

Hugues Delforge  
Centre de Sociologie de l'Education  
Université Libre de Bruxelles  
Promoteur : Anne Van Haecht  
Ixelles, le 30 novembre 2007

Rapport final (troisième année) : « Les horizons culturels de l'adolescence dans le contexte scolaire en Communauté française à Bruxelles ».

Ministère de la Communauté française

N° 113/06 – Université Libre de Bruxelles

## Table des matières

Table des matières.....	2
Introduction.....	7
I. Présentation de la recherche.....	7
II. Structure du rapport.....	10
Partie I. Construction de l'objet .....	11
I. Une définition de l'adolescence et de la jeunesse ?.....	12
L'adolescence .....	13
La jeunesse.....	14
II. Un contexte spécifique à l'adolescence d'aujourd'hui ? .....	16
Une jeunesse ou des jeunes ?.....	16
Les seuils : invariants de la jeunesse ?.....	17
Initiation et seuils.....	17
Longueur de la jeunesse et diversification des trajectoires de vie .....	20
Une adolescence scolaire et des jeunesses contemporaines ? .....	20
Adolescence et norme d'expérimentation .....	21
III. Quelles sont les significations et l'importance des pratiques culturelles, de loisirs et de sociabilité pour les adolescents contemporains ? .....	22
Les jeunes, des activités spécifiques ?.....	22
L'exemple des cultures musicales : entre rupture et participation .....	23
Les pratiques culturelles des jeunes, éléments de généralisation .....	25
Des inégalités d'accès à l'expérimentation juvénile .....	26
IV. Conclusions, problématiques et questions de recherche.....	28
Partie II: Méthodes, techniques et terrains.....	30
I. Méthodologies .....	30
Observations, <i>Focus group</i> et entretiens .....	32
Trois établissements pour tenter de saisir la diversité du public scolaire .....	34
Grille d'entretien, indicateurs.....	35
Traitement des données de terrain .....	36
Conclusions, statut des matériaux récoltés.....	37
II. Description des établissements.....	39
A. L'établissement <i>Ef</i> (présentant une population favorisée).....	39
B. Etablissement <i>Ed</i> (présentant une population défavorisée) .....	41
C. Etablissement <i>Em</i> (présentant une population moyenne).....	43
D. Conclusions. Eléments de comparaison des établissements.....	45
III. Carnets de terrain .....	47
A. <i>Ef</i> : des conditions « favorisées » d'enquête à l'hermétisme des réseaux de pairs ...	47
B. <i>Ed</i> : de la vie de « quartier » à la pratique des interviews dans une école « difficile » .....	51
C. <i>Em</i> : rencontrer les élèves d'une école « moyenne ».....	55

Partie III: Résultats de terrain, analyse thématique des paroles d'élèves dans trois établissements contrastés.....	59
I. Les profils sociographiques .....	60
A. Etablissement <i>Ef</i> (population « favorisée ») .....	60
Age et parcours.....	60
Nationalités et origines.....	62
Tableaux de familles .....	63
B. Etablissement <i>Ed</i> (population « défavorisée ») .....	66
La constitution des fiches sociographiques .....	66
Age et parcours.....	67
Nationalités et origines.....	69
Tableaux de familles .....	70
C. Etablissement <i>Em</i> (population « moyenne »).....	74
Age et parcours.....	74
Nationalités et origines.....	75
Tableaux de familles .....	77
D. Conclusions, profils des élèves .....	79
Age et parcours.....	79
Nationalités et origines.....	80
Tableaux de familles et communes de résidence.....	80
II. Les représentations subjectives des catégories d'âge : les adolescents, les jeunes et les adultes .....	82
A. Etablissement <i>Ef</i> (population « favorisée ») .....	82
A. Les adolescents.....	82
B. Les jeunes .....	84
C. Les adultes .....	86
B. Etablissement <i>Ed</i> (population « défavorisée ») .....	88
A. Les adolescents.....	88
B. Les jeunes .....	89
C. Les adultes .....	90
C. Etablissement <i>Em</i> (population « moyenne »).....	93
A. Les adolescents.....	93
B. Les jeunes .....	96
C. Les adultes .....	97
D. Conclusions : les adolescents, les jeunes et les adultes.....	100
L'adolescence a ses limites que les jeunes revendiquent et les adultes ignorent.....	100
Les longueurs différenciées des « jeunesses ».....	101
Les adultes « à distance » et les parents plébiscités.....	101

<b>III. Les pratiques « culturelles et de loisirs »</b> .....	<b>103</b>
<b>A. Etablissement <i>Ef</i> (population « favorisée »)</b> .....	<b>103</b>
Des pratiques distinguées .....	103
Les pratiques au quotidien.....	106
Des différenciations (subtiles) en termes de genre .....	107
Le caractère omnivore des pratiques et leur intensité.....	109
Pratiques, logiques d'expérimentation, de différenciation et de construction identitaire .....	111
Socialisation par l'école <i>versus</i> pratiques culturelles et de loisirs.....	113
<b>B. Etablissement <i>Ed</i> (population « défavorisée »)</b> .....	<b>114</b>
Des logiques de « classe populaire » et de « quartier » .....	114
Les pratiques au quotidien.....	117
Logiques de genre .....	119
Le caractère « univore » des pratiques et leur intensité.....	120
Expérimentations et construction identitaire, le rôle des loisirs .....	122
Socialisation par l'école <i>versus</i> « pratiques culturelles et loisirs ».....	123
<b>C. Etablissement <i>Em</i> (population « moyenne »)</b> .....	<b>125</b>
Un rapport « moyen » aux pratiques ?.....	125
Pratiques au quotidien .....	127
Caractère univore ou omnivore des pratiques .....	128
Logiques de genres.....	129
Socialisation par l'école <i>versus</i> pratiques culturelles .....	131
Expérimentations et construction identitaire, l'ouverture du champ des possibles .....	132
<b>D. Conclusions, les planètes des jeunes</b> .....	<b>134</b>
Les pratiques de classe : cultures légitime, moyenne et populaire .....	134
Pratiques et genres.....	135
Expérimentations et socialisation par les loisirs .....	135
<b>IV. La sociabilité aux pairs</b> .....	<b>137</b>
<b>A. Etablissement <i>Ef</i> (population « favorisée »)</b> .....	<b>138</b>
La place des amis .....	138
Les rencontres hors l'école.....	139
Les sorties, support des réseaux de sociabilité .....	141
Drogues et alcool.....	142
Maintenir le lien, les technologies de communication .....	144
Les filles et les garçons .....	146
<b>B. Etablissement <i>Ed</i> (population « défavorisée »)</b> .....	<b>149</b>
La place des amis .....	149
La méfiance à l'égard des pairs .....	152
La compétition matérielle entre pairs.....	152
Les rencontres hors l'école.....	153
Les filles et les garçons .....	155
<b>C. Etablissement <i>Em</i> (population « moyenne »)</b> .....	<b>159</b>
La place des amis .....	159
Les rencontres hors de l'école.....	161
Maintenir le lien, les technologies de communication .....	162
Les sorties, support des réseaux de sociabilité .....	163
Drogues et alcool.....	164

Les filles et les garçons .....	166
<b>D. Conclusions, regards croisés sur les sociabilités .....</b>	<b>169</b>
La place des amis .....	169
Les réseaux hors de l'école .....	170
Filles et garçons.....	170
<b>V. Ecole et projets.....</b>	<b>172</b>
<b>A. Etablissement <i>Ef</i> (population « favorisée ») .....</b>	<b>172</b>
Rapports à l'école.....	172
Rapports au travail .....	173
Les projets des élèves.....	175
L'anticipation de « l'entrée dans la vie » .....	176
<b>B. Etablissement <i>Ed</i> (population « défavorisée ») .....</b>	<b>178</b>
Rapports à l'école.....	178
Ecole et « business » .....	179
L'école « entachée ».....	180
Les projets .....	181
L'anticipation de « l'entrée dans la vie » .....	183
<b>C. Etablissement <i>Em</i> (population « moyenne »).....</b>	<b>185</b>
Rapports à l'école.....	185
Rapports au travail .....	186
Les projets .....	187
L'anticipation de « l'entrée dans la vie » .....	190
<b>D. Conclusions, regards croisés sur l'école et les projets.....</b>	<b>192</b>
Expériences de l'école.....	192
Travail scolaire et business.....	193
Projets des élèves .....	193
Anticipations des entrées dans la vie.....	194
<b>VI. Les familles .....</b>	<b>195</b>
<b>A. Etablissement <i>Ef</i> (population « favorisée ») .....</b>	<b>195</b>
Rapports à la famille .....	195
Rôle de sélection de l'établissement et suivi de scolarité.....	196
Gestion du temps libre.....	198
L'argent de poche.....	199
Les tâches ménagères.....	200
<b>B. La parole des élèves de <i>Ed</i> (population « défavorisée »).....</b>	<b>202</b>
Rapports à la famille .....	202
Suivis de scolarité.....	203
Le rôle des fratries.....	204
Argent et familles.....	205
Gestion des loisirs .....	206
La participation aux tâches ménagères.....	207
<b>III. La parole des élèves de <i>Em</i> (population « moyenne »).....</b>	<b>209</b>
Rapports à la famille .....	209
Suivi de scolarité et gestion des loisirs.....	211
Les tâches ménagères des filles.....	212
L'argent de poche.....	214

D. Conclusions, regards croisés sur les familles.....	216
Derrière le plébiscite des familles, la diversité.....	216
Familles, temps libre et scolarité.....	216
Argent de poche et débrouille .....	217
Socialisation familiale et genre : les tâches ménagères .....	217
<b>Conclusions.....</b>	<b>219</b>
<b>Des trajectoires d'élèves .....</b>	<b>219</b>
Antoine, la tradition des lettres et l'héritage.....	219
Julie, la famille-argent et la rébellion au féminin .....	223
Les « héritiers » d'aujourd'hui, l'importance de la sociabilité dans le processus de socialisation des jeunes contemporains .....	227
Les élèves, leurs perceptions négatives, leurs réappropriations et instrumentalisation de l'institution scolaire .....	228
Ségrégations sociales et effets d'établissement .....	229
La mosaïque de la parole des élèves .....	231
Bibliographie.....	232
<i>Annexe I : Grille d'entretien .....</i>	<i>I</i>
<i>Annexe II: Focus group Ef 1 .....</i>	<i>IV</i>

## Introduction

### I. Présentation de la recherche

L'objet de cette recherche est l'analyse des choix d'existence des adolescents en fonction des valeurs auxquelles ils souscrivent, de leurs goûts en matière de consommation culturelle, de leur degré d'implication dans leurs activités, qu'elles soient de l'ordre de la contrainte (école, travail) ou de celui de choix plus ou moins librement assumés (loisirs, sociabilité, sexualité, engagements sociaux). Cette recherche s'inscrit dans la continuité de travaux menés sur les difficultés rencontrées aujourd'hui au cœur de l'institution scolaire par nombre d'enseignants qui cohabitent dans leurs écoles avec des élèves pour lesquels, obligation scolaire jouant, il n'existe aucune autre place dans la société. La consultation des enseignants du secondaire<sup>1</sup>, notamment, en exposant les principales difficultés rencontrées par le corps professoral (démotivation des élèves, difficulté à obtenir un travail scolaire de qualité) invite à questionner ces représentations du public scolaire et à considérer l'hypothèse selon laquelle l'influence de l'environnement culturel contemporain affecte tous les jeunes, quel que soit leur milieu social d'origine, et qu'une majorité d'entre eux vivent sur des *planètes*<sup>2</sup> différentes de celle de leurs professeurs.

La recherche concerne le champ auquel il est proposé de donner le nom d'adolescence, concept polysémique s'il en est. Cette portion de l'existence est abordée ici en tant que « classe bio-sociale », consistant en une construction sociale dans laquelle le déterminant biologique se combine à d'autres déterminants d'ordre anthropologique, économique et culturel. Cette tranche de population ne coïncide donc pas avec une classe d'âge aux limites précises, ni au passage de l'état infantile à l'état adulte, caractérisé en amont par la maturité sexuelle, et en aval, par l'entrée dans le monde des responsabilités formelles (accession aux droits et devoirs des majorités légales). Néanmoins, je proposerai de considérer l'adolescence comme concernant l'ensemble des individus dont l'âge minimal moyen renvoie à l'entrée dans l'univers de la consommation de masse en qualité d'agent autonome, et dont l'âge maximal moyen renvoie à celui de « l'entrée dans la vie », ouvrant sur la société des adultes. La notion d'adolescence recouvre donc partiellement celle de jeunesse sans que l'une et l'autre puissent se confondre entièrement, cette dernière s'étendant sur une période que recouvre également la première partie de l'âge adulte. Grosso modo, l'adolescence est une période allant de dix ans à vingt-cinq ans, marquée par l'émancipation de l'individu vis-à-vis de sa famille (les pratiques culturelles et de loisirs jouent un rôle primordial) et l'inscription progressive dans un projet professionnel par l'intermédiaire de la scolarité obligatoire, des études supérieures et des formations diverses. Mais cette émancipation ne suit pas un cours homogène. Il convient, en outre, de la décliner en fonction de diverses dimensions de stratifications sociales ou culturelles, telles que le genre, l'appartenance de classe, etc.

---

<sup>1</sup> VAN CAMPENHOUDT, L., *La consultation des enseignants du secondaire*, Rapport élaboré pour la Commission de pilotage, Facultés Universitaires Saint-Louis, mai 2004.

<sup>2</sup> DUVIGNAUD, J., *La planète des jeunes*, Stock, Paris, 1975.

D'autre part, la distinction entre jeunesse et adolescence renvoie également aux divergences de représentation de ces âges selon que l'on se place du point de vue des adultes, notamment sous l'égide de leurs rôles parentaux ou d'éducateur, ou que l'on se place du point de vue des jeunes. En effet, si la catégorie « adolescent » convient majoritairement aux personnes de dix à seize ans, passé un certain âge celle-ci deviendrait stigmatisante pour bon nombre d'entre eux qui revendiquent une sortie de la « crise d'identité » que constitue la transition entre enfance et âge adulte. Ceci signifie qu'en réalité, au sein du champ « adolescence et jeunesse », les enjeux de catégorisation sont également à saisir dans leur dimension d'inscription des groupes d'âges (les oppositions entre générations) et des groupes sociaux (les oppositions entre catégories sociales) dans une compétition culturelle qui vise l'inclusion des individus dans l'espace social légitimé.

Il est proposé d'aborder en qualité d'objet d'investigation les « horizons culturels » des adolescents des deux genres et de divers *sociotopes* observables<sup>3</sup> (des environnements idéal-typiques qui font office de référents socioculturels individuels mais qui conservent un caractère dynamique, évolutif). La notion de *sociotope* devant être comprise comme l'ensemble des déterminants symboliques des *images-actions*<sup>4</sup> (des représentations de l'environnement social ou culturel qui président à l'action), ou encore des constituants idéologiques des *habitus*<sup>5</sup> (habitus de classe au sens défini par Bourdieu : principe générateur de pratiques et système de classement des pratiques) à l'œuvre dans la population concernée. A travers le respect des règles et des ressources propres à ces sociotopes, se traduisant notamment en pratiques de divertissement, licites ou non, de consommation d'objets culturels, ces horizons traduisent l'existence d'univers structurés par divers systèmes institutionnels, qu'il s'agit d'étudier également, en vue de l'insertion de la recherche dans le paradigme des *interactions sociales* et des *représentations*.

Deux grands axes de socialisation encadrent la vie des adolescents, à savoir l'école et la famille. Tandis que celle-ci constitue le creuset des significations principales de leur existence (religion, maîtrise des temporalités, normes morales, rapport à la culture légitime, références communautaires, etc.), celle-là représente la source des principales contraintes auxquelles ils sont soumis, en même temps que le principal dispensateur de compétences en rapport avec leur statut et leur rôle au sein de la société globale. Simultanément, c'est d'abord mais en partie seulement au sein de l'institution scolaire que s'élaborent les « groupes de pairs », dont le rôle dans la construction des *identités sociales*<sup>6</sup> des adolescents des deux genres est prédominant.

C'est donc au départ de l'école que sont constitués les groupes d'adolescents qui sont questionnés. La recherche vise d'abord à récolter leurs paroles et leurs représentations, ceci par l'intermédiaire d'entretiens individuels et collectifs (*Focus group*). Selon l'optique choisie ici, ces groupes ne sont pas constitués en vue de leur reconnaître une représentativité de

---

<sup>3</sup> JAVEAU, Cl., *Le Bricolage du social. Un traité de sociologie*, PUF, Paris, 2001, pp. 34-35.

<sup>4</sup> WILLENER, A., *L'image-action de la société, ou la politisation culturelle*, Editions du Seuil, Paris, 1970.

<sup>5</sup> BOURDIEU, P., *Questions de sociologie*, Editions de Minuit, Paris, 1980.

<sup>6</sup> GOFFMAN, E., *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, Editions de Minuit, Paris, 1975.

nature statistique. C'est en fonction de contextes typiques, relevant de milieux socialement contrastés qu'ont été réunis des groupes d'adolescents pour participer à une recherche de type qualitatif et compréhensif.

Trois établissements bruxellois (des trois réseaux d'enseignement) ont été choisis pour ce projet. Un premier établissement – *Ef* – dit « favorisé » présente une population qui se situe dans le haut de la stratification sociale ; le projet d'établissement et son histoire le plaçant également au plus haut de la hiérarchie des établissements bruxellois. Le second établissement – *Ed* – présente une structure de population issue de milieux « populaires » ou « défavorisés » ; situé dans un quartier à forte densité de familles issues de l'immigration extra-européenne, les filières proposées et la réputation de l'établissement en font une école « de relégation » malgré un projet pédagogique porteur. Le troisième établissement – *Em* – présente une population plus hétérogène en termes d'origine sociale et de « niveau » des élèves. Ces caractéristiques, conjuguées à un projet d'établissement qui vise à maintenir des élèves au parcours scolaire parfois chaotique dans le général, le situent au « centre » de l'offre scolaire bruxelloise.

## **II. Structure du rapport**

Le rapport est organisé en trois parties.

La première présente la construction de l'objet. Il s'agit d'y faire le point sur la littérature existante et de dresser les orientations théoriques de la recherche. Trois chapitres la composent, le premier concerne la problématique de la définition de l'adolescence et la jeunesse, le second interroge les contextes de l'adolescence contemporaine, et le dernier vise à comprendre la signification et l'importance des pratiques culturelles, de loisirs et de sociabilité pour les jeunes. La conclusion, outre une présentation des principales questions de recherche, pose la question de l'instrumentalisation et des représentations de l'institution scolaire par les adolescents.

La seconde partie, méthodes et terrains, contient le chapitre méthodologique qui présente les outils d'investigation utilisés. Le deuxième chapitre propose une description des trois établissements « contrastés » retenus pour la recherche. Le dernier chapitre contient, sous la forme de « carnets de terrain », une chronique des investigations dans chacun des établissements.

La troisième partie constitue le cœur du rapport. Elle est composée de six chapitres qui proposent chacun une analyse thématique spécifique de la parole des élèves pour chacun des trois établissements. Les thématiques des chapitres sont les suivantes.

Les « profils sociographiques » permettent de présenter les caractéristiques des interviewés, ce chapitre est construit sur base des informations fournies par chacun des élèves en début d'interview sur leur parcours scolaire, leur lieu de résidence, la composition de leur famille, etc.

Le chapitre sur les « représentations subjectives des catégories d'âge » traite des représentations des élèves sur les notions d'« adolescent », de « jeune » et d'« adulte », et de leurs façons de se percevoir par rapport à ces catégories.

Les « pratiques culturelles et de loisirs » concernent les rapports des élèves à leurs activités extrascolaires et extrafamiliales, leurs manières d'occuper le temps non-contraint.

Le quatrième chapitre, la « sociabilité aux pairs », propose une analyse des réseaux de sociabilité des élèves des trois établissements.

Le chapitre « école et projets » s'attelle à la question des rapports à l'école des élèves et de leurs façons de se projeter dans des projets professionnels.

Enfin, le dernier chapitre sur les familles, étudie les représentations que se font les élèves de leur environnement familial.

La conclusion générale est l'occasion d'un retour synthétique sur la théorisation proposée et les principaux résultats de la recherche, et propose en guise de prospective quelques portraits choisis d'élèves.

## **Partie I. Construction de l'objet**

Dans cette partie du rapport, je définirai trois orientations pour préciser les dimensions théoriques et les outils de compréhension des données observées et récoltées dans les interviews.

Chacun de ces trois chapitres dresse un bilan succinct de la littérature au regard des questions posées. Ces aspects ne sont pas traités de manière exhaustive ou définitive, ces outils d'interprétations faisant l'objet d'allers-retours avec les résultats des interviews présentés dans la troisième partie.

Un premier axe théorique concerne la définition de l'adolescence et de la jeunesse qui est un préalable nécessaire et renvoie aux différents champs de la sociologie à investiguer.

Un deuxième axe concerne le(s) contexte(s) spécifique(s) de l'adolescence contemporaine et pose une question récurrente dans le champ de la sociologie de la jeunesse : dans quelle mesure peut-on parler d'unité ou de diversité de l'adolescence et de la jeunesse contemporaine ?

Un troisième axe renvoie aux pratiques culturelles et de loisirs, de la sociabilité, en s'interrogeant sur leur importance et leurs motifs et en se penchant plus spécifiquement sur les cultures musicales.

En guise de conclusion, les principales questions de recherche sont posées de façon synthétique.

## **I. Une définition de l'adolescence et de la jeunesse ?**

Parler de l'adolescence et de son quotidien, lorsqu'on fait l'examen de la littérature existante, n'est pas une activité qui va de soi. En effet « l'adolescent » est traditionnellement traité par la médecine, la psychologie et les sciences pédagogiques, ainsi que par la sociologie de la famille et la sociologie de l'éducation<sup>7</sup>. Cependant, dans ces champs scientifiques, les éléments de socialisation extra-scolaires et extra-familiaux, dont la socialisation aux pairs, ne furent inclus que récemment et de manière assez marginale. Ceux-ci sont pourtant au cœur de la construction identitaire des adolescents.

D'autres disciplines ont investi la recherche sur la jeunesse en considérant des activités spécifiques, dont les sciences criminelles et la sociologie de la déviance. Celles-ci invitent à poser un regard sur les activités hors normes des adolescents et des jeunes, mais souvent de manière spécifiquement orientée vers des groupes et des pratiques problématiques.

La sociologie de la jeunesse, discipline récente, coexiste avec ces orientations diverses, tout en prenant la jeunesse et l'adolescence comme objets centraux. Néanmoins, c'est par la conjonction de ces traditions scientifiques que la jeunesse peut être considérée comme un *fait social total*<sup>8</sup>, étudiée dans ses dimensions à la fois micro et macro sociales<sup>9</sup>.

C'est cette sociologie que je défends dans la recherche, en m'intéressant aux « pratiques culturelles des jeunes ». Une des premières questions formulées est d'ailleurs la suivante : « Au regard de ce qui est important dans ces cultures, quelles sont les significations socioculturelles de leur existence dans la société contemporaine ? ». Au-delà de la dimension ludique et du plaisir qui sont immédiatement perceptibles dans les pratiques culturelles et de loisirs, celles-ci sont le support de pratiques de sociabilité. Ces pratiques constituent des univers de référence, qui sont signifiants pour l'adolescent, le jeune, puis le jeune adulte, en inscrivant le sujet dans la société. Cette inscription, cette socialisation, passe par une quête d'identité, d'autonomie et de « participation sociale », même si celle-ci passe paradoxalement par une « distanciation » provisoire vis-à-vis du monde des « adultes ».

Mais, au-delà de la question posée, les thématiques « adolescence » et « jeunesse » nécessitent une réflexion sur les termes employés. Les notions d'adolescence et de jeunesse sont en effet parties prenantes des représentations de cet ensemble d'individus rassemblés dans une classe d'âge aux contours flous et complexes.

---

<sup>7</sup> Pour une histoire du concept d'adolescence voir LEVI, G., SCHMITT, J. C., *Histoire des jeunes en Occident*, Paris, Seuil, tome I et II, 1996 ; GALLAND, O., *Les jeunes*, Editions La Découverte, Paris, 1984.

<sup>8</sup> Faits sociaux qui mobilisent la totalité d'un système social donné, ses acteurs et ses institutions. Voir : MAUSS, M., *Sociologie et Anthropologie*, Paris, PUF, 1950.

<sup>9</sup> Voir : JAVEAU, Cl., *Le Bricolage du social. Un traité de sociologie*, PUF, Paris, 2001.

## L'adolescence

La notion d'adolescence n'est pas sans poser problème en sociologie<sup>10</sup>, et ce pour diverses raisons. Ainsi, par exemple, l'adolescence est souvent confondue avec la jeunesse et la puberté, qui sont proches sans pour autant se recouvrir entièrement. Je considérerai néanmoins que la notion renvoie à un contenu spécifique, en postulant que même si la période n'est pas bien définie, l'adolescence fait écho au moratoire « eriksonien »<sup>11</sup>, une période en marge correspondant à un processus de maturation qui devrait conduire à de l'autonomisation et à une définition identitaire. Par rapport aux autres âges, l'adolescence est une période vouée à l'essai de statuts et rôles, qui favoriserait la créativité autant que des conduites qualifiées de « déviantes ». Cependant, les processus de construction identitaire et de socialisation ne s'achèvent pas à la fin de l'adolescence. Mais si ceux-ci se prolongent probablement toute la vie, l'intensité en semble plus grande dans cette temporalité floue que l'on nomme jeunesse et qui contient l'adolescence sans nettement s'en distinguer.

En second lieu, les adolescents ne constituent pas une catégorie sociale homogène, bénéficiant d'institutions de représentation qui véhiculeraient par exemple des revendications. Il n'est d'ailleurs pas reconnu à ce groupe un réel statut, l'adolescent étant un « être en projet », l'on parlera souvent d'un des âges de la vie qui voit l'individu mis « hors-jeu socialement »<sup>12</sup>.

Quant aux sociologues, ils évoqueront volontiers une création culturelle, une invention du monde moderne qui correspond à l'industrialisation, à la spécialisation des tâches, et à la généralisation et la prolongation de la scolarisation qui en résulte. Cette conception de l'adolescence ne correspond pas exactement à la transformation du corps qu'est la puberté, ni à la crise identitaire<sup>13</sup>, mais s'étale sur une période floue, de dix à vingt-cinq ans selon les auteurs, et qui connaît des extensions sous des vocables divers : pré-adolescence, post-adolescence et même « adulescence ». Néanmoins, par rapport à la jeunesse, l'adolescence est un âge de la vie qui reste proche de l'enfance parce qu'elle reste sous le contrôle de la famille et de l'école. Elle est rythmée par une série de « seuils », la puberté, l'enseignement obligatoire et la majorité<sup>14</sup>, ainsi que par une autonomisation partielle<sup>15</sup> vis-à-vis de l'environnement familial et scolaire au travers de pratiques ludiques et entre pairs.

---

<sup>10</sup> Voir à ce sujet FIZE, M., « Contribution à une sociologie de l'adolescence », *Revue de l'Institut de Sociologie*, 1993/ 1-4, p. 253-268.

<sup>11</sup> ERIKSON, E., *Adolescence et crise : la quête de l'identité*, Flammarion, Paris, 1972, p. 164.

<sup>12</sup> BOURDIEU, P., *Questions de sociologie*, Les Editions de Minuit, Paris, 1984, p. 146.

<sup>13</sup> ERIKSON, E., *Adolescence et crise : la quête de l'identité*, Flammarion, Paris, 1972.

<sup>14</sup> Voir GALLAND, O., *Les Jeunes*, Editions La Découverte, Paris, 1984, pp 49-77.

<sup>15</sup> Autonomie partielle à comprendre en termes de processus : un accès progressif à l'autonomie à l'intérieur d'une temporalité contrôlée par les institutions scolaires et familiales.

## La jeunesse

Selon Olivier Galland, en termes de temporalité, l'adolescence comme la jeunesse s'articuleraient autour de deux axes de transition<sup>16</sup> : un axe scolaire-professionnel et un axe familial–matrimonial.

Pour la prime jeunesse que constitue l'adolescence, l'avancée sur l'axe scolaire-professionnel serait caractérisée par la transition de l'enseignement secondaire aux études supérieures ou à un projet professionnel, et l'axe familial–matrimonial par l'autonomisation dans la gestion du temps libre et les premières expériences de « couple » dans le contexte de cohabitation parentale.

La jeunesse introduit quant à elle une dimension plus ambiguë dans cette définition de la transition entre l'enfance et le statut d'adulte, référant à un état biologique qui n'est pas incompatible avec celui d'adulte, alors que l'adolescence contient la puberté. L'on peut donc être un jeune adulte, mais pas (physiquement du moins) un adolescent adulte. Outre cette référence à un état biologique, la jeunesse relèverait également d'un « état d'esprit ». Elle serait une « conscience de l'âge » formée par ces spécificités biologiques et « comportementales » qui renvoient essentiellement à un ensemble de goûts et de pratiques liés à la sociabilité dans le groupe de pairs, mais également à une norme d'expérimentation dans les divers domaines de l'existence. Cette norme d'expérimentation fait référence au versant « positif » du moratoire, une période d'attente qui autorise l'expérimentation de statuts et rôles sans « effet de classement » immédiat dans la société des adultes, et qui mobilise du point de vue du jeune, sa « responsabilisation », sous la forme de sa capacité à choisir et à mobiliser les ressources dont il dispose.

En termes de temporalité, la jeunesse s'articulerait autour de trois axes de transition : un axe scolaire-professionnel caractérisé par la fin des études et l'entrée dans la vie professionnelle, un axe familial–matrimonial caractérisé par la décohabitation parentale et la formation d'un couple stable, et un axe sociabilité–loisirs et pratiques culturelles qui signifie une relativisation progressive des pratiques centrées sur la sociabilité aux pairs.

Néanmoins, une distinction intéressante entre adolescence et jeunesse est probablement à trouver dans celle qu'opèrent les principaux concernés. Si les préadolescents revendiquent parfois l'entrée dans l'adolescence qui peut signifier au sein de la famille l'acquisition d'un nouveau statut et de nouvelles libertés, l'horizon de référence de l'adolescence est bien la jeunesse. En effet, les individus qui composent dans l'environnement d'un adolescent la tranche d'âge qui est à peine plus âgée et qui semble maîtriser les codes, les valeurs et les pratiques culturelles, font office de référence dans le groupe de pairs. Ceci m'incite à considérer que, pour les adolescents, le *sociotope* qui *distingue*, avant *l'habitus de classe* hérité de l'environnement familial et scolaire, peut être le groupe de pairs et des individus un peu plus âgés.

Cependant, ce type de définition ne permet pas l'économie du constat de la diversité des parcours biographiques des jeunes. Il faut plutôt insister sur le fait que la jeunesse ne

---

<sup>16</sup> GALLAND, O., *Les jeunes*, Editions La Découverte, Paris, 1984.

constitue pas un ensemble homogène, que ce soit par rapport aux moments où ces différents seuils sont franchis, aux vécus subjectifs et objectifs de l'appartenance au monde des adultes et, plus généralement, aux pratiques qui enrobent la sociabilité entre pairs. Cela dit, on peut constater une homogénéité de « surface » au « continent jeune »<sup>17</sup>, qui renvoie au vécu commun d'une mise à l'écart par la précarité de l'accès aux emplois stables, à la transformation récente et continue de l'institution familiale (cohabitation prolongée, institutionnalisation de la « démocratie familiale »<sup>18</sup>, familles recomposées, etc.), à l'obligation scolaire et sa prolongation en études supérieures et autres « formations continues », au partage de pratiques et de sociabilités spécifiques autour des sports de glisse (skate, roller, surf, vtt, etc.)<sup>19</sup>, des musiques amplifiées (hip-hop, rock, musiques électroniques, etc.), des jeux de rôles et des jeux vidéo<sup>20</sup>, d'une utilisation spécifique des technologies de communication<sup>21</sup>. Enfin, « être jeune » constitue une identité sociale qui fait référence à un potentiel de mobilisation qui n'est utilisé que sporadiquement pour des causes communes et des événements vécus en commun.

---

<sup>17</sup> GALLAND, O., *Sociologie de la jeunesse*, Editions Armand Colin, Paris, 2002, pp 52-55.

<sup>18</sup> Voir : FIZE, M., *La démocratie familiale : évolution des relations parents - adolescents*, Paris, les Presses de la Renaissance, 1990.

<sup>19</sup> Voir par exemple : FIZE, M. & TOUCHÉ, M., *Le skate, la fureur de faire*, Caen, Arcane-Beunieux, 1992.

<sup>20</sup> A propos des jeux vidéo, voir : TREMEL, L., *Jeux de rôles, jeux vidéo, multimédia : les faiseurs de mondes*, P.U.F., Paris, 2001.

<sup>21</sup> PASQUIER, D., *Cultures lycéennes*, Editions Autrement, 2005.

## **II. Un contexte spécifique à l'adolescence d'aujourd'hui ?**

Pour certains chercheurs, « la jeunesse n'est qu'un mot ». C'est l'affirmation que lança Pierre Bourdieu<sup>22</sup> dans un article publié dans *Questions de Sociologie*, et qui pourrait résumer les oppositions qui marquent le champ de la sociologie de la jeunesse. Ce serait par abus de langage que l'on rassemble sous un mot, un concept unique, des univers sociaux qui n'ont pratiquement rien de commun. Pour Bourdieu, il faudrait au moins distinguer deux jeunes, selon qu'il s'agit d'un jeune ouvrier disponible rapidement sur le marché de l'emploi, ou d'un étudiant qui prendra plusieurs années avant de vivre une insertion sociale définitive.

### **Une jeunesse ou des jeunes ?**

Ce que Bourdieu dénonce, dans la constitution d'une catégorie sociologique « jeunesse » ou « adolescence » par les spécialistes, c'est bien l'atténuation des enjeux de stratification sociale au profit de la description d'une unification de surface autour de pratiques et de références culturelles spécifiques. Ce qu'il est intéressant de souligner, c'est qu'il y a dans cette façon de poser le débat par Bourdieu, une proposition intéressante qui invite à lire entre les lignes : la jeunesse n'est qu'un état temporaire qui renvoie à la société des adultes et ses logiques de domination, et en termes de représentations, à ceux qui constituent la société de demain et la reproduction de sa stratification.

En effet, si le moratoire de l'adolescence et de la jeunesse isole partiellement une partie<sup>23</sup> des jeunes des effets de classement de la société, l'entrée dans la vie, la sortie de jeunesse, posera plus nettement la définition des coordonnées sociales de tous les individus en termes de rapports de domination divers. Ceci pose la question de la mobilité sociale, dont l'école est un acteur prépondérant, même si cette mobilité ne peut se réduire à l'obtention d'un diplôme supérieur à celui des parents, devant également se prolonger par une trajectoire professionnelle méritante, selon l'idéologie en vigueur, et pour cause d'inflation de la certification<sup>24</sup>.

Il est légitime par ailleurs de s'interroger sur l'universalité réelle de ce versant positif du moratoire eriksonien. Dans quelle mesure les individus issus des groupes sociaux les moins favorisés bénéficient-ils de cette période d'expérimentation à égalité avec les classes moyennes et supérieures ? Ces dernières disposent de « filets de rattrapages » (des ressources familiales financières et relationnelles) en plus grand nombre pour leurs enfants qui sortent prématurément de l'école, sans formation et sans expérience de vie équivalente à celle « du jeune » en âge moyen d'employabilité, c'est-à-dire vingt-quatre ou vingt-cinq ans.

---

<sup>22</sup> BOURDIEU, P., *Questions de sociologie*, Editions de Minuit, Paris, 1980.

<sup>23</sup> Cette « suspension » concerne surtout les jeunes des classes moyennes et supérieures qui poursuivront des études longues. Pour la majorité des étudiants du professionnel, le moratoire cesse d'opérer dès la fin des études secondaires, si la solidarité familiale ne peut jouer pour soutenir la recherche d'un emploi, ou une formation continuée.

<sup>24</sup> BEAUD, S., *80% au bac. Et après ?... Les enfants de la démocratisation*, La Découverte, Paris, 2002.

En bref, ce que Pierre Bourdieu rappelle, c'est de retenir la spécificité des contextes familiaux, scolaires, professionnels, économiques et culturels des adolescents, face à l'apparente unité des pratiques et des discours sous un angle essentiellement culturel.

### **Les seuils : invariants de la jeunesse ?**

D'autres, comme Gérard Mauger ou Olivier Galland, s'attachent à repérer et structurer les « invariants » de l'adolescence et la jeunesse. A tous les niveaux de la société contemporaine existe un statut, ni enfant, ni adulte, et des repères qui définissent la maturité sociale.

« Un ensemble particulier et temporaire de devoirs, de privilèges, d'interdits et d'épreuves, qui à la fois encouragent et contrôlent le développement de l'indépendance des jeunes, et, par là, leur accès à la vie conjugale et à l'indépendance économique. »<sup>25</sup>

Il est possible de faire référence à un ensemble de « seuils » à franchir pour accéder au statut d'adulte, dont la spécificité contemporaine est la tendance à la dilution de la séquence que constitue cet ensemble de seuils. Les auteurs s'accordent pour parler d'un « allongement de l'entrée dans la vie »<sup>26</sup>. L'obtention du diplôme d'études secondaires, la fin d'une formation ou des études supérieures, le premier emploi, la stabilité professionnelle et l'inscription dans une carrière, le mariage ou la mise en ménage sont autant de marqueurs temporels qui ont tendance à être reportés, et forment autant d'étapes dans l'installation professionnelle et matrimoniale<sup>27</sup>. Remarquons au passage que le fait de devenir parent semble le dernier seuil à franchir pour accéder au statut d'adulte, renvoyant l'individu à sa responsabilité « à vie » à l'égard de sa descendance, et à un âge moyen de près de 28 ans pour le premier enfant<sup>28</sup>.

### **Initiation et seuils**

Lorsque les sociologues s'interrogent sur « l'entrée dans la vie »<sup>29</sup> dans les sociétés de la modernité avancée, la question de l'absence ou la présence de rituels d'initiation comparables à ceux rencontrés dans les sociétés traditionnelles afin d'accompagner le passage du statut d'enfant à celui d'adulte est souvent posée.

---

<sup>25</sup> MAUGER, G., « Le stade de la jeunesse : invariants et variations », Les sciences de l'éducation, n°3-4, 1992, pp 9-18.

<sup>26</sup> CAVALLI, A., GALLAND, O. (S.L.D.), *L'allongement de la jeunesse*, Actes Sud, Paris, 1993.

<sup>27</sup> GALLAND, O., *Les jeunes*, Editions La Découverte, Paris, 1984.

<sup>28</sup> *L'ONE en chiffre*, 2003, p. 219. <http://www.one.be/PDF/RAP2003/Annexes.pdf>

<sup>29</sup> LAPASSADE, G., *L'entrée dans la vie. Essais sur l'inachèvement de l'homme*, Les Editions de Minuit, Paris, 1963.

Arnold Van Gennep<sup>30</sup> a démontré l'existence d'une forme d'invariant dans l'initiation et l'ensemble des rites de passage « traditionnels ». Les initiations se déroulent en trois temps autour du franchissement d'un seuil ou *limen*. Le passage entre le statut d'enfant et celui d'adulte inclut un entre-deux, une marge.

A ces trois temps correspondent trois types de rites :

- les rites de séparation d'avec le monde de l'enfance, le quotidien et le profane, qui contiennent souvent la représentation d'une mort symbolique de l'initié ;
- les rites de marge avec réclusion en dehors du temps et de l'espace du quotidien, avec initiation aux mystères ;
- les rites d'agrégation avec marquage corporel et inscription définitive dans le monde des adultes, qui constituent une éviction de toute ambiguïté ou référence à l'enfance.

Les rites d'initiation des sociétés traditionnelles ont en commun l'inscription d'un vécu objectif et subjectif, individuel et collectif, d'un avant et d'un après (le seuil) qui inscrit l'individu dans une position nouvelle. Cette position nouvelle renvoie à l'ensemble des dimensions de la vie humaine : l'entrée dans le matrimonial, le religieux, l'économique et le politique. Souvent, l'effroi, l'épreuve, la fatigue, la prise de psychotropes, le marquage corporel et la mort symbolique sont conjugués dans un rituel d'initiation. Ils définissent un seuil à sens unique et répondent au besoin d'efficacité et de cohésion sociale des sociétés traditionnelles, tournées vers la stabilité et la filiation.

Il est évident que des rituels d'une telle intensité ne sont pas décelables dans notre société. Au contraire, les jeunes Occidentaux contemporains vivent une dilution de la séquence temporelle du seuil de passage vers la maturité sociale dans un long terme, dans cette période de l'adolescence et la jeunesse. La définition de l'identité de l'individu adulte se fait en mosaïque, par passages successifs, avec possibilité d'allers et retours liés aux différentes sphères d'existence : le familial et le matrimonial, le scolaire et le professionnel, le loisir et le relationnel. A l'absence de rite initiatique institué correspond une multitude de seuils, passages qui ne sont pas non plus spécifiquement encadrés par des adultes.

Cependant, face à l'absence de rites d'initiation collectifs porteurs, les jeunes connaissent et produisent une ritualisation du quotidien faisant office de transition. L'on peut déceler une série d'événements qui ont rôle de rites de séparation, de marge et d'agrégation.

