un réservoir de styles, de significations et de possibilités se trouve reproduit en permanence et est toujours à la disposition de ceux qui s'écartent d'une façon ou d'une autre des schémas formalisés et officiels de leur position » (Willis, 2001 : 91, 102, 105 et 132)



façon pas de rivaliser avec ceux obtenus par les élèves des Public school anglaises. Par ailleurs, vu le contexte urbain, ils ne sont pas déterminants pour la sélection et la rémunération que les gars pourraient obtenir : « La possibilité d'une ascension sociale semble tellement lointaine qu'elle en perd toute signification. » (Willis, 2011 : 228) Autre élément décisif, les diplômes qu'ils obtiendraient ne leur garantissent pas plus qu'ils trouveront du travail et qu'il sera de meilleure augure. Ces élèves n'ont aucune raison de rivaliser en entrant dans le jeu scolaire et « le refus de rivaliser, implicite dans la culture anti-école, est donc dans ce sens un acte radical : c'est un refus de s'associer à sa propre élimination scolaire ». (Willis, 2011 : 231)

Mais il s'agit toujours d'une prise de conscience pratique, et non consciente, à travers la culture de classe qui leur est transmise dans leur contexte spécifique. C'est à travers elle que les élèves expérimentent et développent peu à peu un sens pratique qui comporte toutes ces dimensions culturelles. Pierre Bourdieu met clairement en garde contre l'idée que les acteurs, par exemple les élèves sujets à l'auto-exclusion, agissent comme s'ils connaissaient les chances objectives de réussites, comme s'ils se comportaient en acteurs rationnels (calculateurs) de sorte que leur comportement *ex ante* s'ajusterait aux statistiques *ex post*. (Bourdieu, 1974) Leur attitude anti-école ne revêt pas du calcul conscient ajusté aux probabilités objectives de réussite et les élèves n'ont pas en tête les dimensions et les logiques culturelles qui les guident.

J'ai le sentiment que Paul Willis a mal été compris par certains chercheurs succombant à la tentation de la collecte de données qui ne font qu'illustrer des théories préétablies. Ils saisissent son analyse en demi-habile, voyant dans les moindres sursauts de résistance la présence d'une culture anti-école.<sup>10</sup> Car tirer la conclusion de l'observation d'une manifestation de résistance que l'on a affaire à une culture anti-école, c'est poser leur équivalence. Cela suppose d'ailleurs ignorer les déterminations qu'une classe reçoit du système de relations avec les autres classes

---

<sup>10</sup> Je fais référence à l'article d'Audrey Mariette (« Entre lycée professionnel et travail ouvrier : la « culture anti-école » à l'œuvre ou la formation des destins sociaux ») qui s'avance un peu vite lorsqu'elle affirme, sur la base de cinq interviews, que la « mise en accusation de l'école » par ces élèves « rend compte de la « culture anti-école » des jeunes de membres des classes populaires », et ce d'autant plus qu'elle ne s'intéresse pratiquement pas à leur point de contact avec le contexte ouvrier dont Beaud et Pialoux soulignaient déjà la déstructuration. (Mariette, 2011 : 124)

dans leur contexte spécifique.<sup>11</sup> C'est par conséquent ne pas voir que dans certaines situations, des résistances larvées ne prennent pas la forme d'une « culture anti-école » d'une part, parce qu'il peut arriver des situations où le contexte ne fournit pas les matériaux nécessaires au renforcement des thèmes oppositionnels (par exemple les petit-bourgeois que décrit Paul Willis<sup>12</sup>) et d'autre part, parce que dans certains cas l'individu peut rejeter la culture bourgeoise sans pour autant accepter sa propre culture.<sup>13</sup> Dans ces cas, il devient difficile de parler de « culture anti-école » et Paul Willis reste prudent sur ce point.

« Bien que toutes les institutions aient la capacité de créer leurs propres accumulations de pratiques informelles, et bien que toutes les écoles, quel que soit leur public, créent toujours des cultures d'opposition, c'est la conjoncture cruciale d'une opposition institutionnelle avec un contexte et un mode de vie ouvrier qui procure à la culture des « gars » son caractère et sa signification spécifiques. » (Willis, 2001 : 102)

Les conditions d'émergence et la forme que prend la culture oppositionnelle des « gars » observée par Paul Willis dans les années 1970 (encore faut-il le rappeler) se comprennent essentiellement en les rapportant à la structure de la culture ouvrière régionale où ils peuvent puiser et s'approprier<sup>14</sup> des répertoires d'actions

---

<sup>11</sup> Pierre Bourdieu a déjà soulevé cette erreur commune : « Si, pour reprendre une distinction de Wertheimer, la classe sociale n'est pas seulement un « élément » qui existerait en lui-même sans être en rien modifié ou qualifié par les éléments avec lesquels il coexiste, mais aussi une « partie », c'est-à-dire un constituant déterminé par son intégration à une structure, on voit que l'ignorance des déterminations spécifiques qu'une classe sociale reçoit du système de ses relations avec les autres classes risque de conduire à opérer de fausses identifications et à manquer des analogies réelles. Ainsi, le système de critères qui est utilisé pour définir telle ou telle classe sociale dans une petite communauté déterminera, appliqué à une grande ville ou à la société globale, une catégorie toute différente structurellement. » Pierre Bourdieu, « Condition de classe et position de classe », In *Archives européennes de sociologie*, VII, 1966, p. 202

<sup>12</sup> Paul Willis distingue bien le modèle petit-bourgeois de la culture des « gars », sans jamais parler pour ce premier de « culture anti-école » ni même de conjuguer les formes de résistances au pluriel, malgré l'observation d'un certain rejet de la culture scolaire par ces élèves : « Le modèle petit-bourgeois est différent. Bien que l'on remarque une désillusion vis-à-vis de l'école et une affiliation avec certains groupes, ces choses-là ne se font pas en référence à une culture extérieure distincte. [...] Lorsque l'enfant est rejeté vers sa propre culture indigène, au lieu de trouver là des thèmes oppositionnels qui le renforcent et le fortifient, il retrouve les mêmes thèmes. » (Willis, 2001 : 137)

<sup>13</sup> Pour le petit-bourgeois, son « rejet de sa propre culture ne revient pas à l'acceptation de la culture de la bourgeoisie, ce qui est tout à fait typique des garçons issus de la classe ouvrière qui montent dans l'échelle sociale. » (Willis, 2001 : 138)

<sup>14</sup> Paul Willis insiste bien sur le fait qu'il n'y a jamais « clonage » de ce répertoire d'action : « Quel que soit le caractère incertain de l'émergence, de l'auto-construction et de la victoire de la culture anti-école, celle-ci doit donc être replacée dans la structure plus large de la

permettant à cette culture de prendre sa forme « anti-école » : « Quel que soit le caractère incertain de l'émergence, de l'auto-construction et de la victoire de la culture anti-école, celle-ci doit donc être replacée dans la *structure plus large de la culture ouvrière*.<sup>15</sup> » (Willis, 2001 : 104) Or, le contexte structurel des « gars » se caractérise singulièrement par l'existence d'une masse ouvrière concentrée dans les faubourgs de Hammertown où la présence de 79% des 36'000 personnes actives travaillant dans l'industrie assuraient l'existence d'une forme d'autonomie culturelle offrant « une base objective pour ces sentiments subjectifs et ces processus culturels ». (Willis, 2001 : 8) Cette industrie principalement métallurgique constituait un lieu privilégié où s'érigait une véritable culture d'atelier susceptible de fournir des répertoires spécifiques aux enfants de ces classes populaires.

« Il est certain que, dans une certaine mesure, les valeurs et les sentiments de la classe ouvrière – surtout porté par les parents, mais pas toujours – agissent contre l'école et fournissent des matériaux pour la différenciation. » (Willis, 2001 : 133)

Loin de postuler que l'on a affaire à une culture anti-école, l'on retiendra de *L'école des ouvriers* que c'est au « point de contact » avec le monde ouvrier et son contexte d'action qu'il nous faut rapporter les discours et pratiques des élèves en transition. Le chapitre qui suit aligne la focale du microscope sur les structures du marché de l'emploi national et sur la déstructuration du groupe ouvrier dans le dernier quart du XX<sup>e</sup> siècle. Le focus s'alignera ensuite sur les logiques de sélection scolaire, largement discriminantes en Suisse, afin de cerner le type d'élève auquel on est confronté sur le terrain.

---

culture ouvrière. Ce qui ne devrait cependant pas nous inciter à croire que cette culture est d'un seul tenant, non-différenciée ou composée de modules culturels clonés et classique [...]. » (Willis, 2001 : 104)

<sup>15</sup> C'est nous qui soulignons.

## LES CLASSES DE TRANSITION SOUS LE MACROSCOPE : LES ÉLÈVES COMME DES CHOSES...

On utilise souvent la métaphore des « corridors » et des « aiguillages » pour décrire la façon dont circulent et se distribuent les individus dans le système de formation. Prendre un peu de hauteur et survoler le territoire de la transition école-travail permet de remonter en amont pour y observer les conflits du classement scolaire, et en aval pour cerner les logiques du marché économique dans lequel sont projetées les classes populaires. Si auparavant les affluents se restreignaient à deux « réseaux »<sup>16</sup> plus ou moins rectilignes, le développement du marché de la formation des trente dernières années prend davantage la forme d'un embranchement sinueux.

| Age               | Degré de scolarité   |
|-------------------|--|
| Dès 20 ans        | Degré tertiaire: haute école universitaire, haute école spécialisée, haute école pédagogique, formation professionnelle supérieure                                   |
| 15/16 à 18/19 ans | Degré secondaire II: maturité gymnasiale, maturité professionnelle, école de culture générale, formation professionnelle, école pour adultes préparant à la maturité |
| 12/13 à 14/15 ans | Degré secondaire I: école secondaire, cycle d'orientation (scolarité obligatoire)  |
| 6/7 à 11/12 ans   | Degré primaire: école primaire (première à 5 <sup>ème</sup> /6 <sup>ème</sup> classe)  |

Source: OFS 2006

Par ailleurs, le système d'éducation en Suisse est hautement différencié, sélectif et discriminatoire. (Meyer, 2011) Une analyse objective des trajectoires scolaires montre l'influence considérable de l'origine sociale sur la réussite scolaire et professionnelle. Sans vouloir revisiter des lieux communs depuis longtemps admis dans le champ scientifique – à savoir la corrélation et sa reproduction entre l'inégalité des chances de réussite scolaire et l'inégalité des conditions d'existence – je voudrais cerner statistiquement la provenance et le parcours des enquêtés à travers les évolutions récentes du marché de la formation.

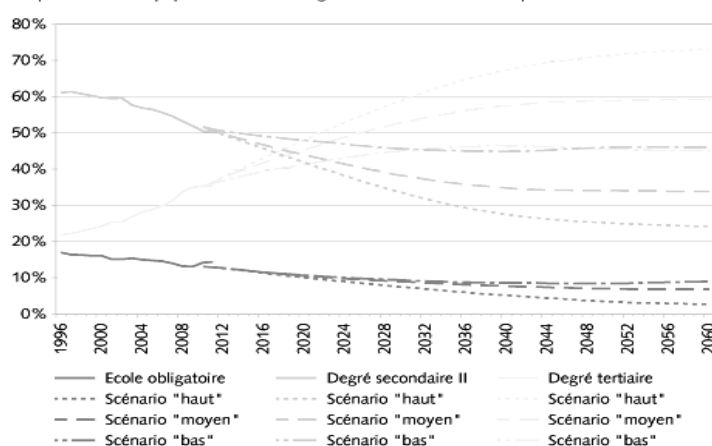
### Les classes populaires face aux mutations du marché de l'emploi

Ces dernières années le marché de l'éducation en Suisse a subi une hausse généralisée des exigences en termes de formation. Le taux élevé (85-90 %)

<sup>16</sup> Bernard Lahire, en faisant l'historique de la transformation du système scolaire et de l'émergence de « l'échec scolaire », parle de deux « réseaux » qui sont respectivement l'école primaire gratuite, et le lycée et le collège payants : « La répartition des élèves entre ces deux pôles s'opère clairement sur la base de l'origine sociale. » (Lahire, 2000 : 44)

d'individus atteignant un niveau de formation de degré secondaire II, norme relativement récente, témoigne de ce phénomène. (Meyer, 2011 : 41) Cette inflation des savoirs scolaires, puisque c'est bien de cela qu'il s'agit, répond à une demande toujours plus élevée en main-d'œuvre qualifiée qui s'inscrit dans une économie nationale largement axée sur les hautes technologies et le secteur tertiaire. L'élévation du niveau général de formation de la population fait l'objet d'une préoccupation politique qui s'étendra encore dans les années à venir.

**Niveau de formation de la population, 1996-2011 et prévisions jusqu'en 2060**  
Part en pour-cent de la population résidante âgée de 25 à 64 ans selon la plus haute formation achevée



Source: Enquête suisse sur la population active OFS

Les usines où s'alignait sur les chaînes de montage la masse d'ouvriers peu qualifiés formés à la volée ont désormais cédé la place aux entreprises axées sur l'innovation, le commerce et la haute technologie. Émerge ainsi un marché de l'emploi en quête d'une force de travail à haute rentabilité. (Esping-Andersen, 1999)

**Polarisation et classes sociales** | Au cours des trente dernières années, les nouvelles générations d'ouvriers ont été réorientées dans le secteur des services. Cependant, celui-ci peine à compenser les emplois contenus autrefois dans l'industrie manufacturière qui disposait d'une forte croissance de la productivité c'est-à-dire pourvoyeuse de salaires croissants. L'économiste Esping-Andersen soulève alors le dilemme suivant : si les économies modernes tiennent à conserver un faible niveau de chômage, elles doivent offrir des emplois à faible qualification dans le secteur tertiaire. Mais en même temps, pour assurer une économie compétitive et des rémunérations conséquentes, ces économies sont sommées d'encourager un fort degré de qualification en promouvant des formations à haute valeurs ajoutée. (Esping-Andersen, 1999) Le DFE (Département fédéral de l'économie), dans son initiative « Du personnel qualifié pour la Suisse », souligne sa volonté d'étendre à quelques niveaux que ce soit la

qualité et la performance des travailleurs suisses<sup>17</sup> tout en insistant sur la nécessité de développer et de créer « davantage de places d'apprentissage supplémentaires à plus faibles exigences ». <sup>18</sup> Une conséquence de cette mutation du marché de l'emploi s'observe dans la relative « polarisation » sociale liée aux inégalités salariales croissantes (Esping-Andersen, 1999) qui met à défaut l'hypothèse d'une « moyennisation » de la société telle que la défendaient certains sociologues dans les années 1970 – et qui laissaient à l'abandon la notion de « classes sociales ». Autrefois tombée en désuétude, la « classe » redevient une notion de plus en plus incontournable pour saisir les logiques des rapports sociaux : « Constatant que les inégalités sociales se creusent, que des formes nouvelles de conflictualité se mettent en place (mouvements altermondialiste, mobilisation du secteur public contre le démantèlement de l'état social) ou encore que les classes populaires subissent de profondes métamorphoses, mais sans disparaître pour autant, ces travaux tentent de redonner un souffle à la notion de classes sociales qui, selon leurs analyses, ne peuvent plus prendre le même sens que durant les décennies précédentes, mais ne doivent pas être abandonnées pour autant. » (Delay, 2011 : 30)

Les métamorphoses du marché économique auxquelles répondent la « démocratisation » et le prolongement du temps de scolarisation, ainsi que la promotion des formations supérieures a « provoqué la montée de la préoccupation scolaire dans toutes les classes sociales, mais plus particulièrement au sein des classes populaires depuis les années 1960 ». (Delay, 2011) En effet, le passage réussi de l'école à la vie active constitue une étape majeure d'intégration sociale. Sur le plan national, ceux qui ne possèdent pas de diplôme postobligatoire sont exposés à un risque de chômage nettement plus élevé (>20%) que ceux qui possèdent un CFC (6%).<sup>19</sup> (Bertschy, Böni et Meyer, 2007 : 19) Dès lors, la possession d'un titre au terme d'une formation de type secondaire II représente aujourd'hui « une condition minimale pour une intégration durable sur le marché du travail et une participation à la vie sociale ». (Bertschy, Böni et Meyer, 2007 : 12) L'OFS (Office fédéral de la statistique) en donne un exemple en soulignant que « ceux qui ne réussissent pas à

<sup>17</sup> Le rapport mentionne en introduction que « le but de cette initiative est de couvrir en Suisse la demande de personnel qualifié jusqu'en 2020 en faisant toujours plus appel à la population active suisse, en tirant profit des potentiels en main-d'œuvre nationale et en encourageant la population à se former de manière continue et à élever son niveau de qualification. » Département fédéral de l'économie (DFE), *Du personnel qualifié pour la Suisse*, novembre 2011, 58 p. (disponible sur [bbt.admin.ch](http://bbt.admin.ch))

<sup>18</sup> *Ibidem*, p. 52

<sup>19</sup> Ce compte rendu exprime les résultats d'une cohorte PISA/TREE à la septième année après la sortie de l'école obligatoire (âge moyen situé à 22 ans) : « Ce compte rendu des résultats décrit la situation de formation et d'emploi dans laquelle se trouvent ces jeunes en 2006, soit six ans après la fin de la scolarité obligatoire. » (Bertschy, Böni et Meyer, 2007 : 4)

franchir ces étapes risquent plus fortement de dépendre de l'aide sociale.»<sup>20</sup> Ceux qui disposent d'un faible niveau de formation risquent largement plus de se retrouver dans une situation précaire.<sup>21</sup>

Dans ce contexte, la majorité des parents ouvriers se sont laissés convaincre de « pousser leurs enfants » aussi loin que possible dans les études. (Delay, 2011) En effet, les ouvrages de vulgarisation sur l'échec scolaire distribué en masse dans les librairies témoignent de ce souci généralisé pour la réussite scolaire. Mais la « crise de la reproduction » de classe – c'est-à-dire de la fierté d'appartenance au métier, au mode de vie, aux valeurs populaires, etc. – est le syndrome d'un phénomène plus global. En effet, la fragilisation des ouvriers sur le marché du travail, les délocalisations des grandes entreprises, la crise de l'emploi et l'expérience du chômage poussent les parents à tout faire pour que leurs enfants ne subissent pas le même type d'humiliation et de stigmatisation. (Delay, 2011) La fin de l'âge d'or du capitalisme manufacturier où prenait place une culture d'atelier transmise de génération en génération désagrège la relative autonomie symbolique d'une culture populaire qui faisait que le fils de mineurs (pour reprendre la caricature de Pierre Bourdieu) « voulait descendre à la mine, sans même se demander s'il pourrait ne pas le faire, le plus vite possible et qui était motivé parce que c'est entrer dans le monde des adultes », (Bourdieu, 1984) si bien que ce qui était considéré par l'institution scolaire comme un "échec" pouvait être vécu comme un "succès" voire une "réussite" à travers l'accès et la valorisation de l'indépendance. (Mariette, 2011) D'autres recherches pointent le doigt sur la crise de la représentation politique des classes populaires. Elles montrent que les classes subalternes se sentent délaissés des partis traditionnellement ouvriers (notamment le Parti socialiste) et se tournent en réaction vers les partis d'extrêmes droites. En Suisse, l'Union Démocratique du Centre (UDC) est de loin le mieux ancré parmi les classes populaires tandis que le Parti Socialiste (PS) devient l'apanage des classes moyennes. (Oesch et Rennwald, 2009 : 25) Enfin, plusieurs auteurs identifient la fin de la « classe pour soi » (le partage d'une conscience d'appartenance et de sa « fierté ») au profit d'une classe sociale « en soi » qui existe indépendamment de sa représentation subjective. (Schultheis et alii, 2009 : 494) Autrement dit, une autre

<sup>20</sup> Office fédéral de la statistique (OFS), *La statistique de l'aide sociale. Résultats 2007*, Neuchâtel, 2009, p. 9

<sup>21</sup> Les enquêtes TREE définissent la précarisation comme un sous-emploi, un emploi à durée limitée, un travail sur appel ou un emploi ne correspondant pas à la formation. (Bertschy, Böni et Meyer, 2007 : 23)

période historique s'ouvre, celle « des ouvriers après la classe ouvrière » qui voit sa profonde déstructuration, y compris en Suisse, sous l'impact d'une économie plus labile, de l'extension des exigences scolaires à tous les niveaux, de la crise de représentation politique et de la déstabilisation des identités. (Beaud et Pialoux, 2009 ; Schultheis et alii, 2009).

Le délitement progressif de la classe ouvrière ne signifie pas que les ouvriers n'existent plus et que le monde ouvrier a disparu. Les classes populaires existent bien comme catégorie analytique – c'est-à-dire comme mode d'existence, valeurs, pratiques culturelles, vision du monde, etc. – même si les métiers de machinistes et de décolleteurs cèdent peu à peu leur place aux métiers du secteur des services. Il n'en demeure pas moins que les classes populaires ont en commun, par leur condition matérielle d'existence, un « rapport au monde socialement situé qui structure des attitudes envers la vie quotidienne quand bien même ces caractéristiques communes ne sont pas vécues ou thématisées subjectivement comme l'expression d'un sentiment d'appartenance de classe. (Schultheis et alii, 2009 : 494)

« Durant le dernier quart du XXe siècle, ces classes populaires semblent avoir vécu des transformations profondes : tout se fait comme si leurs membres avaient pu participer aux tendances évolutives générales de la modernité tardives et avaient connu, eux aussi, l'impact du processus d'individualisation et de pluralisation des modes de vie, *une perte massive de la force des normes traditionnelles* d'une vie quotidienne marquée par une culture de la virilité et une mentalité « anti-école », comme l'a bien souligné Willis (1981), et des formes de solidarité et d'entraide caractéristiques du milieu ouvrier à l'époque des Trente Glorieuses. »<sup>22</sup> (Schultheis et alii, 2009 : 497)

La situation est donc toute différente que celle dans laquelle étaient plongés les gars de Willis et ces indicateurs ne nous permettent pas de présager des comportements identiques parmi les élèves en transition au sein de l'office d'insertion, ne serait-ce qu'en raison de la quasi inexistence d'un sentiment d'appartenance de classe (au profit, peut-être, d'un sentiment d'appartenance ethnique). La « perte massive de la force des normes traditionnelles » des milieux populaires s'accompagne de l'extension des valeurs scolaires et de la réussite académique telles que défendues par les classes moyennes et supérieures au sein même des classes populaires. Désormais, échouer à l'école ne constitue plus une échappatoire pour intégrer le monde de l'usine et de la vie adulte ; l'échec scolaire se

---

<sup>22</sup> C'est nous qui soulignons.



vit subjectivement comme un « échec ». Tout cela fait que les élèves en relégation scolaire perçoivent de plus en plus leur situation du point de vue des dominants – c'est du moins ce que l'analyse ethnographique fera voir.

### **L'école... et après ?**

Enquêtes qualitatives et quantitatives soulignent la relative contradiction entre les aspirations professionnelles et les réalisations effectives des classes populaires. D'un côté, des travaux montrent qu'en « souhaitant que leurs enfants ne reproduisent plus leur position sociale disqualifiée et désormais constituée en image repoussoir, ces parents se dévalorisent (tout comme le font leurs enfants) et manifestent d'une honte de leur condition sociale très différente du temps de Hoggart où les classes populaires étaient fières d'appartenir au monde ouvrier. » (Delay, 2011 : 148) De l'autre côté, les enquêtes statistiques indiquent clairement que les chances de réussite scolaire qui conditionnent l'entrée dans les formations supérieures sont largement tributaires des propriétés sociales des aspirants. En effet, les données nationales TREE démontrent que les chances d'accéder aux formations post-obligatoires à haut niveau d'exigence sont largement tributaires de la sélection qui s'opère durant le passage du secondaire I au secondaire II. Or, au niveau national, les chances pour un élève issu des couches moyennes et supérieures d'atteindre une filière à exigence étendue (VSG et VSB) atteignent les 80 % tandis que pour les élèves de classe subalterne ce taux atteint à peine les 50 %.<sup>23</sup> (Meyer, 2011 : 50) Toutefois, cette proportion varie fortement d'un canton à l'autre puisque la nature du système scolaire engendre un effet plus ou moins cumulatif des inégalités sociales.<sup>24</sup> Georges Felouzis<sup>25</sup> démontre sur la base d'une comparaison entre un système « segmenté » (avec filières) et un système « unifié » (sans filières) que les modèles scolaires à filière, tels que présents dans le canton de Vaud, accentuent davantage les inégalités entre élèves et ne sont pas plus efficaces en termes de niveau moyen atteint par ceux-ci. (Felouzis, Charmilloz et Fouquet-

---

<sup>23</sup> Cette inégalité du système d'enseignement doit une part de ces effets au fait que la sélection en Suisse s'opère à un stade précoce, à savoir entre le degré primaire et secondaire, ce qui renforce l'influence de l'origine sociale sur la réussite scolaire : « plus la sélection s'opère à un stade précoce, plus la tendance est lourde ». (Meyer 2011 : 51)

<sup>24</sup> L'école non seulement rend légitime les inégalités de fait en les transformant en inégalité de mérite, mais elle les renforce à chaque aiguillage et passage supplémentaire au sein du système d'enseignement. (Meyer, REF)

<sup>25</sup> Comparaison des élèves de 9<sup>ème</sup> dans 12 cantons suisses à l'aide des données PISA/TREE de 2003.

Chauprade, 2011) Par ailleurs, plus la sélection scolaire s'opère à un stade précoce, plus l'influence de l'origine sociale pèse lourd dans les chances de réussite. (Meyer, 2011 : 51)

En outre, le système de formation duale (apprentissage) est en lui-même fortement hiérarchisé et discriminant. D'une part, ceux qui n'ont pas terminé la scolarité obligatoire, c'est-à-dire qui n'ont pas obtenu de certificat de fin d'études, encourrent un risque très élevé de rester sans formation de niveau secondaire II (CFC) puisque même cinq ans après la fin de la scolarité, plus de la moitié d'entre eux restent sans formation. (Meyer, 2011 : 59) Ces résultats s'expliquent en partie du fait que, prises dans une logique de rentabilité économique, la plupart des entreprises de formation ne sont pas capables ou ne désirent pas compenser des performances scolaires lacunaires, ou encore prendre en charge des apprentis réputés « difficiles ». (Hupka-Brunner, Sacchi et Stalder, 2011 : 164) Par conséquent, les élèves d'origine populaire sont clairement désavantagés dans le marché du recrutement professionnel puisqu'ils cumulent le plus souvent un faible capital culturel et des caractéristiques sociales disqualifiantes. (Hupka-Brunner, Sacchi et Stalder, 2011 : 165)

**Classe populaire et migrants** | Les analyses multivariées ne font pas apparaître d'effet direct propre au contexte migratoire sur le type de filière fréquentée en fin de scolarité obligatoire et sur le risque de se retrouver sans formation. Cela ne signifie pas que ces facteurs ne jouent aucun rôle, mais qu'ils agissent par l'intermédiaire d'autres caractéristiques, telles que l'origine sociale, la compétence en littérature ou la situation de formation l'année suivant la sortie de l'école obligatoire. Autrement dit, ce n'est pas le fait d'être d'origine étrangère qui détermine le faible niveau scolaire mais l'origine sociale ces élèves : « Le « problème des migrants » n'est donc pas en premier lieu un problème culturel ou ethnique mais un problème de couche sociale. » (Meyer, 2011 : 48) Certes, les premières générations de migrants subissent une discrimination considérable puisque l'obtention d'une place d'apprentissage dépend en partie du réseau de relations sociales et d'une connaissance minimale du système d'insertion professionnelle. Cependant, ce constat s'allège considérablement pour les « secondos » si bien qu'il n'existe pratiquement aucune différence entre les enfants de famille suisse et étrangère. (Meyer, 2011 : 55) Les élèves suivis durant la phase du terrain d'enquête proviennent pratiquement tous de pays étrangers. Cependant, leur origine et trajectoire migratoire varient sensiblement d'un élève à un autre. Certains proviennent du Maghreb, d'autres de France, d'autres encore du Brésil, d'Italie ou d'Espagne. Parfois, ils ont réalisé toute leur scolarité en Suisse, d'autres fois uniquement les dernières années de scolarité obligatoire. Toutefois, ils font tous partie de la fraction d'*en reproduction* des classes populaires c'est-à-dire celle démunie en capital culturel, exerçant des métiers d'exécution, parfois à lourde pénibilité physique, dans les secteurs de la construction, de l'industrie ou des services. (Delay, 2011)

D'autre part, l'offre limitée des places d'apprentissage a pour effet qu'un nombre considérable de jeunes terminant l'école obligatoire ne peuvent pas compter sur un accès direct à la formation certifiante du degré secondaire II. En effet, le nombre limité de places (93'500 disponibles pour environ 90'000 jeunes en août 2011) entraîne chaque année une file d'attente considérable.<sup>26</sup> Ainsi, 11 % (13 % en 2010) de tous les jeunes placés face au choix d'une formation se retrouvent dans cette file d'attente. À cela, s'ajoute la difficulté pour les jeunes d'identifier parmi les PME des critères de sélection objectifs dans le recrutement qui leur permettraient de se préparer et d'adapter leur candidature selon l'entreprise. L'enquête menée par Imdorf montre qu'il est pratiquement impossible d'identifier de façon fiable un critère de choix dans le recrutement par l'employeur qui a plus de valeur que les autres. Par conséquent, il est difficile pour un jeune de cibler et de préparer sa candidature puisque les « conditions de sélection peuvent être très différentes selon la branche économique, le domaine professionnel, la structure et la taille de l'entreprise, le niveau et la structure des qualifications requises ».<sup>27</sup> (Meyer, 2011 : 53)

Pour les jeunes qui cherchent une place d'apprentissage, les procédures de choix des entreprises sont imprévisibles et la logique de sélection est souvent difficile à retracer. Quand une personne obtient enfin une place après sa 100e candidature (cela arrive), cela signifie que les 99 entreprises dans lesquelles elle avait postulé auparavant l'avaient classée comme « inapte pour l'entreprise ou pour l'école professionnelle ». Manifestement, cette 100e entreprise avait de bonnes raisons d'avoir engagé cette candidate. Une explication facile de cette contradiction est que les entreprises n'avaient pas suffisamment soigneusement examiné cette candidature. Pour les jeunes défavorisés qui cherchent une place, il ne reste plus qu'à postuler auprès de plusieurs entreprises en même temps et sur une plus longue période jusqu'à ce qu'ils tombent sur un gardien de porte qui reconnaisse leur potentiel. (Imdorf, 2007 : 3)

---

<sup>26</sup> La file d'attente comprend les jeunes qui se trouvent face au choix d'une formation, mais qui ne sont pas parvenus à trouver de place d'apprentissage et en cherchant une ou ont obtenu la promesse d'une telle place l'an prochain. Enquête auprès des jeunes et des entreprises sur mandat de l'Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie OFFT, *Baromètre des places d'apprentissage. Août 2011. Rapport condensé*, Link Institut, septembre 2011

<sup>27</sup> Le Baromètre des places d'apprentissage indique que les jeunes entrant en formation professionnelle en 2011 ont écrit en moyenne 16 lettres de candidature, très inégalement répartie selon le type de jeune : 40% d'entre eux ont postulé environ 33 fois, 10% ont postulé 15 fois, 20% ont postulé 26 fois, 20% ont postulé 16 fois et 10% ont postulé 9 fois. *Ibidem*, op. cit.

Quant aux grandes entreprises, elles recourent de plus en plus à des tests d'aptitudes standardisés (le multichек) qui favorisent des compétences *subsidiaries* acquises dans une école de type préprofessionnelle ou pré-gymnasiale. Ces critères de sélection mettent donc à la marge les élèves inscrits en VSO ou développement qui ne disposent en général pas de ces compétences. (Meyer, 2011 : 53)

Enfin, si la Confédération et les Cantons se vantent d'offrir une large palette de métiers, présentant l'élève comme jouissant d'un « choix » de formation, autant ceux en filière à exigences élémentaires que ceux provenant de l'enseignement spécialisé « n'ont aucune chance de trouver une place d'apprentissage comme mécanicien(ne), assistant(e) médical(e), ou employé(e) de commerce dans les entreprises interviewées » qui regroupent à eux-mêmes un peu moins de la moitié des apprentissages offerts. (Imdorf, 2007 : 4 ; Meyer, Stadler et Matter, 2003 : 27) Ces jeunes se retournent alors dans les domaines à exigences plus basses, comme assistant(e)s dentaire, magasiniers ou peintres en carrosserie. Mais même dans ces domaines, l'inscription dans une filière à exigence élémentaire ou à enseignement spécialisé sera considérée par les entreprises comme problématique, « moins du point de vue de la logique d'entreprise, mais plus par rapport aux exigences de l'école professionnelle ». (Imdorf, 2007 : 4) Toutefois, ce constat peut être relativisé puisque certaines entreprises s'attachent moins aux performances scolaires qu'aux compétences pratiques et de l'intérêt professionnel manifesté par le candidat vis-à-vis de l'entreprise et de la place d'apprentissage. (Imdorf, 2007 : 3)

Au final, les différentes enquêtes tirées des données TREE concluent que les élèves du secondaire I de type préprofessionnel (VSO et développement) subissent un « effet de stigmatisation » et rappellent que l'origine sociale co-détermine dans une large mesure les chances de parvenir à une certification professionnelle de niveau secondaire II.

Une incidence majeure de cette évolution s'observe dans la progression frappante des filières à rallongement scolaire dites « solution transitoire ». Apparues au début des années 1990, ces voies de transition regroupent des élèves qui, à l'issue de leur scolarité obligatoire, ne sont pas parvenus à trouver une formation professionnelle. En 2007, si 75% des élèves en Suisse ont directement accédé à la formation après l'école obligatoire, 22% (soit un élève sur cinq !) se sont inscrits dans une institution de transition à la fin de leur scolarité. L'OPTI (Organisme professionnel de transition et d'intégration) regroupe la majorité de ces élèves.

**Qu'est-ce que l'OPTI** | Dans le canton de Vaud, c'est au Département de la Formation, de la Jeunesse et de la Culture (DFJC) que revient de prendre la décision du type d'insertion que devra suivre l'élève en difficulté d'insertion selon son dossier de candidature, notamment sur la base de son cursus scolaire (recherche d'apprentissage avec ou sans projet personnel, échec au gymnase, échec à l'examen post-obligatoire, etc.). L'Organisme de Perfectionnement Scolaire, de Transition et d'Insertion professionnelle (OPTI) représente l'une des nombreuses institutions de transition présentes en Suisse. Le canton de Vaud, pour sa part, compte neuf sites qui regroupent quelque mille élèves par année. Selon la page internet de l'OPTI,<sup>28</sup> chacun de ces établissements compte huit classes dites « Secteurs » ou « perfectionnement » où sont rangés les individus selon l'orientation de leur projet professionnel. Une neuvième classe « Secteur Appui en orientation et Soutien scolaire » (SAS) regroupant les élèves sans projet ou choix professionnel. Un dernier secteur appelé « Accueil » réunit quant à lui des personnes non francophones récemment arrivées en Suisse. L'OPTI présente le programme des classes SAS et Secteur comme étant composé de 70 à 80% de savoir scolaire (cours en classe) et de 20 à 30% de savoirs faire (stage en entreprise).<sup>29</sup>

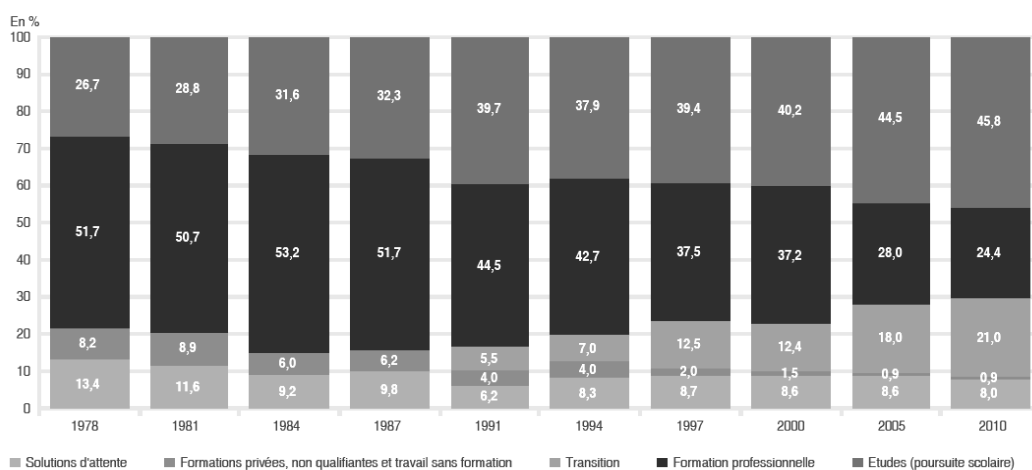
Ces institutions rassemblent les élèves qui accumulent, par leur origine sociale et leurs trajectoires scolaires, les facteurs discriminants du système d'insertion professionnelle. Ainsi, les deux tiers de ces élèves (volée 2007) proviennent de VSO et 43% de ces élèves ont redoublé au moins une fois durant leur scolarité. (Bachmann Hunziker, 2008 : 7) On retrouve les constats depuis lors classiques de l'origine sociale puisque la quasi-totalité des élèves provient des classes populaires.

### **Les élèves en transition dans le canton de Vaud : un phénomène croissant**

Les différences cantonales liées en partie au fédéralisme nous obligent à régler le microscope sur l'échelle cantonale pour saisir davantage le profil des enquêtés. L'enquête menée par Valérie Gondoux Frelechoux établit le tableau détaillé de la distribution des élèves en fin de scolarité dans le canton de Vaud (Gondoux Frelechoux, 2011) Elle nous apprend qu'un jeune vaudois sur cinq (20.2 %) sortants de la scolarité obligatoire en 2010 a poursuivi directement dans une filière de transition alors qu'ils n'étaient que 13,7 % en 2000. Ainsi, la part des élèves en transition a été multipliée par quatre en vingt ans !

<sup>28</sup> Site internet de l'OPTI-Vaud ([www.optivd.ch](http://www.optivd.ch)), consulté en juillet 2011.

<sup>29</sup> Document « Vu d'ensemble des mesures T1 », ([www.vd.ch/fr/themes/formation/orientation/mesures-de-transition](http://www.vd.ch/fr/themes/formation/orientation/mesures-de-transition)), consulté en juillet 2011.

**JEUNES' À L'ISSUE DE LA SCOLARITÉ OBLIGATOIRE SELON LA SOLUTION ENVISAGÉE, ENQUÊTES « CHOIX 1978 À 2010 », VAUD**


<sup>1</sup> Afin de pouvoir comparer les projets des jeunes en fin de scolarité obligatoire de manière cohérente sur une trentaine d'années sans rupture de série, nous avons fait abstraction, dans ce graphique seulement, de 211 élèves de 9<sup>e</sup> année en 2010 qui redoublent suite à un échec. La série est dès lors homogène. Dans la suite de la publication, cependant, ces élèves exclus ici font partie de la population analysée.

Source: Gondoux Freléchoux, Orientation à l'issue de la scolarité obligatoire et des filières de transition  
Résultats de l'enquête « C choix 2010 », 2011, p. 17

Plus de la moitié des jeunes terminant leur scolarité dans une classe de développement (51,9 %) poursuivent leur cursus dans une structure de transition et quatre élèves de VSO sur dix (40,7 %) contre deux sur dix en VSG (18,8). Par ailleurs, la proportion d'étrangers intégrant une mesure de transition est proportionnellement importante : la moitié des élèves en transition (47,9 %) sont d'origine étrangère, alors qu'ils ne constituent qu'un quart de la population en fin de scolarité obligatoire. Ces élèves sont réputés devoir « choisir » un apprentissage sur un éventail de 109 professions différentes. En réalité, trois jeunes sur dix trouvent une place d'apprentissage comme gestionnaire de commerce de détail ou employé de commerce.

L'OPTI Vaud accueille 59,4% % des élèves en transition. À la sortie de l'OPTI, environ trois quarts des élèves parviennent à trouver une formation, un sixième poursuit dans une voie transitoire (préapprentissage, au pair, Semo, etc.) et un dixième se retrouve sans activité ou en emploi (sans formation). Pour une même cohorte interrogée six années après la sortie de l'OPTI, les proportions restent quasiment identiques. (Bachmann-Hunziker, 2007) Les professions de gestionnaire de commerce de détail, d'employé et d'employé de commerce représentent une large part des orientations à l'issue de l'OPTI. En effet, un jeune sur cinq inscrit à l'OPTI opte pour l'une ou l'autre formation. Toutefois, le choix du métier est très inégalement réparti selon le sexe. Ainsi, les apprentissages de cuisinier, mécanicien, informaticien, logisticien ou peintre en bâtiment sont fortement masculinisés alors que les domaines du soin et de la santé, du commerce et de la beauté (coiffeur) sont fortement prisés par les filles.

**JEUNES EFFECTUANT UNE FORMATION PROFESSIONNELLE CERTIFIANTE À L'ISSUE D'UNE MESURE DE TRANSITION SELON LA PROFESSION ENVISAGÉE, « CHOIX 2010 », VAUD**

| Rang |   | Effectif          |            |            |              |              |              | En %        |             |             | 2005       |            |              |
|------|---|-------------------|------------|------------|--------------|--------------|--------------|-------------|-------------|-------------|------------|------------|--------------|
|      |   | OPTI <sup>1</sup> | SeMo       | Préappr.   | Total        | Total        | Total cumulé | Garçons     | Filles      | Etrangers   | Rang       | Effectif   | Total en %   |
| 1    | Gestionnaire du commerce de détail : total            | 101               | 56         | 16         | 173          | 15,8         | 15,8         | 37,6        | 62,4        | 48,5        | 1          | 190        | 22,6         |
|      | dont conseil à la clientèle                           | 69                | 48         | 6          | 123          | 11,3         | ...          | 35,8        | 64,2        | 48,8        | ...        | ...        | ...          |
|      | dont gestion des marchandises                         | 32                | 8          | 10         | 50           | 4,6          | ...          | 42,0        | 58,0        | 48,0        | ...        | ...        | ...          |
| 2    | Employé, employée de commerce : total                 | 118               | 34         | 4          | 156          | 14,3         | 30,1         | 37,2        | 62,8        | 39,7        | 2          | 129        | 15,4         |
|      | dont formation élargie (E)                            | 67                | 16         | 2          | 85           | 7,8          | ...          | 38,8        | 61,2        | 44,7        | ...        | ...        | ...          |
|      | dont formation de base (B)                            | 51                | 18         | 2          | 71           | 6,5          | ...          | 35,2        | 64,8        | 33,8        | ...        | ...        | ...          |
| 3    | Informaticien, informaticienne                        | 12                | 12         | 14         | 38           | 3,5          | 33,6         | 92,1        | 7,9         | 26,3        | 6          | 22         | 2,6          |
| 4    | Coiffeur, coiffeuse                                   | 16                | 9          | 5          | 30           | 2,7          | 36,3         | 13,3        | 86,7        | 50,0        | 10         | 18         | 2,1          |
| 5    | Assistant, assistante en pharmacie                    | 22                | 5          | 2          | 29           | 2,7          | 39,0         | 6,9         | 93,1        | 34,5        | 8          | 20         | 2,4          |
| 6    | Cuisinier, cuisinière                                 | 14                | 7          | 5          | 26           | 2,4          | 41,4         | 69,2        | 30,8        | 46,2        | 3          | 25         | 3,0          |
| 6    | Logisticien, logisticienne                            | 13                | 12         | 1          | 26           | 2,4          | 43,7         | 92,3        | 7,7         | 38,5        | 10         | 18         | 2,1          |
| 8    | Peintre en bâtiments                                  | 5                 | 13         | 7          | 25           | 2,3          | 46,0         | 76,0        | 24,0        | 36,0        | 4          | 23         | 2,7          |
| 9    | Mécanicien, mécanicienne en maintenance d'automobiles | 13                | 6          | 4          | 23           | 2,1          | 48,1         | 95,7        | 4,3         | 65,2        | 12         | 16         | 2,9          |
| 10   | Dessinateur, dessinatrice                             | 19                | 3          |            | 22           | 2,0          | 50,1         | 81,8        | 18,2        | 59,1        | 9          | 19         | 2,3          |
| 10   | Automaticien  | 4                 | 4          | 14         | 22           | 2,0          | 52,2         | 100,0       | -           | 31,8        | 46         | 2          | 0,2          |
| 10   | Assistant, assistante du commerce de détail           | 13                | 6          | 3          | 22           | 2,0          | 54,2         | 22,7        | 77,3        | 72,7        | ...        | ...        | ...          |
| 10   | Assistant, assistante en soins et santé communautaire | 15                | 4          | 3          | 22           | 2,0          | 56,2         | 13,6        | 86,4        | 45,5        | 4          | 23         | 2,7          |
| 14   | Assistant, assistante dentaire                        | 14                | 2          | 4          | 20           | 1,8          | 58,0         | 10,0        | 90,0        | 55,0        | 13         | 15         | 1,8          |
|      | Autre   | 194               | 127        | 138        | 459          | 42,0         | 100,0        | 63,0        | 37,0        | 34,9        | ...        | 319        | 38,0         |
| 109  | <b>Total</b>  | <b>573</b>        | <b>300</b> | <b>220</b> | <b>1 093</b> | <b>100,0</b> | <b>...</b>   | <b>53,6</b> | <b>46,4</b> | <b>40,6</b> | <b>...</b> | <b>839</b> | <b>100,0</b> |

<sup>1</sup> Dont 8 jeunes de l'OPTI accueil.