Parmi les rites de séparation, ce qui est parfois nommé un « voyage initiatique<sup>31</sup> » en est un exemple. Ces voyages en solitaire peuvent être vus comme une période de séparation et de réclusion, par rapport à l'univers de l'enfance et de l'adolescence, où la confrontation à « l'ailleurs » fait office d'épreuve et de preuve d'autonomisation partielle.

---

<sup>30</sup> VAN GENNEP, (Arnold), *Les rites de passage, étude systématique des rites de la porte et du seuil*, Paris, Picard, 1909.

<sup>31</sup> Depuis la fin des années soixante, de nombreux jeunes réalisent au cours de périodes de transition, à la fin des études secondaires ou avant leur entrée sur le marché de l'emploi, un voyage à l'étranger qui possède une dimension initiatique. Voyage dont les caractéristiques principales sont l'éloignement, le dépaysement et la nature solitaire de l'expérience. Le « voyage initiatique » n'est bien sûr pas une invention récente, ainsi qu'en témoigne par exemple le roman *Candide* de Voltaire.

De façon plus générale, le groupe de pairs et les expériences que les individus y vivent sont des modes de séparation ritualisées, par l'intermédiaire de parures, attitudes et comportements spécifique qui les différencient autant des générations précédente que de la période de l'enfance.

Certains auteurs<sup>32</sup> ont également décrit les *ordalies juvéniles* comme des rituels de séparation. Ces pratiques de la limite et du risque (conduites de véhicules et sports extrêmes, conduites addictives) sont ici considérées comme des épreuves où les individus se placent en situation de risque, ou frôlent la mort, pour questionner leur droit à l'existence et se donner par eux-mêmes l'occasion et le droit de renaître.

L'exemple le plus intéressant de rites de marge est à trouver du côté des cultures musicales. C'est ce que Claude Rivière a nommé les *rites d'exhibition d'une adolescence marginale*<sup>33</sup>. Il est en effet intéressant de considérer les cultures musicales des jeunes comme des « objets générationnels » qui accompagnent une génération de l'entrée dans l'adolescence jusqu'à l'âge adulte et au-delà, en lui conférant une identité propre, une culture « choisie » qui différencie des générations précédentes. Mais ces références générationnelles sont complexes et possèdent également une dimension identitaire. En effet, elles distinguent également les individus de groupes issus d'autres « environnements » qui adhèrent à différents genres musicaux en fonction de critères socio-économiques, de genre ou géographiques en se conjuguant aux effets de mode.

A titre d'exemple de rite d'agrégation, l'examen du permis de conduire peut également être investi comme un rite de passage : il y a bel et bien épreuve, sanction et accession à un « après » qui consacre « l'auto-mobilité ». Cette sanction qui renvoie à des droits et devoirs d'adulte coïncide par ailleurs en âge avec la majorité et le droit de vote. On parlera ici d'un ensemble de rites d'agrégation qui introduisent de façon partielle l'individu dans le monde des adultes. Bien sûr, l'obtention du diplôme d'études secondaires, la fin des études supérieures, le premier emploi, la stabilité professionnelle et l'inscription dans une carrière, et les étapes de la vie matrimoniale sont autant de marqueurs temporels.

Faire le constat de l'absence de rituel initiatique orchestré par des adultes et menant les jeunes ensemble et solidairement au nouveau statut ne signifie donc pas une absence de ritualisation (que l'on s'accorde ou non sur leur caractère initiatique), mais renvoie plutôt à une constitution du sujet complexe et difficile : séparations jamais acquises, mises à l'épreuve de soi rejouées, construction identitaire complexe. Cette difficulté est doublée par un changement rapide et permanent de l'environnement, qui définit le sujet et la construction identitaire comme un projet en perpétuelle construction.

---

<sup>32</sup> LE BRETON, D., *Passions du risque*, Métailié, Paris, 1991.

<sup>33</sup> RIVIERE, Cl., *Les rites profanes*, PUF, coll. Sociologie d'aujourd'hui, Paris, 1995.

## **Longueur de la jeunesse et diversification des trajectoires de vie**

La première conséquence de l'allongement de la jeunesse est une profonde diversification des trajectoires de vie qui est décrite par bon nombre de spécialistes.

« Dans cette jeunesse qui s'allonge, les parcours des acteurs s'individualisent et se diversifient, et la jeunesse se présente comme un temps de l'expérimentation. Evidemment, une jeunesse si longue qu'elle occupe près de dix années de la vie ne peut plus être considérée seulement comme une étape intermédiaire, un bref moment avant l'installation dans un statut d'adulte. »<sup>34</sup>

Cette diversification est aussi la conséquence de la disparition progressive des repères traditionnels autour de la définition du processus de socialisation dans une triade de transition : enfance, adolescence, maturité. La centralité de cette triade, l'adolescence, se basait sur la définition de cet âge comme « crise de définition identitaire » qui aboutit à une définition des identités personnelles et sociales fixées à la maturité. Ce qui est foncièrement retardé finalement est une maturité d'ordre social qui est concrétisée par un emploi stable et l'indépendance financière qui donnent accès à la constitution d'un couple stable et d'une unité matrimoniale et familiale.

« La société juvénile contemporaine connaît à la fois l'apesanteur familiale, résultant de la difficulté de fonder un foyer et de la diversité des structures familiales, et l'apesanteur économique du fait de ressources instables et diverses (petits boulots, aides des familles, argent de poche, etc.). De plus, la crise de l'emploi est cause d'une indétermination sociale qui vient couronner le tout ».<sup>35</sup>

## **Une adolescence scolaire et des jeunes contemporaines ?**

La spécificité de l'adolescence d'aujourd'hui est de se placer en prémisse de la jeunesse, une période d'indétermination et d'incertitude qui se prolonge au-delà des études et renvoie à la difficulté d'insertion professionnelle, à la prolongation des mécanismes de solidarité familiale et donc de dépendance financière vis-à-vis des parents.

Ainsi l'horizon de référence de l'adolescence « scolaire » serait devenu « les jeunes contemporaines » (jeunesse étudiante, jeunesse précaire chez les parents, jeunesse active sans vie de couple, jeunesse active engagée dans la construction d'un couple ou d'une famille<sup>36</sup>), en lieu et place de « l'âge adulte » dont la portée est significativement éloignée dans le temps, ce qui n'est probablement pas sans signification sur la manière dont la maturité est vécue subjectivement.

---

<sup>34</sup> DUBET, F., « Des jeunes et des sociologies. Le cas français », *Sociologie et sociétés*, vol. XXVIII, n°1, 1996, p. 23-35.

<sup>35</sup> HERSENT, J. F., « Les pratiques culturelles adolescentes », *Bulletin des Bibliothèques de France*, Paris, t. 48, n°3, 2003, p. 12-21.

<sup>36</sup> CAVALLI, A., GALLAND, O. (S.L.D.), *L'allongement de la jeunesse*, Actes Sud, Paris, 1993, pp 26-27.

L'adolescence comme période de la jeunesse marquée par la scolarisation obligatoire et la cohabitation avec les parents rassemble une bonne part des jeunes jusqu'à 18 ans et bien au-delà, si l'on tient compte des retards scolaires ou de la transformation des études supérieures en prolongation symbolique de la scolarité obligatoire. Il reste cependant à définir les variations de la perception subjective des adolescents en termes d'intégration possible en regard des ressources économiques et culturelles dont les acteurs disposent de leur propre chef et au sein de leur environnement familial.

## **Adolescence et norme d'expérimentation**

Pour me résumer, l'adolescence et la jeunesse de la modernité avancée sont le support d'une définition identitaire complexe et prolongée qui rend possible une grande diversité des trajectoires de vie, centrées sur la valorisation de l'expérimentation<sup>37</sup>.

« Nous serions passés de l'adolescence comme modèle de l'identification où les jeunes reproduisent la trajectoire de leurs parents à l'adolescence comme modèle de l'expérimentation. C'est cette phase 'fonctionnelle', ce temps 'suspendu', cette 'mise entre parenthèses de la vraie vie' -ainsi que l'assouplissement des positions sociales et un certain brouillage des trajectoires individuelles- qui permet de comprendre un bon nombre de comportements spécifiques aux adolescents, au-delà de leurs différences d'origine sociale, en particulier dans leur rapport à la culture. »<sup>38</sup>

Néanmoins, les risques d'exclusion au cours de ce long processus d'intégration semblent croître pour les individus les moins bien armés en termes d'adaptation à l'institution scolaire et en termes d'environnement familial, quand les expérimentations dans le domaine des pratiques culturelles ne viennent pas tripler les difficultés.

---

<sup>37</sup> Voir : GALLAND, O., *Sociologie de la jeunesse*, Editions Armand Colin, Paris, 2001; SINGLY de, F., « Penser autrement la jeunesse », *Lien social et Politiques*, RIAC, n°43, 2000, pp. 9-21.

<sup>38</sup> HERSENT, J. F., « Les pratiques culturelles adolescentes », *Bulletin des Bibliothèques de France*, Paris, t. 48, n°3, 2003, p. 12-21.

### **III. Quelles sont les significations et l'importance des pratiques culturelles, de loisirs et de sociabilité pour les adolescents contemporains ?**

« Si on considère le temps libre et les loisirs dans le cadre de toute la vie des adolescents, on se rend compte qu'ils sont intimement liés aux problèmes, aux attentes, aux projets, aux valeurs, à toute la personnalité. »<sup>39</sup>

Aux côtés des grandes instances de socialisation que sont l'école et la famille, les pratiques culturelles des adolescents semblent centrales dans la structuration de leur quotidien, mais également au delà, dans la construction de l'identité personnelle et l'identité sociale des individus. En effet, il faut avant tout comprendre que les pratiques culturelles sont le support des pratiques de sociabilité, en ce y compris certaines pratiques solitaires -au domicile familial- qui sont autant de sujets de conversation. Bien sûr, certaines pratiques culturelles rencontrent d'autres motifs, tels que l'habitude, le conformisme à l'attente des pairs, les effets de la consommation de masse et de la publicité, la réponse aux attentes parentales et la prise en compte de la culture légitime. Mais cette première constatation m'incite à plusieurs questionnements, qui sont omniprésents dans les écrits sur le sujet, même si la littérature demeure peu abondante sur ce point.

#### **Les jeunes, des activités spécifiques ?**

Un premier questionnement concerne l'identification des pratiques spécifiques aux adolescents et qui les différencieraient de leurs aînés<sup>40</sup>. La majorité des 15-19 ans privilégient le sport. C'est également la tranche d'âge qui pratique le plus d'activités artistiques. Ce groupe est également celui qui rassemble le plus d'individus qui déclarent favoriser les activités qui les amènent à sortir de chez eux. Ils sont également une bonne proportion à pratiquer des jeux électroniques, et sont plus nombreux à fréquenter les discothèques, les bars et les karaokés (leur proportion augmente entre 1989 et 1997) qu'ils soient seuls ou en couple.

Par rapport aux générations précédentes, les adolescents d'aujourd'hui ont cette spécificité d'avoir été encadrés dès l'enfance par des équipements multimédia diversifiés : équipement informatique et consoles de jeux, transformation de la téléphonie et des modes de communication via l'Internet, programmes télévisés étendus accompagnés d'une multiplication des postes par ménage. Tous ces équipements font partie de leur quotidien, et la distinction entre anciens équipements et nouveaux médias n'a pas les mêmes significations que pour les générations précédentes.

---

<sup>39</sup> LUTTE, G., *Libérer l'adolescence*, Pierre Mardaga, Bruxelles, 1988, p. 282.

<sup>40</sup> Je me réfère à deux études sur les pratiques culturelles des jeunes Français pour ce point : DONNAT, O., *Les pratiques culturelles des Français. Enquête 1997*, La documentation française, 1998 ; PATUREAU, Fr., *Les pratiques culturelles des jeunes*, La documentation française, Paris, 1992.

Néanmoins, la télévision (et les films sur support vidéo) conserve une centralité dans la répartition des pratiques quotidiennes, malgré l'émergence des nouveaux médias. Mais ce caractère omniprésent de la télévision est tout de même relativisé par l'écoute musicale qui vient en tête des centres d'intérêt et des sujets de discussion.

Bien sûr, la sociabilité entre pairs est également au cœur du quotidien, que ce soit dans le cadre scolaire, à proximité (entre et après les cours), ou durant les week-ends. La représentation largement répandue que l'audiovisuel vient concurrencer la culture « classique » est confirmée par ces données, ce qui se traduit notamment par le déclin continu de la lecture de livres. Bien entendu, ces associations entre classes d'âges et pratiques s'inscrivent elles-mêmes dans d'autres corrélations, à commencer par l'origine sociale et le genre qui opèrent des clivages.

Par ailleurs, il convient de s'interroger sur la nature de cette différenciation entre générations du point de vue des pratiques. Est-elle imputable à un effet d'âge et/ou à un effet de génération ? En effet, tandis que l'effet d'âge traduit une situation qui incombe à un ensemble d'individus en raison de leur âge, l'effet de génération traduit la situation d'une cohorte d'individus à un âge donné par rapport à celle qui caractérisait les générations précédentes à un même âge.

Ceci invite à interroger les pratiques dans leur pérennité après la sortie de l'adolescence. Ainsi, par exemple en ce qui concerne l'écoute musicale, si celle-ci diminue en intensité à l'entrée dans la « vie active », elle ne disparaît pas pour autant du registre des pratiques des jeunes adultes. Au contraire, une appartenance générationnelle semble même se définir par l'adhésion à certains genres musicaux populaires qui se prolonge au delà de la jeunesse, et opère donc comme des marqueurs générationnels qui définissent les « identités musicales » des générations successives.

## **L'exemple des cultures musicales : entre rupture et participation**

Les cultures musicales, à côté d'autres ressources culturelles et de loisirs massivement mobilisées au quotidien par les jeunes (la télévision, le sport, les nouvelles technologies de l'information et de la communication), jouent un rôle primordial si elles sont comprises comme une façon d'avoir prise sur la définition identitaire et la culture de sa génération. Une définition identitaire qui est ici liée au domaine des loisirs et peut être dès lors vécue comme indépendante des institutions familiales, scolaires et professionnelles. En effet, par la participation et la définition d'une culture « à soi » qui inclut une dimension ludique et festive essentielle, il s'agit de maîtriser « son temps » et plus spécifiquement le temps non contraint qui échappe au contrôle des adultes et aux univers de contraintes que peuvent représenter l'école et la famille.

Il est remarquable que depuis près de cinquante ans et les prémises du Rock'n'roll, chaque génération construit autour de la définition d'un nouveau genre musical ce que l'on pourrait nommer un "rituel profane"<sup>41</sup> lequel détient l'empreinte des valeurs esthétiques et philosophiques, des revendications d'une génération. En se rassemblant autour de l'écoute d'une musique pour la danser et la chanter, par la constitution progressive autour de la

---

<sup>41</sup> RIVIERE, Cl., *Les rites profanes*, P.U.F., Coll. Sociologie d'aujourd'hui, Paris, 1995.

répétition d'un rituel qui ordonne l'événement musical grâce à une séquence instituée d'actions, les jeunes définissent ce qui est couramment nommé une *subculture*, une *sous culture* (*souterraine* : la culture *underground*) en marge des institutions légitimes.

Néanmoins, ces « cultures jeunes », ces ritualisations marginales qui placent leurs participants en dehors de la vie quotidienne « ordinaire », mènent finalement à une « réagrégation » à la société dans son ensemble. La jeunesse n'est d'ailleurs précisément qu'un passage, un âge de la vie, les jeunes étant les adultes de demain. Le retour à la société dans son ensemble souligne le paradoxe de cette marge : les cultures jeunes sont à la fois rupture et participation.

Si la rupture passe par la résistance aux autorités et les pratiques qualifiées de « déviantes » comme la consommation de psychotropes ou d'alcool, elle permet également la création de biens matériels et symboliques authentiques et originaux. Du point de vue des acteurs qui sont impliqués par leurs activités dans les cultures musicales, celles-ci constituent un espace d'accueil de leur créativité. Ces cultures musicales sont le cadre d'une recherche de gratification par la reconnaissance de leurs créations, dans un premier temps par les pairs, ensuite par l'industrie culturelle. Néanmoins il semble important de distinguer entre les acteurs les plus impliqués et ceux que l'on rassemble sous l'appellation de public qui n'y participent pas avec la même intensité. L'on retrouve d'ailleurs une hiérarchisation dans les rapports entre individus qui s'articulent autour de l'intégration à ces cultures de référence. Hiérarchie qui place des individus « jeunes » (c'est-à-dire un peu plus âgés ou jeunes adultes) en modèles de réussite dans des activités valorisées par les adolescents, en lieu et place de figures « adultes ».

Le parcours des mouvements musicaux est une évolution de la marginalité à l'intégration culturelle, avant tout pour ces preneurs de risques que sont les artistes, qui accompagnent les convulsions de leur « mouvement musical » de la marge à la reconnaissance sociale, parfois de la répression à la valorisation commerciale. Ce parcours est essentiel, car il permet à une génération de marquer le temps de sa jeunesse de son empreinte culturelle. En outre, la rupture en termes de créativité culturelle autorise la définition de nouvelles compétences et l'émergence d'*outsiders*<sup>42</sup> qui peuvent agir en dehors des canons définis par l'industrie culturelle, finalement dépendante du « monde des adultes ».

On constate bien ici toute la complexité de l'univers culturel des jeunes qui voit ses acteurs partagés entre le désir de rester authentique, à l'écart des processus de massification, et l'ambition de diffuser sa culture, ce qui explique que chaque génération doit également rompre avec celle qui la précède. Tout cela vient donc nuancer la représentation du « fossé des générations »<sup>43</sup> en terme d'opposition entre les parents et leurs enfants.

Il est également remarquable que ce désir de différenciation s'applique aussi au sein d'une même génération entre des groupes de jeunes d'origines (sociales, géographiques et

---

<sup>42</sup> BECKER, H. S., *Outsiders, Etudes de sociologie de la déviance*, Editions Métailié, Paris, 1985.

<sup>43</sup> MEAD, M., *Le fossé des générations*, Denoël, Paris, 1971.

culturelles) distinctes. Par exemple en Belgique, le hip-hop<sup>44</sup> et la R'n'B recrute plus largement son auditoire au sein de la population adolescente, dans les classes populaires et les descendants d'immigrés maghrébins et africains. La musique techno<sup>45</sup>, quant à elle, fut pendant les années quatre-vingt-dix la musique d'élection des classes moyennes et reste, au regard du rap, marquée par la mobilisation d'un public mixte en termes de genre et d'âge. Un « nouveau rock » émergent et caractérisé par des scènes locales (belges et francophones) dynamiques mobilise actuellement les adolescents, en recrutant au sein des milieux favorisés, qui trouvent ainsi une voie de distinction musicale. Néanmoins, ces tendances trouvent leurs limites avec la massification de ces genres musicaux, la tendance au syncrétisme qui définit ces musiques, et l'évolution dans le temps vers le statut de musiques institutionnalisées.

Il est possible d'interpréter cette rupture entre les différents mouvements musicaux comme une nécessité pour chaque génération de jeunes de marquer le temps de son empreinte. Ceci inclut les adolescents et "post-adolescents", l'ensemble des individus qui ne sont pas encore intégrés dans le système de production tout en participant à la sphère de consommation :

« Vus dans leur ensemble, les mouvements musicaux ritualisés de l'adolescence se re-fabrique sans cesse comme les modes subissant l'usure du temps, victimes de la pression des innovations et de l'actualité médiatique, d'autant que les générations se poussent avec hâte d'imprimer chacune leur marque sociale qui s'identifiera dans la mémoire à telle identité de naguère ou de jadis : quand nous avons 15 ou 20 ans... »<sup>46</sup>

## **Les pratiques culturelles des jeunes, éléments de généralisation**

De façon plus générale, l'ensemble des pratiques culturelles des jeunes constitue une inscription de la jeunesse dans la compétition culturelle entre les groupes sociaux qui divisent nos sociétés modernes, autant que des modes qui sont le résultat de l'instrumentalisation des pratiques culturelles par des entrepreneurs sur le marché de la culture. Elles sont également le théâtre d'une compétition entre groupes d'âges, les jeunes et les adultes dans ce cas, qui illustre les processus de catégorisation et d'exclusion qui ont cours dans notre société. Car en effet, si le moratoire de la jeunesse trouve sa justification notamment dans la prolongation des études, il constitue objectivement un processus de mise

---

<sup>44</sup> La culture hip-hop regroupe une triade de pratiques : le graffiti et le tag (dessins et signatures graphiques à même les murs de l'environnement urbain), la danse (qui contient des figures spécifiques et une dimension agonistique), et le rap (une musique rythmée qui soutient un phrasé « parlé » et des paroles engagées).

<sup>45</sup> Une musique basée sur l'utilisation de l'instrumentation électronique, qui explore des sonorités synthétiques sur une base rythmique forte, à vocation de danse.

<sup>46</sup> YONNET, P., *Jeux, modes et masses : la société française et le moderne, 1945-1985*, Editions Gallimard, Paris, 1985, p. 137.

à l'écart de la sphère de production -pour cause de crise de l'emploi- avec comme conséquence directe : le report de l'accès à l'indépendance<sup>47</sup>.

« L'émergence d'une culture juvénile apparaît alors comme la réponse à cette double tension. D'une part en valorisant le groupe de pairs, elle construit des appartenances et des modèles d'identification relativement stables au sein d'un processus incertain. Le groupe de jeunes offre des rôles, des modes de conduite, il contribue à la socialisation, notamment à la socialisation sexuelle, en donnant les règles des jeux amoureux, des mises en scène de soi... D'autre part cette culture valorise le présent, le plaisir, la fusion du groupe [...] »<sup>48</sup>

Cette mise à l'écart ne s'opère donc pas sans contreparties pour les jeunes: une participation active -et pourrait-on dire un renversement de la domination- dans la définition (partielle tout au moins) des standards de la culture qui les concernent, une définition de zones d'autonomisation progressive qui est rendue possible par une cohabitation facilitée avec les parents, et la tolérance tacite d'une culture centrée sur le présent et la gratification immédiate par l'ensemble de la société.

### **Des inégalités d'accès à l'expérimentation juvénile**

Mais à ce stade réapparaît une opposition interrogée précédemment, en termes d'inégalité d'accès à l'expérimentation juvénile. C'est ainsi que les jeunes décrits notamment par Dubet dans *La galère*<sup>49</sup> « [...] font l'expérience d'une privation relative dans la mesure où ils ne peuvent satisfaire pleinement aux modèles de cette culture, où ils sont écartelés entre leur appartenance sociale et leur identification à la sous-culture juvénile. C'est pour cette raison qu'ils élaborent une version populaire et ouvrière de la culture juvénile, version hostile à la fois au conformisme ouvrier parce qu'elle est « jeune », et au conformisme juvénile parce qu'elle est « ouvrière ». Cette opposition est sans doute trop simple. Mais elle met bien en évidence les mécanismes élémentaires par lesquels une culture juvénile et moderne de « masse » se diversifie et se transforme face aux inégalités sociales. Ainsi, l'installation de la jeunesse moderne est loin d'être contradictoire avec la pluralité des jeunesses, de la même façon que des sentiments d'appartenance à une génération n'excluent pas, au contraire même, une très vive perception des clivages sociaux. »<sup>50</sup>

Pour l'individu, l'adhésion à des pratiques culturelles spécifiques n'est pas anodine. Les choix culturels individuels constituent une manière paradoxale de se différencier, et de s'identifier en marge des différentes instances de socialisation : l'école, la famille et le groupe

---

<sup>47</sup> Voir à ce sujet : FIZE, M., *Le deuxième homme. Réflexions sur la jeunesse et l'inégalité des rapports entre générations*, Presses de la Renaissance, Paris, 2002.

<sup>48</sup> DUBET, F., « Des jeunesses et des sociologies. Le cas français », *Sociologie et sociétés*, vol. XXVIII, n°1, 1996, p.26.

<sup>49</sup> DUBET, F., *La galère : jeunes en survie*, Seuil, Paris, 1987.

<sup>50</sup> DUBET, F., « Des jeunesses et des sociologies. Le cas français », *Sociologie et sociétés*, vol. XXVIII, n°1, 1996, p.30.

de pairs. Par les choix qu'il opère, l'individu s'inscrit dans une trajectoire qui a pour contexte une individualisation des parcours de vie et une complexité de la construction identitaire.

« Cette dissolution de la catégorie jeunesse pourrait d'ailleurs tout aussi bien se comprendre comme une dilution : en ce sens il n'y aurait plus une jeunesse (sous-groupes hétérogènes), mais des jeunes (irréductibles). Cette tendance à l'individualisation pourrait nous permettre non seulement de comprendre nombre de comportements actuels que nous imputons par typification aux « jeunes » en général, mais aussi et surtout d'éclairer le fait qu'à certains moments ce sont les effets d'âge, de sexe ou de classe qui semblent déterminants quant aux attitudes et aux pratiques, alors qu'à d'autres ils semblent bien inopérants. »<sup>51</sup>

---

<sup>51</sup> SCHEHR, S., « Processus de singularisation et formes de socialisation de la jeunesse », *Lien social et Politiques*, RIAC, n°43, 2000, p. 50.

## **IV. Conclusions, problématiques et questions de recherche**

J'ai tenté dans cette partie de définir un cadre théorique pour appréhender la réalité quotidienne des adolescents dans ses différentes dimensions – l'école, la famille, les pratiques culturelles et le groupe de pairs – qui constituent leur environnement et représentent également les institutions qui encadrent leur horizon en termes d'avenir. La réflexion proposée a donné aux pratiques de sociabilité et de loisirs des adolescents une place centrale dans la compréhension de leur quotidien, à l'image finalement de ce que beaucoup d'entre eux revendiquent, sans exclure la prégnance des dimensions scolaires et familiales.

Ce cadre théorique est complémentaire d'une démarche empirique centrée sur l'écoute des jeunes par l'intermédiaire de la réalisation d'entretiens individuels et collectifs en partant d'écoles de la Région bruxelloise choisies pour leur diversité (un établissement « favorisé », un établissement « défavorisé » et un établissement « moyen »).

La récolte de la parole d'élèves issus de milieux et d'établissements qui leur fournissent des horizons quotidiens contrastés vise à comprendre la manière dont des individus jeunes gèrent de façon variée les trois dimensions de leur vie quotidienne (famille, école et groupes de pairs), ainsi que la façon dont ces univers s'imposent à eux. D'autre part, dans la conclusion, la recherche propose des éléments de comparaisons d'itinéraires typiques d'élèves en montrant les limites d'une explication recourant à la seule variable de l'environnement socio-économique pour comprendre la diversification des trajectoires des jeunes.

L'essentiel des questionnements sous-jacents à cette recherche concerne la coexistence des dimensions de socialisation, cohabitation qui est décrite comme problématique dans certaines circonstances et par une partie des acteurs de l'éducation.

Une première question centrale de la recherche pourrait donc être formulée de la façon suivante : dans quelle mesure certaines pratiques culturelles et de sociabilité entrent-elles en contradiction avec la culture scolaire ? Quelles sont les représentations de l'institution scolaire par rapport aux autres instances de socialisation ? Et de façon plus générale : dans quelle mesure ces différentes instances entrent-elles en contradiction ?

J'ai montré par ailleurs que le contexte de l'adolescence et de la jeunesse se caractérise par une prolongation du moratoire juvénile et un report des seuils d'entrée dans la majorité sociale. Il est légitime d'interroger les représentations de l'institution scolaire dans ce cadre, l'adolescence devenant une première étape de cette « longue » jeunesse. Cette analyse doit se faire plus particulièrement en tenant compte des différenciations en fonction de l'origine sociale et du genre par exemple, mais également plus fondamentalement en fonction de la capacité de l'individu à négocier et réussir sa transition de l'obligation scolaire aux études supérieures, ou aux formations et au monde du travail. Il paraît essentiel de considérer de façon différenciée (au niveau de l'analyse) aux moins deux itinéraires de jeunes. Le parcours professionnalisant au sein de l'institution scolaire qui crée un court-circuit dans le processus d'allongement de la jeunesse pour les moins nantis. Et le parcours dans le « général » censé conduire à un modèle « massifié » de l'étudiant qui pèse lourdement sur des familles diversement fournies en « capitaux » pour gérer cet allongement de la scolarité.

Dans ce contexte de prolongation de l'entrée dans la vie, une nouvelle norme se dessine, une norme d'expérimentation qui est à la fois une autorisation et un impératif. Une sortie partielle du moratoire de la jeunesse par l'intermédiaire d'une entrée précoce sur le marché de l'emploi sans qualifications est souvent sanctionnée par le chômage et relativise sérieusement les chances de vivre cette période de la vie de manière semblable aux autres individus qui composent une génération, et qui doivent forcément apprendre à conjuguer les impératifs des contraintes de la formation à la vie active et la jouissance des mondes culturels de référence. Ce phénomène d'exclusion sera renforcé si les ressources familiales ne peuvent compenser l'échec de l'obtention de qualifications scolaires qui soient valorisées sur le marché de l'emploi ou permettent la prolongation des études.

Ainsi il semble important de concevoir que les individus sortant précocement du moratoire scolaire sans posséder les ressources familiales permettant de prolonger celui-ci dans les premières expériences professionnelles, sont amenés par rapport à leurs contemporains aux études à poser des choix définitifs et souvent peu gratifiants (métiers sous qualifiés) quant à leur avenir professionnel. Il est aisément compréhensible que ce phénomène contemporain alimente le sentiment d'injustice, voire d'exclusion qui s'exprime par effet de miroir des aînés dès le plus jeune âge dans les établissements dont la population est la moins bien nantie.

## Partie II: Méthodes, techniques et terrains

Cette seconde partie contient trois chapitres. Le premier, présente la méthodologie utilisée dans ce travail, une pratique ethnographique, composée d'observations et d'un usage intensif des entretiens qui furent réalisés en groupe et individuellement.

Le second chapitre, la présentation des établissements, propose une description des trois établissements choisis pour l'investigation, un établissement « favorisé », un établissement « moyen » et un établissement « défavorisé ». Cette description permet une justification du choix des établissements par leurs caractéristiques « objectives ».

Le dernier chapitre, les carnets de terrain, présente un premier aspect du fruit du travail d'observation, et propose une chronique des investigations de terrain pour chacun des établissements.

### I. Méthodologies

Dans cette recherche, c'est depuis l'environnement scolaire que sont abordés les adolescents. En effet, l'objectif principal en est la connaissance des pratiques culturelles, de sociabilité et de loisir des adolescents, cela à travers l'appréhension des univers de significations qui constituent le quotidien de ceux-ci et de leurs représentations en termes d'avenir. Or, l'école et la famille jouent un rôle central à cet égard.

Une des orientations principales du questionnement concerne d'ailleurs, au-delà de la compréhension des pratiques des jeunes et des valeurs qui s'y réfèrent, les interactions entre les différents dispositifs qui encadrent leur vie (famille, école, loisirs), et la manière dont les acteurs les gèrent.

La méthode, inspirée des traditions du *paradigme socio-anthropologique*<sup>52</sup>, se veut d'orientation *compréhensive* et entend appréhender par la parole des acteurs la construction de leur réalité sociale quotidienne. Les entretiens avec les adolescents sont donc au cœur de la démarche.

« Le paradigme compréhensif –qui s'oppose au paradigme positiviste- réfute l'existence d'un monde réel, d'une réalité extérieure au sujet. [...] les fondements du discours scientifique ne prennent pas en compte les objets extérieurs indépendants du sujet percevant mais bien les perceptions, les sensations, les impressions de ce dernier à l'égard du monde extérieur. [...] il s'agit d'une

---

<sup>52</sup> AUGÉ, M., *Un ethnologue dans le métro*, Paris, Hachette, 1986 ; BOUVIER, P., *La socio-anthropologie*, Paris, Armand Colin, 2000 ; JAVEAU, Cl., *Sociologie de la vie quotidienne*, Paris, P.U.F., 2003.

démarche visant à la compréhension des phénomènes, qui met en question le concept de causalité et de recherche de lois, ces dernières caractéristiques étant celles du paradigme positiviste dont le but est non de comprendre, mais d'expliquer les phénomènes. »<sup>53</sup>

S'agissant d'inviter les adolescents à livrer des éléments de *compréhension* de leurs univers extrascolaires et extrafamiliaux, il est nécessaire de s'interroger sur la meilleure façon de les aborder. Plusieurs questions apparaissent alors. Faut-il éviter d'être assimilé en tant que chercheur à l'univers scolaire, parfois perçu par les adolescents comme un univers de contrainte avant d'être une institution de transmission des savoirs et de valorisation des projets individuels de formation ou de professionnalisation ? A un niveau plus concret : l'école est-elle un lieu adéquat pour la pratique des interviews, et pour l'appréhension, l'observation, des « cultures lycéennes »<sup>54</sup> ?

Paradoxalement, si l'école n'est pas le meilleur lieu pour faire parler les élèves de leurs activités extrascolaires, elle demeure un lieu privilégié pour les rencontrer, l'école occupant une bonne partie de leur temps. Elle est également, dans l'ombre de sa dimension contraignante, un objet de réappropriation par les élèves qui y tissent une vie sociale riche, au centre de la définition identitaire à cet âge, au côté de l'espace familial et la définition de leurs projets d'étude ou de profession. Au final si l'étude est centrée sur « les cultures des jeunes », ce qui fait d'abord penser à leur univers spécifique de loisirs, les autres dimensions de leur socialisation sont investiguées en parallèle.

Néanmoins, partir des écoles présente certaines limites qui se sont révélées au cours des investigations dans les trois établissements. La principale concerne les élèves qu'il est possible d'y rencontrer. Il me fut par exemple impossible de travailler avec des adolescents en décrochage scolaire ou ayant d'autres comportements qui les marginalisent du système scolaire (violence, délinquance, comportements de retrait). Néanmoins, certaines trajectoires biographiques récoltées permettent de parer partiellement à cette limite, des élèves ayant vécu ce type d'expérience dans une période de leur scolarisation. Mais il ne s'agit que d'une vague compensation, les élèves interviewés étant d'une façon ou d'une autre, au moment de l'interview, de « bons sujets », des « sujets dociles », des « rescapés » ou des « indécis ».

Ceci m'amène à considérer la seconde limite de l'approche qui n'est cette fois pas directement lié au choix d'investiguer par l'école ou même à la méthode. Elle concerne la réalité de se voir cantonner aux élèves qui « parlent ». En effet, malgré ma présence répétée et continue dans les trois établissements l'école, malgré mes efforts pour mobiliser les élèves qui représentent la diversité d'un établissement, certains élèves me sont restés inaccessibles.

---

<sup>53</sup> MUCCHIELLI, A., *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Armand Colin, Paris, 1996, pp 33-34.

<sup>54</sup> PASQUIER, D., *Cultures lycéennes*, Editions Autrement, 2005.

## Observations, *Focus group* et entretiens

J'ai néanmoins œuvré à résoudre ces difficultés par la conjugaison de différentes méthodes et l'élaboration de « techniques de terrain pragmatiques » qui répondent à la spécificité de l'objet et à la diversité des établissements étudiés. Je pourrais résumer cette approche en trois modalités d'investigation qui se sont adaptées aux élèves rencontrés dans les trois établissements, modalités qui ne furent pas spécifiquement disjointes dans le quotidien du terrain.

En premier lieu, le moment de « l'ethnographie scolaire »<sup>55</sup>. Celle-ci consiste en l'appréhension des différents établissements par l'observation et la pratique de conversations informelles. Il s'agit pour l'essentiel de saisir les établissements sous divers aspects : le projet éducatif, la position subjective sur le marché scolaire, les filières proposées, les caractéristiques socio-économiques médianes du public, les relations entre les différents acteurs, l'implantation de l'établissement dans un quartier et une cartographie urbaine. C'est à ce stade du travail que les relations du chercheur avec la direction, les professeurs et le reste de l'équipe pédagogique furent favorisées. D'autre part, l'expérience a montré que ces acteurs constituent une ressource indispensable pour valoriser le projet de recherche auprès des élèves et aider notamment à l'organisation des *groupes de discussion*<sup>56</sup>.

Cette étape « ethnographique » se complète d'ailleurs par une démarche plus proche d'une observation directe, qui se pratique aux abords de l'école et durant le temps scolaire non contraint : les lieux de sociabilité et d'utilisation du temps libre par les élèves. Cette approche fut l'occasion de contacts informels pour faire la promotion du projet et susciter la participation des élèves aux groupes de discussion ou pour un entretien face à face. Les événements et projets organisés par l'école ou au sein de l'école (les journées portes ouvertes, la fête de l'école, les activités parascolaires, les projets de quartier, les stages en entreprise, les voyages, etc.) furent autant de moments-clefs de la vie des institutions à observer et à exploiter pour les prises de contacts.

Mais finalement c'est par l'intermédiaire de la présence quotidienne dans les établissements sur de longues périodes pour la réalisation des interviews que je me suis, et ceci de façon fort différente pour chacun des trois établissements, retrouvé confronté et intégré à leur vie quotidienne pour un temps. Cette intégration dans le quotidien des jeunes, des équipes pédagogiques et des autres catégories du personnel adulte s'est opérée cette fois par l'intermédiaire d'une observation *participante* des « interstices scolaires »<sup>57</sup>, ces petits espaces-temps de sociabilité des élèves en marge des activités d'étude. Finalement c'est par une présence dans les couloirs, les cours de récréation, les lieux stratégiques de passages, sorties et entrées aux heures et minutes les plus favorables à la rencontre, l'échange de coordonnées et les discussions que le travail 'de terrain' également s'opère.

<sup>55</sup> BERTHIER, P., *L'Ethnographie de l'Ecole. Eloge critique*, Editions Economica, 1996.

<sup>56</sup> Groupes de discussion ou *Focus group*, voir : ALBARELLO L., *Apprendre à chercher, l'acteur social et la recherche scientifique*, Editions De Boeck Université, 1999, p. 63. DUCHESNE, S., HAEGEL, F., *L'enquête et ses méthodes, l'entretien collectif*, Armand Collin, Paris, 2005.

<sup>57</sup> Voir notamment DUBET, Fr., *Les lycéens*, Seuil, Paris, 1991, pp. 248-259.

En second lieu, le moment de l'élaboration de groupes de discussions (*Focus group*). Avec l'aide de personnes-ressources au sein de l'école (professeurs, directeur, comité d'élèves, éducateurs) qui acceptent de faire la promotion du projet, sont planifiées des réunions dans un local neutre de l'école, en dehors des heures de cours, avec des élèves volontaires. Les groupes sont constitués d'une dizaine de jeunes et du chercheur qui gère la discussion autour des thématiques ordonnées dans une grille d'entretien. Néanmoins la discussion s'oriente surtout vers les préoccupations du groupe, tout en cherchant à déceler des catégories de représentations autour des pratiques et des valeurs des jeunes qui composent la population de l'école : les éventuelles oppositions et différenciations au sein de celle-ci, mais également de façon plus générale le type de gestion des rapports vis-à-vis de « l'extérieur » (les autres écoles, les professeurs, les parents, le quartier, la ville, les acteurs institutionnels, etc.).

Le principal intérêt du *Focus group*<sup>58</sup> est sa richesse heuristique, mais c'est également son revers potentiel. Il est en effet difficile de dépasser une durée d'une heure trente<sup>59</sup>, ce qui implique que l'abondance des discussions sur un thème en appauvrit souvent d'autres. Ceci définit d'ailleurs le caractère exploratoire de la démarche, les groupes de discussion ayant parfois servi à identifier les adolescents dont les interviews présenteront la plus grande typicalité.

En troisième lieu, le moment de la réalisation des entretiens individuels. Sur base des rencontres avec les adolescents à l'école et aux abords, et faisant suite également aux *Focus group* qui permettent des rencontres qui concrétisent les objectifs de la recherche pour les élèves, sont pratiquées des interviews approfondies.

Celles-ci se déroulent au choix de l'élève et selon les possibilités, à l'intérieur de l'école ou en dehors, et sont guidées par une grille d'entretien qui regroupe des séries de questions par thématiques.

L'ordre des questions, leur formulation et leur contenu sont adaptés au déroulement de l'entretien. En termes techniques, l'interview se situe à mi-chemin entre le récit biographique qui vise la logique narrative de l'expérience personnelle de l'interviewé, et l'entretien semi-directif, centré sur l'obtention d'informations sur les indicateurs, c'est-à-dire les significations que les répondants assignent à leurs pratiques et leurs systèmes de représentation, leur rapport au monde.

---

<sup>58</sup> Une transcription du premier groupe de discussion réalisé à *Ef* est proposée en annexe. Voir *Annexe II. Focus group Ef 1*, pp. VIII à XXIV.

<sup>59</sup> Limite temporelle liée à la durée maximale des pauses scolaires et de la capacité de concentration en groupe. La plupart des groupes de discussion se déroulent en deux ou trois réunions, sur le temps de midi, en prévoyant de préserver 15 minutes du temps de pause des élèves avant la reprise des cours.

## Trois établissements pour tenter de saisir la diversité du public scolaire

La recherche ayant une orientation qualitative, l'échantillon d'adolescents étudié ne vise pas à répondre à une représentativité statistique, mais à saisir dans sa diversité, ses formes typiques, la population qui fréquente les écoles des trois réseaux de la Communauté française de Belgique en Région bruxelloise.

Les élèves interviewés furent sélectionnés en priorité au sein des deux derniers degrés, en 3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup> ou 6<sup>e</sup> années. Les élèves ont atteint en majorité l'âge de 17, 18 ans. Ce choix se justifie par la méthode biographique qui implique une certaine maturité de l'interviewé. En effet, « l'entretien biographique » est l'occasion d'entendre l'interviewé dans une perspective narrative sur son parcours scolaire, l'évolution de ses pratiques culturelles et de sociabilité, et son autonomisation au sein de la famille depuis son entrée dans l'adolescence jusqu'à l'échéance de l'obligation scolaire et l'éventuelle obtention d'une certification.

La limitation à 3 établissements constitue donc aussi un choix opératoire, justifié par la limite propre à la pratique des entretiens. De fait, ceux-ci requièrent une mobilisation importante en temps, pour l'organisation des rencontres et rendez-vous, pour l'entretien lui-même, la transcription et le traitement. L'on ne peut projeter de multiplier les écoles investiguées et les catégories d'âge, sans risquer de passer à côté de la diversité des parcours biographiques au sein d'un établissement.

Néanmoins, cela ne signifie pas que les interviews excluent à priori des élèves plus jeunes. Il faut comprendre ce choix comme un garde-fou qui permet de cibler les adolescents à aborder en priorité, tout en conservant l'opportunité de saisir des informations auprès d'autres adolescents dont l'interview présenterait potentiellement une certaine typicalité.

L'objectif initial de la recherche était de considérer trois écoles qui représenteraient trois milieux de la Communauté française nettement distincts, à savoir fréquentées : (a) par une population de niveau socio-économique élevé ; (b) par une population de niveau socio-économique moyen ; (c) par une population de niveau socio-économique bas.

J'ai sélectionné trois établissements en tenant compte de l'existence des trois réseaux (réseau de la Communauté française, réseau communal, réseau libre). Il ne s'agit pas ici de réaliser un classement des écoles mais de tenter de maximiser les chances de rencontrer les publics scolaires dans leur diversité.

Comme cela fut suggéré par le comité d'accompagnement, c'est probablement la définition de l'établissement présentant une population de niveau socio-économique moyen<sup>60</sup> qui pose le plus de difficultés. Différents critères interviennent pour définir l'hétérogénéité des établissements bruxellois : les filières proposées (professionnel, technique, général et cohabitation ou non de celles-ci), la situation dans la ville (« quartier » commerçant/ industriel / d'activité tertiaire, défavorisé / huppé/ en processus de gentrification, position par rapport au centre / la périphérie, le sud /nord de Bruxelles, mixité et uniformité de la population

---

<sup>60</sup> Voir également la difficulté de définition des classes moyennes dans la littérature sociologique. CHAUVEL, L., *Les classes moyennes à la dérive*, Seuil, Paris, 2006, pp. 18-23.

résidente, etc.), la réputation et l'histoire de l'école, le nombre d'élèves, la mixité en termes de genre, le réseau d'enseignement, et bien sûr la nature des interactions entre les différents acteurs (enseignants, parents et élèves) et leurs caractéristiques socio-économiques « médianes ».

C'est également parce que la définition d'un établissement « moyen » rencontre de nombreuses difficultés qu'il apparaît plus judicieux de commencer l'enquête par des établissements présentant des identités tranchées.

Il est évident au terme de la recherche que la démarche ne permet pas de couvrir l'entière diversité des établissements bruxellois. Comme l'a également fait remarquer le comité d'accompagnement, il aurait fallu « idéalement » multiplier les écoles investiguées pour approcher cet objectif. Néanmoins, c'est dans le caractère tranché des interviews avec les élèves que la démarche qualitative trouve sa validité et non dans une investigation exhaustive de la diversité des établissements d'enseignement secondaire à Bruxelles.

### **Grille d'entretien, indicateurs**

L'élaboration de la grille d'entretien dans une recherche qualitative basée sur la compréhension des univers de référence des acteurs et leur explication est probablement une des phases les plus délicates et fastidieuses de la recherche, mais c'est également la plus enrichissante puisqu'elle correspond à la confrontation des questionnements de départ aux réalités du terrain. La grille, qui ne doit pas être trop rigide pour être adaptable aux interviewés, et ne pas définir a priori les éléments de réponse à obtenir, évolue en parallèle à la recherche, à l'épreuve récurrente du terrain et des investigations littéraires.

« [...] La classique enquête par questionnaires dépend de l'efficacité et de la pertinence de questions choisies une fois pour toutes en fonction de l'hypothèse posée au début de la recherche. Elle est donc paralysée par toute découverte qui remettrait en question ses propres termes. Mais la méthode des récits de vie est fondée sur la combinaison d'exploration et de questionnement, dans le cadre du dialogue avec l'informateur ; dialogue qui signifie que le chercheur est préparé à recevoir l'inattendu, et, plus encore, que le cadre d'ensemble lui-même au sein duquel les informations sont recueillies n'est pas déterminé par le chercheur, mais par l'informateur ou l'informatrice, plus exactement par la façon dont il/elle voit sa propre vie. C'est le questionnement du chercheur qui doit s'insérer dans ce cadre et non l'inverse ; et il est normal dans ce type d'entretien que l'essentiel soit exprimé sans référence à des questions directes. Ainsi, la forme précise de telle ou telle question ne joue pas un rôle fondamental lors de l'analyse ; et l'on peut, au fur et à mesure que l'enquête progresse, s'intéresser à des questions nouvelles, voire déplacer le centre d'attention, sans pour autant mettre en danger la cohérence de l'enquête. »<sup>61</sup>

---

<sup>61</sup> THOMPSON, P., « Récits de vie et changement social », in *Cahiers internationaux de sociologie*, Vol. LXIX, 1980, pp 254-255.

Une série *d'indicateurs*<sup>62</sup> centraux ont été définis au départ de l'investigation de terrain, ce sont les éléments qui ont présidé à l'élaboration de la structure des *Focus group*. Les récits biographiques sont récoltés autour des trois grands axes qui structurent le quotidien des adolescents : la famille, l'école et les pratiques de loisirs et de sociabilité. Les rapports entre ces dimensions de la vie retiennent notre attention, ainsi que leur articulation dans un récit qui décrit l'accession progressive à une autonomisation de l'individu. En outre, les questions sont focalisées et centrées sur les pratiques de loisirs et de sociabilité et cherchent à obtenir des informations sur la nature de celles-ci, sur ce qu'elles représentent pour l'interviewé, « de manière à faire émerger au maximum les univers mentaux et symboliques à partir desquels les pratiques se structurent. »<sup>63</sup>

La grille thématique des entretiens biographiques<sup>64</sup> fut travaillée à partir d'un aller retour entre les *Focus group* dans chacun des établissements et les questionnements de départ. A cet égard, le premier établissement investigué, présentant une population favorisée, a fait office « d'enquête pilote ». Les questions qui sont formulées ne furent pas systématiquement posées de cette façon, c'est le récit de l'interviewé qui définit l'ordre et la nécessité de poser ou reformuler les questions. Néanmoins, posséder une grille pour l'entretien structure celui-ci pour le chercheur qui perçoit plus facilement les dimensions fortes et faibles du récit et permet de se concentrer sur ce qui sort du cadre défini.

## Traitement des données de terrain

L'enquête sur le terrain, qui ne vise pas à une *représentativité statistique* de la population qui fréquente les établissements des trois réseaux scolaires, cherche à établir une sorte de cartographie des horizons culturels des adolescents en tenant compte de différentes variables : niveau socio-économique, genre, localisation géographique. L'étude, non exhaustive, vise à définir des *types-idéaux*<sup>65</sup> de ces horizons culturels. C'est le *principe de saturation des informations* qui est recherché dans ce cadre méthodologique : par rapport aux dimensions investiguées, les interviews fournissent par leur multiplication de moins en moins d'éléments nouveaux, jusqu'à saturation, ce qui est l'indice d'un aboutissement.

L'analyse des interviews s'opère dans deux dimensions<sup>66</sup>. Une interview peut contenir en elle-même une certaine typicalité<sup>67</sup>, par les expériences décrites, ou les significations qui leurs sont attribuées. L'entretien est donc une unité d'analyse, notamment autour des articulations argumentaires de la mise en récit.

---

<sup>62</sup> Les éléments définis à partir desquels les informations sont recherchés.

<sup>63</sup> BLANCHET, A., GOTMAN, A., *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Nathan, Paris, 1992, p.43.

<sup>64</sup> Voir *Annexe II* : Grille d'entretien.

<sup>65</sup> Pour Max Weber, la construction d'un idéal-type, sert de « tableau de pensée » de la compréhension des actions sociales. Il ne s'agit en aucun cas d'un jugement moral visant un idéal à atteindre. JAVEAU, Cl., *Leçons de sociologie*, Armand Colin, Paris, 1997, pp. 71-72.

<sup>66</sup> Un exemple des résultats de ce type de démarche est présenté dans un ouvrage classique en sociologie de la jeunesse : DUVIGNAUD, J., *La planète des jeunes*, Stock, Paris, 1975.

<sup>67</sup> BLANCHET, A., GOTMAN, A., *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Nathan, Paris, 1992, p. 96.

Un second niveau d'analyse se superpose à cette recherche de typicalité. Il s'agit d'une analyse à partir des indicateurs<sup>68</sup> qui définissent un « découpage » des récits selon les thématiques étudiées pour constituer l'information la plus complète. La complémentarité de ces deux niveaux vise à l'aboutissement de la recherche à une présentation de personnages concrets, conjuguée à une analyse thématique regroupant les différents récits et qui dépasse une utilisation illustratrice de la parole des acteurs<sup>69</sup>.

Enfin, la construction d'une recherche « compréhensive » ne néglige pas les outils théoriques qui viennent compléter la démarche empirique, pour fournir des leviers d'explication et de compréhension de la réalité des acteurs<sup>70</sup>.

## **Conclusions, statut des matériaux récoltés**

Le cœur de ce rapport est une analyse « parallèle » des trois écoles autour des indicateurs définis pour la recherche. Des éléments de comparaisons entre établissements sont également proposés. Néanmoins il me semblait qu'avant d'interroger les ressemblances ou les différences de représentations, de pratiques, de discours entre des élèves qui grandissent dans des environnements quotidiens très divergents, il faut prendre le temps de simplement les entendre. C'est l'objectif principal de cette recherche.

La démarche de présentation de leurs paroles n'est cependant pas non plus de livrer des transcriptions « brutes » d'interviews, dans leur intégralité, ni de longs extraits qui laisseraient le temps au lecteur de « rentrer » dans le discours d'un acteur ou de s'y perdre. Au contraire leurs paroles ont été choisies, découpées, puis contextualisées et commentées. Au final, l'assemblage, la « mosaïque » proposée est le produit de l'image, qu'en tant que chercheur, j'ai formé progressivement, au terme de la succession des interviews sur ce que sont « les vies quotidiennes » des élèves de chaque établissement.

Ces images sont « impressionnistes », produit de ma « conviction » quant au sens des propos qu'ils m'ont livrés, sur le monde qui est le leur. C'est ensuite une tentative de transmettre sur papier, pour le lecteur, les impressions, les sentiments, et les raisonnements que les élèves éveillent chez moi. Cette image transmise se veut donc aussi « réaliste ». Ce sont leurs mots « vrais » qui sont écrits, et j'ai tenté de rester fidèle à leurs propos dans les explications.

Cette image est également au fondement d'une analyse qui doit se structurer avant tout dans une logique « interne », au sein d'un ensemble de récits issus d'un même établissement, puis dans une logique externe, jetant des ponts quand c'est possible entre les propos d'élèves, de jeunes issus de milieux contrastés.

Chaque interviewé a cependant son histoire, ses explications, ses propres théories sur ce qu'il vit et son environnement quotidien. Leurs paroles sont toujours « touchantes », au sens

---

<sup>68</sup> BLANCHET, A., GOTMAN, A., *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Nathan, Paris, 1992, p. 97.

<sup>69</sup> KAUFMANN, J.-C., *L'entretien compréhensif*, Ed. Nathan, Paris, Coll. 128, 1997, p. 20.

<sup>70</sup> Voir Partie I. Construction de l'objet.

où chaque interview est une rencontre. Mis à part le fait que celle-ci est parfois matériellement difficile, derrière leurs mots durs, naïfs, stupides, intelligents, tranchants, éclairés ou justes, il y a des heures de travail en face à face, ou en groupe pour « s'expliquer » et « se raconter ».

Au final, la sélection de leur parole est injuste. Au fur et à mesure de la multiplication des interviews, la saturation des informations autour des indicateurs définis a tendance à gommer les particularités et les explications les plus faibles. Néanmoins, à l'analyse « transversale » autour des thématiques - loisirs et culture, sociabilité, écoles et projet, famille – se superpose une analyse « par typicalité », qui se penche sur les récits significatifs pour en proposer une synthèse. Cette opération par « réduction des récits » qui s'apparente à une analyse « structurale »<sup>71</sup> invitera les lecteurs, en guise de conclusion, à rentrer plus avant dans les représentations et les expériences singulières des élèves au-delà des murs de leurs écoles respectives.

---

<sup>71</sup> Analyse des récits sur base des oppositions de fond et de forme entre des termes qui structurent les représentations et le discours. PIRET, A., NIZET, J., BOURGEOIS, E., *L'analyse structurale*, De Boeck, Paris, Bruxelles, 1996.

## **II. Description des établissements**

Cette partie vise à la présentation des trois établissements. Cette approche essentiellement descriptive permettra au lecteur de situer chacune des écoles dans un paysage scolaire plus vaste. Tout en veillant à conserver l'anonymat, des informations sont fournies sur l'histoire de l'établissement, son implantation, les rapports à l'espace (circulation dans l'établissement, taux d'occupation des bâtiments, etc.), le projet d'établissement, les filières d'enseignement, la situation dans le « quasi marché scolaire »<sup>72</sup>. Il est possible que des lecteurs ayant une connaissance de l'offre d'enseignement à Bruxelles reconnaissent ces écoles. Mais le « secret » sur l'identité des établissements, que nombre d'individus partagent avec moi pour avoir participé à la recherche, reste important pour protéger l'anonymat des interviewés.

### **A. L'établissement *Ef* (présentant une population favorisée)**

Le premier établissement pourrait être résumé par l'appellation suivante : « une prestigieuse école de tradition ». Il est en effet porteur d'une histoire et d'une culture d'institution forte. Le lycée fut créé au début du siècle, dans l'esprit d'un établissement de prestige. L'institution participa pendant des décennies à la formation et la préparation aux études supérieures, d'une bonne partie de la population bruxelloise de « bonne famille ».

L'école est implantée de façon centrale dans la ville. Le quartier présente une particularité, il est envahi par les employés et des fonctionnaires le jour, mêlés à des commerçants ; mais il conserve une population résidentielle mixte, et notamment une bonne proportion de familles de milieux populaires et/ou immigrés. Néanmoins deux autres établissements du quartier, qui présentent une réputation moins élitiste, accueillent plus fréquemment les adolescents qui résident aux environs.

La population de l'école est composée d'enfants de familles des classes moyennes et supérieures, avec une prédominance d'enfants de cadres supérieurs et d'indépendants. Les parents d'élèves de l'école exercent un large éventail de professions prestigieuses que ce soit en capital économique ou culturel. L'école possède une réputation de « très bonne école difficile », où est exercée une forte charge de travail sur les élèves, en contrepartie de bon taux d'accès à l'enseignement supérieur et plus particulièrement aux universités. La position centrale de l'école dans la ville et sa réputation entraîne une grande diversité dans la commune de résidence des élèves. L'école est très bien desservie en transports en commun, et sa situation peut convenir aux parents qui travaillent dans le centre de la ville sans y résider.

L'établissement en lui-même est composé de deux bâtiments anciens du début du siècle. L'accès à l'école se fait par une double porte qui ouvre sur une petite cour aux dimensions très modestes pour un établissement qui compte plus de mille élèves. Pour le visiteur, après

---

<sup>72</sup> Voir : VAN HAECHT, Anne, *L'école des inégalités, essai sur les politiques publiques d'éducation*, Editions Talus d'approche, Mons, 2001, pp. 105-119.

l'impression majestueuse laissée par l'architecture des lieux en façade, c'est un sentiment de confinement qui domine. Difficile d'imaginer un millier d'individus en ces murs, et plus particulièrement dans la cour.

Avant d'entrer dans l'école, un passage par la loge de l'économe est obligatoire. Celle-ci se situe à l'entrée et est un lieu privilégié d'observation des entrées et sorties, étant donné sa position stratégique et le contrôle de l'ouverture de porte. C'est par ailleurs ici que s'enregistrent les entrées et sorties des élèves hors horaires.

En traversant la cour, en quelques pas, vous entrez dans le bâtiment central. Celui-ci est structuré autour d'une vaste cage d'escalier, qui donne accès aux classes sur plusieurs niveaux. La cage d'escalier est véritablement le cœur de l'école, en tant qu'espace de passage aéré, lieu de croisement entre élèves des différentes sections aux interours, espace de récréation ou de pique-nique improvisé à l'heure du déjeuner. La salle des professeurs est par ailleurs centrale par rapport à la cage d'escalier ainsi que le bureau du directeur, ou encore le local du comité des élèves.

La description d'ensemble de l'établissement pourrait laisser une impression globale d'exiguïté, ce qui pourrait bien traduire partiellement la réalité quotidienne de cette école qui compte plus de 1000 élèves pour une population « idéale » estimée par la direction à 850 élèves, compte tenu des locaux disponibles. Néanmoins, une autre réalité concrète de cette école est son implantation à proximité d'un parc, qui fait de cet espace vert une annexe de l'établissement. Ceci se traduit au quotidien notamment par le fait que, exception faite des jours de grande pluie, et dès la troisième secondaire<sup>73</sup>, la majorité des élèves voient leur école s'ouvrir sur cet espace public, sur l'heure du midi, pour les cours d'éducation physique, et pour les heures de cours perdues.

Le projet d'établissement, ainsi que les filières proposées traduisent bien les objectifs de l'école : amener le plus d'élèves possible à l'enseignement supérieur, et plus spécifiquement aux universités, dans les facultés de prestige.

L'enseignement, de type « traditionnel », est organisé autour de deux grandes sections, latine et moderne, qui évoluent en six orientations à partir de la quatrième année : latin-math, latin-grec, latin-sciences, scientifique A, scientifique B et sciences humaines. L'ordre présenté est à peu près conforme à la hiérarchie interne des classes, en partant des plus prestigieuses et difficiles selon les représentations des élèves<sup>74</sup>.

L'établissement compte pour l'encadrement des élèves une centaine de professeurs, douze membres du personnel auxiliaire d'éducation et administratif en plus du Proviseur et du Directeur.

L'ambiance générale de l'établissement pourrait être décrite par un ordre ambiant, sans pour autant que l'exercice de l'autorité ne soit constamment nécessaire. Durant les heures de

---

<sup>73</sup> Le règlement de l'école autorise (et, en pratique, la direction encourage fortement) les élèves à sortir de l'établissement sur l'heure de midi à partir de la troisième secondaire.

<sup>74</sup> Voir *infra* : Partie III, La parole des élèves.

cours, le calme règne dans les couloirs même s'il n'est pas rare d'y croiser des élèves. De façon générale, les relations entre les élèves, entre élèves et professeurs ou avec la direction apparaissent comme pacifiées, quand elles ne sont pas annoncées (par les différents acteurs) comme excellentes.

## **B. Etablissement *Ed* (présentant une population défavorisée)**

L'établissement fut fondé dans les années trente, les bâtiments principaux, qui illustrent la fin de l'art déco à Bruxelles, témoignent d'un projet ambitieux qui visait à accueillir un grand nombre d'élèves. L'école a dû voir passer un bon nombre de Bruxellois qui y suivirent une formation générale ou technique de qualité. Néanmoins, les lieux sont empreints d'autres souvenirs, plus récents.

Comment résumer, sans le stigmatiser, un établissement comme celui-ci ? L'école est l'une de celles qui ont marqué les mémoires par l'intermédiaire de la presse depuis la fin des années '90, suite à des incidents graves entre élèves d'une part et entre élèves et professeurs. La direction, les éducateurs et les professeurs y oeuvrent pour constituer une image plus positive en collaboration avec les élèves, les parents d'élèves et le tissu associatif du quartier. Pour la résumer, je proposerai la formule suivante, en ayant conscience de son caractère euphémique : « une école combative au cœur d'un quartier difficile ».

C'est à cause des mauvais souvenirs, et afin de se débarrasser d'une mauvaise réputation qui les accompagne, que la direction a opté pour un « changement d'identité », par l'intermédiaire du choix d'un nouveau nom. Un changement, qui vise à remettre « les pendules à l'heure », l'école étant stigmatisée par son passé, alors que la gestion actuelle a l'ambition de maintenir celle-ci sur la voie de la construction d'une identité positive. Retrouver la qualité de l'enseignement voulue par son fondateur à l'origine est le paradoxe de la disparition de son nom sur la façade.

*Ed*, qui est en zone de discrimination positive, est au cœur du « quartier maritime ». Située dans le nord de la ville à proximité du « bas de la ville » et du canal, le « quartier » présente une forte densité de population issue de l'immigration. L'entrée principale de l'école est implantée dans une rue commerçante longée de petits magasins d'alimentation, de vêtements, d'appareillages électroniques et autres commerces de quartier. Les rues adjacentes fourmillent d'habitations familiales réparties dans des immeubles de quelques étages typiquement bruxellois, non dénués de charme pour certains, mais très peu entretenus. Les rues et avenues aux alentours abritent d'anciens sites industriels, des ateliers (mécanique, carrosserie, etc.) ainsi que des entrepôts. De nombreuses rues du quartier présentent un état de délabrement extrême.

La population de l'école, qui compte environ 330 élèves pour une capacité totale de plus de 1000 élèves, est composée en grande partie de garçons (l'école accueille une trentaine de filles) qui sont pour la plupart des enfants de nationalité belge, issus de l'immigration

maghrébine ou africaine des années 60 ou plus récente. L'école est principalement fréquentée par des adolescents du quartier, en comptant tout de même certains élèves qui ont sélectionné cette école pour sa 7<sup>e</sup> année professionnelle ou pour une des filières de formation et viennent d'autres communes du nord de la ville.

A proximité de l'école, siège un autre établissement scolaire, qui accueille une population plus féminisée autour de filières techniques et professionnelles commerciales, en secrétariat ou en service aux personnes.

Le bâtiment scolaire en lui-même possède une personnalité certaine, même si sa taille en façade ne donne pas la mesure de son caractère imposant, celui-ci ne livre toutes ses proportions que lorsqu'on accède à la cour intérieure de l'école.

Les entrées et sorties de l'école se font par deux accès. Aux horaires scolaires, à l'ouverture et la fermeture de l'école si vous êtes un élève, vous pénétrerez par une porte grillagée. Cet accès, contrôlé par les éducateurs, vous conduit directement dans la cour intérieure. En dehors de ces horaires, ou si vous appartenez au corps professoral, vous entrerez par le bâtiment administratif.

Par ce second accès, après avoir sonné, vous aurez à vous présenter à la loge de l'économe, qui fait office de contrôle des entrées. Ce lieu constitue un premier pôle névralgique, pour les adolescents comme pour les éducateurs, puisqu'il s'agit d'un lieu de négociation lors des arrivées tardives. En face, se trouve le bureau de la direction, dont la situation en façade positionne sa fonction à l'interface entre la vie de l'établissement et la rue. Juste à côté se trouve le bureau du proviseur, qui assure quant à lui une fonction de maintien de l'ordre dans les couloirs et la cour avec l'aide des éducateurs. D'autres bureaux se distribuent le long de ce couloir aéré et peu fréquenté par les élèves, en dehors de l'accompagnement par un éducateur, un employé administratif ou un professeur : le secrétariat, la salle des professeurs, le bureau des éducateurs, une salle de réunion, etc. L'ensemble des locaux de cette aile est en bon état, ayant été entièrement rénové par les élèves et les professeurs dans le cadre des ateliers.

Au milieu du couloir, vous accédez à la cour centrale par une double porte. Celle-ci est tenue par les éducateurs qui en gardent l'accès durant la récréation ou l'heure des repas. La cour, de belle proportion, est encadrée par les quatre ailes de l'établissement.

Les salles de classes des cours généraux se trouvent dans les vieilles ailes du bâtiment Art Déco, seules les classes les moins abîmées sont occupées, l'école étant seulement au tiers de sa capacité d'accueil. Les lieux possèdent du charme sans être confortables du fait de leur vétusté. Chaque professeur dispose de sa propre salle de classe, ce qui peut inciter certains à décorer le lieu ou à y apporter du matériel pédagogique.

Les ateliers sont quant à eux dans une aile récente du bâtiment.

S'il existe une filière générale dans l'établissement, ce sont principalement les filières techniques et professionnelles qui sont représentatives de l'école. Les filières techniques et professionnelles sont plutôt orientées vers des choix masculins, en professionnel (ébénisterie, mécanique, soudure, électricité, plomberie), comme en technique (mécanique auto, électronique).

L'encadrement pédagogique compte une cinquantaine de professeurs (éducateurs compris) dont une partie à temps partiel et 3 éducateurs statutaires liés au statut d'école en discrimination positive.

Enfin, l'école bénéficie d'un emploi temps plein supplémentaire pour le poste de coordinateur, poste qui permet à l'établissement de s'ouvrir sur l'extérieur par l'intermédiaire de projets qui font entrer les milieux professionnels ou des associations de quartier dans l'établissement, ou encore, permettent l'expression artistique et sportive des élèves, quand il ne s'agit pas d'un projet plus ambitieux, de voyage par exemple.

### **C. Etablissement *Em* (présentant une population moyenne)**

*Em* est une école d'enseignement général de petite taille (250 élèves) qui défend une identité « d'école familiale », plus particulièrement ouverte à des élèves qui ont rencontré des difficultés dans d'autres établissements. Une des caractéristiques de l'école, selon la direction, est un important roulement parmi les élèves. Chaque année, une partie d'entre eux arrivent ou quittent l'école. Les nouveaux arrivants sont demandeurs d'un enseignement plus adapté à leur rythme, suite par exemple à des difficultés rencontrées dans un établissement plus élitiste. Les départs de l'école s'opèrent souvent vers le technique ou le professionnel. Bien entendu, une partie des élèves y suit un cycle secondaire complet, notamment des enfants du quartier. L'école existe depuis un siècle et demi, et resta pendant longtemps une école de bonne famille et un pensionnat de jeunes filles.

Le quartier de l'école est situé entre Ixelles et Watermael-Boitsfort dans la partie sud de Bruxelles. A l'image des deux grandes surfaces commerciales concurrentes qui se font face à proximité, de nombreuses écoles sont implantées dans les environs. S'y retrouvent également des habitations familiales variées : maisons unifamiliales, appartements dans des immeubles de standing, maisons de maîtres, ambassades, logements sociaux. Je pourrais résumer l'ambiance du quartier par son caractère vert et la densité urbanistique qui conserve un caractère « aéré » par endroit, en comparaison d'autres parties de la ville.

La population de l'école est très mélangée, la direction affirmant compter pas loin de quarante origines différentes. Les élèves sont en partie des enfants de parents travaillant dans les ambassades et les consulats du quartier, des enfants des familles des logements sociaux, des élèves qui viennent d'autres communes par les transports en commun, de Schaerbeek et de communes du Brabant par le train. La direction défend d'ailleurs un « travail sur la mixité sociale », dont l'exercice est officieux et basé sur une stratégie de sélection des dossiers d'inscription qui s'apparente à une méthode de « quota ». Pour maintenir un équilibre au sein de l'établissement, il faut veiller à la mixité par une politique active sur les flux dans l'école : ni trop de filles ni trop de garçons, éviter de donner l'avantage numérique à un groupe à l'identité ethnique ou sociale spécifique. « Ça permet d'éviter les effets de gang avec par exemple un groupe de black boys. »

Par ailleurs, la direction affirme travailler également sur une diversification du niveau scolaire des élèves. « On est une école de seconde division. Ça veut dire qu'on prend ce qui reste,

des élèves plus faibles, plus précarisés. Depuis trois ans, on tente de fidéliser les élèves pour conserver une plus grande diversité des niveaux. »

Néanmoins l'école affichant complet et ne désirant pas s'étendre, la sélection réside surtout dans une gestion des entrées et sorties qui ne repose pas officiellement sur le refus d'inscription. « Nous savons que nous ne pouvons pas limiter les inscriptions, mais si nous n'avons pas de politique de gestion, l'école s'écroule. »

Le bâtiment lui-même possède un caractère certain. La construction en briques rouges, qui a plus d'un siècle, présente une exigüité relativisée par le nombre limité d'élèves, des classes lumineuses grâce à de grandes fenêtres qui donnent vue sur les arbres. Vous pénétrez dans cet établissement comme l'on pénètre dans une grosse maison bourgeoise, par une allée qui vous fait longer la cour et le terrain de sport, où vous ne pourrez manquer, aux heures de récré de deviner les attroupements d'élèves. La porte vous fait franchir un hall qui donne à gauche sur le secrétariat et le bureau du directeur. Vous franchissez une porte pour accéder au couloir transversal. A droite vous accédez à la cour boisée et au terrain de sport. A gauche se distribuent des locaux : le local des élèves qui fait office de magasin Oxfam, la bibliothèque qui est également une salle multimédia en accès libre aux élèves, une salle polyvalente qui sert aussi de réfectoire. De l'autre côté du couloir, après les bureaux administratifs, se trouvent le laboratoire et les escaliers vers les étages et la salle de gymnastique (en sous-sol). Sur deux étages, les salles de classe se distribuent de la même façon de part et d'autre du couloir.

Le projet d'établissement consiste à prodiguer un enseignement dans des filières du général, tout en acceptant les contraintes de « la seconde division ». Pour la direction, il s'agit d'accepter de poser deux questions : « L'élève doit-il être bon dans toutes les matières pour suivre un enseignement qui donne accès au supérieur ? Comment inculquer à l'élève la conscience de ses forces et ses faiblesses ? »

Une bonne partie des élèves de l'école tente des études universitaires ou des études supérieures de type long ou court, avec une forte propension à aller risquer sa chance à l'Université libre de Bruxelles, du fait de sa proximité et du prestige qu'elle représente au regard de l'enseignement supérieur de type court dévalorisé dans l'esprit des élèves. Le directeur regrette d'ailleurs cette propension à « aller échouer d'abord à l'ULB, pour constater ensuite qu'une structure plus petite comme Saint Louis ou une école supérieure de taille modeste leur est plus adaptée ».

L'enseignement, dont les filières se basent sur des modules d'options (latin, sciences économiques, math, langues, sciences) dont les combinaisons sont nombreuses, est basé sur le regroupement des cours au sein des degrés (les cours de math ou de latin sont communs pour les 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> par exemple) et sur la gestion en module d'un programme à rythme différencié (7 modules de huit semaines sur 2 ans sanctionnés par des examens). Par ailleurs, le nombre contenu d'élèves permet un suivi quotidien des élèves absents, ce qui ne dispense pas l'école de vivre le décrochage scolaire d'une partie des élèves, et assure à l'école une facture téléphonique conséquente.

Enfin l'encadrement des élèves est assuré par deux éducatrices, un secrétaire sur fonds propres, un directeur, 30 enseignants, et un bibliothécaire. L'ambiance générale de l'école est « familiale », basée sur la connaissance de tous les élèves et un suivi individuel.

#### **D. Conclusions. Eléments de comparaison des établissements**

Il est assez évident que beaucoup de caractéristiques séparent nos deux établissements aux identités les plus tranchées, jusqu'à constituer, au quotidien des principaux intéressés de cette recherche, des vécus totalement différents. Mais qu'en est-il de l'établissement « moyen » ?

Remarquons tout d'abord leur localisation dans des quartiers distincts par leurs identités, leur configuration. Nous avons d'un côté, avec *Ef*, une implantation au cœur de Bruxelles, et de l'autre, avec *Ed*, une situation plus excentrée (sans être pour autant très éloignée du bas de la ville), et caractérisée surtout par une fermeture symbolique dans un « quartier » de relégation sociale. L'établissement moyen se situe à proximité du centre de la ville, dans des quartiers favorisés. L'inscription de cette école dans un quartier résidentiel « multiculturel » en fait un établissement empreint de mixité sociale, accentuée par la gestion de la direction.

L'enfermement symbolique de l'établissement *Ed* dans le quartier est évidemment partiellement créé par le caractère homogène, en termes d'origine socio-économique, de son public scolaire, qui en fait un établissement pour enfants de l'immigration. Nous pourrions aussi remarquer l'absence de mixité sociale pour *Ef*, la majorité des enfants étant issus des classes supérieures, même si ce n'est pas le critère de l'appartenance de classe qui permet l'inscription des élèves, mais bien leurs compétences scolaires (même si les deux sont liés).

Les rapports à l'espace au sein des établissements sont également fondamentalement différents. Avec *Ef*, nous avons une école qui explose en termes de nombre d'élèves mais aussi en nombre de demandes d'inscriptions, l'école n'étant pas dans la possibilité de répondre à la demande.

Pour *Ed*, nous avons un établissement qui se vide, faute d'une réputation valorisante, en étant pourtant porteur d'un projet d'établissement de qualité dont témoigne le changement de nom.

*Em*, est au maximum de sa capacité d'accueil témoignant de la bonne réputation et du bon fonctionnement de l'école, malgré des difficultés tel qu'un absentéisme scolaire aigu, ou des flux de populations (entrants et sortants) importants pour chaque année.

La vie quotidienne des établissements et des élèves est aussi fondamentalement différente du point de vue du rapport à l'ambiance de travail, l'ordre et l'exercice de la discipline. A *Ef*, nous avons une discipline qui semble en apparence aller de soi, c'est-à-dire que l'exercice de celle-ci peut se faire de façon relativement discrète, sans que des événements quotidiens ne viennent constamment la remettre en question. Pour *Ed*, la discipline doit être concrète, plus dure, exercée de façon visible dans une logique de maintien de l'ordre, ce qui passe par un encadrement spécifique. Quant à *Em*, le caractère en apparence pacifique des rapports

sociaux se fait au prix d'un accompagnement personnalisé des élèves, rendu possible par la taille de l'école, le cadre probablement, et un projet pédagogique fort.

Un aspect au moins rassemble, pour le premier regard de l'observateur extérieur, ces différents établissements que tout sépare apparemment au quotidien, c'est la présence d'un projet d'établissement dont les lignes directrices fortes donnent une identité spécifique à l'institution et aux acteurs qui y participent, dont les élèves.

Ainsi je pourrais résumer le projet de *Ef* par la volonté d'éveiller les potentialités scolaires des élèves pour les conduire sur les chemins de l'excellence, ce qui passe de façon stéréotypée par l'université.

Tandis que pour *Ed*, il s'agit d'amener des élèves à prendre conscience de leurs qualités, de leurs potentialités et de les développer, en aval d'un travail sur l'estime de soi. La création d'une confiance envers l'institution passe par l'ouverture de l'école sur des collaborations à l'extérieur, ce qui « réassure » la valeur intrinsèque de l'institution, en affirmant son adéquation avec la réalité, la « vraie vie ».

Pour *Em*, un premier travail de fond concerne l'orientation des élèves suite à une arrivée souvent accidentelle dans l'école (des suites d'un échec ou d'une exclusion), pour les amener jusqu'à des études supérieures, ou les voir quitter l'école pour un autre établissement général, technique ou professionnel.

Ce qui rassemble ces institutions est donc bien le fait de se présenter en tant que porteuses d'un projet qui est un « moyen » pour construire l'avenir des élèves. Une dernière distinction les sépare cependant à cet égard, il s'agit du degré de confiance accordé par les élèves à la légitimité (l'efficacité) de fonctionnement de leur institution, au sens d'un outil façonné au service de leur réussite sociale. Bien sûr, *Ef* bénéficie d'une légitimité de fait, tandis que *Ed* voit cette légitimité mise à l'épreuve des inégalités sociales vécues et anticipées (chômage, discriminations, etc.), tandis que notre dernière école voyage quelque part entre ces deux univers.

### **III. Carnets de terrain**

Cette partie du rapport propose une synthèse des éléments « vécus » durant les investigations de terrain dans les trois établissements. Plus que la pratique de simples interviews dans ces écoles, ma présence quotidienne dans leurs murs m'a amené à en connaître le quotidien par ce qui s'apparente à une pratique ethnographique composée d'une méthode d'observation hybride, qui se situe entre *l'observation directe* et *l'observation participante*.

Une observation directe inévitable, ma présence répétée ne manquant pas de me faire voir les coulisses et les scènes des institutions, même si les salles de classes sont demeurées extérieures aux observations. J'ai ainsi été témoin de la vie des écoles, la vie étudiante, ainsi que professorale, avec à la croisée des expériences, des « incidents » divers, des histoires, des rumeurs, et plus généralement des explications et invitations à comprendre leur quotidien.

Mais l'observation fut aussi participante, il a fallu montrer « pattes blanches », au pluriel, car les portes d'entrées de ces univers scolaires étaient tenues par des gardiens utilisant des codes et langages différents : élèves, professeurs, direction, et les autres personnes ressources essentielles<sup>75</sup>. Plus fondamentalement, le travail de rencontre des élèves est passé par un long travail « de réseau » qui a permis à ceux-ci de me faire progressivement confiance après s'être habitués à ma présence et s'être assurés de mes bonnes intentions. Ces deux processus, observation de la vie quotidienne d'un établissement et inscription dans des réseaux par l'intermédiaire d'interactions qui exigent une implication dans la vie quotidienne des écoles, se sont déroulés de façons très différentes dans les trois lieux, témoignant directement de leurs divergences.

Enfin, le lecteur remarquera qu'un place importante dans ces pages a été accordée à la façon dont des acteurs majeurs des établissements (professeurs, direction, éducateurs) ont bien voulu me décrire leur école afin de m'aider à y prendre place et la situer au cours d'entretiens informels qui ont ponctué le travail de terrain.

#### **A. *Ef* : des conditions « favorisées » d'enquête à l'hermétisme des réseaux de pairs**

Cette école a présenté dès le départ des conditions idéales pour débiter la recherche, m'offrant un accueil « privilégié ». Citons l'accueil à bras ouvert de la direction ainsi que celui des élèves qui, par l'intermédiaire du comité des élèves, ont manifesté dès le départ leur intérêt pour la recherche.

---

<sup>75</sup> Je pense à l'économiste *de Ef* ou l'éducatrice *de Em* qui m'ont parfois signifié l'absence d'un élève le jour d'un rendez-vous pour une interview ou à la secrétaire *de Ed* qui m'indiquait les tranches horaires adéquate pour trouver un élève en atelier ou en cours.

Le « retour à l'école » du chercheur, qui était tout de même redouté, s'est donc passé sans trop de difficultés, même si la première prise de contact fut opérée hors de l'établissement. En effet, l'occasion de débiter sur le terrain se présenta, en mai 2005, lors du « bal des réthos » de l'école. Ce fut également l'opportunité de rencontrer les élèves dans un contexte extrascolaire et de mesurer la spécificité de l'ambiance de l'établissement.

Ensuite, un rendez-vous fut organisé à l'école avec le directeur, ainsi qu'avec quelques élèves qui furent chargés d'en recruter d'autres pour réaliser le premier *Focus group*. Ce fut également la première occasion de converser avec la direction sur « son terrain », avant qu'il ne me présente « ses élèves ». Au cours des semaines, ces discussions informelles seront continuellement renouvelées, le bureau de la direction étant voisin du lieu de rendez-vous quotidien avec les élèves, le local du comité des élèves.

Des nombreux entretiens avec la direction, j'ai retenu tout d'abord la définition des deux missions de l'institution : amener les élèves à l'université, et leur fournir une « éducation » dans les limites des compétences de l'école.

Un second élément intéressant me semble être les difficultés rencontrées avec les parents d'élèves qui traduisent une différence dans la représentation des missions du lycée. Selon la direction, pour les parents, *Ef* est une école de prestige qui a pour mission la reconnaissance et la formation d'une élite. Cette formation d'une élite passe par une sélection : tous les enfants des classes supérieures ne sont pas capables de suivre le rythme. Toujours selon la direction, du point de vue des parents, le refus de l'inscription d'un enfant qui n'a pas le profil scolaire, ou son exclusion suite à une situation d'échec, est malheureusement souvent perçu comme une « injure ». Il semble intéressant de considérer ici les nuances de représentation d'un établissement pour les différents acteurs qui y sont mêlés. Je retiendrai pour ma part les divergences probables entre les représentations des parents, des membres du corps professoral et bien sûr des élèves.

Il fut prévu au terme du premier *Focus group* d'interviewer une partie des élèves après leurs examens de fin d'année, cependant une fois leurs examens terminés, l'école secondaire derrière eux (le groupe était constitué d'élèves de rhéto), il fut beaucoup plus difficile qu'escompté de motiver les élèves rencontrés. Pour ma part, je sortais de cette première (et courte) année scolaire de terrain avec l'enseignement du respect du rythme et du contexte scolaire de la recherche. D'autre part, il devenait également évident que derrière l'excellent accueil de principe des élèves, je n'échapperais pas au traditionnel jeu de cache-cache avec les interviewés, qui précède, quel que soit l'âge de ceux-ci, le face-à-face de la situation d'interview.