Source: Gondoux Freléchoux, Orientation à l'issue de la scolarité obligatoire et des filières de transition  
Résultats de l'enquête « C hoix 2010 », 2011, p. 14

Mais les données sur l'OPTI sont quelque peu réifiées puisqu'en fait, les élèves sont répartis en trois types classes selon des critères plus ou moins stricts : les classes secteur qui regroupe la majorité des élèves en transition, les classes Secteur Appui en orientation et Soutien scolaire (SAS) pour les élèves que l'institution caractérise comme « ayant des difficultés cognitives ou psycho-sociales et ne pouvant intégrer le monde professionnel sans un travail spécifique », et enfin les classes d'accueil pour les élèves ne maîtrisant pas le français.<sup>30</sup> Les élèves de SAS sur lequel porte cette enquête sont réputés par l'institution comme comportant des « comportements à risque ».<sup>31</sup> Dans un procès verbal, on peut lire qu' « une inquiétude est perceptible quant à rassembler, concentrer ce genre d'élève » à cause du risque « de la contamination par la violence des autres ».<sup>32</sup>

Les données du canton de Vaud établissent le portrait statistique des classes SAS. Ainsi, deux jeunes sur trois inscrits en classe SAS sont d'origine étrangère et un peu plus de la moitié n'ont pas suivi toute leur scolarité en français. Un tiers ont redoublé au moins une fois une année scolaire à l'école et seul un cinquième ont

<sup>30</sup> Procès verbal de « L'après-midi pédagogique du SAS » du lundi 13 février 2012

<sup>31</sup> Procès verbal séance groupe "SAS" 01/03, 4 décembre 2003

<sup>32</sup> *Ibidem*

obtenu un certificat de fin d'études scolaires.<sup>33</sup> Enfin, pratiquement tous proviennent des filières VSO ou développement.

#### JEUNES À L'ISSUE DE LA TRANSITION, CHIFFRES CLÉS, « CHOIX 2010 », VAUD

|                           | Effectif     | En %         | Filles en % | Etrangers en % | Age légal moyen <sup>1</sup> | Toute la scolarité en français en % | Redoublement en % | Certification en % | Nombre moyen de stages | Nombre moyen de stages 2005 |
|---------------------------|--------------|--------------|-------------|----------------|------------------------------|-------------------------------------|-------------------|--------------------|------------------------|-----------------------------|
| <b>OPTI</b>               | <b>1 029</b> | <b>59,4</b>  | <b>55,9</b> | <b>55,9</b>    | <b>17,8</b>                  | <b>75,8</b>                         | <b>26,5</b>       | <b>72,5</b>        | <b>3,9</b>             | <b>3,3</b>                  |
| OPTI - secteurs           | 806          | 46,5         | 57,4        | 48,9           | 17,7                         | 88,0                                | 29,2              | 89,7               | 4,1                    | 3,4                         |
| OPTI - SAS                | 125          | 7,2          | 55,2        | 66,1           | 17,6                         | 56,8                                | 29,6              | 18,4               | 4,1                    | -                           |
| OPTI - accueil            | 98           | 5,7          | 43,9        | 100,0          | 18,9                         | -                                   | ...               | ...                | 1,3                    | 1,3                         |
| <b>SeMo</b>               | <b>360</b>   | <b>20,8</b>  | <b>41,4</b> | <b>36,2</b>    | <b>18,6</b>                  | <b>87,5</b>                         | <b>22,3</b>       | <b>66,1</b>        | <b>4,3</b>             | <b>4,1</b>                  |
| <b>Préapprentissage</b>   | <b>343</b>   | <b>19,8</b>  | <b>37,0</b> | <b>35,7</b>    | <b>18,2</b>                  | <b>80,6</b>                         | <b>40,3</b>       | <b>65,6</b>        | <b>5,0</b>             | <b>4,8</b>                  |
| Préapprentissage dual     | 81           | 4,7          | 51,9        | 48,7           | 18,7                         | 70,9                                | 49,3              | 65,2               | 5,7                    | -                           |
| Préapprentissage en école | 262          | 15,1         | 32,4        | 31,8           | 18,0                         | 83,6                                | 37,8              | 65,6               | 4,8                    | -                           |
| dont COFOP                | 105          | 6,1          | 29,5        | 53,7           | 17,7                         | 77,1                                | 41,0              | 34,3               | 5,5                    | 4,8                         |
| <b>Total transition</b>   | <b>1 732</b> | <b>100,0</b> | <b>49,1</b> | <b>47,8</b>    | <b>18,0</b>                  | <b>79,2</b>                         | <b>28,4</b>       | <b>69,8</b>        | <b>4,2</b>             | <b>3,6</b>                  |

<sup>1</sup> Un même âge légal regroupe les élèves nés entre le 1<sup>er</sup> juillet d'une année donnée et le 30 juin de l'année suivante.

Source: Gondoux Freléchoux, Orientation à l'issue de la scolarité obligatoire et des filières de transition  
Résultats de l'enquête « Choix 2010 », 2011, p. 15

## LES CLASSES DE TRANSITION SOUS LE MICROSCOPE : ...AU RAPPORT DES ÉLÈVES FACE AUX CHOSES

Je commence toujours par tordre le bâton dans l'autre sens et rappeler que ces gens qui se veulent en marge, hors de l'espace social, sont situés dans le monde social, comme tout le monde. (Bourdieu, 1980 : 12)

Penser la reproduction en terme statistique permet de rendre compte du poids des facteurs lourds tel que l'origine sociale et le système d'intégration professionnelle. Mais ces résultats traitent de l'école comme une boîte noire dont on ignore les logiques concrètes qui s'y déploient. Comme l'affirment Sylvain Laurens et Julian Mischi, dire que certains ont plus de chances de réussir que d'autres à l'école et sur le marché du travail reste insuffisant. (Mischi et Laurens, 2011) Tout travail sociologique sérieux ne peut se cantonner d'établir des données statistiques qui restent « des guides pour l'explication ». (Lahire, 2000 : 51) Le sociologue se doit encore de repérer la logique spécifique des régularités observées. Or, c'est tout « l'art du terrain » que de débusquer, à travers l'étude d'un cas particulier, comment

<sup>33</sup> En vertu de l'article 43 du règlement d'application du 25 juin 1997 de la loi scolaire du 12 juin 1984 qui stipule que « tout élève âgé de 15 ans révolus au 30 juin est libéré de l'obligation scolaire à la fin de l'année scolaire, quel que soit le degré qu'il fréquente ». Certains élèves ont ainsi terminé leur scolarité en 8<sup>ème</sup> année scolaire au lieu des neuf initialement prévues.



ces régularités opèrent.<sup>34</sup> (Becker, 2004) L'apport du concept de capital culturel a largement contribué à rendre compte des mécanismes de l'échec scolaire : l'inégalité des chances de réussite à l'école se saisit dans l'inadéquation entre la culture des classes populaires (ses modes de socialisation et ses formes de mobilisation scolaire) et celles attendues et défendues des enseignants en tant que représentants et promoteurs de la culture dominante légitime des classes moyennes et supérieures. Par conséquent les « classes ayant subi une action pédagogique inculquant un arbitraire culturel dominé ont toutes les chances de se voir rappeler à l'école la non-valeur de leur acquis culturel et à en subir les sanctions ». (Delay, 2011) Autrement dit, l'inégalité devant la réussite scolaire, que l'on réduit au seul résultat des aptitudes et compétences individuelles, se comprend davantage comme phénomène structurel (Meyer, 2001 : 44) puisque ses ressorts se situent déjà en amont du système scolaire au sein même de la structure sociale : « Dans la mesure où le savoir n'est jamais impartial et qu'il est traversé de significations de classe, [...] l'élève de la classe ouvrière doit surmonter ce premier désavantage de posséder la mauvaise culture de classe et les mauvais codes scolaires. Quelques-uns y parviennent. Mais la classe, elle, ne peut pas suivre ». (Willis, 1985 : 231)

Dans ce système de classement, l'école non seulement valide et consacre les inégalités sociales, mais elle participe à l'effet cumulatif de ces inégalités puisque celles-ci se renforcent à chaque aiguillage du système d'enseignement et de formation. (Imdorf, 2007) Une des fonctions « mystificatrices » de l'école renvoie à sa capacité à transformer des inégalités de faits en inégalité de droit, et à fonder ces inégalités de droit sur l'illusion du naturel. Tel élève a réussi parce qu'il mérite ses résultats à sa seule volonté individuelle. Par extension, l'institution « persuade ceux qui sont éliminés par l'école qu'ils doivent leur destinée sociale, très étroitement liée à leur destin scolaire, c'est-à-dire leur profession, leur revenu, leur rang social, à leur nature individuelle, à leur manque de dons, et elle contribue par là à les empêcher de découvrir que leur destin individuel est un cas particulier d'un destin collectif, celui qui pèse sur tous les membres de leur classe et que révèlent les statistiques d'accès à l'enseignement supérieur. » (Bourdieu, 1966) Les diplômes ne servent pas à pousser les gens vers le haut, mais à garantir le *statu quo* en maintenant à leur place ceux qui sont déjà en haut, à savoir les fils et filles des classes moyennes et supérieures.

---

<sup>34</sup> Ce travail s'accorde avec l'ambition nomologique des sciences sociales, sans laquelle celles-ci signent leur disparition.

Toutefois, l'analyse sociologique est-elle réduite à faire état du « manque » et du « décalage » culturel des fractions subalternes ? Ce travail a pour toile de fond le questionnement que posait déjà Bernard Lahire dans son ouvrage *Culture écrite et inégalités scolaires* : « On peut se demander quelle est la réalité sociale des « moins pourvus en capital scolaire » hormis le fait de leur dépossession réelle en rapport à un champ spécifique ? » (Lahire, 2000 : 55)

On a situé le décor dans lequel s'insèrent les pratiques observées. Je voudrais maintenant céder la place aux acteurs afin d'examiner « ce à quoi l'école "donne le goût" concrètement selon les individus considérés » à savoir les sentiments, pratiques et rapport au monde qu'elle génère. (Laurens et Mischi, 2011)

\*\*\*

La démarche adoptée se veut compréhensive. Elle propose de donner la parole à ceux qui, habituellement, « sont parlés » plus qu'ils ne parlent (Bourdieu, 2007). Elle suppose de faire taire, au moins un instant, les préjugés en invitant le lecteur à « une forme d'exercice spirituel, visant à obtenir, par *l'oubli de soi*, une véritable conversion du regard que nous portons sur les autres dans les circonstances ordinaires de la vie ». (Bourdieu, 1993 : 1406) Cette démarche se résume à un mot d'ordre, *comprendre*, en substituant « aux images simplistes, et unilatérales (celles que véhicule la presse notamment), une représentation complexe et multiple, fondée dans l'expression des mêmes réalités dans des discours différents, parfois inconciliables » des élèves (Bourdieu, 1993 : 15). Ce décentrement permettra au lecteur, je l'espère, de prendre de la hauteur vis-à-vis des débats et des slogans politiques scandés par des promoteurs de moral de tout horizon. En retour, l'analyste se doit de guider le lecteur, à la manière d'une visite guidée, parcourant les différentes scènes, décrivant chaque tableau, en rendant attentif aux innombrables détails, gestes, anecdotes qui ponctuent le quotidien de ces élèves et qui, si l'on prend le temps de les observer assez longtemps, révèlent un tant soit peu les tenants et aboutissants de leur comportement.

## ETHNOGRAPHIE

### ETHNOGRAPHIE – PARTIE I

Cette première partie rend compte des pratiques collectives de ces élèves. Elle met en exergue la façon dont elles servent à mettre à distance la norme scolaire en classe, dans les corridors ou en ville.

#### **« Ils doivent nous prendre pour des animaux »**

Quand ils sont en groupe, les garçons s'affirment régulièrement dans le caractère bagarreur. Dans les couloirs en l'absence des enseignants, ils se bousculent volontiers, se sautent dessus, provoquent les défis et les combats sans agressivité. La bagarre est toujours symbolique. La plupart du temps, ils se « battent » en simulant les coups. Mais les combats ne prennent pas la forme d'une série de gestes tactiques. Il s'agit davantage de bourrades, de ceinturage, et on se contente de maîtriser l'autre en l'immobilisant par un tour de bras. Les élèves agissent toujours « pour rire » et il est rare que la situation dégénère. Cette attitude constitue une activité rituelle tout au long de la journée bien qu'elle se restreigne aux heures de cours ou durant les moments d'attentes en l'absence des enseignants, dans les couloirs ou dans l'espace laissé libre par la rangée de casiers. Cette activité est cantonnée au temps de l'école et s'estompe généralement lorsque les cours prennent fin. Il arrive que les élèves désignent ce comportement de manière explicite sous les traits de la bestialité ; et ils l'affirment avec une certaine fierté face à ceux qui ne commettent pas de tels actes.

Dans les couloirs, en attendant M. Dalley, l'enseignant, les garçons de la classe se bousculent et se provoquent avec cette espèce de second degré habituel. La scène se déroule entre les casiers qui joignent les deux couloirs principaux du bâtiment. Puis une mêlée se forme spontanément à mesure que les garçons se rajoutent à la « bagarre ». Je me crois un instant dans le village gaulois d'Asterix et Obelix. Après une courte minute, l'atmosphère se calme. Puis j'entends Julian se tenant juste à côté de moi affirmer avec un large sourire « les secteurs doivent nous prendre pour des animaux ! » avant d'ajouter en singeant une élève « Oh ! t'as vu ? Ils se battent dans les couloirs ! » à la suite de quoi les autres rigolent. (JdT B – 1<sup>er</sup> février)

Pendant la pause du matin, je discute avec Julian qui fume tranquillement sa cigarette dans la cour. Soudainement, un élève sort du bâtiment d'un pas rapide en

direction de l'arrêt de bus et au passage s'écrie en rigolant : « Eh l'université, on vient observer les animaux ! » (JdT B – 9 février)

Tout indique que pour ces élèves, n'ayant plus de réputation scolaire à tenir et pouvant s'écarter ainsi du rôle de l'élève modèle, « le maintien d'apparence conforme aux conventions ne représente pas [on pourrait dire *plus*] un enjeu ». (Becker, 1985 : 51) En fait, ces élèves semblent agir comme s'ils étaient libres d'obéir à leur impulsion, liberté qui leur permet de se moquer de ceux qui se soumettent, pour diverses raisons, à la norme scolaire. Par ailleurs, la force du groupe et le sentiment d'y être lié par le contact physique offrent un aspect sécurisant dans un milieu où l'affrontement avec la figure du patron et les professionnels de l'insertion est teinté de violence symbolique.

Les « pélos » (les « paumés ») constituent un groupe face auquel ils peuvent affirmer leur supériorité. Immédiatement reconnaissable à la tenue guindée (dont l'hexis est repérable par la tenue droite, le sac à bretelle portés conformément à son usage, les lunettes, les cheveux laissés en friche, etc.), les pélos incarnent la figure typique de l'élève scolaire. Lorsqu'ils croisent un « pélos », il arrive régulièrement que les élèves le raillent plus ou moins discrètement.

En rentrant de la pause de midi, je marche avec Julian en direction de l'OPTI. On croise alors deux élèves, sac à bretelle et jeans droit, cheveux mi-long tombant sur le crâne. Julian me lance : « tu vois ça ! Des pélos ces mecs ! » (rire) (JdT B – 18 février)

Dans la cour, je discute avec Fadeï et un autre élève. Un groupe d'élèves inconnus, dont deux ont des lunettes, légèrement grassouillets, se tiennent à l'écart. Fadeï et son pote leur jettent des coups d'œil de moquerie. (JdT B – 13 février)

Les « pélos » se tiennent toujours à l'écart et conservent toujours une certaine discrétion. Dans les couloirs ou les contours du bâtiment, ils évitent de croiser les autres élèves car ils se savent incarner en quelque sorte la norme scolaire dans un milieu où celle-ci n'a plus cours.

Le combat et la confrontation physique sous sa forme symbolique sont toujours encouragés et ceux réputés les plus coriaces disposent d'une véritable réputation auprès des pairs. Ceux qui en disposent peuvent rester en retrait des mêlées sans risquer d'être taxés de « pélos ». Et les fois où ils interviennent, tous se mettent à les acclamer si bien que l'effet de foule suffit à intimider « l'adversaire ». Mais la confrontation porte également sur la capacité à durcir son visage, à faire le « regard du tueur », bref, à se rendre menaçant ce qui est un signe de respect (ceci dit, ces scènes ne durent que quelques secondes). D'ailleurs, lorsqu'ils regardent des clips

de rap, certains d'entre eux commentent en affirmant « celui-là, il a trop une tête de tueur ! ». En fait, le plus remarquable, c'est que ces scènes apparemment anodines qui ponctuent la journée constituent un véritable rituel d'initiation qui prend pour modèle le plus caïd d'entre eux. Ceux qui refusent d'entrer avec enthousiasme dans le duel sont parfois impliqués de force. Il est difficile de s'écarter du jeu sans risquer la marginalisation si bien que par moment les plus distants finissent par céder et s'investissent dans le jeu tout en affichant une certaine réticence.

Durant les pauses de midi, les garçons parlent des dernières fêtes du week-end. Mais en parler n'en vaut la peine que s'il y a des bagarres à raconter et que « c'est parti en couille ». Il s'agit alors de faire preuve d'imagination pour faire rire ou impressionner les pairs. Cela ne signifie pas nécessairement montrer qu'on sort en vainqueur de la « baston » mais indiquer qu'on y était suffit à montrer qu'on fréquente les endroits « chauds ». Dans ces récits, les bagarres sont commentées avec détail et chaque geste est mimé.

À l'atelier coiffure, Julian raconte qu'il est allé à une soirée de jeunesse. Il décrit les « fâchos » qui y était présents, avec leurs « cheveux rouges sur la tête ». Des gars « costauds, balèzes, avec leur accent » [imite l'accent]. Un de ses potes a eu des « embrouilles » et « c'est parti en couille ». Il raconte la scène avec détail, expliquant comment il en a mis un, puis deux à terre tandis que d'autres « fracassaient des têtes avec des bouteilles de verres ». (JdT B – 9 janvier 2012)

D'ailleurs, durant l'année, plusieurs garçons envisagent de changer d'activité sportive. Ainsi, certains d'entre eux m'ont fait part de leur volonté d'intégrer un club de sport de combat. Plus le style d'art martial est brutal et radical, plus il semble les attirer. Ainsi, de footballeur certains s'initient au Krav Maga<sup>35</sup> ou au kick-boxing. Dans les discussions, le thème revient régulièrement.

Pendant la pause, Fadeï raconte à Amund les matchs de karaté auxquels il a assisté et durant lesquels un type les a tous battus, « d'abord deux négros » puis un autre type « 10-0 ». (JdT C – 13 février)

Même Almin, l'élève le plus distant des rituels de combat et au physique maigrichons me dira qu'il est passionné de boxe et qu'un de ses potes en pratique.<sup>36</sup> En fait, cet aspect de leur sous-culture s'apparente à celui décrit par Paul Willis lorsqu'il remarque que « la violence et le jugement porté sur la violence forment le noyau fondamental de l'ascendant des « gars » sur les conformistes [...]

<sup>35</sup> Le Krav Maga est une technique de combat israélienne enseigné à l'armée.

<sup>36</sup> JdT - 14 décembre 2011

celle-ci brise la tyrannie traditionnelle de « la règle ». » (Willis, 2011 : 61) Toutefois, la violence n'a pas une visée externe au groupe – renverser l'ordre social ou un groupe particulier –, mais elle fonctionne comme une prise de liberté vis-à-vis d'une norme scolaire contraignante et participe à sa mise à distance.

Les filles n'expriment pratiquement jamais un type de comportement « bagarreur », certainement par respect pour la norme féminine.

[Julian] Les meufs qui font les banafs je suis désolé. Ces meufs qui se prennent pour un mec ben tu lui montres que c'est pas un mec. C'est tout. Elle a beau être tarée, la meuf n'a pas autant de force qu'un gars. C'est physique. – [Tatiana] C'est moche les meufs qui se prennent pour un gars. Parce qu'elles se croient au-dessus de toutes les meufs. Des fois tu lui passes à côté, tu la regardes même pas. Elle se retourne, elle te dit « T'es qui ? » et en fait au fond d'elle il y a rien du tout. (entretien ic)

Toutefois, le comportement masculin trouve parfois son équivalent féminin dans le fait de « faire les folles » ou dans la façon ostentatoire de rire dans les couloirs et en classe. Ainsi, durant les périodes de « recherche de stage », certaines filles trouvent des prétextes maladroits pour sortir de la classe (« je vais faire un téléphone ! » ou « je vais imprimer ! ») et « déconner » dans les couloirs.

[Laura] Mais quand je dois faire un appel, je débloque avec mes copines, ou mes copains, dans les couloirs. Pour finir, je reviens en cours et le prof me dit : « Alors, c'était bien ? T'as appelé l'entreprise ? T'as décroché une place ? » Et je fais : « Oui, il faut qu'on me rappelle. » ou encore « Oui, je dois faire le multichек. » Mais en fait c'est « Oui, je me suis amusée derrière comme chat et chien avec mes copines. » (entretien id II)

### ***Les limites du terrain***

*Les différences garçons filles mériteraient davantage d'attention puisqu'il existe une claire différenciation des rôles. Je ne pense pas avoir été plus proche des garçons que des filles, mais la conduite de celles-ci est plus discrète, plus subtile peut-être. Débutant en ethnographie, j'ai été davantage attiré par les comportements ostensibles, donc ceux portés par les garçons et certaines filles. Ceci dit, cette négligence a au moins le mérite de souligner un aspect évident des différences entre garçons et filles. Le fait que le rôle assigné aux unes diffère en sa qualité peu démonstrative montre bien que, parmi ces jeunes en tout cas, la femme est toujours censée recouvrir un comportement de retenue tandis que les hommes peuvent plus aisément se laisser aller à des actions démonstratives. Le plus frappant, c'est parfois la vigueur de l'autocorrection de*

*certaines élèves qui se considèrent elles-mêmes déviantes et qui sont prêtes à mobiliser des professionnels pour parer une telle « anomalie ».*

*- [Laura] En première année, j'étais garçon manqué. Tout le monde me faisait chier parce que je m'habillais comme un mec, je crachais comme un mec, je jouais au foot avec les mecs. C'était comme ça jusqu'à la quatrième année. [...] – [GD] Ils t'ont fait des remarques... - [Laura] Garçon manqué. Voilà. Et puis je me bats comme un mec... [...] J'ai quand même été suivie par un psy, logiquement. Je suis même allée - ça reste entre nous bien sûr – je suis allé dans un centre psychothérapeutique pendant trois mois. C'est comme un foyer, mais ils s'occupent vraiment des gens qui ont des problèmes. Ça m'a beaucoup aidée au niveau de la vestimentation [sic] parce que je n'osais pas montrer mes formes au début. C'est pour ça que je mettais des trucs de mec. (entretien id 1)*

*Il y aurait beaucoup à dire à ce sujet. Cependant, des chercheurs l'ont réalisé mieux que je ne l'aurais fait. Trois mois de terrains ne suffisent pas à rendre compte de la complexité des rôles sexués. Par ailleurs, le fait que je sois un homme limite fortement les conditions de possibilités du discours féminin puisqu'il comporte nécessairement une dimension intime.*

### **« On s'habille comme des galériens, nous ! »**

Certains traits de leurs sous-cultures se manifestent également par le style vestimentaire. Le refus de porter des habits qui les rapprocheraient trop du modèle de « l'intellectuel » révèle une résistance à la norme scolaire. Ainsi, une semaine l'OPTI décida d'organiser comme chaque année une « journée de l'élégance » où les élèves étaient conviés à porter un habit « élégant » pour la photo du jour. Cette journée n'a pas été sans susciter certaines résistances, ou du moins une certaine distance vis-à-vis de la proposition.

En revenant de la Coop à la pause du matin, je discute avec Fadeï, Philippe et d'autres élèves dont j'ignore le prénom, de la journée de l'élégance. Fadeï déclare d'un ton dérisoire qu'il pensait mettre des bretelles pour « se foutre de la gueule de l'OPTI ». Puis Philippe me demande si je compte m'y rendre habillé comme je le suis d'habitude. Je lui avoue que je ne suis pas enclin à l'élégance. Il rétorque d'un air amusé que s'il avait de la tune [argent], il m'habillerait « classe ». De façon ironique, je lui propose de me mettre des bretelles, comme l'avait suggéré Fadeï auparavant. Il réagit de manière affirmée et avec un certain contentement en me signalant que « nous, on n'est pas des intellectuels », qu' « on s'habille comme des galériens, nous ! ». Je mentionne les vestes en cuir, à quoi il répond : « Ouais, c'est ça ! Veste sac poubelle » en pointant la doudoune de son pote, comme pour lui lancer une pique. (JdT A – 20 décembre 2011)

Il est d'ailleurs remarquable qu'aucun élève ne porte de lunettes et les rares fois où j'ai aperçu une élève en porter, ce fut durant quelques minutes et elle s'empressa de les ôter pour ne plus jamais les remettre les fois suivantes.

Pratiquement tous portent des vestes en cuir ou des doudounes, et régulièrement les enseignants doivent insister pour qu'ils l'ôtent en classe. Parfois les élèves résistent avec acharnement jusqu'à risquer la punition, ce qui mène à de véritables scènes.

En cours de couture, j'assiste à une scène de résistance de Karina, une élève de la classe parallèle. Alors que l'enseignante lui demande d'ôter sa veste, elle refuse catégoriquement à plusieurs reprises. L'enseignante la menace de la punir tandis que Karina use de prétextes (« j'ai froid, madame ! »). Cette première lui laisse un moratoire de quelques minutes puis la somme définitivement de l'enlever. Karina feint d'ignorer la consigne. La scène finira derrière la porte de la classe où l'enseignante « discutera » en tête-à-tête avec Karina.

Un matin, les élèves se réunissent dans une classe pour visionner un film. Les élèves s'installent sur les chaises sans ôter leurs vestes. D'emblée, l'enseignant leur demande d'ôter leur veste. Si la plupart des élèves obéissent, certains rechignent à le faire et il faudra l'insistance de l'enseignant pour qu'ils finissent par l'enlever.

Les élèves profitent de la moindre pause pour sortir du bâtiment, au froid, alors que la température était glaciale (certains jours, il faisait jusqu'à -20 degrés). Certes, la plupart d'entre eux fument leur cigarette. Mais pourquoi passent-ils toute la pause de midi à l'extérieur en se plaignant du froid alors qu'il existe une cafétéria à leur disposition ? On peut penser que l'opposition dedans/dehors se superpose à l'opposition générale à la norme scolaire (l'élève qui va manger son goûter à la cantine et qui ne fréquente pas « la rue »).<sup>37</sup> Dès lors, il ne serait pas absurde de penser que ce conflit vestimentaire en classe incarne l'imposition d'une norme qu'ils rejettent, comme si la veste était intimement liée à leur identité.

---

<sup>37</sup> Claude Grignon met en exergue les oppositions symboliques qui structurent les divisions sociales : « Les oppositions « manuel »/ « intellectuel », « concret » / « abstrait » constituent pour ainsi dire la monnaie de l'opposition générale entre « naturel » et « homme cultivé », entre « nature » et « culture ». Ce qui définit en propre l'homme cultivé, l'homme « véritablement homme », c'est qu'il est censé ne jamais agir – et ne jamais subir – à la manière d'un animal ou d'une chose : exercer une fonction de commandement, ou « de conception », c'est mettre en œuvre ce qui est censé appartenir en propre à l'homme, le langage et la pensée. » Claude Grignon, « L'ordre technique des choses », In *Agone*, n°46, 2011, p.19



## Les mots

Le même type de mise à distance de la norme se retrouve au niveau du langage. Certains enseignants à l'instar de la responsable de la coiffure s'épuisent à exiger une reformulation « correcte » des propos qu'ils jugent « déplacés ». Les élèves se corrigent, mais reprennent rapidement leurs habitudes. Parfois, ils s'amusent à faire « le bon élève cultivé » par des techniques de déférence qui, au final, tournent en dérision le langage légitime.

La coiffeuse, une petite dame occupant un salon de coiffure dans le bâtiment de l'OPTI, insiste sans cesse sur le langage. Elle leur commande de préférer « tais-toi » plutôt que « ferme ta gueule ! ». Un jour, un élève entre dans le salon, et par flatterie demande à la coiffeuse comment elle se porte. Celle-ci s'étonne et répond « je vais aussi bien le jour que la nuit ! ». L'élève répond « c'est joli ca, madame, c'est de qui ? ». Un autre élève intervient et lâche au hasard « Jules Vernes ! - Non ! répond la coiffeuse. - Prévert ! en rigolant. - Non plus ! C'est le titre d'un film, je crois. » (JdT B - 11 février)

En outre, lors de mon entrée sur le terrain, il m'a fallu rapidement assimiler certains mots spécifiques utilisés par les élèves. Ceux-ci mobilisent tout un lexique tel que *bledard* (ils m'expliqueront que ce terme désigne « celui qui vient du bled » sans qu'il soit nécessairement connoté péjorativement ou positivement : le Kosovar est un bledard du Kosovo<sup>38</sup>), *pelos* (les « paumés »), *taffer* (« travailler » au sens « gagner de l'argent »). Ce langage renseigne l'existence d'une forme culturelle relativement autonome.

Par ailleurs, c'est moins la complexité des phrases, que les jeux de mots, les rimes, l'enchaînement, les réponses du tac au tac qui prévalent. On est moins dans le contenu argumentatif que dans l'art de ne pas perdre la face en tournant l'autre en dérision. Je ne veux pas dire par là que ne pas perdre la face constitue la particularité du groupe. Nul doute qu'il s'agisse d'un trait fondamental de l'interaction, ainsi que l'a démontré Erving Goffman. Cependant, ce dernier suggère que chaque groupe possède un répertoire qui lui est propre et constitutif de sa culture. (Goffman, 1974 : 145) Ainsi, les modalités pour éviter de perdre la face varie d'un groupe à un autre.<sup>39</sup> Dans notre cas, c'est la rapidité, l'improvisation et le sens

<sup>38</sup> JdT - 19 décembre 2011

<sup>39</sup> « Il semble que chaque ensemble de pratiques manifestées par telle personne ou tel groupe soit tiré d'un ensemble structuré, unique et cohérent, des pratiques possibles, comme si la face, par sa nature même, ne pouvait être sauvée que d'un certain nombre de façon, et que chaque groupement social dût faire son choix dans une matrice unique. » (Goffman, 1974 : 145)

de la répartie et de la dérision qui prédominent. Il faut être très habile pour parvenir à rivaliser avec eux et certains enseignants y parviennent avec succès. Dans les discussions, l'élève peut s'attribuer les plus grands mérites possibles pour diminuer ceux des autres. Peu importe si ses exploits sont véridiques, ce qui compte c'est qu'il détonne plus que l'autre par ses récits.

## Sexisme

Une façon de s'affirmer par rapport aux pairs consiste à montrer sa virilité en banalisant l'acte sexuel. Les garçons en parlent sans vergogne et brutalement.

Dans la cour, les garçons se mettent à parler des filles et de la « baise ». Francesco raconte qu'il a surpris un pote en train de « rêver de baiser sa copine ». Fadeï enchaîne et raconte qu'un pote est rentré avec une « meuf » chez lui avant d'avertir ses parents qu'il « va juste baiser et qu'il revient ». Tous les garçons rigolent. (JdT A – 19 décembre)

Les garçons parlent de la fille comme quelque chose que l'on possède et la sexualité comme un acte brutal qui répond aux instincts immédiats.

Durant le cours de coiffure, Fadeï répond à l'enseignante « Moi j'ai tout ce que je veux madame. Je veux une voiture, à 18 ans, je l'ai. C'est mon père qui me l'offre. Je veux une meuf, je l'ai. Je la viole s'il faut (rire). Non, je déconne. » (JdT B – 11 février)

Dans une discussion entre garçons j'entends : « - Je vais aller aux putes ! T'as plus de noires ! [...] – Je ne baise pas ce qu'on se fait dans un garage. » (JdT A – 14 décembre)

Mais les garçons, âgé de 16 à 18 ans, ne parlent jamais de leur propre expérience. D'ailleurs, quasiment aucun n'a une copine et je doute qu'ils soient déjà passés à l'acte. Surtout, la sexualité est relativement absente des discussions – du moins, les garçons n'en ont pratiquement jamais parlé en ma présence.

Toutefois, quand les garçons parlent de sexualité, on découvre les mêmes logiques rhétoriques que celles des gars du Midlands, sinon à un degré moins exacerbé. En effet, si l'attitude sexuelle libérale et franche du garçon est reconnue comme une marque de supériorité, une fille qui changerait trop souvent de partenaire est immédiatement discréditée. Laura, qui est sortie deux fois avec le même garçon en trois mois – la seconde après avoir rendu jaloux le garçon en en séduisant un autre – s'est vue traitée de « gamine » et a perdu tout attrait pour les garçons. D'ailleurs, les filles sont toujours sous le coup de la rumeur et elles doivent rester sexy, mais non sexuelles. (Willis, 2001 : 8) Les plus admirées des garçons sont celles qui adoptent un comportement discret, dénudé de tout signe de masculinité (agitée, bruyante,

criarde, habits amples), ce qui est perçu comme une marque de maturité. La femme doit rester passive, sûre d'elle, attrayante et c'est à l'homme de la séduire. En fait, on retrouve typiquement ce type de posture féminine dans les clips musicaux que l'on peut voir à la télévision. Rachel (16 ans), une fille de l'enquête documentaire de Béatrice et Nasser Bakhti exprime très bien la façon dont une adolescente « doit » tenir son rôle.<sup>40</sup>

- [Rachel] Quand on tape sur MTV, on voit des filles qui remuent leur popotin, et puis en soirée, quand nous on va en soirée, on doit être la plus "fraîche", la plus "sexy" possible. Voilà, c'est toujours une histoire sexy, faut être sexy, c'est le sexe... c'est comme ça. On a un rapport... nous entre filles - je sais que ma mère ne faisait pas ça avec ses copines - c'est qu'on parle très librement et sans tabou du sexe. Et on se raconte nos expériences, on en rigole, c'est quelque chose de très libre. On a même un regard un peu masculin maintenant sur le sexe. Parce que... Autrement on s'en sort pas, quoi. Parce que si on a un regard masculin [féminin, sic] sur le sexe dans cette société, on serait trop fragile. On a besoin de se protéger par rapport à ça.

- [BB] Pourquoi? - [Rachel] Parce que l'image du sexe c'est très brute maintenant. Très mec. Alors nous on parle comme des mecs de ça. Ce que ma mère ne faisait pas à son époque. Parce qu'elles, elles faisaient des petites allusions à son époque ; mais elles en parlaient pas franchement entre elles. En tout cas c'est ce qu'elle me raconte.

Les filles les plus valorisées des garçons sont celles qui portent les attributs de la femme sexy. Dans la façon de se tenir (le corps déhanché, les bras prêts du corps), de fumer (les lèvres pincées), de marcher (les jambes légèrement croisées), de parler (ne pas trop parler, rire aux blagues des garçons), de s'habiller (pantalons stretch, proche du corps), de se maquiller, autant de signes que les garçons reconnaissent immédiatement et accèdent de leur respect et de la reconnaissance d'une certaine forme de maturité. Tenir son rôle de femme s'accompagne d'une rétribution symbolique tandis qu'en dévier signifie s'exposer à une dépréciation immédiate.

## L'autorité

- [Laura] Quand t'as un prof qui a une voix qui porte super aiguë... (elle imite) « S'il te plaît Laura, tu te lèves ! » (rire) A toi, elle t'a gueulé dessus avec tes chewing-gums. (rire) - [Paulina], Mais qu'est-ce qu'elle m'énerve.

Francesco me raconte qu'un matin il était « un peu fatigué parce que je me suis couché à trois heures du matin, j'arrivais pas à dormir ». Le prof lui a dit de faire 15 tours du bâtiment en courant. Il a couru un tour et demi et s'est mis à marcher. Le prof le « pousse » sur l'épaule : « Je te jure, je l'ai insulté et je lui ai dit que s'il refait ça, je le bute ! » Après ça, en se rendant à l'intérieur il a craché par terre dans la cour. Le prof l'a collé : « deux heures de compensation il m'a filé ce chien ! ». (JdT - 8 février)

<sup>40</sup> Béatrice et Nasser BAKHTI, *Romans d'ados*, Rachel : Premier flirt

Un des traits fondamentaux de la culture des élèves est la résistance à ce type d'autorité qui tente d'imposer une définition autoritaire de la règle, vécue « comme sacrée et intangible ». (Piaget, 1978 : 14) L'enseignant qui parvient à se faire obéir doit mobiliser tout un savoir-faire s'il veut espérer tenir sa classe. Il sait qu'il ne peut exiger des élèves une attention immédiate et la plupart du temps, la première heure est dédiée à les « mettre au travail ». Pour ce faire, l'enseignant expérimenté doit jouer avec tact et se faire respecter sans utiliser les moyens de coercition traditionnels tels que la punition, la politesse, la sommation répétée, l'élévation de la voix, etc. qui restent sans effet. Ceux qui recourent à ce type de répertoire, exerçant ainsi une forme d'autorité immédiate qu'il suffirait d'invoquer pour être obéi, font face à une opposition virulente et difficilement contrôlable.

Lorsque j'arrive en classe, Julian me lance « Monsieur, vous êtes venu ! ». Je rencontre l'enseignant, M. Dubs, un type à la peau légèrement pâle, plutôt frêle, à la voie claire et aux yeux fatigués. Le cours porte sur système reproductif ce qui, d'emblée, ne favorise pas la docilité. La salle est assez petite et les élèves se répartissent par rangées en partant du fond. Ceux-ci marquent de l'excitation, rigolent généreusement, sans raison, et enchaînent les prétextes pour détourner leur attention du cours. D'emblée, le prof tente de mettre de l'ordre en haussant le ton de la voix, les sommant d'écouter et de se tenir tranquilles. Mais les élèves l'ignorent, poussent toujours plus loin les limites en réalisant toute sorte d'action contraire à la bonne marche du cours. [...] Lorsque l'enseignant se tourne, les élèves changent de place, se jettent des objets et vantent leur exploit. La moindre référence ou allusion sexuelle est détournée en fous rires et en érotisme. Ainsi, quand il indique au rétroprojecteur le « tissu spongieux », Jimmy lance à Laura « j'ai le même... en plus gros ! ». Elle s'esclaffe de rire. « Je suis lesbienne moi. Non, je déconne. J'aime tout moi » (fou rire). Un autre élève enchaîne « On va apprendre à faire l'amour ? » À coup d'injonctions répétées et brandissant la menace de la « compensation », le prof tente de les reprendre. À certains moments, il tente de varier le répertoire d'action pour susciter leur attention, comme s'il était désemparé, à bout de nerfs. « - [Dubs] Ca vous intéresse pas le cours ? - [John] Je m'en fou ! J'ai un apprentissage. À quoi ça sert ! je travaille sur les bateaux moi ! - [Dubs] Et si vous tombez malade ? - [John] Ben je vais voir le médecin ! - [Dubs] Oui mais c'est quand même bien d'en savoir plus. » La dynamique de la classe évolue sous le mode de la surenchère. Les uns après les autres, les élèves se font virer de la salle et sortent en rigolant (cinq au total). Par moment, certains toquent à la porte et tentent de revenir en marquant un certain culot. Au final, il ne restera plus que les plus dociles. (JdT B – février)

Il n'est pas difficile d'imaginer le plaisir et le contentement que procurent le sentiment de supériorité et le fait de l'emporter sur l'autorité légitime (sentiment d'autant plus conforter que j'étais présent pour la contenter). D'ailleurs, plusieurs d'entre eux manifesteront une certaine fierté en se remémorant la scène en ma présence.

Les élèves les plus conformistes ou les plus « coincés » ne peuvent pas vraiment échapper à ce type de dynamique collective, sinon au prix de l'exclusion. S'ils marquent un comportement trop scolaire ou résigné, ils se font narguer par les plus actifs d'entre eux.

[Jimmy] « J'aime bien m'amuser parfois avec John parce qu'il a vraiment une tête à claques. Des fois je peux m'énerver pour voir comment il réagit. Mais lui il faut vraiment qu'on le décoince. Parce que lui il est trop coincé. Il ne peut pas parler. Il parle seulement quand il est dehors. – [GD] En classe il ose pas parler ? – [Jimmy] Ouais. Il est pas comme nous, comme moi, Philippe et Julian. Il... voilà quoi. (entretien ib)

Ce rapport subversif à l'autorité scolaire obéit à une logique spécifique du rapport à la règle. On peut tirer profit de l'analyse piagétienne qui met au jour différents types de respect de l'autorité variant en fonction de la relation à la règle : au rapport mystique aux lois correspondent une connaissance diffuse de leur contenu et un respect quasiment sacré ; tandis qu'à un respect rationnel et motivé correspond une observation effective et détaillée de la règle. Dans ce dernier cas, « la règle est considérée comme une loi due au consentement mutuel, qu'il est obligatoire de respecter si l'on veut être loyal, mais qu'il est permis de transformer à volonté à condition de rallier l'opinion générale. » (Piaget, 1974 : 14) C'est davantage dans ce dernier mode que les élèves semblent inscrire leur comportement si bien qu'ils remettent systématiquement en cause les incohérences, les contradictions, les règlements dont ils ne comprennent pas le sens et l'intérêt.

– [Laura] En classe, le prof en tout cas... Déjà, ils sont mal organisés. En plus les profs ne savent pas... ils s'énervent au mauvais moment. Parfois ils nous posent des règles, mais on ne comprend pas pourquoi. Par exemple, en informatique le prof choisit les places où on doit s'asseoir. – [Paulina] Alors lui, monsieur Arne... Ouh. – [Laura] On comprend pas ! Et pourtant, quand on est à l'extérieur et qu'on fume, il ne dit rien, il s'en fout. Ci et ça il s'en fout. Tandis que là, il nous impose de nous asseoir à telle ou telle place donc on ne trouve pas logique. – [GD] Ils sont pas cohérents... – [Laura] Ouais. (entretien id I)

L'autorité redevient légitime lorsque celui qui la revendique est en mesure de briser le caractère répressif de son autorité en instaurant un nouveau type d'échange et de contre-don que ceux mobilisés par le paradigme pédagogique dominant.

[GD] Qu'est-ce qui passe bien avec lui ? [le principal] – [Julian] Chais pas. – [Tatiana] Tout le monde, même moi quand j'étais à l'OPTI, c'était le premier jour déjà. Comment dire, il te met de bonne humeur. – [Julian] Ca il fait bien. – [GD] Il est

pas tout le temps à gueuler comme ça... – [Julian] Non, non ! – [Tatiana] Non. – [Julian] Il s'est fait la différence entre le travail... c'est un bon prof ça. (entretien ie)

La stratégie consiste à se rapprocher des élèves, entrer dans leur jeu, par les échanges verbaux, les jeux de mots, les échanges du tac au tac, et même la confrontation physique (coût de règle, élastique, clé de bras, tirage d'oreille), le tout avec un humour détaché. Certains enseignants adoptent également un style vestimentaire proche du leur en revêtant, par exemple, un large T-shirt « Boxeur des Rues » et en charriant les élèves dans les couloirs par un répertoire lexical identique. Le cadre formel est ainsi brisé et la culture des élèves gagne en légitimité. Mais l'enseignant tourne toujours le jeu en sa faveur puisque les élèves ne tiennent pas à se le mettre à dos. Ils cherchent à gagner sa sympathie et ne pas pousser trop loin les limites par crainte de rompre cet espace laissé libre par l'autorité pédagogique.

– [Laura] On se comporte comme des gamins. Et c'est vrai, pour le prof, si je mettais à sa place, j'arrêteraient de donner les cours. Parce qu'il faut nous supporter. C'est logique. Après, le prof il tripe avec nous. C'est ça qui est cool. Mais des fois, peut-être qu'on abuse et voilà, il en a marre. Mais lui aussi des fois il a des réactions de gamins. (rire) Il se bat avec les élèves. (rire) Il danse. Le totem qu'un élève a fait, il l'utilise comme batte de base-ball. Il prend l'éponge du tableau et la lance sur les élèves. (rire) – [Paulina] Sinon, il nous tape avec... (rire) – [GD] Avec sa règle. (rire) – [Paulina] Non, mais c'est vrai. Monsieur Dalley n'a pas encore compris. Mais il peut faire mal avec l'élastique. – [Laura] C'est vrai qu'une fois il a visé la lèvre d'un élève et il a saigné. Mais ça aurait été moi, j'aurais buté le prof. (rire) (entretien id I)

La légitimation de l'échange présent dans le paradigme pédagogique dominant – le respect de l'autorité et du bon comportement en échange d'un contre-don monnayable dans d'autres scènes sociales par le titre scolaire, un emploi bien rémunéré, etc. – est ainsi réinstaurée, mais sous une autre forme : le bon temps passé en classe et le détachement par rapport au paradigme pédagogique dominant (autoritaire, strict, etc.) en échange du respect de l'autorité pédagogique présente.

– [Julian] je voulais lui casser la gueule, je pourrais lui [enseignant] casser la gueule. Mais ça m'amènerait à rien. Je ne vais pas le taper. Respect. Mais tu vois on rigole, mais lui il peut se permettre de déconner : « Sale guignol, sale singe » ça passe. Parce qu'on a créé un bon contact. Parce qu'on a créé un très bon contact. Sincèrement, c'est au feeling. Soit ça passe dès le début, soit ça passe pas du tout. (entretien ic)

Par conséquent, la classe débute systématiquement par des scènes de batailles et de délires désarçonnants pour l'observateur profane qui peuvent facilement durer une heure. Puis, l'enseignant peut mobiliser le capital de légitimité que lui a fourni le cadre informel pour instaurer le paradigme formel en exigeant des élèves qu'ils se

mettent au travail. Comme l'observe également Paul Willis, « bien que ces cours puissent paraître bruyants, futiles et indisciplinés, ils dégénèrent rarement dans le chaos ou dans une violence psychique, symbolique ou réelle contre l'enseignant. » (Willis, 2011 : 149) À mesure que l'année avance, l'enseignant peut alors donner un tour de vis et parvient peu à peu à étendre le paradigme formel sur le temps de classe sans risquer de provoquer la rébellion. Ainsi, M. Dalley, le principal, me confiait un jour qu'à mesure que les semaines avançaient, il augmentait le temps de concentration en passant progressivement de quinze minutes d'épreuve mathématique ou de dictée à vingt, puis trente minutes. Les élèves expriment certes une certaine résistance par des remarques contraire au cadre formel, mais ils se soumettent finalement à l'exercice et fournissent l'effort exigé.