A la rentrée scolaire, un passage au comité des élèves semblait s'imposer, ce qui fut l'occasion de comprendre mieux cette organisation et son dynamisme. Le comité des élèves se structure autour des délégués des élèves (un délégué par année), d'un local (joutant le bureau du Préfet), et d'une série d'activités. Celles-ci sont principalement, au quotidien, des activités récréatives comme la décoration de l'école pour Halloween à la veille du congé de Toussaint, des activités lucratives (ventes de gaufres, etc.) dédiées à une activité caritative annuelle, l'organisation du « bal des réthos » et de celui des « petites classes », sans compter la représentation sporadique des élèves au conseil de classe ou au conseil de

participation. La fonction « à responsabilité » est en fait entourée de prestige, reconnue tant par la direction que par les élèves. Cependant, autour des délégués et des activités fourmillent une bonne quantité de petites mains qui collaborent largement au succès des activités du comité des élèves et à la bonne ambiance en son sein.

Le comité d'élèves m'est apparu comme ayant une fonction qui finalement dépasse la simple représentation des élèves, pour finalement structurer concrètement ce groupe au sein de l'institution et lui permettre de se l'approprier comme l'atteste par exemple la décoration de l'école à l'occasion de la fête d'Halloween. Le dernier jour de cours avant les vacances de Toussaint, une série d'activités sont coordonnées : les élèves se déguisent ou s'habillent en noir et orange pour marquer leur soutien (certains professeurs font de même), la cage d'escalier est entièrement transformée (drapés noirs, toiles d'araignées factices, citrouilles, etc.), des friandises sont vendues à la récréation. Le Directeur expliquera que tous les professeurs n'approuvent pas ce type d'activité dans l'école. Quant à lui, il considère celles-ci dans leur fonction expiatoire, argumentant que ce sont les bons élèves qui l'organisent, et que ceci leur permet de se défouler face à la pression du travail scolaire, à l'image « du folklore étudiant à l'université ».

Dans leur ensemble, les contacts avec les élèves furent d'abord empreints de timidité, m'obligeant à relativiser l'idée de les rencontrer aux abords de l'école où ils se délassent. Il fallait que je sois présenté par un tiers pour établir un rapport de confiance... Je me mis en quête de moments, en dehors des heures de cours où cela serait possible, mais en profitant du caractère rassurant des murs de l'établissement. Les réunions du comité étant nombreuses, je m'y suis régulièrement rendu afin de constituer de nouveaux groupes de discussions.

A la suite des présentations de la recherche en début de réunions, à force de me croiser dans les couloirs aux heures de récréation, de me voir converser avec des élèves déjà interviewés, certains élèves finirent par me connaître et me dire spontanément avoir entendu parler de la recherche. Petit à petit, les élèves pouvant constituer un *Focus group* furent suffisamment nombreux, d'autres devinrent des candidats pour les entretiens en individuel. A un rythme lent, marqué de nombreuses annulations, rendez-vous reportés, confusions d'horaires, j'ai réalisé au terme de l'investigation dans cette école 4 *Focus group* et 7 interviews individuelles complètes.

Avec le type de méthodologie qualitative qui fut développé, il est évident que « prendre le temps » est une donnée centrale de la réussite du « terrain ». L'enquêteur par sa présence répétée se familiarise avec la vie de l'école, acquiert la confiance des élèves, et développe des réseaux de connaissances qui lui permettent d'accéder à des élèves qui n'étaient pas facilement abordables dans un premier temps, dans le cas de *Ef*, parce qu'ils n'étaient pas actifs ou liés aux membres actifs du comité des élèves.

Les groupes de discussion se sont déroulés en dehors des heures de cours, sur l'heure du midi le plus souvent, parfois après les cours en fin d'après-midi ou le mercredi midi. Le plus court des *Focus group* a duré cinquante minutes, le plus long près de 3 heures. Seul le premier d'entre eux s'est déroulé d'une traite, les autres nécessitant une seconde rencontre,

ce qui, à terme, a amélioré la qualité des discussions, les élèves restant plus concentrés pour l'ensemble des réponses. La contrepartie à payer fut de jongler avec les agendas des élèves qui n'avaient pas forcément les mêmes disponibilités et de se rabattre sur l'heure de table (les cinquante minutes de table) en proposant au passage de les « indemniser » en offrant un sandwich et des boissons.

Le premier groupe de discussion s'est déroulé autour d'un groupe de neuf élèves. Les adolescents étaient âgés de 17 à 19 ans, fréquentant les classes de 5<sup>e</sup> ou de 6<sup>e</sup>, et se répartissant dans différentes filières (scientifique B, latin-math, sciences humaines, latin-science). Pour la constitution de ce groupe, deux élèves du comité, s'étaient vu confier la mission de rassembler au minimum 6 élèves qui leur paraissent représentatifs de la diversité à *Ef*. Diversité qu'ils défendaient comme une caractéristique de la population de l'école lors des présentations par l'intermédiaire de la direction.

Le second a rassemblé un groupe de 6 élèves plus jeunes, fréquentant des classes de 3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup>. Rendez-vous fut pris lors d'une réunion du comité qui se tenait sans les rhétoriques. La consigne était toujours la diversité et la parité entre filles et garçons. Ils sont âgés de 15 à 16 ans et se répartissent dans différentes sections (scientifique B, latin-math, latin-grec, latin-science). Le groupe comptait 3 filles et 3 garçons.

Le troisième s'est organisé autour d'un groupe des musiciens de l'école. Il s'agit d'un groupe de 6 garçons de 5<sup>e</sup> et de 6<sup>e</sup> année des filières latin-math et latin-science.

Le quatrième groupe réunissait 6 garçons amateurs de jeux vidéo, qui fréquentaient une activité parascolaire d'apprentissage de création de jeux le mercredi après-midi. Ils ont entre 15 et 17 ans et fréquentent différentes sections en 3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup>.

Les entretiens individuels quant à eux, plus encore que les groupes de discussion furent marqués par la complexité de l'organisation. La grande majorité d'entre eux se sont déroulés sur le temps de repas, occupant une période de 35 minutes sur les 50 minutes de pause. Le plus court d'entre eux a duré 40 minutes, le plus long presque trois heures, en moyenne aux environs de une heure trente. Ce qui représente de nombreux rendez-vous avec les élèves (25 environ) sans compter les annulations, reports et autres oublis volontaires ou non.

Pour conclure, j'insisterai sur le fait que les élèves *de Ef* ont bel et bien des choses à dire et sont animés par l'envie d'expliquer leur quotidien (ce que je montrerai dans la quatrième partie), du moins quand je suis parvenu à les avoir en face de moi. Ce qui résume finalement assez bien l'une des principales difficultés de la recherche pour cette école, difficulté à nuancer au vu de la motivation des élèves qui ont organisé une partie des *Focus group*. Ceci m'a amené à un sentiment paradoxal, celui de n'avoir que difficilement accès aux moins « motivés » et de voir les élèves les plus « conformes » aux attentes normatives pour les interviews. Heureusement, c'est sans compter sur l'intérêt des entretiens individuels qui sortent du caractère parfois normé des entretiens en groupe, et c'est également sans compter sur la motivation des organisateurs des *Focus group* qui ont appliqué de façon méticuleuse la consigne de me présenter des élèves représentatifs de la diversité de l'école.

Au quotidien de la pratique de terrain, je parlais du sentiment rassurant pour cette école d'être « en terrain favorisé ». L'expérience des deux autres écoles a finalement relativisé cette idée : d'une certaine façon la pratique des interviews m'y a paru plus aisée.

Plusieurs explications me viennent à l'esprit. D'abord l'expérience. *Ef* était le premier terrain de l'enquête. C'est symboliquement en ce lieu que j'ai opéré mon « retour à l'école » et essuyé les plâtres du protocole d'enquête. Mais d'autres explications sont à invoquer et renvoient cette fois à l'identité de *Ef*. La taille de l'école me paraît un facteur essentiel : nouer connaissance (et toucher à la « diversité ») dans une école comptant mille élèves est plus difficile que quand l'établissement en compte 250 ou 300. Ensuite, la « force » des réseaux de relations des élèves de *Ef* est également un facteur explicatif. Je montrerai dans la 3<sup>e</sup> partie à quel point les réseaux de sociabilité y sont constitués d'un squelette solide, ce qui peut les rendre plus difficiles d'accès de l'extérieur.

### **B. *Ed* : de la vie de « quartier » à la pratique des interviews dans une école « difficile »**

C'est la rencontre d'un professeur de l'école qui m'a incité à mener des interviews avec des élèves de *Ed*. Celui-ci m'a longuement raconté le quotidien qu'il partage avec ses élèves. Je livrerai ici quelques éléments de ses propos.

Pour ce qui est du niveau scolaire des élèves, on peut relever des problèmes de langue, notamment liés à l'usage de l'arabe dans l'école (entre élèves et avec une partie du corps professoral qui maîtrise la langue), ainsi que des problèmes de maîtrise du français. Dans l'ensemble, les élèves ont peu conscience de leur niveau scolaire. Néanmoins on relève une certaine hétérogénéité des élèves qui manifestent autant de difficultés réelles qu'un manque de travail scolaire.

Un des problèmes majeurs de l'école semble être l'absentéisme des élèves. Pour ce professeur, la situation de l'école s'apparente plus à de la survie qu'à la rencontre d'un projet d'établissement viable. En cause notamment, une école qui se vide de ses élèves en sus de sa mauvaise réputation, et qui n'attire pas les professeurs les plus motivés pour la même raison. L'enseignant insiste sur la conscience des élèves d'être dans une école déclassée, conscience qui se manifeste à l'égard des professeurs extérieurs au « quartier » par de la curiosité sur leurs motivations à exercer dans une école « de relégation ».

Une autre difficulté de l'école semble être les rapports de genre. Les relations entre filles et garçons sont empreintes de difficultés de communication et du problème à concevoir ces rapports dans l'égalité et le respect.

J'ai eu ensuite l'opportunité de rencontrer la coordinatrice de l'école. L'ensemble des projets menés dans l'établissement vise à l'ouverture de l'école sur l'extérieur, notamment par la collaboration avec des tiers (associations, professionnels). L'école bénéficie par ailleurs d'une implantation dans un tissu associatif de quartier très dynamique.

Selon la coordinatrice, l'école qui a besoin de l'ensemble de ces projets, demeure une école difficile, fréquentée en partie par des « voyous ». La survie de l'établissement passe ainsi par l'exclusion d'élèves, afin de préserver le travail dans les classes. L'école tient grâce à une

structure disciplinaire ferme assurée par la direction et le proviseur, conjuguée à une équipe pédagogique dynamique.

Pour la coordinatrice, seuls les projets scolaires sont susceptibles de fournir un relais à des élèves qui ne construisent pas de projet de vie, et qui ne disposent pas, pour la majorité, d'un environnement familial composé d'actifs. L'une des seules représentations de l'avenir pour les élèves pourrait correspondre à la combinaison du travail au noir et des allocations de chômage, dans un environnement quotidien où ne siège pas la valeur de projets personnels, faute de visibilité sur les moyens de les réaliser, ou plus simplement par pénurie d'exemples de « réussite ».

Les rencontres avec la direction furent également riches en enseignements sur les spécificités de l'école. Les thèmes abordés lors de notre discussion rejoignent largement les propos de la coordinatrice. La direction défend une convergence de projets pédagogiques de l'établissement et de l'associatif de quartier depuis 5 ans, qui incite notamment à gérer l'établissement comme un « milieu professionnel » en tenant compte du milieu social qui le compose. L'enjeu principal de l'établissement est notamment la gestion de son image en interne comme en externe : ainsi, le désir de changer le nom de l'établissement me fut plusieurs fois communiqué, l'ancien nom, *Ed\**<sup>76</sup>, étant fortement stigmatisé. D'autre part, la direction opère un travail incessant sur l'image interne de l'établissement, en réaffirmant quotidiennement que l'ensemble des acteurs qui y vivent mérite l'effort fourni. Ce travail sur l'identité des acteurs passe notamment par l'embellissement des lieux : « Il s'agit de transformer un tombeau en école, et faire de notre école un collège », dira la directrice.

Pour cette dernière, c'est une identité négative qui est au centre de la problématique, ce qui signifie que paradoxalement le projet d'établissement doit être tourné vers la personne et non vers « les murs ».

Cependant, l'école ne peut faire l'économie de normes claires, ce qui n'empêche pas de rappeler « que l'on fait groupe, entre école, élèves et profs ». Mais la présence des éducateurs est nécessaire dans un quartier marqué notamment par les trafics de drogues et de voitures, une forme d'oisiveté, parfois de l'agressivité ou de la violence. De façon plus quotidienne, l'école demeure le territoire des élèves, et sa configuration architecturale, parsemée de couloirs et de recoins, sa surface importante aussi, en font un espace difficile à gérer.

Pour la direction, rien n'est acquis dans son établissement et tout repose sur un équilibre fragile. Cet équilibre s'appuie notamment sur un rappel constant de la valeur des élèves, de la valeur de l'école par sa capacité d'ouverture sur l'extérieur, et sur le rôle capital des éducateurs.

Au terme des entretiens avec la direction, il fut suggéré, pour la réalisation des interviews et des groupes, de tenir compte de la spécificité du public de l'école. Concrètement, la direction

---

<sup>76</sup> A de nombreuses occasions les élèves ont utilisé l'ancien nom de l'établissement. Ils agissent de la sorte par oubli ou par habitude, mais également de manière à faire référence à l'histoire et l'identité de l'école, qui malgré des tentatives de revalorisation (dont le nom est érigé en symbole) demeure celle d'une école « difficile » et qui a mauvaise réputation. J'ajouterai une \* pour traduire l'usage de l'ancien nom, soit *Ed\**.

m'a invité à ne pas m'isoler avec des groupes d'élèves ou en individuels, loin de la surveillance d'un éducateur, ou hors du cadre des cours et atelier. Cette contrainte inattendue m'a amené à adapter le protocole d'enquête du moins dans la première partie de la pratique de terrain.

Il fut donc décidé en accord avec la direction et un enseignant, d'organiser les groupes de discussion dans le cadre des cours, le professeur estimant la pratique réflexive positive pour les élèves.

Les deux premiers groupes de discussions furent organisés avec un groupe de 5<sup>e</sup> professionnelle (9 élèves) et un groupe de 5<sup>e</sup> technique (11 élèves), sur des périodes de deux fois cinquante minutes. Chacun des *Focus group* a été réalisé en deux sessions, soit quatre heures de cours au total pour chaque groupe, ce qui représente une durée importante. Le résultat fut intéressant. Les élèves ont le temps de parler longuement et, en outre, ces deux rencontres permettent aussi à différents élèves de prendre la parole, selon les humeurs de chacun, et pour une part d'entre eux après avoir été rassurés par la première rencontre.

Finalement, ce mode imposé de déroulement des *Focus group*, que j'appréhendais au départ comme une forme de contrôle exercé par l'établissement, s'est au final avéré une structure favorable à la rencontre des élèves qui sont particulièrement rétifs à l'éventualité de consacrer leur temps de détente entre les cours, ou leur temps de loisirs en dehors, à une enquête. Le problème s'est posé de façon encore plus aigüe pour l'organisation des entretiens individuels qui devaient quant à eux être gérés sur les heures de table ou lors des suspensions de cours. Sur les 20 premiers élèves rencontrés en groupe, seuls 5 d'entre eux s'affirmèrent favorables à un entretien au terme du groupe de discussion. La raison en était l'exigence du déroulement en dehors des heures de cours, combinée à l'inquiétude quant au contenu du questionnaire individuel. Sur les cinq élèves collaborant, seul un élève a fini par se rendre réellement disponible pour la totalité de cet exercice, les autres ne se présentant pas aux rendez-vous, annulant en dernière minute, arguant d'un emploi du temps extrascolaire surchargé, etc.

Dans la seconde partie de l'investigation de terrain, l'ambiance de travail s'est annoncée plus favorable, la direction ayant marqué son accord pour que les interviews individuelles se déroulent durant les heures de cours d'atelier, ainsi qu'en mettant un local isolé à disposition. Un facteur important à l'explication de cet accueil plus favorable est probablement à trouver dans la période de l'année qui correspond à cette deuxième partie du travail de terrain (mars 2007). Dans une école « difficile », les premiers mois de l'année scolaire sont une période de tension liée à l'arrivée de nouveaux élèves parfois turbulents, et effectivement en cette fin d'année scolaire l'établissement m'a paru nettement plus « pacifié » que lors des premières observations.

Une seconde explication au déroulement plus aisé du travail de terrain, est certainement ma présence quotidienne dans l'école sur une période suffisante, et après que l'ensemble des acteurs concernés se soit fait une première idée des motivations de ma présence. Mon retour à *Ed* a été simplement facilité par le fait que « ma tête n'était plus inconnue », n'étant plus de fait « extérieur » aux lieux. De façon plus générale, j'ai également expérimenté la vie quotidienne du quartier avec ses joies et ses déboires, comme tous les autres acteurs de l'école. Sur la période de la seconde observation (soit deux mois), j'ai vécu plusieurs

expériences qui témoignent des différences de vie quotidienne entre les « quartiers » comme celui de *Ed* et ceux que les résidents du sud de Bruxelles, dont je suis, ont l'habitude d'occuper. J'utiliserais volontiers l'image d'une « frontière invisible » pour caractériser la ligne de démarcation qui n'existe sur aucune carte et qui sépare (grosso modo) le nord de la ville du sud pour former une zone que les géographes appellent « le croissant pauvre »<sup>77</sup>. En parcourant cette zone de la ville, rien ne vous indiquera un quelconque changement (à l'exclusion par endroits de la concentration de familles issues de l'immigration, de la vétusté de certaines habitations, du type de commerces, etc.), sauf si vous avez à vous y arrêter pour un certain laps de temps.

Pour tenter de le dire simplement, de l'autre côté de cette frontière symbolique, les expériences de vie quotidienne que vous aurez à vivre seront plus « dures ». Tout d'abord au contact des « jeunes » du quartier, qui comme les élèves de l'école interrogeront votre présence, mais sans la « réassurance » que peut vous offrir l'institution scolaire et son armada d'éducateurs. Vous aurez également de grandes probabilités d'être le témoin de tentatives de vols et d'agressions lors de pérégrinations dans le quartier, comme ce fut mon cas à deux reprises. Vous serez peut-être également confronté à des forces de l'ordre, qui sous l'effet de cette même réalité quotidienne présentent une attitude plus « rigide ». Ce qui ne manquera pas de vous interpeller finalement, c'est le fait que c'est bien au sein des quartiers que la vie est dure (et non dans le reste de la ville où règne une sécurité mieux assurée), a contrario finalement des discours sur l'insécurité qui guetterais l'ensemble de la population. Ce qu'il est possible de lire entre les lignes, c'est qu'il est probable qu'une bonne partie des jeunes et adultes « déviants » de ces quartiers exercent avant tout leurs larcins et leur agressivité (de façon plus globale) dans leur environnement immédiat.

Néanmoins, cette constatation ne vous empêchera pas de ressentir beaucoup d'intérêt et de plaisir à rencontrer les « jeunes des quartiers » et de vivre avec eux des expériences enrichissantes comme les interviews, en environnement scolaire, en furent l'opportunité pour moi.

Mais revenons au terrain lui-même, soit la pratique des interviews. Armé des horaires de cours de l'ensemble des élèves de 4<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années technique, professionnelle ou général, j'ai présenté le projet de recherche à l'ensemble des élèves dans leurs ateliers, ou lors de cours (pour les élèves du général), et avec l'accord des enseignants.

Cela m'a permis de constituer un réservoir d'élèves motivés par le projet, et par la perspective d'échapper à une ou plusieurs heures de cours pratiques. J'ai par la suite pu rencontrer ces élèves en fonction des disponibilités, des présences et des dispositions des enseignants.

Huit élèves de l'école de filières variées ont été ainsi interviewés en individuel, 3 élèves de professionnel (4<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup>, 6<sup>e</sup>), 3 élèves de technique (4<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup>, 6<sup>e</sup>) et deux filles du général (4<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup>).

Il a également été possible de réaliser 3 autres entretiens collectifs, cette fois sans la présence d'un tiers, même si la collaboration des enseignants fut précieuse pour l'organisation des groupes. Un groupe de 5<sup>e</sup> année du général a été réalisé dans le cadre

---

<sup>77</sup> *Atlas de la santé et du social de Bruxelles Capitale*, 2006, IGEAT, ULB, [www.observatbru.be/fr/documentation/Dossier%202006%20atlas%20FR%2007%20marché%20du%20travail.pdf](http://www.observatbru.be/fr/documentation/Dossier%202006%20atlas%20FR%2007%20marché%20du%20travail.pdf)

d'un cours de français. Ce groupe m'a paru intéressant à investiguer par sa position exceptionnelle dans cette école, outre la rareté des élèves dans cette section, le groupe est le seul groupe mixte (du point de vue du genre) de la recherche pour cette école. A l'image des groupes précédents, l'interview s'est déroulée sur deux périodes de deux heures de cours.

Deux autres groupes ont été réunis en collaboration avec des chefs d'atelier qui m'ont permis de bénéficier des longues tranches horaires qui caractérisent leur cours (un groupe d'élèves de 4<sup>e</sup> technique automobile ainsi qu'un groupe de 5<sup>e</sup> professionnelle en électricité). Au total, c'est donc 5 *Focus group* qui furent réalisés, deux dans des filières professionnelles, deux dans des filières techniques et un dans le général.

Ce mode de réalisation des interviews, sans présence d'un tiers, fut beaucoup plus gratifiant à la fois pour les élèves, pour la direction et pour moi. La confiance qu'a bien voulu m'accorder la direction, le proviseur ou les enseignants quant à ma compétence à les encadrer dans le contexte spécifique des interviews a permis une plus grande souplesse des rencontres et des débats. Cette dernière partie de l'investigation m'a laissé satisfait des contacts avec les élèves. Ceux-ci m'ont fréquemment questionné sur les motivations de ma présence, pour ensuite évaluer positivement l'intérêt qu'on leur porte par l'intermédiaire de ce type de recherche. La difficulté d'obtenir des élèves de cette école qu'ils collaborent individuellement fut présente et objet de négociations, mais cette difficulté s'est atténuée progressivement, à la condition d'une présence quotidienne et continue dans l'établissement.

Au final pour cet établissement ce sont 42 élèves qui ont été rencontrés, ceci par l'intermédiaire de 5 *Focus group* et 8 entretiens individuels.

### **C. Em : rencontrer les élèves d'une école « moyenne »**

Le directeur de l'établissement confirmait au début des investigations la rencontre entre le profil de l'école, sa population et l'objectif de l'enquête d'investiguer une école « moyenne ». En effet, selon la direction, la population de l'école est hétérogène et présente un reflet du profil et de l'évolution du tissu social bruxellois : une diminution de la proportion d'élèves « d'origine belge » et une importante population d'origine « extra européenne ». Par ailleurs, une spécificité de l'établissement est de présenter une population composée d'élèves de très nombreuses nationalités différentes.

Pour la direction, il ne faut pas hésiter à considérer que les établissements bruxellois se répartissent en « trois divisions », *Em* se situant dans le bas du classement de la seconde division. « Nous sommes une école de second choix, il y a enseignement général et enseignement général. Nous avons un faible public favorisé. Ça reste une école de choix, mais un second choix. »

La caractéristique de second choix de l'école est largement définie par le projet pédagogique qui vise à maintenir dans le général des élèves qui ont parfois rencontré des difficultés dans

d'autres établissements. « Une des caractéristiques actuelles de l'établissement est de présenter un nombre restreint d'élèves qui y font tout leur cursus de la première à la sixième année ». Sur l'ensemble de sa population, l'école présente un taux annuel d'entrées et de sorties important en termes d'inscriptions.

Une autre caractéristique de l'école selon la direction est la diversité des communes de résidence des élèves : « De nombreuses familles évitent les écoles du centre ville, nous avons des élèves qui viennent des différentes communes bruxelloises et de la périphérie voire plus loin par le train. Il serait intéressant de s'intéresser aux périples que représentent les trajets quotidiens d'une partie des élèves. Il est aussi intéressant de constater qu'une fois qu'une école est connue des élèves, par l'intermédiaire du bouche à oreille notamment, ils sont prêts à faire des kilomètres pour s'y rendre. »

Sur le marché scolaire bruxellois, du point de vue des familles, l'établissement semble donc se positionner également dans « la moyenne », en répondant notamment à la demande d'un établissement du général, non élitiste, de taille restreinte (250 élèves), ce qui permet un accompagnement individualisé des adolescents.

Administrativement parlant, l'établissement est constitué de deux écoles, *Em* qui propose un enseignement général et *Em bis* un enseignement technique et professionnel.

Ce ne sont finalement que les élèves du site *Em* qui furent interviewés<sup>78</sup>. En effet, il s'est avéré, sur le terrain, que les deux établissements présentaient de trop grandes disparités pour être traités en tant qu'unité d'investigation (les deux sites sont trop éloignés, les élèves ne se côtoient pas, seules les dimensions administratives des deux entités sont confondues).

Bien sûr, il aurait été intéressant de récolter des interviews dans une quatrième entité dont l'identité aurait divergé des autres sites choisis (dont un établissement technique et professionnel dont les filières ont bonne réputation sur le marché scolaire), mais cela aurait été au prix d'une investigation plus superficielle à *Em*, compte tenu de la réalité des échéances et des exigences logistiques pour la réalisation des entretiens.

D'autre part, une des caractéristiques de l'établissement, qui fut d'ailleurs un critère d'élection, est justement la diversité d'origine sociale, culturelle et de parcours scolaire des élèves. Réduire le nombre d'interviews pour cet établissement afin d'inclure le second site aurait, à mon sens, appauvri les potentialités de l'analyse plutôt que l'enrichir.

Quant à la pratique du terrain lui-même, pour cette école, je parlerai volontiers d'une expérience agréable. Le cadre de l'école, sa taille réduite, et l'ambiance « familiale » qui y règne concourent à une bonne atmosphère (de travail) pour les élèves et les professeurs dont j'ai également profité. Les prises de contacts préalables aux interviews réalisées en septembre et octobre 2007, basées sur les enseignements des expériences des deux premiers terrains, ont permis de constituer une réserve d'interviewés fiables et de s'appuyer sur la collaboration du plus grand nombre pour la réalisation des *Focus* et des interviews à

---

<sup>78</sup> Il fut envisagé d'investiguer également cet établissement. Mais le temps a manqué sur l'ensemble de l'enquête pour multiplier de la sorte les écoles à investiguer.

un rythme soutenu, finalement bien moins contrariés par les annulations et rendez-vous manqués que pour l'établissement « favorisé ».

La collaboration active au projet d'un nombre important d'élèves fut ici assurée par une « publicité » de la recherche organisée avec l'aide des professeurs de français et de la direction. J'ai ainsi pu rencontrer l'ensemble des professeurs au moment notamment des journées pédagogiques. Ce fut l'occasion de demander aux professeurs de français de 4<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années de consacrer quinze minutes de leur prochain cours avec chacune des classes concernées à présenter la recherche. Cette façon de prendre contact avec les élèves a permis de présenter le projet à l'ensemble des élèves, et de prendre contact de manière efficiente avec les jeunes de l'école.

La présentation de la recherche auprès de l'ensemble des élèves m'a assuré une bonne réserve de recrutement, ainsi qu'un statut identifié au sein de l'établissement qui a favorisé la constitution rapide d'un « réseau de relations » qui s'est rapidement étoffé au sein de l'école. Réseau qui n'était plus dépendant par la suite du corps enseignant ou de la direction.

Sur recommandation du directeur de l'école, les élèves intéressés ont signé un « document d'engagement », reprenant leurs coordonnées. Ce document représentait pour la direction une assurance que les élèves prenaient le projet au sérieux, et fut pour moi, une façon efficace et rapide de rassembler des coordonnées d'élèves. Suite à la présentation de la recherche, une bonne partie des élèves a manifesté de l'enthousiasme. Au point qu'il fut impossible de réaliser l'intégralité des interviews avec les élèves qui avaient signé le document ou ceux qui me voyant quotidiennement dans l'école, avaient manifesté d'une autre manière de l'intérêt pour le travail.

Cinq *Focus group* ont ainsi été réalisés en collaboration avec des élèves qui ont assumé la responsabilité de l'organisation. Les entretiens collectifs sont constitués par un groupe de garçons issus de l'immigration récente se présentant comme des amateurs de hip-hop, un groupe de filles de 4<sup>e</sup> année, un groupe mixte de rhétorique, un groupe de filles de rhétorique, un groupe mixte hétérogène (3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années). Quant aux interviews individuelles, 8 interviews furent effectuées (4 filles et 4 garçons) pour plus d'une trentaine de candidats.

La réalisation de l'ensemble des investigations sur une période relativement courte a été conditionnée par la réunion de plusieurs facteurs. Le premier est la récolte des coordonnées d'élèves motivés avec la collaboration des professeurs plutôt que l'entreprise de constitution progressive d'un réseau de relations, comme il fut opéré à *Ef* et pour une partie des investigations à *Ed*. Ensuite, la bonne coopération des élèves fut également importante : pour cette école les annulations et autres rendez-vous manqués, s'ils ont existé, furent plutôt minoritaires. Certains élèves ont plutôt fait preuve de zèle en proposant des rendez-vous le samedi ou après les heures de cours. Un autre facteur important, qui était de mon ressort, fut la définition d'une pratique d'enquête centrée sur la réalisation quotidienne d'interviews entre janvier et mai : pour chaque jour de cours sur cette période, une partie d'interview fut récoltée sur l'heure de table (chaque interview nécessitant de 2 à 5 séquences de 45 minutes). Pour cet établissement également, ma présence quotidienne et sur le moyen

terme, a fortement aidé à établir une relation de confiance avec l'ensemble de la population de l'école, élève, corps professoral, surveillants et personnel administratif.

Au final, c'est bien une population hétérogène qui use les bancs de *Em*, tant du point de vue des performances scolaires, des origines sociales, culturelles ou nationales, des contextes familiaux, des projets et autres ambitions, des activités quotidiennes qu'elles soient scolaires (l'investissement dans les études), culturelles, « de loisir » ou de sociabilité.

J'essaierai de montrer plus loin, dans l'analyse rapide des profils sociographiques, ainsi que dans la première approche de l'analyse thématique, que les « horizons » des adolescents de *Em* sont « divergents » au point de se confondre tantôt avec ceux de l'établissement « d'élite », tantôt avec ceux de l'établissement « des quartiers ».

### **Partie III: Résultats de terrain, analyse thématique des paroles d'élèves dans trois établissements contrastés**

Dans cette partie du travail, je tâcherai de présenter la parole des jeunes rencontrés autour des thématiques qui présidèrent à l'élaboration des indicateurs de la grille d'entretien. Six chapitres composent cet ensemble : les profils sociographiques, les catégorisations par les interviewés, les pratiques culturelles et de loisir, la sociabilité aux pairs, les familles, et enfin l'école et les projets.

Chacun de ces chapitres est l'occasion d'exposer les spécificités des réponses obtenues auprès d'élèves des trois établissements pour ensuite présenter en conclusion des éléments de généralisation de ces réponses. Cette analyse doit donc permettre au lecteur de découvrir chaque établissement dans sa typicalité par rapport à une thématique, et de s'interroger ensuite sur des éventuelles caractéristiques partagées par l'ensemble des jeunes rencontrés dans les différents terrains d'enquête.

## **I. Les profils sociographiques**

Ce premier chapitre vise à dresser les « portraits sociographiques » des élèves qui fréquentent les trois établissements sur base des réponses des interviewés. Cette analyse par établissement des caractéristiques sociales des élèves détaille les variables suivantes : âges et parcours scolaire, tableaux de familles (activités de l'entourage, situation familiale), nationalité et origine ; et, par ailleurs, relève les spécificités par établissement.

En aucun cas ces résultats ne peuvent mener à des « statistiques » sur les publics des écoles, les élèves entendus ne constituant pas une population « représentative » en termes statistiques. Néanmoins, ces observations permettent de se forger une impression d'ensemble sur les caractéristiques des élèves rencontrés et sur l'homogénéité relative des publics qui fréquentent chacun des établissements.

### **A. Etablissement *Ef* (population « favorisée »)**

C'est d'une population d'une vingtaine d'élèves<sup>79</sup> (sur le millier que compte l'établissement) dont les caractéristiques sociographiques sont présentées ici. L'ensemble de ces élèves compte 7 filles pour 19 garçons. Ils ont été interviewés par l'intermédiaire de 4 *Focus group* (25 élèves, 6 filles) et 7 interviews individuelles (3 filles, 4 garçons). Les groupes pour cet établissement ont été réunis par un élève, qui en avait affirmé la motivation, et autour d'une « thématique de son choix ». Le premier groupe (FG 1), réunissait 9 élèves de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> et devait représenter la diversité à *Ef* (mixité de genre, filières, motivations pour les études, activités de loisir). Le second (FG 2), groupe mixte, rassemblait 6 élèves de 3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> année. Le troisième (FG 3) comptait 5 garçons de 6<sup>e</sup>, qui sont musiciens et participent à des groupes amateurs. Le quatrième groupe (FG 4) fut organisé autour de participants à une activité parascolaire de l'école, la création de jeux vidéos (5 garçons de 3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup>).

#### **Age et parcours**

Un premier aspect intéressant est l'âge moyen des interviewés, à mettre en rapport avec le nombre très limité d'élèves ayant redoublé une année (4 sur 26) et leurs situations dans le cursus scolaire. Ainsi la plupart des élèves quitteront l'école pour l'université avant de voir leur dix huitième année révolue, un petit nombre d'entre eux atteignant 19 ans. Quant aux élèves plus âgés, ils constituent l'exception qui confirme la règle. Enfin, les disparités d'âge au sein d'une même année sont peu prononcées.

---

<sup>79</sup> La majorité des élèves de cet établissement fut interviewée une première fois en groupe, ensuite leur interview fut approfondie en individuel. Ce qui explique un moins grand nombre d'individus pour cet établissement (comparativement aux deux autres) pour un nombre équivalent d'entretiens individuels et collectifs.

« J'ai 16 ans je suis en 6<sup>e</sup> latin-math. J'ai un frère et une sœur à *Ef*, mon père travaille au Ministère des Affaires Etrangères, ma mère est au foyer. Je suis belge - italien. J'habite Woluwé-Saint-Lambert. »  
(Mathéo, 6<sup>e</sup> latin-math)

Pour la majorité des élèves, les parcours scolaires sont linéaires. Mais si les redoublements sont peu fréquents, ils existent néanmoins. La majorité des redoublements ont lieu entre la 3<sup>e</sup> et la 5<sup>e</sup> année. Deux des élèves interviewés ont échoué en 6<sup>e</sup>, en témoignant d'une année et d'une classe particulièrement « difficiles » (plusieurs élèves de la classe ont recommencé leur rhétorique). Les départs de l'école après un échec s'opèrent principalement au cours des deux années du second degré, parfois en 5<sup>e</sup>.

Au sein des élèves interviewés, qui ont en majorité dépassé la 4<sup>e</sup> secondaire, la « sélection » a donc déjà été opérée. Les trois premières années sont d'ailleurs subjectivement vécues comme plus « difficiles ». Ce qui signifie que l'on rencontre peu d'élèves en difficulté scolaire dans les interviews<sup>80</sup>, même si certains d'entre eux font part de leurs échecs dans certaines matières. Remarquons au passage que l'une des limites de l'enquête est certainement la difficulté d'accéder aux élèves pour les interviewer au moment où ils vivent une situation d'échec scolaire.

*« Donc ce n'est pas incompatible d'avoir une vie scolaire et une vie extrascolaire très intenses ? Là, vous êtes pourtant dans une année difficile, non ?<sup>81</sup>*

- Il n'y a pas trop de travail.

- Bof. Moi j'ai l'impression de ne pas avoir fait grand-chose cette année.

- Oui, moi aussi.

- Moi aussi.

- Oui c'est vrai, la quatrième a été plus dure.

- *Donc vous dites qu'il y a un haut niveau scolaire et qu'en même temps vous n'avez pas vraiment de difficultés scolaires dans cette école?*

[Rires]

- *Vous n'avez pas besoin de beaucoup travailler ?*

- Si jusqu'à la cinquième, mais après ça commence à se détendre. On commence à connaître les professeurs.

- À certains moments on travaille le double aussi.

- *Quand vous rentrez des cours vous étudiez ou pas ?*

- Cela dépend qui.

- Ça dépend.

- Ça dépend l'interrogation qu'on a et avec quels profs.

- Ça dépend ce que l'on a à faire.

- Parfois on a des gros travaux à préparer. »

(*Focus group* 1, élèves 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> toutes sections)

<sup>80</sup> J'ai interviewé en priorité des élèves du dernier degré du secondaire.

<sup>81</sup> Pour la transcription des *Focus group*, les principes sont : saut à la ligne au changement d'interlocuteur, seules mes questions (en italique) et les réponses des élèves sont différenciées (je n'indique pas les prénoms des élèves).

L'ensemble des filières du général sont représentées par les interviewés même si les sections latines dominent en nombre (20 élèves sur 26), mais ceci traduit la réalité de leur valorisation aussi bien par le corps pédagogique, la direction, les parents d'élèves et les élèves eux-mêmes. La prédominance (et la valorisation) des filières latines constitue à n'en pas douter une des caractéristiques de l'établissement.

« *Vous êtes tous dans des sections fortes ?*

- Oui, en latin-math et en latin-science.

- Surtout latin-math.

- Il fallait qu'il le dise ! [Rires]

- C'est le top du top !

- Ça se voit non ? »

(*Focus group 3, garçons de 6<sup>e</sup>*)

« Je trouve que ce qui manque dans cette école, même si elle m'apporte d'autres choses, c'est qu'on ne parle pas de l'actualité par exemple, de ce qui se passe dans le monde. C'est un peu trop fermé sur le monde de l'école. [...]

- *Peut-être que ce qu'il te manque ce sont des cours de sciences sociales par exemple ?*

- Oui, j'aimerais bien, mais ce n'est pas valorisé, l'option sciences humaines c'est vraiment minoritaire, enfin ce n'est pas valorisé du tout à côté des maths, des sciences et du latin. [...] Les profs me voient vraiment comme un touriste. C'est une vue qu'ils ont parce que je suis en latin-math, c'est la classe la plus dure et la plus intello, et moi je suis le type qui fait du scoutisme et du théâtre. »

(Sidney, 17 ans, 5<sup>e</sup> latin-math)

Un cursus secondaire complet à *Ef* représente la caractéristique marquante du profil des élèves de l'établissement favorisé. Seul un élève interviewé a réalisé un passage par une autre école. Cet attribut de l'école, qui signifie concrètement l'absence d'entrée d'élèves en cours de cursus est certainement une spécificité des établissements de « très bonne réputation », et renvoie notamment à l'importante demande des familles en termes d'inscription en première secondaire (la demande dépasse l'offre) et au nombre important de classes du premier degré qui limite l'effet des départs en cours de cursus.

### **Nationalités et origines**

Les nationalités « officielles » et « d'origine » sont également intéressantes. La majorité des élèves entendus sont belges et ne revendiquent pas d'autre origine (une exception : Valérie, d'origine chilienne). Certains élèves ont une autre nationalité, généralement européenne (4 élèves sur 26). Les élèves présentant une nationalité non européenne, ou revendiquant une identité d'origine extra-européenne, constituent des exceptions pour cet établissement.

« Il n'y a pas de grosses différences entre une école comme Charles Janssens et ici, si ce n'est qu'il y a plus d'étrangers par rapport à ici. Ici, il doit y avoir 10 *Blacks* en tout.

- X il nous botte le cul. Il représente l'Afrique à *Ef* et il est bon ! [Rires] Il est sénégalais. C'est une base<sup>82</sup> à l'école !
  - Il y a X le Chinois aussi.
  - X il a aussi des bons points, il représente le Maroc.
  - Il y a un stéréotype qui est : étranger, pas aussi bon que les autres.
  - Je ne pige pas... Souvent c'est plutôt qu'ils ne sont pas favorisés. Ils ont moins de chances de venir dans une école comme celle-ci.
  - Ils n'ont pas les mêmes moyens.
  - Il y a des écoles où il n'y a aucun Belge. Mon père quand il est arrivé ici il était dans une école où il n'y avait que des Espagnols et des Italiens. Il n'y avait pas un Belge.
- [...]
- Moi je crois qu'il y a aussi une question de volonté. A partir du moment où on vient dans un autre pays, on doit marcher avec les gens qui y habitent.
  - Oui, mais on doit être aidé à pouvoir marcher avec les autres.
  - Bien sûr. S'il y en a qui sont à vélo et d'autres à pied... »
- (Focus group 3, 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> toutes sections)

Les communes de résidence des interviewés représentent une grande diversité. Les élèves proviennent des communes de la périphérie, du Sud de Bruxelles, mais également du centre et plus rarement du Nord de la ville. Cette diversité correspond à la combinaison de la bonne réputation et de la situation géographique (centrale) de l'école. Cette disparité des lieux de résidence des élèves est confirmée par les parcours scolaires en primaire. Les élèves sont issus généralement des écoles communales des communes de résidence, de l'école primaire de *Ef*, et d'un établissement à proximité qui a bonne réputation. Remarquons néanmoins que le cursus primaire n'est pas anodin pour obtenir une inscription en secondaire à *Ef*, les résultats scolaires des élèves en 6<sup>e</sup> primaire étant le principal argument officiel de l'acceptation des candidatures.

### **Tableaux de familles**

Les « tableaux de familles », enfin, sont particulièrement parlants. Les professions, niveaux d'études et âge des pères et mères révèlent une appartenance presque systématique à la classe supérieure, ou la classe moyenne dans une moindre mesure : les positions occupées dans l'espace professionnel sont éloquentes. Les niveaux d'études traduisent également l'appartenance aux classes supérieures par la présence massive d'universitaires parmi les parents. La composition des fratries confirme pour la majorité des élèves un effet « de classe » quant aux études entreprises par les frères et soeurs ainsi qu'aux emplois occupés par les aînés.

*« Vous avez l'impression que dans cette école tout le monde vient un peu du même milieu ?*

- Il y a beaucoup de ...

---

<sup>82</sup> « C'est une base » : il est fort, costaud. Expression qui par extension peut s'appliquer aussi à des caractéristiques non physiques d'une personne. « En musique, c'est une base ».

- Fils d'ingénieurs !
  - ... Pas spécialement des ingénieurs, des médecins, des enfants de riches quoi !
  - Enfin, des enfants de gens bien, (...) à l'aise.
  - Il y a aussi des enfants de gens qui ont des faibles revenus !
  - C'est plutôt rare.
  - Ça devient rare. »
- (Focus group 2, élèves de 3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> toutes sections).

- « A partir du moment où on est dans une école élitiste c'est d'office des gens plus favorisés qui vont venir. Généralement les gens favorisés ils le montrent.
- Quoi ? Lui il le montre pas du tout !? [Rires]
  - Généralement les gens qui ont beaucoup d'argent le montrent. Ce n'est pas dérangeant mais ce n'est pas intelligent.
  - C'est une question d'éducation. Ma mère m'a toujours appris à ne pas porter de « marques » et je n'en porte pas.
  - Il faut porter de la qualité je dis ! [Rires] »
- (Focus group 3, garçons de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> toutes sections)

Les professions des parents sont souvent, en effet, à classer dans la catégorie « classes supérieures » : médecins, dirigeants d'entreprise, hauts fonctionnaires, professeurs d'université. Mais d'autres situations se rencontrent qui apparentent également des familles aux classes moyennes : des parents fonctionnaires, enseignants, employés, infirmiers, etc.

« Ma mère est assistante parlementaire au parlement Européen, mon père est comédien international permanent. »  
(Rafaël, 17 ans, 6<sup>e</sup> latin-math)

« Ma mère est assistante sociale, mon père est employé, fonctionnaire ; »  
(Eléonore, 15 ans, 4<sup>e</sup> scientifique B)

« Ma mère est employée dans une banque. »  
(Nassim, 20 ans, 5<sup>e</sup> latin-science)

« Mes parents sont séparés, ma mère est ingénieur, mon père est ingénieur. Mon père dirige une grosse société dans l'informatique ; ma mère aussi est PDG d'une société, je ne sais plus très bien de quoi. J'ai un frère et une sœur. Ma sœur est mariée, elle est institutrice. Mon frère a fait Solvay, il travaille dans une boîte, je crois qu'il a un bon poste.»  
(Julie, 15 ans, 3<sup>e</sup> section latine)

Les frères et sœurs des fratries sont dans la majorité des jeunes aux études. Les fratries, sauf dans les familles recomposées, réunissent un ou deux autres enfants ; les disparités d'âges ne sont pas prononcées. Quant aux frères et sœurs plus âgés, ils sont au début d'un cursus universitaire ou en école supérieure pour la plupart.

Les séparations et divorces des parents pour les élèves de *Ef* sont courants (8 élèves rencontrés sur 26), il en va de même des situations de recomposition familiale.

« (Mon frère, ma sœur et moi) en fait on a chacun vécu chez notre mère. On se voit chez mon père un week-end sur deux. Pour mon père, je le ressens un peu comme ça, on passe après sa copine. Il change toutes les semaines ! »  
(Julie, 15 ans, 3<sup>e</sup> section latine)

Néanmoins, pour la majorité d'entre eux les parents sont encore mariés, ce qui ne signifie pas forcément qu'ils soient intensément présents au quotidien.

« Ma mère est plutôt du genre à me demander chaque mardi si j'ai été licencié parce que ce jour là je rentre un peu plus tôt...  
- Moi c'est surtout ma mère. Mon père s'en fout.  
- Oui, c'est surtout les pères qui s'en foutent. »  
(*Focus group* 3, 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> toutes sections)

## **B. Etablissement *Ed* (population « défavorisée »)**

Pour cette école, 5 *Focus group* ont été réalisés ainsi que 8 interviews individuelles (6 garçons et 2 filles). Au total ce sont 40 élèves qui ont été rencontrés sur une population de 230 élèves. Une attention particulière a été portée à la diversité des filières et des options. Deux entretiens individuels ont été menés avec des filles malgré leur présence très limitée dans l'école (particulièrement en dehors des classes du général qui sont peu peuplées). Un groupe mixte (*Focus group* 5) a été réalisé avec une classe de 5<sup>e</sup> général (option économie), la classe compte 5 élèves dont deux filles. Deux groupes ont été réalisés avec des élèves de classes de 5<sup>e</sup> professionnelle en option électricité à un an d'intervalle (*Focus group* 1 et 3). Ces deux classes, 5<sup>e</sup> *P. Elec.* 1 et 5<sup>e</sup> *P. Elec.* 2, ont une réputation divergente dans l'établissement, les élèves de *P. Elec.* 2 étant considérés comme un groupe plus « difficile ». Les deux derniers *Focus group* ont réuni des élèves de la filière technique (*Focus group* 2 et 4). Le premier réunissait des élèves d'une classe de 5<sup>e</sup> en technique électricité et automation, le second des élèves de 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> en technique automobile.

### **La constitution des fiches sociographiques**

Le moment de compléter les fiches sociographiques a souvent été habité par une tension dans les entretiens collectifs. En effet, il s'agit de recueillir oralement des données sur les interviewés qui les amènent à dévoiler des caractéristiques objectives sur leur histoire propre (les années redoublées, les écoles fréquentées), et sur leur famille (la profession des parents, les activités des frères et sœurs). Si l'acceptation de principe d'une participation à un groupe de discussion signifie l'acceptation tacite de se livrer partiellement, la fiche sociographique constitue un moment qui s'opère « à froid », en début d'interview, mais également en répondant oralement à des questions précises, sans possibilité de « tresser la trame » de la réponse. Le dévoilement que cela implique se heurte dans le cas des élèves de *Ed* à une résistance certaine accentuée par la présence du micro et de l'enregistreur.

*« Bon, la première chose c'est qu'il va falloir vous présenter un peu.*

- (...)

- Comment ça ?

- Commencez par dire vos prénoms.

- Rien que le prénom ?

- Moi j'y vais. Je m'appelle Georges (...)

Pompidou [rires]. »

(*Focus group Ed* 1, 5<sup>e</sup> Professionnelle électricité)

*« Quelle est la profession de ton père ?*

- Euh, c'est personnel !

- On l'a tous dit.

- Il travaille à la CIA. (...)

D'habitude quand je le dis je dois tuer ! [Rires] »

(*Focus group Ed 2, 5<sup>e</sup> technique de qualification automobile et technique de qualification en automation et électricité*)

Derrière le ton humoristique et une façon de tester l'enquêteur, une véritable inquiétude sur les objectifs de l'interview est omniprésente. Quels sont nos éventuels liens avec la police, les services d'aide à la jeunesse, la direction de l'école, l'inspection de la Communauté française ? Les explications sur la méthode de travail, la confidentialité et les objectifs de l'enquête sont souvent très longues et ressemblent plus à une négociation préalable sur le contenu de ce qui pourra être livré qu'à l'acceptation franche du contrat de confiance lié à notre présence officielle dans l'établissement, confirmée par le déroulement des groupes de discussion durant les heures de cours. L'accord formel de l'établissement ne leur suffit pas, leur acceptation est négociable au cas par cas.

Il faut préciser que pour la majorité des élèves se pose la question de la valeur de l'institution, et que cette valeur est questionnée par la simple présence d'un sociologue ou de toute autre personne extérieure, pour former immédiatement une image négative, ce qui questionne bien sûr leur propre identité.

« *Bon, vous me demandiez pourquoi j'ai choisi votre école ?*  
- Parce que c'est une école mal réputée.  
- *Ed, c'est une école à risque !* »  
(*Focus group Ed 1, 5<sup>e</sup> Professionnelle électricité*)

Mais n'anticipons pas sur des questions qui seront traitées par ailleurs (Chapitre V: Ecoles et projets) et revenons aux grands traits sociographiques des élèves de cet établissement.

### **Age et parcours**

La quatrième colonne, l'âge des interviewés est à mettre en rapport avec le nombre important d'élèves ayant redoublé plusieurs années (11<sup>e</sup> colonne) et leur situation dans le cursus scolaire (5<sup>e</sup> colonne). Une écrasante majorité des élèves présente un retard supérieur ou égal à deux années scolaires. Ainsi 11 élèves sur 40 ont redoublé au moins trois années. Si l'on inclut dans le comptage les élèves présentant un retard de deux ans (20 individus), nous passons à 31 élèves sur 40. Pour une seule année de retard (7 élèves) ou plus nous comptons 38 individus sur 40. Seul deux élèves présentent un parcours scolaire « sans faute ».

La majorité des élèves est donc également majeur et la quasi-totalité le sera bien avant le terme de sa scolarité. En imaginant que tous les élèves de notre « population » terminent leur scolarité sans d'avantage de redoublement, leur âge moyen à la sortie sera proche de 20 ans.

Il est possible d'affiner cette analyse par l'observation des parcours scolaires des élèves (9<sup>e</sup> colonne). Si les redoublements multiples en cours de cursus secondaire s'apparentent à une norme, ils sont accompagnés de nombreux changements d'établissement et de section ou d'option. La majorité des interviewés a fréquenté plusieurs autres écoles secondaires avant

d'étudier à *Ed* et les parcours sont chaotiques même si les renvois sont systématiquement passés sous silence par les interviewés. Ainsi 14 élèves ont fréquenté plus de trois établissements secondaires différents.

« *Dans quelles écoles as-tu été ?*

- Depuis quand ?

- *Depuis les primaires.*

- Ah ! J'en ai fait plein ! (...) Je dis tous les noms ?

- *Dis moi combien à peu près et la dernière en primaire et en secondaire.*

- Euh. La dernière école en primaire ? La Clarté, l'école Clarté. (...) Et le Cardinal Mercier. (...)

- *Et tu as fait combien d'écoles ?*

- Je sais plus moi. Cinq ou six. (...)

- *Tu as doublé ?*

- Trois fois. »

(*Focus group Ed 1, 5<sup>e</sup> Professionnelle électricité*)

« *Quelles écoles as-tu fréquentées ?*

- Les écoles où j'ai été : les Ursulines de Mons, St Luc, après je suis allé au Congo, et depuis que je suis revenu, en 4<sup>e</sup>, je suis à *Ed*<sup>83</sup>.

- *Est-ce que tu as redoublé des classes ?*

- Plusieurs fois. Trois fois. Plus une année sabbatique. »

(*Focus group Ed 1, 5<sup>e</sup> Professionnelle électricité*)

« *Ton parcours scolaire ?*

- Jardin d'enfant ici, primaire ici (à *Ed*\*), et puis la 1<sup>er</sup>, la 2<sup>e</sup> et la 3<sup>e</sup> en général en section latine à l'A.R. de Jette. Puis j'ai raté ma 3<sup>e</sup> secondaire je suis parti à Bruxelles II, j'ai fait 3<sup>e</sup> économie en général et puis 4<sup>e</sup> technique bureau. Et puis je suis venu à *Ed*\*, je suis en 5<sup>e</sup> électricien automatique.

- *Tu as doublé combien de fois en tout ?*

- Une fois, mais j'ai doublé ma deuxième primaire. »

(*Focus group Ed 2, 5<sup>e</sup> technique de qualification automobile et technique de qualification en automation et électricité*).

Loin de ces trajectoires chaotiques, quelques élèves ont réalisé un cursus complet dans l'établissement, ils présentent alors des parcours atypiques: dans le général, et parfois sans redoublements, ou font partie de la nouvelle génération d'élèves qui bénéficient d'une ambiance « pacifiée ».

---

<sup>83</sup> A de nombreuses occasions les élèves ont utilisé l'ancien nom de l'établissement. J'ajoute une \* pour traduire l'usage de l'ancien nom, soit *Ed*\*.

## **Nationalités et origines**

Les nationalités et origines revendiquées (colonne 7) sont également intéressantes. La majorité des élèves entendus sont belges (29 élèves sur 40) mais ils revendiquent également une nationalité « d'origine » (23 élèves sur 29). Quant à ces nationalités « parentales », ce sont des pays du Maghreb ou d'Afrique centrale qui sont systématiquement cités. Seuls deux élèves évoquent une autre origine (Eusebio vient du Brésil, Loucif est originaire de Roumanie) et quelques élèves conservent la nationalité congolaise, marocaine ou burundaise. Cependant au final, la totalité des élèves a une histoire familiale liée à celle de l'immigration récente.

« Vous êtes pratiquement tous belges ?

- Non.

- Ça se voit quand même ?

[Rires]

- Il y a un Polonais !

[Rires] »

(Focus group Ed 1, 5<sup>e</sup> Professionnelle électricité)

« Moi M'sieur, je suis belge mais je suis moins belge que certains.

- Moi personnellement je ne me considère pas comme belge. Mon père veut que je prenne la nationalité mais j'ai même pas envie. Ce n'est pas quelque chose qui m'intéresse.

- Je suis un Marocain et je resterai toujours un Marocain. Mon projet c'est de repartir au Maroc. Travailler avec mon père. »

(Focus group Ed 2, 5<sup>e</sup> technique de qualification automobile et technique de qualification en automation et électricité)

Dans le même ordre d'idée, 12 élèves parmi les interviewés furent inscrits à *Ed* durant l'année de leur arrivée en Belgique ou au cours de l'année suivante, ce qui atteste d'une fréquentation importante des « primo-arrivants » (13 élèves sur 40).

Pour autant, la diversité des « origines » en tant qu'expérience vécue au quotidien par l'intermédiaire des réseaux de sociabilité constitués à l'école ne correspond pas réellement aux représentations de sens commun de la « diversité culturelle ». En effet, même si les 40 élèves rencontrés à *Ed* comptabilisent 10 nationalités (officielles et d'origine confondues) différentes, l'absence des « Belges d'origine », ainsi que la large dominance des « Maghrébins » (26 élèves) et des « Africains du centre » (9 élèves), viennent nuancer la perspective d'une réelle « mixité culturelle ».

« Je suis belge. Je suis né ici et j'ai grandi ici. Mon père est ouvrier. Il n'a pas fait d'études et il a grandi dans la montagne, au bled, au Maroc. »

(Focus group Ed 2, 5<sup>e</sup> technique de qualification automobile et technique de qualification en automation et électricité)

« J'ai 20 ans, je suis belge-marocain, j'ai les deux nationalités. J'ai fait ma première secondaire à Ed\*, puis j'ai étudié au Maroc dans le général jusqu'en 5<sup>e</sup>. Quand je suis revenu en Belgique, je me suis inscrit en 5<sup>e</sup> TQEA à Ed\*. Ma sœur travaille au Maroc avec mon père. Il est businessman. Ma mère est au foyer. Quand je finirai mes études, je retournerai au Maroc. »  
(Focus group Ed 2, 5<sup>e</sup> technique de qualification automobile et technique de qualification en automation et électricité)

Si c'est par le nombre écrasant de jeunes qui ont des « origines » (extra-européennes) que l'on identifie une « école ghetto », une « école des quartiers » ou de « relégation », Ed rejoint clairement ces désignations. En outre, ici cette caractéristique interne à l'établissement s'accompagne du caractère enclavé de l'établissement dans un quartier à forte densité de familles issues de l'immigration.

L'analyse des communes de résidence (colonne 8) des interviewés, qui présentent une certaine homogénéité, confirme ce fait. Les élèves proviennent d'abord de la même commune que l'établissement (18 élèves sur 40) et de communes limitrophes qui appartiennent géographiquement à ce qu'on définit comme le « croissant pauvre » bruxellois (15 élèves), même si une faible portion des élèves (7 individus) proviennent d'autres aires géographiques (communes de la périphérie, voire de province).

### **Tableaux de familles**

Les trois dernières colonnes permettent de constituer les « tableaux de familles ». Les professions, niveaux d'études et âge du père (colonne 11) et de la mère (colonne 12) révèlent une appartenance massive à la classe populaire. En effet, la variabilité des positions occupées dans l'espace professionnel et des niveaux d'études des parents est très faible. Les familles sont souvent agencées autour d'un seul revenu (27 individus), une activité « ouvrière » pour les pères combinée au statut de femme au foyer pour les mères (24 élèves). Dans d'autres cas, un des deux parents est demandeur d'emploi (10 élèves), et plus rarement les deux parents le sont (3 individus). Les situations familiales sont donc largement caractérisées par une plus ou moins grande précarité.

Ce qui frappe à la constitution des fiches sociographiques c'est la pudeur affichée pour répondre aux questions sur les familles. Sur les enregistrements l'on peut parfois percevoir les tremblements de voix, la gorge qui se noue quand il s'agit de se présenter. Les questions sur les activités professionnelles de l'entourage sont celles qui situent de la façon la plus crue la population de Ed dans les catégories sociologiques telles que « niveau socio-économique bas », « milieu défavorisé », « classe populaire », et les individus en ont parfaitement conscience.

« Si tu peux donner la profession de ton père et de ta mère ?

- Mon père : chômage, ma mère ne fait rien.

- Tu as des frères et sœurs ?

-J'ai trois frères et trois sœurs. Mon grand frère est dans l'électricité. Mon petit frère en 4<sup>e</sup> TQEA (technique de qualification en électricité et automation, à Ed), un autre en accueil (à Ed). Mes sœurs, elles sont au chômage. »

(Focus group Ed 2, 5<sup>e</sup> technique de qualification automobile et technique de qualification en automation et électricité)

« J'ai trois frères et trois sœurs. Trois sœurs au chômage, un frère invalide, un frère pizzaïolo, et j'ai un frère informaticien. Mon père était coupeur – confection. Il est au chômage maintenant. Et ma mère elle fait rien. »

(Focus group Ed 1, 5<sup>e</sup> Professionnelle électricité)

A contrario, un élève du groupe présente un profil familial atypique. Fils cadet d'une famille congolaise plus aisée, il n'est arrivé que récemment en Belgique. Sa « présentation » déclenche fou rire et incrédulité.

« Mes parents sont tous les deux commerçants. J'ai quatre frères. Deux au Canada [rires]. (...) Il y en a un qui fait de l'art, l'autre suit des cours pour être médecin. (...) J'ai deux autres frères en France, ils sont commerçants à Paris et sont mariés. J'ai deux grandes sœurs, une qui vit à Mons et va se marier, l'autre étudie aux Etats-Unis. »

(Focus group Ed 2, 5<sup>e</sup> technique de qualification automobile et technique de qualification en automation et électricité)

La complète franchise ne paie pas non plus aux yeux des pairs, et déclenche aussi rires et rappel à l'ordre. Pour l'anecdote, deux retardataires rejoignent un Focus group en cours, et n'ont donc pas de repères sur la façon dont les autres se sont présentés. Le premier refuse de répondre à certaines questions, le second décide de jouer la carte de la franchise et de l'humour.

« - Ma mère est chômeuse (...) et elle travaille au noir ! [Rires]

Mon père est V.I.P.O. (...) J'ai deux petits frères à Ed.

- Tout est enregistré hein les gars ! »

(Focus group Ed 2, 5<sup>e</sup> technique de qualification automobile et technique de qualification en automation et électricité)

La colonne 11 reprend également les situations familiales. Seules 4 familles connaissent des situations de divorces ou de séparations, les familles présentent donc largement une conformité au modèle nucléaire (couple parental entouré des enfants, réprobation du divorce). Elles sont par ailleurs fréquemment (14 fratries sur 29 fratries connues) composées d'une fratrie de plus de trois enfants allant parfois jusqu'à 7, 8 enfants (Amir, Wissam) voir plus (Asnina). Les divorces et séparations sont marginaux, plus particulièrement dans les familles « d'origine marocaine ». C'est par ailleurs dans les descriptions des situations matrimoniales et de la façon de les fonder, pour les « Belgo-marocains » en particulier, que sont affirmées et revendiquées les différences « culturelles » avec les « Belges » les plus tranchées.

« Nos grands-parents, ils avaient déjà cette méthode : tu vois une fille une ou deux semaines et tu vois si elle est bien. Après ça, si ça va, tu demandes sa main. Nos parents sont ensemble depuis 30 ou 40 ans, ils n'ont jamais eu de problèmes. C'est aujourd'hui, avec cette façon de penser : il faut que je fasse tel truc ou tel truc avec elle pour savoir... Au Maroc on entend ça rarement le divorce.

- Ce qu'il y a, c'est que chez nous ils vont jamais divorcer pour un rien. Avec le truc faut que je te connaisse, faut que tu me connaisses, dès qu'il y a le moindre petit défaut tout le monde éclate. Pour nos parents s'ils se mariaient, ils n'avaient pas l'idée de divorcer.

- Pour beaucoup d'entre eux c'est surtout une honte de divorcer.

- Je suis d'accord. Ce que j'essaie de dire c'est qu'à l'époque de nos parents c'était différent. Mon père a connu ma mère quand elle avait 15 ans et aujourd'hui elle a 54 ans et ils sont toujours ensemble. Ça c'est leur époque. Ils se sont connus dans les années '60. On est en 2006. Tout a évolué. La TV. On regarde la TV et on voit « Béoncé »<sup>84</sup> en train de se trémousser en minijupe. Franchement, les filles qui voient ça, elles aimeraient faire comme « Béoncé » (...)

- Tu fais « Béoncé » pour ton mari, c'est tout.

- Ce qu'il y a chez nous c'est que tout le monde connaît tout le monde. Si j'épouse une fille et qu'un jour il y a un problème on essaie que personne le sache. Sinon toute la ville est au courant.

- Et là c'est la honte : chez nous c'est comme ça, tout le monde connaît tout le monde. »

(Focus group Ed 2, 5<sup>e</sup> technique de qualification automobile et technique de qualification en automation et électricité)

Certains élèves rencontrent néanmoins des expériences familiales divergentes de ce modèle traditionnel, qui sont liées à un divorce (4 élèves), au décès d'un parent (3 élèves) ou à une décohabitation juvénile liée à la résidence « au pays » des parents (8 élèves). Enfin, malgré la proximité géographique de leur famille, quelques rares élèves vivent seuls, avec ou sans soutien familial.

« Je devais être responsable de ce que je faisais. Pour l'école par exemple. Disons que mon père me laissait une certaine somme pour tout un mois et c'était à moi de gérer. [...] Comme mon père est tombé malade, disons que je suis resté avec presque personne à la maison. Déjà au pays, mon père se déplaçait souvent et j'étais resté le seul garçon, je devais déjà me débrouiller seul. »

(Etienne, 21 ans, 5<sup>e</sup> Technique qualification électricité)

---

<sup>84</sup> Une chanteuse de *R'n'B*, une musique « de danse » proche du *Rap* (mais où les voix sont chantées plutôt que parlées), version contemporaine de la *Soul*.

« *Il y en a parmi vous qui ont le projet de vivre seul ?*

- Moi je suis parti à 18 ans. A 18 ans mes parents ont dit : Casse-toi ! Je vis avec ma sœur qui a une petite fille. Elle travaille du matin au soir, et moi je me tape les tâches ménagères. Je vais aussi chercher sa fille à l'école, etc.

- Moi je vis seul. A deux arrêts de chez ma mère. J'ai une chambre que je paie 300 €. Chez ma mère et mon beau-père il y a seulement une chambre. Avec mon frère de 17 ans ça fait 4 personnes, c'est trop petit. Moi j'ai 19 ans, alors j'ai pris une chambre, je dors chez moi et je mange chez ma mère. »

(*Focus group Ed 1, 5<sup>e</sup> Professionnelle électricité*)

## C. Etablissement *Em* (population « moyenne »)

Pour cette école, 5 *Focus group* ont été réalisés ainsi que 8 interviews individuelles (4 garçons et 4 filles). Au total ce sont 36 élèves qui ont été rencontrés sur une population de 250 élèves. Une attention particulière a été portée à la parité de genre, notre ensemble d'élèves comportant 19 filles. Deux des *Focus group* ont réuni exclusivement des élèves du genre féminin, le *Focus group 2* des filles de 6<sup>e</sup> et le *Focus group 4* des filles de 4<sup>e</sup> secondaire. Deux autres groupes étaient mixtes, le *Focus group 1* réunissait des élèves de rhétoriques et le *Focus group 5* des jeunes de la 3<sup>e</sup> à la 5<sup>e</sup>. Enfin un groupe était composé de garçons de 5<sup>e</sup> année (*Focus group 3*) qui s'étaient identifiés comme amateurs de musiques et de Hip-hop et qui ont immigrés en Belgique en cours de scolarité. Pour cette école, les groupes furent organisés sous la tutelle d'un élève qui prenait la responsabilité de rassembler des condisciples autour de la thématique de son choix, après une présentation de la recherche auprès de l'ensemble des classes concernées (3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup>, 6<sup>e</sup>). Lors de ces présentations, la question des différenciations en termes de genre était largement expliquée.

### Age et parcours

La quatrième colonne, l'âge des interviewés est à mettre en rapport avec le nombre important d'élèves ayant redoublé une année (11<sup>e</sup> colonne) et leur situation dans le cursus scolaire (5<sup>e</sup> colonne). La majorité des élèves présente un retard d'une année ou plus, le redoublement d'une année en cours de cursus secondaire s'apparente ici à une norme. Vingt élèves interviewés ont vécu cette expérience dans leur cursus secondaire sur un total de 36 individus. Certains des interviewés ont présenté des parcours plus chaotiques (7 élèves), parfois émaillés d'un redoublement en primaire (Naomi), d'une régression de classe lors de leur arrivée en Belgique dans le cas des primo-arrivants (Soufiane, Frédéric), de plusieurs redoublements en secondaire (Simon, Saïd, Akim).

« Je m'appelle Ismaël, j'ai 17 ans, j'habite à Kraainem. Je suis belge d'origine marocaine. Je suis en 5<sup>e</sup> Math, j'ai doublé ma 3<sup>e</sup> secondaire. En primaire, j'ai été à F. Blum puis à l'ECFK à Krainem. En secondaire je suis resté jusqu'en 4<sup>e</sup> à la Providence. En début de 5<sup>e</sup>, cette année, j'ai été à Jean XXIII. Je suis à *Em* depuis décembre. »

(Ismaël, *Focus Group Em 5*, 17 ans, 5<sup>e</sup>).

« Je suis en 4<sup>e</sup> sciences éco. J'ai doublé ma 3<sup>e</sup> secondaire à St Boniface et je suis venue ici, à *Em*. »

(Judith, 16 ans, 4<sup>e</sup> sciences éco)

« J'ai presque 21 ans, je suis en 6<sup>e</sup> sciences. En secondaires, j'ai d'abord été à l'Assomption jusqu'en 3<sup>e</sup>. J'ai doublé ma deuxième. Puis durant la 3<sup>e</sup> année je me suis inscrit au petit jury, mais j'ai finalement repris une troisième normale au Lycée Molière en février, jusqu'à ma 6<sup>e</sup> ou j'ai redoublé. J'ai été exclu de l'école

et j'ai tenté les jurys d'admission à St Louis et à Mons. Début de cette année je me suis inscrit ici à Em. »  
(Simon, 21 ans, 6<sup>e</sup> sciences)

Il est possible d'affiner l'analyse par l'observation des parcours scolaires des élèves (9<sup>e</sup> colonne). La majorité d'entre eux ont fréquenté une ou plusieurs autres écoles avant d'étudier à *Em* et les parcours (des garçons en particulier) sont parfois tortueux (Simon, Michael, Saïd, Ismaël, Paul). Les redoublements ont souvent été la cause du départ d'un établissement plus « élitiste » ou au niveau plus « élevé » (Judith, Julien, Soraya, Marie, etc.), néanmoins certains élèves ont un cursus complet dans l'établissement. Les élèves qui suivent tout leur cursus secondaire dans ce même établissement constituent un ensemble qui présente moins de redoublements en secondaire (Louis, Soren, Frédérique, Sylvianne, Stéphanie, Louissette, Saliffa, Charles, Romuald, Eric).

### **Nationalités et origines**

Les nationalités et origines revendiquées (colonne 7) sont également intéressantes. La majorité des élèves entendus sont belges (31 élèves) mais presque la moitié d'entre eux revendique une nationalité « d'origine » (14 élèves sur 31). Parmi celles-ci, la majorité sont extra-européennes (10 élèves sur 14). Néanmoins, quatre élèves (Sandra, Loubna, Félix, Justin) ne possèdent pas la nationalité belge ou européenne. Sur la totalité des élèves, plus de la moitié (19 sur 36) ont une histoire familiale liée à celle de l'immigration récente. Dans le même ordre d'idée, 5 élèves parmi les interviewés furent inscrits à *Em* durant l'année de leur arrivée en Belgique ou au courant de l'année suivante, ce qui atteste d'une ouverture importante aux « primo-arrivants » (Sandra, Justin, Saliffa, Soufiane, Eric, Akim).

De façon plus générale, la diversité des origines constitue une réalité concrète vécue au quotidien par leur expérience de la sociabilité à l'école. En effet, les 36 élèves rencontrés à *Em* comptabilisent 14 nationalités (officielles et d'origine confondues) différentes.

« Avec mon parcours scolaire, du Berlaumont, jusqu'ici en passant par Nivelles, j'ai découvert qu'il y avait d'autres personnes qui vivaient dans d'autres milieux. En fait c'est une ligne, du Berlaumont aristocratique tout en haut, Charleroi, Nivelles et d'autres régions tout en bas, et ici ce serait vraiment le « milieu » à tout point de vue. [...] Je trouve que vous avez très bien choisi votre école moyenne [Rires], parce que cette école est tellement spéciale. C'est un mélange des cultures, avec du respect entre les personnes. On ne se sent pas 'étrangers' ici !

- C'est vrai que c'est rare. Par exemple à St Hubert (mon ancienne école) il y a peut-être deux Noirs dans toute l'école. Et c'est plein de péteux. »  
(*Focus Group Em 5*, Groupe mixte de 3<sup>e</sup> – 5<sup>e</sup> année)

« Je suis belge, mais je suis né en côte d'Ivoire. Je suis arrivé en Belgique en 2<sup>e</sup> primaire. [...]

- Je suis Nigérian. [...] J'ai doublé ma 2<sup>e</sup> primaire, l'année de mon arrivée en Belgique.[...]

- J'ai la nationalité philippine. Je suis arrivé en 2<sup>e</sup> secondaire en Belgique. J'ai été dans une école à St Josse, j'ai doublé ma 2<sup>e</sup> puis je suis venu à Em. »  
(*Focus Group Em 3, garçons de 5<sup>e</sup> année*)

Les communes de résidence (colonne 8) des interviewés constituent également une certaine diversité. Les élèves proviennent d'abord des communes limitrophes (Ixelles, Uccle, Watermael-Boitsfort, Etterbeek) et de la périphérie bruxelloise en raison de la proximité de la gare. Mais d'autres communes sont représentées de façon sporadique (centre, nord de Bruxelles et province). En effet, certains élèves viennent de loin pour fréquenter un établissement qui a la réputation de prendre soin de ses élèves pour les mener au terme d'une scolarité dans le général.

Les « mixités » sont donc bien présentes pour cet établissement : mixité « d'origine » comme en atteste la diversité des nationalités revendiquées, mixité des parcours et du niveau scolaire des élèves (la diversité des écoles primaires et secondaires fréquentées, les redoublements), mais également « mixité sociale » (comme en témoignent les communes de résidence, les professions des parents, ou les études entreprises par les aînés des fratries).

Et si cette mixité nous paraît effective, elle n'est pas systématiquement perçue comme telle par les élèves :

*« Il y a quelque chose que l'on pourrait changer dans l'école ?*

- Un truc que j'ai remarqué c'est qu'on va avoir tous les élèves d'un style dans une école, et les autres dans une autre. [...] J'aurais préféré qu'il y ai plus de mélange mais on ne peut rien faire à ça. [...] Même ici il y a finalement peu de diversité. Il y en a plus qu'ailleurs, mais peu. Il y a beaucoup d'Africains par exemple, mais si on regarde de plus près on voit qu'ils viennent de milieux plus riches. Il n'y a pas tellement de mélanges des cultures. On dit qu'il y en a mais ce n'est pas... en profondeur. Ce n'est pas qu'une question de nationalité, c'est aussi les classes sociales. C'est plus un mélange des classes sociales qu'il faudrait.»

(Loubna, 19 ans, 6<sup>e</sup> science-math)

## Tableaux de familles

Les trois dernières colonnes permettent de constituer les « tableaux de familles ». Les professions, niveaux d'études et âge du père (colonne 11) et de la mère (colonne 12) révèlent des appartenances aux différentes classes sociales par l'intermédiaire d'une grande variabilité des positions occupées dans l'espace professionnel et des niveaux d'études des parents. Nous avons à la fois des représentants des classes supérieures (Simon, Julien, Chloé, Bruno, Cécilia, Margot, Paul, Charles) et moyennes (Soraya, Marie, Kris, Marie-Line, Bruno, etc.) et des élèves issus de milieux populaires belges et immigrés (Saïd, Soren, Dominique, Louissette, Eric, etc.).

« Mon père est chauffeur de taxi, ma mère est institutrice, elle est prof de religion. J'ai deux frères et deux sœurs toujours à l'école »  
(*Focus Group Em 5, 17 ans, 5<sup>e</sup>*).

« Mon père est PDG à la retraite, il donne des cours de néerlandais, ma mère est universitaire au foyer. J'ai trois sœurs, la première est criminologue, elle est inspectrice privée pour les assurances. La seconde a fait des études d'assistante sociale, mais elle travaille dans le privé comme employée, la dernière est toujours aux études, en secondaire. »  
(*Focus Group Em 5, 17 ans, 5<sup>e</sup>*).

« Mon père est sans profession, il a fait des études de pompier en Zambie. Ma mère est sans profession, elle tenait un commerce au Congo. J'ai 3 frères et une sœur, qui sont tous à l'école secondaire. »  
(*Focus Group Em 5, 17 ans, 5<sup>e</sup>*).

La colonne 11 reprend également les situations familiales (mariages, divorces, séparations, etc.). Seules 8 familles connaissent des situations différentes du modèle de famille nucléaire. Ce qui est interpellant n'est peut-être pas le nombre de divorces ou de séparations, mais la fréquence d'« expériences familiales particulières » pour cet établissement et dont le contenu est très différent d'un interviewé à l'autre. Je citerai pour exemple *Alizée* qui est à charge de son parrain, dont le père est décédé et la mère absente ; *Dominique*, dont la famille issue d'une double immigration est recomposée « multiple » (recomposition familiale du côté du père et de la mère après divorce), et dont une partie de la fratrie lui est inconnue ; *Loubna* issue d'une fratrie de 9 enfants, dont un garçon trisomique et dont le ménage ne dispose que d'un revenu d'ouvrier ; *Louis* dont le père est « absent », la mère sans emploi, la sœur de 18 ans au CPAS, et dont la famille s'appuie sur la figure du « beau-père ».

Une explication à cet état de fait est peut-être à trouver dans la capacité et la volonté réflexive dont on fait preuve les élèves de *Em* (plus particulièrement les filles), ce qui les a amené à s'exposer d'avantage que les élèves de *Ed* ; autant qu'une plus grande fréquence de situations familiales complexes qu'à *Ef* (environnement scolaire plus homogène et favorisé).

« Mes parents se sont d'abord tous les deux séparés. Mon père s'est remarié et j'ai eu deux demi-frères. Mais il avait déjà un autre enfant d'avant. Ma mère s'est remariée et j'ai eu un frère. Ensuite ils se sont (re)séparés tous les deux. Maintenant ils sont officiellement séparés mais en fait ils vivent ensemble. [...] Mon frère de 15 ans était en 3<sup>e</sup> secondaire mais maintenant il est en hôpital psychiatrique. Il y a deux de mes frères que je n'ai jamais rencontrés et un autre qui est très malade. Les deux autres sont plus âgés. L'un est foreur dans le pétrole comme mon père, l'autre est policier.»  
(16 ans, *Focus Group Em 4*, filles de 4<sup>e</sup>)

« Mon père est décédé il y a trois ans. Ma mère je n'en entends pas parler, je ne sais pas ce qu'elle est devenue. Elle ne connaît même pas la couleur de mes cheveux. Elle ne sait rien de moi. [...] Je vis chez mon parrain et sa femme depuis cinq ans. [...] Mon parrain est un ancien inspecteur de police, sa femme, celle que j'appelle ma grand-mère est puéricultrice. [...] J'ai des demi-frères et des demi-sœurs mais je ne les connais pas. »  
(16 ans, *Focus Group Em 4*, filles de 4<sup>e</sup>)

Néanmoins de nombreux élèves présentent des situations et des histoires familiales qui semblent très favorables à leur épanouissement quotidien. Une partie des tableaux de familles se confondent entièrement avec ceux que l'on peut observer à *Ef*.

## D. Conclusions, profils des élèves

L'analyse des profils sociographiques confirme d'abord la pertinence des catégories proposées pour viser des établissements contrastés. Les trois types d'établissement (population favorisée, défavorisée et moyenne) sont un reflet partiel de la réalité du regroupement d'élèves présentant des profils socio-économiques homogènes dans les établissements francophones à Bruxelles. Néanmoins, il semble évident que derrière l'étiquette « établissements présentant une population moyenne » se profilent des établissements potentiellement très variés (dont ceux qui proposent des formations techniques valorisées sur le marché scolaire), tandis que le profil de l'établissement à population favorisée et l'établissement à population défavorisée représentent deux types plus aisément « généralisables ».

L'examen des profils confirme ensuite la distribution stéréotypée des élèves par l'intermédiaire de la rencontre des stratégies des familles (ou d'une impossible stratégie) et des établissements (et des réseaux d'enseignement). Cette rencontre, cette situation de *quasi marché scolaire*<sup>85</sup> semble le principal moteur d'un processus de « regroupement » des élèves en fonction de leurs origines socio-économiques<sup>86</sup>. Ce regroupement participe probablement lui-même à la reproduction des logiques de stratification sociale, voire à l'institution d'une forme de ségrégation sociale qui commence à l'école, la seconde institution de socialisation des adolescents après leur famille, et qui favorise ou défavorise les mobilités sociales ascendantes ou descendantes des « futurs adultes ».

A cet égard, *Em* est cette fois potentiellement identifiable comme une « école modèle » dans laquelle est opérée une tentative de réaliser une plus grande mixité des origines socio-économiques, des « nationalités et origines » et des « niveaux scolaires » des élèves. Les profils sociographiques confirment largement la réussite et l'intérêt de ce volet du projet d'un établissement, qui, en ce sens, constitue une expérience intéressante pour nourrir les réflexions politiques, sociologiques et pédagogiques actuelles sur les modalités de réalisation d'une plus grande mixité dans nos établissements.

### Age et parcours

L'examen des cursus scolaires croisés avec le nombre moyen d'années de retard révèle un premier aspect du contraste entre les établissements. Les élèves de l'établissement favorisé (*Ef*) présentent peu de retard dans leur carrière scolaire (4 élèves sur 26), tandis que pour les élèves de l'établissement moyen redoubler une année s'apparente à une norme (27 élèves sur 36). Pour l'établissement défavorisé, c'est un retard de plus de deux ans au terme de la scolarité qui constitue « la carrière typique ».

---

<sup>85</sup> VAN HAECHT, A., *L'école des inégalités, essais sur les politiques publiques d'éducation*, Editions Talus d'approche, 2001.

<sup>86</sup> Ces faits sont largement confirmés par la littérature et les enquêtes quantitatives sur l'enseignement en Belgique. Voir notamment : *Les indicateurs de l'enseignement*, N°1, Ministère de la Communauté française de Belgique, ETNIC, 2006.

Les parcours scolaires sont également parlants. La totalité des élèves de *Ef* ont un cursus complet dans la même école. Cela signifie dans la pratique que si des élèves sont contraints à quitter l'école en cours de cursus, aucune entrée n'y est possible en cours de scolarité. Une autre caractéristique de *Ef* est la dominance des inscriptions en sections latines, second élément de définition de « l'école élitiste ». A *Em* par contre, une majorité des élèves est d'abord passée par un autre établissement plus élitiste et y a redoublé avant de fréquenter cette école. Les élèves de *Ed* présentent quant à eux des cursus complexes, constitués de changements de filières et d'options, de renvois, d'aller-retour d'un établissement à l'autre.