\*\*\*

On retrouve le même rapport subversif à l'autorité scolaire traditionnelle lorsque les élèves parlent de l'école obligatoire. Autant les garçons que les filles semblent avoir développé un comportement contestataire face aux interventions arbitraires de l'enseignant qui mobilise le paradigme dominant. En fait, l'hypothèse que je voudrais défendre consiste à dire que le désenchantement de la réussite scolaire s'accompagne d'un changement de la représentation de l'enseignant. En effet les parents des classes populaires souhaitent voir leurs enfants atteindre une situation professionnelle meilleure que la leur. Pour ces familles le salut passe par l'école qui leur procure l'espoir d'une réussite sociale. Or, Christophe Delay montre bien combien les parents des classes populaires sont désemparés dans le suivi scolaire des enfants et ne peuvent faire face à la demande scolaire puisque leur manière d'apprendre est elle-même perçue comme « désuète » par rapport aux modes pédagogiques scolaires. Leur attitude de retrait se comprend alors dans leurs volonté de ne pas interférer dans l'apprentissage de leur enfant et dans la « confiance placée dans le corps enseignant [...] à l'œuvre chez certaines mères qui souhaitent que les institutrices puissent continuer à faire leur travail en classe (enseigner, punir les élèves récalcitrants) sans avoir à se justifier ni être constamment importunées par l'intrusion de certains parents ». (Delay, 2011 : 209) L'enseignant est ainsi perçu comme une figure d'espoir, donc d'autorité légitime puisqu'elle peut potentiellement apporter le salut à ses enfants.

Mais la sélection précoce du système scolaire engendre rapidement une forme de désillusion parentale : « C'est donc lorsque la réussite des enfants est remise en

question par les verdicts scolaires « stigmatisants », lorsqu'ils grandissent et passent aux degrés supérieurs en primaire puis CO (en filière dévalorisante), ramènent des mauvais carnets ou sont menacés de redoublement ou d'orientation dans une filière moins prestigieuse que les ambitions scolaires parentales sont peu à peu revues à la baisse, de même que celles des enfants eux-mêmes ». (Delay, 2011 : 163) Dès lors, le désenchantement des ambitions parentales s'accompagne d'une inversion de la représentation de l'enseignant, comme s'il y avait, au fond, quelque chose de l'ordre de la trahison. Une enseignante de primaire des quartiers populaires de la région me faisait justement remarquer qu'elle recevait de nombreux cadeaux des parents tandis que ses collègues de supérieurs n'en recevaient pratiquement jamais.

On peut alors lire dans les récits des élèves, que leurs parents et eux-mêmes semblent se retourner à un moment ou à un autre contre l'enseignant dont la représentation bienveillante est fortement mise à mal.<sup>41</sup> En effet, à partir du moment où ils abordent la période secondaire, les élèves expriment pratiquement toujours une expérience fondamentale de désacralisation de l'autorité pédagogique, comme s'ils brisaient irréversiblement un tabou en résistant de front à l'enseignant, et ce, le plus souvent à la suite d'un profond sentiment d'injustice.

- [Paulina] Petit à petit, je suis rentrée en 7<sup>ème</sup>. Après je vous ai dit qu'il y avait une meuf que je ne pouvais pas supporter deux secondes. Je suis rentrée en 7<sup>ème</sup>. Il y a

---

<sup>41</sup> On peut tirer parti de l'analyse de Corine Védrine qui montre comment certains ouvriers de l'entreprise Michelin ont commencé à se révolter et à produire un discours de résistance désacralisante de la figure du patron bienveillant : Disciplinaire et surveillant (Foucault, 1975), le regard posé sur les salariés est rendu supportable par sa nature bienveillante et reconnaissante. [...] La possibilité de gravir les échelons n'est pas seulement signe d'une ascension sociale, mais également celui d'une reconnaissance hiérarchique du travail bien accompli méritant récompense. Ce qui, bien entendu et comme l'a souligné Noiriel (1984) dans ses travaux, permet de faire accepter la hiérarchie dans la mesure où il est possible d'en devenir. [...] Si les salariés se sont mirés dans ce regard paternel, acceptant d'adhérer à l'esprit de leur entreprise et à ses modes de transmission, ce n'est pas par docilité, mais bien parce qu'il leur proposait en retour un cadre identitaire structurant et reconnaissant, tout en leur assurant une protection et une sécurité sociale. [...] Cependant, à partir des années 1980, [...] la mise en place du « nouvel esprit du capitalisme » (Boltanski et Chiapello, 1999) ont eu plusieurs effets locaux. [...] Lorsque l'assurance du bonheur a été brisée et la protection évanouie, les salariés ont éprouvé une rancœur en réaction à ce qu'ils ont ressenti comme une indifférence de Michelin à leur égard. [...] La chute du regard bienveillant laisse place à l'autre face, celle du contrôle, rendu insupportable et injuste. Le regard qui semblait bienveillant est accusé d'être plus inquisiteur que respectueux et honorifique. » Corine VEDRINE, « De la résistance désacralisante à la résistance à la désacralisation : le cas des ouvriers Michelin à Clermont-Ferrand », In *Nouvelle revue de psychosociologie*, 2009/1, n° 7, pp. 101-118



avait cette fille. On était quatre plus deux garçons. Mais toujours en développement. Le prof... chaque vendredi on avait des dictées... et des livrets. Les livrets je les savais par cœur donc j'en avais pas besoin. La dictée, parfois je la bossais, parfois je la bossais pas. Et cela dépend de mon humeur. Parfois le prof criait sur moi et moi je criait sur lui. (rire) – [GD] Il s'énervait ? - [Paulina] Oui (rire) Je ne sais pas. C'est comme Monsieur Dalley, vous ne pouvez pas vous rendre compte. J'aime pas qu'on fasse... La meuf, elle était à côté... Vous imaginez Laura qui est là, et moi là, et là quelqu'un d'autre. Elle, elle parle de côté, mais elle est toujours obligée de me regarder bizarrement. Et moi j'étais vexée. Et je lui fait : « T'as un problème ? Pourquoi tu me regardes comme ça ? C'était durant trois ans. Je me prenais la tête avec elle. – [GD] C'est comme ça que ça a commencé ? - [Paulina], Mais oui, mais elle est conne. Après le prof me regardait du genre (méfiant). Je lui faisais : « C'est bon monsieur, faut pas vous inquiétez. » Elle parlait à côté, mais c'était toujours la même chose. Elle me regardait et parfois j'entendais mon prénom. Je me lève et j'arrive vers elle : « Mais t'as vraiment un problème ?! » Le prof nous fait : « Vous deux, vous commencez pas déjà. » Je lui fait : « On a rien fait ». Je demande au prof de changer de place. Et elle toujours, de derrière. Je ne savais pas ce qu'elle avait contre moi. Elle m'a trop énervée. [...] Après le prof commence à s'énervé contre moi. C'était ma faute en fait. Il m'a dit que c'était moi qui la provoquais. Elle avait toujours une excuse pour que moi je me ramasse et pas mademoiselle. Et moi j'ai fait : « Ah d'accord. C'est moi. Alors mettez-moi des heures d'arrêt. J'en ai rien à faire ». Enfin je disais « j'en ai rien à foutre ». Il me fait : « Vous me parlez autrement ! – Je parle comme je veux. » Mais il m'énervait tellement que je disais n'importe quoi. Après, elle me cherchait dans les conversations avec le prof. Parce que quand je parlais avec le prof, madame se mettait au milieu. Alors je pétait les plombs : « Tu veux encore des claques ! » (rire) A chaque fois, c'était moi qui me ramassais. – [GD] La réaction du prof pour toi elle était injuste ? - [Paulina] Parfois, oui c'est clair. En fait parfois oui, parfois non. D'un côté c'est moi qui a provoqué... En fait non, c'est elle qui me cherchait, c'est moi qui provoquais la violence. Mais je ne lui donnais pas des coups de poing. C'était une petite gifle de rien du tout. Mais ça lui faisait mal. Mais d'un côté oui parce que lui ne regardait pas ce qu'elle faisait, mais ce que moi je faisais – [Laura] Ouais. - [Paulina] Donc à chaque fois c'est sur moi que ça tombait et c'est moi qui me faisais attraper [...] À part ça, ils nous gueulaient dessus, soit à moi, soit à des autres, parce qu'on ne voulait pas bosser à l'école. Franchement, l'école j'en avais marre. Partout, le prof criait. Moi j'en pouvais plus. (voix basse) [...] Il y avait aussi les devoirs surveillés, mais je n'aimais pas les devoirs surveillés parce que le prof ne t'aide pas. Nous on pouvait juste faire nos trucs et lui surveillait pour voir si on avait fait nos devoirs. (entretien id II)

On peut dire avec Corine Védrine que « la chute du regard bienveillant laisse place à l'autre face, celle du contrôle, rendu insupportable et injuste. Le regard qui semblait bienveillant est accusé d'être plus inquisiteur que respectueux et honorifique. » (Védrine, 2009 : 107) Paul Willis le souligne bien : « Lorsque le savoir est dévalué et n'a plus de valeur, l'autorité, débarrassée de ses justifications éducatives, peut sembler très dure et nue. C'est pour cela qu'ils [les élèves] s'opposent à elle. » (Willis, 2011 : 140) Ce changement de regard engendre alors la revendication d'un rapport d'équité avec l'enseignant. Par ailleurs, la chute

symbolique de l'enseignant est d'autant plus forte que souvent les parents interviennent en faveur de leur enfant ou du moins ne lui donnent *a priori* pas tort. Or, la figure du père dans les classes populaires, jouissant d'un mode d'autorité positionnelle,<sup>42</sup> dispose d'une importante légitimité à socialiser puisqu'il est perçu « davantage comme un chef que comme un accompagnateur ou un coach : il est par définition, celui qui sait, qui a de l'expérience et qui inculque à l'enfant, celui qui ne sait pas, les valeurs indispensables à la bonne éducation. » (Delay, 2001 : 248) Dès lors, l'intervention du père en faveur du fils renforce la légitimité à la contestation.

- [Jimmy] J'étais au cours. On avait une remplaçante. Je ne comprenais pas un truc et elle répétait. Et je lui disais à chaque fois – mais je faisais exprès – de dire « j'ai pas compris, non, mais j'ai pas compris ». Elle m'a envoyé un agenda. Et moi je lui ai envoyé l'agenda dans la gueule. Directement. - [GD] Un agenda ? - [Jimmy] Un agenda. Je l'ai pris, « boum », dans la gueule. Après elle m'a emmené au directeur. Et il m'a fait : « Qu'est-ce que t'as fait, Portugais va ! – Vous avez un problème avec les Portugais ? Vous voulez vous embrouiller tout de suite ou quoi ? – Fais pas ton gigolo comme ça. » Et après, je lui ai envoyé une claque. - [GD] Il t'a traité de Portugais, comme ça ? - [Jimmy] Ouais. Mais il a eu de la chance... lui il m'a pas viré parce qu'il sait qu'il m'a traité de Portugais. Donc, c'est pour ça qu'on s'est embrouillé. - [GD] Tu savais que tu le tenais parce qu'il t'a traité de Portugais. - [Jimmy] (acquiesce) - [GD] Pourquoi tu t'étais énervé en classe ? - [Jimmy], Mais parce qu'elle m'a envoyé l'agenda. - [GD] Et avant ça ? - [Jimmy] Elle me disait de répéter parce que je ne comprenais pas. Et elle m'a dit « Tu m'énerves » et elle a pris l'agenda et me l'a envoyé dans la gueule. Et j'ai fait la même chose, j'ai envoyé l'agenda en face d'elle, dans la gueule. - [GD] Et ton père, il a appris cette histoire ? - [Jimmy] Ouais, mon père il a parlé au directeur parce que se fait pas de... de traiter de Portugais. - [GD] Et tu t'es presque fait viré... C'était en 8<sup>ème</sup> ? - [Jimmy] Ouais. Non, 7<sup>ème</sup>. - [GD] Et juste avant t'es passé par cette sélection, en 6<sup>ème</sup> année ? VSO, VSG... - [Jimmy] Ouais. Mais j'étais monté en VSG, en 6<sup>ème</sup> je me suis dit « Vu que je suis en VSG, je fous rien. » Et là, ça a commencé à baisser, baisser. Et je suis sorti de là-bas avec 4 points négatif. Mais je suis quand même monté en 7<sup>ème</sup>, VSO. (entretien ib)

Les contre-récits démystificateurs accompagnent ce processus de désacralisation. (Védrine, 2009) Les élèves mentionnent de nombreuses anecdotes, des rumeurs ou des blagues qui détruisent et accentuent la chute symbolique de l'enseignant initialement réputé bienveillant.

---

<sup>42</sup> Christophe Delay mentionne deux modes d'autorité. Un premier de type positionnel que l'on retrouve surtout dans les classes populaires où « l'enfant apprend avant tout à se plier, dans ses rapports avec les autres, à des exigences statutaires : « Les jugements et les processus de décision sont [...] fonction du statut des membres plutôt que de la qualité de la personne » (Berstein, 1975, p. 206). » Le second de type « personnelle », davantage présent au sein des classes moyennes et supérieures, requiert « l'explicitation, la justification personnelle (le fondement de l'autorité est lié à la fois au statut du locuteur et aux raisons qu'il avance. » (Delay, 248-249)

Durant la pause, je mange avec Jimmy, Sélimé, Laura, Paulina et Francesco. Les blagues sexistes axées sur les profs jaillissent. « - [Jimmy] Un élève demande à la prof de lui répéter la consigne. « - S'il vous plaît madame, vous pouvez répéter ? - T'avais qu'à écouter - Grosse pute ! - Pardon ?! - T'avais qu'à écouter ! » (rires) » (JdT B - 8 février)

- [GD] Vous avez dû payer pour être là, non ? - [Akim] 200 balles. [Igor] Mais t'es pas remboursé à la fin de l'année ? [Akim] 80 balles. - [GD] 80 ? - [Jan] ouais, eux ils gagnent le reste. - [Jimmy] Les profs ils se font quand même 7000 balles ! [GD] Autant ? - [Jan] 6000 non ? [Akim] 7000 balles et ils font rien ! - [Jimmy] Moreau, quand il est arrivé la première fois en Suisse, c'était un clochard. Il vivait dans la rue. - [Akim] Il faisait éducateur. Au début, quand il est arrivé en Suisse, il ne savait même pas où il était. Il nous a dit, il nous a raconté ça. - [Jan] En gros son boulot avant d'être prof c'était éducateur. Éducateur et il avait beaucoup de vacances, mais pas comme l'école. Après il a entendu que prof c'est 13 semaines de vacances. Hop, il a changé direct. Il a fait quelques études une année... - [GD] Donc si je comprends bien les profs sont ici pas forcément parce qu'ils s'intéressent à ce qu'ils font, mais parce que c'est bien payé, ils ont des vacances... - [Jimmy] Voilà ! - [Jan] Tu vas au cours ils contrôlent tes devoirs vite fait. Et des fois ils ne contrôlent même pas. - [Jimmy] Monsieur Moreau, dès fois il dort en cours. Il s'en fout ! Une fois j'étais dans sa classe. Tu sais ce qu'il nous a fait ? Il nous a fait « de toute façon je m'en fous, je vais dormir, vous pouvez faire ce que vous voulez, de toute façon moi je gagne mon salaire ». - [Akim] Lui il était dans notre classe, il nous a fait « écoutez, je sais que vous avez déjà vu ce film, mais comme ça j'ai déjà deux périodes de programmées et j'ai pas besoin de faire de cours. » Il s'en bas les couilles lui. (entretien ib)

Ce type de rapport à l'autorité est transposé à d'autres formes de pouvoir, notamment à toutes les figures qui s'imposent sous leur aspect arbitraire ou autoritaire. La police constitue évidemment le parangon de cette autorité contre laquelle les élèves prétendent résister avec radicalité, sans émoi ni crainte.

- [Jimmy] [...] les flics me saoulent pour rien du tout. - [GD] Ca t'es déjà arrivé ? - [Jimmy] Ouais plein de fois. - [GD] Dans la rue comme ça ? - [Jimmy] Oui. Je trouve c'est injuste. Ils te fouillent. Pourquoi ? Juste parce que t'es habillé comme ça. Ils nous croisent dans la rue, ils croient qu'on a quelque chose à cacher. Une arme ou quelque chose comme ça. Ca je trouve injuste. - [GD] Ca t'es arrivé que tu te baladais et que tout un coup un flic débarque... - [Jimmy] Un civil ! - [GD] un civil ? - [Jimmy] J'ai traversé la route sur le passage piéton, il n'y avait pas de voitures j'ai traversé. Je m'en fous, j'ai traversé. Après un type débarque... « je peux voir votre pièce d'identité ». Ok. « Vous avez quelque chose dans votre poche ? ». Non. « Je peux fouiller ? Non. Vous avez quelque chose à cacher ? Non, mais vous ne fouillez pas vous n'avez pas le droit. » Il me fait « oui j'ai le droit je suis flic. Ce n'est pas parce que t'es flic que tu peux fouiller quelqu'un. » [...] Je l'ai ignoré je m'en bats les couilles. Il m'a fait « vas-y tu me parles autrement sinon je t'emmène au poste ! Vas-y ! » Il l'a pas fait. Il m'a fouillé et comme par hasard [il élève la voix] il trouve un petit couteau suisse. Un cadeau de Noël que j'avais acheté à mon beau-père. Parce qu'il aime bien les couteaux suisses. « Vous avez une arme blanche ?! Oui, c'est un cadeau de Noël. Qui me dit que c'est un cadeau de Noël ? Vous voulez que j'aille vers ma mère pour lui [faire] dire ? » J'achète un cadeau. Je ne savais pas quoi lui acheter.

Je savais qu'il aime les couteaux suisses. « Vous voulez que j'appelle ma mère pour vous montrer que c'est un cadeau ? Elle m'a même donné les tunes. D'accord ! » Il m'a emmené dans la voiture des flics. Il m'a emmené à la maison. Je fais « Maman, on a des amis ! C'est qui ? Je crois qu'ils veulent boire un verre. » Elle s'est marrée. [...] Elle fait : « - Vous voulez quoi ? - Madame, votre fils porte un couteau suisse ! » [ton moqueur] Ma mère : « - Et c'est quoi le problème ? - Votre fils a une arme blanche, on a pas le droit selon la loi. - Je peux voir la loi ? - Ah mais je ne l'ai pas sur moi. - Ah d'accord ! Si jamais c'est un cadeau. - Mais qui dit que c'est un cadeau... ? - Vous savez quoi, au revoir ! » Elle a fermé la porte. [GD] Elle a fermé la porte comme ça ? - [Jimmy] Après, toc toc : « - police ! ouvrez la porte. bla bla - Bonjour, vous voulez quelque chose ? - C'est pour une amende. - D'accord. » Amende et tout. Elle est allée jusqu'à la police cantonale pour dire « Ce n'est pas normal une amende si on a rien fait. » Elle a fermé la porte au nez et elle s'est barrée. Elle a refusé l'amende. Elle n'a rien payé. C'est juste ça que je trouve injuste. (entretien ib)

Là aussi, la chute symbolique de l'autorité policière s'accompagne d'anecdotes qui renforcent l'incitation à la résistance et conforte les élèves dans leurs oppositions.

En classe, Philippe raconte qu'un flic a accepté de la tune d'un type en échange de la liberté d'un chauffard qui s'est fait épingler pour excès de vitesse sur l'autoroute, après quoi il l'a dénoncé. Julian surenchérit : « - [Julian] Y a d'autres flics pourri. Un cousin qui avait de la coke et de la tune s'est fait choper à la douane. Le flic lui a dit « Tu me laisses tout et c'est ok ! ». Les flics abusent de leur pouvoir... Avec leurs menottes là. Liberté d'expression ! Aux USA c'est pire. [...] Ils ont le droit de tuer des mecs. C'est des tarés les mecs ! (JdT – 9 janvier)

L'autorité perd donc en légitimité. Le caractère bienveillant tombe au profit de son aspect coercitif, arbitraire, voire autoritaire. John, un élève qui arborait les emblèmes de la police new-yorkaise – porte-clés, T-shirt, etc. - était constamment charrié et provoquait parfois des réactions passionnelles de brutalité chez les autres garçons. Dans ces cas, la violence est expressément orientée vers le représentant de cette autorité. Cependant, le fait que John arbore ce type d'emblème ne doit pas laisser présager qu'il reconnaît et défend l'autorité policière. Il prononce le même type de discours de destruction symbolique que les autres et il me racontera que c'est davantage les interventions, l'action, l'aspect technique de ce type de profession qui le fascine, que ce qu'elle représente en terme d'autorité. Son activité au Sauvetage du lac de la région s'inscrit dans cette droite ligne.

- [GD] J'ai vu que tu portais souvent un T-shirt police NCIS et le porte-clé et les autres te charriaient. Tu le vis comment ça ? - [John] Ben, je ne sais pas. Voilà, ils le prennent comme ils le veulent. Je comprends d'un côté parce qu'eux ils font peut-être parfois des conneries et les flics les emmerdent de l'autre côté. Donc... Je suis là, bon ok, des fois je suis d'accord avec eux parce que parfois les flics sont lourds. Mais je ne sais pas... moi j'ai jamais vraiment eu d'embrouilles avec la police donc. - [GD] T'as jamais eu d'embrouilles ? - [John] Non. Donc je dis, ils pensent ce qu'ils veulent et après chacun son truc. - [GD] NCIS c'est un truc que t'aimes bien parce que c'est

une série ? - [John] Ouais c'est une série. Ça m'intéresse assez. - [GD] C'est assez proche des interventions, de ce que tu fais au sauvetage ? - [John] ouais, c'est pas tellement en rapport avec les bateaux. Je ne sais pas si t'as déjà regardé. - [GD] J'ai regardé un bout. Dans l'idée qu'il y a des interventions... - [John] Ouais voilà. Et les gars font des planques dans les maisons. Ça m'intéresse assez. C'est un peu le métier de flic donc... - [GD] Toi tu connais un peu les policiers du village ? - [John] C'est un petit poste de police. Je crois que mon père en connaît un ou deux, mais... c'est un peu les glandeurs du village. Parce que les gars tu les vois direct. Ma grand-mère habite juste au-dessus... bon ça n'empêche pas qu'il y a ait des cambriolages dans l'immeuble de la police. - [GD] Dans l'immeuble de ta grand-mère ? - [John] ouais. Les flis ouvrent les volets à 9 heure. Et genre à midi il les ferment parce qu'ils mangent et en même temps je pense qu'ils boivent des verres pour éviter que tout le monde voient ce qu'il se passe. Parce qu'ils ouvrent les fenêtres quand il fait chaud. Et genre à trois heure, quand les volets sont fermés il n'y a plus personne. Tu sais tout de suite parce que genre la voiture ils la laissent dehors et quand elle est dans le garage tu sais qu'ils ont fini. Quand ils sont en intervention, il y a un petit panneau sur la porte « en intervention », donc... (entretien ih)

## Rapport à l'institution

Les positions les plus nuancées et complexes se trouvent dans le rapport qu'ils entretiennent vis-à-vis de l'office d'insertion. D'un côté, les élèves reconnaissent l'apport positif de l'institution, mais pour des raisons assez différentes que celles que l'on pourrait penser. Eviter de traîner tout seul chez soi, se faire des « potes », s'amuser au cours, ne pas subir la pression parentale, autant d'éléments contribuent à leur choix d'insertion.

[GD] Mais vous avez du plaisir à aller à l'OPTI ou vous trouvez ça plutôt chiant. – [Jimmy] Ca nous occupe. – [Tom] Ouais ça nous occupe. [Akim] Plutôt que de rester chez toi à rien foutre, au moins là tu fais quelque chose. Tu restes dans la routine. Te lever tôt et tout ça. [Tom] Bon les cours c'est chiant. [Akim] Mais ça c'est partout. (entretien ib)

Cela ne signifie pas que ce sont là les critères exhaustifs de leur venue. On peut très bien imaginer, par exemple, que les parents les obligent à s'y rendre. Toutefois, les élèves expriment une certaine distance vis-à-vis du discours officiel à savoir l'idée de prendre du temps pour « trouver sa voie » et « consolider des connaissances scolaires de base ». <sup>43</sup>

D'ailleurs, l'office fait également l'objet d'une destruction symbolique à travers des discours et des rumeurs qui tordent la définition officielle de sa mission. En

<sup>43</sup> Site internet de l'Organisme pour le Perfectionnement scolaire, la Transition et l'Insertion professionnelle du canton de Vaud, ([www.optivd.ch](http://www.optivd.ch)), « Présentation », consulté en 2012

effet, un trait marquant de leur attitude à l'égard de l'institution est la méfiance et la remise en cause de son caractère bienveillant.

-[GD] Toi ils t'ont demandé déjà où t'es ? - [Akim] Ouais. Il y avait un gars dans ma classe, il est allé vers le patron pour signer la convention. La prof n'est même pas allée. Elle n'a même pas signé. Trop salaud. On te dit « on vous aide et tout », toi t'as un stage et ils te disent non ! C'est t'aider ça ? - [Jimmy] Après soit disant au début, quand t'étais en 9<sup>ème</sup> ils te disent « de toute façon l'OPTI vont vous aider ». C'est pas vrai ! Rien du tout. Ils sont là pour le travail. - [Tom] Moi on m'a même dit qu'ils étaient là pour le gymnase. Parce qu'il y a des gens dans ma classe... [Akim] C'est n'importe quoi. Il n'y a qu'une prof qui t'aide [...] les autres c'est des gros fils de pute. [Tom] Tu dois tout faire tout seul. [pour espérer passer les examens d'entrée au gymnase]. Tu dois acheter cinq livres, les lire, analyser... (entretien ib)

Cette méfiance se manifeste également dans la remise en cause de la légitimité des sanctions et du respect des règles que l'institution tente de faire respecter.

Dans le trajet en bus, Elam me fait part de sa révolte suite au renvoi définitif de Julian. Elle semble particulièrement affectée par ce départ qu'elle estime instrumentalisé par l'OPTI. Pour elle, le fait que Julian se soit fait virer deux jours avant ses 18 ans n'est pas anodin. Elle m'explique qu'il s'agirait pour les profs et le directeur de s'éviter d'éventuels problèmes avec Julian qui, devenant majeur, pourrait réaliser des « délits » plus graves en conséquence. Il pourrait par exemple fournir en toute liberté des cigarettes ou même de l'alcool aux autres élèves. L'OPTI a donc tout intérêt à s'en débarrasser. Le prétexte des heures d'absences ne lui semble pas valable puisqu'il n'accumule que 110 périodes alors que le règlement en tolère 130. (JdT – 8 février)<sup>44</sup>

Un autre type de discours qui participe à la destruction symbolique de l'institution touche sa crédibilité auprès des entreprises.

[Akim] Le patron il m'a dit « c'est quoi l'OPTI, j'ai jamais entendu parler de l'OPTI ». - [GD] Ils ne connaissent pas ? - [Igor] Le 90% des patrons ne connaissent pas ce truc. Toutes les fois où j'ai appelé : « ouais, l'OPTI, c'est quoi ? C'est une école ? ». Je leur réponds « c'est une école pour nous aider à trouver un apprentissage. » (entretien ib)

Toutefois, si cette sous-culture comporte un certain nombre de traits similaires à celle décrite par Paul Willis, leur rapport au savoir scolaire ne nous permet pas de parler de culture anti-école. D'une part, les élèves reconnaissent la valeur du savoir scolaire dans la mesure où lorsqu'ils sont rejetés vers leur propre culture indigène, « au lieu de trouver là des thèmes oppositionnels qui le renforcent et le fortifient, il retrouve les mêmes thèmes ». (Willis, 2001 : 137) Ainsi, ils affichent généralement

---

<sup>44</sup> Évidemment, le personnel enseignant disqualifie ce type d'interprétation. La coiffeuse à laquelle Elam a fait part de son point de vue a ainsi immédiatement réfuté en affirmant « qu'ils ont sûrement de bonnes raisons de l'avoir viré ! »

du regret et du remords lorsqu'ils reçoivent, par exemple, des « compensations » ou des punitions parce qu'ils savent que leurs parents se situent malgré tout du côté de l'école. D'autre part, ces jeunes subissent de plein fouet les sanctions du marché du travail à cause de leurs résultats scolaires insuffisants. Ils doivent donc revoir leur ambition à la baisse et accepter des apprentissages qu'ils ne désirent pas forcément exercer, sinon pour échapper au statut stigmatisant du relégué et recouvrir ainsi une identité positive.

- [GD] Et si t'étais en VSG et disons même en VSB, t'aurais fait quand même ce métier-là ? - [John] je ne sais pas. J'ai toujours... peut-être ambulancier. Parce que... mais faut avoir plein de... faire dix mille écoles, être en tout cas en VSB pour faire ambulancier. C'était déjà pas possible. Et policier faut avoir fait l'armée, un CFC et faire l'école de police. Je me suis dit que ça pourrait être pas mal. (entretien ih)

En outre, la plupart admettent qu'ils souhaiteraient que leurs futurs enfants réalisent de bons résultats à l'école, qu'ils ne fassent pas « comme eux », qu'ils travaillent pour « être tranquilles à la sortie de l'école » et « faire leur vie ».

[GD] Et si tu as des enfants, ils vont aller à l'école. Qu'est-ce que tu vas leur conseiller ? - [Paulina] Je vais les aider. Je ne vais pas les laisser faire les mêmes erreurs que moi j'ai fais. - [GD] C'est-à-dire ? - [Paulina] C'est-à-dire, ne pas bosser à l'école. - [GD] Et si ton enfant te dis : « Moi maman, l'école ça m'intéresse pas, j'aime pas. » - [Paulina] Je lui dis qu'il faut qu'il bosse, parce que dans le futur il aura besoin de math, français, machin pour le travail qu'il voudra faire. Sinon après il arrivera pas. (entretien id II)

- [GD] Et maintenant tu dois faire ces stages, ces lettres... - [Jimmy] Ouais. T'es obligé de finir la 9<sup>ème</sup>, avoir un certificat, avoir un apprentissage. Si t'as pas de certificat, tu vas pas trouver d'apprentissage parce que les gens ne veulent pas... Ils veulent un certificat. [voix énervée] Ca c'est chiant. C'est vraiment de la merde parce que peut-être qu'on n'est pas bon à l'école, mais peut-être qu'on est bon pour travailler ! Ils ne savent pas ça ! C'est ça qui fais juste chier quoi. Ce que je veux c'est que dans le futur, ça change. J'ai pas envie que mon enfant vive ça. (entretien ic)

Par conséquent, les élèves ne rejettent pas le savoir scolaire. Mais pour que celui-ci soit reconnu, il lui faut être expressément orienté vers l'insertion et la réussite professionnelle.

- [GD] Et l'OPTI... il y en a qui disent qu'ils ne cherchent pas beaucoup ou « ils nous font faire des math, mais on s'en fous des math »... L'OPTI t'en pense quoi ? - [Luciano] L'OPTI, je pense que c'est bien. Déjà, on fait beaucoup de stages ici. On apprend vraiment beaucoup. Et en même temps on fait des math français. Si tu vas dans une école, comme ça, t'es obligé de faire des maths et du français. En SAS c'est comme ça. - [Jimmy] Même au cours. Même si t'es en apprentissage, au cours c'est une obligation. Les branches principales sont le français et les math. C'est normal. - [Luciano] Si le patron voit que tu as des bonnes notes en math et français et qu'en

géo et histoire t'as des 3.5 ou 2.5, il s'en fout un peu. – [Jimmy] Ouais, le patron s'en fout. Tout ce qui compte c'est... Peut-être que t'as de la chance un patron va te dire : « Moi aussi j'étais une merde en géographie » Je pense que le 95% en histoire et géo c'est tous des merdes. Ca je suis sûr. Ce qui compte c'est le français... Surtout le français, les maths... (entretien ie)

## Rechercher des stages

Un objet typique de mise à distance de la norme concerne la recherche de stage. Ce détachement s'inscrit autant dans les propos que dans les pratiques qu'ils développent. Mais c'est moins le stage lui-même qui fait l'objet de récriminations, que la nature des démarches et les contraintes que leur fait peser l'office d'insertion.

– [GD] Ce que je ne comprends pas bien, c'est que vous avez envie de trouver un apprentissage pour partir vite de l'OPTI... - [Elam] Ouais c'est cas. – [Nora] Trop ! [GD] ...mais en même temps ça vous saoule de faire des stages ? – [Elam] Pas des stages, mais trouver un stage. C'est chiant. (JdT A – 22 décembre)

Les contraintes que l'institution impose aux élèves –qui s'accroissent au cours des mois – renvoient en effet à ce type particulier d'injonction que Danilo Martuccelli appelle la responsabilisation. (Martuccelli, 2004) A mesure que l'année avance, le corps enseignants, épris d'un profond souci de voir ces jeunes sans apprentissage à la fin de l'année, accentue la pression, donne un tour de vis aux exigences et les poussent se « bouger ». Une technique habituelle et relativement efficace à laquelle recourent les enseignants consiste à les projeter dans l'avenir pour réaffirmer le caractère provisoire de leur situation actuelle : « - [Dalley] Vous faites ce que vous voulez ! Moi, je sais où je suis l'année prochaine ! » Les injonctions reposent sur divers registres. Toutefois, la responsabilisation est le mode privilégié. Elle suppose que « l'individu se sente, toujours et partout, responsable non seulement de tout ce qu'il fait (notion de responsabilité), mais également de tout ce qui lui arrive (principe de responsabilisation). » (Martuccelli, 2004 : 479) Elle est l'extrême opposé de la victimisation. Elle contraint l'élève à entrer dans le rôle du demandeur d'emploi selon la définition de cette forme moderne d'inscription subjective de la domination qui l'enjoint à devenir acteur des « choix » qu'on lui impose, à "agir" et devenir maître de son destin (donc à être la source de sa condition, déchargeant la société de toute responsabilité) peu importe les circonstances. Il est porté à faire des contraintes un choix et à les transformer en opportunités : « Il s'agit ainsi moins d'un appel à la responsabilité individuelle que d'une série de processus confrontant l'acteur, puisqu'il a toujours la possibilité de "faire" quelque chose de sa vie, aux conséquences - parfois de plus en plus involontaires - de "ses" actes. » (Martuccelli,



2004 : 478) En outre, cette responsabilisation prend la forme spécifique de l'autonomie.

- [Paulina] [...] Faut me laisser. Je sais pas. Je dois vivre. - [Laura] Autonomie ! - [Paulina] Ouais voilà. Comme Monsieur Dalley dit : « Autonomie ! » Il nous fait chier avec ça. [...] - [Paulina] Voilà. Monsieur Dalley a toujours la même manière. Lundi on arrive en classe, on fait toujours la même chose. - [Laura] C'est un disque qui tourne toujours à la même...

L'autonomie ne déploie pas nécessairement une loi écrasant l'individu sous les interdits. En revanche, il doit agir de sorte à décharger l'institution (et la société) de sa prise en charge ; et l'office d'insertion, dans l'idéal, n'est sensée être qu'une ressource dont il dispose. Dans sa forme la plus extrême, l'appelle à l'autonomie transforme le commandement et la contrainte en violence symbolique, faisant de toute contrainte une action volontaire de celui qui les subit, dont les conséquences reposent sur lui seul.

Les élèves qui marquent une trop grande résistance en faisant preuve de « mauvaise volonté » - ce qui peut être lu, à mon avis, comme le refus d'être acteur de sa propre relégation professionnelle - fait l'objet d'une violente récrimination par les enseignants.

[Dalley] Et alors le youtubeur ! [en fixant Lamine dans le hangar où se déroulent les activités manuelles] Montrer voir vos mains, elles n'ont pas trop pris le pli des poches du jeans ? [en faisant allusion au fait qu'il garde toujours ses mains dans les poches] [JdT C - mars]

Résister dans la passivité signifie perdre toute considération des pairs et du corps enseignants. Soit l'élève se résout : il doit alors porter le poids de sa « souveraineté » en s'assurant responsable de sa condition sociale auquel il est voué pratiquement d'avance. Soit il refuse la responsabilisation, s'enfonce dans le refus de la collaboration (ce faisant, il pose bien des difficultés à l'institution qui n'assume jamais jusqu'au bout cette idéologie), mais perd toute considération au risque de tomber dans la marginalité. C'est précisément le cas de Lamine, un élève dont le refus de s'impliquer activement dans la recherche d'une insertion professionnelle se manifeste par une passivité extrême. Durant les périodes de recherche, il se tient allongé sur sa chaise, silencieux, les mains dans les poches, plongé dans l'attente de la fin de la journée. Face aux remarques de M. Dalley (« Ça va Lamine ? Par trop dur aujourd'hui ? ») il répond le plus brièvement possible, en bredouillant des réponses à peine compréhensibles, sans chercher à contrer, trouver des excuses ou remettre

en cause les reproches qu'on lui adresse. Face à ce type d'attitude, l'enseignant ne peut pratiquement rien attendre de lui. Cependant, en réponse à sa défection, Lamine subit une sorte de harcèlement quotidien composé de railleries.

Un autre aspect qui participe à cette mise à distance (dont on examinera les formes plus loin) renvoie aux modalités concrètes d'application de cette dernière qui, dans une large mesure, vont à l'encontre de la culture du groupe. En effet, l'institution scolaire et plus encore les offices d'insertions constituent de véritables promoteurs et reproducteurs des logiques du marché économique puisqu'ils sont avant tout voués à « préparer » les élèves aux exigences du marché du travail. Comme le souligne Beaud et Pialoux, le travail des centres d'insertion vise à « transformer ces jeunes aspirants au travail en « vrais » demandeurs d'emploi, qui se comporteraient comme des agents économiques rationnels, surinformés sur le marché du travail local, très « motivés ». (Beaud et Pialoux, 2003 : 75) L'unité de base de la logique économique est plus que jamais l'individu, flexible et mobile, et non le groupe : composer un CV, chercher « une place » de stage, trouver un apprentissage, rester « à sa place », réaliser un entretien d'embauche, téléphoner, réaliser des tests individuels de personnalité, toutes ces activités séparent l'individu du groupe. Comme le fait remarquer Paul Willis, « l'école tend à généraliser une logique individualiste à une logique de groupe ». (Willis, 2001 : 233)

Or, pour les élèves le groupe constitue un rempart efficace contre un environnement extérieur vécu sous son aspect coercitif et menaçant (dans la mesure où la rencontre entre leur position sociale et celle occupée par les agents du monde professionnel engage presque toujours une violence symbolique considérable). Par ailleurs, je suis parfaitement d'accord avec Paul Willis lorsqu'il affirme que la culture populaire contient une dimension dénonciatrice de l'idéologie individualiste fondée sur la réussite matérielle. (Willis, 2001 : 232) La culture de ces élèves contient une dimension critique à l'égard d'un système individualiste qui est orienté vers la logique de la carrière et du succès individuel. Pour eux, ce qui compte avant tout, c'est la chaleur du foyer, la famille, les amis avant la réussite personnelle.<sup>45</sup>

– [GD] Les amis pour vous c'est...- [Laura] C'est le principal ! (voix haute) C'est précieux les amis. – [Paulina] Bien sûr monsieur. – [Laura] Les vrais amis c'est précieux. Les autres je laisse de côté. Après son petit copain, c'est aussi précieux.

---

<sup>45</sup> Ce que mettent tout à fait en avant les représentations de la société que je leur ai demandé de dessiner sur une feuille A4. Pratiquement tous les élèves ont dessiné une maison, des parents et des enfants ; certains ont même tracé une ligne qui sépare le tout du travail.

Alors voilà. L'argent, ça ne fait pas le bonheur. Comme tout le monde dit. Mais il y a aussi une grande partie qui est importante dans l'argent. Parce que c'est vrai que sans argent t'as pas de maison, de nourriture, d'objet. Mais si t'as le choix entre avoir un paquet de 1 million à droite et une famille et des amis qui t'aiment et te donnent de l'amour, je pense que je choiserais les amis et ma famille qui m'aime et me donne de l'amour plutôt que la tune, être seul et crever dans ton coin avec ta tune. Dans ce cas, je préfère me brûler avec la tune. (rire) Et toi ? - [Paulina] C'est pareil. (entretien id II)

Enfin, le jeu de l'insertion fonctionne sur la mobilisation d'un capital strictement scolaire : écrire des lettres de motivation, rédiger un CV, rechercher des annonces et les décrypter, écrire des lettres de remerciement constituent autant de tâches qui mobilisent des compétences scolaires que les élèves s'efforcent de mettre à distance. Il en résulte une certaine réticence à la recherche de stages, sans pour autant que celle-ci fasse l'objet, en soi, d'une contestation ouverte.

M. Dalley leur demande d'écrire une lettre de remerciement au patron du stage. Les élèves s'exaspèrent. - [Aymeric] Pourquoi ? J'ai pas envie ? - [Luciano] On doit faire ça aujourd'hui ? (JdT A - 13 décembre)

\*\*\*

Les élèves ne comprennent pas pourquoi on les sanctionne une seconde fois sur leur compétence scolaire, pourquoi il leur est nécessaire de réaliser autant de stages, de démarches administratives, de lettres, de tests, etc. Ils ne comprennent pas pourquoi on leur refuse l'apprentissage, pourquoi il est nécessaire de réaliser ces démarches alors qu'ils veulent « simplement travailler » et s'accomplir – le plus souvent sur le plan familial.

Je discute avec Francesco dans la cour. L'air exaspéré marquant le raz-le-bol, j'ai le sentiment que le jeu de l'insertion ne lui paraît pas équitable. Il me lance : « Ca fait chier, tu veux juste bosser, gagner de la tune, faire ta vie, mais non, faut faire des tests, des stages. » JdT C - 8 février

Leur but premier étant de trouver et d'entrer en apprentissage afin de pouvoir se projeter dans l'avenir, entrer dans la vie adulte et fonder une famille, le devoir de faire des stages et les procédures administratives sont perçus comme une entrave dont ils peinent par moment à voir le sens. La prise de conscience du décalage entre leur désir de s'accomplir et les exigences pour y parvenir se trouve au point de contact avec les parents.

- [Jimmy] Ouais c'est comme ça. Mais avant c'était pas comme ça l'école. C'était pas la même chose. - [GD] C'est quoi qui a changé ? Il y a des trucs qui ont changé ? - [Jimmy] Ouais parce qu'avant tu demandais un travail, ils te faisaient travailler et tu

restais. Mais ici t'es obligé de faire des stages, de faire un CV, de faire des lettres de motivations de merde. C'est chiant ça. - [Tom] Avant c'est le patron qui venait te chercher. Mon père m'a dit qu'à son époque c'est les patrons qui venaient, qui entraient, qui disaient qu'ils cherchaient telle ou telle personne. S'il y avait quelqu'un, s'il était motivé... [...] Avant c'est le patron qui venait te chercher. Mon père m'a dit qu'à son époque c'est les patrons qui venaient, qui entraient, qui disaient qu'ils cherchaient telle ou telle personne. S'il y avait quelqu'un, s'il était motivé... - [GD] Et maintenant tu dois faire ces stages, ces lettres... - [Jimmy] Ouais. T'es obligé de finir la 9<sup>ème</sup>, avoir un certificat, avoir un apprentissage. Si t'as pas de certificat, tu vas pas trouver d'apprentissage parce que les gens ne veulent pas... Ils veulent un certificat. [voix énervée] Ça, c'est chiant ! C'est vraiment de la merde parce que peut-être qu'on n'est pas bon à l'école, mais peut-être qu'on est bon pour travailler ! (entretien ib)

En outre, le groupe permet la constitution d'un entre-soi protecteur qui fonctionne comme une modalité de mise à distance des formes de contrôle et d'objectivation de leur fragilité sociale. (Schultheis, 2009 : chapitre 11) Les élèves inventent des espaces d' « entre-soi » et d'isolement où l'impératif de la recherche d'apprentissage peut « s'oublier », quitte à recourir au mensonge.

- [GD] Mais ca te fait soucis de devoir trouver un apprentissage ? - [Luciano] Ouais, j'ai peur surtout de ne pas trouver. - [GD] C'est un truc qui t'inquiète régulièrement... - [Fernando] Ouais ca m'inquiète. Chaque fois que je vais à l'école je me dis : « Je dois trouver ca... » C'est vrai que des moments on oublie, on travaille pas du tout, on est assis. On prend le mac et voilà. « Je dois faire quoi demain... Ah oui, je dois faire un stage. Pourquoi ? L'apprentissage. Ah oui, l'apprentissage. » Et là je... après j'oublie. Je vais à l'école et voilà. Mais je m'inquiète toujours. (entretien ie)

En classe, certains élèves usent régulièrement de prétexte pour sortir dans les couloirs (aller aux toilettes, imprimer un document, faire un téléphone professionnel).<sup>46</sup> Par moment, ils en profitent pour badiner dans les couloirs et s'amuser puis justifient maladroitement leur absence envers l'enseignant. Durant les périodes de recherche libre, la plupart des élèves vaquent à leur occupation : Laura regarde des photos de sa famille et de ses amies sur Facebook, Philippe, Paulina et d'autres encore écoutent et téléchargent de la musique, Jimmy s'amuse avec un jeu de foot. Tous se détournent d'une manière ou d'une autre de l'impératif de la recherche de l'apprentissage.