### **Nationalités et origines**

Les nationalités et les origines revendiquées constituent le second aspect de distinction des établissements. Pour l'établissement favorisé, un seul élève revendique une origine extra-européenne. A *Em*, la quasi-totalité des élèves sont belges mais près de la moitié revendique une autre origine, 19 élèves sur 36 ont ainsi une histoire familiale liée à celle des immigrations récentes. La mixité est omniprésente à *Em*, aussi bien sur le plan ethnique, que sur le question du genre (comme à *Ef* par ailleurs), le niveau et le parcours scolaire des élèves, les origines socio-économiques des familles.

Enfin, si la majorité des élèves de *Ed* ont la nationalité belge, la totalité des élèves a parallèlement une histoire familiale liée à l'immigration. D'autre part, si l'établissement compte près de 10 nationalités différentes, l'absence complète des « Belges d'origine » et la dominante en nombre des « Africains du centre et des Maghrébins d'origine » relativise lourdement la « mixité » de l'établissement. En outre, l'absence presque complète des filles dans l'établissement vient encore accentuer cette absence de « mixité ».

### **Tableaux de familles et communes de résidence**

Les profils des familles de *Ef* révèlent par l'intermédiaire des professions, des niveaux d'étude des parents et des fratries des appartenances systématiques aux classes moyennes et supérieures. Par ailleurs, l'examen des situations matrimoniales révèle un nombre significatif de divorces (8 familles sur 26). Les communes de résidence sont variées, ce qui s'explique par l'excellente réputation de l'école qui joue comme un élément attractif majeur.

Le profil des familles des élèves de *Em* est dominé par les classes moyennes intermédiaires, mais également par des membres de catégories socio-économiques diversifiées, aussi bien inférieures que supérieures. Néanmoins, le profil d'ensemble des élèves, s'il est loin d'être aussi favorisé que celui de *Ef*, n'est pas non plus constitué d'une « mixité vers le bas », et c'est probablement le 4<sup>e</sup> type d'établissement qui a manqué à la recherche. Ici aussi, les communes de résidence des élèves sont variées, les élèves venant parfois de loin (la périphérie et la province) pour bénéficier du projet d'établissement qui vise à un accompagnement individuel et au maintien dans le « général ».

Enfin, le profil des élèves de *Ed* est dominé par l'appartenance aux classes populaires, ce qui apparaît clairement en regard des niveaux socio-économiques et d'étude des parents, la

présence récurrente d'un seul revenu familial (27 sur 40), la combinaison systématique père ouvrier et mère au foyer (24 sur 40), ou les parents demandeurs d'emploi (10 sur 40). En outre, la commune de résidence est un facteur essentiel du regroupement dans cet établissement, 19 élèves sur 40 sont directement issus du « quartier » qui présente une forte densité de familles modestes issues de l'immigration, tandis que la plupart des autres résident dans des communes limitrophes qui possèdent grosso modo la même structure de population, celle qui caractérise le « croissant pauvre » bruxellois.

## **II. Les représentations subjectives des catégories d'âge : les adolescents, les jeunes et les adultes**

Il s'agit ici de présenter de façon synthétique les résultats des questions sur les catégorisations des âges de la vie. Ces résultats permettent d'accéder aux représentations que se font les jeunes de leurs congénères, mais également « en reflet » à ce qu'ils s'imaginent ou connaissent de la perception des adultes ou des « autres jeunes ». Je les ai fait travailler à partir de trois grandes catégories qu'ils étaient invités à définir : les adolescents, les jeunes et les adultes.

### **A. Etablissement *Ef* (population « favorisée »)**

#### **A. Les adolescents**

Pour les élèves de *Ef*, l'adolescence est perçue à la fois dans ses dimensions négatives, la stigmatisation de la « crise adolescente», et positive, une période de licence et d'expérimentation. Selon leur âge, les élèves sont plus ou moins favorables à l'idée se voir attribuer cette « étiquette ». En majorité néanmoins, ils identifient cette temporalité à l'entrée dans la puberté, pour se terminer un an ou deux avant la majorité, soit vers 16 - 17 ans, ou à la majorité.

*« L'adolescence pour vous cela évoque quoi, quel âge ?*

- 15 ou 16 ans.

- Ça fait trop crise.

- Oui l'adolescence c'est 14,15, 16 ans.

- Pour moi c'était plus tard, mais à force d'entendre ça...

[Rires]

- Du coup j'étais honteux d'être adolescent, alors ce n'était plus du tout ça ! Pour moi, l'adolescence c'était maintenant.

- Pour moi aussi, l'adolescence c'était 15-16 ans, le paroxysme de l'adolescence.

*-Avec cette idée de crise ?*

- Cette idée de crise, de recherche de soi aussi.

- Oui, la recherche de soi.

*-A vos âges vous vous êtes déjà plus trouvés, plus perdus aussi ?*

[Rires]

- Oui, c'est ça. »

(*Focus group 3, garçons de 5e et 6e toutes sections*).

« L'adolescence, c'est de 16 à 18 ans. On fait tout ce qu'on peut qu'on pourra pas faire quand on sera adultes.

- Ça veut dire vivre des expériences ?

- Oui c'est plutôt ça, sans avoir à se soucier des conséquences. »

(Focus group 3, garçons de 5e et 6e toutes sections).

« Où est ce que vous vous situez ? La jeunesse, l'adolescence, l'âge adulte ?

- Moi je dirais l'adolescence.

- Moi aussi.

- Je crois que tous ici on est dedans. A part moi bien sûr qui suis un cas à part.

- Toi t'es encore dans l'enfance !

- C'est aussi par rapport à l'âge qu'on a. »

(Focus group 2, élèves de 3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> toutes sections).

Finalement, ce qui est constamment à l'arrière plan de la définition de l'adolescence pour les élèves d'*Ef*, c'est la question des relations aux parents. Cette relation est questionnée dans une période de changements, de construction identitaire intense et d'autonomisation.

« Je trouve que quand on est ado il faut essayer d'avoir un certain nombre de personnes en lesquelles on peut vraiment avoir confiance, parce que c'est une période où l'on se cherche un peu. Il faut toujours essayer d'avoir des appuis quelque part »

(Mathéo, 17 ans, 6<sup>e</sup> latin-math)

« Comment définis-tu l'adolescence ?

- C'est quand on sort du cercle papa-maman et que l'on veut sortir plus, être plus indépendant. Pour moi ça s'est fait vraiment en une fois. Moi, je sortais dans les soirées pour les 16-17 ans quand j'avais 12 ans. Donc j'ai toujours pu tout faire avant les autres.

- Tu te reconnais dans le terme adolescent ?

- Oui, là je crois que j'y suis bien !

- Tu y es bien ?

- Ma mère me dit que ma crise d'adolescence a commencé quand j'avais 3 ans !

- Tu sais ce qu'elle veut dire ?

- Jusqu'à 3 ans tout le monde me dit que j'étais une gosse super. Puis je suis partie en Tunisie avec mon père, une de mes belles-mères et son fils. Je me souviens plus de ce qui c'est passé, mais après le voyage je suis devenue insupportable. Pas vraiment des crises, mais je n'étais plus comme avant. »

(Julie, 15 ans, 3<sup>e</sup> section latine)

## **B. Les jeunes**

« Comment faut-il vous appeler : des adolescents, des jeunes, des jeunes adultes ?

- Les futurs adultes.
- Non.
- On est des jeunes.
- Oui, des jeunes. »

(Focus group 1, élèves 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup>, toutes sections).

Finalement l'appellation jeune fait souvent l'unanimité pour les caractériser. Cependant cette catégorie s'étend largement au-delà des études secondaires dans leurs représentations de ce groupe d'âge.

« Moi je trouve qu'on est encore jeune à 25 ans mais on est plus vraiment ado. Mais je trouve qu'à 18 ans on n'est pas adulte. Il y en a qui croient qu'à 18 ans moins un jour c'est encore des gosses et que le jour d'après ils font ce qu'ils veulent. Mais moi je ne crois pas, ça ne change rien je trouve. »

(Eléonore, 16 ans, 4<sup>e</sup> scientifique B)

« Les jeunes ils ont de quel âge à quel âge ?

- Ça dépend.
- Oui O.K. il y a l'esprit jeune...
- Moi je dirais jusqu'à 25 ans. À partir de 26 ans ou 27 ans, ça fait déjà vachement vieux.
- Moi je trouve que c'est vachement jeune.
- Non.
- Regarde le prof de Géo qui a 29 ans !
- Moi je dirais jusqu'à la fin des études. Jusqu'au moment où tu as des responsabilités. Il est des gens qui sont déjà plus adultes vers 18-20 ans. Mais la plupart restent à l'école jusqu'à 25 ans. Parfois 30 ans. Ils ont moins de responsabilités. »

(Focus group 2, élèves de 3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> toutes sections).

Cette perception d'un « allongement » de la jeunesse a pour conséquence de donner de nouveaux horizons de référence aux jeunes, à trouver du côté des « jeunes aînés ».

« Vous regardez les adultes comme des références ou pas ?

- Non.
- Non.
- Ça dépend qui.
- Et les jeunes un peu plus âgés que vous, vous les regardez comme des références ou pas ?
- Ça dépend qui. Moi c'est par exemple des jeunes qui travaillent au restaurant où je travaille en été. Par rapport à mon projet d'études en hôtellerie ça aide.

- *Ils ne sont plus aux études mais ils sont encore jeunes ?*

- Oui, moi à 19 ans j'aurai fini mes études en hôtellerie. Je me considérerai encore jeune. »

(*Focus group 1, élèves 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> toutes sections*).

Reste la question du partage éventuel d'une culture commune à l'ensemble de la jeunesse, ce qui me permet de questionner le contenu des pratiques et des représentations typiques d'un tel groupe social, s'il existe.

« *Donc ce serait quoi être jeune ? Un état d'esprit, des comportements, une culture ?*

[Rires]

- Ça veut dire quoi ça, une culture ?

- *La musique, les jeux électroniques, les sorties ?*

- Je ne sais pas si c'est une culture.

- Des comportements oui.

- Oui, des comportements, un rapport autre que matériel.

- Je trouve que c'est toujours un minimum d'irresponsabilité. Qu'on pense toujours à prendre le temps de parfois prendre une heure et demie à se questionner ou à réfléchir à ce que l'on fait, et à ce que l'on est. Il y a un moment, surtout quand on est à *Ef*, où on ne va plus se poser la question, on va à l'université et puis on ira se trouver un travail. Du coup, il y en a qui vont se faire une crise de la quarantaine : « Tiens qu'est ce que j'ai foutu de ma vie ? ». Être jeune c'est continuer à se poser la question « qu'est-ce que j'aime et qu'est-ce que je fais ? ».

- *C'est pouvoir faire marche arrière ? Pouvoir changer d'activité sans être obligé de changer de « carrière » par exemple ?*

- Oui, il n'y a rien qui dépend de ça. De nous ...

- Oui, surtout maintenant qu'on est pas encore sortis du secondaire !

- On peut encore faire n'importe quoi.

- Là, encore tous, on peut faire ce que l'on veut !

- Le problème c'est que l'année prochaine il y a plein de gens, du fait qu'on est à *Ef* et qu'il y a cette idée d'université qui est prépondérante, il y a plein de gens qui vont choisir ce qui leur déplaît le moins dans ce qu'on leur propose. Ils ne vont pas faire ce qu'ils aiment. Il y a des gens qui ne savent pas encore ce qu'ils aiment... Qui ne se disent pas, voilà ma passion c'est ça, voilà ce que j'ai envie de faire plus tard. Et donc à 18 ans il faut qu'ils choisissent des études. Là il y a un peu de physique, un peu de biologie, j'aime bien cela... Ça va il y a des débouchés, je me ferai du fric. Cela, c'est se perdre ! Et à partir de ce moment là à 30 ans c'est fini !

- Non, ce n'est pas vrai, il y en a qui partent un an à l'étranger.

- Oui, et c'est pour ça que je dis qu'être jeune, c'est continuer à prendre le temps, ou tu n'y penses plus, ou tu reprends le temps de te demander ce que tu aimes, ou tu n'es pas dans le truc faire des études, trouver un boulot. En fait tu te sacrifies pour parfaire un modèle que tu t'es fixé ou que l'on t'a fixé socialement.

Tu vois ? Je crois que quand on est jeune on a encore de l'irresponsabilité sociale mais déjà la conscience de soi ! »

(Focus group 1, élèves 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> toutes sections).

### **C. Les adultes**

Les jeunes de *Ef* donnent l'impression d'avoir dans leur entourage proche des adultes susceptibles d'offrir un modèle d'identification. Ce ne sont peut être pas des modèles en tout, mais ils leurs renvoient en miroir la notion de « responsabilité ». Pour eux, être adulte, c'est se gérer soi-même, être autonome, même si le chemin des études universitaires et du choix d'une carrière professionnelle qui commencera des années plus tard repousse loin l'indépendance financière. Les adultes qui les entourent sont justement ceux qui leur donnent les moyens de leurs « grands projets ». Néanmoins, au final ils n'ont pas grand chose à en dire, en raison probablement de la distance qui les séparent de ce statut, si ce n'est pour parler de l'incompréhension des parents.

« *Qu'est-ce qui définit un adulte pour vous ?*

- Bosser.

- L'expérience aussi.

- Pour moi, c'est la prise de responsabilité obligatoire. On peut en avoir quand on est ado, même des responsabilités assez importantes, mais en tant qu'adulte on doit pouvoir se gérer soi-même. On doit essayer en tout cas.

- On ne dépend plus vraiment de quelqu'un. »

(Focus group 3, garçons de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> toutes sections)

« *Enfin qu'est-ce qu'un adulte ?*

- Etre adulte c'est vivre seul, enfin être complètement indépendant. Parfois il y a les parents derrière, mais tu habites seul, tu te fais à manger, tu paies tes factures. Parfois tu as un boulot, mais il y en a qui étudient encore. Il y a des adultes qui étudient encore. En gros je crois que c'est ça ! »

(Catherine, 15 ans, 4<sup>e</sup> scientifique A)

« *Tes parents essaient de t'aider à devenir adulte ?*

- Mon père ne s'est jamais vraiment occupé de nous, donc je ne sais pas vraiment... Mais ma mère je crois qu'elle essaie, mais on ne s'entend pas vraiment bien.

- *Tu crois qu'elle s'y prend mal ?*

- Non, je crois que je suis de mauvaise volonté envers elle. J'en ai trop marre.

- *Tu sais pourquoi ?*

- Il y a une accumulation des deux côtés. Elle en a aussi marre... Elle ne comprend pas que j'ai envie d'arrêter le latin. C'est en fait son choix, pas le mien.

- *Tu veux pouvoir choisir tes études ?*

- Oui. Mais de toute façon elle aura pas le choix : si je rate mon examen de passage en latin elle ne va pas me faire doubler. C'est ce qu'elle voulait faire l'année passée : introduire un recours pour me faire doubler (et contrer la

limitation d'option). Finalement j'ai doublé d'office. [...] Tout tourne autour de ça pour elle (le travail). J'ai presque l'impression qu'il n'y a que le boulot dans sa vie. Elle a toujours bien réussi, elle a toujours été première. »

(Julie, 15 ans, 3<sup>e</sup> section latine)

## **B. Etablissement *Ed* (population « défavorisée »)**

### **A. Les adolescents**

Proposer une définition de l'adolescence ne va pas de soi. Dans l'établissement *Ed*, une chose apparaît d'emblée, c'est qu'à part une exception, le statut d'adolescent n'est pas revendiqué, il est plutôt associé à une image négative, les jeunes s'en différenciant par leur « responsabilité ». Nous verrons plus loin que cette « responsabilité » est liée au fait d'être actif malgré le statut d'élève. Il s'agit de travailler, par exemple en noir sur des chantiers, ou d'exercer un « business », c'est-à-dire une activité commerciale légale ou non qui permet de se « débrouiller » pour avoir de l'argent en poche, plutôt que de recourir aux parents.

« Pour vous qu'est-ce qu'un adolescent ? Est-ce que vous en êtes ou pas ?

- Non, on est matures.
  - L'adolescent c'est une personne qui n'a pas encore le sens des responsabilités.
  - Lui c'est un ado typique. Toujours à dire des gros mots, des conneries. [Il désigne un des plus jeunes du groupe]
  - Pourquoi je suis un adolescent ?
  - T'es encore jeune, tu réfléchis pas !
  - T'es encore entre la période de l'enfance et l'âge adulte.
  - C'est n'importe quoi !
  - Un ado c'est quelqu'un qui n'a pas encore de responsabilité.
  - Qui est fainéant.
  - C'est un voyou.
  - *Et vous êtes plus responsables et travailleurs ?*
  - Moi je suis tout sauf responsable. Adolescent, c'est de 14 à 20 ans, il y en a c'est même jusqu'à 25 ans.
  - *Les autres vous ne vous reconnaissez pas dans le terme adolescent ?*
  - Non, moi c'est clair !
  - Non !
  - *C'est quoi les limites du groupe adolescent ? Des activités spécifiques, l'âge ?*
  - Ils perdent leur temps.
  - Un ado en général il a des activités sportives et l'école. C'est les seules responsabilités. Les seuls devoirs c'est l'école et les trucs extrascolaires comme les cours du soir, du sport. On ne leur demande pas plus, on ne leur demande pas de ramener de l'argent à la maison, de ramener à manger. Moi on me demande juste de terminer l'école.»
- (Focus group *Ed* 2, 5<sup>e</sup> technique de qualification automobile et technique de qualification en automatisation et électricité).

« Qu'est ce qu'un adolescent ?

- Un ado ? C'est dès qu'on voit les poils qui poussent ! [Rires]
- Non, sérieux. C'est la puberté, mais il devient un ado aussi. C'est un signe, ce n'est pas moi qui le dis.

- *Vous êtes des ados ?*
  - C'est quoi des ados ?
  - C'est quelqu'un qui dit que t'es toujours un gamin mais il emploie un autre mot. C'est vrai, je n'aime pas quand on me dit adolescent.
  - *C'est de quel à quel âge ?*
  - De 12 à 16 ans.
  - Non, adolescent c'est jusqu'à 18 ans pour moi.
  - A partir de 18 ans tu deviens un homme ! »
- (Focus group Ed 1, 5<sup>e</sup> professionnelle électricité)

## **B. Les jeunes**

Néanmoins, la différence entre les jeunes et les adolescents n'est pas évidente. La perception négative du statut est toujours présente, et il y a toujours en toile de fond cette référence aux responsabilités.

- « *Pour vous qu'est ce qu'un jeune ?*
- Un jeune, monsieur ? C'est une racaille !
  - Un jeune, c'est quelqu'un qui pense à s'amuser encore.
  - Quelqu'un qui ne pense pas aux responsabilités ! »
- (Focus group Ed 1, 5<sup>e</sup> Professionnelle électricité)

- « *C'est lié au fait de ne pas travailler d'être jeune ?*
- Oui, la plupart d'entre nous sont encore chez les parents.
  - C'est plutôt le fait de quitter les parents.
  - Pour ça il faut travailler.
  - On quitte les parents pour le mariage.
- (Focus group Ed 2, 5<sup>e</sup> technique de qualification automobile et technique de qualification en automation et électricité).

Selon une représentation qui semble faire l'unanimité, la jeunesse est aussi une référence à un état d'esprit. Etat d'esprit que les difficultés du quotidien auraient tendance à vous faire oublier.

- « *Les jeunes c'est de quel à quel âge ?*
- Tu peux être jeune à trente ans.
  - Ca peut être un état d'esprit, mais il faut que le physique suive.
  - Non ça n'a rien à voir avec le physique. Tout se passe dans la tête.
  - C'est quelqu'un qui rigole, qui prend soin de lui. Il y a des femmes qui ont 40 ans on dirait pas. Elles font attention à tout.
  - Y'en a qui ont 30 ans mais dans la tête ils ont 23 ans.
  - *C'est leurs activités ?*
  - Leur vie en général.
  - C'est leur enfance aussi.
  - *Ils restent plus jeunes parce qu'ils ont eu une enfance malheureuse ?*

- C'est le contraire, quand on est malheureux on grandit plus vite, croyez-moi !
  - Par exemple quelqu'un qui a été pourri-gâté à l'école, ça reste un gamin toute sa vie.
  - C'est vrai. Par contre quelqu'un qui vit dans le malheur, il grandit plus vite parce qu'il prend plus vite conscience des choses.
  - Vous avez besoin de grandir plus vite ? C'est pour ça que vous allez travailler plus vite que d'autres jeunes ?*
  - Il faut bien gagner sa vie.
  - On veut aussi avoir plus d'argent pour faire ce qu'on veut avec. Les sorties, les copains, les cadeaux, c'est ça qui manque. »
- (Focus group Ed 1, 5<sup>e</sup> professionnelle électricité)

Enfin, pour une partie des interviewés, mes questions sur les jeunes ont amené une confusion. Pour ceux-ci, il s'est avéré que « les jeunes » sont en réalité les enfants et les préadolescents du quartier. Nous aurions donc dans l'ordre des représentations une succession des catégories d'âge avec cette inversion : les jeunes (les enfants et les « adonaissants<sup>87</sup> »), les adolescents, et les adultes.

### **C. Les adultes**

En abordant la question de la définition de « l'adulte », je constate la rareté de la présence adulte dans leur environnement quotidien, du moins si je m'en tiens à la définition tenant en la responsabilité. Nous avons même droit à une redéfinition « par défaut » : si tant d'adultes sont irresponsables, c'est que la responsabilité n'est pas leur caractéristique principale.

« *Comment définissez-vous un adulte ?*

- Le sens des responsabilités. Quelqu'un qui assume ses actes.
- *Vous avez beaucoup de gens comme ça en face de vous ?*
- Ah non. En face de moi j'ai peut-être deux adultes grand maximum.
- Pour moi, être adulte ce n'est pas avoir le sens des responsabilités. A 23-24 ans, tu es adulte. Il y a des adultes qui ont 40 ans et ils font n'importe quoi.
- C'est pas parce qu'on a 40 ans qu'on est adulte. Y'a des gens de 40 qui sortent en boîte avec des filles de 16 ans. Ils n'ont rien, ils n'ont pas de métier, pas de familles, ils passent leur temps à boire et à fumer. Ou bien ils ont une famille mais sans s'en occuper.
- Y'en a à 13 ans qui sont responsables. L'autre fois j'ai lu dans le journal l'histoire d'un jeune afghan qui travaillait à 7 ans. Il est forcément plus adulte que quelqu'un de 18 ans chez nous.
- Non pour moi être adulte, c'est l'âge. Ça fait partie du respect : tu dois respecter ceux qui sont plus âgés. Quand tu as 23-24 ans tu deviens un adulte, c'est tout. »

---

<sup>87</sup> Les « adonaissants » sont les préadolescents, appartenant à la tranche d'âge des 10-13 ans, qui anticipent leur entrée dans l'adolescence bien avant la puberté par l'adoption de codes, conduites, comportements et valeurs des adolescents. Voir ; SINGLY de, Fr., *Les Adonaissants*, Armand Colin, Paris, 2006.

(*Focus group Ed 2, 5<sup>e</sup> technique de qualification automobile et technique de qualification en automation et électricité*).

« *Comment peut-on différencier les jeunes des adultes ?*

- Physiquement et mentalement aussi.
- On ne voit pas un adulte jouer par exemple à la « *Playstation* »<sup>88</sup>. C'est rare.
- Moi je connais des personnes de 28 ans qui jouent à la « *Playstation* » du matin au soir. Ils en oublient même d'aller chercher du travail. Ils sont complètement ailleurs.
- Ou bien qui restent coincés sur leurs PC.
- *C'est ça être jeune ?*
- Ça c'est être vieux en étant jeune dans sa tête, à 28 ans on pense à autre chose normalement.
- Ça ne veut pas dire qu'il veut rester jeune. Il veut rester un gamin.
- Ça veut dire qu'il comptait sur ses parents quand il était petit et quand il a grandi, il était dans la merde !
- *Il y a beaucoup de gens qui grandissent pas autour de vous ? Qui ne veulent pas assumer de responsabilités ?*
- Il y en a beaucoup.
- En réalité on a tous été comme ça à un moment, ne pas vouloir grandir. On ne veut pas de responsabilités, on veut rester un gamin dans les jupes de sa mère. Mais à un moment on ouvre les yeux et puis voilà, on est bien obligés d'avancer. »

(*Focus group Ed 1, 5<sup>e</sup> professionnelle électricité*)

Néanmoins, ce constat de la complexité du statut d'adulte et de la difficulté pour un part d'entre eux à assumer leur responsabilité, n'amène pas ces élèves à dévaloriser ceux-ci au cœur des familles. Bien au contraire, les adultes de la famille, parents et membres aînés des fratries sont largement plébiscités<sup>89</sup>.

« *C'est quoi un adulte finalement ?*

[Rires]

- C'est quelqu'un qui prend ses responsabilités.
  - Normalement.
  - Pour moi un adulte, c'est quelqu'un qui s'est marié et qui a des enfants. Il a beaucoup de responsabilités. Avant le mariage, on a moins de responsabilités.
  - Du moment où on commence à avoir du travail, ou on se marie, ou bien on a des enfants.
  - *Avant ça on est jeune ?*
  - Oui parce qu'on n'a pas de responsabilité, on peut s'amuser.
  - Comme on dit : quand on se marie on arrête les conneries. [Rires] Avant c'est là qu'on en profite. T'es marié tu t'arrêtes.
- (...)

<sup>88</sup> Le nom d'une console de jeux vidéo.

<sup>89</sup> Cet aspect sera approfondi dans le chapitre consacré aux familles.

- C'est la même chose avec le travail. Chaque personne qui travaille nous dit de profiter de l'école. C'est mieux l'école que quand on travaille. Tous les adultes disent ça. Tous ceux qui travaillent. »

(*Focus group Ed 1, 5<sup>e</sup> professionnelle électricité*)

## C. Etablissement *Em* (population « moyenne »)

### A. Les adolescents

Pour les élèves d'*Em*, l'adolescence est perçue, à l'image des adolescents de l'établissement favorisé, à la fois dans ses dimensions négatives, notamment à travers la « crise d'adolescence » qui cristallise les difficultés rencontrées, et dans ses dimensions positives, comme une période d'expérimentation et de définition identitaire intense.

« Un ado, c'est un jeune en quête d'identité. Quelqu'un qui cherche sa place dans la société. Quelqu'un qui va essayer de construire son avenir, qui réfléchit à ce qu'il va faire plus tard. Il se développe, il va réfléchir au sens de sa vie, parce que tout son avenir va dépendre de son adolescence, des critiques que l'on lui fait. Il y a divers facteurs qui vont définir ce que l'on sera plus tard.

- *Vous vous reconnaissez dans ce terme ?*

- Oui quand même. J'ai une image à vous proposer. Pour moi un adolescent, c'est quelqu'un qui tombe dans un trou, et au fur et à mesure qu'il grandit, il trouve les moyens d'en sortir. [...] L'enfant, (par rapport à l'adolescent) il a les deux parents qui le soulèvent en fait.

- L'enfant n'a pas conscience du côté sens de la vie. [...]

- Moi si je pouvais, je resterais tout le temps enfant. Maintenant il y a plein de problèmes, avant on pensait pas à plein de choses. Maintenant, il y a les amis, le travail, il y a tout ça. Quand on est enfant, on ne pense pas à tout ça. »

(*Focus group Em 1, groupe mixte 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup>*)

Certains des jeunes de *Em* sont également sensibles (à l'image des jeunes de *Ed*) à la dimension de stigmatisation que la catégorie véhicule parfois lorsqu'elle est utilisée par les adultes.

« Aux yeux des autres, un adolescent c'est pas forcément quelqu'un qui est mature et qui est capable de se rendre compte des choses. C'est plutôt quelqu'un de vachement influençable, de manipulable. Je ne suis pas tout à fait d'accord avec ça. On ne peut pas dire qu'un adolescent c'est comme ça et qu'un adulte c'est comme ça. Il y a des adultes qui sont influençables et des adolescents qui ne le sont pas.

- On passe par plusieurs phases différentes au fur et à mesure qu'on grandit. C'est ça aussi l'adolescence. On est enfant, on est adolescent, et quand tout est fini, c'est là qu'on devient adulte. Mais il y a aussi le mental : si on n'est pas mature et qu'on est influençable, on n'est pas tout à fait adulte.

- Etre adolescent ce n'est pas forcément négatif. Mais on le voit comme quelqu'un de moins apte à faire les choses. Parce que quelque part, il est plus jeune et qu'il a moins d'expérience. Moi je ne me reconnais pas tellement là-dedans, je me dis que je suis tout autant capable. Mes parents me disent : 'Tu

n'es pas capable. Si moi je n'y arrive pas, toi non plus tu ne peux pas y arriver !  
Je ne suis pas vraiment d'accord avec ça. »  
(Focus group Em 4, groupe de filles de 4<sup>e</sup>)

Selon leur âge, les élèves sont plus ou moins favorables à l'idée de se voir attribuer cette « étiquette ». Néanmoins, à l'instar des jeunes de *Ef*, ils sont une majorité à identifier cet âge à une temporalité déterminée par l'entrée en puberté, et clôturée un an ou deux avant la majorité, soit vers 16-17 ans, ou à la fin de l'âge de scolarité obligatoire.

« Est-ce facile de définir des limites du groupe des adolescents ? Par exemple par l'âge ou les activités ?

- Non, l'adolescent se retrouve dans un groupe qu'il se crée lui-même, mais il n'y a pas un 'groupe adolescent'.
- On peut commencer très tard comme très tôt et finir très tard ou très tôt. Quand tu es ado tu n'aimes pas dire que tu es ado. Tu n'aimes pas entendre dire que tu fais ta crise. C'est après quand tu grandis, tu prends du recul et tu vois que tu es passé par là.
- Tout le monde ne le fait pas forcément en même temps ni de la même manière. Et ceux qui le font au même moment essaient de se retrouver avec ceux dont ils se sentent plus proches parce qu'ils le font plus ou moins dans les mêmes limites et dans les mêmes formes. »

(Focus group Em 2, groupe de filles de 6<sup>e</sup>)

« Pour moi un adolescent c'est quelqu'un qui est en secondaire tout simplement.

- Non, t'as déconné toi. Il y a des types qui ont 23 ans qui sont en secondaire !
- Non évidemment. Ceux qui ont, je ne sais pas, 16 ans...
- C'est entre la phase adulte et enfant. Déjà, c'est un jeune qui se recherche. Qui se crée des problèmes tout seul. [Rires].
- Et c'est les autres qui les règlent pour lui. [Rires]
- Vous vous reconnaissez dans ce terme ?
- Moi je ne sais pas. Pour moi je suis toujours un adolescent, mais j'ai envie de passer au stade suivant. (Rires)
- Moi je suis dedans, mais pas trop dedans en vérité. Je sais que je suis un adolescent mais... Dans mes pensées je suis beaucoup plus loin. À mon avis.
- Tu te dis que tu es encore un adolescent parce que tu es encore à l'école ?
- Parce que dans la définition médicale ou je ne sais pas quoi, je suis encore dans le stade entre adultes et enfants. Mais en fait dans ma tête je suis... plus mûr.
- En fait on n'est plus adolescent quand on se prend en charge. Moi je pense que je serai adulte si je me prends en charge moi-même, si je paye mes trucs. Même si c'est dur.
- C'est ça l'arnaque en fait, c'est l'argent. »

(Focus group Em 3, groupe de garçons de 5<sup>e</sup>).

Ce qui est également à l'arrière-plan de la définition de l'adolescence pour les élèves, c'est la question des rapports aux parents. Cette relation est questionnée dans une période de

changements, de construction identitaire intense et d'autonomisation dans leurs dimensions affectives, mais cette relation parentale est aussi interrogée de façon plus pragmatique en termes de cohabitation et de dépendance financière.

« Pour moi, l'adolescence tu l'as finie quand tu as pris totalement ton indépendance et que tu es totalement autonome, que tu as appris à t'assumer. Parce qu'on change à l'adolescence, on doit apprendre à assumer la nouvelle personne qu'on devient, et c'est ça qui est dur. C'est pour ça qu'on s'enferme sur soi-même. Comme on se pose beaucoup de questions, on est fort critique et du coup on est contre l'autorité et on n'est pas sûr à 100 %...

- On remet un peu tout en question.

- Nos parents nous ont éduqués quand on était petits. Ils nous ont infligé leurs règles, leurs bases, leur musique, leur religion. À l'adolescence on réfléchit beaucoup et on est en train de se dire : est-ce que je vais garder tout ça ? On remet beaucoup en question ce que l'on a appris. Enfin, ce qu'on nous a donné. On va garder ce qui nous est propre et pas ce qui est propre à nos parents.

- Pour moi on n'est plus adolescentes. Je ne me sens plus dans l'adolescence dans le sens où je ne me sens plus dans mon monde, fâchée avec les règles et tout ça. Oui, je me sens encore en train de grandir, et cela ce sera jusqu'à la fin de notre vie je crois. Quand je vois ma soeur de 23 ans ce n'est plus une adolescente et pourtant elle se cherche encore. Il y a cet aspect où on s'estime soi-même dedans ou dehors, c'est vrai. Vers 17 ou 18 ans il se passe quelque chose. Il y a l'adolescence profonde et puis... Je ne dirais pas qu'on est encore des adolescentes, pour moi non, parce qu'avec les adultes on peut avoir des conversations.

- On commence déjà à nous considérer comme des adultes, de jeunes adultes.

- Il y a une partie de l'adolescence qu'on a franchie, mais on n'est pas encore indépendantes. On n'est pas encore adultes, on est vraiment au stade intermédiaire, c'est proche, ça arrive, mais il y a vraiment des aspects de l'adolescence qu'on a quittés depuis longtemps. »

(*Focus group Em 2, groupe de filles de 6<sup>e</sup>*).

Reste la question du partage éventuel d'une culture commune à l'ensemble des adolescents, au-delà des clivages liés à la stratification sociale, ce qui me permet de questionner le contenu des pratiques et des représentations typiques d'un tel groupe social, s'il existe. Des élèves de rhétorique proposent ici une représentation relativement homogène des adolescents (et des jeunes) suivant une stratification de la société en âges, où les adolescents seraient « entre eux », et qui va à l'encontre de la vision d'une jeunesse fortement différenciée par l'intermédiaire notamment de pratiques culturelles distinctes.

« Un ado, c'est quelqu'un qui se cherche, et qui grandit dans un environnement un peu fermé, qui s'enferme un peu.

- Quelqu'un qui essaie de prendre ses marques, qui se forme.

- *S'enfermer ?*

- C'est se mettre en conflit par rapport aux autorités. C'est pour ça que je dis « fermé », c'est fermé avec la jeunesse. Pour moi un ado c'est quelqu'un qui reste avec les personnes de son âge.
  - Des adolescents qui restent dans le monde adolescent.
  - *C'est les amis d'abord ?*
  - Les amis et puis la famille. Ça c'est pour la majorité, et de façon générale.
  - *C'est aussi fermé au niveau des activités ?*
  - Les activités non, justement. »
- (Focus group Em 2, groupe de filles de 6<sup>e</sup>)

## **B. Les jeunes**

Même si les élèves d'Em qui ont été interviewés se reconnaissent plus volontiers dans cette dénomination de « jeunes », cette période de la vie n'en est pas moins difficile à définir.

- « *Il y a une différence entre les jeunes, les adultes et les adolescents ?*
  - Les jeunes ils vont faire la fête !
  - En fait tout ça je pense que c'est mentalement.
  - Ça dépend de la personne, du point de vue.
  - Un jeune peut être adulte dans sa tête.
  - Comme un adulte peut être jeune dans sa tête.
  - C'est un état d'esprit la jeunesse.
  - *Vous vous reconnaissez plutôt dans quel terme ?*
  - Un jeune. Ouais.
  - Un jeune ? Est ce que je suis un jeune ? Bof. Ça ne veut pas dire grand-chose.
  - *Est-ce facile de définir les limites d'un groupe comme celui des jeunes ? Me dire par exemple : les jeunes c'est de tel à tel âge ?*
  - Non, c'est impossible.
  - *Et au niveau des activités ?*
  - Non.
  - T'as quand même des passions, tu fais de la batterie...
  - Il y a des vieux qui font de la batterie, il y a aussi des personnes beaucoup plus jeunes.
  - *Mais toi tu penses peut-être à d'autres activités spécifiques ? Il y a des activités que les jeunes partagent uniquement avec des jeunes adultes... ?*
  - Toi tu vas parler des filles !
  - Je n'y pensais même pas. Enfin j'y pense mais... Les jeux vidéo, je suis en plein dedans. En ce moment je joue.
  - Un peu trop.
  - Il faut gérer son temps aussi, parce qu'il y a l'école à côté. D'ailleurs mon redoublement c'est à cause des jeux vidéo.
- (Focus group Em 3, groupe de garçons de 5<sup>e</sup>)

Finalement l'appellation jeune est plus souvent plébiscitée par les élèves d'Em pour les caractériser. Même si, dans leurs représentations, cette catégorie d'âge s'étend largement

au-delà des études secondaires. Cette préférence pour l'appellation « jeune » correspond souvent à la présence d'un sentiment de dévalorisation de l'adolescence dans l'interview.

« Pour moi les jeunes et les adolescents c'est plus ou moins la même chose.  
- Quand on dit "un adolescent", ça donne une image d'infériorité. Tandis que quand on dit "un jeune", ce n'est pas la même chose. C'est moins négatif. »  
(Focus group Em 4, groupe de filles de 4<sup>e</sup>)

« La jeunesse c'est pas l'adolescence, mais l'adolescence est dans la jeunesse.  
- C'est ce que j'allais dire. C'est des ensembles qui se recoupent. L'adolescence fait partie de la jeunesse, mais l'adolescence c'est pas toute la jeunesse.  
- Maintenant je me sens plus jeune que adolescente. Peut-être que je me recherche moins, je me suis peut-être plus trouvée. (Rires).  
- Il y a moins cette dimension de crise dont tu parlais tout à l'heure ?  
- Oui voilà. Il y en a encore un peu, mais je ne sais pas, on a 18 ans, on est déjà plus considérés comme des adultes, on a des responsabilités. »  
(Focus group Em 2, groupe de filles de 6<sup>e</sup>).

« Un jeune il a déjà commencé sa vie, il 'suit' déjà un peu ce qu'il veut. L'adolescence ça commence à 13 ans et il y a des ados de 18 ans, mais c'est pas du tout les mêmes. »  
(Focus group Em 1, groupe mixte 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup>)

Le contexte d'une jeunesse qui « s'allonge » a pour conséquence de donner de nouveaux horizons de référence aux jeunes, à trouver du côté des « jeunes aînés », comme en attestent ici les filles de 6<sup>e</sup> qui délaissent les garçons de leur âge à l'adolescence, ceux-ci étant jugés peu matures. Par ce biais elles proposent une définition « en creux » de la jeunesse : « quand j'étais adolescente... ».

« Au niveau des activités des filles, personnellement, (à l'adolescence) j'essayais à chaque fois de faire des choses qui n'étaient pas de mon âge. J'évitais d'être avec des garçons qui sont un peu cons et tout ça.  
- Moi, comme j'ai des grands frères, enfin je ne me vante pas, mais... Je trouvais que j'étais plus mature que les autres. Il y a des moments où je me sentais un peu à l'écart, parce qu'ils rigolaient pour des conneries. Même les filles sont un peu « connes » sur les bords. C'est vraiment ça, (à l'adolescence profonde) on se recherche.  
- On sent qu'on est en train d'en sortir tout doucement.  
- Moi j'ai l'impression d'en être sortie. »  
(Focus group Em 2, groupe de filles de 6<sup>e</sup>)

### **C. Les adultes**

Les jeunes de Em ont, en majorité, dans leur entourage proche, des adultes susceptibles d'offrir un modèle d'identification. Ce ne sont pas des modèles en tout, et l'on sent poindre

par moment la critique. Mais dans l'ensemble ils leur renvoient en miroir les valeurs de responsabilité, d'autonomie, de choix. Etre adulte, c'est se gérer soi-même, être autonome et responsable.

« Un adulte c'est quelqu'un qui sait ce qu'il veut.

- C'est l'image qu'on en a. Un adulte, il a commencé sa carrière, il a commencé sa vie. Tandis que l'ado il fait encore ses choix, et le jeune il est plutôt entre les deux.

- Oui, c'est quelqu'un qui sait ce qu'il veut, mais il y a des adultes qui ne savent pas ce qu'ils veulent.

- *Il y a peut-être d'autres critères ?*

- Il y a la responsabilité.

- L'autonomie financière.

- L'âge. Légalement on est adulte à 18 ans. »

(*Focus group Em 1, groupe mixte 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup>*).

Certaines définitions du statut d'adulte sont plus pragmatiques, et renvoient les élèves à leurs situations de dépendance financière ou autre.

« *Qu'est-ce que c'est pour vous un adulte justement ?*

- C'est déjà plus un ado...

- Non attends. Déjà, il a dépassé ses 18 ans. Il peut travailler légalement.

- Il se prend en charge.

- *Il a de l'argent ?*

- Il faut en vouloir aussi. Si tu cherches tu trouves, si tu ne cherches pas...

- Il a des responsabilités plus... Comment dire ?

- Plus grandes.

- Plus sérieuses.

- *Vous pensez à quoi comme responsabilités ?*

- Par exemple nous on ne paye pas de facture. On ne paye rien, on vit à la maison, c'est les autres qui paient.

- Oui mais, je peux être un adulte et vivre encore chez ma mère. À ce moment-là je ne paye rien. Tu vois ce que je veux dire ?

- C'est que tu n'as pas envie de bouger de chez toi, que tu as toujours besoin de tes parents. »

(*Focus group Em 3, groupe de garçons de 5<sup>e</sup>*)

La notion d'expérience est également au cœur de la définition de l'âge adulte. Même si une certaine aptitude d'ouverture face aux « nouvelles » expériences de vie différencie les meilleurs modèles parentaux des autres. Dans le même ordre d'idée, les adultes plébiscités sont parfois ceux qui savent conserver des attributs plus souvent reconnus à la jeunesse, et plus massivement ceux qui font preuve d'une grande capacité communicationnelle et d'une attitude compréhensive.

« Un adulte a une philosophie sur la vie, il a déjà eu ses expériences.

- Son vécu.

- Il a déjà un certain vécu pour pouvoir dire : ça c'est une erreur. L'adulte est moins... Bon évidemment il y a des adultes qui ne sont pas arrivés jusque là. [...]
  - J'ai l'impression que c'est de la sagesse. Une fois qu'on est adulte ça devient de la sagesse.
  - Ils ont plus d'expérience de la vie que nous.
  - Un adulte va réaliser qu'il est adulte au moment où il va affronter ses premières responsabilités, ses premières difficultés. Et s'il les affronte au lieu de les contourner, de les éviter, de leur tourner le dos, de se déresponsabiliser, là je crois qu'il pourra se sentir vraiment adulte. Et on se sentira vraiment adulte quand ça nous arrivera.
  - *Vous tournez le dos aux responsabilités ?*
  - Parfois on est obligé d'y faire face. Mais moi je me dis encore que je suis quand même jeune pour des responsabilités. Mais parfois on est obligé.
  - *Vous avez en tout cas la responsabilité de votre scolarité ?*
  - Oui, et ça on ne peut pas lui tourner le dos. »
- (Focus group Em 2, groupe de filles de 6<sup>e</sup>)

« *Qu'est-ce qu'un adulte ?*

- Houlala!
  - C'est quelqu'un qui croit tout savoir. (Rires)
  - C'est vrai ! Les adultes croient vraiment tout savoir.
  - C'est censé être quelqu'un qui se prend en charge, qui fait pas de bêtises, qui est responsable.
  - C'est 'censé'... [Rires]
  - *Vous avez toutes de 'vrais' adultes autour de vous ?*
  - Oui.
  - Oui, parfois ils sont un peu gamins. Ils font un peu les fous. Ça, c'est chouette les parents qui savent se comporter un peu comme nous. Qui savent faire les fous et sortir un peu de leur univers d'adulte et s'amuser. Parce qu'être adulte ça doit pas être facile tous les jours. Avec les responsabilités, être toujours bien, strict et tout, ça ne doit pas être chouette tout le temps. Donc c'est bien de savoir s'évader.
  - *C'est ce que font tes parents ?*
  - Oui, parfois ils savent se lâcher. »
- (Focus group Em 4, groupe de filles de 4<sup>e</sup>)

## **D. Conclusions : les adolescents, les jeunes et les adultes**

L'investigation des représentations des élèves sur les âges de la vie et les façons de les catégoriser aboutit à des résultats qui différencient de manière significative les jeunes des établissements « moyen et favorisé » des jeunes de l'établissement « des quartiers », mais elle révèle également quelques points de rencontre. Je reprendrai de manière synthétique les propos les plus significatifs pour chacune des représentations subjectives des catégories d'âge.

### **L'adolescence a ses limites que les jeunes revendiquent et les adultes ignorent**

La période de l'adolescence est perçue à la fois dans ses dimensions positives et ses dimensions négatives par les élèves de *Ef* et de *Em*. En effet, ils ont en commun d'y percevoir à la fois une période propice à l'expérimentation et à la construction de leur identité et une période de tolérance de la société à leur égard. Néanmoins, l'adolescence est à leurs yeux également liée à une période de stigmatisation par les adultes. Stigmatisation qui se manifeste par la référence à la crise d'adolescence<sup>90</sup>.

Cela dit, entre écoles, cette crise d'adolescence n'a pas forcément le même contenu. Pour les élèves de l'établissement favorisé, la crise est surtout liée à la problématique de la transformation de la relation aux parents (changement des statuts au sein de la famille, affirmations identitaires qui sont sources de conflit, autonomisation). Il s'agit donc d'une situation qui leur est seulement partiellement imputable, elle contient une dimension interactionnelle avec les autres membres de la famille.

Les élèves de *Em* prennent moins de distance vis-à-vis du contenu de la crise d'adolescence, c'est-à-dire que les arguments explicatifs de son origine sont autant d'ordre psychologique (de l'ordre de leur responsabilité individuelle) que de l'ordre du psychosocial<sup>91</sup> (le caractère interactionnel voir social de la crise). Ainsi les registres de justification invoqués posent, par exemple, la question du caractère influençable des adolescents ou de leurs capacités intellectuelles.

Les élèves de *Ed*, quant à eux, réfutent presque systématiquement cette proposition de catégorisation de leur âge. Il faut bien sûr préciser qu'une partie d'entre eux sont plus âgés, mais ce n'est pas l'argument qui a le plus grand potentiel d'explication. Pour eux, être adolescent renvoie pratiquement au domaine de l'enfance et de l'irresponsabilité. Ils se considèrent donc comme « responsables » et revendiquent l'acquisition du statut d'adulte à la majorité légale. Cette responsabilité s'articule essentiellement autour de l'autonomisation par l'intermédiaire de la « débrouille » (trafics, petits boulots, business) qui leur évite « la honte » de dépendre financièrement des parents pour leurs loisirs et l'accession aux biens

---

<sup>90</sup> FIZE, M., *Le deuxième homme. Réflexions sur la jeunesse et l'inégalité des rapports entre générations*, Presses de la Renaissance, Paris, 2002.

<sup>91</sup> Sur le caractère psychosocial et social de la crise d'adolescence, voir ERIKSON, E., *Adolescence et crise : la quête de l'identité*, Flammarion, Paris, 1972.

de consommation<sup>92</sup>. Cependant, ils subissent aussi les effets de l'allongement de la jeunesse, notamment par l'intermédiaire d'une décohabitation parentale tardive. Cela incite une bonne proportion d'entre eux à formuler l'accession à la « maturité sociale » à une seconde temporalité, lors du mariage qui est conditionné par l'insertion professionnelle et l'autonomie financière.

L'ensemble des élèves s'accorde donc pour dire qu'ils n'apprécient pas d'être appelés des « adolescents » au-delà d'une certaine limite d'âge, mais pour des motifs assez différents et à des moments légèrement décalés.

### **Les longueurs différenciées des « jeunesses »**

Les élèves de *Ef* et de *Em* sont assez logiquement plus favorables à l'idée de se voir appelés des « jeunes », même s'ils reconnaissent volontiers la complexité de la définition de la jeunesse du fait de sa longueur et de l'absence d'une limite d'âge précise. Si ce statut est valorisé c'est également parce qu'il les amène à se projeter « en avant », à s'identifier aux « jeunes aînés » qu'ils constituent plus volontiers en modèles (la jeunesse étudiante).

Pourtant, la jeunesse demeure complexe à saisir par l'intermédiaire de leurs représentations. Il s'agirait plutôt d'un état d'esprit qu'un état biologique. Je reprendrai la belle formule d'un élève : « Etre jeune c'est conserver un minimum d'irresponsabilité sociale tout en ayant une conscience de soi ». Ce qui signifie qu'être jeune implique de continuer à s'interroger sur ce que l'on désire, ce que l'on fait et ce que l'on est. Interrogations qui passent autant par les expériences de loisirs, les sociabilités (amicales et amoureuses) que la définition d'un projet professionnel.

La jeunesse à *Ed* est fondamentalement différente. D'abord cette appellation n'est pas plus valorisée que l'adolescence. Les élèves de *Ed* se désignent majoritairement comme des adultes. L'identité « jeune » les renvoie aux raccourcis dont certains adultes<sup>93</sup> ont le secret : « la racaille » et l'absence de responsabilisation. La jeunesse est donc aussi pour eux un état d'esprit, celui d'irresponsable, dont il faut sortir au plus vite, c'est-à-dire se « débrouiller », quitte à écorcher sa scolarité au passage.

### **Les adultes « à distance » et les parents plébiscités**

Pour les élèves de *Ed*, les adultes définis comme des êtres responsables, desquels ils se revendiquent d'ailleurs, ne sont pas pour autant légion dans leur entourage, si ce n'est au cœur des familles. Sur cet aspect, l'ensemble des interviewés s'accorde pour valoriser leurs parents et les membres de la fratrie. Ce décalage entre une définition (la responsabilisation fait l'adulte) et l'observation d'un entourage plus ou moins lointain, et pas toujours très responsable, les amène à questionner cette définition et à chercher un autre critère de

---

<sup>92</sup> Voir chapitres V. Ecole et projets, et VI. Les familles.

<sup>93</sup> Je pense plus précisément au bien connu « raccourci médiatique » du Président de la République française lors des émeutes de 2005.

définition. Ceci nous ramène à leur définition de la maturité sociale autour de l'institution du mariage (ce qui n'en fait pas un projet si éloigné dans leur cas).

Pour les autres jeunes, le statut d'adulte est sérieusement mis à distance, ils ne s'y projettent pas en termes d'anticipation de l'avenir. Leur horizon d'identification est constitué, rappelons-le, par de jeunes aînés qu'ils érigent en modèles. Néanmoins, les adultes les plus proches au quotidien, leurs parents, sont largement présents dans leurs représentations de cet âge de la vie. En effet, ceux-ci sont au minimum les pourvoyeurs en ressources qui leurs donneront les moyens de leurs « grands projets ». Ce qui les confronte à la dilution sur le long terme de l'entrée dans la vie et de la perspective de devenir « adulte ».

### **III. Les pratiques « culturelles et de loisirs »**

« Les loisirs s'inscrivent ordinairement mais pas exclusivement dans le temps libre. Ces activités n'ont aucun caractère de nécessité ni d'obligation et sont désintéressées. Elles sont entreprises librement par leurs auteurs. Activités motivées, structurées ou non, elles procurent du plaisir et permettent d'échapper aux tensions de la vie quotidienne.<sup>94</sup> »

Nous voici au cœur des thématiques investiguées par la recherche. Quelles sont les activités, les passions, les centres d'intérêt des jeunes, si l'on écarte tout ce qui se rapporte aux sphères familiales et scolaires? Il sera ici question des activités quotidiennes des adolescents des trois établissements, ce qui interroge les éventuels clivages, mais également leurs *rappports*<sup>95</sup> à des pratiques qu'ils sont susceptibles de partager au-delà des distinctions et appartenances socio-économiques, de genre, ou « ethniques ». Le questionnement de ce rapport aux pratiques, qu'une étude qualitative des représentations rend possible, permet notamment de questionner l'importance différenciée que ces activités prennent dans les processus de socialisation et de construction identitaire à l'adolescence à côté des grandes instances de socialisation que sont l'école et la famille.

#### **A. Etablissement *Ef* (population « favorisée »)**

Obtenir des adolescents qu'ils se livrent sur leurs passions, ou ce qui les occupe au quotidien durant leurs heures de loisirs, n'est pas de l'ordre de l'évidence. Les résistances existent, le chercheur étant couramment défini comme étranger à leur univers, même si j'ai souvent tenté de montrer que cette période ne m'était pas si éloignée, et mobilisé une connaissance experte « des pratiques culturelles et de loisirs des jeunes ».

« A 16 ans, évidemment, 30 ans ça fait déjà vieux. »  
(Julie, 16 ans, 3<sup>e</sup> Latine)

#### **Des pratiques distinguées**

Mais revenons à notre indicateur. Dès le premier groupe de discussion, la réflexivité des élèves à l'égard d'une définition des pratiques culturelles des jeunes fut de mise. C'est ainsi qu'à la question, « *Qui voudrait tenter de m'expliquer ce qui est important dans la vie quand on a 17 ou 19 ans? Que faut-il savoir pour connaître le monde des jeunes d'aujourd'hui à votre avis ?* », il me fut immédiatement répliqué ceci :

<sup>94</sup> COSLIN, P., *La socialisation de l'adolescent*, Armand Colin, Paris, 2007, p. 103.

<sup>95</sup> Voir notamment : GROOTAERS, D., *Culture Mosaïque*, Editions Vie Ouvrière, 1984; DONNAT, O., *Les Français face à la culture*, La Découverte, Paris, 1994; COULANGEON, Ph., *Sociologie des pratiques culturelles*, La Découverte, Paris, 2005.

« La première chose à savoir c'est qu'ici on est dans un milieu favorisé, enfin ce n'est pas du tout représentatif des jeunes d'aujourd'hui. *Ef* et les écoles [du réseau concerné] en général c'est assez minoritaire. »

(David, 18 ans, 6<sup>e</sup> Scientifique B)

Nous pourrions comprendre cette affirmation de différentes façons. Tout d'abord dans le contexte de l'interview, David veut signifier que demander leur avis à des jeunes de *Ef* sur ce qu'est la jeunesse d'aujourd'hui ne peut conduire qu'à une image partielle de la réalité. Ce qui est intéressant, c'est qu'un élève affirme d'entrée que la jeunesse est complexe à saisir de son point de vue (et probablement de ce qu'il se représente du mien), et qu'il se soucie de me le communiquer avant toute autre question. Ensuite, examiner la question à laquelle David répond amène à reconsidérer plus largement cette réponse : quand je questionne l'existence d'éléments importants à connaître sur le monde des jeunes de son âge, il paraît essentiel à l'interviewé de rappeler que la stratification de l'espace social des jeunes est une composante majeure de la compréhension de leur quotidien.

Ce fait a été largement confirmé durant le reste de l'enquête. En effet, une partie des élèves d'*Ef* dénoncent, ou ont conscience du fait que l'Ecole en tant qu'institution opère une séparation entre les jeunes en fonction de leurs origines socio-économiques, et ils ont également conscience que les activités extrascolaires sont en partie différenciées en fonction du même critère.

« *Tu as l'impression qu'il y a une diversité dans ton école ?*

- Non, majoritairement à *Ef*, les élèves c'est tous des gosses de riches. Tu as des fils et des filles d'ingénieurs, de médecins. Ils mettent leurs enfants ici pour deux choses, parce que c'est une bonne école et parce que c'est une école très réputée. Ils ont envie d'y faire bien voir leurs enfants, et ils claquent un max en vêtements, en paraître. Mais, si on gratte un peu derrière il n'y a pas grand-chose. »

(Julie, 15 ans, 3<sup>e</sup> Latin)

« Je vis quand même dans un monde fort bourgeois. La plupart de mes amis n'ont pas de problèmes d'argent. Au contraire. [...] Je suis dans un milieu fort aisé, pas dans la classe tout au-dessus, où tout le monde roule en Mercedes etc., mais dans celle où on vit tranquillement. On ne doit pas se poser de questions sur ce qui est moins cher quand on fait des courses, ou sur les destinations de vacances. Pour ça on a de la chance. [...]

Il y a quand même des activités réservées à certains milieux et pas à d'autres. Par exemple, le golf, je ne pense pas qu'il y a tellement de basses classes sociales qui en font. Le hockey c'est la même chose, et ici c'est un effet de mode, beaucoup de gens en font. Il y a une espèce de conformisme. »

(Sidney, 17 ans, 5<sup>e</sup> Latin-Math)

Ainsi cette conscience d'appartenir à une catégorie sociale privilégiée passe pour certains par l'expérience et la connaissance des conditions d'existence et des différences d'activités dans des milieux moins favorisés.

« *Tu as des activités différentes de jeunes d'autres milieux ?*

- Non, je crois que je suis dans une catégorie. Il y en a qui font comme moi de la musique, d'autres vont plutôt sur MSN jusqu'à la fin de la soirée. Le fait d'aller dehors (le soir en semaine) c'est fort différent. Pour certaines personnes d'autres milieux que *Ef* c'est un gros problème d'avoir envie de rester chez soi, pour eux ça ne veut rien dire (de s'occuper à la maison). [...] J'ai fait mes primaires à Anderlecht, où il y a plus d'écoles dans ce genre là (défavorisées). Je vois encore des anciens amis que j'avais là-bas qui ont une vie totalement différente de la mienne. Ils ne comprendraient pas que je rentre chez moi, je fasse un peu de guitare, que j'étudie et puis c'est tout. Pour eux c'est s'emmerder. Tandis que pour moi, maintenant, s'emmerder c'est devenu le fait de sortir sans but, sans rien, sans avoir d'objectifs. »

(Nassim, 20 ans, 6<sup>e</sup> latin-science)

« *Tu penses qu'il y a des activités que tous les jeunes partagent ?*

- Non.

- *Et l'écoute musicale ?*

- Non, on écoute tous des musiques différentes. [...] Je crois que tout le monde a des goûts différents. Et comme j'ai déjà dit, des goûts partagés par les jeunes de *Ef*, oui ; mais avec tous les jeunes non. Le problème de beaucoup de gens à *Ef*, c'est qu'ils confondent le monde et *Ef*. On peut se rendre compte que c'est une petite partie du monde qui est assez privilégiée, surtout du point de vue financier. »

(Antoine, 16 ans, 5<sup>e</sup> latin-grec)

Cette forme de conscience de classe, qui peut être définie comme une *capacité à mesurer les distances entre des styles de vie différenciés*<sup>96</sup>, est construite et renforcée par des pratiques spécifiques et traditionnellement considérées comme distinguées dont les choix sont orientés par un *habitus*<sup>97</sup> de classe. Ces pratiques viennent se positionner en écho des valeurs de la culture scolaire (dont les enseignants sont les gardiens), et sont valorisées par leurs dimensions éducative, structurante et légitime. Leur culture légitimée fait spécifiquement référence aux beaux-arts, à la pratique de la lecture, ou encore à l'intérêt et l'engagement politique. Cette valorisation de pratiques légitimes (définies par les classes dominantes) est le mécanisme principal de reproduction des inégalités d'accès à la culture. Les classes favorisées définissent un modèle culturel dominant et le transmettent aux enfants de même classe par l'intermédiaire de *l'habitus*, concept qui évite le recours au caractère conscient de cette reproduction, et de l'institution scolaire qui œuvre conjointement à la reproduction du modèle.

« *Tu as une passion ?*

<sup>96</sup> BOURDIEU, P., *La distinction, critique sociale du jugement*, Editions de Minuit, Paris, 1979, pp. 548-553.

<sup>97</sup> La littérature sociologique a largement décrit ce processus de transmission d'un goût distingué, dont Bourdieu, par l'intermédiaire de ce « principe générateur de pratiques et système de classement des pratiques » : *l'habitus*.

- Je m'intéresse à la politique, des trucs comme ça... Parce qu'il le faut. Il faut savoir ce qui se passe dans le monde. On ne peut pas rester les yeux fermés sur *Ef*. [...] J'aime bien l'histoire. Je lis un magazine d'histoire. Je dirais que ce qui me prend le plus de temps c'est la poésie. Ce n'est pas tous les jours... Et le piano. Je prends des cours de piano, ça me prend beaucoup de temps. C'est des trucs que j'aime bien. »  
(Antoine, 16 ans, 5<sup>e</sup> latin-grec)

### Les pratiques au quotidien

Mais revenons aux pratiques culturelles en elles-mêmes. Leur difficulté à en parler m'est apparue liée au fait, qu'à leurs yeux, elles font partie de la routine quotidienne, mais également au fait qu'elles ne sont généralement pas valorisées (au même titre que les activités scolaires) par les adultes qui les entourent à l'école et en famille. Néanmoins, les pratiques culturelles et de loisirs des élèves de *Ef* sont, pour une part d'entre eux, conformes aux attentes normatives parentales et scolaires, même si ce n'est parfois qu'en surface.

« L'artistique c'est important. Moi je fais du violon. Il y en a qui font de la guitare ou Isabelle de la danse... Le sport aussi c'est bien. »  
(*Focus group* 1, élèves 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup>, toutes sections).

« *A part l'école, qu'y a-t-il d'important dans votre vie au quotidien ?*

- On peut parler des amis ? (...) C'est important quoi !
- Les amis et la famille.
- La voile.
- La musique.
- L'escrime.
- Le rugby.
- La danse.
- Les mouvements de jeunesse.
- Oui, c'est vrai, le scoutisme ! »

(*Focus group* 2, élèves de 3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> toutes sections)

« *Est-ce que tout le monde dans l'école a le même genre d'activités de loisir?*

- Tout le monde *tchate*<sup>98</sup> à part quelques uns.
- Il y a le hockey.
- Ah oui, le hockey. Le sport national à *Ef*.
- Le mieux c'est de venir avec son stick de hockey.
- Le tennis aussi.
- Le must, c'est de parler hockey avec ses potes devant tout le monde.
- Il y en a d'autres qui font des jeux vidéo.
- Nous, c'est plutôt la musique. »

---

<sup>98</sup> Le *tchat*, ou discussion par l'intermédiaire de l'Internet a beaucoup de succès auprès des adolescents qui, quand ils disposent d'un ordinateur et d'une connexion Internet à domicile, en ont souvent un usage quotidien.

(Focus group 3, garçons de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup>)

Sans entrer dans les détails, hormis les relations amicales et les sorties (que je traite au chapitre suivant), ce sont les sports, l'informatique, les nouvelles technologies de communication et les jeux sur consoles, les activités artistiques et la musique (en tant que pratique d'écoute), qui dominent. Ces données sont largement décrites dans les enquêtes quantitatives sur les pratiques culturelles des jeunes<sup>99</sup>.

« Il y a selon toi des activités que tous les jeunes partagent ?

- Ecouter de la musique, je pense que tout le monde le fait. Aller au cinéma... Et l'ordinateur aussi. Mais il y a des adultes qui font tout ça aussi. »

(Catherine, 4<sup>e</sup> scientifique B, 15 ans)

### **Des différenciations (subtiles) en termes de genre**

Certaines activités sont spécifiquement associées aux filles ou aux garçons, comme l'informatique ou la pratique des jeux vidéos (pour les garçons) ou la fréquentation régulière des discothèques et autres lieux « de danse ».

Ainsi les filles de 15 à 17 ans revendiquent régulièrement des activités tournées vers l'extérieur, notamment par une fréquentation plus précoce des discothèques et des bars. Ce qui de premier abord peut paraître paradoxal, le modèle classique de socialisation assignant plus couramment aux garçons la sphère extérieure et aux filles la sphère privée. Mais c'est la maturité biologique plus précoce des filles qui est un facteur explicatif de cette inversion de tendance, celles-ci étant souvent accompagnées de garçons plus âgés (petits amis, membres de la fratrie). Les garçons du même âge évoquent quant à eux plus spontanément des activités en groupe qui sont tournées vers le domicile parental (qui est cependant réapproprié par le groupe) pour jouir des équipements multimédias, ainsi que des activités d'extérieur comme le cinéma et les pratiques sportives.

« Nous on fait ça ! Les jeux vidéo, on se retrouve à plusieurs avec les gens de notre classe. On amène chacun notre ordinateur.

- Ça prend quelle place? Tous les jours, une fois de temps en temps?

- Non. Une fois de temps en temps. Ça prend quand même beaucoup de temps.

- Oui, c'est dur à organiser.

- On fait ça quand on peut.

- Je sais pas, une par mois, depuis septembre quatre ou cinq.

- Comment ça marche? Vous vous installez chez un copain quand les parents s'en vont par exemple et vous jouez tout un week-end ?

- Non ce n'est pas un week-end, c'est une nuit. Et on fait ça chez moi.

- Pourquoi chez toi ?

- Parce que mes parents laissent faire.

- Ça ne les dérange pas qu'il y ait cinq copains qui débarquent avec tous leurs câbles et leurs ordinateurs ?

---

<sup>99</sup> GALLAND, *op. cit.*, 2001; DONNAT, *op. cit.*, 1994; PATUREAU, Fr., *Les pratiques culturelles des jeunes*, La documentation française, Paris, 1992.

- Non.
  - Il a une grande chambre.
  - Chez les filles il n'y a pas ça!
  - Vous faites quoi entre filles?
  - Bof, pas grand chose.
  - [...] « *Vous ne sortez pas beaucoup dans les discothèques?* »
  - Non, on va plus dans les bars, les bars à cocktail.
  - Non, pas encore...
  - Ça dépend. C'est quand même plus les filles qui sortent en boîte. »
- (Focus group 1, élèves 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup>, toutes sections)

- « (M'adressant aux filles) *Que faites-vous quand vous sortez ? Vous allez en discothèque, à des concerts ?* »
- En boîte, on n'a pas encore l'âge !
  - Elles sont trop jeunes !
  - Oui, on n'a pas encore l'âge.
  - Quand il y a des soirées ou quoi, on y va hein !
  - *Vous faites des soirées entre vous alors ?*
  - Oui.
  - Parfois on va simplement voir une copine. »
- (Focus group 2, élèves de 3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> toutes sections)

« Pour moi, les sorties ça s'est fait vraiment en une fois. Je sortais dans les soirées pour les 16-17 ans quand j'avais 12 ans. J'ai toujours pu tout faire avant les autres. »

(Julie, 15 ans, 3<sup>e</sup> latine)

Néanmoins, cette différenciation des activités selon le genre, s'atténue progressivement avec l'âge, et nous verrons dans le chapitre sur la sociabilité que pour cette école les activités en groupes, dont principalement les sorties, sont spécifiquement marquées par la dominance de la mixité et de l'équité en termes de genre. Ce que souligne cet exemple, plutôt qu'une permanence d'une liberté plus précoce des filles, c'est une plus grande égalité entre filles et garçons dans l'accès à l'autonomisation dans la sphère des pratiques culturelles et de loisirs, jusqu'à pouvoir observer à certains moments de leurs parcours respectifs des avantages évidents à appartenir au genre féminin en termes d'accès aux pratiques.

Par ailleurs, le rapport à l'informatique et aux nouvelles technologies de l'information marque une autre distinction subtile entre genres<sup>100</sup>. En effet, les filles ont un usage des outils informatiques et de l'Internet largement dominé par l'usage des technologies de communication (MSN, forum, etc.) et la dimension affective des échanges qu'elles permettent, tandis que les garçons sont plus largement intéressés par la dimension ludique des jeux vidéo. Cela dit, les jeunes des deux sexes revendiquent également un usage

---

<sup>100</sup> PASQUIER, D., *La culture des sentiments*, Editions de la Maison des Sciences de l'homme, Paris, 1999.

scolaire d'Internet, argument qui est à l'origine de l'équipement massif des ménages depuis les années '90<sup>101</sup>.

« *Les jeux vidéos, les ordinateurs, ça t'intéresse ?*

- Ce qui m'intéresse c'est la connexion MSN... Mais sinon les jeux vidéos même pas en rêve. J'ai des cousins qui passent toute la journée devant, ils rentrent de l'école et ne font que ça. A cause de ça je déteste les jeux vidéo. »

(Valérie, 15 ans, 3<sup>e</sup> moderne)

D'autres aspects témoignent de différenciations en termes de genre plus souvent décrites dans la littérature. Les choix des pratiques sportives par exemple sont largement orientés par l'appartenance à un genre ou l'autre, les filles choisissent plus régulièrement des activités traditionnellement féminines comme la danse et d'autres activités individuelles, tandis que les garçons sont plus massivement engagés dans des sports d'équipe (comme le hockey et le rugby pour cette école).

« Je fais pas énormément de sport, mais j'aime bien en faire. Je fais de la danse. Avant je faisais de la natation. C'est important pour se tenir en forme, ça fait du bien de faire du sport.

- *Tu as d'autres activités ?*

- Lire. J'aime un peu de tout. Je suis plus dans le roman et le fantastique. La TV aussi, je regarde un peu de temps en temps, des films (des DVD), des séries et le JT. »

(Catherine, 15 ans, 4<sup>e</sup> scientifique B)

« *Tu as une passion ?*

- La danse et mes origines. On est un groupe d'amis originaires du Chili. On parle du pays et de politique. Quand il y a eu les élections, on était tout excités. Sinon, je fais 7 heures de danse par semaine. [...] Je regarde aussi beaucoup la TV, des séries, et j'adore aussi les BD. Les livres pas tellement, enfin je lis ce qu'on nous demande de lire pour l'école. »

(Valérie, 15 ans, 3<sup>e</sup> moderne)

### **Le caractère omnivore des pratiques et leur intensité**

Néanmoins, la figure de l'héritier<sup>102</sup>, exclusivement fidèle à une culture légitimée, n'est pas majoritaire à *Ef*. Si elle est occasionnellement présente, elle est souvent battue en brèche par un éclectisme des pratiques et la valorisation des expériences de sociabilité (voir chapitre). En effet si les élèves de *Ef* présentent en majorité une conformité aux valeurs culturelles des classes supérieures par leurs « choix » de pratiques distinguées, d'autres activités entrent en concurrence, et les rapprochent d'un ensemble plus vaste de jeunes.

<sup>101</sup> GALLAND, O., *Sociologie de la jeunesse*, Editions Armand Colin, Paris, 2001.

<sup>102</sup> BOURDIEU, P., *Les Héritiers, les étudiants et la culture*, Editions de Minuit, Paris, 1966.

Une des caractéristiques communes des élèves de *Ef* est donc le caractère *omnivore*<sup>103</sup> de leur rapport aux pratiques culturelles et de loisirs : les élèves ayant tendance à concilier à la fois des pratiques distinguées (les beaux-arts, les sports « distingués », etc.) et d'autres pratiques qu'ils partagent avec l'ensemble des jeunes (les jeux vidéo, les séries TV, l'usage intensif des nouvelles technologies de communication, etc.).

« *Tu as une passion ?*

- Le théâtre. Tout ce qui tourne autour du théâtre : le travail d'acteur, mais aussi les éclairages, la mise en scène. [...] Il y a le scoutisme aussi, c'est un esprit que j'aime bien, c'est une troupe assez libre, on y est assez libre, c'est mixte aussi. Parfois on reste sans rien faire, parfois on a des activités, j'aime bien. [...] Sur une semaine en général j'ai le karaté, le scoutisme et le théâtre. Le week-end je sors, le vendredi et le samedi, et puis je vais voir des amis. J'étudie quand même un peu. Maintenant (qu'on approche des examens), c'est la période où il faut bosser si je ne veux pas travailler en août pour l'école. [...] Je ne crois pas être un cas à part mais quand je regarde (par exemple au théâtre), il n'y a pas beaucoup de jeunes qui ont autant d'activités que moi. »

(Sidney, 17 ans, 5<sup>e</sup> latin-math)

Enfin, une des facettes observées de cette omnivorité est le caractère très intense du rapport aux activités et des exigences, propres et parentales, formulées à cet égard. Mais plus généralement, il s'agit vraisemblablement d'un rapport spécifique à l'emploi du « temps libre ». Plusieurs élèves ont ainsi fait part d'un rapport stéréotypé à leur emploi du temps « non contraint », qui faisait d'eux des individus très « performants<sup>104</sup> » dans leurs sphères de loisirs, à l'image des performances dont ils sont censés faire preuve à l'école.

« Ma mère m'a toujours inscrite à plein de trucs. J'ai fait de l'escalade, de la jonglerie, du cirque. J'ai vraiment été ouverte à tout. Je pouvais choisir ce que je voulais faire. [...] Je fais beaucoup d'escrime, du golf, un peu de hockey et de l'équitation. Avant je faisais 12 heures de sport par semaine : l'escrime et 4 heures de danse. J'ai fait du violon aussi, j'ai commencé à 3 ans et j'ai arrêté l'année passée. Avant de doubler j'avais énormément d'activités. Je rentrais de l'école, je faisais vite mes devoirs puis j'avais sport. Il y avait aussi le théâtre avec mes parents, on avait un abonnement de théâtre. Tout ça prend du temps. »

(Julie, 15 ans, 3<sup>e</sup> latin)

---

<sup>103</sup> COULANGEON, Ph., « Classes sociales, pratiques culturelles et styles de vie », *Sociologie et Sociétés*, Vol. XXXVI.1, 2004, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, pp. 59-85.

<sup>104</sup> EHRENBURG, A., *Le culte de la performance*, Calmann-Lévy, 1991.

## **Pratiques, logiques d'expérimentation, de différenciation et de construction identitaire**

Pour les adolescents, les pratiques et les goûts sont au cœur d'un système complexe de stratification subjective qui reste souvent très opaque pour l'observateur extérieur. Ainsi, les codes vestimentaires et les choix musicaux, mais également d'autres activités porteuses de significations locales et éphémères comme la pratique du skateboard, des *lan-partys*, et de façon plus générale l'appartenance ou non aux groupes ou communautés valorisés par les pairs sont autant de critères de classement des individus dans une échelle de valeurs. La compréhension et l'adhésion à ces codes et valeurs, permettent à l'individu de se positionner sur une échelle de « popularité ».

Mais ramener les choix des adolescents à de simples calculs, des stratégies pour atteindre un niveau de reconnaissance par les pairs effacerait la dimension d'expérimentation qu'ils revendiquent en dehors des sphères scolaires et familiales et qui participe de façon essentielle à la définition de leur identité et plus généralement de leur trajectoire.

Ainsi, paradoxalement, en termes de subjectivité, pour de nombreux élèves, les pairs de *Ef* ont une identité spécifique qui les différencie des autres établissements et qui correspond à une forme de tolérance et de diversité.

« Les différents groupes, les tendances ça existe mais c'est pas remarquable à *Ef*. Il y a des grandes tendances vestimentaires et musicales mais ça se développe très peu ici. J'ai l'impression, à la limite, des gens que je fréquente, on a plus tendance à dénigrer ceux qui sont dans cette espèce de conformisme. »  
(Marvin, 18 ans, 6<sup>e</sup> Latin-science)

« A *Ef* on ne juge pas en fait. Par rapport à d'autres écoles c'est plus éclectique en fait, c'est plus diversifié, et il y a une plus chouette ambiance. »  
(Caroline, 15 ans, 4<sup>e</sup> Scientifique B)

Cette dimension de tolérance semble donc importante pour les élèves des classes supérieures tout au moins. Le conformisme aux effets de mode est mis à distance pour valoriser les choix individuels qui sont censés traduire l'identité des personnes. Néanmoins, le conformisme aux normes « de la majorité » reste présent, plus particulièrement dans les petites classes. Il est par ailleurs intéressant de remarquer que les élèves peuvent se distancer des catégorisations appliquées aux jeunes, notamment dans les styles vestimentaires, et parfois avec humour.

« Moi j'ai doublé. Et je trouve que dans mon année et dans les années supérieures par rapport à la mode vestimentaire il n'y a avait pas une mode bien précise. J'ai l'impression par contre que dans les années inférieures, dans les petites classes, chez les filles surtout, il y a une mode vestimentaire très frappante. »  
(Isabelle, 17 ans, 5<sup>e</sup> Latin-science)

« Il n'y a pas spécialement de grande tendance à *Ef*. Il y a plein de styles, je trouve cela bien !

- Ce n'est pas comme à 'St.-H.'<sup>105</sup> où tout le monde a le même style.
- Oui, c'est tous la même chose : la mèche, la petite jupe...
- Oui, mais ils n'ont pas le choix !
- Mais non, ils s'habillent comme ils veulent !
- Mais si tu t'amènes là-bas comme moi je m'habille tous les jours, ils vont te regarder drôlement !
- 'St.-H.', 'St.-M', c'est vraiment péteux : la chemise avec le col relevé et un T-shirt par-dessus.
- Moi, je m'habille comme ça ! [Rires] »

(Focus group 2, élèves de 3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> toutes sections)

« Vous avez l'impression qu'il n'y a pas de mode vestimentaire pour votre génération ?

- Si, il y a des modes, mais il n'y en a pas qu'une. Et ici à *Ef* il y a plusieurs types.
- Pour moi, il n'y a pas moyen de stéréotyper *Ef*.
- Oui, ici il y a plusieurs types, il y a des écoles où il n'y en a qu'un, mais je trouve qu'on peut en remarquer plusieurs à *Ef*.
- Donc, il n'y a pas une grosse tendance. Tout le monde n'est pas *R'n'B* ou *Hip-Hop*<sup>106</sup> à *Ef* ?
- Non, justement non.
- Enfin, il y a des modes, il y a eu cette mode des boucles d'oreilles en plastique. Maintenant tu mets ça...
- C'est un peu la gêne !
- Mais bon ce n'est pas pour ça qu'ici à *Ef* on va vraiment te juger pour ça, tandis que dans d'autres écoles ! »

(Focus group 2, élèves de 3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> toutes sections)

Il est possible de percevoir que les élèves de l'école, s'ils identifient la norme sociale qui s'exerce dans la façon de se vêtir (ou sur d'autres pratiques culturelles), insistent néanmoins sur le caractère peu contraignant des règles à l'œuvre au sein de leur groupe de pairs. Cela ne signifie pas, cependant, que les élèves n'aient pas conscience du caractère « privilégié » de la population de l'école qui se conjugue à une identité d'établissement particulière vécue comme « tolérante » et plus ouverte à la diversité des individus.

« C'est comme les profs qui nous disent : vous êtes dans une bonne école. Comment veux-tu que l'on sache si l'on est dans une bonne ou une mauvaise école, on ne peut pas comparer !

- Tu vois quand même dans d'autres écoles ce qu'ils font.
- Ça tu le sais : tu regardes les résultats à l'université et tu vois que ceux qui sortent de *Ef* réussissent mieux ! »

(Focus group 3, garçons de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> toutes sections)

<sup>105</sup> Le nom de cette autre école « élitiste » du réseau libre confessionnel a été « anonymisé ».

<sup>106</sup> Deux styles vestimentaires liés à la musique qui sont justement peu représentés dans l'école.

## **Socialisation par l'école versus pratiques culturelles et de loisirs**

Une caractéristique d'une partie des élèves de *Ef* (révélée par leur maîtrise d'une stratification complexe et des codes qui définissent la hiérarchie des pratiques) est leur capacité de distanciation à l'égard des attentes des pairs, et de celle des adultes de l'environnement familial ou scolaire. Ainsi leurs discours est souvent complexe voire contradictoire en apparence. Ils ont parfaitement conscience de l'importance de l'école, et de leur appartenance à « l'élite scolaire », et tout en gérant cette exigence et cette contrainte, ils sont capables de s'en distancer pour vivre d'autres expériences qui les renvoient à l'exigence de « définition de soi » ou de construction identitaire, parfois réunis dans une même logique de performance.

« *Qu'est-ce qui est important quand on a 17 ans ?*

- Ici à *Ef*, c'est penser à ce qu'on va faire après, à l'université. Essayer de réussir pour la plupart. En tout cas la majorité de mes amis c'est comme ça. Moi, je trouve que l'école c'est important, mais je ne veux pas que ça s'arrête là. Je ne veux pas que tout tourne autour de ça. Je trouve que le scoutisme, le théâtre, le comité des élèves et tout ça, c'est important aussi pour le CV. Les gens qui ne font qu'étudier n'auront pas l'esprit sociable pour travailler dans une entreprise. Mais c'est aussi important de faire des trucs qui ne servent pas spécialement à quelque chose.

- *Quelles sont selon toi les choses importantes à savoir ?*

- Il y a pas mal de choses à savoir, mais ici les gens qui étudient tout le temps risquent de ne pas connaître le monde réel. »

(Sidney, 17 ans, 5<sup>e</sup> Latin-Math)

« L'école, j'ai jamais vraiment eu de problèmes. C'est plutôt maintenant que j'approche de la fin que j'en ai marre. C'est vrai que j'ai été fort occupé aussi parce que je fais du théâtre. J'ai lâché, enfin je faisais moins attention à l'école. On répétait la pièce trois fois par semaine et les dernières semaines on répétait tous les soirs. C'était assez dur, mais comme c'est fini, là je recommence à travailler. »

(Mathéo, 17 ans, 6<sup>e</sup> latin-math)

« *La musique, c'est une passion pour vous ?*

- Pour moi c'est un hobby, mais c'est le truc que je fais le plus par semaine. [Rires] Personne ne m'entend ? Il n'y a pas de caméra ? [Rires]

- Ce qui arrive souvent c'est qu'on a un devoir en math ou quoi, on attrape sa trompette ou le saxo et on se divertit. »

(Focus group 3, garçons de 6<sup>e</sup>, toutes sections, musiciens amateurs)

## **B. Etablissement Ed (population « défavorisée »)**

Quelles sont donc les activités, les centres d'intérêts, les passions des jeunes *de Ed* ? Les groupes de discussions, comme les interviews commencent souvent, après l'épreuve des présentations et de la constitution des fiches sociographiques par la question ouverte suivante.

« *Qu'est-ce qui est important dans la vie quand on est jeune, à votre âge ?*

- (...) L'école.

- *Il y a d'autres choses ?*

- Moi je ne trouve pas ! En réalité, je trouve pas que c'est important l'école. Parce qu'il y a des gens qui ont même pas été à l'école, et ils ont des sociétés, des commerces... Donc l'école ça ne veut rien dire. C'est un plus c'est tout. Maintenant il y a des formations t'es même plus obligé d'aller à l'école.

- *Et à part l'école ?*

- Déjà le travail c'est bien, mais de nos jours il n'y a pas beaucoup de travail.

- Même si on trouve du travail, on se fait quand même arnaquer.

- Il y a de la discrimination. La discrimination existe ici en Belgique. Elle existe et elle va exister pendant un bon bout de temps.