Certains font preuve d'une véritable imagination pour tourner en dérision les exigences de l'institution à faire des stages à répétition. La moquerie constitue un moyen efficace pour mettre à distance ce qui est vécu parfois comme une oppression.

---

<sup>46</sup> Il est évident que les enseignants ne sont pas dupes et naïfs. Cette tolérance fait partie d'une sorte de stratégie pédagogique qui consiste à lâcher régulièrement du lest pour solliciter les élèves à des moments ponctuels et limités dans le temps.

Dans la cour, un élève sort des feuilles sur lequel il a imprimé des cartes de jeu modifiées (de type « Magic »<sup>47</sup>) sur lesquels il a remplacé les personnages traditionnels et leurs pouvoirs par des références à l'établissement. Il m'en tend une (assez bien faite je dois dire) sur laquelle est affiché le logo de l'OPTI et en dessous duquel on peut lire : « OPTI : Vous oblige à faire des stages de merde ! ». Les élèves se les passent en rigolant. (JdT A 19 décembre)

Il arrive que l'obligation de réaliser un stage (les élèves sont obligés d'en réaliser régulièrement à des dates fixes) – toujours selon la logique de la création d'opportunité et d'une motivation sans faille peu importe les circonstances – est détournée en « boulot » pour se faire de la « tune ».

Francesco m'explique qu'il veut faire un apprentissage d'électricien : « A chaque fois, les profs et les patrons me demandent si je suis sûr de vouloir faire ce métier, si j'ai bien réfléchi, s'il ne faudrait pas que je fasse d'autres stages. Ça me saoule. » Je lui demande si c'est effectivement le métier qui lui plaît. Il me répond que par l'affirmative, et rajoute qu'il a déjà fait deux stages dans le domaine et que maintenant, il en fait chez son oncle « pour se faire de la tune ». Il m'explique que les stages chez son oncle dans la ventilation sont juste un prétexte pour se faire de l'argent sachant qu'il de toute façon il veut faire électricien : « C'est mon oncle qui me propose de travailler pour lui, pour me faire des tunes. » (JdT C – 8 février)

Dans d'autres cas, le stage est simplement un prétexte pour satisfaire les exigences de l'institution.

- [GD] Ca vous fais chier de trouver un apprentissage, de faire des stages, etc. ? Faire un apprentissage c'est un peu un choix par défaut que vous faites ou bien... ? (Un autre élève d'une classe Secteur, Tom, se joint à la discussion.) – [Tom] Moi non, je sais ce que j'ai envie de faire donc. Mais les stages, ouais c'est chiant. Parce que moi je veux faire opticien, et les stages ils ne prennent pas plus qu'une journée. Et pis il y a le stage bloc qui dure une semaine, donc moi ils [les profs] me font chier si je n'ai pas une semaine, et après on a des compensations. Moi, ils m'ont fait chier. [...] - [Jimmy] J'ai trouvé ce stage parce que j'avais pas d'autres solutions. J'avais déjà appelé pleins de fois pour gestionnaire de vente. Ils me disaient « non, pas place parce que c'est déjà occupé cette semaine bla bla » et puis je me suis dit boucherie parce que comme ça au moins j'ai un stage bloc (entretien ib)

Le groupe permet également de transformer un environnement ennuyeux, monotone et routinier en lieux d'excitation, d'amusement et de rencontre.

[GD] Et le matin, quand tu te lèves pour aller à l'OPTI, t'es motivée ? – [Laura] Ca me motive. Pour voir mes amis. (rire) – [Paulina] C'est comme moi. (rire) – [GD] C'est surtout les amis, les contacts... ? – [Laura] Voilà. Autrement, c'est vrai que je trouve ça un peu... chiant. C'est la routine [...] Mais là en classe on se dit on fait

<sup>47</sup> Les cartes « Magic » composent un jeu très populaire parmi les adolescents. Chaque carte contient un personnage avec des caractéristiques et des pouvoirs spécifiques que son possesseur peut jouer pour affronter d'autres personnages en vue de remporter la bataille et accumuler ainsi davantage de cartes.

toujours la même chose. Pourquoi se donner de la peine. On sait déjà ce que c'est, donc on discute. – [Paulina] Voilà. Monsieur Dufey a toujours la même manière. Lundi on arrive en classe, on fait toujours la même chose. – [Laura] C'est un disque qui tourne toujours à la même... (entretien id I)

La culture qu'ils développent à travers le groupe, qui contient les traces de leur socialisation familiale, les prépare en quelque sorte à faire face à la monotonie de leur future position professionnelle. Les tâches répétitives du métier de vendeur-se, magasinier, employé-e de bureau, etc. peuvent être en partie subverties par l'ambiance – fonction centrale du groupe – et les techniques de détournement de la rentabilité sur laquelle est fondé le capitalisme. Ainsi, la désagrégation du groupe comme ressource culturelle de « faire avec » constitue, à mon avis, un facteur d'explication non négligeable des attitudes de mise à distance de l'injonction à la recherche de stages.

Un autre indice de mise à distance de la norme se dévoile sous des formes discrètes de désinvestissement. Durant les périodes de recherche de stages ou d'informatique (rédaction de CV, lettre de motivation, etc.), les élèves privilégient toujours l'exécution à la compréhension. Lorsqu'ils doivent écrire des lettres, réaliser un exercice, remplir un formulaire, les élèves préfèrent demander directement la réponse à leur difficulté plutôt que de chercher eux-mêmes la solution. Chaque exercice ou tâche, quand bien même ils l'ont réalisé plusieurs fois, s'accompagne des mêmes questions. Contrairement à l'autonomie qui est attendue d'eux les élèves sollicitent à tour de bras l'enseignant par la question « qu'est-ce qu'il faut faire ? ». Tout se passe comme s'ils ne tenaient pas à trop s'investir (ou le moins possible) dans la démarche qui, dans un certain sens, authentifie leur handicap culturel. C'est d'ailleurs un clivage récurrent entre les élèves et les enseignants. Les enseignants les suspectent parfois de mauvaise volonté puisqu'ils « ne prennent jamais d'initiative », « n'ont pas d'autonomie », « n'écoutent pas ce qu'on leur dit ».

En outre, la responsabilisation comporte des limites évidentes dans la mesure où les élèves éprouvent néanmoins le sentiment que les dés de l'insertion sont pipés, que les entreprises font souvent preuve de mauvaises volontés, qu'ils n'ont finalement pas leur mot à dire et qu'ils subissent constamment l'arbitraire des situations.

– [GD] On t'as refusé souvent des places d'apprentissage de gestionnaire ? –  
[Jimmy] Trois fois. [...] J'ai téléphoné et je leur ai dit que c'est des cons. Parce que s'ils marquent sur le site [internet] qu'il y a de la place, y a de la place quoi. Par

exemple, gestionnaire de vente à Manor, à Lausanne, il y avait trois places, et ils ont en pris qu'un. C'est des cons. Parce que s'il y a trois places... (entretien ib)

Un matin je rencontre Francesco dans la cour qui m'aborde immédiatement. Ce matin, il semble particulièrement énervé et il s'empresse de me faire part de son désarroi. On discutera pendant une quinzaine de minutes. Après la sonnerie, je l'accompagnerai dans le couloir où l'on restera encore quelques minutes à discuter alors que tous les élèves ont déjà regagné leurs classes. Je lui demande naïvement si c'est difficile de trouver un apprentissage. Il me répond un « oui » prononcé avant de rajouter avec rogne : « Faut dire qu'on est en concurrence avec les autres, les mecs de VSG ou ceux qui sortent du gymnase ! » [...] Je lui demande pourquoi les patrons ne l'ont pas pris dans les deux stages précédents. Il me répond que pour le premier, il avait besoin de la signature de son référent [Francesco était en foyer à ce moment-là], mais que celui-ci était en formation pendant une semaine : « Ils [l'entreprise] ont laissé mon dossier ouvert et puis quand mon référent est revenu, c'était trop tard ; ils avaient déjà un apprenti. » La deuxième opportunité concernait une entreprise qui avait ouvert un chantier, « la maison de l'administration, tu vois ». Francesco leur a demandé s'ils ne prenaient pas des stagiaires ou apprentis. « Ils ont accepté, mais j'ai envoyé mon dossier trop tard, ils avaient déjà des stagiaires et apprentis. » (JdT C - 8 février)

Les élèves veulent bien, un temps, jouer le jeu de la formation, adhérer à la fiction du « choix », se montrer enthousiastes, etc. (Beaud et Pialoux, 2003 : 46). Mais être « acteur » de son insertion perd de son sens à mesure qu'ils découvrent et expérimentent les refus, la perte de maîtrise de leur destin, leur incapacité à peser sur les différentes situations, le sentiment de faire « toujours la même chose en classe », etc. L'injonction à l'autonomie ne suffit dès lors pas à elle seul puisque les élèves s'exaspèrent de cette routine quotidienne. En réponse, l'institution est contrainte à mobiliser la coercition en brandissant la menace de l'exclusion et des sanctions. Dès lors, il existe une sorte de décalage, dont les élèves ont bien conscience, entre un discours qui fait appel à l'autonomie – pour lequel les élèves affichent une certaine résistance – et un cadre institutionnel strict et autoritaire.

- [Daniella] Monsieur Dufey nous stresse trop. - [Katia] Il ne sait pas comment s'y prendre avec nous. Il s'y prend d'une façon qui... je pense qu'il devrait remarquer qu'il n'y a pas de changement, à part certaines personnes qui ont trouvé un apprentissage. Mais je veux dire, basiquement, dans la classe, il fait toujours vendre sa même théorie et il n'y a pas de différence. Donc je pense que.. - [GD] Ça progresse pas... - [Katia] Ça progresse pas. Donc je pense qu'il devrait se rendre compte qu'il devrait changer de manière de fonctionner avec nous. S'il voit qu'il n'y a pas de changement, il devrait se poser la question... - [Daniella] Voilà. - [Katia] changer sa façon de voir les choses avec nous. - [GD] Il faudrait quoi alors pour pouvoir bien avancer ? - [Katia] Qu'il nous laisse se débrouiller seul, qu'il n'a pas à nous dire si on parle « stop ». Parce qu'il faut qu'on apprenne à gérer ça nous-mêmes. On est plus des enfants « stop », « stop ». Bon voilà, si on n'est plus des

enfants on n'est plus censé nous dire stop. Mais dans l'apprentissage ca sera différent. Là, on va se motiver à bosser, à ne pas faire les débiles. (entretien id II)

L'institution devient peu à peu le lieu d'un mal-être où se concentrent toutes les formes de limitation, où la domination ne se cache plus mais prend des formes explicites et est vécue comme telle. On peut parler d'une hégémonie en creux dans la mesure où « nous assistons non seulement à la mise à mal d'une imposition culturelle uniforme, mais plus largement à la mise en place de mécanismes divers de domination qui font de moins en moins appel à une soumission par consentement, et de plus en plus l'économie de toute imposition de nature culturelle ». (Martuccelli, 2004 : 476) Autrement dit, la recherche d'un apprentissage au sein de l'office d'insertion est moins vécue comme le produit d'un consentement et d'une collaboration, que comme une échappatoire à un statut devenu insupportable.

[Elam] À peine tu t'absentes, ils te foutent une compensation. Vivement que je trouve un apprentissage pour me casser de l'OPTI.

Ainsi, loin d'affirmer la toute-puissance du mécanisme d'inscription subjectif de la domination, les élèves développent en retour des comportements de mise à distance sans que ceux-ci soient nécessairement conscientisés et explicitement vécus comme tels. Le projet de l'institution et l'idéologie qui la transcende – encourager les jeunes à découvrir et se découvrir un métier par le « choix » d'une formation – se trouve quelque peu en décalage par rapport aux aspirations concrètes des élèves : trouver un apprentissage pour échapper à une institution perçue comme oppressante, objectivant leur handicap scolaire par des tests de compétence, prolongeant leur cursus dans l'univers scolaire qu'ils voudraient quitter pour entrer dans la vie adulte et fonder un entre soi familial protecteur, et s'affranchir du statut de relégué.



### ***Emphase méthodologique : retour sur l'entrée de terrain***

*Gérard Mauger critique avec pertinence l'« illusion de neutralité » de l'observateur qui, dans l'idée de saisir des propos in situ qui seraient dépouillés de tout biais ou censure liés à sa présence, ferait tout pour passer inaperçu en adaptant « son apparence à ce qu'il peut pressentir des critères d'appréciation de la tenue et de la manière d'être des personnes qu'il va rencontrer ». (Mauger, 1991 : 129) Il soutient ainsi que toute tentative de neutralisation de la présence de l'enquêteur à travers, par exemple, l'adaptation minutieuse du vêtement au style qui prévaut dans le milieu d'enquête est vouée à l'échec puisque « les aspects les plus insignifiants en apparence du comportement de l'enquêteur (manières de faire et de ne rien faire, de parler et de se taire, de regarder, d'écouter, de rire, etc.) et qui, de ce fait, échappent à la conscience et au contrôle, risquent de le trahir à tout instant ». (Mauger, 1991 : 128) Plus encore, les tentatives de neutralisation suggèrent qu'il existe des discours « purs », « vrais », a contrario des discours de façade et mensongers, que l'ethnographe pourrait saisir à condition de « pouvoir observer in situ (« entre eux » ou « dans leur for intérieur ») et à leur insu ». (Mauger, 1991 : 129) Faut-il pour autant renoncer à l'effort d'intégration culturelle au milieu d'enquête ?*

*Mon expérience du terrain m'amène non pas à remettre en question la pertinence de l'« illusion de neutralité », mais plutôt à tordre le bâton dans l'autre sens. Sans prétendre à une quelconque neutralité, une adaptation au style et au goût du milieu étudié peut jouer, en tout cas pour ce type de terrain, comme levier favorisant une intégration « réussie » avec les enquêtés.*

*Au début de l'enquête, il est clair que ces jeunes me percevraient d'abord comme une figure d'autorité du fait qu'ils vont mobiliser leur rapport social au monde pour me situer dans l'espace social. Il m'a donc fallu adopter une stratégie pour me distancer au mieux de cette posture, ce qui n'était pas évident étant donné que ces gamins sont entourés de personnes d'autorité, qu'elle soit explicite ou non (psychologue, conseiller en orientation, doyen, enseignant, parents, etc.) et qu'il est inutile de leur parler de l'ethnographie ou de la sociologie. Toutefois, en adoptant des pratiques similaires aux enquêtés, en participant intensivement à leur existence quotidienne, je leur offrais la possibilité de me connaître et de juger si mes activités menaceraient ou non leur manière d'agir. L'adaptation culturelle (les habits, la musique, les pratiques illégales comme l'alcool et l'achat de cigarette, etc.) me permettaient d'infléchir les présupposés*

que pose d'emblée la rencontre entre un étudiant incarnant la norme scolaire et ceux qui s'en écartent.

*Lors de ma préparation au terrain s'est donc posée la question triviale de la « présentation de soi ». Ma connaissance diffuse du terrain me laissait suggérer que le style vestimentaire « étudiant » (manteau noir, écharpe burberry's, chaussure Derby) risquait de se retourner contre moi. Je m'étais donc résolu à porter une vieille veste en cuir, un sweat à capuche et un casque audio. J'avais également entrepris d'écouter du Hip-Hop en écoutant tous les soirs quelques extraits de l'émission « Downtown Boogie » diffusée par la radio Couleur3. Cependant, je me demandais si je n'en faisais pas trop, notamment suite à la remarque d'un membre de mon entourage qui, me voyant dans une tenue inhabituelle, s'en amusait.<sup>48</sup>*

*Une fois sur le terrain, je compris rapidement que Julian, un élève de la classe que j'avais choisi de suivre, se situait au centre d'une étoile d'interconnaissance du fait de sa réputation<sup>49</sup> parmi les élèves. Parvenir à gagner son estime me paraissait être une condition favorable, voire indispensable à mon intégration. Notre premier échange a pris les allures d'un véritable procédé évaluatif<sup>50</sup> où j'ai pu solliciter ma connaissance diffuse du milieu d'enquête :*

*En classe, Julian me jetait quelques coups d'œil réguliers, curieux de me voir assis à « observer ». Puis, il se tourne vers moi et me demande : « Vous écoutez du rap ? » Je réponds que cela m'arrive. Mais comme pour vérifier la validité de mes propos, il enchaîne : « Et t'écoutes quoi comme rap ? » Je m'empresse de lui*

---

<sup>48</sup> D'autres personnes furent également surprises de me voir ainsi, si bien qu'ils désignaient mon style de « look Malinowski » !

<sup>49</sup> J'utilise ce terme, à défaut d'en trouver mieux, pour désigner le fait que Julian fait parti de ceux qui sont les plus respectés, ou du moins les plus craints par les élèves de l'établissement.

<sup>50</sup> Comme l'indique Gérard Mauger lui-même, « la situation de l'enquêteur dans un milieu d'interconnaissance est celle de n'importe quel nouveau venu : tentant de s'y repérer, il entreprend d'en classer les diverses composantes en même temps qu'il est classé par chacune d'entre elles. Comme l'enquêteur, les enquêtes entreprennent de déchiffrer divers indices sociaux qui n'affleurent pas nécessairement en tant que tels à la conscience (comme la position de la voix, l'accent, le ton, l'hexis, la physiologie, le regard, etc.) ou qui peuvent, à l'inverse, faire l'objet d'une observation non moins attentive que celle de l'enquêteur (comme l'automobile, le vêtement et divers objets que l'enquêteur porte sur lui : montre, stylo, magnétophone, etc. ; ou, dans les cas où l'entretien a lieu au domicile ou dans le bureau de l'enquêteur : adresse, nombre de pièces et de mètres carrés, mobilier, livres, décoration, etc.) ou même d'une véritable enquête auprès de l'enquêteur (titres professionnels et scolaires, salaire, vacances, etc.). » (Mauger, 1991 : 132)

*répondre un « Youssoupha », rappeur dont j'apprécie certains morceaux.<sup>51</sup> Il esquisse un large sourire, me confirme la pertinence du rappeur puis s'empresse de prendre le portable<sup>52</sup> pour me présenter des clips de rappeur tel que Guizmo qu'il commente généreusement tandis que M. Dalley laisse faire : « Lui il est direct. Il va droit au but. Il dit ce qu'il pense, tu vois. » Soulagé d'avoir su répondre à sa question, je remarque rapidement qu'il me situe du « bon » côté. Durant une quinzaine de minutes, il me montrera différents clips qu'il commente de long en large. J'en profite pour lui poser différentes questions sur l'origine de certains rappeurs. S'enchaîne une discussion autour des compétences artistiques autour de tel ou tel rappeur. Il informera Jimmy sans trop de discrétion qu'« il écoute du rap ! ». À peine le cours terminé, Julian me demande où je mange avant de me proposer de le suivre à la cafétéria. Sur le chemin, on croise plusieurs élèves avec qui Julian semble bien s'entendre. À mon grand étonnement, les élèves me voyant avec Julian me saluent sans gêne avant de me demander par la formule du tutoiement les raisons de ma présence. Je leur réponds puis ils me saluent amicalement du signe de la main. (JdT A - 13 décembre 2011)*

*Ma réponse provoque une sorte de décrispation de nos positions respectives après que Julian atteste mon attrait pour ce type de musique. En adoptant une attitude de retrait vis-à-vis de la norme scolaire dont sont porteurs la plupart des enseignants, j'ai pu infléchir le potentiel coercitif de ma présence et effacer certaines associations liées à la figure de l'« intellectuel » qui n'aurait prétendument rien à apprendre de ces « idiots culturels ». Par cette posture, je devenais l'initié au monde culturel des élèves. En épousant au mieux leur culture (et aussi ses pratiques « déviantes ») dont les marques extérieures constituent les signes porteurs d'un réel intérêt, je leur indiquais en quelque sorte mon renoncement à une position en surplomb au profit d'une posture d'initié, de catéchumène culturel auquel ils ont quelque chose à apporter, se voyant ainsi revêtu d'un rôle édificateur.*

---

<sup>51</sup> Youssoupha est un rappeur français d'origine congolaise, particulièrement réputé en France notamment du fait qu'il cumule les propriétés symboliques de l'homme de la rue, de l'immigré et de l'homme cultivé puisqu'il fréquentera l'Université Paris III.

<sup>52</sup> Cette scène se déroule durant le cours « Coaching » dédié à la recherche de stage *via* internet. Durant cette période, les élèves sont laissés relativement libres de poursuivre leur recherche, le maître de classe, M. Dalley, restant à disposition des élèves à son bureau. Une armoire située dans la classe renferme la dizaine de MacBook. La plupart du temps, les élèves sont autorisés à écouter de la musique ce dont ils ne se gênent pas. En réalité, la recherche de stage se transforme rapidement à une heure d'occupation durant laquelle les élèves s'essaient aux jeux sur internet, au téléchargement de musique ou au surf internet. Loin d'être naïf, le M. Dalley a bien conscience de ces prises de liberté. Il me le fera savoir en m'indiquant, après un test de math de 20 minutes, qu'il tente au fur et à mesure de l'année d'augmenter les temps d'attention des élèves aux tâches scolaires (dictée, exercice, lecture, etc.).

*Cela vaut d'autant plus qu'entreprendre une enquête ethnographique auprès de la jeunesse populaire en milieu scolaire signifie s'immerger dans un monde fortement polarisé entre d'un côté les élèves et de l'autre le personnel éducatif, entre les représentants d'une culture dominante qui cherche à imposer ses normes à ceux dont la culture est jugée déviante sous bien des aspects. Cette polarisation se manifeste tant dans les normes dont sont porteurs les acteurs de ce milieu d'interconnaissance, que dans les distinctions matérielles et symboliques qui séparent les uns des autres : l'interdiction pour les élèves de prendre les ascenseurs, la présence d'une cafeteria et des toilettes réservées aux enseignants, le style vestimentaire, le langage,<sup>53</sup> etc.*

*Or, mon statut d'étudiant à l'Université qui prend le rôle de l'observateur et qui entretient avec le corps enseignant un rapport privilégié (notamment par la marque du tutoiement) me plaçait a priori du côté de l'institution. Dès lors, il me revenait de « prouver » aux élèves ma « distance » vis-à-vis de la norme scolaire, si bien que les premiers jours, la prise de contacts avec eux s'est rapidement accompagnée d'une série d'épreuves d'identification de mes intentions. Une expérience marquante de ce processus se déroula à midi, alors que Jimmy, Laura, John et Luciano me proposaient de les suivre en ville.*

*À la sortie du bus, au centre-ville, Jimmy m'aborde en me demandant un « service ». Il souhaiterait acheter une bouteille de Trojka,<sup>54</sup> mais n'ayant pas atteint l'âge de 18 ans, il me demande si je peux lui en acheter une au Denner. J'éprouve alors un sentiment de malaise, pris entre la nécessité de maintenir une certaine loyauté vis-à-vis de l'OPTI et celle avec les élèves. Un refus catégorique risque de me placer du côté de l'autorité, du corps enseignant, de l'institution, tandis que mon accord pourrait mener à la fermeture du terrain s'il s'avérait que les enseignants apprennent ma complicité [les élèves ayant cours l'après-midi]. Je décide de botter en touche, déguisant mon refus derrière la méfiance trop nette du vendeur qui « se serait aperçu » de notre manœuvre. Jimmy me dit que « ce n'est pas grave » et décide de se rendre au « Tamoul »<sup>55</sup> où il obtient sans peine alcool et cigarette. [...] Jimmy et Laura ressortent du kiosque, bouteille et cigarettes sous les bras – ce qui me stupéfait. Durant tout le processus, Jimmy me convie à les suivre à coup de « Viens ! » répétés. Après s'être procuré du sucre distribué gratuitement par une promotrice*

<sup>53</sup> Durant mon enquête, plusieurs enseignants reprenaient régulièrement les élèves sur leur « langage », exigeant d'eux qu'ils parlent « correctement » en classe.

<sup>54</sup> Il s'agit d'un alcool très sucré au goût de framboise, contenant 17% d'alcool, dont la bouteille de 7,5 dl coûte une vingtaine de francs.

<sup>55</sup> Ce que les élèves appellent le « Tamoul » désigne en fait un kiosque tenu par un vendeur à la peau basanée. Il est réputé, parmi les élèves, pour sa « légèreté » vis-à-vis de la vente d'alcool et de cigarettes aux mineurs.

*commerciale déguisée en Mère-Noël, on se dirige au McDonald où Jimmy effectue le doux mélange. Sachant qu'ils n'ont rien mangé (leur argent est passé dans l'achat de la bouteille et des cigarettes), je m'empresse de leur offrir des Nugget's et à boire pour leur éviter la syncope en classe. J'en profite pour aborder différents sujets de conversation liés à l'apprentissage auxquels Laura répond avec intérêt. [...] Plus tard, plusieurs élèves dont Julian et Luciano viendront me questionner au sujet de ma complicité et se plairont à apprendre mon implication. (JdT A – 14 décembre)*

*En fait, je crois que les élèves étaient amusés à me voir les suivre en ville, en classe, dans la cour, et même parfois de me faire leur complice. Je me souviens d'une fois où la coiffeuse leur demandait, en gesticulant derrière la vitre du salon qui donnait sur le hall d'entrée du bâtiment, de sortir (les élèves n'ont pas le droit de rester dans le hall, peut-être parce que les employés de l'entreprise située au dernier étage du bâtiment se sentaient envahis) alors qu'il faisait un froid de canard. J'avais osé lui dire à travers la vitre que « j'étais avec eux » en profitant de l'ambiguïté de mon statut pour obtenir cette faveur. Elle acquiesça aussitôt en s'excusant le lendemain de ne pas avoir su que je faisais parti de l'encadrement. Les élèves en ont bien ri et s'amusaient autant qu'ils appréciaient mon côté effronté. J'avais le sentiment qu'ils respectaient beaucoup ma prise de position et la prise de risque qu'elle impliquait. Des élèves des classes parallèles étaient presque déçus de ne pas avoir été choisis pour réaliser mon enquête et ceux de ma classe me demandaient toujours si je « viens dans la classe aujourd'hui » et se réjouissaient de m'y voir – peut-être parce qu'ils faisaient l'objet d'une intention particulière donc d'une certaine forme de valorisation. Plusieurs d'entre eux s'étonnaient du fait que je n'étais pas payé pour faire cela, même s'ils avaient parfaitement conscience que cela profitait à mon cursus académique. Mais pouvoir parler et se plaindre à quelqu'un d'extérieur qui disposait d'une certaine légitimité par son statut mais aussi son comportement sur le terrain leur procurait, à mon avis, une certaine satisfaction.*

*Par la suite, ma présence dès lors admise aux côtés des élèves a rapidement été perçue par certains enseignants comme représentant une ligne de fracture inhabituelle, si bien que plusieurs d'entre eux réagirent brusquement à ma prise de position. Le sentiment que ma complicité avec les élèves était dérangeante ou disons inconfortable – ne sachant pas où exactement me situer - reposait sur plusieurs refus de l'institution à mes demandes : refus d'enquêter au sein d'un établissement (j'ai dû me rabattre sur un autre centre plus éloigné de l'Université et de mon logement), méfiance de la psychologue scolaire lors de la présentation de mon enquête, l'absence*

*de réponse du directeur de l'établissement à la sortie de mon terrain à ma demande de d'obtenir certaines informations sur les élèves, 56 etc. Par ailleurs, certains enseignants ont vivement réagi en me voyant « trainer » avec eux.*

*Alors que je me rends en période de couture au côté de Laura, l'enseignante me prie de rester un instant à l'extérieur de la classe. Me faisant part de la scène de bagarre à laquelle elle a assisté la semaine dernière, elle me prie sèchement de ne pas me faire « ami » avec les élèves, de garder de la distance. [...] En classe, elle me demandera sur quoi porte mon projet avant de s'exprimer longtemps sur ses conditions de travail, soulignant combien elle rentre exténuée de ses journées, combien ce travail la fatigue. J'ai alors le sentiment qu'elle cherche à faire entendre son point de vue d'enseignante, saisissant mon enquête pour faire connaître la difficulté du métier d'enseignant à l'OPTI. J'ai le sentiment qu'elle me prend à partie pour tenter de valider une position de "victime", comme si elle cherchait à faire connaître aux élèves la portée de leur "excès". (JdT B)*

*Cette ligne de fracture se renforçait d'autant plus que le corps enseignant méconnaît la démarche ethnographique. En effet, lors de la présentation de mon projet à l'ensemble des maîtres de classe, au doyen et à la psychologue, le dispositif d'observation et de prise de notes leur semblait étrange et même léger pour une étude se voulant « universitaire ». La séance s'est avérée plus délicate que je ne m'attendais.*

*« Le doyen m'introduit dans la salle et me rappelle leur volonté « d'en savoir plus » conformément à notre première rencontre téléphonique. Je présente mon projet et leur propose de me questionner. L'orientatrice baisse son regard tandis que M. Dalley me regarde fixement et me questionne d'un sourire quelque peu provocateur : « Vous vous attendez à quoi comme élèves ? » Je fais valoir mes quelques expériences passées et répond prudemment : « des élèves âgés entre 15 et 19 ans, sans apprentissage et sans orientation, présentant des difficultés scolaires », à quoi il répond : « oui, c'est assez ça ! ». S'enchaîne un échange qui, de question en question, prend la forme d'un interrogatoire. Le doyen, d'un air un peu provocateur, me lance : « Votre observation, c'est un peu du bidon, parce qu'ils ne vont pas plus s'habituer à vous si vous rester simplement en classe à les regarder. C'est quoi au fond cette idée d'être en classe, vous n'allez rien faire et les regarder ? » La psychologue scolaire qui dispose de la plus grande ancienneté dans l'établissement, interroge mon dispositif avec aplomb : « Votre présence va introduire des biais ! » Les*

---

<sup>56</sup> Après un mois de terrain, je lui avais demandé l'autorisation d'obtenir des données statistiques sur les élèves. Il m'avait d'abord répondu qu'il voulait d'abord réfléchir à la question et m'a prié de le recontacter à la rentrée (mi-janvier). Lorsque je l'ai à nouveau sollicité pour son accord, il m'a demandé de lui envoyer une demande écrite par e-mail stipulant les informations qui m'intéressent. Aucune réponse ne m'est parvenue.

*interrogations se succèdent, remettant en question ma manière de procéder.  
(JdT A – 14 novembre)*

*Ce qui est certain, c'est qu'au-delà de la méfiance sur le dispositif d'enquête, la forte polarisation qui oppose les élèves et l'institution constitue une nette division de l'espace d'interrelations avec laquelle le chercheur doit compter. Par conséquent, s'il ne peut espérer « se fondre » parmi les élèves et passer inaperçu, il lui revient de se positionner d'après les critères culturels du milieu. L'intégration sur le terrain représente bien une prise de risque (et c'est aussi cela qui rend son exercice difficile et épuisant). En l'occurrence, le style vestimentaire, des pratiques « illégitimes » et une connaissance diffuse de la culture du groupe d'élèves peuvent agir comme autant de marqueurs démontrant sa volonté « d'en apprendre plus » tout en marquant une prise de distance avec la norme scolaire. Avant de pénétrer un tel terrain, l'ethnographe a donc tout intérêt à disposer d'un minimum de familiarité avec la culture des enquêtés.*

## **ETHNOGRAPHIE – PARTIE II**

On a examiné plus haut quelques aspects de la sous-culture qui anime les élèves. Une de ses lignes directrices se caractérise par une opposition aux comportements scolaires conventionnels. On peut alors se demander ce qui motive l'action déviante. Howard Becker suggère qu' « un des mécanismes qui conduisent de l'expérience occasionnelle à une forme d'activité déviante plus constante repose sur le développement de motifs et d'intérêt déviant ». (Becker, 1985 : 53) A mon avis, l'intérêt de ce type de comportement repose sur sa capacité à mettre à distance la norme scolaire et constitue de ce fait une modalité collective d'affaiblissement du caractère objectif des sanctions normatives. Celles-ci se manifestent par des propriétés secondaires, des stigmates qui depuis la sélection scolaire les poursuit et s'amplifient à mesure qu'ils s'écartent de la norme. En formant un entre-soi et en changeant d'univers normatif, « les contrôles sociaux internes et externes peuvent être neutralisés en sacrifiant les exigences de la société dans son ensemble aux exigences des groupes sociaux plus restreints auxquels appartient le délinquant, tels que la fratrie, la bande, le groupe de copains ». (Becker, 1985 : 52) Elle participe à la construction d'une barrière antiseptique qui protège partiellement le groupe du jugement conventionnel en créant un univers semi-autonome au sein duquel la norme scolaire peut être partiellement niée. Cela signifie que j'envisage leur

comportement comme étant largement défini relationnellement par rapport à la norme.

Les entretiens et observations que j'ai réalisés en trois mois me permettent d'établir la façon dont leurs expériences subjectives est hantée par ces stigmates. Je voudrais ainsi rendre compte de quelques unes des caractéristiques secondaires qui pèse sur les élèves en relégation scolaire et la façon dont elles minent leur estime de soi.

### **La réponse de l'entourage à l'échec scolaire**

On limite souvent la désobéissance aux règles explicites qu'imposent les parents à leur enfant. Mais on oublie que toute une part des attentes qui pèsent sur ceux-ci est de nature informelle<sup>57</sup> et s'accompagne de sanctions identiques, voire plus radicales que les premières. Or, une de ces attentes informelles concerne justement la réussite scolaire. Ainsi, autant les garçons que les filles avec lesquels je me suis entretenu ont parfaitement conscience qu'en « échouant » à l'école, ils contreviennent aux attentes parentales qui les vouaient aux études.

[Jimmy] Ma grand-mère et mon père me disaient : « Fais les choses bien, travaille bien à l'école, ne fais pas le con. » Et moi, j'écoute. Et parfois, ça rentre à 100 et ça ressort à 200. Donc j'ai pas envie de me casser les couilles à faire des études... - [GD] Parce qu'eux, ils voulaient que tu fasses des études à la base ? - [Jimmy] Ouais. Ils voulaient vraiment que j'aie au gymnase. (entretien ib)

[GD] Et les études, c'est quelque chose que ta mère aurait voulu que tu fasses ? - [Luciano] Ouais. Beaucoup. Elle dit : « Si tu trouves un apprentissage, je veux que tu fasses la maturité. » (entretien ie)

Les attentes parentales sur la réussite scolaire des enfants représentent un facteur déterminant dans la relation qu'ils entretiennent entre eux. En effet, échouer à l'école s'accompagne de sanctions informelles telles que l'ostracisme ou le retrait d'affection. Mais ces sanctions sont discrètes et se manifestent généralement par le renvoi de l'élève à ses responsabilités.

[Jimmy] Ouais. Ils voulaient vraiment que j'aie au gymnase. Et ils m'ont dit : « Ouais tu fais quoi maintenant, après la 8<sup>ème</sup> ? » Je leur ai dit que je me suis inscrit à l'OPTI, et qu'on m'a pris à l'OPTI. (entretien ib)

---

<sup>57</sup> Par attente informelle, j'entends typiquement le type d'attitude qui consiste à dire que l'on « respectera l'orientation scolaire de nos enfants... mais qu'au fond on aimerait bien qu'ils fassent des études ».



Quand j'ai dit à mes parents ce que c'est que l'OPTI, ils m'ont dit « mais qu'est-ce que tu veux encore faire une année à l'école ? »

Une autre sanction informelle est la menace de l'exclusion du foyer familial. Il n'est pas rare que ce type d'ostracisme soit évoqué au cours d'une conversation.

– [Jimmy] [...] Ce que j'ai peur c'est que mon père me foute vraiment à la porte si je ne trouve pas d'apprentissage. Il m'a dit que si je ne trouve pas d'apprentissage il me fout à la porte. [voix calme] – [GD] Il t'as dit ça ? – [Jimmy] Ouais. Vraiment c'est ce que j'ai peur. (entretien ib)

Cela ne signifie pas que cette sanction soit prononcée explicitement par les parents ; d'ailleurs rien n'indique qu'ils y recourent effectivement. Toutefois, le fait que certains élèves la mentionnent est un indicateur probant du sentiment de réprobation qu'ils associent à leur statut de déviant.

Ces élèves doivent prendre sur eux la responsabilité de l'échec scolaire, comme si la transgression à la norme scolaire était un acte « motivé » et intentionnel.<sup>58</sup> Puisque ces élèves sont supposés être en situation d'égalité à l'entrée de leur scolarité et que l'on attend d'eux qu'ils « réussissent », l'échec scolaire en vient naturellement à être interprété comme une *déviante* volontaire, du moins fortement tributaire d'attributs individuels plutôt que sociaux. Ainsi, on pensera volontiers d'un individu en relégation scolaire non pas qu'il est victime de déterminants culturels, mais qu'il a intentionnellement adopté des pratiques déviantes dont les indices seraient la mauvaise volonté, l'insouciance, le « je m'en foutisme », etc.

Par conséquent, une des réponses à l'échec scolaire telle que la rapportent les élèves se manifeste sous la forme du désengagement parentale (sans qu'il soit nécessairement motivé par une volonté expresse de punir). C'est l'enfant qui doit assumer « son échec » que les parents tentent d'entériner le plus rapidement possible en les propulsant dans la vie active. L'élève est donc sommé d'assumer son acte dont il est réputé être l'auteur en « se bougeant » pour trouver un apprentissage et sortir ainsi du statut de réprouvé.

La plupart des élèves regrettent d'avoir échoué à l'école et souvent, ils s'en « veulent » de ne pas être parvenu à satisfaire les attentes parentales.

---

<sup>58</sup> Howard Becker souligne qu' « on se représente généralement les actes déviants comme motivés » et de rajouter qu' « on croit la personne qui commet un acte déviant, même pour la première fois (et peut-être spécialement quand c'est la première fois), le fait intentionnellement. » (Becker, 1985 : 48)

Je discute avec John qui est sur le point de signer un contrat d'apprentissage au Sauvetage du Lac situé près de son village. Passionné de bateaux, il affirme toutefois que s'il avait pu, il serait allé au gymnase, mais qu'il a malheureusement terminé en VSO. (JdT A - 16 janvier)

La relégation scolaire n'est pas vécue par leur entourage comme une libération de l'école, mais au contraire comme un sentiment d'échec dont on leur attribue la responsabilité. Par conséquent, certains d'entre eux, en voulant se racheter de leur déviance initiale, m'ont avoué avoir réalisé différentes actions « illégales » pour tenter de se défaire des propriétés associées à celle-ci.

- [GD] Entre la fin de l'école et l'OPTI, t'as travaillé ? - [Laura] Oui, j'ai travaillé dans un restaurant. Je faisais un peu de tout. Sommelière, cuisinière, barman (rire). Mais j'ai malheureusement pas eu l'occasion de faire tous les domaines parce que j'ai commencé dans la cuisine et c'est le point le plus dur dans le domaine de la restauration pour moi. Il faut savoir cuisiner et tout. C'est pas ce que je voulais faire. Ils me mettaient une pression... Chaque fois que je rentrais, je pleurais. Je pleurais. Mes larmes versaient. J'étais dans mon bain. Je finissais à minuit. Je pleurais. Déjà les horaires... Déjà, pour commencer, il me prenait directement comme employée en black. C'était pas comme apprentie. Comme il était avec moi... il me prenait pour une chienne et il profitait de moi. Je commençais le matin à 10h, ça allait. Je terminais à 15h. Je recommençais à 17h30 jusqu'à minuit. Mon sommeil était très... J'avais pas assez d'heures pour dormir. Déjà, quand je rentrais à minuit, je me lavais. Je prenais mon bain parce que je n'arrivais pas à me doucher, ça faisait trop de bruit. Après, je n'arrivais pas dormir parce qu'il était minuit passé. La fatigue du soir m'a passé. Donc j'ai dû attendre qu'il soit 1h30-2h pour m'endormir. Et encore, j'avais de la peine. À chaque fois que le réveil sonnait, j'étais là : « Non. Je dois aller travailler... » Normalement, le matin quand on se lève on doit être motivé d'aller bosser parce qu'on fait ce qu'on aime. Et moi, contrairement aux autres, j'ai fait quelque chose pour faire plaisir à mes parents. Montrer que je gagnais de l'argent. Faire plaisir à ma famille. Et pour des cadeaux et tout. [...] - [GD] Ce travail que tu avais dans ce restaurant, c'était un stage ou c'était un travail pour gagner de l'argent ? - [Laura] J'appelle plutôt ça un travail à côté pour me faire de l'argent. Je ne pense pas que c'était forcément un stage même si ma mère appelait ça comme ça. (entretien id I)

En voulant recouvrir une identité positive auprès de ses parents, l'élève en relégation peut être amené à travailler au noir afin de bénéficier des attributs du statut de salarié. Car comme l'indique Howard Becker, « lorsqu'il est incapable de correspondre aux attentes des autres, l'individu peut se trouver contraint de tenter d'obtenir par des voies déviantes les résultats qui sont assurés automatiquement à une personne normale ». (Becker, 1985 : 59)

L'étiquette VSO ou Développement engendre également des réactions de dédain de la part des pairs et de la fratrie. En effet, des élèves m'ont fait part de provocations lancées par les autres élèves de VSG ou de VSB.

- [GD] Et à l'école, ça t'es arrivé d'avoir des embrouilles avant d'aller à l'OPTI ? - [Jimmy] Avant d'arriver à l'OPTI ? Ouais, en 7<sup>ème</sup>, 8<sup>ème</sup> et 9<sup>ème</sup>. En 9<sup>ème</sup> j'ai eu beaucoup d'embrouilles. - [GD] Il y avait des guerres de clans ou ? - [Jimmy] C'était surtout avec les VSG. - [GD] Comment ça ? - [Jimmy] Ils nous disaient à chaque fois que les VSO c'est de la merde. (entretien ib)

Une part importante des conflits concernant les différences de performances scolaires ont lieu à partir du secondaire, précisément au moment où les élèves sont distribués selon leur compétence scolaire. Ceux qui se trouvent dans la classe supérieure peuvent s'appuyer sur les verdicts scolaires pour faire valoir leur supériorité. Naturellement, ce type de remarques engendre des tensions dont il n'est pas difficile d'imaginer qu'elles aboutissent à des confrontations physiques. Dans ce cas, le regard porté contre les élèves de VSO contient une qualité performative puisqu'il engendre la violence soupçonnée.

Le label VSO engendre également des réactions au sein de la fratrie. Le rapport de supériorité par l'âge qui gouverne la relation entre les frères et/ou les sœurs peut alors s'inverser sous la simple assignation scolaire.

Durant une discussion à la salle des téléphones avec Amund, Julie et une fille, ce premier affirme qu'« à l'école, il y a trop de préjugés sur les VSO » de la part des VSB. Julie rajoute que son frère, élève en VSB, se « fout trop de ma gueule », que la dernière fois il a ramassé un trois, que Dieu l'a vengé. (JdT A - 15 décembre)

Comme on le remarque, le verdict scolaire provoque un profond bouleversement des relations qui unissent l'élève à son entourage. En l'espace de quelques années, le regard et les réactions à son encontre se modifient radicalement. Il n'est pas difficile d'imaginer que « la conséquence principale est un changement dans l'identité de l'individu aux yeux des autres ». (Becker, 1985 : 55) Le relégué doit désormais composer avec sa nouvelle identité dont la plupart des propriétés sont définies de façon négative.

## Stigmates

Un stigmaté évident qu'il leur est associé, et qui touche particulièrement les élèves les plus âgés, est celui du « gamin ».

[GD] Hier tu me disais que ça te casse les couilles, que tu pètes les plombs...  
 [Julian] Ouais de temps en temps ça me saoule... Il y a que des gamins ici ! (élève la voix, ton énervé) C'est ça ! Ça me saoule d'être là ! Moi je me lève pour venir à un truc... [...] – [Julian] [...] Tu sais les gens ils me demandent ce que je fais dans la vie, j'ai honte de dire que je suis à l'OPTI ! Je ne dis pas que je suis à l'OPTI. « Ouais, je reprends un cursus scolaire. » Je ne dis pas que je suis à l'OPTI. C'est... (rire) Sérieux. Voilà c'est... L'OPTI c'est quoi ? C'est pour les casos. Ça veut rien dire. Surtout à mon âge. J'ai 18 ans quand même. (Il les aura dans six semaines). T'as 18 ans et t'es à l'OPTI, ça fait mal ! Il y a des gars qui ont 18 ans, ils ont déjà fini leur apprentissage, ils sont pépères. – [GD] C'est aussi pour ça que ça te fait chier d'aller au cours ? – [Julian] Bien sûr ! (entretien ic)

L'appartenance à une institution de transition engendre, en particulier pour les élèves majeurs, un sentiment de honte. Le décalage avec la norme d'âge constitue un facteur qui participe de manière évidente à ce sentiment. Les catégories d'âge (gamin, jeune, adulte) peuvent certes être définies comme des catégories temporelles pour rendre compte, par exemple, d'une étape du cycle de vie biologique. Cependant, les catégories usuelles que mobilisent les agents pour définir la qualité d'une personne répondent davantage à des normes sociales organisées et structurées en grande partie par l'institution scolaire. Chamboredon offre un éclairage pertinent à ce sujet.

L'organisation scolaire définit un certain nombre d'étapes, degrés de la carrière scolaire, qui sont aussi pour les plus importants d'entre eux, des étapes biographiques. Cette définition tend à faire loi, au moins sous forme de cursus de référence, pour l'ensemble de la population des jeunes. (Chamboredon, 1991)

Ceux dont l'étape biographique se trouve en décalage par rapport à la norme d'âge se voient immédiatement sanctionnés par les formes de contrôle social informel. C'est par exemple le cas lorsque la femme célibataire de trente-cinq ans se fait appeler la « vieille fille » ou que l'étudiant de trente ans se voit étiqueter « Tanguy ». Bien évidemment, à partir du moment où ces catégories d'attribution dépendent fortement de la norme sociale, les bornes d'âges auxquels elles sont associées varient sensiblement selon le contexte et la période historique. En ce qui nous concerne, Chamboredon montre bien « l'adéquation entre la prolongation de l'école et l'allongement temporel de la jeunesse ». (Chamboredon, 1991)

Cela signifie que le jeune qui se trouve dans une étape scolaire alors que la norme d'âge indique qu'il est censé être en apprentissage ou aux études se voit immédiatement traité puérilement.

À l'arrêt de bus, je discute avec Elam qui m'avoue que sa mère la prend encore pour une petite fille malgré le fait qu'elle a bientôt 18 ans. Elle m'explique que ses frères « ont toujours travaillé depuis l'âge de 15 ans » alors que « moi, j'ai reculé en arrière ». Elle soupire puis lâche : « J'en ai marre de l'OPTI ». (JdT B - 16 février)

Pour marquer leur appartenance au monde des adultes, la cigarette et l'alcool constituent évidemment des supports privilégiés. Mais comme ils ne sont pas autorisés à en acheter, ils recourent à différentes stratégies déviantes pour s'en procurer, profitant du laxisme du vendeur ou demandant à des personnes majeures de leur en procurer.

Un autre stigmatisme évident est celui de l'imbécile. Il s'appuie sur une discrimination à base d'« intelligence » qui domine la société tout entière. Pierre Bourdieu nous rappelle que l'intelligence est fondée sur ce que le système scolaire mesure sous le nom d'intelligence par ses tests scolaires. (Bourdieu, 1980) Il contribue largement à la qualité péremptoire de cette forme de racisme en transformant des différences de classe en différences d'« intelligence », de « don », c'est-à-dire de nature, exactement comme elle le fait avec l'idéologique mérite. (Bourdieu, 1980 : 266). Ce racisme de l'intelligence – qui comme tous les racismes permet à ceux qui l'invoquent d'augmenter leur estime de soi en se sentant d'une essence supérieure tout en justifiant leurs privilèges - est donc étroitement assimilé au niveau scolaire et il ne fait aucune distinction entre les élèves d'une même catégorie (VSO, Développement). Son caractère péremptoire se remarque dans le fait que celui qui y recourt n'a pas à démontrer rationnellement la véracité de son contenu. Il lui suffit de l'évoquer pour que l'autre se trouve immédiatement projeté sur la défensive.

[GD] Vous êtes dans des classes assez différentes il me semble [Akim] Lui [Jimmy] il est dans une classe de bouffons [rire]. Lui il a fait exprès d'être dans cette classe. [Igor] À la fin de l'année on a tous le même certif. – [GD] Ah ouais ? – [Igor] Ouais. [Jimmy] Moi je préfère être en SAS, moins travailler et faire des trucs faciles plutôt qu'être en secteur, travailler dur et après les notes sont plus basses. (entretien ib)

Comme on le voit, ce stigmatisme ne se limite pas à une réaction extérieure puisque les élèves des classes Secteur (leur niveau scolaire est plus élevé) y recourent contre ceux de SAS. Ces derniers ressentent parfois le même type de jugement provenant

du corps enseignant. Cela ne signifie pas que les enseignants les rabaissent explicitement par des propos ouvertement racistes, bien que, mais que quelque part les élèves ne sont pas dupes et savent très bien ce que les enseignants pensent d'eux. En ce sens, ce stigmatise mobilise une forme de racisme bien plus répandue que d'autres variantes plus connues et flagrantes.

- [Jimmy] Ils [les élèves en VSG] nous disaient à chaque fois que les VSO c'est de la merde. Et tout ça. C'est comme ici, l'OPTI, les profs disent que les SAS c'est de la merde. [...] Après quand tu vois que plus de la moitié des SAS ont trouvé des apprentissages par rapport au secteur... C'est même plus que ça. Et après ils disent que c'est de la merde ! - [GD] Les profs disent ça ? - [Jimmy] Ouais. C'est pas parce que nous on fait les cons qu'en classe on n'est pas tranquille. C'est pas qu'on n'est pas tranquille. On aime bien rigoler parce que le prof il est cool. (entretien ib)

Le racisme de l'intelligence est tellement omniprésent et courant que la rencontre entre des personnes aux niveaux scolaires différents suffit à ce qu'ils doivent spontanément se positionner en référence à ce premier.

Après quelques jours d'observation, Laura se retourne vers moi et me demande si je suis à l'Université. Je réponds maladroitement que je suis dans un institut qui appartient à l'Université. Aussitôt, elle me lance "Vous devez nous prendre pour des imbéciles alors!" puis se retourne. Sa voisine de table, quelque peu outrée, répond "Ca va pas ou quoi! Tu dis quoi!" (JdT A - novembre)

Outre les réactions d'auto-dévaluation, les élèves réagissent la plupart du temps par un profond refus de ce stigmatise. Ils se sentent profondément agressés et réagissent avec virulence à la moindre allusion.

[GD] Et l'OPTI t'offre la possibilité de t'en sortir ? - [Julian] Oui, quand même. Ils aident quand même beaucoup. Je ne crache pas sur l'OPTI parce qu'ils font quand même... du bon taf. (voix basse) C'est moi après. Je suis pas un gars qui aime poser son cul sur une chaise. - [GD] T'as discuté avec l'orientatrice scolaire ? Il y a une orientatrice ici ? - [Julian] Oui y a une orientatrice. - [GD] T'as discuté avec ? - [Julian] L'orientatrice. Oui. (voix timide) Ils disent... moi j'ai les possibilités, hein ! (voix affirmée) Je ne suis pas con comme gars. C'est les gens... t'as pas fini l'école, t'es un imbécile. T'es en développement, t'es un imbécile. Rien du tout. Je suis beaucoup plus intelligent que certains qui sont en VSG. C'est juste que moi, j'ai des problèmes de comportements. C'est pour ça que j'ai arrêté. (entretien ic)

Comme le racisme de l'intelligence est attaché au titre ou à l'appartenance à telle institution, on peut supposer qu'il est largement responsable du refus de certains jeunes à s'inscrire dans une mesure de transition. En effet, s'inscrire à l'OPTI implique automatiquement affronter les railleries des pairs - en même temps que ceux-ci cherchent à justifier leur refus d'y entrer pour ne pas avoir à affronter le même type de stigmates.

- [GD] T'avais cherché des apprentissages en 9<sup>ème</sup> ? - [Laura] Pas tellement non. - [GD] Et après t'as décidé de faire ce travail ? - [Laura] Pour pas aller à l'OPTI. - [GD] Pour pas aller à l'OPTI ? - [Laura] Parce que j'en ai entendu des choses de l'OPTI qui m'ont dégouté, qui m'ont même pas donné envie. - [GD] Quoi par exemple ? - [Laura] J'ai entendu dire que les profs étaient des... chiens. Que c'était d'aucune utilité au niveau scolaire et professionnel. Ca ma complètement démotivée. Je me suis dit que pour payer et ne rien faire, je préfère encore travailler et gagner de l'argent même si ce n'est pas ce que je veux faire. Pour finir, comme j'ai arrêté au restaurant, j'ai pas eu le choix de m'inscrire ici. Autrement il y aurait quoi ? La mobylette. Mais la mobylette c'est... c'est pire qu'ici. [...] Bon, j'ai mon meilleur ami aussi qui n'est pas très utile pour moi parce qu'il a le même âge que moi, il a fini l'école... il avait pas de boulot, il a même pas fait l'OPTI. Il a pas voulu faire l'OPTI. Il a bossé au black à la Coop. (entretien id I)

Pierre Bourdieu suggère que la force de ce racisme fonctionne avec la complicité de la psychologie. Celle-ci a servi à justifier les échecs en masse provoqués par la démocratisation de l'éducation c'est-à-dire l'accès des classes populaires à la scolarisation de degré secondaire : « L'apparition de tests d'intelligence [...] est liée à l'arrivée dans le système d'enseignant, avec la scolarisation obligatoire, d'élèves dont le système scolaire ne savait pas quoi faire, parce qu'ils n'étaient pas « prédisposés », « doués », c'est-à-dire dotés par leur milieu familial des prédispositions que présuppose le fonctionnement ordinaire du système scolaire : un capital culturel et une bonne volonté à l'égard des sanctions scolaires. » (Bourdieu, 1980 : 266)

\*\*\*

Être déviant scolairement implique bien d'autres amalgames. En restituant le récit abrégé d'un entretien mené avec Jimmy et Luciano, deux élèves de classe SAS, je voudrais montrer comment ces stigmates prennent forme dans leur discours. Cet entretien fait apparaître comment des individus déviants en terme scolaire en viennent à être traité comme s'ils l'étaient sous tous les rapports. Il peut paraître contre-intuitif de vouloir y répondre à travers les propos enregistrés chez les déviants eux-mêmes. En fait, comme on le verra, leurs propos contiennent justement l'emprunte et la trace mémorielle des stigmates.

Jimmy a grandi en Suisse dans la région. Il est le quatrième d'une famille de quatre enfants. Ses deux grands frères (18 et 23 ans) travaillent à Athléticum<sup>59</sup> et au Crédit Suisse tandis que sa grande sœur est au chômage. À l'âge de huit mois, il assiste au divorce de ses parents et à partir de quatre ans, il habitera chez ses grands-parents.

<sup>59</sup> Une chaîne de magasins qui vend des articles de sport de moyenne gamme.

Sa mère déménagera en France (au côté d'une de ses sœurs). Il dira de sa mère qu'elle a dû un temps se faire hospitaliser « parce qu'elle avait trop de crises ». Son père quant à lui trouvera plus tard une autre compagne. Jimmy aura ainsi une nouvelle petite sœur, actuellement inscrite au gymnase de Marcelin à Morges, et un petit frère en école primaire. Son père, d'origine portugaise, possède une petite entreprise de monteur électricien et sa mère est restée femme au foyer.

À l'école, Jimmy a d'abord été orienté en VSG. Il envisageait d'ailleurs d'aller au gymnase : « D'abord je voulais aller au gymnase, me dira-t-il, avoir ma matu et avoir un bon travail. » Mais dès la 6<sup>ème</sup> année, ses ambitions sont mises à mal : « Mes notes ont commencé à baisser, baisser, baisser et je suis sorti avec 4 points et demi négatifs ». Ainsi, dès la 7<sup>ème</sup> année l'école le rétrograde en VSO. Il terminera sa scolarité en 8<sup>ème</sup> année « à cause des notes » au lieu des neuf années normalement prévues. Sans diplôme de fin de scolarité obligatoire et sans apprentissage, il rejoint finalement l'OPTI à l'âge de 17 ans, mais sans oublier son objectif initial : « Là [à l'OPTI], j'essaie de... j'ai remonté mes notes, j'ai plus que la moyenne, et je vais monter en secteur. Je vais demander si je peux faire un prépa pour le gymnase. J'espère de réaliser mes vœux, comme on dit. » Cependant, Jimmy réalise plusieurs stages conformément aux directives du centre d'insertion, dont un à la boucherie du centre-ville. Quelques jours avant notre discussion, il apprendra qu'il n'a finalement pas obtenu la place d'apprentissage qu'il brigait à la boucherie. En classe, Jimmy se distingue des autres élèves par sa plus grande maîtrise des mathématiques. Par ailleurs, le principal sollicitera régulièrement son style typographique soigné au tableau pour recopier, à la vue de tous, la dictée de la semaine. Un jour, le principal m'avouera que Jimmy n'a rien à faire en SAS vu son niveau.

J'entretenais de bons contacts avec Jimmy et je passais régulièrement ma pause de midi avec lui et d'autres élèves de la classe, dont Luciano. Comme je tenais à en savoir plus sur ce dernier, il m'a paru opportun de joindre Jimmy à la conversation.

La discussion débute autour d'une table de la cafétéria un matin de février. Je proposais à Jimmy de tenir le rôle d'assistant pendant que je m'entretenais avec Luciano. À coup de questions répétées, je tente de reconstruire grossièrement les circonstances qui l'ont amené du Brésil à l'OPTI. Jimmy, comme convenu, joue pleinement son rôle d'assistant en posant des questions concrètes sur son parcours :

[Jimmy] T'as commencé en quelle année ? – [Luciano] En fait, j'étais en 7<sup>ème</sup> au Brésil, et quand je suis arrivé ici, ils m'ont mis en 8<sup>ème</sup> pour voir le niveau. Si j'étais



faible, ils me mettaient en 7<sup>ème</sup>. Mais ils m'ont mis en 8<sup>ème</sup>, donc j'avais le niveau. Et je suis resté en 8<sup>ème</sup>. Vu que je suis arrivé presque à la fin de l'année, ici, ils m'ont doublé.  
 – [Jimmy] T'as redoublé la 8<sup>ème</sup>? – [Luciano] Ouais, j'ai redoublé la 8<sup>ème</sup>. – [Jimmy] T'as fini en 8<sup>ème</sup> ou 9<sup>ème</sup>? – [Luciano] J'ai fini en 8<sup>ème</sup>. – [Jimmy] Donc t'as fait deux ans d'école obligatoire... – [Luciano] Ouais. (entretien ie)

Dans le fil de la discussion, Luciano nous explique que l'école au Brésil « c'est pas du tout la même chose » (il répétera cette phrase à plusieurs reprise) puisque les enseignants ne se soucient pas de l'absence des élèves.

– [Luciano] Ouais, ils notaient mes absences. Et après, quand il y trop trop, vraiment trop d'absence, ils appellent les parents et on fait un rendez-vous. – [GD] Et ça s'est déjà passé? – [Luciano] Ouais. Au moins sept fois ou huit fois. – [GD] Il se passe quoi alors quand les parents sont appelés? – [Luciano] Ils disent: « Ouais, c'est pas à cause des mauvaises notes. C'est qu'il ne vient pas au cours. » J'allais me balader comme ça. Je séchais quoi. Je ne faisais pas grand-chose. Le jour suivant, ils ne te demandaient pas où tu étais hier. Rien. Tu viens au cours, tu suis. [...] – [GD] Et toi tu courbais l'école parce que... – [Luciano] Ouais, ça me saoulait d'aller. – [GD] Ça te saoulait? – [Luciano] Ouais. – [GD] C'était... – [Luciano] Ben j'allais à l'école. Une fois j'ai courbé et j'ai vu qu'il ne se passait rien. Alors j'ai commencé à le faire souvent. On va à l'école? Non pas envie. – [GD] Et tu courbais pour faire quoi? – [Luciano] Pour aller au centre, aller en ville. Rien faire quoi. Galérer. – [GD] Avec des potes? – [Luciano] Ouais, avec des potes.... Et des copines. (entretien ie)

Luciano profitait de cette liberté pour « aller en ville » avec des amis, ne « rien faire » et « galérer ». Sa grand-mère se contente de lui asséner la morale, mais il s'en acquitte sans trop de remords. Toutefois, Luciano affirme ne pas s'en être trop mal sorti à l'école. Ainsi, il me décrit un système scolaire relativement différent par rapport à celui dans lequel il s'est trouvé projeté à l'âge de 12 ans.

– [GD] Et tu savais dans quelle voie t'allais aller? – [Luciano] Ouais, j'étais en voie... la moyenne quoi. En fait, je suis sorti du Brésil pour venir ici, j'ai baissé. C'est pour ça qu'ici, ils voulaient me mettre en 8<sup>ème</sup> VSO. Ils voulaient voir mon niveau. – [GD] Ca t'as déçu qu'ils t'ont baissé? – [Luciano] Ouais. (entretien ie)

Durant cette phase de l'entretien, Luciano exprime en quelque sorte l'image que l'on associe aux caractéristiques du « mauvais élève » : celui qui « sèche les cours », qui « traîne » en ville et qui est relégué au niveau inférieur.

Au Brésil, son orientation en voie intermédiaire le vouait à intégrer directement le marché du travail après l'école puisqu'il n'existe pas, selon lui, de formation professionnelle. Toutefois, il ajoute que, contrairement à la Suisse, l'insertion dans le marché du travail brésilien se réalise sans grande difficulté puisque « pour trouver du boulot au Brésil, c'est vraiment très facile ». À ce moment-là, Jimmy s'écarte de

son rôle d'assistant pour prendre pleinement part à la discussion, comme s'il ne pouvait s'empêcher d'intervenir en profitant de la brèche ouverte par Luciano.

- [Luciano] Ouais, n'importe où tu trouves du boulot. - [Jimmy] Tu fais pas de stage, rien du tout... - [Luciano] Ouais, tu ne fais rien du tout. Peut-être que tu fais un stage, mais ils disent : « Tu viens deux jours et on verra. » On verra comment tu travailles et on te prend. Mais t'as pas de CFC. On peut arrêter quand on veut. - [Jimmy] C'est comme mon cousin au Portugal. Il devait trouver un travail, il a fait un jour de travail et après ils l'ont pris. Ils commencent à travailler le troisième jour. - [Luciano] Ouais voilà. - [GD] Sans papier ? - [Jimmy] Ouais, sans papier. - [GD], Mais tu travailles et t'as jamais de papier. - [Jimmy] Tu travailles jusqu'à la mort quoi. Ils te prennent jusqu'à la mort. Ce n'est pas trois ans d'apprentissage et après ils te prennent où ils te prennent pas. (entretien ie)

Jimmy en vient progressivement à monopoliser le rôle d'interlocuteur privilégié. En fait, à partir de ce stade de la discussion, je perds en quelque sorte le contrôle sur l'orientation générale de l'entretien qui dérive sur les digressions. Jimmy va systématiquement intervenir pour orienter et maintenir la discussion sur un registre qui, en fait, l'éloigne de la figure du mauvais élève dépourvu de valeurs symboliques. Dans cette logique, les caractéristiques associées à l'élève en difficulté vont peu à peu s'effacer au profit de celle reflétant la réussite.

De façon un peu idéaliste, Jimmy me fait alors remarquer qu'au Portugal, tout comme au Brésil, l'entrée sur le marché du travail n'est pas sanctionnée par l'apprentissage ou les diplômes professionnels et la sécurité de l'emploi y est pleinement garantie puisque les patrons « te prennent jusqu'à la mort ». Luciano, dont le caractère ressemble davantage au suiveur, se contente de suivre le registre imposé par Jimmy. Il fait ainsi valoir la plus-value de la maîtrise du français sur le marché de l'emploi de son pays natal.

- [Luciano] Si tu viens en Suisse et que tu apprends le français, tu reviens au Brésil, tu peux même travailler dans l'aéroport, tellement c'est important. - [GD] Le français ? - [Luciano] Ouais. - [Jimmy] Au Portugal... - [Luciano] Même au Portugal, si tu parles trois langues... c'est comme si t'as fait trois ans de gymnase. - [Jimmy] Mon deuxième cousin, le cousin qui a fait deux jours de stage et qui a travaillé directement comme employé, son frère, ça fait déjà dix ans qu'il travaille à l'aéroport. Il est sans papier. (entretien ie)

En soulignant la forte valeur marchande du français sur le marché brésilien il démontre, d'une certaine façon, le potentiel économique que lui-même représente (ayant habité dans un village reculé des métropoles brésiliennes, on peut penser que l'aéroport représente à ses yeux un lieu de travail à forte valeurs symboliques). Ses propos sont alors immédiatement validés par Jimmy, comme s'il se sentait la

nécessité de les appuyer avec insistance en réalisant la même correspondance sur le marché portugais qu'il assimile en tout point à celui du Brésil. Il réalise ainsi une opération spéculative en inscrivant son profil sur un marché dont le cours lui est favorable. Il va ainsi me parler longuement du Portugal en mobilisant un registre qui fait valoir une forme de capital symbolique.

[Jimmy] Quand je vais au Portugal, tout le monde me regarde bizarrement parce que j'ai des plus beaux habits qu'eux... – [Luciano] Ouais... ça ! – [Jimmy] ...j'ai une grande maison... – [Luciano] T'as la sacoche Adidas comme ça, le gars... – [Jimmy] ... le gars te regarde bizarrement : « Putain, il est riche lui. » Mais ça n'a rien à voir. Par exemple, moi j'ai une grande maison, à quatre étages. Elle est vraiment énorme. Et c'est une maison grande comme ça et en bas il y a plein de petites maisons. Et j'ai une grande montée pour aller chez moi. On a fait un truc vraiment joli quoi. Et en fait, les gens, même les jeunes de mon quartier, qui me demande s'ils peuvent venir dans ma piscine. Moi j'accepte, parce que... eux ils n'ont pas ça. (entretien ie)

Jimmy me décrit longuement et avec une certaine opulence ses biens matériels au Portugal et ce, sans pour autant se dire « riche » (peut-être parce que, comme il dira lui-même plus loin, « ça ne se dit pas »). En même temps, je ne peux m'empêcher de penser qu'il a bien conscience qu'en Suisse son profil connaîtrait une forte dévaluation. Quant à Luciano, il laisse faire et se contente de suivre le cours de l'échange en joignant sa propre expérience à celle de Jimmy. Lorsque je tente de revenir sur parcours scolaire et familial de Luciano, Jimmy intervient, coupe la parole et reprend à son compte la discussion pour la maintenir sur un registre favorable.

[Luciano] Le truc c'est que ma mère elle travaillait en Suisse, elle envoyait de l'argent en Suisse. J'ai acheté une PS II, j'ai trouvé au moins cent copains. – [GD] Là-bas au Brésil ? – [Luciano] Ouais. C'est pas du tout la même chose. – [GD] Parce que tu recevais de l'argent de ta maman au Brésil ? – [Luciano] Ouais. Quand je disais ce que j'avais comme argent de poche, ils me disaient « ce n'est pas possible »... – [Jimmy] Moi aussi. Par exemple, quand je traîne avec 10 euros, ici c'est 9 francs, je traîne avec 10 euros, ils sont tous fous. Moi je me dis, c'est rien 10 euros. Dans ma tête, je me dis c'est rien 10 euros. Quand j'arrive là-bas pour boire un verre de thé ou de café, c'est 1 euros. Ils disent que c'est cher, mais moi je me dis que c'est pas cher. – [Luciano] Une fois... – [Jimmy] Pour eux c'est pas du tout la même chose. Quand je vais au coiffeur là-bas, c'est 3 euros. Donc c'est rien du tout... (entretien ie)

Par moment, il intervient tel un cheveu sur la soupe, comme s'il cherchait à tout prix à maintenir la discussion sur ce registre, intervenant dès que la discussion s'en écarte. Ainsi, tandis que Luciano m'explique les attentes scolaires que sa mère fait peser sur lui, Jimmy interrompt brusquement la discussion pour me décrire les biens immobiliers de ses grands-parents et la fortune de son père.

[Luciano] En fait, les plans de ma mère pour moi, c'est jusqu'à 18 ans l'école, les études ici en Suisse, l'apprentissage. Et après je vais au Brésil. – [GD] Et tu irais travailler là-bas. – [Luciano] je ne sais pas. Peut-être que je reste. Je ne sais pas... – [GD] Tu ne sais pas trop encore ? – [Luciano] Ouais, peut-être que je vais rester. On ne sait jamais. – [Jimmy] Mes grands-parents se font encore de l'argent au Portugal. Parce qu'ils ont acheté trois maisons, trois appart, et les gens qui habitent dessus les louent. Mes grands-parents se font de l'argent, c'est eux les propriétaires. Donc on se fait encore plus d'argent. On se fait de l'argent là-bas et on se fait de l'argent ici. Quand je suis arrivé au coffre-fort de mon père, c'était blindé. C'était énorme. J'ai jamais vu ça. (entretien ie)

J'éprouve le sentiment que Jimmy cherche à me convaincre que lui et sa famille, loin d'être des "idiots" voués à tenir avec candeur des positions subalternes, tiennent en réalité une position éminemment plus enviable que ce qu'ils en ont l'air. Il ne cessera de vanter le patrimoine ainsi accumulé par une rhétorique qui brise les projections misérabilistes dont ma position serait porteuse.

[Luciano] Au Brésil aussi, tu gagnes bien en louant des maisons. – [Jimmy] Mon grand-père construit une maison pour moi. Elle est bientôt fini ma maison. Pour moi. Pour mes 18 ans. Mais pour l'instant c'est mon père qui y habite. Elle finit bientôt. Il manque plus que le jardin autour. (entretien ie)

Quelque peu désappointé, je tente de réintroduire Luciano dans la discussion en le questionnant sur son arrivée en Suisse et ses difficultés d'insertion. Mais alors qu'il me décrit son arrivée à l'aéroport, Jimmy revient à la charge pour resituer la discussion sur le marché où le cours lui est favorable tant sur le plan matériel qu'immatériel ; où finalement il peut faire valoir un capital symbolique qui lui ferait défaut en Suisse.

– [GD] Et après t'arrives en Suisse, et tu t'attendais à quelque chose de particulier en Suisse ? Tu t'imaginais quelque chose ? – [Luciano] Ouais, j'avais surtout peur à cause de la langue. Je n'arrivais pas à parler du tout. Une fois j'étais dans le train, c'était le troisième jour que j'étais en Suisse, je ne savais pas du tout parler français. On sort du train, un monsieur me marche sur le pied, il me fait « Pardon ! » je réponds « Merci ! ». (rire) Je ne savais vraiment pas du tout... – [Jimmy], Mais aussi les magasins là-bas, c'est pas très cher. Et j'allais faire mes courses avec un pote à moi. Je l'ai emmené et je lui ai payé le train parce qu'il avait jamais pris le train, jamais le bus. Il allait en vélo à l'école. C'est tout ce qu'il a. Ses parents n'ont pas de voiture. Rien. Ils ont un tracteur. Donc on a fait les magasins et lui il avait 30 euros. Moi j'en avais 150 sur moi. Il me fait : « Putain, t'as beaucoup d'argent. » – [Luciano] Ouais. (rire) [Jimmy] Je ne savais pas trop quoi répondre, je n'allais pas lui dire que je suis riche. Ça ne se dit pas... [...] Une fois on avait la fête de mon quartier, enfin un concert. Et il y avait toutes les filles. Et putain qu'est-ce qu'elles étaient bonnes. Mais tu vois, eux ils me connaissaient pas encore. Ils avaient une salle de gym pour faire les essais. Et je suis allé avec ma cousine. J'avais un débardeur, j'étais tout bronzé parce qu'il faisait chaud, j'étais bien coiffé. Tout le monde s'arrête et me regarde. Ma cousine me regarde et me fait : « Putain, t'as des admiratrices maintenant. » Ici en

Suisse, quand tu arrives comme ça, les gens ne se mettent pas à te regarder. Ils s'en foutent complètement. Eux ils se sont arrêtés. (entretien ie)

La discussion se prolongera ainsi plusieurs minutes durant lesquelles Jimmy me décrira les voitures de luxe que possèderaient son père et son oncle dans son pays d'origine. Puis, je tente à nouveau d'inclure Luciano en abordant sa situation familiale en Suisse. Celui-ci me concède que son père « prenait de la drogue » et que sa mère, endettée, a vu les rappels de factures de l'assurance maladie défiler alors qu'elle pensait qu'il les payait. Il poursuit en évoquant la violente discorde conjugale qui a abouti à l'hospitalisation de sa mère, et a entraîné son placement en foyer par le Service de Protection de la Jeunesse (SPJ), le temps que sa mère se stabilise et qu'elle trouve un appartement convenable pour l'accueillir. Puis, il précise qu'en fait le SPJ l'a pris en charge déjà auparavant après que sa maîtresse, inquiète, alarme la psychologue.

[Luciano] En fait, j'avais des mauvaises notes à cause de ça aussi. Parce que quand je suis allé en classe, [incompréhensible] je sentais trop la drogue. Parce que chez moi ça puait partout. Ma mère mettait partout plein de parfum, de truc, dès que tu passes devant ça sent le parfum. Ça puait toujours. En fait je suis arrivé là-bas le matin. Ma prof elle me disait que je puais à chaque fois, un truc bizarre. Moi j'étais gêné tu vois. En fait, elle a convoqué ma mère et lui a dit que je sentais trop la drogue. Ma mère a expliqué. Et là ma prof a appelé le... En fait j'avais une psychologue. Et là elle a contacté le SPJ. (entretien ie)

Ce retour à l'élève en difficulté scolaire engendre une vive réaction de Jimmy qui intervient immédiatement pour faire valoir son désaccord vis-à-vis de l'initiative de la maîtresse.

[Jimmy] Je l'aurais tapé moi. J'aurais tapé la prof ! Ça se fait pas d'appeler un SPJ.  
 – [Luciano] Non, elle a appelé... En fait, on a fait un rendez-vous. On a trouvé une psychologue. On a fait plein de rendez-vous, tu vois. – [Jimmy] Qui a appelé le SPJ ? – [Luciano] C'est la psychologue. Mais on était d'accord, moi et ma mère. – [Jimmy] Moi je l'aurais tapé. Parce qu'au début tu croyais que c'était un foyer. Parce qu'un foyer, la plupart c'est ceux qui foutent la merde à la maison. Et c'est des drogués. (entretien ie)

Jimmy réagit vivement au placement en foyer de Luciano alors que celui-ci insiste sur le fait que la démarche s'est faite avec son accord et celui de sa mère. En fait, il me semble que cette offuscation se comprend mieux une fois rapportée à la stratégie<sup>60</sup> narrative que Jimmy met en œuvre depuis le début de l'entretien – plutôt que comme une réaction à l'éthique de la procédure elle-même. En effet, une des

<sup>60</sup> Je n'entends pas par stratégie, une variante de la Théorie du Choix Rationnel, mais l'expression de la logique d'un sens pratique c'est-à-dire de dispositions.

logiques qui, à mon avis, préside à cet entretien renvoie à la façon dont Jimmy réagit par rapport au portrait que Luciano renvoie de lui-même (difficulté scolaire, foyer, insertion professionnelle manquée, etc.) qui conforterait d'une certaine manière les préjugés misérabilistes que je pourrais porter sur les élèves en insertion – préjugés desquels Jimmy tente de se départir. Autrement dit, tout indique que depuis le début de l'entretien, Jimmy intervient comme un catalyseur des propos de Luciano, comme s'il cherchait à mettre en défaut certaines idées reçues sur les élèves de l'OPTI et tordre le bâton dans l'autre sens. Ainsi, le discours de Luciano agit comme un produit de contraste qui révèle les stigmates que Jimmy associe à son statut d'élève en insertion, à savoir des « idiots », fauteurs de trouble qui « foutent la merde à la maison », sans valeurs sur le marché du travail, dépossédé de capital symbolique et reclus dans les immeubles des bas quartiers. En changeant le cours du marché à travers le déplacement du référentiel à son pays natal, Jimmy parvient à inverser la logique initiale de l'entretien que Luciano avait amorcée en parlant de la dévaluation de son savoir scolaire. Jimmy semble se saisir des thématiques pour les orienter dans un registre positif. Cette stratégie narrative se poursuit pratiquement durant tout l'entretien. Ainsi, alors que je me laisse aller à quelques questions sur les débuts de la cigarette, Jimmy intervient pour faire valoir son statut d'adulte en opposition au cliché du « gamin » qui est encore à l'école :

[GD] On t'a proposé une fois comme ça ? – [Luciano] Ouais, on m'a proposé et voilà. On m'a proposé et... j'ai fumé une ou deux. Après j'achetais des paquets. Je faisais mon boulot, j'achetais des paquets. J'achetais les trucs que je voulais... les habits. – [Jimmy] Ouais, et là-bas c'est facile pour acheter l'alcool. – [Luciano] Non, c'est pas facile... – [Jimmy] Il n'y a pas de limite. – [Luciano] Voilà ! Même un petit, il passe avec une bouteille de Vodka, il paie et tchô. – [Jimmy] Quand je suis au Portugal, je peux m'acheter des cigarettes. Quand t'es là-bas... Je suis sûr que toi tu passes pour un gars de 30 ans. Moi je passe pour 18 ans. Je suis rentré en boîte avec ma cousine. On m'a demandé quel âge j'avais. J'ai dit 18 ans. T'es quelle année ? Je lui réponds 1992. Il m'a donné la carte et je suis rentré. Sans rien du tout. (entretien ie)

Cette logique ne se révélera jamais aussi clairement que lorsque Jimmy en vient à dénoncer, de manière explicite cette fois, les stigmates qu'il endure par son statut d'élève à l'OPTI. Car au moment où la discussion glisse sur les stages et les difficultés d'insertion, Jimmy intervient avec aplomb pour dénoncer les préjugés de certains patrons.

[GD] Ils t'ont refusé souvent ? – [Luciano] Ouais. Parfois j'ai fait des stages, il y avait des places, j'ai demandé et ils disent « je vais voir » et ils t'appellent pas.... – [Jimmy] Aussi les patrons ils ont des choses sur l'OPTI. – [Luciano] Ouais. – [Jimmy] Parce qu'il y a déjà des anciens élèves, on m'a dit, le directeur m'a dit parce que

j'avais parlé avec lui, que les patrons disaient que les élèves de l'OPTI étaient vraiment des raccailles, qu'ils foutaient vraiment la merde. Les patrons ont plus de peine à prendre les apprentis à l'OPTI. Mais quelques-uns sont intelligents et savent qu'ils [les élèves] ont fait une 10<sup>ème</sup> année, qu'ils sont beaucoup plus matures, qui connaissent le métier, et eux sont prêts à engager les jeunes. [...] [GD] Ils ne vous disent pas les vraies raisons ou... c'est les vraies raisons ? – [Jimmy] Je ne sais pas. – [Luciano] Ca dépend. – [Jimmy] je sais ce qu'ils ont derrière la tête. Les jeunes de l'OPTI c'est tous des fouteurs de merde. Déjà que pour moi, c'est difficile de trouver un apprentissage. (entretien ie)

Jimmy, qui a vécu toute sa scolarité en Suisse, a dû revoir ses prétentions (aller au gymnase et faire des études) à la baisse. Il a donc vécu pleinement une forme de déclassement scolaire dont il n'est pas hasardeux de penser qu'elle se soit accompagnée d'un vif sentiment de relégation. Mais ce que cet entretien laisse surtout apercevoir, c'est la façon dont Jimmy dénonce l'association faite entre son statut et les caractéristiques du « fouteur de merde », « immature », « raccaille », « gamin », « drogué », incapable de s'insérer dans le monde professionnel, etc.

### ***Emphase méthodologique : retour sur une méthode d'entretien***

*Lors de mon terrain, je me suis rapidement rendu compte que les élèves éprouvaient et vivaient de façon relativement différente leur expérience de transition – même s'il y existait des pratiques culturelles communes comme je viens de les décrire. J'avais le sentiment d'être dans un univers assez différent que celui décrit par Paul Willis. Je me disais que tout cela était trop diffus, complexe, hétérogène pour en retirer une substance ethnographique qui fasse sens et je craignais qu'en réalisant des interviews collectifs, les élèves les plus extravertis étoufferaient des points de vue moins conventionnels et que cela aboutirait à un compte rendu trop fruste de la réalité observée. Les discussions individuelles avec les élèves me permettraient de croiser les points de vue et d'avoir une sorte de vision panoramique sur leur rapport à l'institution.*

*Mais lorsque j'ai commencé à solliciter les élèves en leur proposant de « discuter de l'école et de l'OPTI », ceux-ci s'avéraient peu disposés à m'accorder du temps. D'une part, les journées, déjà longues, m'obligeaient à renoncer aux entretiens après les cours, les élèves préférant vaquer à leurs occupations. D'autre part, la distance sociale générée par mon statut d'étudiant constituait une violence symbolique propre à motiver des refus semi-avoués. En effet, si la part de négociation pour l'obtention d'un entretien – présenté comme une « discussion sur l'école et leur parcours scolaire » - était pratiquement absente (Demazière, 2008), les réponses et réactions prenaient une forme de résistance diffuse. Ainsi, la plupart des élèves hésitaient à me répondre, changeaient soudainement de sujet ou évitaient les situations susceptibles de les entraîner dans un entretien. Ce fut particulièrement le cas lors de ma première démarche d'interview avec Jimmy :*

*En classe, Jimmy obtient l'autorisation de s'en aller plus vite que les autres. J'en profite pour lui proposer de discuter. Il accepte aussitôt d'une voix timide. On sort de la classe et craignant d'incessants aller et retour dans la salle des téléphones, je lui propose de réaliser l'interview à l'extérieur.<sup>61</sup> Arrivé dans la cour, il me demande où je souhaiterais mener l'entretien. Je lui suggère le bord du lac, mais il refuse en affirmant qu'il « attend Philippe ». À côté, un groupe de garçons s'attoupe autour de la moto au bruit strident d'un élève. Jimmy s'y mêle sans tarder et demande à pouvoir essayer la moto. Pendant une vingtaine*

<sup>61</sup> Il est environ 15 heure et ce jour-là, les élèves de la classe de M. Dalley terminent les cours plus tôt que d'habitude. Jimmy, qui a réalisé son devoir, obtient la permission de sortir avant les autres. À cette heure de l'après-midi, la cafétéria est fermée. La salle des téléphones – il s'agit d'une petite pièce où les élèves ont à disposition plusieurs téléphones fixes pour faire leurs appels aux entreprises – constitue une mauvaise alternative puisque de nombreux aller et retour risquaient de perturber l'entretien.



*de minutes, il effectuera des rondes autour du bâtiment. Un temps, je laisse tomber l'idée de réaliser l'entretien, voyant combien il tente de se soustraire à l'exercice. (JdT B – 16 janvier)*

*Cette asymétrie témoigne de la façon dont l'école n'est pas seulement une institution qui oriente professionnellement les individus, mais également une instance qui classe en catégories hiérarchisées à travers ses jugements scolaires. La violence symbolique qui s'instaure alors entre des individus situés aux extrêmes de la hiérarchie des prestiges ne se voit jamais aussi bien que dans la situation d'entretien de face-à-face. (Bourdieu, 1993) En effet, ce dernier sollicite un mode d'expression qui « porte la marque de l'ethnocentrisme » puisqu'il impose un « style de conversation proche de l'échange intellectuel ». (Jean Penneff, In Beaud et Weber, 2010 : 173) Par ailleurs, au-delà des effets symboliques du jugement scolaire s'ajoutent les effets de genre et d'âge. Il n'est pas hasardeux d'affirmer qu'un entretien opposant un homme adulte et une jeune femme engendre une forme de violence symbolique propre à générer, par exemple, des réponses vagues ou écourtées. Dès lors, tout l'enjeu consiste, pour le sociologue, à engager un mode de conversation le plus proche possible de celui des enquêtés et chercher ainsi à limiter au mieux les effets d'asymétrie. (Bourdieu, 1993 ; Demazière : 2007) Or, ceux-ci sont présents à « chaque fois que les sociologues proposent une forme d'interaction souvent bien éloignée de habitudes de la population d'enquête ». (Demazière, 2007 : 18) Évidemment, les biais liés aux effets de censure qu'engage nécessairement toute relation ne nous permettent pas de prétendre une « communication non-violente ». Nonna Mayer le rappelle bien. L'image que chacun des interlocuteurs tient à donner de lui-même ainsi que la distance qu'engagent non seulement la position sociale, mais également le sexe, le type ethnique, l'affiliation religieuse ou encore l'âge génèrent nécessairement des contraintes dans la libre expression de l'interviewé. (Mayer, 1995 : 360), Mais le chercheur ne doit pas pour autant renoncer à l'élaboration de techniques d'entretien fournissant des conditions favorables à un mode d'entretien qui facilite l'expression en se rapprochant le plus possible de la conversation ordinaire.*

*Sans vouloir prétendre à une conversation non-violente, il m'a fallu adopter une stratégie facilitant la disposition des élèves à s'entretenir durant plus d'une heure face à un interlocuteur inhabituel, adulte, dans une configuration proche de l'échange intellectuel ou de l'entretien d'embauche. Il m'est apparu opportun de réaliser les interviews pendant les heures de cours, dans une salle annexe, avec la permission de l'enseignant. En effet, la dérogation à ne pas participer au cours durant deux heures*

constituait une forme de rétribution adéquate pour les enquêtés. L'idée de pouvoir « éviter » les cours s'accompagnait, dans un premier temps, d'un certain enthousiasme pour la discussion. Toutefois, les élèves exprimaient toujours une certaine réticence à l'idée de « m'affronter », si bien que je ressentais un malaise difficilement surmontable durant l'entretien.

L'idée d'introduire une tierce personne dans l'entretien m'a semblé constituer un moyen supplémentaire pour euphémiser l'asymétrie. Comprenant le malaise que peut générer un entretien de face-à-face (outre le fait qu'il rappelle l'interrogatoire ou l'entretien d'embauche), je proposais aux enquêtés de réaliser des entretiens par deux. Je choisisais de questionner l'un des deux, le second revêtant la casquette de l'assistant soulevant des questions ou suggérant des remarques susceptibles d'alimenter la discussion. Le choix du partenaire de discussion était motivé par sa complicité sinon une certaine proximité avec le sujet interviewé.<sup>62</sup> Je proposais donc à deux élèves de « discuter » pendant les heures de cours, en leur proposant d'adopter alternativement le rôle d'assistant et d'interviewé.<sup>63</sup>

Cette idée survint à la suite de l'entretien mené avec Julian qui me demanda si une amie pouvait rester durant la discussion.<sup>64</sup> Je compris alors tout l'intérêt de la présence d'un pair durant l'entretien. Celui-ci permettait de transformer l'interview ou l'entretien c'est-à-dire un mode d'échange éloigné de leur code culturel, en conversation ordinaire même si elle engage une certaine violence symbolique. Bien que peu conventionnelle, cette pratique constituait un moyen satisfaisant pour éviter des échanges ankylosés et les refus. D'une part, ce mode de production de la parole offre l'avantage d'équilibrer un peu plus la relation d'enquête, la force du nombre ayant pour effet d'atténuer l'asymétrie statutaire. D'ailleurs, les élèves s'assuraient toujours qu'ils n'allaient pas être seuls dans la discussion :

*Je propose d'abord à Jimmy d'être mon assistant lors de la discussion avec Luciano. Il accepte volontiers. Plus tard, je me tourne vers Luciano pour lui proposer une discussion. Il accepte, mais me lance un regard inquiet avant de s'assurer de la présence de Jimmy : « T'as déjà demandé à Jimmy ? », comme*

<sup>62</sup> L'ensemble des entretiens en binôme regroupait des personnes du même sexe.

<sup>63</sup> Je réalisais les entretiens en binôme à intervalle d'un jour, le second permettant d'échanger les rôles des discutants.

<sup>64</sup> Il n'est pas rare de retrouver ce type de condition lors des entretiens avec les jeunes. Evelyne Ribert par exemple souligne au passage (sans y prêter plus d'attention que cela) que plusieurs jeunes enquêtés l'avertissaient qu'ils viendront aux entretiens avec un ami. (Ribert, 2006 : 48)

---

*pour s'assurer qu'il ne se retrouvera pas seul face au micro. (JdT B – 6 février 2012)*

*D'autre part, cette méthode présentait l'avantage de générer des questions émergeant du terrain lui-même que l'enquêteur n'aurait pas forcément pensé à aborder. Surtout, il encourage de manière inattendue la production de discours parfois antagonistes, mettant au jour les accords et les désaccords sur certaines thématiques. Les élèves étaient alors amenés à s'engager beaucoup plus intensément qu'il ne l'auraient été face à un enquêteur « neutre » qui se contente de feed back, de response tokens (les "oui", "ah bon", "oh" et les hochements de tête approbateurs, les regards, les sourires, les marques d'approbation ou de reconnaissance, etc.) parfois maladroitement lorsque l'enquêteur est peu expérimenté. (Mayer, 1995 : 361) En outre, l'enquêteur n'a pas lui-même à provoquer le style « conversation » en se risquant à intervenir maladroitement (comme le fait Pierre Bourdieu dans l'entretien qu'il mène auprès de deux jeunes de banlieues) par des interventions, questions, commentaires, relances qui cherchent à briser le monologue que peut provoquer une posture de « neutralité ».*

*Certes, on pourrait reprocher à ce type de dispositif des effets de censure non négligeables. Mais il serait illusoire de penser qu'il existerait une forme de communication où ceux-ci seraient absents. En fait, une telle idée véhicule une conception maladroite des processus cognitifs qui sont à l'œuvre puisqu'elle suppose que dans une situation « idéale », l'analyste aurait accès aux produits finis de l'intériorisation perçue ainsi comme un bloc homogène, général, transcontextuel et nécessairement cohérent. Or, les représentations mentales qui participent à la vision du monde de l'individu ne s'activent et ne prennent forme que dans des situations concrètes, sous forme de répertoires de dispositions qui « se synthétisent ou se combattent, se combinent ou se contredisent, s'articulent harmonieusement ou coexistent plus ou moins pacifiquement », générant des façons de penser et d'agir qui « s'ajustent avec souplesse aux différentes situations rencontrées ». (Lahire, 2002) Dès lors, la question repose davantage sur le type de censure que génère tel ou tel type de dispositif ou, pour le dire autrement, sur le type de discours qu'il encourage et celui qu'il inhibe. C'est tout le travail de l'analyste de rendre compte de ce que doit la situation d'entretien sur le type de discours qu'elle produit.*

---

## ETHNOGRAPHIE – PARTIE III

Ceux qui sont dans le dérèglement disent à ceux qui sont dans l'ordre, que ce sont eux qui s'éloignent de la nature, et ils la croient suivre : comme ceux qui sont dans un vaisseau croient que ceux qui sont au bord s'éloignent. Le langage est pareil de tous côtés. Il faut avoir un point fixe pour en juger. Le port règle ceux qui sont dans un vaisseau.

Blaise Pascal

On a vu en quoi ces élèves portent un certain nombre de propriétés secondaires que l'on peut désigner de stigmates. On peut supposer qu'habituellement les réactions qui sanctionnent les pratiques déviantes fonctionnent comme un moyen de régulation sociale décourageant les individus à se conforter dans la déviance. D'ailleurs, on entend souvent dire que les jeunes sont souvent déresponsabilisés et que, de ce fait, ils se laissent aller à de telles pratiques. Mais ce présupposé n'est peut-être pas tout à fait juste. On peut très bien imaginer le contraire à savoir que le déviant comprend largement sa situation et voudrait bien y échapper mais cette compréhension elle-même, et la manière dont elle fait percevoir un engrenage de rapports sociaux inamovible ou lointain, peut suffire à le persuader qu'il ne parviendra pas à les modifier. (Martuccelli, 2004 : 477) En subissant trop violemment les sanctions normatives, quand bien même il s'admet responsable de l'acte déviant initial, et en prenant conscience de son impuissance face aux contraintes objectives qui l'entourent, l'individu pourrait progressivement rejeter la norme pour conserver une certaine estime de soi. Dans ce cas, il en viendrait à penser qu'il est « jugé selon des normes qu'il n'a pas contribué à élaborer et qu'il n'accepte pas, mais qui lui sont imposées de force ». (Becker, 1985 : 40) Plutôt que de se conformer à la norme conventionnelle, il lui est préférable de changer de référentiel et d'adhérer à un autre système normatif au sein duquel ses pratiques acquièrent valeurs de prestige. Dans notre situation, il se peut très bien qu'un élève en relégation veuille effectivement « s'en sortir », mais que les stigmates qui lui sont associés, et qui accentuent les inconvénients de sa faible qualification scolaire, ne l'en empêchent effectivement.

On peut alors se demander jusqu'où un individu accepte de se conformer à la norme quand elle les disqualifie et quel moyen il parvient à mettre en place pour

conserver son estime de soi. Et si l'on part de l'idée qu'il reste malgré tout sensible aux codes conventionnels, on peut s'interroger sur le type de stratégies qu'il met en place pour « faire avec » ceux-ci et s'en accommoder. Howard Becker parle de techniques de neutralisation de la norme c'est-à-dire des « justifications » ou légitimation à la déviance. (Becker, 1985 : 51)

Dans cette partie de l'argumentation, je voudrais montrer à l'aide du récit de trois élèves les différentes modalités de neutralisation et les manières de « faire avec » cette norme auxquelles ils recourent. Le lecteur ne doit pas comprendre que ces élèves subissent subjectivement de la même manière les effets de la stigmatisation – et c'est tout l'intérêt de la mobilisation de ces trois exemples. Il se peut très bien que certains d'entre eux vivent d'une façon tout à fait différente leur expérience de transition. En effet, la trajectoire sociale peut largement accentuer ou diminuer les sanctions normatives ; le milieu fréquenté peut les augmenter dans le cas où les pairs exerceraient une trop forte pression, etc. Ce que je veux dire, c'est qu'il ne suffit pas qu'il y ait une norme pour que ses effets s'appliquent mécaniquement et également sur tous les individus déviants concernés. Le degré d'effectivité des sanctions dépend de divers facteurs (le contexte économique, la trajectoire, le degré de déviance, etc.) si bien qu'un même type de déviance peut se vivre de manière tout à fait différente d'un individu à un autre. Par conséquent, on peut s'attendre à des réactions et degrés de « faire avec » différenciés d'un individu à l'autre.

Un autre point de mon argumentation renvoie au fait que l'on serait enclin à croire que le destin de ces élèves est joué d'avance et que, d'entrée de jeu, certains d'entre eux ne cherchent en aucun cas à réellement s'intégrer professionnellement. Les sociologues eux-mêmes courent ce risque lorsqu'ils partent du résultat (l'exclusion de l'office d'insertion par exemple) pour ensuite rechercher *a posteriori* les éléments de sa trajectoire permettant d'expliquer un tel comportement. Cela ne signifie pas qu'il faut rompre avec l'ambition nomologique, mais que parmi les régularités et les logiques spécifiques observées, il existe un certain nombre de contingences que l'analyste doit prendre en compte s'il veut éviter le piège du logicisme fondé sur l'illusion rétrospective où tout serait joué d'avance.

\*\*\*

J'examinerai d'abord le cas de Julian. À travers la restitution de mes observations et de l'entretien mené avec lui en compagnie d'une autre fille,<sup>65</sup> je voudrais montrer comment Julian s'identifie à une sous-culture « déviante » et comment il en vient finalement à quitter l'institution (stratégie d'exit). Comme souligné plus haut, Howard Becker et les différentes théories de la déviance suggèrent qu'« un des mécanismes qui conduisent de l'expérience occasionnelle à une forme d'activité déviante plus constante repose sur le développement de motifs et d'intérêts déviants ». (Becker, 1985 : 53) Ce que j'ai pu observer chez Julian, et c'est l'argument que je défendrai ici, c'est précisément la découverte progressive d'un intérêt à l'activité déviante dans un contexte d'insatisfaction qui s'accéléra à la suite de différentes circonstances et qui aboutira à une stratégie d'*exit* du monde conventionnel. Cependant, comme souligné plus haut les actes déviants font toujours l'objet d'une justification par le déviant qui reste sensible aux codes conventionnels de la conduite et qui, de ce fait, doit « composer avec cette sensibilité ». On verra au passage le type de justification que Julian mobilise dans sa conduite. (Becker, 1985 : 51)

Enfin, ce que je voudrais également souligner à travers cette analyse, c'est le fait que rien ne permettait d'affirmer, à un moment donné ou un autre, la sortie inexorable de Julian de l'institution. En fait, tout aurait pu basculer dans une autre direction que celle effectivement empruntée par Julian. Dans cette perspective, le poids de la norme n'est pas perçu sous l'angle étiologique, mais comme une influence sur l'équilibre des forces qui composent le comportement que certaines contingences suffisent, à un moment donné, à faire basculer dans une direction ou dans une autre.

### **Julian le « lascar »**

J'ai eu la chance d'interviewer Julian deux semaines avant son exclusion définitive de l'office. Je lui dois d'ailleurs beaucoup puisqu'il a largement contribué à mon intégration sur le terrain du fait qu'il disposait d'une certaine notoriété parmi les autres élèves. Il est toujours risqué de trouver les raisons de celle-ci, mais un élément fondamental, à mon avis, tient à ses caractéristiques physiologique (18 ans, sa grande taille, son corps élancé, les traits durs de son visage qu'il aimait à décrire

---

<sup>65</sup> Ce fut mon premier entretien en binôme et je n'avais pas vraiment choisi les deux élèves à ce moment-là. C'est pourquoi il y a été réalisé avec un garçon et une fille, ce dont le lecteur doit prendre en compte dans la lecture de l'analyse qui suivra.

comme « n'ayant pas la tête d'un enfant de cœur », sa capacité à faire une démonstration de sa puissance en durcissant le ton) d'une part, et à sa capacité rhétorique d'autre part c'est-à-dire dans la façon dont il parvenait à mettre en mot ses péripéties d'une manière qui le plaçait en haute estime. Il se plaisait ainsi à raconter son séjour en « prison », ses sorties dans « la rue », et les nombreuses échauffourées racontées avec détail. Il savait se faire apprécier de M. Dalley qui s'amusait à le laisser exposer ses aventures du week-end. Il se mettait en scène à travers une véritable théâtralisation qui rompait l'ennui des périodes de recherche de stage. Julian apportait donc une certaine ambiance dans la classe – d'où peut-être la sympathie de M. Dalley à son égard et la réputation de la classe parmi les autres élèves –, même s'il rendait difficile l'instauration d'un silence studieux.

Lundi matin. Julian toc à la porte puis entre. Jimmy, Laura et Philippe l'acclament et ce dernier le sert dans ses bras. Puis Julian ordonne à Jimmy, qui a pris sa place, de regagner sa table habituelle. Puis M. Dalley engage la discussion au sujet de son retard. Julian raconte de façon théâtrale qu'il a passé une nuit au poste. Un « vieux » s'est fait « braquer » et Julian, qui se trouvait dans le coin, se serait fait injustement accuser. « - [Julian] Je sortais de la station essence avec un sandwich, et une bagnole de flics débarque – y sont rapides ces mecs ! Direct, ils me choppent derrière, il me tient la tête pour pas que je me retourne et me plaquent sur le capot. Je leur ai dit, j'ai rien fait ! Le flic me fait « Tais-toi, vous êtes soupçonnés... machin je ne sais pas trop quoi. » J'entends un mec derrière qui dit [le « vieux »] « c'est lui ! » Là c'était fini pour moi. [ils ne le lâcheront plus] (rire) Pour une fois que j'ai rien fait ! Faut pas qu'il me recroise le mec. Les flics m'embarquent au poste à 19h30 jusqu'à 3h30 du matin ces fils de pute ! [Jimmy et Philippe rigolent] Ils ont appelé ma mère. Après, dans le boxe [de fouille], ils voulaient que j'enlève tout. Mais jamais mec ! Bon, le gars était cool [le fouilleur], je le connais, c'est un boxeur. Je leur ai dit « Je fais quoi ici ? ». Après, un mec débarque « On se connaît ! » Ils m'avaient laissé 2-3 heures dans le box ! Je leur ai dit, « Je jure sur le coran que c'est pas moi ! Allez-y, comparez les empruntes ! » Ils m'ont dit que j'allais être convoqué. Le gars m'a fait « Vous savez pourquoi ! » Mec, j'ai trop pété un plomb. J'ai rien fait... pour une fois. (rire) « Je vais vous demander un dédommagement pour trouble psychologique. » (rire) Vous trouvez normal monsieur ? [dit rien, sourit] Le gars qui m'a fait la fouille m'a déjà vu boxer. Il m'a dit « T'as pas fini avec tes conneries ?! » Je lui ai dit que j'avais rien fait pour une fois. Je suis convoqué au juge parce que je suis le seul qu'ils ont trouvé. Le gars qui dit qu'il m'a reconnu, il m'a juste vu de dos. Mais on ne reconnaît rien de dos ?! Vous reconnaissez les gens de dos vous monsieur ? [Ne répond rien], Mais mec, quand il a dit « C'est lui ! » je me suis dit « là, c'est fini ! » À côté, du box il y avait une meuf 18-19 ans qui chialait. Elle crevait de froid avec sa couverture. Il fait froid dans leur putain de box ! Je pète les plombs mec. (rire de la classe) Les menottes... je déteste ça ! En plus ils m'ont affiché, [dit qqch en arabe et ajoute] c'est la honte. Les gens, ils m'ont vu avec les menottes quand je suis sorti de la caisse. Si j'avais fait quelque chose, j'aurais rien dit, mais là ! Ils m'ont mis sur écoute, ici, chez moi, chez ma mère. (rire) - [Philippe] Comment t'es sur écoute là ? - [Julian] Dès que j'appelle avec mon natel. C'est swisscom et tout leur truc. (sourit) - [M. Dalley] Pourquoi vous n'êtes pas venu vendredi ? - [Julian] Je suis rentré à 4h30 ! Je lui ai dit au flic, c'est ma tête ou

quoi ? Il me fait « Vous avez pas la tête d'un enfant de cœur ». Mais c'est pas une raison. » (JdT A – 19 décembre)

Ce qu'on remarque immédiatement chez Julian, c'est la mobilisation d'un répertoire spécifique mobilisant l'univers de la « rue » : « la boxe », « les menottes », « planter un gars », « les braquages », « les flics », « la prison », etc. Tout ce vocabulaire est arrangé dans une ligne narrative digne de la série « The Wire » où Julian incarnerait le héros principal. Dans la discussion que j'entretiendrai avec lui, la stratégie narrative qu'il met en place pendant plus d'une heure est orientée vers la construction d'un tel univers ; et comme on le verra, tous les thèmes relatifs à la scolarité, au travail conventionnel, aux domaines d'activités conformes à ce qui est attendu d'un citoyen ordinaire sont systématiquement balayés au profit de ce décor. À l'entendre, la vie paisible de l'arc lémanique prend tout d'un coup les allures du Harlem (ce qui ne manque pas, à certain moment, de faire rire). Pourtant, il s'agit bien là d'un univers jugé déviant (la pléthore d'articles de journaux gratuits qui traitent de la présumée augmentation de la criminalité et des batailles de rues entre jeunes au centre-ville en pleine semaine témoigne de son traitement normatif par des entrepreneurs de morales<sup>66</sup>) et l'on peut se demander pourquoi Julian mobilise un tel répertoire.

La discussion que l'on tiendra pendant pratiquement deux heures peut être découpée en trois actes distincts pour en faciliter la lecture. *Primo*, le rejet du thème de la scolarité et ma perte du contrôle de l'entretien ; *secondo*, la longue description du monde de la rue et son appartenance ; *tertio*, le violent rejet des stigmates et la concession de la honte qui l'habite.

---

<sup>66</sup> Durant mon terrain, alors que j'assistais à un événement auquel m'avait convié une élève, je rencontre un ancien gérant de boîte de nuit à Lausanne. On discutera plus d'une heure durant laquelle il déplorait l'augmentation de la violence chez les jeunes ; les contraintes que cela générerait dans la gestion de la « boîte » qui était systématiquement accusée de provoquer ces violences en vendant de l'alcool, m'assurant que les boîtes de nuit ne sont jamais impliquées du fait qu'elles sont strictement surveillées par des règlements encombrants et qu'en fait, ce sont les jeunes qui se « pète la tronche » avant de venir en boîte pour ne pas à devoir consommer sur place. Cet ancien gérant me raconta qu'il a dû jeter l'éponge et vendre sa licence à cause des trop nombreuses contraintes qu'impose la ville et des conséquences du comportement déviant de ces jeunes dont il observe et déplore l'augmentation croissante depuis une dizaine d'années. JdT -



L'entretien se déroule un mardi matin vers dix heures à l'extérieur du bâtiment<sup>67</sup> sur les rives du lac par une froide journée d'hiver. J'avais obtenu l'accord de M. Dalley pour sortir « discuter » avec lui. A peine sorti de la classe, Julian m'entraîne dans la cour du bâtiment de verre pour « en fumer une ». Préférant ménager la conversation, je décide de le suivre. Arrivés en bas, Tatiana nous aperçoit et se joint à nous.

Tatiana est une ancienne élève de l'office d'insertion qu'elle a fréquenté l'année dernière avant de s'être fait « virer ». Sans CFC ni apprentissage, elle affirme travailler au « black » pour un salon de coiffure situé à Lausanne. Travaillant quelques heures par semaine, elle se rend régulièrement à l'office pour discuter avec des amis durant les pauses. Pendant une discussion, elle me dit que sa mère ne dispose que d'une seule clé d'appartement, ce qui l'oblige à attendre son retour pour regagner son appartement. Gardant de bons contacts avec plusieurs élèves, elle occupe son temps d'attente en discutant avec certains d'entre eux durant les pauses et les périodes creuses.<sup>68</sup> Durant mon terrain, elle parviendra curieusement à fréquenter sporadiquement certains cours (l'atelier coiffure et une seule fois la classe de M. Dalley, qui sont les cours où ma présence même était le plus chaleureusement reçue), évitant ainsi de patienter à l'extérieur au froid.<sup>69</sup> Tatiana a fait la connaissance de Julian quelques semaines auparavant et elle appréciait particulièrement se tenir à ses côtés.

Après une dizaine de minutes, Julian m'ouvre la possibilité de débiter la discussion après s'être assuré de mon accord sur la présence de Tatiana. La discussion se déroulera dans un premier temps sur la place de béton servant de cour pour les pauses du matin et de l'après-midi. Je lui proposerai dans un deuxième temps de nous diriger au bord du lac, à l'écart de la circulation, où se déroulera la grande partie de l'échange. Avant l'enregistrement, Julian me lance un « Tu veux discuter un peu alors » comme s'il me faisait signe qu'on peut y aller. Je lui indique brièvement le cadre de la discussion en rappelant que je m'intéresse à son parcours

---

<sup>67</sup> L'OPTI occupe deux étages entiers d'un bâtiment situé à l'écart du centre-ville, au bord d'une longue route principale bordée de petites et moyennes industries et de quelques immeubles résidentiels. Le bâtiment de l'OPTI abritait autrefois les gymnasiens avant qu'ils déménagent dans l'actuel gymnase situé à l'autre extrémité de la ville. La station essence située à 2 minutes à pied constitue l'un des lieux de ravitaillement en nourriture des élèves. À noter que ces derniers ne parviennent que rarement à se procurer des cigarettes à la station-service étant donné la vigilance plus prononcée du tenancier par rapport à d'autres lieux de vente situés en ville tels que chez le « tamoul ».

<sup>68</sup> J'entends par période blanche, les « trous » dans l'horaire durant lesquels les élèves n'ont pas de cours et qui, de ce fait, doivent patienter jusqu'à la reprise de la période suivante.

<sup>69</sup> Le terrain à lieu en hiver. À cet période de l'année, les températures étaient particulièrement basse, le thermomètre indiquant jusqu'à - 15 degrés. Cependant, de nombreuses interactions ont lieu à l'extérieur du bâtiment, les élèves devant sortir pour fumer ou préférant aller en ville durant la pause de midi.

et à son expérience scolaire. Sans attendre, il engage immédiatement la discussion si bien que j'enclenche l'enregistreur à la hâte.

Avant d'enclencher le micro, Julian me raconte que sa mère était battue par son père. Il a fini par quitter le foyer et à sa naissance, Julian est placé dans un orphelinat tandis que sa mère part pour la Suisse. Elle reviendra le chercher trois ans plus tard avec, dit-il, un faux passeport. En Suisse, elle entreprend une formation en pharmacologie. « [Julian] Ma mère a fait barman [...] Elle a fait ça pour payer ses études. Elle faisait femme de ménage à côté. Elle est tarée. Ma mère c'est une guerrière. Je te jure. Ma mère c'est une guerrière. J'ai tellement de respect pour ma mère. » (entretien ic)

Assez rapidement, je décide d'aborder sa scolarité. J'avais en tête la volonté de centrer l'entretien sur ce thème en découpant mes questions en trois temporalités : ses expériences passées à l'école, son vécu actuel à l'OPTI, et enfin son appréhension de l'avenir et ses projets. Je tente donc d'introduire des questions permettant d'infléchir le cours de la discussion dans ce sens, tandis que Tatiana, attentive, se contente de quelques timides interventions :

[Julian] [...] Ma mère est partie en dépression. Elle a fait une tentative de suicide. Elle est partie en... psychiatrique. Moi je suis parti à Paris avec mon père. Le gros bordel là-bas. Pendant quatre ans. – [GD] Le gros bordel ? – [Julian] Le bordel ouais. Il sniffait. Il faisait trop la fête. – [GD] Et toi tu faisais quoi ? T'étais à l'école ? – [Julian] Ouais, j'étais à l'école. Je me faisais taper par mon grand cousin. Je ne pouvais pas dire ça à mon père. J'étais gamin ! [Tatiana] Il est où ton père ? – [Julian] Mon père ? En prison. À l'île de la Réunion. (entretien ic)

L'intervention de Tatiana me conduit à repousser ma tentative d'approfondissement du parcours scolaire de Julian. Je m'étais donné comme consigne de laisser la place aux thèmes *a priori* « à côtés » sans forcer la direction de l'entretien. Après quelques minutes, je le relance sans trop tarder sur le terrain de l'école.

[GD] Par rapport à l'école, toi t'as fait partie de l'école en France et après t'es arrivé en Suisse, t'as suivi la scolarité normale ? T'as pas sauté d'année ou... ? – [Julian] Non. [discret] – [Tatiana] T'habite en France ? – [Julian] T'es tarée ou quoi !! – [Tatiana], Mais t'as habité combien de temps là-bas ? – [Julian] Quatre ans. (entretien ic)

À ma question, Julian répond discrètement par la négative, comme s'il n'y avait rien à dire de plus, comme s'il avait vécu un parcours scolaire classique, comme si le thème de l'école ne l'intéressait pas. À partir de ce moment, la dynamique de l'entretien change. Julian va très vite prendre en charge la discussion en enchaînant les tirades. Je perds quelque peu le contrôle de l'échange et me résous à intervenir

par des questions de relance. Mais celles-ci sont parfois ignorées par Julian qui juxtapose les rixes, les échauffourées, les pugilats et autres crimes et rebondissements.

[Julian] J'avais un frère. Un gangster. – [GD] Il s'est passé quoi ? – [Julian] Coup de couteau. [voix calme] Le gars là il est en prison. Mais quand il ressort je le tue. [...] Il est mieux en prison je pense. Enfin, vaut mieux pour lui ! Dès qu'il sort, je le crève. [GD] Tu sais ce qu'il s'est passé ? – [Julian] Il s'est bagarré. Il a sorti le couteau. Mon frère à sorti son couteau aussi. Mais il [l'autre] l'a sorti avant donc... Bon un acharné le mec. Faut pas croire qu'il va sortir de prison et tout va bien ! – [GD] Il a pris pour un moment... ? – [Julian] [interrompt] Pour moi il n'y a pas de justice tu vois. Il n'y a pas de loi. Moi je suis au-dessus des lois. Il n'y a pas de loi pour moi. (entretien ic)

Je me laisse donc entraîner dans une conversation qui prend des allures monologiques. Il raconte son séjour à Paris où il a habité durant quatre ans (de 9 à 13 ans), puis son retour en Suisse où il enchaîne « foyer, prison, foyer » avant que sa mère le « vire d'ici » pour l'envoyer voir son père qui se serait réfugié sur l'île de la Réunion.

[Julian] « Tu fous trop la merde ici », m'a mère m'a dit, « Casse-toi ! Ça sert à rien que tu restes ici. Tu vas plus à l'école » Moi je te jure, j'allais direct en ville à Payerne et je commençais à boire. Jusqu'à 1 heure, je faisais la fête. (entretien ic)

À ce stade, je comprends que sa scolarité ne fut pas vraiment un « long fleuve tranquille » et que ce thème le gêne. Les rares fois où il me parle de ses professeurs, il les déplace dans le monde de la « rue » dont il ne cesse de dépeindre les différentes scènes en poussant parfois généreusement l'exagération.

[Julian] J'ai eu un prof un turc. Il m'a fait beaucoup beaucoup réfléchir. Une fois je me suis foutu dans une embrouille à Genève... Le gars je ne sais pas d'où il vient ce prof, mais il devait être sur mon chemin. C'est des gens comme ça tu te dis c'est Allah qui les envoie. C'est pas possible. C'est un ange. Ce prof je ne le remercierai jamais assez. J'ai eu une embrouille parce que... les gars sont arrivés vers moi avec des couteaux et des chaînes. J'étais là, je suis mort. J'étais tout seul ! À Genève, un soir. J'étais là, on y va les gars. [...] Et là un gars qui se met devant moi et qui dit « les gars, quelqu'un veut toucher ce type, faudra me passer dessus ». – [GD] Et ça s'est passé comment alors ? – [Julian] Les gars l'ont regardé : « - Toi dégage. – Allez, tape-moi ! Tape-moi ! » Ils ont pas osé. Ils sont partis. – [GD] C'était un gars respecté ton prof ? – [Julian] [...] Il y a 50 skinheads qui sont montés frappé des racailles de Gimmel. Il s'est mis devant les 50, en bas du bâtiment. Y en a pas un qui... Il est impressionnant. Il est grand, il est fort. Il est pas net. Franchement ce mec il est chelou. C'est un gars dans la religion. (entretien ic)

Il raconte également sa rencontre avec un éducateur en prison, un « mec qui a fait dix ans de sport de combat » et pour qui il dit avoir beaucoup de respect.

J'étais dans ma cellule, il passe comme ça le gars, il regarde : « -T'es maghrébin ? - Ouais - Bouge pas. » J'attend un moment et tout d'un coup ma cellule elle s'ouvre. Je fais « putain c'est qui. Il rentre il me fait : « T'as fait quoi ? » Je lui dis « blabla ». Ok. Il m'a pris, il m'a levé, il m'a mis devant le miroir : « T'es fier de ce qu'est devenu. Regarde. Tu vois quoi ? T'es quoi ? T'es quoi ici ? T'es qu'une merde. » Moi je me retourne et pis je le choppe comme ça. Le mec il a fait dix ans de [sport de combat], il m'a retourné, mais d'une force. J'ai rien vu. Il m'a dit : « Tu peux rien faire contre moi. Ici t'es dans la merde. T'es un bouffon. » Après j'ai parlé avec lui. C'était un Algérien. C'est lui qui faisait le sport. On a crée vraiment... voilà c'était comme un grand frère pour moi. Parce qu'il était jeune. Il avait trente ans. C'est un jeune éduc. Mais il avait du passé. Il venait de Paris, c'est un mec il avait des balafres sur lui. Il m'a dit : « J'étais taré comme type. J'étais dans toutes les embrouilles de Paris. » Pis on a parlé, tout ça. Et le jour où il est parti, c'était l'année passée. Mais les éducateurs de Valmont ont appelé ceux qui avaient eu de très bons liens avec lui. [...] On est allé tous devant [la sortie]. On était une trentaine devant Valmont. Ils nous ont donné l'heure et tout. Tous les gars en prison gueulaient « Mabrouk, Mabrouk ». Nous on était dehors comme ça on disait « Mabrouk, Mabrouk ! ». Il est sorti, ce bâtard de merde on l'a fait pleurer. Une larme il a lâché. Il a pleuré cet enfoiré. Je l'ai regardé, je lui ai fait : « Alors tu vois, t'es pas si dur que ça ». Après on a parlé. On est allé en ville avec lui. On était trente avec lui ! Une trentaine en ville. (entretien ic)

De manière inextinguible, il poursuit en dépeignant scène après scène un monde où prédominent l'affrontement physique, les tactiques combatives, les luttes de clans et les échanges de coups. J'éprouvais le sentiment d'être projeté dans une série télévisée qui dépeint les incessantes querelles entre membres de gangs.

Personne n'osait faire quoi que ce soit. Ils ont l'impression que je vais tuer quelqu'un. Parce que si j'ai une arme ou comme ça c'est la même chose. J'ai déjà planté des gars. Je me suis fait planter. Je n'ai jamais eu de flingue, mais j'aurais déjà tiré sinon. [Un peu plus loin...] Le gars il me fait « il y aura toute la salle qui va être sur ton cul ». J'ai fait « Ben je suis là les gars » Ils sont arrivés. [sourire] Boum boum. J'étais par terre. Je me tenais. J'ai un pote, il lui manque une dent. Il a un machin. Il a perdu ses dents. [rire] C'est parti en couille. [...] On est ressorti en sang. [rire] [Et encore plus loin...] Il a tapé une quarantaine de coup. Lamina l'a pris par la capuche. Boum boum ! Sur tout le long de la cour du Mad. J'ai connu une meuf qui connaissait ces gars... parce qu'on les a tous défoncés ! Cinq points de suture. Le gars il venait de sortir de prison. [...] Il a toujours un flingue dans sa voiture. (entretien ic)

Le plaisir de l'affrontement dont il semble avoir gardé des souvenirs mémorables alimentés par un certain imaginaire nous plonge dans un univers bien loin de l'école et de la norme qui y prédomine. En fait, les rôles sont inversés : alors que j'avais *a priori* l'avantage dans la relation par mes propriétés sociales, je me retrouve projeté dans un monde où les conformistes aux codes de conduite conventionnels ne font pas long feu. Il parvient ainsi à retourner la violence symbolique de l'interaction en sa faveur en évitant le sujet de l'école au profit d'un terrain, celui de la rue, où prévaut la force sur le discours, la maîtrise du corps sur la maîtrise des mots, où la

norme scolaire perd son caractère absolu. Ce qui constitue une déviance et se voit sanctionné en milieu scolaire devient, tout à coup, un atout dans la quête de l'estime de soi. Tout se passe comme si à défaut d'être reconnu dans le milieu conventionnel, Julian est amené à rechercher ailleurs le « respect » et la « fierté » dévolu par les pairs.

- [Tatiana] Lui [un ami] il s'est défoncé la main. Il est allé à la Bourdonnette. Tout un banc de gars. Parce qu'ils ont tapé un pote à lui. Il l'ont défoncé tu vois. - [Julian] Lui c'est un vrai gars. Lui il porte ses couilles. - [Tatiana] Bam. La patate. Ils étaient six ou sept je crois. [GD] Ces bastons, l'idée d'avoir le dessus sur les autres, de ne pas se laisser démonter... - [Julian] C'est la fierté ! Moi j'ai acquis du respect dans la rue. [...] Des gens disent « je le connais » alors que moi je ne le connais même pas. Ils se disent que lui c'est un taré. Rien qu'à Lausanne. Les gens ils regardent. Faut pas croire. Les gens ils regardent et ils se souviennent de ta tête. Déjà que moi j'ai pas une tête d'enfant de cœur. (entretien ic)

Comme le souligne Gérard Mauger, « on peut considérer qu'étant confrontés à la situation de « quasi-procès » ou de « quasi-examen » que représente à leurs yeux la situation d'enquête, les enquêtés n'acceptent de s'y prêter que s'ils pensent être en mesure d'y « revendiquer un moi acceptable », que si l'enquête les « grandit » plutôt qu'elle ne les rappelle à leur « petitesse ». (Mauger, 1991 : 134) Organiser son identité autour d'un mode et un style de vie déviant représente, dans son cas, un moyen efficace d'obtenir ce qu'on lui refuse ailleurs à savoir une identité positive fondée sur l'estime de soi. À l'instar de l'immigré qui quitte sa terre natale pour tenter de « refaire sa vie » ailleurs, Julian prospecte les avantages identitaires que pourrait lui fournir la sortie du monde conventionnel. À travers leur découverte, il organise peu à peu son identité sur la base d'un mode de comportement déviant. (Becker, 1985) En outre, le sentiment d'avoir un destin commun, de vivre les mêmes difficultés, d'être embarqué sur le même bateau que d'autres individus appartenant à la même catégorie permet la formation d'une sous-culture c'est-à-dire d'un ensemble d'idées et de points de vue sur le monde social, sur la manière de s'y accommoder, et un ensemble d'activités routinières fondées sur ces points de vue. Bref, comme l'indique Howard Becker, « l'appartenance à un tel groupe cristallise une identité déviante ». (Becker, 1985 : 61)

[GD] Si par exemple tu avais de l'argent, une belle voiture, une bonne situation, t'es respecté parce que tu possèdes ces choses, tu recourrais autant à la violence ? - [Julian] Je vais te dire un truc. Moi je suis un lascar. Je suis un lascar. - [GD] C'est quoi un lascar ? - [Julian] J'aime la rue. J'ai grandi là-dedans. Depuis huit ans je traîne dans la rue. J'ai trouvé une famille dans la rue. J'ai trouvé des mecs qui avaient des problèmes comme moi dans la rue. C'est une grande amie la rue ! Je traîne dans la

rue depuis que je suis comme ça (petit). Moi je suis de la rue. Je suis un lascar. (entretien ic)

Durant la conversation il marquera en quelque sorte son appartenance à cette sous-culture. Celle-ci semble notamment se caractériser par la reconfiguration des marqueurs d'identité : ce n'est plus Will l'étudiant ou Jim l'électricien, mais Arbnor de Lyon ou Hugo de Renens. En effet, s'inscrire dans cette sous-culture et s'y distinguer revient à connaître et situer ses différents acteurs en les attachant à leur quartier. Les marqueurs de la norme scolaire sont ainsi effacés au profit d'un autre référentiel culturel. Lorsque Tatiana évoque à plusieurs reprises des « personnalités », Julian affiche sa connaissance du milieu, quitte à bluffer par moment. Le procédé est toujours le même : elle sollicite Julian en lui demandant s'il connaît telle ou telle personne avant de raconter son anecdote. Ce dernier, pour démontrer son appartenance au milieu, se doit de les identifier.

[Tatiana] Le travail !? Il y a des gens qui travaille et qui se battent. Tu connais un Sigotel ?- [Julian] Euh, ben oui. (hésitant, ton ambivalent, sonne un peu faux) – [Tatiana] Lui il s'est défoncé la main. Il est allé à la Bourdonnette... (entretien ic)

[Tatiana] Je sais pas si tu connais Arbnor ? – [Julian] De Lyon ? – [Tatiana] De Renens. – [Julian] Ah, bien sûr. – [Tatiana] Lui il s'est fait démonter... (entretien ic)

[Julian] Un de mes meilleurs pote, Hugo, qui habite à Renens, lui si je suis riche demain... - [Tatiana] Hugo ? – [Julian] Tu connais pas, il traîne pas par là lui. Il traîne à la Bourdonnette lui. (entretien ic)

Même topos en classe où il fait régulièrement état de son appartenance à cette sous-culture qui lui permet de retirer une reconnaissance immédiate des pairs.

Julian et Philippe regardent un poster que le prof a affiché au mur. Il s'agit d'une caricature représentant avec humour le squelette (aux fémurs raccourcis et thorax allongé) d'un jeune au look « rappeur » caractérisé par le pantalon porté en dessous de la taille. Ils en rigolent avant que Julian explique à la vue de tous que ce style provient des « tôleards » qui n'avaient pas de ceinture pour leur pantalon. Puis il affirme que ça « l'énerve » de voir ces « types qui se baladent comme ça », avant d'ajouter que « moi aussi j'ai eu ma phase plus jeune ». (JdT B – 11 janvier 2012)

Dans la discussion qui nous lie, l'argumentation est plus serrée, plus détaillée ; tout compte pour démontrer sa position éminente dans cet espace social et son niveau d'expertise. Tatiana quant à elle l'écoute attentivement avec une certaine admiration.<sup>70</sup>

<sup>70</sup> Cette expertise se traduit également dans le domaine musical et plus précisément dans celui du rap, comme je pouvais le remarquer lors des mes observations : À midi, je rejoins

[Julian] Moi je vois des gars, tu vois que ce n'est pas des gars. Tu vois, tu reconnais un gars à sa façon de parler, à sa façon de bouger et tout. Je suis quand même vachement observateur. J'observe les gens. Je suis à l'écoute. À Paris mon cousin il m'a dit : « Ecoute, ici t'ouvre pas ta gueule. T'écoutes et tu regardes. » Et c'est là où tu vas devenir dangereux. Parce que quand tu sais tout ce qui se passe, c'est là où tu sais qui est qui. Tu sais où sont les balfringues, tu sais qui sont les putes... tu sais ! Il y a des gars, tout le monde croit que c'est des oufs, mais moi je sais que ce n'est pas des oufs. Je connais des histoires qui datent de longtemps. J'ai entendu. C'est un jeu. (entretien ic)

À ce stade, on pourrait soulever l'hypothèse suivante. Comme il n'existe pas de support institutionnel garantissant et objectivant la réputation et donc la position de l'acteur dans l'espace où prédomine cette sous-culture (comme c'est le cas avec le « diplôme » dans la culture légitime), l'individu appartenant au milieu déviant doit constamment entretenir sa notoriété en menant des combats, des expéditions, des vols, brefs, des actes de déviances à répétition pour actualiser une forme de capital symbolique. Et à mesure qu'il en retire les bénéfices directs par les effets de l'action (ce qu'on ressent dans les moments de prises de risque et de violation de la loi, tel que le goût pour le stress, le danger, etc.<sup>71</sup>), et indirects par la reconnaissance collective qui l'accompagne, il en vient peu à peu à apprécier et adopter le style de vie déviant. Maxime fait régulièrement état d'actes dont il connaît la nature déviante et qui conforte sa réputation.

En classe, surprenant un échange entre Philippe et Julian. - [Philippe] Elle sont bien tes chaussures ! - [Julian] Elles sont belles hein ! Elles m'ont coûté le prix du risque de me faire chopper ! (sourire) (JdT A - 19 décembre)

La position éminente du déviant s'accompagne également du droit à se positionner en expert en jugeant la qualité de certains pairs et distribuer ainsi les « honneurs » à sa guise. L'effet socialisateur d'un tel acte rétributeur ne peut être

---

Julian et Jimmy dans la cour qui écoutent des fameux passages de Hip-Hop. Jimmy, qui s'est mis récemment à écrire des textes, leur diffuse sa nouvelle chanson. Julian réagit d'un air critique : « Faut pas vous précipiter ! Avec un bit comme celui-là, t'as intérêt d'avoir un putain de flow. Tu ne peux pas juste rapper comme ça ! Ça se travaille. Ça demande du temps. Il faut compter les mesures. » Cette scène m'évoque les paroles de Julian qui, face à un autre élève réputé pour sa maîtrise du rap, m'a glissé « c'est moi qui l'ai formé ». (JdT - 11 janvier)

<sup>71</sup> On retrouverait alors une logique similaire à la manifestation étudiée par des chercheurs qui se sont intéressés de près à ses effets sur les participants. (voir Olivier FILLIEULE et Danielle TARTAKOWSKY, *La manifestation*, Paris, Presses de Sciences Po, 2008, p. 96) Cependant, la comparaison est fortement limitée du fait de l'absence d'observations empiriques sur les pratiques réelles menées par Julian et ses pairs. En outre, l'effet collectif est peut-être moins virulent du fait qu'ils agissent plus souvent seuls ou en bandes restreintes et que le phénomène étudié ne renvoie pas à la promotion d'une cause.

qu'un encouragement à se laisser aller aux tentations jugées ordinairement déviantes.

Le lendemain d'une confrontation avec des skins dans laquelle Jimmy était mêlé, j'aperçois Julian qui discute avec Admire et une autre fille. Fadeï, un ami à Julian, se joindra à nous. Il reprochera à celui-ci d'avoir défendu Jimmy qui « n'a qu'à assumer ses actes ». Julian s'en défend en affirmant qu'il ne cherchait pas à défendre Jimmy, mais à faire face à ces skins qu'il « ne supporte pas ». La discussion se calme et porte sur les diverses confrontations. Julian en profite pour lancer un commentaire élogieux à Fadeï, affirmant devant les filles que « lui, je l'ai vu, c'est un fou [...] il ne faut pas le provoquer » parce qu'il est bien plus dangereux qu'il en a l'air. Flatté, Fadeï arbore un sourire du coin des lèvres. (JdT C – 10 février)

Mais Maxime reste sensible aux codes conventionnels, ce dont témoigne sa fréquentation de l'office d'insertion. En s'en tenant aux quelques techniques de neutralisation mises au jour par Sykes et Matza, on peut dire que Julian considère que le préjudice qu'il commet « n'en est pas vraiment un ; il est plutôt une forme de juste représailles ou de châtement » ; ou encore que le dommage subit ne lèse pas véritablement la personne. (Becker, 1985 : 52)

[Julian] [...] Moi quand j'ai péti la gueule à des gars, c'est parce qu'ils méritaient. J'ai jamais vraiment fait de la violence gratuite. J'ai fait du racket, mais sans violence. Du pickpocket. Je te pousse et pique ton fric. Voilà. À Genève je me mettais derrière des femmes qui sortaient de Gucci, ces putains de bourgeoises, celles qui sentent le parfum, qui sentent la bourgeoise [...], mais j'ai jamais fait de la violence. J'ai jamais pris un sac et trainé la meuf sur 15 mètres tu vois. Pourtant il y en a qui le font. J'ai du respect. (entretien ic)

On serait tenté d'invoquer la loi du talion pour rendre compte de la logique qui guide ses actes déviants. Cependant, il est vain, à mon avis, de chercher la logique exacte qui se trouve derrière les motifs invoqués par Julian puisqu'une telle démarche suppose implicitement que les individus agissent toujours de façon cohérente et rationnelle. Or, à mon avis la logique qui se situe derrière l'action déviante n'est pas nécessairement cohérente<sup>72</sup> ni même fondée en finalité. Les motifs invoqués par le Julian constituent davantage une justification *ad hoc* qui lui suffit simplement à composer *a minima* avec la sensibilité aux codes conventionnels.

<sup>72</sup> Bourdieu rappelle qu'un biais du champ scientifique consiste à appliquer à l'objet la logique qui domine le champ c'est-à-dire la logique qu'il faut mobiliser pour triompher dans le champ : « Les logiques pratiques – des institutions, des pratiques humaines- doivent être constituées dans leur spécificité, une des erreurs scientifiques majeures dans les sciences historiques consiste à être plus rigoureux que l'objet, à mettre plus de rigueur dans le discours sur l'objet qu'il y a en a dans l'objet, de manière à être en règle avec les exigences de rigueur qui sont de mise, non pas dans l'objet, mais dans le champ de production de discours sur l'objet. » (Bourdieu, 2012 : 148)



D'ailleurs, lorsqu'on abordera la question de la rétribution salariale, Julian ne remettra pas nécessairement en cause le bien-fondé des sanctions liées à l'acte déviant initial à savoir l'échec scolaire.

- [GD] Toi si tu gagnes 4000 francs par mois, tu aurais l'impression de te faire baiser ? - [Julian] Bien sur que je me fais baiser. Dans le sens... voilà c'est correct. Je dis pas que c'est pas correct. Je n'ai pas été à l'école et tout ça. C'est normal. Ils ne peuvent pas vraiment me donner plus. Après, t'es patron ou quoi que ce soit et tu gagnes 4000... là je me fais baiser tu vois. Mais... C'est pas que je me ferais baiser tu vois. C'est juste que je ne veux pas de ça. (entretien ic)

Il ne semble pas remettre fondamentalement en question l'idéologie courante de la rétribution par le mérite scolaire. Mais ce que ses propos font surtout voir, c'est le rejet du style de vie auquel ses résultats scolaires le destinent – et ce que cela représente en termes d'estime de soi - et non le refus lié au sentiment d'injustice d'une telle affection professionnelle. Pour le dire autrement, il refuse le style de vie associée à sa condition en tant qu'il engendre une perte de l'estime de soi.

Moi je ne peux pas me contenter du strict minimum !! (voix affirmée). Je ne veux pas me contenter du métro-boulot-dodo. Je ne veux pas ça. Nique sa mère ! J'en ai trop chié comme ça dans ma vie pour faire ça comme un couillon. Je veux bien, mais dans ce cas c'est des salaires de 10'000 à 15'000 balles par mois au moins. Je ne veux pas du machin 4000 balles par mois, truc de chantier où tu galères. Tu vas te niquer le dos sur un chantier et après tu rentres chez toi, « Salut chérie ! Salut les enfants ! », tu t'endors sur le canapé tellement t'es fatigué. C'est quoi ça ? C'est pas une vie, je suis désolé. (entretien ic)

D'ailleurs, dans la suite de notre conversation, Julian opère peu à peu un glissement qui va dans le sens d'une prise de distance vis-à-vis de ceux qui, par leur assimilation à un même cadre institutionnel à savoir l'office d'insertion, contribuent à dévaluer son estime de soi. En effet, il en vient progressivement à expliciter les élèves contre qui il tient à marquer sa distance.

- [Tatiana] T'as ça [la violence] dans le sang... - [Julian] Est-ce que je l'aime... je ne pense pas que je l'aime. C'est juste que j'ai grandi là-dedans. J'ai toujours été là-dedans. C'est quelque chose que j'ai pas peur. Pour moi, c'est la routine. Je suis en boîte, il y a une baston générale à côté de moi, ça me fait rien. La moitié tremble. Ils sont là : « ahhhh, putain ». Il y a en a beaucoup. Des gars comme Philippe, Jimmy, tout ça. Pour eux, un mec en sang, ils sont là : « Ouah ». Moi rien du tout. Ce week-end, c'est parti en couille samedi. On s'est péta. Il y a eu des coups de tazer. Il y a un mec qui a pris une barre. Ça me choque pas. (entretien ic)

Tout se passe comme s'il cherche à ne pas perdre la face, à conserver son honneur, cet amour-propre dont parle Richard Hoggart. (Hoggart, 1991) Cette manifestation de l'amour-propre dans un contexte stigmatisant qui lui rappelle sa

moindre valeur sur le marché du travail,<sup>73</sup> s'accentue à mesure que mes questions le renvoient à sa situation objective – et qui, de ce fait, engendrent une vive réaction. Car à mesure que j'insiste et tente d'approfondir les sujets qui objectivent, d'une certaine manière, sa position dans l'espace social, l'entretien prend la forme d'un travail d'explicitation douloureux des stigmates dont il tente de se distancer depuis le début de notre conversation.

[GD] T'as discuté avec l'orientatrice scolaire ? Il y a une orientatrice ici ? – [Julian] Oui y a une orientatrice. – [GD] T'as discuté avec ? – [Julian] L'orientatrice. Oui. (voix timide) Ils disent... moi j'ai les possibilités, hein ! (voix affirmée) Je ne suis pas con comme gars. C'est les gens... t'as pas fini l'école, t'es un imbécile. T'es en développement, t'es un imbécile. Rien du tout. Je suis beaucoup plus intelligent que certains qui sont en VSG. C'est juste que moi, j'ai des problèmes de comportements. C'est pour ça que j'ai arrêté. Parce que je ne voulais rien foutre. Mais mon prof, je te disais le Turc, lui il est... il m'a dit : « t'as le niveau d'un mec qui pourrait aller au gymnase. À la vitesse où tu comprends, on peut faire des trucs du gymnase. À la vitesse où tu fais les choses » (entretien ic)

Plus loin, en fin d'entretien, il admet que devenir une star reste malgré tout un rêve qui lui permet de « se maintenir debout », comme si cela lui permettait de « vivre avec » les attributs négatifs associés à son appartenance à l'office d'insertion.

[Julian] La gloire, la richesse, le succès. (voix basse) La boxe ça m'attire. Voilà c'est le rêve aussi ! T'es obligé de rêver dans la vie. Ça te maintient. Ça te maintient debout. Si t'as pas de rêve, tu te suicides. (entretien ic)

Tout indique, à mon avis, qu'il balance entre la recherche d'estime maintenue artificiellement par un discours d'édification imaginaire, et sa vision réaliste qui l'enjoint à se maintenir dans la ligne de conduite conventionnelle en cherchant un apprentissage malgré le mécontentement que cela génère en lui.

[GD] À court terme, tu vises quoi ? C'est quoi ton projet à court terme, dans les deux ou trois prochaines années ? – [Julian] Déjà, c'est la boxe. J'espère que dans quatre ans je suis aux States. – [GD] T'as envie de partir aux États-Unis – [Julian] Ouais, pour le free-fight. Dans quatre ans, j'aurai 22 ans... Mon rêve c'est d'être combattant du FC reconnu. Je passe à la télé. Tu vois ce que je veux dire. Je veux qu'on me voie dans des cages en train de démonter la gueule à des gars. – [GD]

---

<sup>73</sup> Le discours officiel des représentants de l'institution, par une sorte de « pieuse hypocrisie » (Bourdieu recourt à ce terme pour caractériser le discours des juristes ; je le reprends ici à mon compte pour l'appliquer aux représentants de l'institution), euphémise cette réalité en recourant au terme de « choix professionnel », « projet professionnel », « période de réflexion pour les élèves ». (Bourdieu, Sur l'État) Ce type de discours se comprend peut-être jamais aussi bien qu'en soulignant le fait que ces représentants ont intérêt à y croire parce que leur statut et la représentation qu'ils se font d'eux-mêmes en dépend pour une partie au moins.

Et si tu imaginais un scénario qui pourrait se passer dans ton avenir proche... - [Julian] Apprentissage... Je dis à la fin de mes études... enfin, non, de toute façon j'aime pas les études. (entretien ic)

Julian bascule entre la résignation au conformisme par l'entrée en apprentissage malgré les coûts que cela génère en termes d'accomplissement de soi, et une stratégie de sortie de la norme scolaire en s'investissant dans un univers jugé déviant – combattre « dans des cages en train de démonter la gueule à des gars » - mais qui lui procure une certaine estime de soi (« Je passe à la télé [...] qu'on me voie... »).

\*\*\*

Comment on l'a vu, Julian fait parti de ces élèves majeurs qui endossent la honte d'être à l'OPTI à 18 ans et d'être ainsi assimilé à ces « pélos ». Pourtant, il assistait plus ou moins régulièrement aux cours. Durant mon premier mois de terrain, il avait même réalisé un stage dans une entreprise de peinture et il se plaira à répéter avec fierté au prof qu'il est sur le point de signer. À ce moment-là, j'avais le sentiment que Julian était résolu à s'insérer professionnellement et tout indique que c'était le cas. En face à face il n'arborait aucune fierté à me parler de la prison et il évitait le sujet tout en soulignant qu'il « ne veut plus y retourner ! » ; sa présence aux cours était plus régulière même s'il lui arrivait de courber ; il ne commettait pas de réel délit et il respectait le corps enseignant. Or, il me semble que Julian jouait sur deux tableaux. D'un côté, il se résolvait à réaliser un apprentissage et donc à s'insérer professionnellement selon les prescriptions normatives ; d'un autre côté, il tenait un discours qui l'inscrivait dans un univers « déviant ». En fait, c'est précisément à travers ce type de comportement qu'il pouvait concilier, à mon avis, sa conformité à un cadre normatif où il tenait une position dominée et, malgré tout, identique à celle des « pélos », avec la nécessité de conserver une certaine dignité et un amour-propre en se grandissant à travers un discours d'édification moral. En affichant son appartenance à la rue, en inscrivant ses atouts sur un terrain qui échappe au jugement normatif légitime, Julian récoltait certains bénéfices liés à la considération des pairs, du « respect », qui lui permettait d'équilibrer la balance identitaire.

Toutefois, un événement allait à mon sens déséquilibrer cette balance. En effet, deux semaines après notre discussion, Julian apprendra que, finalement, le patron ne lui accordera pas la place escomptée. Ce jour-là, j'échange une dernière fois quelques mots avec lui sur le quai de la gare.

En attendant le train, Julian, l'air dépité, m'annonce que le patron de l'entreprise de peinture ne le prendra finalement pas. Déçu, il reproche au patron d'avoir tardé à le lui dire, et ce d'autant plus que pendant deux mois il disait qu'il allait sûrement pouvoir « commencer ». Je lui demande s'il a reçu beaucoup de refus. Il me répond « quatre... ou cinq ». Quand je lui demande ce qu'il pense faire, il me répond qu'il va continuer à chercher, mais pas tout de suite, « le temps d'encaisser » dit-il. S'il ne trouve pas, il travaillera comme sécuritas ou barman. Avant d'entrer dans le train, il me lance « J'ai merdé dans la vie. Il faut que j'assume maintenant ! » (JdT B - 1<sup>er</sup> février 2012)

Les jours suivants, je n'ai pratiquement plus revu Julian à l'office. Après deux semaines, j'apprendrai qu'il est définitivement exclu de l'OPTI à cause du nombre de périodes d'absence jugé trop élevé par l'institution.<sup>74</sup> En fait, il serait plus juste de dire, à mon sens, que c'est moins l'institution qui l'a viré que Julian qui s'est exclu lui-même (sachant très bien les conséquences de son absence) que l'OPTI à immédiatement ratifié pour conserver une certaine crédibilité.

À mon avis, l'insatisfaction liée à l'augmentation des coûts symbolique (i.e. identitaires, d'estime de soi) générée par les sanctions informelles du monde conventionnel ont largement contribué au choix de partir. Pour reprendre la typologie développée par Alfred Hirschmann, on peut parler de stratégie d'*exit* comme réponse possible générée par le mécontentement. (Hirschman, 1970) Toutefois, je ne suis pas sûr que l'analyse utilitariste suffise à expliquer le choix de l'*exit* plutôt que celui de la loyauté ou de la protestation, puisqu'elle suppose nécessairement un calcul (Bajoit, 1988). A mon avis, le choix de l'*exit* relève plutôt d'une stratégie inconsciente liée à des dispositions facilitatrices (l'audace de quitter l'institution) générées par la fréquentation du milieu déviant depuis son enfance et le sentiment d'appartenance à ce milieu qui en résulte.

En sortant du salon de coiffure : [Julian] C'est mon père qui m'a appris tout ça (à braquer). Enfin, il m'a pas appris, mais je l'ai vu faire. Il m'a dit « nous, on a ça dans le sang, on n'y peut rien ». Lui, c'est un taré mec. Il est en prison là ! » (JdT B - 9 janvier)

En fait, on peut dépasser la contradiction entre stratégie et inconscient en considérant que « s'il n'est aucunement exclu que les réponses de l'habitus s'accompagnent d'un calcul stratégique tendant à réaliser sur le mode conscient l'opération que l'habitus réalise sur un autre mode, à savoir une estimation des chances supposant la transformation de l'effet passé en objectif escompté, il reste qu'elles se définissent d'abord, en dehors de tout calcul, par rapport à des

<sup>74</sup> Bien évidemment, il s'agit là du motif officiel d'exclusion et il se pourrait qu'en fait, d'autres facteurs soit intervenus dans la prise de décision de l'OPTI.

potentialités objectives, immédiatement inscrites dans le présent, choses à faire ou à ne pas faire, à dire ou à ne pas dire, par rapport à un *à venir* probable qui [...] se propose avec une urgence et une prétention à exister excluant la délibération ». (Bourdieu, 1989 : 89) Autrement dit, le calcul repose moins sur une logique logique que sur une logique pratique qui exclut, avant tout examen, les pratiques les plus impensables, c'est-à-dire « à refuser le refusé et à vouloir l'inévitable ». (Bourdieu, 1989 : 90)

\*\*\*

Le cas d'une autre élève, Laura, dont je voudrais rendre compte maintenant me permettra de montrer qu'il existe d'autres réactions possibles, peut-être plus discrètes et subtiles, à l'insatisfaction du statut de relégué placé devant le « choix » d'un apprentissage et subissant les stigmates examinés plus haut. En effet, le cas de Laura illustre bien, à mon avis, l'adoption d'une conduite apathique vis-à-vis de l'institution. Guy Bajoit affirme que dans les cas où les individus ne sont ni assez audacieux pour faire défection (exit), ni assez solidaires pour courir le risque de protester (voice), ni convaincus par les finalités de l'action de l'institution (loyalty), ils deviennent apathiques : « L'apathie, qui est l'inverse absolu de la protestation, n'ouvre pas le conflit et ainsi contribue à reproduire le contrôle social, mais provoque une détérioration de la coopération. Dans la mesure où il n'adhère plus à la finalité de la relation, où il profite de son statut, où il en fait le moins possible, où il contribue peu ou mal à la réalisation des objectifs, où il ne prend plus d'initiatives visant à améliorer la qualité du produit de la coopération, l'individu apathique la détériore. » (Badoit, 1988 : 332) C'est ce type d'attitude que l'on rencontre chez Laura et dans une moindre mesure chez d'autres élèves de la classe tel que Jimmy.

La conseillère en orientation entre en classe pour faire le point avec Jimmy sur sa situation professionnelle. Celui-ci indique qu'il pense bientôt signer à la boucherie, mais qu'il attend la réponse du patron. Elle lui propose alors de postuler encore à la Coop pour avoir le choix et pouvoir comparer. Jimmy répond que le « gars ne répond jamais » et qu'il a « pas envie d'avoir le choix ». Elle insiste une seconde fois, mais Jimmy refuse. (JdT A – 13 décembre)

Le cas de Laura est également intéressant puisque, restant sensible à la norme conventionnelle, elle accompagne sa conduite d'une technique de neutralisation de l'influence du respect de celle-ci à savoir l'obligation morale de devoir agir « en « vrais » demandeurs d'emploi, qui se comporteraient comme des agents économiques rationnels, surinformés sur le marché du travail local, très « motivés »,

et qui se dévoueraient corps et âme à l'idéal d'une recherche de l'emploi tout azimuts ». (Beaud et Pialoux, 2003 : 75) La stratégie narrative qui transcende l'entretien mené avec Laura renvoie à cette autre forme de neutralisation décrite par Sykes et Matza.

« Dans la mesure où le délinquant peut se considérer lui-même comme déchargé de la responsabilité de ses activités déviantes, l'efficacité du frein que constitue la réprobation (celle des autres ou la sienne propre) est grandement diminuée. [...] Le délinquant se conçoit presque comme une « boule de billard », il se voit ballotté, en toute impuissance, de situation en situation. [...] En apprenant à se considérer comme plutôt passif qu'actif, le délinquant se prépare à dévier du système de normes dominant sans qu'il lui soit nécessaire de s'opposer de front aux normes elles-mêmes. » (Sykes et Matza, in Becker, 1985 : 51)

Je voudrais maintenant montrer comment ces logiques se déploient dans mes observations et la discussion menée avec Laura en compagnie de Paulina.

### **Laura la « folle »**

J'ai rencontré Laura dès les premiers jours de mon immersion dans le terrain. D'une corpulence sans maigreur ni obésité, elle prenait grand soin de son apparence. En outre, Laura était rarement absente aux cours si bien que j'ai pu nouer une certaine amitié avec elle. En se limitant à sa présence régulière, on serait porté à croire que Laura adoptait une attitude de résignation et que l'on a bien affaire à une loyauté<sup>75</sup> à l'égard de l'institution. En fait, son comportement en classe ne permet pas d'aller aussi loin. La résignation, ici, s'accompagne d'une entrée rétive dans le monde du travail et le comportement qu'elle adopte en classe peut sans trop d'hésitation être qualifié d'apathique.

En période de recherche de stage, Laura écoute de la musique, vague sur Facebook, regarde des photos de sa famille. Elle rigole aux gags des garçons, fait des bricolages, dessine, etc. Lors des exercices collectifs, elle se tait et adopte une attitude de retrait. Elle recourt régulièrement à des prétextes pour sortir de la classe (imprimer des annonces, faire un téléphone professionnel) et en profite pour s'amuser dans les couloirs avec ceux qu'elle croise au hasard. Un jour, elle se fera prendre au jeu avec John jusqu'au moment où un prof les surprend à se battre pour rigoler dans les couloirs. (JdT A - 13 décembre)

---

<sup>75</sup> Comme l'indique Guy Badoit, « A. Hirschman ne s'interroge pas explicitement sur les raisons qui poussent les membres à rester « fidèles ». Or, il est évident que, si les uns sont fidèles par conviction, par attachement au système d'interaction, à ses dirigeants, à ses objectifs, les autres ne désertent ni ne protestent que par un mélange de résignation, de passivité, de repli sur soi, que j'appelle apathie. Seuls les premiers, à mon avis, peuvent véritablement être appelés fidèles. » (Bajoit, 1988 : 328)

S'il elle n'est pratiquement jamais absente à l'office d'insertion, sa présence ne s'accompagne pas vraiment d'une participation active. Par exemple, lorsque l'enseignant réalise une démonstration mathématique au tableau, le regard de Laura porte ailleurs, baissant la tête vers sa feuille ou vers le mur. La main étalée sur la table, l'autre tenant mollement le stylo, elle griffonne sa feuille.

En pleine période de recherche de stage, Laura me tend un dessin. Elle me demande ironiquement si elle peut devenir artiste. Je lui réponds avec détachement qu'il y a du potentiel et qu'il existe une école d'art à Vevey. Elle me lance d'un air désabusé « Ca existe ça ? », retournant à ses occupations sans présenter plus d'intérêt. (JdT A - 19 décembre)

A d'autres moments, elle se retourne pour ajuster sa coupe de cheveux dans le reflet de la vitre, consulte son téléphone ou badine avec les autres filles de la classe. En l'absence de M. Dalley, elle en profite immédiatement pour se déplacer dans la salle et lancer des fous rires avec l'une ou l'autre fille.

M. Dalley s'absente un instant. Laura en profite pour s'asseoir à côté d'une fille, Osakorn, d'origine thaïlandaise. Elles s'amusent à taper des insultes en français sur Google pour en obtenir la traduction vocale en thaïlandais. À chaque prononciation, elles éclatent de rire, Laura se traînant sur le sol de la classe pour reprendre ses esprits. Lorsque M. Dalley pénètre dans la salle, il fixe Laura d'un regard dépité. Elle trouve maladroitement une excuse - « je l'aide à traduire sa lettre, monsieur ! » - puis retourne à sa place en s'esclaffant. (JdT B)

Ces activités qui se ponctuent tout au long de la journée lui permettent de briser l'ennui et surtout, de passer du bon temps avec les autres élèves. Durant mon terrain, j'ai appris qu'elle s'était battue en couture avec une fille d'une classe parallèle pour des raisons que j'ignore. La confrontation aurait pris des tournures violentes, l'une s'emparant d'un couteau et l'autre tentant de la brûler avec un fer à repasser.

Laura était d'humeur joviale et avait le contact facile. C'est elle, d'ailleurs, qui a pris l'initiative du premier échange en me proposant de venir manger avec ses amis durant la pause de midi. En classe comme à l'extérieur, nous avons noué une certaine complicité favorisant les confidences. L'entretien mené avec elle et l'une de ses copines, Paulina, représentait donc une occasion d'approfondir des thèmes déjà abordés à diverses occasions. Toutefois, les échanges menés au hasard des circonstances prenaient parfois la forme d'une « thérapie » dont je peinais à me défaire et qui, par moment, engendrait un malaise réciproque.

Durant la pause de midi, je discute avec Laura et Lucas. L'échange se prolonge durant une trentaine de minutes et portera sur l'école et les stages. Après les cours, alors que je complète mon journal de terrain en attendant le bus, Laura me rejoint. Durant le trajet, on discute sur ce qu'elle a prévu de faire une fois chez elle. Elle me dit qu'elle va voir son meilleur ami qu'elle connaît depuis 11 ans et qui habite dans le même quartier qu'elle. [...] La discussion se prolonge durant une quinzaine de minutes et sera orientée vers l'expérience du divorce de ses parents. Le lendemain, Laura se retourne en classe et me demande si je viens manger avec eux. Puis elle ajoute : « Il n'y aura pas que Lucas et moi. C'était bien hier, mais je vous ai trop raconté ma vie. » (JdT B – 15 et 16 janvier 2012)

Au cours de nos échanges, j'apprendrai que Laura a 17 ans (18 ans dans six mois) et habite chez sa mère dans les bas de Renens,<sup>76</sup> un village en conurbation avec Lausanne situé à 10 minutes de l'OPTI. Née d'une mère espagnole et d'un père italien, elle maîtrise bien sa langue maternelle et dans une moindre mesure sa langue paternelle. Sa mère a 18 ans lorsqu'elle met au monde Laura. Lors d'une discussion, elle m'expliquera qu'elle ne fera pas comme sa mère qui a eu des enfants alors qu'elle se trouvait en apprentissage. À cause de cela, Laura dit avoir grandi chez ses grands-parents, à Renens, jusqu'à l'âge de trois ans, moment où sa mère termine sa formation. Après un an de mariage, celle-ci se divorce (Laura avait alors trois ans) : « Je me souviendrai toujours, me dit-elle, ce soir où mes parents se sont battus. Tu vois, mon père il est assez jeune, la trentaine, plutôt beau gosse, bien baraque. Et ma mère a reçu un coup. Elle est tombée et elle était dans les vapes. Et puis mon père est parti en voiture. »<sup>77</sup> Le divorce de sa mère semble l'avoir beaucoup affectée, si bien qu'un jour elle me dira qu'elle en veut à son père d'avoir marié une autre femme, « une blonde qui est avocate », avant de me confier que « mon père, je ne lui parle plus, [...] se marier avec elle, c'est la pire chose qu'il a faite, à part ma petite sœur parce que je l'adore. »<sup>78</sup> Elle se remémore bien ces week-ends où elle allait voir son père en présence de sa belle-mère. Celle-ci lui reprochait d'être grosse et lui interdisait d'accéder au tiroir à bonbons tandis que sa mère lui en offrait généreusement.<sup>79</sup> Plus tard, Laura entendra sa belle-mère dire qu'elle

<sup>76</sup> Renens est réputé pour sa population migrante et populaire. Laura lancera ironiquement au passage qu'elle habite à Renens, « ce village de fous ». Les quartiers situés au sud regroupent la majorité de cette population dans des immeubles locatifs type HLM, tandis que le « haut » regroupe les classes moyennes et moyennes supérieures reconnaissables aux maisons citoyennes.

<sup>77</sup> Il est possible que certaines tournures de phrase fussent légèrement différentes lors de la discussion, puisqu'il m'a fallu mémoriser le dialogue et le retranscrire après coup.

<sup>78</sup> JdT B – 16 janvier

<sup>79</sup> Ce « détail » aura toute son importance puisqu'il rappelle cet hédonisme réaliste des classes populaires.



« n’attend que d’avoir des enfants avec mon père pour ne plus entendre parler de nous [elle et son frère] et de ma mère ». <sup>80</sup> Son petit frère, plus jeune de deux ans, se débrouille plutôt bien à l’école où il a été orienté en VSG (la voie intermédiaire) alors que Laura a été orientée en Développement. <sup>81</sup> Un midi au McDonald, elle me racontera qu’après l’école, elle a débuté un préapprentissage de serveuse qu’elle quittera à cause d’un patron qui l’a traité comme une « chienne ». J’apprendrai qu’elle a également travaillé « au black » dans une bijouterie avant d’arriver à l’OPTI. Au moment où je m’entretiens avec elle, elle visait une place d’apprentissage de vendeuse, mais elle admet ne pas vraiment chercher par « manque de motivation ».

Dans la situation d’entretien, Laura fait face à un universitaire et une de ses amies, Paulina, qui a « décroché » un contrat d’apprentissage pour septembre. Elle se place donc dans une posture relativement dominée dans la mesure où elle constitue en quelque sorte l’élément faisant « défaut ». Ce que je voudrais notamment montrer dans l’échange mené avec Laura, c’est la façon dont elle exprime, à des moments différents de l’entretien, les raisons de son manque de motivation à trouver un apprentissage. Plus précisément, je voudrais mettre en lumière comment Laura cherche légitimer une certaine passivité vis-à-vis de l’injonction à l’insertion, à travers une stratégie narrative qui consiste à masquer son refus par l’aveu de ses propres faiblesses. Enfin, je voudrais souligner comment Laura, et dans une certaine mesure Paulina, se positionne en porte-à-faux entre une position qui cherche à se départir du statut d’élève et une position qui vise à repousser au plus tard possible son entrée dans le monde professionnel.

\*\*\*

L’entretien se déroulera à la cafeteria, un matin à 10h30, sous l’autorisation de M. Dalley. Laura et Paulina marquent un certain contentement à « échapper » aux mathématiques et se trouvent, de ce fait, relativement bien disposées à discuter. Jusqu’à l’enclenchement du micro, il règne une certaine excitation, l’une et l’autre badinant nerveusement. Je m’assois en face d’elles, au fond de la salle, de manière à

---

<sup>80</sup> JdT B – 16 janvier

<sup>81</sup> D’un point de vue hiérarchique, les classes « Développement » se situent au plus bas des trois niveaux d’orientation (VSB, VSG, VSO). Selon le site internet du Canton de Vaud, elles sont destinées aux élèves « qui ne peuvent pas tirer profit de l’enseignement d’une classe primaire ou secondaire, pour lesquels un enseignement et un programme individualisés sont nécessaires, et pour lesquels des mesures d’encadrement plus spécifiques de type enseignement spécialisé ne sont pas requises. » ([www.vd.ch](http://www.vd.ch), en ligne, consulté en mai 2012)

ce qu'elles se trouvent face au mur. Avant de débiter l'entretien, je rappelle à Paulina qu'elle joue le rôle d'assistante et qu'elle peut à ce titre intervenir par des questions. Celle-ci se montre plutôt intimidée par l'exercice et se contente d'acquiescer de la tête. Je débute alors la discussion en abordant directement le parcours scolaire. Laura me répond de manière tout à fait sérieuse, comme si elle prenait à cœur cet entretien, s'assurant d'avoir bien compris ma question.

[GD] Est-ce que tu peux me raconter ton parcours scolaire ? – [Laura] Depuis la première primaire ? – [GD] Ouais. – [Laura] Tout simplement, je suis venu en Suisse après ma naissance. J'ai commencé directement la garderie. À quatre ans. Ensuite, j'ai déménagé à Renens, donc ce village de fou. C'était déjà difficile de s'intégrer parce que j'étais la nouvelle... c'est toujours les nouveaux qui ramassent... (entretien id I)

Elle s'exprime longuement sur son parcours scolaire, sans devoir prendre la peine de réfléchir à la façon dont elle va organiser son propos. Elle joue en quelque sorte le « bon » interlocuteur en utilisant des termes convenables comme « camarade de classe » ou « j'ai débloqué » (au lieu de « j'ai déconné »). Son discours se coulera « naturellement » dans un style narratif qui met l'accent sur son « comportement » à l'école. Pour ma part, je me contente de quelques réitérations. Laura m'explique qu'elle a connu divers « transferts » de collègue et que, très tôt, on l'a orientée en voie Développement (DS).

Tout le monde me faisait chier parce que je m'habillais comme un mec, je crachais comme un mec, je jouais au foot avec les mecs. C'était comme ça jusqu'à la quatrième année. J'avais un comportement assez déplacé du genre... je foutais la merde, on va dire. Et je volais beaucoup de trucs. Déjà en quatrième année ils m'ont dit : « Toi tu vas déjà aller dans une classes DS » (entretien id I)

Pendant ce temps, Paulina écoute attentivement sans intervenir franchement. Laura évoque ensuite cet « accident » à la suite d'une bagarre qui l'a confronté à « 25 personnes » du collègue et de sa prise en charge par les psychologues.

[Laura] J'ai eu un accident. Je me suis battu contre passé 25 personnes. Ils m'ont dominés et m'ont... m'ont éjecté contre les escaliers. Je me suis cogné la tête. J'ai eu des séquelles et tout. – [Paulina] Bande de con ! – [Laura] J'ai eu des cicatrices. J'ai dû aller à l'hôpital. Je suis restée environ trois quatre jours, ça va. Et il y a des psy qui sont venus parce que personne me croyait. Ils disaient que j'avais simulé cette bagarre. Pourtant j'avais des preuves. Il y avait des preuves du rapport de l'ambulance comme quoi j'avais des séquelles, j'entendais pas, je respirais mal. Je saignais de partout. Après, le psy m'a conseillé de... changer de collègue. Donc je me suis fais virer du collègue du Léman. Je suis allée au collègue du Verdeau. C'est juste à côté de chez moi aussi. Là-bas on m'a mis dans une classe directement effectif réduit, donc que 12 élèves maximum. (entretien id I)

Ce qui est frappant, c'est que le conseil du psychologue est assimilé par Laura comme une injonction, comme si elle n'avait finalement pas eu le choix du déplacement, mais qu'on l'a sollicitait pour son « accord ». On se contentera de relevé que Laura fait très tôt l'objet à l'école d'une prise en charge par les psychologues dont on peut supposer qu'elle contient en amont des logiques similaires à ce que décrit Muriel Darmon à savoir « la naturalisation et la personnalisation de dispositions sociales qui se jouent dans l'usage de ce lexique psychologique ». <sup>82</sup> (Darmon, 2001 : 529)

En fait, jusqu'ici son discours semble balancer entre une posture dénonciatrice où elle se positionne en victime, et une posture de confession qui met l'accent sur son comportement « déplacé » à l'école. Mais plus on progresse dans la discussion, plus cette dernière prédomine dans le discours.

[Laura] Et il y a eu un remplaçant très jeune. Et moi, j'ai fais ma débile parce que vu qu'il était jeune, j'en profitais. Il était baba-cool. Déjà en 7<sup>ème</sup> années je faisais la fête et le prof était là « waou ». Il laissait passer. Et après, pour finir, il en pouvait plus. Il a convoqué ma mère, ma grand-mère, enfin, les gens responsables de moi. Après on m'a encore déplacé de classe. [...] Et là, comme d'habitude, je foutais la merde. [...] Après on m'a mis en 8<sup>ème</sup> DS, mais dans une classe où les élèves sont plus matures. Grâce à cette classe, j'ai réussi à murir dans ma tête... quand même plus qu'avant. Et je faisais moins la débile. Parce qu'ils avaient tous entre 16 et 17 ans et moi, en ce temps-là, j'avais 14 ou 15 ans. [...] Et après... justement j'ai refais la 9<sup>ème</sup> et là j'étais la plus grande de la classe. Les autres étaient tous un petit peu plus petits que moi. Je faisais ma loi on va dire. J'avoue. (entretien id I)

Puis Laura aborde ses premiers stages en soulignant qu'au début, elle n'était pas « motivée », parce qu'elle se voyait encore jeune. À partir de là, le thème de la motivation constituera la toile de fond de notre discussion. En fait, j'ai l'impression que jusqu'ici Laura ressent que, dans la situation d'interrelation, elle incarne l'élément faisant « défaut », caractérisé par ses « manquements » du fait qu'elle n'a pas trouvé de place apprentissage. C'est donc presque « naturellement » qu'elle en vient à orienter elle-même la discussion sur le thème de la « motivation à trouver un apprentissage », comme si c'est de cela qu'il s'agissait de discuter. Elle m'explique ainsi qu'elle a tardé à chercher un apprentissage parce qu'elle s'est dit avoir encore le temps.

---

<sup>82</sup> Ce thème fera l'objet d'une analyse plus détaillée dans la suite de ce travail. La psychologisation des jugements scolaires et professionnels est si prégnante qu'il m'a semblé utile de l'inscrire dans le registre d'une forme de domination majeure à l'école.

[Laura] Après il y a eu les recherches professionnelles qui... [cherche le mot] sont passées à l'avant. Là, j'étais pas motivée au début parce que je me disais : « J'ai que 14 ans, les autres ont 16 ou 17 ans, faut se dépêcher, moi j'ai le temps. » L'année d'après, j'étais toujours dans cette classe. Mais cette fois en 9<sup>ème</sup>. Là j'ai commencé à faire des stages, j'étais au paradis. Parce que genre les stages, il y avait des patrons tu peux les rêver. (entretien id I)

Ce qui est frappant, c'est la façon dont elle appréhende la recherche d'apprentissage, comme si c'était quelque chose qu'elle a repoussé au plus tard possible. Tandis que je me fonds par commodité dans le fil de la discussion, elle me raconte ensuite sa difficulté à faire le pas dans le monde professionnel, animée par une crainte dont elle dit ignorer les ressorts.

[Laura] Une fois que j'avais fait quelques jours de stage, j'ai toujours été contente de mes... commentaires et de ma semaine. Pour finir, je me dis que plus je grandis, plus j'ai cette peur de trouver un apprentissage. Là, c'est vrai qu'on devait trouver un stage, et j'ai menti au prof en lui disant que j'ai trouvé. Mais c'est pas vrai. Parce que plus je grandis, plus j'ai cette peur de partir de chez moi. (entretien id I)

La passivité dans la recherche d'apprentissage s'inscrit dans un discours psychologisant où elle se retrouve en quelque sorte l'élément sujet à introspection. Cela se comprend peut-être par le fait que « le rôle du sociologue menant une enquête n'est guère clairement signifiant pour les personnes sollicitées, de sorte qu'elles auront recours à d'autres rôles pour interpréter la demande et définir l'interaction. » (Demazière, 2008 : 19) Or, le rôle revêtu par Laura s'apparente ici à celui de la patiente, de la personne souffrante, en référence à sa situation de demandeuse de stage. J'ai le sentiment que, faute de pouvoir clairement identifier mon statut, elle puise dans son répertoire un mode discursif de face-à-face déjà éprouvé qui renvoie aux interactions avec les professionnels de l'insertion (les patrons, les psychologues, l'orientation, etc.). En effet, elle formule des discours qui semblent provenir de l'extérieur, que les professionnels lui ont appliqués et qu'elle reprend d'une certaine manière à son compte. La psychologisation du jugement professoral scolaire – qui a contribué la transformation des maîtresses en « éducatrices » - a certainement contribué à structurer la façon dont Laura pense et donne sens à son comportement à l'école. Plus encore, ce registre psychologique, que Muriel Darmon exprime comme une façon « de décharger l'école de la responsabilité de ce "cas à problème" » en réinscrivant dans la sphère familial la responsabilité éducationnelle (Darmon, 2001 : 529) s'accompagne d'effets performatifs générateurs de dispositions qui s'activent chez Laura dans des discours et des pratiques liés au contexte scolaire.

En même temps, loin de postuler la toute puissance de cette disposition chez Laura, je ne peux m'empêcher de penser que cette incertitude sur son rôle dans l'entretien l'enjoint à ne pas se sentir autorisée à adopter un autre discours qu'elle saurait moins légitime, car jugé « déviant » par la norme légitime ; qui serait en quelque sorte indicible parce qu'illégitime. La discussion restera longtemps sur ce registre, moi-même ne parvenant pas à introduire des questions l'encourageant à rompre avec ce type de discours. L'entretien se poursuit sur cette même lancée.

[GD] Tu te bagarrais plus après, à partir de l'école secondaire ? A partir de la 5<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> c'est quelque chose qui est devenu de plus en plus fréquent ? - [Laura] Non, c'est le contraire. Au début de ma scolarité, je me battais vraiment avec tout le monde. J'étais agressive. Plus je grandissais, plus je me calmais. Après je me suis fait une idée. J'ai quand même été suivi par un psy, logiquement. Je suis même allée - ça reste entre nous bien sûr - je suis allée dans un centre psychothérapeutique pendant trois mois. C'est comme un foyer, mais ils s'occupent vraiment des gens qui ont des problèmes. (entretien id I)

Au passage, je glisse une question relative au devoir.

[GD] Au niveau des devoirs, est-ce que tes parents t'aidaient dans tes devoirs ? - [Laura] Déjà, pour commencer mes parents sont divorcés. Ma mère, au tout début, quand elle venait de se mettre avec mon beau-père, elle pensait plutôt à faire la teuf parce qu'elle était jeune dans sa tête. Nous, c'est vrai qu'on était assez débrouillards, moi et mon frère, parce qu'on se débrouillait, on allait à l'école tout seul, on se débrouillait pour les devoirs. On ne pouvait pas lui demander de nous aider parce qu'elle était souvent jamais là... le soir. (entretien id I)

L'entretien continuera sur cette lancée pendant encore quelques minutes. Puis, Laura change de registre lorsqu'elle aborde la post-scolarité. Ce thème introduit un changement de dynamique de la discussion. En effet, si au début de la discussion Laura affirme avoir réalisé des stages « géniaux », décrivant ses « manquement » à l'école ou dans ses recherches de stages sous l'angle de la pathologie ou de l'immaturation, elle prend tout d'un coup une posture plus détachée vis-à-vis de ce discours. En effet, le registre glisse soudainement en direction d'un discours plus dénonciateur qui situe cette fois les raisons de sa démotivation à l'extérieur.

[GD] Avant tu me disais que tu avais du plaisir à faire des stages, que c'était génial... - [Laura] Extra... - [GD] Donc là, t'avais assez confiance en toi... C'est après, une fois avoir quitté l'école que tu as eu peur de faire ces stages ? - [Laura] Voilà. Mais c'est aussi parce que j'ai eu un stage qui m'a déçu aussi parce que... le patron me rabaissait. [ton calme] Bon, après ça devient lassant... pfoou ! Du genre, on fait des lettres et les patrons demandent à chaque fois une quantité de chose. (entretien id I)

Laura semble peu à peu s'autoriser à dénoncer ce qui jusqu'ici n'avait pas été soulevé. Elle situe alors les raisons de son manque de motivation dans les refus systématiques des patrons. En même temps, si les multiples refus ne favorisent certainement pas la motivation de Laura, j'ai ne peux m'empêcher de penser qu'il y a plus, comme si les raisons de sa démotivation se situaient ailleurs. En effet, le ton calme et posé de sa voix en expliquant sans trop d'ardeur les refus qu'elle aurait subis alors qu'elle affirmait plus haut ne pas vraiment chercher des places de stage me donne le sentiment qu'elle formule un discours péremptoire « justifiant » en quelque sorte sa démotivation. J'insiste en me contentant de relances.

Et on est là, ça nous démotive donc on a plus l'envie qu'on avait au tout début de trouver un apprentissage. – [GD] A force d'avoir des refus ? – [Laura] A force d'avoir des refus, ça démotive la personne. [voix calme et posée] En tout cas moi. Et ça me bloque. Et j'ai de moins en moins envie de chercher. C'est pas facile. Ça touche sur le moral. (entretien id I)

Il s'agit là, à mon avis, d'un discours visant à justifier sa passivité à l'aide d'une rhétorique argumentative. En fait, ma présence intrusive à l'OPTI introduit cette forme de « quasi-procès » ou « quasi-examen » dont parle Gérard Mauger et, de ce fait, encourage la production d'un discours par l'enquêté visant avant tout à justifier sa position sans qu'il ait à en situer les vrais raisons. (Mauger, 1991) La discussion se poursuit tandis que Paulina écoute toujours attentivement sans intervenir.

[GD] Tu savais que tu devais faire un apprentissage en étant orientée classe VSO et DS ? – [Laura] Oui, je savais que je devrais trouver un métier, mais c'est vrai que je ne savais pas précisément ce que c'est qu'un apprentissage. Je ne comprenais rien. Trois années dans une école professionnelle, des cours et tout. Je ne comprenais pas. Je n'y pensais pas. Je pensais plutôt à faire ma jeunesse comme tous les autres enfants. (entretien id I)

Puis Paulina intervient, dans un premier temps sans trop oser interférer, comme si elle me demandait mon accord. S'amorce peu à peu un discours plus critique et tenace qui ne l'était jusqu'ici, et qui sera révélateur d'une des logiques discursives de Laura à savoir le « plaisir de l'instant présent ».

[Laura] Trois années dans une école professionnelle, des cours et tout. Je ne comprenais pas. Je n'y pensais pas. Je pensais plutôt à faire ma jeunesse comme tous les autres enfants. – [GD] Vivre le moment présent... – [Laura] Ouais. Sans penser au futur. – [Paulina] Je la comprends. – [GD] Ouais ? Vivre le moment présent. Avoir de la peine à voir l'avenir, comment ça allait se passer ? – [Paulina] Moi quand j'avais 13 ans, les garçons, c'était rien pour moi. C'était juste, profite de la vie comme tous les jeunes le font. Et quatre plus tard, ils nous poussent pour l'apprentissage, machin.

Déjà, à certain moments je sentais que je ne vivais pas le présent, que je vivais déjà le futur. Et ça me faisait péter les plombs. (entretien id I)

Ce qui est frappant ici, c'est que Laura et Paulina s'accordent toutes les deux sur une même dynamique centrée autour du *rapport au temps* durant leur scolarité. La discussion révèle alors un aspect typique du rapport des enfants de classes populaires à l'école. En effet, une des logiques que l'on peut, il me semble, dégager de cet entretien renvoie à ce que Christophe Delay identifie comme un mécanisme de reproduction sociale. Dans son analyse des classes populaires à l'école, il montre comment les parents en viennent à « développer chez leurs enfants les qualités correspondantes à la situation professionnelle qu'ils expérimentent eux-mêmes ». Une des qualités majeures qu'il identifie comme participant à cette reproduction renvoie à l'hédonisme réaliste « de ceux qui ne sont que peu concernés par l'ascension sociale ». (Delay, 2011 : 261) Il s'agit de « prendre du bon temps », de profiter de l'instant présent parce qu'on ne sait de quoi sera fait l'avenir ou qu'on ne peut rien attendre de lui. Or, Laura décrit sa mère comme quelqu'un qui « faisait la teuf » et qui, de ce fait, était absente le soir pour l'aider à faire ses devoirs. Par ailleurs, comme le souligne Pierre Bourdieu, c'est certainement pour cette raison que ces dispositions hédonistes des parents démunis de capital culturel sont transférables à d'autres domaines tels que ceux qui relèvent de l'alimentation ou du domaine de la santé. (Delay, 2011) Ne voit-on pas chez Laura cette forme d'hédonisme de classe lorsqu'elle me raconte la distribution de bonbons par sa mère tandis que sa belle-mère avocate les lui refusait ? Or, cette propriété joue précisément contre les individus porteurs de cette *disposition* en tant qu'elle se situe en *décalage* avec les logiques du marché scolaire. En effet, comme le souligne Pierre Bourdieu, cette disposition à profiter de l'instant présent s'impose en contrepied d'une logique visant à anticiper le futur, et donc à établir des stratégies en vue de sa maîtrise. Il n'y a de stratégie scolaire que pour ceux qui sont disposés, par l'héritage des instruments de connaissance, à s'insérer durablement dans le marché scolaire donc inclinés à une maîtrise du futur ; il n'en est rien pour celui qui, disposé à le quitter par l'acceptation des sanctions scolaires et dépossédé des moyens de maîtrise du marché, ne peut développer des stratégies orientées vers le marché. (Bourdieu, 1974) On retrouve chez Paulina et Laura cette disposition à l'hédonisme réaliste et cette faible maîtrise du champ scolaire, notamment lorsque cette dernière souligne qu'elle ne « savait pas » en quoi consiste l'apprentissage. Les enfants de classes populaires ne peuvent alors que, comme on le voit chez Laura (ou encore

chez Julian), relevé leurs « erreurs » ou « manquements » passés à un moment où il n'est pratiquement plus possible de récupérer la mise, à un moment où les jeux sont faits, où il y a clôture du destin. (Sylvain Laurens et Julian Mischi, 2011)

Au cours de la discussion, alors que j'introduis la question des notes à l'école, Laura me fait part de son regret.

[GD] Et à l'école, par rapport aux notes, c'est quelque chose qui te préoccupait ? – [Laura] Je m'en foutais. Et maintenant je le regrette. Moi qui pensais rendre fière ma mère en allant au gymnase parce que je sais qu'au fond j'aurais pu avoir ces capacités-là. Mais, j'ai pris... la scolarité pour de la rigolade. Donc, malheureusement. (entretien id I)

On voit bien comment « l'adaptation des dispositions aux conditions objectives telles qu'elles ont été définies peut, dans le cas des classes économiquement et culturellement défavorisées, être le principe d'une inadaptation à la "situation" et d'une résignation à cette inadaptation ». (Bourdieu, 1974 : 11) Cependant, Pierre Bourdieu ne nous dit rien sur les formes que peut prendre la résignation. En ce qui concerne Laura, on pourrait aisément la qualifier d'apathique dans la mesure où elle contribue peu à la réalisation des objectifs de l'institution qui consistent à trouver à tout prix un apprentissage et de s'insérer le plus vite possible dans le monde professionnel.

La discussion et se poursuit et Laura prend peu à peu une certaine distance vis-à-vis d'un discours jusqu'ici un peu lâche. Elle témoigne alors d'une expérience professionnelle douloureuse.

[GD] Entre la fin de l'école et l'OPTI, t'as travaillé ? – [Laura] Oui, j'ai travaillé dans un restaurant. Je faisais un peu de tout. Sommelière, cuisinière, barman (rire). Mais je n'ai malheureusement pas eu l'occasion de faire tous les domaines parce que j'ai commencé dans la cuisine et c'est le point le plus dur dans le domaine de la restauration pour moi. Il faut savoir cuisiner et tout. Ce n'est pas ce que je voulais faire. Ils me mettaient une pression... Chaque fois que je rentrais, je pleurais. Je pleurais. Mes larmes versaient. J'étais dans mon bain. Je finissais à minuit. Je pleurais. Déjà les horaires... Déjà, pour commencer, il me prenait directement comme employé en black. Ce n'était pas comme apprentie. Comme il était avec moi... il me prenait pour une chienne et il profitait de moi. Je commençais le matin à 10h, ça allait. Je terminais à 15h. Je recommençais à 17h30 jusqu'à minuit. Mon sommeil était très... Je n'avais pas assez d'heure pour dormir. Déjà, quand je rentrais à minuit, je me lavais. Je prenais mon bain parce que je n'arrivais pas à me doucher, ça faisait trop de bruit. Après, je n'arrivais pas dormir parce qu'il était minuit passé. La fatigue du soir m'a passé. Donc j'ai dû attendre qu'il soit 1h30-2h pour m'endormir. Et encore, j'avais de la peine. À chaque fois que le réveil sonnait j'étais là : « Non. Je dois aller travailler... » (entretien id I)



Laura témoigne de la façon dont les horaires lui sont parus intenable. La pénibilité ou le désarroi sont notamment exprimés en termes de temporalité : travailler la journée et le soir sans bénéficier de temps libre. Ce type d'expérience renseigne, à mon avis, l'état d'esprit dans lequel elle finit par rejoindre l'OPTI.

[GD] Et le matin, quand tu te lèves pour aller à l'OPTI, t'es motivée ? – [Laura] Ça me motive. Pour voir mes amis. (rire) – [Paulina] C'est comme moi. (rire) – [GD] C'est surtout les amis, les contacts... ? – [Laura] Voilà. Autrement, c'est vrai que je trouve ça un peu... chiant. C'est la routine. (entretien id I)

Tout indique que Laura voudrait profiter encore un instant, pendant qu'il est encore temps, d'être avec ses amies, de passer du bon temps avant de devoir intégrer un environnement professionnel oppressant. D'ailleurs, Paulina et Laura adoptent en classe un comportement qui, essentiellement tourné vers le « plaisir de l'instant présent » (déconner avec ses amies, discuter entre elle, faire les « connes », écouter de la musique, etc.), se détachent d'un investissement futur que représenterait le travail scolaire individuel qu'incarne l'élève appliqué.

Sur ce plan et en ce qui concerne certains élèves tels que Laura ou Paulina (sachant que tous n'entretiennent pas ce même type de rapport à l'école), on peut faire, sans trop paraître maladroit, un parallèle avec un des aspects que met au jour Paul Willis dans la culture des gars<sup>83</sup> : « Pour les « gars », le temps est quelque chose qu'ils veulent s'accaparer sur-le-champ en tant qu'aspect de leur identité immédiate et de leur auto-détermination. Le temps sert à préserver un état – être avec les « gars » - et non pas à aboutir à un objectif – obtenir des diplômes. » (Willis, 2011 : 51), Mais contrairement aux « gars » de Paul Willis, j'ai le sentiment que chez Laura cette réalité est vécu comme *indicible* parce que perçue comme *illégitime*, notamment dans le cas d'une relation d'enquête qui la place dans une situation d'« inspectée » et dans un contexte où l'autonomie culturelle dont parle Paul Willis n'existe pas – ce qui pourrait expliquer, il me semble, le recours à d'autres répertoires discursifs en début d'entretien, à savoir le répertoire psychologique, celui du refus des patrons, ou encore celui de l'altruisme :

[Laura] Je pense que c'est une question de motivation. Ces personnes-là [ses amies qui ont trouvé un apprentissage] étaient vraiment motivées, elles ont pu trouver, faire ce qu'ils voulaient. Ils en avaient rien à faire de ce qu'il y avait derrière leur dos. Ils pensaient à eux. Je pense que maintenant ils sont bien. Tandis que moi,

<sup>83</sup> Comme on l'a bien souligné en première partie de ce travail, il ne faudrait pourtant y voir une déclinaison de la culture anti-école telle que l'identifie Paul Willis. Ici, on a affaire à quelque chose de tout à fait différent.

j'ai pensé aux autres. J'ai souvent pensé aux autres, et j'ai pas pensé à moi. Je me suis dit : « J'ai le temps de m'occuper de moi. Je pense aux autres. Leur aider. » C'est vrai que j'adore aider les gens. Je me disais : « J'ai le temps, j'ai le temps. » Et puis... Regardez ! Je vais avoir 18 ans, j'ai pas d'apprentissage, et je suis à l'OPTI ! (entretien id I)

On comprend alors que, à défaut de trouver une solidarité protestataire, et craignant retourner dans un environnement qui lui apparaît hostile, Laura, sans être convaincu par les finalités de l'institution, adopte une attitude apathique. Mais cette attitude étant condamnée par la morale collective qui lui impute la responsabilité de son sort, Laura doit alors « faire avec » celle-ci en recourant à une justification de sa « déviance » en mobilisant un répertoire pathologique – je « fais la folle » - qui la soustrait de la responsabilité de ses activités.

GD] [...] t'as discuté avec la conseillère en orientation ? Ou elle a discuté avec toi ?  
 – [Laura] Non, j'ai jamais discuté avec la conseillère en orientation, depuis que j'ai commencé à l'OPTI. (rire) Parce qu'une fois je me suis fait engueuler, elle me connaît même pas. Une fois on débloquent avec la Thaïlandaise à la salle téléphonique. On s'embêtait, alors on a pris le bottin de téléphone des entreprises. Et vu qu'elle ne parle pas français, je me suis dit que je vais me rendre utile pour elle. On a téléphoné et tout. Et puis on a commencé à débloquent. On raccrochait à chaque fois que je parlais au téléphone. Et moi je disais : « Arrête, j'essaie de te décrocher une place d'apprentissage et toi tu raccroches. – C'est bien, c'est bien ! » Après elle me pousse, je tombe. Et elle me dit (pour rigoler) : « Fils de pute (avec l'accent) » Et la prof ouvre la porte : « Ça suffit maintenant ! – Oui, excuser. » Mais bon, depuis ce jour-là, elle me regarde plus vraiment comme avant. Elle me prend pour une folle sortie de l'hôpital Cery. Enfin voilà, elle a cette image de moi parce qu'elle m'a vu débloquent, mais elle m'a jamais vu comme personne. – [Paulina] Parfois les profs nous jugent mais ils nous connaissent pas. Parfois j'ai fait ma conne. Mais je le fais exprès. Si je me fais chier en cours avec Laura, comme on est à côté, on fout la merde. Mais les profs nous disent : « Ouais, vous êtes comme ça. » Mais non, ils nous connaissent pas. Peut-être que dans la classe on fait nos gamines. Mais dehors... Dehors avec Laura... - [Laura] On est assez matures. – [Paulina] On est assez matures. (entretien id I)

Encore une fois, les termes « stratégie narrative » ou « discours de légitimation » ne signifient pas que l'on a affaire à un processus conscient et maîtrisé par l'individu. Il s'agit davantage d'une logique de l'ordre de la stratégie inconsciente.

\*\*\*

J'en arrive à un autre type de conduite possible : la loyauté. Certains élèves, même s'ils représentent l'exception, adoptent une position *loyale* vis-à-vis de l'institution. Ils sont « fidèles par conviction, par attachement au système d'interaction, à ses dirigeants, à ses objectifs ». (Bajoit, 1988 : 328) C'est ce que je voudrais montrer à travers le cas de Luciano. Je reprends ici la discussion menée avec Jimmy et Luciano

(ethnographie II), mais pour me concentrer, cette fois, sur la trajectoire et le point de vue adopté par ce dernier. Car comme souligné plus haut, la façon dont ces élèves vivent leur expérience transitoire se comprend notamment en fonction de la pente de leur trajectoire scolaire.

### **Luciano le « loyaliste »**

Pour mener cette discussion, j'avais obtenu l'accord de Luciano en lui indiquant que Jimmy assisterait à l'entretien. La trajectoire de Luciano se distingue considérablement de celle de Jimmy. En effet, ce premier a d'abord grandi au Brésil jusqu'à l'âge de 13 ans où il vivait avec sa grand-mère. Luciano n'a jamais vraiment connu son père dont il se souvient juste qu'il « vendait des meubles dans un magasin ». Sa mère, qui a toujours exercé le métier de vendeuse, a quant à elle rapidement quitté le Brésil pour la Suisse où elle s'installa d'abord à Zurich. Au Brésil, il affirme ne pas avoir suivi assidument les cours et ne pas s'être trop préoccupé de son avenir tandis que sa grand-mère se contentait de lui faire quelquefois la morale. Sa mère le rapatrie en Suisse, à St-Prex où elle a entretemps déménagé avec son compagnon et avec qui elle finit par se marier : « Au début j'avais pas du tout envie de venir. Ma mère ma fait un peu peur : « Tu vas apprendre l'allemand, tu vas apprendre des trucs, tu vas aller à l'école, tu vas aller tous les jours à l'école, ici ce n'est pas de la rigolade. » Et là j'ai... Et j'avais mes copains. » Luciano vit alors une phase d'intégration difficile puisqu'il ne prononce pas un mot de français, arraché de son milieu social d'origine alors que son beau-père, dit-il, l'a « détesté ». Consommateur de drogues, ce dernier en vient à lever la main sur la mère de Luciano qui termine hospitalisée aux urgences. Elle porte plainte puis, à sa sortie de l'hôpital, part vivre chez une copine tandis que Luciano est pris en charge par le SPJ qui le place en foyer. Après six mois, il finit par rejoindre l'école obligatoire dans une classe d'insertion : « Ils m'ont mis en 8<sup>ème</sup> pour voir le niveau. » Puis il redouble sa 8<sup>ème</sup>, en VSO cette fois, et terminera sa scolarité obligatoire cette même année. Sans diplôme de fin de scolarité, sans même avoir fait un stage d'insertion professionnelle dont il connaît à peine l'existence, et ne disposant d'aucune maîtrise du système scolaire et professionnel, Luciano rejoint finalement l'OPTI à l'âge de 16 ans sous l'initiative de sa maîtresse de classe.

Plutôt assidu, concentré à son affaire et rarement absent, Luciano est un élève participatif et collaborant. Durant les périodes de recherche de stage, il réalise volontiers le travail que l'enseignant lui soumet, même s'il lui arrive de musarder.

Jovial, au sourire généreux, il n'entre pratiquement jamais en conflit avec les autres élèves. D'ailleurs, il est plutôt bien intégré à la classe.

En classe, Luciano cherche plus ou moins activement des places de stage. Il répond aux questions de M. Dalley et participe au cours. Il est d'ailleurs rarement absent de façon injustifiée. En bientôt deux mois, je ne l'ai jamais vu faire l'objet de remontrance sévère par les enseignants ou le doyen. Bref, tout porte à croire qu'il collabore pleinement avec l'OPTI. (JdT C – 3 mars 2012)

En recherche d'apprentissage, il a réalisé plusieurs stages dans le domaine de la mécanique. Il espère entrer l'année prochaine à l'ETML où il a déjà fait un stage de polymécanicien à sa plus grande convenance.

Je débute l'entretien en abordant sa trajectoire migratoire et son parcours scolaire. Je tente de reconstruire grossièrement les circonstances qui l'ont amené du Brésil à l'OPTI.

– [Luciano] Au Brésil j'allais presque jamais. Je ne sais pas. Une fois par semaine. – [GD] Comment ça se fait ? – [Luciano] C'est pas du tout la même chose. Si tu ne vas pas à l'école, ils n'appellent pas les parents. Ils s'en fichent. C'est pas du tout la même chose. (entretien ie)

Dans le fil de la discussion, Luciano m'explique qu'au Brésil, l'école « c'est pas du tout la même chose » (il répétera cette phrase à plusieurs reprises). Les enseignants ne se soucient pas de l'absence des élèves et il en profitait pour « aller en ville » avec des amis, ne « rien faire » et « galérer ». Sa grand-mère tente de le reprendre à plusieurs reprises, mais Luciano ne semble pas s'être laissé intimider. Toutefois, il affirme ne pas s'en être trop mal sorti à l'école puisqu'il assistait aux périodes où il y avait les tests.

– [GD] Et t'avais des bonnes notes ? – [Luciano] Ca va. Parce que j'allais à l'école, je m'organisais, et je faisais les tests. Les tests, pour moi, c'était facile. C'était plus le portugais ou le français. Math un peu, c'était difficile. (entretien ie)

Puis, l'entretien glisse sur les équivalences de niveau scolaire entre le Brésil et la Suisse. Luciano commente sa venue en Suisse en soulignant la dévaluation de la reconnaissance de ses compétences scolaires puisqu'il passe du niveau intermédiaire au Brésil au niveau inférieur en Suisse.<sup>84</sup> Il m'explique également que l'apprentissage est inexistant au Brésil, si bien que les élèves terminant leur

---

<sup>84</sup> Il est clair qu'il n'y a pas de comparaison objective entre les deux systèmes scolaire. Cependant, Luciano m'indique qu'il le vit comme un déclassement scolaire.

scolarité intègrent pour la plupart directement le monde du travail comme travailleur.

[Luciano] Ouais, j'étais en voie... la moyenne quoi. En fait, je suis sorti du Brésil pour venir ici, j'ai baissé. C'est pour ça qu'ici, ils voulaient me mettre en 8<sup>ème</sup> VSO. Ils voulaient voir mon niveau. – [GD] Ca t'as déçu qu'ils t'ont baissé ? – [Luciano] Ouais. [GD] Parce que... t'avais des projets en tête ? – [Luciano] Ouais. Non, au Brésil je n'avais pas de projet. Il n'y a pas d'apprentissage. Ça n'existe pas l'apprentissage. Tu fais l'école obligatoire. Si tu veux aller au gymnase... Tu commences à bosser... si t'as pas de papier, tu commences à bosser. – [GD] Soit le gymnase, soit... – [Luciano] Il y a plein d'autres trucs, mais je ne connais pas. Mais ça n'existe pas l'apprentissage, quatre ans de CFC, ou comme ça. T'as un papier de fin d'école, quand tu as fini l'école. Et après tu vas travailler. Le patron, il regarde tes notes et voilà. Il n'y a pas... ça n'existe pas CV, lettre de motivation... Ça n'existe pas. (entretien ie)

Luciano me décrit ainsi un système relativement différent par rapport à celui dans lequel il s'est trouvé projeté à l'âge de 12 ans. Au Brésil, son orientation en voie intermédiaire le vouait à intégrer sans transition le marché du travail, sans même bénéficier d'une formation professionnelle. Ainsi, Luciano a passé son enfance « trainer », et il se destinait à intégrer directement le marché du travail comme simple travailleur. Pourtant, en me parlant de sa mère, Luciano suppose qu'elle voulait absolument qu'il fasse des études, ce qui n'a pas été le cas.

[GD] Quand tu étais petit, ta maman voulait déjà que tu fasses des études ? – [Luciano] Ouais. Beaucoup. Je pense que... Je ne savais pas au début, mais je pense qu'elle savait déjà qu'elle voulait me prendre pour aller en Suisse. Je pense que c'était un peu dans ses plans. [GD] Elle était déçue quand elle a appris que tu ne pouvais pas faire d'étude ? – [Luciano] Ouais, elle était un peu déçue... Non, en fait j'avais pas des mauvaises notes, mais un peu la moyenne au Brésil. Par contre, elle était déçue quand elle a vue mes absences. C'est pour ça qu'elle m'a dit « tu vas venir en Suisse, tu vas aller à l'école tous les jours ». (entretien ie)

Sa mère décide donc de l'emmener en Suisse ce qui n'a pas été sans susciter certaines inquiétudes chez Luciano. Ainsi, il subit une véritable épreuve d'intégration.

– [Luciano] Je resterais au Brésil. Parce qu'au début j'avais pas du tout envie de venir. Ma mère ma fait un peu peur : « Tu vas apprendre l'allemand, tu vas apprendre des trucs, tu vas aller à l'école, tu vas aller tous les jours à l'école, ici ce n'est pas de la rigolade. » Et là j'ai... Et j'avais mes copains. C'est comme dans une maison... tu as tes meilleurs amis, tu pars dans un autre village, t'es triste. – [GD] Alors l'école quand tu es arrivé c'était dur ? – [Luciano] Ouais, c'était dur. Je connaissais personne. – [GD] Et on t'a fait des remarques sur ta langue, sur ton origine ? On t'a un peu embêté avec ça ? – [Luciano] Non, non. Sérieusement non. Juste pour rigoler. Des blagues. Mais pas pour de vrai. – [GD] Ca s'est assez bien passé... – [Luciano] Ouais. J'étais vraiment à l'école, fini l'école à la maison. – [GD] Et quand tu rentrais le soir à la maison, tu faisais quoi ? – [Luciano] Soit je sortais, soit je m'enfermais dans ma chambre. – [GD] Tu faisais quoi dans ta chambre ? – [Luciano] Je regardais la télé. J'ai passé presque 1 ans à regarder la télé dans ma

chambre. – [GD] Des séries, des émissions... – [Luciano] À cause de mon beau-père... (entretien ie)

Toutefois, Luciano m'explique qu'en venant en Suisse, il a suivi une scolarité qui a considérablement accru son niveau de connaissance, même s'il a été intégré dans une filière VSO. D'ailleurs, durant la discussion il associe le niveau scolaire suisse au niveau gymnasial de son pays natal.

[Luciano] Les trucs qu'on fait ici en 7<sup>ème</sup> VSG, c'est ce qu'on fait au gymnase au Brésil. Les racines et tout. Les puissances. C'est ce qu'on fait au gymnase. (entretien ie)

À la fin de sa scolarité, il est immédiatement orienté à l'OPTI.

Ils ont décidé de me mettre à l'OPTI. J'étais d'accord. – [GD] Et l'OPTI ils te l'ont présenté comment ? Ils t'ont dit quoi ? – [Luciano] Ils m'ont dit que c'était un... qu'ils allaient m'aider, beaucoup, pour faire des stages... Déjà j'avais jamais fait de stage. – [GD] En 8<sup>ème</sup> t'as pas fait de stage ? – [Luciano] Non, jamais. Ils ont dit que j'allais faire des stages. On m'a expliqué l'apprentissage et tout ça. Ils vont m'aider. Je vais faire des... avancer un peu, faire beaucoup de démarches. Être un peu... autonome. (entretien ie)

On comprend sans trop de difficulté que, suite au cloisonnement des premières années, Luciano exprime son enthousiasme à l'idée de réaliser des stages, de découvrir un métier et surtout à de se découvrir un avenir. Il associe alors l'apprentissage à l'accumulation d'une « connaissance » qui lui octroie une réelle plus value sur le marché du travail : réaliser un apprentissage, c'est pouvoir suivre une « vraie » formation professionnelle.

[GD] Ça te plaît vraiment ou c'est parce que tu dois... – [Luciano] Oui, ça me plaît vraiment. Faire un stage, c'était super. Avec les matières, fabriquer des pièces. C'était cool. Automaticien aussi, mais je préfère fabriquer des pièces. C'est manuel et tout. [...]En plus, à l'atelier de l'ETML, le truc que j'ai bien aimé, c'est plusieurs machines. T'as vraiment une bonne connaissance de tout. Quand tu vas travailler chez une entreprise, il te montre les machines et te dit « C'est quoi ça ? »... (entretien ie)

Il n'est pas hasardeux de penser que son intégration en Suisse le dote d'un capital linguistique dont il apprécie la valeur en référence au marché brésilien. Gardant à l'esprit la perspective du marché brésilien, Luciano s'enthousiasme à l'idée de faire un apprentissage. Par conséquent, on ne s'étonne pas qu'il accueille positivement les conseils de l'orientation professionnelle. [GD] Et à l'OPTI, tu dois choisir un métier, il y a la conseillère en orientation... – [Luciano] Ouais ouais. C'est madame Guillaz. – [GD] Elle t'as aidé dans ta démarche ? – [Luciano] Ouais, elle m'a montré beaucoup de métiers. Elle m'a posé des questions sur ce que je voulais faire. J'ai dit un peu dans la mécanique. J'aime bien les voitures, j'aime bien fabriquer des pièces. Elle a plus ou

moins... « Tu peux faire un apprentissage à l'ETML. » Elle m'a expliqué ce que c'était.  
(entretien ie)

En fait, sa venue en Suisse semble avoir été vécue comme une ascension sociale. Son intégration en classe de transition et la poursuite d'un apprentissage représente une forme de réussite sociale. D'ailleurs, « études » et « apprentissage » lui apparaissent de niveau relativement similaire si bien qu'à certains moments il semble confondre les deux.

- [Luciano] J'ai envie de finir mon apprentissage, boulot, avoir une maison. Après, fonder une famille. - [GD] Et retourner au Brésil ? - [Luciano] Peut-être. Ma mère veut que je retourne au Brésil. Mais je ne pense pas que j'irais. - [GD] Elle, elle voudrait ? - [Luciano] Ouais, parce qu'elle va retourner au Brésil. Quand j'aurais fini mes études et que j'aurais une maison, elle m'a dit qu'elle retournera au Brésil.  
(entretien ie)

Non seulement Luciano semble convaincu par l'OPTI et participe activement au processus de coopération dans le cadre de son intégration professionnelle, mais de manière plus large il reconnaît également les apports du système social.

Déjà en Suisse, les gens sont beaucoup aidés. Au Brésil ça existe pas le chômage [AC]. T'es d'accord Jimmy, au Brésil ça n'existe pas les aides qu'il y a en Suisse ? - [Jimmy] Non. - [Luciano] Les femmes battues, les enfants, les foyers ça n'existe pas ! Ça n'existe pas ! Ça n'existe pas les maisons pour les pauvres ! T'es à la rue ! Tu prends ton truc et tu dors dans la rue. - [GD] Donc toi le système... - [Luciano] C'est vraiment bien. - [GD] T'es assez content d'être à l'OPTI en fait ? - [Luciano] Ouais.  
(entretien ie)

Cependant, si l'on prend la classification d'Alfred Hirschmann, on n'a pas, ici véritablement affaire à une loyauté protestataire puisqu'on n'identifie pas vraiment un mécontentement. Au contraire, Luciano semble tout à fait satisfait de son insertion professionnelle. Par conséquent, sa loyauté à l'égard de l'OPTI s'accompagne de la croyance au bien-fondé de l'institution.

\*\*\*

Le choix des trois cas développés ici se justifie par le fait qu'ils incarnent le plus typiquement l'une ou l'autre des réactions identifiées (loyauté, exit, apathie). Cependant, une vision plus précise de la réalité empirique indiquerait qu'il s'agit d'une prédominance si bien que les comportements effectivement adoptés ne sont pas toujours cohérents à la ligne de conduite isolée. Ainsi, il se peut que dans certaines circonstances, l'individu loyal affiche de l'apathie ; ou encore que l'apathique se comporte avec loyauté. Pourquoi les élèves privilégient certains

modes d'action et en écartent d'autres fait intervenir un nombre conséquent de variables (la trajectoire, sa pente, ses caractéristiques psychologiques, sa socialisation, mais aussi la situation d'interrelation, sa position dans le groupe, etc.).

Mais la protestation ouverte et franche ne constitue pas un mode d'action privilégié. Lorsqu'on pénètre l'institution, on est étonné de ne voir pratiquement aucun débordement. A la limite, il n'y a pas plus de conflits, de révoltes et d'insubordinations que dans certaines écoles à filières générales. Peut-être parce que la protestation suppose une prise de conscience des logiques que l'on vient de décrire tout au long de ce travail. Peut-être que ces élèves connaissent des situations individuelles trop éloignées les unes des autres et ne disposent pas des valeurs et sentiments de classe qui leur permettraient de développer et renforcer des thèmes oppositionnels.

Toutefois, le chercheur ne peut pas déduire de leur consentement pratique un consentement volontaire. Les élèves sont certes résignés – la plupart respectent les règles même s'ils échappent à une partie d'entre elles et que certains quittent prématurément l'institution – mais les formes que prennent cette résignation sont loin d'être de l'ordre de la coopération volontaire (sauf chez certains cas spécifiques comme on vient de l'analyser). Il se peut même qu'ils ne parviennent pas intellectuellement parlant à contredire ou mettre en défaut l'idéologie dominante qui leur impute la responsabilité de leur échec ; mais cela ne signifie pas pour autant qu'ils la trouvent légitime au point de s'y conformer en assumant leur « erreurs » passées. C'est là toute l'ambiguïté de leur prise de positions.

Par conséquent, une analyse en terme de violence symbolique ne permet pas toujours de comprendre les expériences de la domination telles que réellement vécues par les acteurs. Il n'y a pas nécessairement « naturalisation de la domination, ni adhésion "spirituelle" » de l'individu à l'ordre des choses, mais « quelle que soit sa compréhension de la situation, généralement faible ou insuffisante, l'acteur reste d'autant plus replié sur lui-même que la modification des contraintes à l'œuvre lui semble hors de portée. » (Martuccelli, 2004 : 477).<sup>85</sup> Il existe alors une sorte de

---

<sup>85</sup> Il ne s'agit pas ici de rompre avec les principes de l'analyse offerts par Pierre Bourdieu mais de suivre, à l'instar de Bernard Lahire, une position qui au final se veut de façon ironique plus bourdieusienne que les bourdieusiens : « Ce que je veux dire, tout à fait sérieusement et sans provocation aucune, c'est que par mes travaux je pense être, en définitive, bien plus fidèle au travail de Pierre Bourdieu que ses plus "fidèles" épigones. En effet, pour réaliser ce que Bourdieu a fait dans le champ des sciences sociales, il faut



frustration générale qui ne trouve pas sa défense dans un système culturel aussi organisée que celui développé par les gars de Willis. C'est ce caractère confus qui donne parfois à leur comportement un aspect pathologique, cette sorte de révolte permanente mi-assumée qui varie sensiblement d'un élève à un autre. Mais il faudrait analyser tout cela avec bien plus de rigueur et de précision que je ne le fais ici.

Enfin, l'idéologie méritocratique explique certainement pourquoi ceux qui réussissent se sentent justifié d'exister comme ils existent. Mais cette explication ne peut pas faire l'objet d'une analyse identique pour les classes populaires c'est-à-dire qu'on ne peut pas la faire fonctionner comme un principe de légitimation de leur position. Danilo Martuccelli et Paul Willis s'accordent à l'unisson sur ce point.

« L'imposition idéologique ne se réalise pas dans des termes aussi homogènes et globaux qu'on le laisse entendre – et plus largement qu'elle n'a jamais pu se réaliser ainsi dans le passé, étant donné notamment les limites traditionnelles de sa diffusion et l'importance des mécanismes de contestation. En réalité, il est plus juste d'affirmer que l'idéologie dominante n'a opéré que comme un mécanisme culturel de fédération et de cohésion des groupes dominants, plutôt que comme un mécanisme de fabrication de la conscience des dominés. » (Martuccelli, 2004 : 476)

« La classe ouvrière n'a pas besoin de croire à l'idéologie dominante. Elle n'a pas besoin du masque de la démocratie pour couvrir le visage de l'oppression. [...] Quel type de bourgeoisie ne croit pas d'une façon ou d'une autre à ses propres légitimations ? Cela équivaudrait à se nier soi-même. Ce serait la solution d'un problème dont elle est la principale énigme. Ce serait préparer l'autodestruction comme prochain mouvement logique. La classe ouvrière est le seul groupe dans le capitalisme qui n'ait pas besoin de croire aux légitimations capitalistes comme condition de sa propre survie. » (Willis, 1984 : 218)

La représentation de leur situation et les comportements qui en découlent sont plus subtile. Ni l'idéologie, ni l'analyse structuro-génétique ne suffisent à rendre complètement compte de leur attitude. Ce qui me paraît fondamental en fin de compte, c'est moins le processus de naturalisation dont leur position fait l'objet ou encore leur incapacité à générer une culture anti-école, que l'aspect normatif qui accompagne leur relégation c'est-à-dire les sanctions informelles qui affectent la représentation qu'ils se font de leur propre personne et qui génèrent des formes variées de mise à distance de la norme légitime.

---

absolument éviter le rapport maître/disciple et la répétition sans fin de sa "pensée" sur des terrains particuliers. » (Lahire, Entretien avec Bernard Lahire)

## CONCLUSION

Ce travail s'est proposé d'aborder la relégation scolaire sous l'angle de la déviance. En préalable, on a souligné le fait que la déstructuration du monde ouvrier et l'extension de la norme scolaire à toutes les classes sociales constituent l'échec scolaire en déviance - y compris au sein des familles populaires qui poussent désormais leurs enfants aux études afin qu'ils ne subissent ce qu'eux-mêmes vivent quotidiennement : stigmatisation et fragilité. Affirmer que l'échec scolaire constitue une déviance, c'est-à-dire vécu négativement, signifie que celui qui s'en trouve frappé est réputé en être l'auteur et non l'objet. On lui applique des sanctions formelles et informelles dont les logiques sont similaires en tout point à celles qui frappent le fumeur de marijuana étudié par Howard Becker.

Ces sanctions sont telles qu'elles génèrent des sentiments de honte et affectent au plus profond l'identité de celui qui les subit. En fait, on peut dire que l'on a affaire à un phénomène proche des formes traditionnelles de racisme, mais en plus subtil, puisque le racisme de l'intelligence fait l'objet d'une naturalisation qui rend impossible sa dénonciation collective. Ségrégation, stigmatisation, naturalisation des positions, etc. composent la violence quotidienne des relégués scolaires dont l'école se trouve au principe des formes de division symbolique.

Le classement scolaire est un classement social euphémisé, donc naturalisé, absolutisé, un classement social qui a déjà subi une censure, donc une alchimie, une transmutation tendant à transformer les différences de classe en différences d'« intelligence », de « don », c'est-à-dire en différences de nature. Jamais les religions n'avaient fait aussi bien. Le classement scolaire est une discrimination sociale légitimée et qui reçoit la sanction de la science. (Bourdieu, 1980 : 266)

D'ailleurs, ceux qui sont en mesure d'objectiver et dénoncer ce racisme n'éprouvent que peu d'intérêt à combattre ce racisme puisqu'eux-mêmes en profitent largement en tant qu'il dote leur position d'un capital symbolique que la démocratisation réelle de l'accès aux titres dévaluerait.

Nous avons alors examiné comment ces élèves réagissent au poids des sanctions normatives. Celles-ci peuvent jouer, dans certains cas, le rôle d'une fonction régulatrice des pratiques sociales. Cependant, concevoir la socialisation « comme un mécanisme de régulation sociale aux mains du système, fonder la socialisation sur la plasticité et la « conditionnabilité » de l'enfant, c'est faire reposer celle-ci sur un seul processus, l'accommodation (Piaget, 1969), c'est-à-dire sur la capacité de l'enfant à

s'adapter aux adultes et aux contraintes de son environnement. » (Percheron, 1985 : 178) Il arrive des cas où cette fonction régulatrice de la norme fait l'objet d'une forte remise en cause par l'individu - notamment dans les cas où il en souffre trop fortement - qui estime que celle-ci lui est extérieure et la perçoit essentiellement sous son aspect coercitif et oppressant. Notre analyse suggère que l'accommodation se double alors d'un autre mécanisme essentiel que Piaget identifie comme un processus d'assimilation : « Par cette dernière, l'enfant cherche à modifier son environnement pour le rendre plus conforme à ses désirs et diminuer le nombre de ses frustrations et de ses anxiétés. » (Percheron, 1985 : 178) Dans le cas observé, les élèves ne pouvant se rattraper de leur acte initial, sinon par des efforts considérables dont les rétributions restent incertaines, réagissent en développant des formes originales de mise à distance de la norme scolaire. Les sanctions normatives sont telles qu'ils perdent pratiquement tout intérêt à se conformer à la norme scolaire ; pratiquement tout intérêt, puisque leur situation est en fait clivée : la mise à distance leur permet de conserver une certaine estime d'eux-mêmes, mais cette mise à distance est fortement limitée dans la mesure où ils ne peuvent rejeter le savoir scolaire puisqu'il constitue la pierre d'achoppement de l'entrée dans le monde du travail.

Par conséquent, les formes culturelles de mise à distance de la norme ne prennent pas la forme d'une culture anti-école ; elles se caractérisent par des insubordinations qui ne remettent jamais véritablement en question la bonne marche de l'institution. Autrement dit, les élèves doivent composer avec le respect de l'institution et la mise à distance de la norme scolaire que celle-ci défend. Les comportements collectifs y participent d'une certaine manière mais ne suffisent à eux-mêmes pour satisfaire les rapports différenciés à la norme qu'entretiennent les élèves en fonction de leur situation personnelle. Dès lors, les stratégies individuelles que développe chacun d'entre eux complètent en quelque sorte ce processus. Elles varient de l'exit (dans le cas le plus démonstratif) à la loyauté en passant par l'apathie. Ces comportements s'accompagnent toujours de stratégies de justification c'est-à-dire que les élèves « doivent » composer avec la norme scolaire puisqu'ils y restent sensibles tant celle-ci pénètre tous les aspects de la vie sociale.

Dès lors, on a pu montrer que ces jeunes développent des représentations beaucoup moins favorables des formes d'autorités et de l'ensemble du système bien qu'ils ne contestent pas les principes fondamentaux. L'autorité est davantage perçue

sous son aspect autoritaire, limitatif et coercitif et nul doute qu'il s'agit là de dispositions profondes. Cette contestation ne trouve pas son refuge dans un discours politique et il échappe, à mon avis, à sa prise en charge partisane. Les rares discussions développées avec les élèves sur la politique suggéraient qu'ils voteraient davantage contre quelque chose que pour une idéologie ou un principe d'action politique. Il y aurait de quoi approfondir cet aspect et on voit bien comment l'approcher suggère de prendre en compte toute leur réalité et les expériences concrètes qu'ils traversent à l'adolescence, et non simplement les discours politisés ou orientés idéologiquement durant l'enfance.

## BIBLIOGRAPHIE

### Ouvrages généraux

Joseph ADELSON et Robert P. O'NEIL, « Growth of political ideas in adolescence : the sens of community », In *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 4, n°3, pp. 295-306

Guy BAJOIT, « Exit, voice, loyalty... and apathy. Les réactions individuelles au mécontentement », In *Revue française de sociologie*, 1988, 29-2. pp. 325-345

Stéphane BEAUD et Michel PIALOUX, *Violence urbaines, violence sociale. Genèse des nouvelles classes dangereuses*, Paris, Fayard, 2003, 426 p.

Stéphane BEAUD et Michel PIALOUX, *Retour sur la condition ouvrière. Enquête aux usines Peugeot de Sochaux-Montbéliard*, Paris, La Découverte, 2012, 488 p.

Stéphane BEAUD et Michel PIALOUX, « Racisme ouvrier ou mépris de classe. Retour sur une enquête de terrain », In *De la question sociale à la question raciale ?*, Paris, La Découverte, 2006, 280 p.

Howard BECKER, *Outsider*, (trad. J.-P. Briand et J.-M. Chapoulié), Paris, Editions A.-M. Métailié, 1985 (1963), 247 p.

Nathalie BOSSE et Christine GUEGNARD, « Les représentations des métiers par les jeunes : entre résistances et avancées », In *Travail, genre et sociétés*, 2007/2, n°18, pp. 27-46

Pierre BOURDIEU, *Méditations Pascaliennes*, Paris, Seuil, 1997, pp. 218-221

Pierre BOURDIEU, « Comprendre », In Pierre Bourdieu, *La misère du monde*, Paris, Seuil, 1993, pp. 1389-1447

Pierre BOURDIEU, « L'espace des points de vue », In Pierre Bourdieu, *La misère du monde*, Paris, Seuil, 1993, pp. 13-17

Pierre BOURDIEU, *Le sens pratique*, Paris, Editions de minuit, 1989, 475 p.

Pierre BOURDIEU, « Avenir de classe et causalité du probable », In *Revue française de sociologie*, 1974, 15-1, pp. 3-42

Pierre BOURDIEU, « La « jeunesse » n'est qu'un mot », In Pierre Bourdieu, *Questions de sociologie*, Paris, Les Editions de Minuit, 1984, 277 p.

Pierre BOURDIEU, « Culture et politique », In Pierre Bourdieu, *La distinction : critique sociale du jugement*, Paris, Edition de Minuit, 2007, 670 p.

Pierre BOURDIEU, « Condition de classe et position de classe », In *Archives européennes de sociologie*, VII, 1966, pp. 202-229

Pierre BOURDIEU, « Les rites comme actes d'institution » In *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 43, juin 1982, pp. 58-63

Pierre BOURDIEU, « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture » In *Revue française de sociologie*, 1966, 7-3, pp. 325-347.

Pierre BOURDIEU, *Sur l'État, Cours au Collège de France (1989-1992)*, [Paris], Editions Raisons d'agir/Édition du seuil, 2012, 656 p.

Pierre BOURDIEU, *Questions de sociologie*, Paris, Les Editions Minuits, 1980, 268 p.

Pierre BOURDIEU et Loïc J.D. WACQUANT, *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*, Paris, Editions du Seuil, 1992, 270 p.

Jean-Claude CHAMBOREDON, « Classes scolaires, classes d'âge, classes sociales. Les fonctions de scansion temporelle du système de formation », In *Enquête*, n°6, 1991, article en ligne (<http://enquete.revues.org/document144.html>), consulté en février 2012

Annie COLLOVALD et Frédéric SAWICKI, « Le populaire et le politique. Quelques pistes de recherche en guise d'introduction », In *Politix*, vol. 4, n°13, 1991, pp. 7-20

Philippe CORCUFF, *Les nouvelles sociologies: entre le collectif et l'individu*, Paris, Armand Colin, 2007, 127 p.

Isabelle DANIC, Julie DELALANDE, Patrick RAYOU, *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes. Objets, méthodes et terrains de recherche en science sociale*, Rennes, PU de Rennes, 2006, 215 p.

Muriel DARMON et François de SINGLY (dir.), *La socialisation*, Armand Colin, 2007, 127 p.

Christophe DELAY, *Les classes populaires à l'école. La rencontre ambivalente entre deux cultures à légitimité inégale*, Rennes, PU de Rennes, 2011, 321 p.

Sophie DUCHESNE et Florence HAEGEL, « Entretiens dans la cité, ou comment la parole se politise », In *Revue Espaces temps*, n° 76-77, 2001, pp. 95-109

Marie DURU-BELLAT, *Le mérite contre la justice*, Paris, Presses de Sciences Po, 2009, 166 p.

Gosta ESPING-ANDERSEN, *Social Foundations of Postindustrial Economies*, New York, Oxford University Press, 1999, 207 p.

William A. GAMSON, Political Socialization and Grandparenting, In *Sociological Forum*, vol. 22, n°4, décembre 2007, pp. 568-578

Daniel GAXIE, « Appréhensions du politique et mobilisations des expériences sociales », In *Revue française de science politique*, n°2-3, 2002, pp. 145-178

Erving GOFFMAN, *Les rites d'interaction*, Paris, Minuits, 1974 (1967), 230 p.

Edward S. GREENBERG, "Industrial Self-Management and Political Attitudes", In *The American Political Science Review*, vol. 75, n°1, mars 1981, pp. 29-42

Claude GRIGNON, *L'ordre des choses, les fonctions sociales de l'enseignement technique*, Paris, Ed. de Minuit, 1971, 363 p.

Claude GRIGNON, Annie COLLOVALD, Bernard PUDAL, Frédéric Stawicki, « Un savant et le populaire. Entretien avec Claude Grignon », In *Politix*, vol. 4, n°13, Premier trimestre 1991, pp. 35-42.

Camille HAMIDI, « Catégorisations ethniques ordinaires et rapport au politique. Éléments sur le rapport au politique des jeunes des quartiers populaires », In *Revue française de science politique*, 2010/4, vol. 60, pp. 719-743

Richard HOGGART, *La culture du pauvre : étude sur le style de vie des classes populaires en Angleterre*, (trad. Françoise et Jean-Claude GARCIA et Jean-Claude PASSERON), Paris, Les Éditions de Minuit, 1991, 420 p.

Sandra HUPKA-BRUNNER, Stefan SACCHI et Barbara E. STADLER, « Social Origin and Access to Upper Secondary Education in Switzerland: A Comparison of Compagny-based Apprenticeship and Exclusively School-based Programmes », In *Swiss Journal of Sociology*, 36, n°1, 2010, pp. 11-31

Olivier IHL, « Socialisation et événements politiques », In *Revue française de science politique*, 2002/2, vol. 52, pp. 125-144

Fabien JOBARD, « L'État, de l'appareil à l'apparat », In *Critique*, 2012/5, n°780, pp. 388-400

Marco JORIO *et alii* (dir.), *Dictionnaire historique de la Suisse*, articles « Apprentissage », « Chômage », « Ouvriers », « Services », « Etrangers », version en ligne ([www.hls-dhs-dss.ch](http://www.hls-dhs-dss.ch)), consulté en novembre 2011

Jacques LAGROYE et Frédérick SAWICKI, *Sociologie politique*, Paris, Dalloz, 2004, 599 p.

Bernard LAHIRE, *Portraits sociologiques : dispositions et variations individuelles*, Paris, Nathan, 2002, 431 p.

Bernard LAHIRE, « Socialisation, formes sociales et pratiques sémiotiques : le procès de scripturalisation comme lecture du procès de socialisation », In *Analyse des modes de socialisation. Confrontation et perspective. Actes de la table ronde de Lyon (4 et 5 février 1988)*, mai 1988, pp. 107-121

Bernard LAHIRE, *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinctions de soi*, Paris, Edition La Découverte, 2004, 777 p.

Bernard LAHIRE, *Culture écrite et inégalités scolaires : sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 2000, 310 p.

Jean-Michel LECRIQUE *et alii*, « Classer et juger les transgressions politiques. L'apport d'une démarche par focus group et d'une méthode quantitative d'analyse des données qualitatives », In *Revue française de science politique*, 2011/3, vol. 61, pp. 447-482

Pierre LEFEBURE, « Les apports des entretiens collectifs à l'analyse des raisonnements politiques. Composition des groupes et dynamiques discursives », In *Revue française de science politique*, 2011/3, vol. 61, pp. 399-420.

Dan P. McADAMS, *The stories we live by. Personal Myths and the Making of the Self*, New York, The Guilford Press, 1993, 336 p.

Audrey MARIETTE, « Entre lycée professionnel et travail ouvrier : la "culture anti-école" », In *Agone*, n° 46, 2011, pp. 113-135

Daniilo MARTUCCELLI, « Figures de la domination », In *Revue française de sociologie*, 2004, 45 (3), pp. 469-497

Sylvain LAURENS et Julian MISCHI, « L'école & la clôture des destins sociaux », In *Agone*, n° 46, 2011, pp. 9-13

Daniel OESCH et Line RENNWALD, « La disparition du vote ouvrier ? Le vote de classe et les partis de gauche en Suisse », Université de Genève, Département de science politique, janvier 2009, 34 p.

Annick PERCHERON, « La socialisation politique: défense et illustration », In M. Grawitz, J. Leca (dir.), *Traité de science politique*, Paris, PUF, 1985, tome 3, pp. 165-229

Pierre PERIER, *L'ordre scolaire. Parents, élèves, professeurs dans les contextes difficiles*, Rennes, PU de Rennes, 2010, 186 p.

Philippe PERRENOUD, « Sous des airs savants, une notion de sens commun : la socialisation » In *Analyse des modes de socialisation. Confrontation et perspective. Actes de la table ronde de Lyon (4 et 5 février 1988)*, mai 1988, pp. 149-165

Jean PIAGET, *Le jugement moral chez l'enfant*, Paris, Presses universitaires de France, 1978, VIII, 334 p.

Fabrice PLOMB, *Faire entrer le travail dans sa vie*, L'Harmattan, 2005, 358 p.

Evelyne RIBERT, *Liberté, égalité, carte d'identité. Les jeunes issus de l'immigration et l'appartenance nationale*, La Découverte, Paris, 2006, 273 p.

Marlène SAPIN, Dario SPINI, Eric WIDMER, *Les Parcours de vie. De l'adolescence au grand âge*, Lausanne, Presses Polytechniques et Universitaires Romandes, 2007, 137 p.



Franz SCHULTHEIS, Arnaud FRAUENFELDER, Christophe DELAY, Nathalie PIGOT, et alii, *Les classes populaires aujourd'hui. Portraits de familles, cadres sociologiques*, Paris, L'Harmattan, 2009, 536 p.

David O. SEARS, « Political socialization », In F.I. Greenstein and N.W. Polsby, *Handbook of Political Science*, Vol. 2, 1975, pp. 93-153

Roberta S. SIGEL, « New Direction for Political Socialization Research : Thoughts and Suggestions », In *Perspective on Political Science*, 24 :1, 1995, pp. 17-22

Laurence STEINBERG, « Socialization in Adolescence », In *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 2001, pp. 14513-14516

Françoise VOUILLOT (dir.), *Orientation et scolaire et discrimination. Quand les différences de sexe masquent les inégalités*, Paris, La documentation Française, 2011

Corine VEDRINE, « De la résistance désacralisante à la résistance à la désacralisation : le cas des ouvriers Michelin à Clermont-Ferrand », In *Nouvelle revue de psychosociologie*, 2009/1 n° 7, pp. 101-118.

Paul WILLIS, *L'école des ouvriers. Comment les enfants d'ouvriers obtiennent des boulots d'ouvriers*, Bernard Hoepffner (trad.), Marseille, Agone, [1977<sup>1</sup>] 2011, 438 p.

Joël ZAFFRAN, *Le temps de l'adolescence. Entre contrainte et liberté*, Rennes, PU de Rennes, 2010, 186 p.

### Sources et statistiques

Karin BACHMANN HUNZIKER, « Quelle insertion dans la formation post-obligatoire après la fréquentation d'une solution transitoire ? Enquête auprès de jeunes ayant fréquenté l'Office de Perfectionnement, de Transition et d'Insertion en 2004-05 », In *Actualité de la Recherche en Education et en Formation*, Strasbourg, 2007, pp. 1-10

BERGMAN et alli (dir.), *Transitions juvéniles en Suisse. Résultats de l'étude longitudinale TREE*, Zurich, Seismo, 2011, 299 p.

Kathrin BERTSCHY, Edi BÖNI et Thomas MEYER, *Les jeunes en transition de la formation au monde du travail. Survol de résultats de la recherche longitudinale TREE*, Berne, décembre 2007, TREE 2007, 36 p.

Enquête auprès des jeunes et des entreprises sur mandat de l'Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie OFFT, *Baromètre des places d'apprentissage. Août 2011. Rapport condensé*, Link Institut, septembre 2011, 25 p.

Sandra HUPKA-BRUNNER, Stefan SACCHI, Barbara E. STADLER, « Social Origin and Access to Upper Secondary Education in Switzerland: A Comparison of Company-Based Apprenticeship and Exclusively School-Based Programmes », In *Transition juveniles en Suisse. Résultats de l'étude longitudinale TREE*, Zurich, Seismo Verlag, vol. 1, 2011, pp. 157-182

Georges FELOUZIS, S. CHARMILLOZ et B. FOUQUET-CHAUPRADE, *L'enseignement secondaire au risque des enquêtes Pisa Suisse. Parcours scolaires, performances et orientation à Genève*, Université de Genève, GGAPÉ, décembre 2010

Valérie GONDOUX FRELECHOUX, « Orientation à l'issue de la scolarité obligatoire et des filières de transition. Résultats de l'enquête « Choix 2010 » », In Série Vaud, Statistique Vaud (SCRIS), septembre 2011, 52 p.

Christian IMDORF, *La sélection des apprentis dans les PME. Compte rendu*, (trad. Rachel Sermier), Fribourg, Institut de Pédagogie Curative, mars 2007, 8 p.

Thomas MEYER, « On ne prête qu'aux riches : L'inégalité des chances devant le système de formation en Suisse », In *Transitions juvéniles en Suisse. Résultats de l'étude longitudinale TREE*, Seismo, Zurich, vol. 1, 2011, pp. 40-65

Thomas MEYER Barbara E. STADLER Monika MATTER, *Bildungswunsch und Wirklichkeit. Thematischer Bericht der Erhebung PISA 2000*, Neuchâtel, 2003, 63 p.

Office fédéral de la statistique (OFS), *La statistique de l'aide sociale. Résultats 2007*, Neuchâtel, 2009, 28 p.

### **Méthodologie**

Stéphane BEAUD et Florence WEBER, *Guide de l'enquête de terrain*, Paris, La Découverte, 2010, 334 p.

Howard BECKER, « Épistémologie de la recherche qualitative », In Alain & Pessin BLANC, *L'art du Terrain. Mélanges offerts à Howard Becker*, Paris, L'Harmattan, 2004, pp. 59-90

Alain BLANCHET et Anne GOTMAN, *L'enquête et ses méthodes*, Paris, Armand Colin, 2010, 126 p.

DANIEL CEFÄI, « Faire du terrain à Chicago dans les années cinquante » L'expérience du Field Training Project, Genèses, 2002/1 n°46, pp. 122-137

Sébastien CHAUVIN et Nicolas JOUNIN, « L'observation directe », In Serge PAUGAM, *L'enquête sociologique*, Paris, PUF, 2009, 458 p.

Sophie DUSCHESNE et Florence HAEGEL, *L'enquête et ses méthodes. L'entretien collectif*, Paris, Armand Colin, 2005, 126 p.

Robert EMERSON, « Le travail de terrain comme activité d'observation. Perspectives ethnométhodologiques et interactionnistes », In Daniel Cefäi, *L'enquête de terrain*, Paris, Edition La Découverte/M.A.U.S.S., 2010, 615 p.

Didier DEMAZIERE, « A qui peut-on se fier ? Les sociologues et la parole des interviewés », In *Langage et sociétés*, 2007, pp. 85-100

---

Didier DEMAZIERE, « L'entretien biographique comme interaction. Négociations, contre-interprétations, ajustements de sens », In *Langage et société*, n°123, 2008, pp. 15-35

Sophie DUSCHESNE, « Entretien non préstructuré, stratégie de recherche et étude des représentations. Peut-on déjà faire l'économie de l'entretien « non-directif » en sociologie ? », In *Politix*, n°35, 1996, pp. 189-206

Jean-Claude KAUFMANN, *L'enquête et ses méthodes*, Paris, Armand Colin, 2007, 127 p.

Gérard MAUGER, « Enquêter en milieu populaire », In *Genèses*, 6, 1991, pp. 125-143

Nonna MAYER, « L'entretien selon Pierre Bourdieu. Analyse critique de La misère du monde », In *Revue française de sociologie*, 1995, 36-2. pp. 355-370