- *On tourne un peu autour du pot non ? C'est comme si vous me disiez : tous les jours je pense à la discrimination. Je comprends bien que vous la viviez tous les jours, mais est-ce à cela que vous pensez au quotidien ?*

- Ouais, tous les jours que ce soit à l'école ou en dehors de l'école !

- *D'accord, on y reviendra dans les questions suivantes sur le travail et l'école. Cette question-ci concerne plus ce que vous faites après les cours, le soir. Vous pensez à quoi ? Je sais que certains d'entre vous font beaucoup de sport ?*

- Quelles autres activités on a ? Allez voir des amis, draguer les filles !

- Oui, mais ça c'est un supplément !

- C'est la question !

- Moi le truc qui m'intéresse après l'école c'est le boulot. Mais c'est impossible de trouver. Si, c'est simple ! Il faut s'appeler Julien ou Jonathan. Et ce n'est sûrement pas l'école qui nous aide.

- Il faut s'appeler Jonathan et avoir la tête de Jonathan. »

(*Focus group Ed 1, 5<sup>e</sup> professionnelle électricité*)

### **Des logiques de « classe populaire » et de « quartier »**

Le lecteur aperçoit bien que malgré mes tentatives de les amener dans la sphère des loisirs avant de parler de l'école et de leurs projets, la question de ce qui leur paraît important dans la vie, dans leur situation et à leur âge, les amène à poser les pieds sur terre et à parler de « l'essentiel ». Et l'essentiel pour eux, c'est les articulations qu'ils opèrent entre l'école, le travail, et l'argent ainsi que les phénomènes de discrimination dont ils s'affirment victime au quotidien, plutôt que leurs pratiques quotidiennes de loisir ou la sociabilité, reléguées au niveau de l'accessoire.

« *Qu'est ce que vous trouvez d'intéressant dans la vie à votre âge ?*

- Rien M'sieur, rien d'intéressant pendant les week-ends ! Le week-end il faut éviter les soirées, l'alcool et les femmes.

- Moi ce que je trouve intéressant dans la vie, (...) c'est l'argent ! Parce que sans l'argent y'a rien, et sans argent on est considéré comme rien. Et voilà ! Y'a que l'appât du gain qui m'intéresse.

- *Ça veut dire passer par le travail ?*

- Par le travail ou par d'autres moyens ! Comment je dirais ? Pour moi des moyens licites, pas illicites !

- *Ça dépend de la position financière ce que tu expliques. Tu n'as pas beaucoup d'argent pour le moment ?*

- Faut répondre à cette question ? (...) Non, je ne dis pas ça. Faut déjà commencer à se préparer un avenir. Si je sors d'une sixième secondaire comme maintenant, et que je sais que dans la société où on est maintenant, c'est très dur de trouver un travail, surtout quand on est d'une autre origine, ou qu'on vient d'autres horizons. Pour se préparer à cela il faut mettre du gain de côté pour se forger un avenir. Faire un commerce, une petite société ou quelque chose. Pour ne pas rester ses mains dans les poches quand on sort de l'école.

- *Et toi ?*

- Moi ? Se sentir vivre. Je trouve ça très intéressant. Franchement, il n'y a pas beaucoup de choses intéressantes pour l'instant. Pour l'instant c'est encore l'école... »

(*Focus group Ed 2, 5<sup>e</sup> technique de qualification automobile et technique de qualification en automation et électricité*)

Au-delà d'un ton parfois ironique, il est possible de déceler des éléments significatifs dans ces affirmations d'élèves que nous approfondirons dans le chapitre consacré à leurs rapports à l'école et leurs façons de se projeter dans l'avenir par l'intermédiaire des projets professionnels ou d'études. Ce qu'il est intéressant de retenir ici, c'est la primauté dans leurs discours de la nécessité de subvenir au présent aux besoins d'argent, et les difficultés qu'ils rencontrent à cet égard pour le faire par l'intermédiaire d'un « job d'étudiant » par exemple. Les questionner sur l'univers des loisirs, oriente rapidement les discours sur les moyens d'accéder aux biens de consommation, et indirectement au travail, reflet des pratiques de « débrouille »<sup>107</sup>. Tout ceci à l'arrivée questionne la valeur de l'institution scolaire comme moyen de subsistance présent et futur ainsi que leur sentiment d'injustice qui sont intimement liés à l'enfermement dans un quartier et une identité stigmatisée<sup>108</sup>.

« *Tu peux raconter l'évolution de tes loisirs depuis ton enfance jusqu'à aujourd'hui ?*

- Ça a beaucoup changé. Quand j'étais petit je passais du temps à jouer au foot avec mon petit frère. Aujourd'hui il y a plus d'espace entre nous. J'ai grandi, j'ai

<sup>107</sup> JAMOULLE, P., *La débrouille des familles: récits de vies traversées par les drogues et les conduites à risques*, De Boeck, 2002.

<sup>108</sup> VIENNE, Ph., *Comprendre les violences à l'école*, Editions De Boeck Université, Bruxelles, 2003.

changé, je cherche des jobs, alors que mon frère veut toujours jouer. Je sens que je suis obligé de trouver des jobs. Je ne peux pas attendre que ça tombe du ciel. Je travaille en noir. Je n'ai jamais travaillé sur contrat. Jamais personne ne te donne un contrat. »

(Younes, 17 ans, 5<sup>e</sup> Professionnelle en équipement du bâtiment)

Il est également possible de remarquer dans les interviews une conscience aiguë des différences avec les élèves d'autres établissements. Au point qu'il est légitime de supposer ici aussi l'existence d'une *conscience de classe*. Ces différences entre « eux et nous » se manifestent à propos du rapport à l'école mais également lorsqu'on les questionne sur leurs activités et celles de jeunes d'autres horizons socio-économiques. Néanmoins cette conscience de classe est complexe étant donné le recours à des arguments liés à « l'ethnicité » pour définir les différences, au-delà de la dimension socio-économique.

*« Vous avez des activités différentes des jeunes d'autres écoles ou d'autres milieux ?*

- Il y a des écoles où ils sont obligés d'étudier sinon le lendemain ils n'arrivent pas à suivre. Nous on a une école qui est assez cool. On n'a presque pas de devoirs et on ne doit pas étudier.

-La plupart des élèves ici n'étudient pratiquement pas et quand ils rentrent à la maison, ils sont plutôt dehors.

-C'est la section professionnelle, on a pas tellement de travail. Si on est attentif aux cours il y a pas besoin d'étudier.

(Focus group Ed 3, garçons de 5<sup>e</sup> Professionnelle en électricité)

*« Tu as des activités différentes des jeunes d'autres écoles ou d'autres milieux ?*

- Pas de ceux qui sont ici, parce que la plupart c'est des Marocains. Mais par exemple, en Belgique, les gens aiment beaucoup lire je crois. Ou aller dans les bars le soir [...], ils jouent au foot aussi, j'ai des amis belges qui jouent avec nous au parc. Mais les bars, c'est parce que je ne sors pas le soir que je n'y vais pas. Au Brésil je sortais plus souvent le soir. Mais ici, il y a beaucoup de contrôles de police<sup>109</sup> [...] Les Marocains, je trouve qu'ils ont des activités différentes. Ils n'ont pas vraiment la tête sur les épaules. Ils font des bagarres, des choses comme ça. Ils volent des voitures, dans les magasins. Ils t'insultent. Je ne connais pas leurs activités mais je vois qu'ils sont fort nerveux ! [Rire] Les Africains sont plus comme nous (les Brésiliens), ce sont des gens plus tranquilles, ils sont dans le même... cadre. »

(Eusebio, 18 ans, 4<sup>e</sup> Technique Auto)

Ces dernières considérations amènent à un aspect spécifique des interviews individuelles à *Ed*. Il s'agit de la récurrence de la différenciation qu'opèrent les interviewés entre, d'une part, eux-mêmes, se qualifiant d'individus responsables, de gens « biens », et, d'autre part, la masse des élèves de l'école et du quartier, dont les activités quotidiennes sont tournées vers « les conneries », les stratégies d'évitement

<sup>109</sup> L'élève est en séjour illégal en Belgique.

scolaire, les comportements déviants (dans et hors l'école), la délinquance. Leurs propos illustrent la vie de « quartier », marquée par la « galère<sup>110</sup> » et l'exclusion: le chômage et la précarité, la petite délinquance, l'absence de motivations et de projets, l'ennui, les « trafics » et la « débrouille ».

« Je trouve que la majorité des choses qu'ils font maintenant ce sont des choses que je faisais il y a longtemps. Par exemple, il y a un groupe que je connais, maintenant je leur parle même plus. Ça fait un certain temps qu'ils se sont mis à fumer, ils passent leur temps à acheter de l'herbe... Ils fument, c'est tout. Ils ne vont même pas à l'école, ni rien. Ils commencent une formation et après ils l'arrêtent. Ils n'ont pas d'ambition. Quand je parle avec certain, c'est à 18 ans arrêter l'école et aller au CPAS. »

(Etienne, 21 ans, 5<sup>e</sup> technique de qualification automobile)

« Moi, je viens du Maroc. C'est mieux qu'ici. Les autres élèves de la classe ont toujours des problèmes avec les profs. Moi, je suis bien. Je suis quelqu'un de plus tranquille. [...] Je suis un « jeune », mais je travaille. Je suis un homme maintenant ! [Rire] Je termine l'école, je travaille un peu, je rentre à la maison. Il n'y a que ça que je fais. Samedi ou dimanche, je vais à la mer s'il fait bon, avec des copains. Mais parfois, même le samedi et le dimanche je travaille. »

(Amir, 18 ans, 5<sup>e</sup> professionnelle chauffage)

« *Il y a des activités que tu préfères éviter ?* »

Ouf ! Participer à des bandes, se battre pour rien, beaucoup de choses. Les choses illicites : voler pour s'enrichir, faire des braquages, fumer, prendre de la drogue. »

(Younes, 17 ans, 5<sup>e</sup> Professionnelle équipement du bâtiment)

### **Les pratiques au quotidien**

Bien sûr en creusant, en travaillant sur les passions ou sur des pratiques concrètes, je finis par obtenir des informations sur leurs activités « de loisirs ». Le sport trouve une place importante dans les débats, mais aussi pour certains la consommation de drogues (essentiellement le cannabis et l'alcool), les activités multimédias et la télévision, les sorties avec les amis et « les femmes ». Restent toujours à l'arrière plan les considérations sur « la débrouille », les moyens de financer les loisirs, voire de se constituer « un pécule » pour l'avenir. Le rôle « cadrant » de la religion est également très important dans les débats.

« *Vous avez parlé d'aspects assez lourds de votre quotidien, comment est-ce qu'on s'évade de ce quotidien là ?* »

- Par le sport !

- Ca dépend qui. Y'a des gens qui vont arrondir leur fin de mois en faisant des petits braquages, des trucs pas bien. Et il y en a qui vont se réfugier dans la

---

<sup>110</sup> DUBET, Fr., *La galère : jeunes en survie*, Seuil, Paris, 1987.

drogue, dans l'alcool. Chacun comme il est. Moi au contraire j'essaie de faire face.

- Qu'est-ce que tu racontes ? T'es « pété »<sup>111</sup> tous les jours ! [Rires]
- Pour moi, la drogue, c'est tourner le dos à la vie. La première chose c'est la religion. Après la religion, c'est l'argent et l'école. Je les mets vraiment au même niveau. Donc c'est aller à l'école et après l'école faire son business. Le business c'est pas vendre du haschich ou quoi. Moi ce que je fais c'est du commerce : j'achète des marchandises en gros que je revends et je me fais 100, 200 €. J'essaie de mettre de l'argent de côté pour mon avenir, comme ça j'ai un capital s'il y a pas de travail ou quoi, si je continue mon business. A part ça, j'essaie de prendre soin de moi, aller courir, s'évader.
- Y'a les femmes aussi et l'argent.
- Voilà, les femmes et tout. Mais après la religion et le travail et l'école. Bon y'a la télévision aussi. Après l'école une heure ou deux. Mais dire le shit et l'alcool, c'est important, c'est vraiment aller se cacher. Parce que la vie elle ne changera pas ! C'est vraiment aller brûler son argent, s'enterrer, aller se tuer.
- Moi je ne suis pas d'accord parce qu'avec l'alcool et la drogue vous savez dépasser certaines limites. Ce que vous ne savez pas faire dans un état normal vous savez le faire sous drogue ou sous alcool. [...] Par exemple les artistes quand on voit, ils dessinent et ils écrivent différemment sous drogue.
- Ça développe certaines ... (compétences) comme l'artistique. C'est comme tout ce qui est sport ! Tu vois les sportifs ils se dopent pour avoir plus de performances physiques. Y'a des artistes qui se droguent pour s'évader et avoir plus d'imagination. Chacun voit pourquoi il se drogue !
- *Il y a le plaisir ?*
- Le premier truc c'est le plaisir.
- Faut faire passer ce qui est obligatoire avant. L'alcool, le shit d'accord mais après les obligations. Les filles d'accord mais après les obligations. La fille elle va venir, elle va me ruiner ! [Rires] Moi je travaille et après le travail d'accord.
- Tes obligations c'est la religion ! Tu n'as pas le droit de boire d'alcool. »  
(Focus group Ed 2, 5<sup>e</sup> technique de qualification automobile et technique de qualification en automation et électricité)

« Vous avez des passions ?

- Des passions ?
- Des trucs que t'aimes bien.
- Les mangas, j'aime bien aussi les sports de combat.
- Les belles voitures, presque comme tout le monde. Je ne sais pas si c'est une passion ? Les belles filles qui vont avec !
- Le foot.
- Les belles voitures, les belles filles et le sport.
- L'argent !
- La religion.

---

<sup>111</sup> L'élève affirme que son camarade de classe est souvent sous l'effet de stupéfiants.

- C'est pas une passion ! C'est juste prioritaire par rapport aux filles et tout, la drogue.

- La musique, sortir, m'amuser. »

(*Focus group Ed 2, 5<sup>e</sup> technique de qualification automobile et technique de qualification en automation et électricité*)

A certains moments des interviews, les activités décrites correspondent largement à ce que l'on s'imagine couramment pour l'ensemble de la jeunesse contemporaine.

« *Qu'est-ce que vous faites le plus en dehors de l'école ?*

- Du sport.

- Parfois je vais chez lui.

- Il vient trop souvent ! [Rires]

- De temps en temps sur le net je « tchate » avec des potes.

- Après l'école je regarde la TV, ou je dors, ou je fais des pompes ou des haltères. [...]

- Y'en a qui dorment tout simplement après les cours. Ils vont chez leur mère, ils attendent le lendemain c'est tout.

- Moi je préfère rester à la maison ou voir des copains. Aller chez des potes. Mais je préfère plutôt rester à la maison. Ecouter de la musique. Aller sur internet. »

(*Focus group Ed 1, 5<sup>e</sup> professionnelle électricité*)

« *Vous avez des passions ou des hobby ?*

- La moto, le week-end je travaille dessus quand je rentre chez moi.

- Moi c'est le sport. Je fais de la boxe.

- Moi c'est la musique. Le reggae, le raga, le Hip-Hop. On organise des soirées, on invite des DJ, des groupes. Histoire de promouvoir le collectif. Ça se passe bien : dernièrement on a été dans le Sud de la France. On a fait 2, 3 connexions là-bas, ça s'est bien passé. [...]

- Lui sa passion c'est le vol ! D'ailleurs faites attention, votre appareil là il est déjà aux enchères, il est déjà attribué. [Rires] »

(*Focus group Ed 2, 5<sup>e</sup> technique de qualification automobile et technique de qualification en automation et électricité*)

### **Logiques de genre**

Les filles rencontrées pour cet établissement étaient trop peu nombreuses, à l'image de leur très faible représentation dans l'école, pour tirer des éléments généralisables de leur parole. Néanmoins, comme le confirme la parole des garçons, les activités apparaissent clairement différenciées selon le genre, notamment en termes de pratiques sportives, et artistiques, dans le rapport au « quartier » et ses tentations, dans le rapport aux passions, aux projets, à l'école, et aux activités valorisées de façon plus générale.

« Ici c'est les filles d'un côté, les garçons de l'autre. Tu vois de temps en temps une fille et un garçon discuter entre eux, mais c'est exceptionnel. [...]

Je suis entre beaucoup de garçons. Je ne suis pas la seule fille de l'école, mais dans ma classe il y a cinq garçons et moi. Parfois je me dis que je n'ai pas trop envie d'aller à l'école, parce qu'ils parlent seulement de foot, etc. Je n'ai pas grand chose à leur dire là-dessus. Parfois on parle entre nous mais c'est dur. Il y a quelques autres filles dans les classes inférieures, mais pour moi, les copines, les discussions et tout ça, ce n'est vraiment pas ici à l'école. [...]

Ma passion c'est le chant. Je suis dans un groupe et dans l'atelier de musique de l'école. [...]

Je ne veux pas trop faire ma sérieuse... Mais le plus important pour moi c'est l'école. Ça doit être en premier. Avoir d'autres choses oui, mais d'abord l'école. Parce qu'on doit passer par là pour réussir. Si on rate l'école, tout n'est pas raté, mais une grande partie. »

(Rachelle, 19 ans, 6<sup>e</sup> générale sciences économiques)

« Dans mes activités, il y a le badminton, j'en fais trois heures par semaine. Il y a les voyages aussi. Je voyage avec ma mère, surtout au Maroc, on visite des villes. Avec mon mariage l'année prochaine, les choses vont changer, je pourrai voyager seule ou avec mon mari. [...]

- *Tu as une passion ?*

- Franchement non. Je ne sais pas, l'école... J'aime bien, c'est important pour moi, et j'aimerais travailler à l'école, être éducatrice. J'aime bien tout ce qui touche à l'école, parler avec les gens pour qu'ils me racontent leurs problèmes. »

(Cheriffa, 18 ans, 4<sup>e</sup> générale sciences économiques)

### **Le caractère « univore » des pratiques et leur intensité**

Face au caractère omnivore (ou diversifié) des pratiques des élèves de l'établissement favorisé, les élèves de *Ed* revendiquent des activités moins variées. Ce qui rejoint le constat de Coulangeon : « [...] l'appartenance aux classes populaires impliquerait l'enfermement dans un répertoire limité de pratiques, produits d'une culture de masse segmentée par le jeu de critères de génération ou d'appartenance ethnique<sup>112</sup> ».

« *Vous avez une passion dans la vie ?*

-Pour moi, c'est avoir la grande vie, beaucoup voyager, avoir beaucoup d'argent. Une vie de showbiz. Avoir beaucoup d'argent sans travailler vous voyez ?

- *Du Show-biz ou du business ? [Rires]*

- Business ! On va dire le rêve américain. [...] Vous savez la TV fait beaucoup rêver, vous voyez quelque chose vous en rêvez. Rien n'est impossible, on ne sait pas ce que la vie nous réserve.

- Moi je ne pense pas qu'à ça ! Depuis que je suis petit, je fais beaucoup de sport, j'avais rien à faire d'autre. [...] J'aimerais avoir un contrat de foot pro, mais je me vois dans une vie normale avec ma famille.

---

<sup>112</sup> COULANGEON, Ph., « Classes sociales, pratiques culturelles et styles de vie », *Sociologie et Sociétés*, Vol. XXXVI.1, 2004, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, pp. 59-85.

-Moi ce qui m'occupe maintenant, c'est le sport. Il n'y a rien d'autre d'intéressant. »

(Focus group Ed 3, garçons de 5<sup>e</sup> professionnelle en électricité)

« Il y a une évolution dans tes loisirs ?

- Oui c'est plus fort. Avant j'aimais bien le foot, maintenant j'en fais plus. Avant je faisais que le grand foot, maintenant je fais aussi le mini-foot. Je suis dans un club. Je fais 3h d'entraînement par semaine et les matches le dimanche. Le samedi c'est mini-foot. Toute la semaine j'ai quelque chose. J'aimerais en faire un métier. »

(Wissam, 16 ans, 4<sup>e</sup> professionnelle équipement du bâtiment)

« Chaque jour, je regarde des séries, des jeux TV aussi. Je regarde la TV de 17 à 20 heures. J'aime les films et les jeux parce qu'il y a des questions et que j'apprends chaque jour des choses. Donc ce n'est pas bête que je regarde la TV comme ça. C'est pas pour ça que je reste jusqu'à 2 heures du matin devant la TV comme certaines personnes font. »

(Cheriffa, 18 ans, 4<sup>e</sup> générale science économiques)

A cet égard, les résultats des interviews ne sont pas univoques. Une partie des jeunes a en effet manifesté des préférences pour des pratiques très peu diversifiées, essentiellement les pratiques sportives, dont le football qui revient de façon lancinante. Mais quelques élèves font néanmoins figure d'exception et présentent, plus particulièrement dans l'intimité des entretiens individuels, leurs goûts pour d'autres pratiques, comme la lecture ou le théâtre. Ce qui est peut être spécifique pour les élèves de Ed c'est que cette ouverture des goûts sur des activités légitimées s'opère par l'intermédiaire de l'école ou de l'animation socioculturelle organisée par les associations de quartier, et non par l'intermédiaire de la famille comme c'est souvent le cas pour les élèves de Ef ou de Em.

« Une chose que je fais souvent, c'est lire. Je lis des petits livres. J'aime apprendre, découvrir des choses que je ne connais pas. Apprendre beaucoup de mots. Il y a des mots que beaucoup de jeunes n'utilisent pas. [...] J'aimerais pouvoir faire du théâtre et certains sports comme du foot américain ou du baseball. Des sports qu'on ne fait pas ici. Découvrir du pays aussi, voyager. Mais ça demande de l'argent. »

(Younes, 17 ans, 5<sup>e</sup> professionnelle équipement du bâtiment)

« Qu'est ce qui est important pour toi dans la vie ?

- Pour moi c'est écrire et faire des films, et avoir sa thune en même temps. Lire aussi. Quand je dis lire un livre, c'est pas 10 heures par jour non plus. Il faut savoir se relaxer. Ça m'arrive de jouer à la playstation. C'est pas parce que je lis des livres que je suis pour autant un super intello, quelqu'un qui reste dans les livres. Je ne lis pas du Hugo ou du Dostoïevski, je ne sais pas comment prononcer. Je ne lis pas les classiques, je préfère les auteurs américains de la génération « Beatniks », John Kerouac, Ken Kesey, etc. Je trouve que c'est

important d'avoir des idées sur les choses aussi, la politique. Il faut s'ouvrir à tout, il faut être au courant de tout. »

(Duran, 22 ans, 6<sup>e</sup> technique auto)

« Je lis des romans. Je ne suis pas une grande lectrice, mais depuis l'année passée, ma prof de français nous donne tout le temps des livres et depuis j'ai pris goût. Je lis des romans hors de l'école aussi : une fois qu'on a dépassé le côté « livre », c'est une chouette activité. »

(Rachelle, 19 ans, 6<sup>e</sup> générale science économiques)

### **Expérimentations et construction identitaire, le rôle des loisirs**

Les jeunes de *Ef* sont confrontés à de nombreuses limites dans la pratique des activités culturelles et de loisirs. L'argent en est le principal motif déclaré et il est facile d'imaginer que ce phénomène est encore accentué pour les adolescents de 13 à 15 ans qui ont plus difficilement accès au travail au noir et au « business ».

Il est également possible de supposer que le quartier, en tant qu'environnement quotidien, n'est pas un cadre qui offre une pléthore de loisirs et d'activités de divertissement. Le quartier est plutôt marqué par l'ennui et la présence, voire l'influence, de « ceux qui tiennent les murs<sup>113</sup> » et des gens du « milieu ».

« C'est pas question d'être un vendu, je sais comment ça se passe...

- Les jeunes veulent se montrer, montrer qu'ils sont des caïds. Je sais comment ça se passe dans le milieu de la rue. Ils vont essayer de t'avoir avec eux : viens on fait ça... Si vous dites non, ils vous traitent de tapette. Ils vous demandent de le faire d'une autre façon.

- Personnellement depuis l'âge de 18 ans j'ai liquidé une grosse partie de mes fréquentations. J'habite un quartier où il y a beaucoup d'Arabes. Ce sont des gens bien en général, mais c'est dommage que certaines personnes cassent ce moral.

- *C'est surtout à un certain âge que ça se passe comme ça, que les jeunes font des conneries ?*

- C'est surtout quand il n'y a plus d'argent...

- De nos jours on peut plus dire c'est à 18-20 ans...

- Ca peut être à 12 ans comme à 15. Le problème c'est qu'il y en a beaucoup qui grandissent avec cette mentalité pourrie, et après c'est dur de changer. »

(*Focus group* 3, groupe de garçons de 5<sup>e</sup> professionnelle en électricité)

« Tenir les murs, c'est un truc qu'on faisait.

- Maintenant c'est mal vu. Avant aussi mais on s'en foutait. Maintenant c'est différent, on pense aux gens qui passent là, les familles, les enfants.

---

<sup>113</sup> Cette expression désigne une activité répandue dans les quartiers qui consiste en occuper un coin de rue et en « tenir les murs », en compagnie de pairs.

- Les gens qui passent ils vous voient, ils disent : regarde l'enfant de l'autre comment il est, il ne doit pas fréquenter notre enfant ! Ils nous voient sans avenir. Ce n'est pas bien.

- Ils pensent directement que tu es au chômage, que tu ne veux pas travailler, que tu cherches l'embrouille. »

(Focus group 3, groupe de garçons de 5<sup>e</sup> professionnelle en électricité)

Ci et là apparaissent néanmoins des récits de pratiques structurantes dans le quotidien du quartier.

« J'écoute de tout comme musique, du R'n'B, du Rap et de la musique arabe. Dès que j'ai le temps, j'écoute de la musique. [...] Il y a de plus en plus de jeunes, de gens des ghettos ou des cités qui vont dans les stations de radio, des centres de jeunes. Ils écrivent des chansons et parlent de leur vie à eux maintenant. Il y a beaucoup de jeunes et de musiciens qui font ça.[...] Ça permet aux autres jeunes qui peuvent pas s'exprimer de se reconnaître. Par exemple, il y a un groupe de jeunes des cités qui se met à raconter, à chanter ce qu'ils vivent. Les autres se reconnaissent, mais surtout ils savent comment les autres gens les entendent. Même si ce n'est pas eux qui parlent, ils ont un porte-parole et ils regardent comment les autres gens les regardent. »

(Cheriffa, 18 ans, 4<sup>e</sup> générale sciences économiques)

« En dehors de l'école ? Les salles de sport, un tour en ville, du shopping. Le travail aussi. Ne pas traîner.

- La télévision, internet.

- Le mieux c'est d'avoir beaucoup d'activités, ça évite d'avoir du temps pour faire des conneries. Etre occupé ça permet de mieux vous tenir. »

(Focus group 3, groupe de garçons de 5<sup>e</sup> professionnelle en électricité)

### **Socialisation par l'école versus « pratiques culturelles et loisirs »**

Il est possible de déceler dans les interviews une opposition entre ceux qui développent des activités à la maison et ceux qui « sortent » plus volontiers. Derrière cette différence se dessine un monde bipolaire mais complexe. D'un côté des représentations véhiculées, il y a ceux qu'ils désignent comme mauvais élèves, la « racaille », les « mauvaises fréquentations », et de l'autre, il y a ceux qui vivent du business, de la débrouille, mode de (sur)vie marginal, informel et généralement illégal, mais qui se trouve ici largement valorisé à travers la figure du *self made man*. Les jeunes paraissent au final en quête d'une forme d'autonomie et d'une solution à l'exclusion ressentie, et sont d'ailleurs habités par la crainte de voir leurs activités dans le quartier assimilées à la « souillure ».

« Dans l'école ici tu as d'un côté des gens qui sortent pas souvent, des gens plus matures et de l'autre ceux qui passent leur temps à fumer et à boire, à faire des conneries. »

(Etienne, 21 ans, 5<sup>e</sup> technique électricité)

« *Tu as des activités différentes des autres jeunes ?*

- Pas tellement. Sauf qu'il y a des jeunes qui ne font pas ce que je fais. Ils ne font pas beaucoup de sport, ils font rien. C'est différent. Ils restent à la maison, ils font juste Internet, ou bien ils restent comme ça devant la TV. [...]

- *Il y a des activités que tu évites ?*

Ceux qui vont voler, je ne reste pas avec eux. Ceux qui fument, je ne fréquente pas. Quand on les fréquente, on devient comme eux, c'est pas bien. »

(Wissam, 16 ans, 4<sup>e</sup> professionnelle équipement du bâtiment)

Ainsi, la nécessaire « débrouille » mise en place au quotidien éclipse partiellement « la planète des jeunes », l'univers de loisirs et d'expérimentation que les jeunes des autres milieux valorisent, pour faire entrer précocement les jeunes *de Ed* dans « l'univers du travail », même s'il s'agit d'emplois précaires, ou d'activités illégales.

« *Vos loisirs ont évolués depuis l'enfance ?*

- Oui, on profite de la vie.

- On va où on veut.

- A 18 ans vous commencez à vous dire que demander toujours de l'argent aux parents ça devient gênant. Petit à petit vous commencez à bouger vous-même, chercher un job. Vous travaillez et vous gagnez assez bien pour un étudiant. Vous pouvez vous permettre de petites folies avec vos amis, des sorties, des voyages... »

(*Focus group* 3, groupe de garçons de 5<sup>e</sup> professionnelle en électricité)

« Par exemple aujourd'hui je dois rentrer à 15h30. Je passe à la maison, manger un peu. Je vais travailler à 16h20 jusqu'à 21h au magasin de fruits et légumes. Chaque après-midi je travaille au magasin. [...] J'ai l'argent mais je n'ai pas de temps. Comme aujourd'hui je vais au travail j'ai pas beaucoup de temps après l'école. Mon travail prend tout mon temps. »

(Amir, 18 ans, 5<sup>e</sup> professionnelle chauffage)

## C. Etablissement *Em* (population « moyenne »)

### Un rapport « moyen » aux pratiques ?

Les élèves de *Em* ont toute une série d'activités qui correspondent à une acceptation classique et aux représentations largement véhiculées sur l'univers culturel des jeunes. Néanmoins, les jeunes de l'école se distribuent en termes d'activités aux deux extrêmes des logiques de stratification sociale. Avec pour certains, des activités très « structurantes » et conformes aux attentes de la culture scolaire et parentales des classes moyennes et supérieures. Et pour d'autres, des activités qui les placent au cœur de logiques culturelles réputées plus populaires (usage intensif de la télévision et des consoles de jeux, disparition de la lecture).

« Vous utilisez beaucoup l'Internet ?

- Beaucoup, trop même.
- Il y en a qui exagèrent. On dirait que c'est vital pour lui.
- C'est vrai. Mais maintenant j'essaie de gérer mon temps. Entre ça, l'école et les autres activités que j'ai. Mais c'est vrai qu'avant j'étais tout le temps sur l'ordinateur.

[...]

- Et la télévision ?

- Moi je n'ai pas le temps.
- Moi j'ai le temps. [Rires] Je regarde la TV et pourtant. Même quand il y a un truc qui ne m'intéresse pas, je regarde quand même.
- Moi, quand j'ai vraiment rien à faire et que je suis trop pété (de fatigue) je regarde la télé.

- Et les livres ?

- Maintenant qu'il y a l'Internet, les livres... [Rire]. Non, de temps en temps.
- Moi, avant c'étaient les B.D., j'étais inscrit à une bibliothèque.
- On a tous été inscrits à une bibliothèque, surtout pour les B.D. [Rire] On a tous fait cette farce là un jour.
- Maintenant je ne lis plus tellement. Il y a la série Harry Potter, ça je lis. Sérieusement c'est un truc qui m'intéresse.
- T'es un vrai ado toi !
- Non, j'attends le 7<sup>e</sup> volume. Ça veut dire qu'après ça je vais peut-être plus lire... Sauf pour l'école parce qu'ils donnent des livres. »

(*Focus Em 3*, groupe de garçons de 5<sup>e</sup>)

« Vous avez des passions ?

- La lecture.
- Moi je m'étonne toujours. Il y a rien qui me passionne, comme je vois mon frère, passionné par la montagne. Moi j'aime la musique. Je sais pas si on peut appeler ça une passion parce que je vais rien chercher à savoir, l'histoire, d'où ça vient,

tout ça. J'essaie de m'intéresser par exemple à la politique, puis au bout d'un moment ça va m'énerver, ensuite je vais y revenir mais ce n'est pas une passion.

- Je n'ai pas vraiment de passion. Il y a des choses que j'aime beaucoup et j'aime m'y investir, mais... Par exemple, les mouvements de jeunesse, je suis chef. C'est toute ma vie. Je fais ça depuis que j'ai 8 ans. Mais ce n'est pas une passion. Enfin, je prends du plaisir à faire ça, à y aller et préparer pour les autres.

- Moi j'aime bien lire. Beaucoup. Mais je ne sais pas vraiment si c'est une passion.

- En même temps, les passions, avec l'école on a pas beaucoup le temps je trouve.

- J'aime bien aller visiter des villes, des musées. C'est des choses que je connais relativement bien. Comme dit Chloé, une passion, c'est quelque chose qu'on connaît de A à Z, mais je connais beaucoup et c'est des choses qui m'intéressent.

[...]

- Vous regardez beaucoup la télévision ?

- Pas du tout.

- Le dimanche seulement.

- En semaine on n'a pas le temps.

- Moi il y a des émissions que je regarde régulièrement, et le dimanche comme Stéphanie. [Rires]

- 'Desperate Housewives'<sup>114</sup> ! [Rires]

- J'aime bien les émissions genre 'Delarue'<sup>115</sup>. Mais sinon pas du tout.

- Quand j'étais petite en semaine, j'aimais bien regarder un film le soir, mais maintenant on a plus le temps. »

(Focus Em 2, groupe de filles de 6<sup>e</sup>)

Il apparaît que d'autres éléments que l'appartenance de classe et que *l'habitus* participent à la définition des pratiques. Certains individus sortent des logiques de reproduction sociale, d'autant plus que la mixité sociale est ici de mise et peut donc favoriser des processus de mobilité notamment en passant par « l'ouverture culturelle ». Néanmoins, dans une école comme celle-ci, certains élèves peuvent se heurter aux limites du champ des possibles notamment par l'intermédiaire des ressources financières parentales.

« Pour revenir à ce que vous demandiez sur les différentes activités des gens de la classe, parfois même aller au cinéma c'est un problème pour nous. Question d'argent, c'est bizarre à dire. Parfois, 7 euros c'est rien, mais ça peut poser des problèmes à d'autres moments. Par rapport à ce que vous demandiez sur les ados et les adultes, c'est aussi ça : on dépend de nos parents. S'ils ne peuvent pas, nous ne pouvons pas non plus !

[...]

- Par exemple au Niger, je viens du Niger, ils ont pas les mêmes activités qu'ici, parce qu'il y a pas les mêmes moyens déjà. Je donne un exemple, quand j'étais

---

<sup>114</sup> Une série américaine.

<sup>115</sup> Une émission de la télévision française, qui traite de faits de société avec des invités-témoins.

au Niger, je ne connaissais même pas la balle de basket. Il y avait juste la balle de foot. Il n'y a pas les mêmes moyens. Ici, il y a peut-être des gens qui font du piano, des trucs dans le genre, du tennis, je ne sais pas. Les activités sont différentes, même dans la classe. »

(Focus Em 3, groupe de garçons de 5<sup>e</sup>)

### **Pratiques au quotidien**

Pour la majorité des élèves, les activités sont centrées sur les amis et les sorties avec les amis. La nature des activités en devient presque accessoire et celles-ci sont instrumentalisées en de véritables supports des réseaux de sociabilité. Flâner, ou encore « glander », se « poser » dans un langage imagé, ne rien faire si ce n'est « être » avec les amis, est au centre de l'occupation du temps libre d'une bonne part des élèves.

« *Le sport c'est important pour vous ?*

- Un minimum.
- C'est important mais j'ai absolument pas le temps d'en faire. En semaine il n'y a pas moyen. Que pendant les vacances.
- On n'a plus vraiment le temps sauf le week-end, les week-ends on les garde plutôt pour nos loisirs.
- On sort avec nos amis.
- Moi, j'en fais deux fois par semaine, le mercredi et le week-end. J'en fais une priorité.
- *Vous avez des activités artistiques ?*
- On en faisait avant.
- Le propre de notre génération, c'est justement qu'on fait rien !
- Moi j'apprends à faire du piano, j'aime bien. [Rires].
- Avant oui j'avais d'autres activités, plus maintenant.
- Quand on était plus jeunes.
- Oui, avant on faisait plein de trucs.
- *C'étaient les parents qui vous incitaient ?*
- Non pas spécialement.
- C'est venu tout seul. Un jour on s'est réveillés. [Rires]
- *Le temps que vous avez libéré, vous l'utilisez comment ?*
- Dormir.
- On est obligé de l'utiliser pour travailler.
- Aller sur Internet, dormir, regarder la TV.
- Pour voir ses amis. »

(Focus Em 1, groupe mixte 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup>)

Sans entrer dans les détails, quelques activités fédèrent l'ensemble des élèves à l'image des relations amicales et des sorties. Ce sont les sports, les activités artistiques, l'usage des nouveaux médias (Internet, consoles de jeux, etc.) et la musique (en tant que pratique d'écoute), qui dominent l'univers culturel des jeunes de *Em*. Néanmoins, certaines activités semblent plus spécifiquement attribuées aux filles (la lecture, la participation aux tâches

ménagères, les activités artistiques) ou aux garçons (le sport, les jeux vidéo et l'informatique) et d'autres se distribuent différemment par l'intermédiaire de logiques de stratification sociale, comme pour les choix musicaux par exemple (le Hip-Hop et R'n'B des classes populaires *versus* la pop et le rock des classes moyennes supérieures).

« J'aime bien écouter la musique. Je mets souvent la TV par exemple, pour écouter c'est bien. J'écoute des CD aussi.

- *Quel genre de musique ?*

- Du Hip-Hop, du rap.

- Comme tous les Noirs !

- Les chansons françaises, Patrick Bruel, tout ça, moi je sais pas écouter.

- Vous voyez ? ce stade là moi je l'ai dépassé ! [...] Si on s'intéresse à la musique il faut savoir écouter de tout. »

(*Focus Em 3*, groupe de garçons de 5<sup>e</sup>)

« De la bonne musique, c'est toujours bien. J'écoute de tout. Je suis pas très R'n'B, mais il peut y avoir de bonnes chansons dans tous les styles. J'aime de tout, la drum<sup>116</sup>, le rock, le jazz. J'aime pas trop ce qui est commercial, ni le rap et la chanson française. »

(Julien, 18 ans, 5<sup>e</sup> science – anglais)

### **Caractère univore ou omnivore des pratiques**

Quelles sont donc les caractéristiques, en termes de diversification des goûts culturels, des élèves de notre école présentant une population moyenne ? Il semble bien qu'ils se distribuent entre deux extrêmes. D'un côté, les élèves issus de milieux populaires présentent un rapport aux pratiques très exclusif.

« *Vous avez une passion plus particulière ?*

- Le sport, la musique.

- Les jeux vidéo, c'est vrai c'est une passion. D'ailleurs je passe mon temps devant la télé à jouer. Et je ne sors pas beaucoup. Pourtant j'aimerais bien sortir pour jouer au basket.

- Il n'arrive pas à sortir celui-là !

- Oui, je ne sais pas. Je n'ai pas toujours envie de sortir, pour ne pas dire jamais. Je sors pour aller chercher du pain. [Rires]. Pour venir à l'école, mais sinon je suis devant la TV. »

(*Focus Em 3*, groupe de garçons de 5<sup>e</sup>)

Tandis que de l'autre côté, les élèves issus de milieux favorisés défendent des goûts et des activités plus variés, à l'image de ce groupe de filles.

« *Vos loisirs ont évolués depuis l'enfance ?*

---

<sup>116</sup> Un sous-genre de la musique électronique proche de la techno, caractérisée par l'omniprésence des percussions.

- Ils n'ont pas tellement changés, ils se sont surtout développés.
- Ils sont plus ouverts...
- Oui, c'est un plus grand domaine.
- Au lieu de dire : ça c'est nul et ça aussi, on essaie de s'intéresser à plus de choses.
- Voilà ! Il y a des films que j'aurais jamais été voir il y a deux ou trois ans et maintenant ça m'intéresse. Les films d'auteurs par exemple. Il y a d'autres choses qui peuvent nous toucher, on essaie de s'instruire d'autres manières que simplement à l'école. »  
(Focus Em 2, groupe de filles de 6<sup>e</sup>)

Ce qui apparaît particulièrement intéressant pour cette école, c'est l'évidente ouverture des goûts d'une partie des élèves issus de milieux moins favorisés pour des pratiques « légitimes » (i.e. ressortant de la culture dominante), probablement autant par l'effet de l'influence du groupe de pairs que par celui d'une socialisation scolaire empreinte au quotidien de mixité sociale.

« Je lis beaucoup et j'écris. Et la musique aussi, j'écoute beaucoup de musique. Ma passion c'est écrire. J'écris tout le temps. Ce n'est pas des poèmes, c'est juste des histoires. Je me vide là-dedans. [...] Tous les soirs je lis, surtout des romans. Ecrire, c'est quand l'inspiration vient.

- *Il y a des activités que tu préfères éviter ?*

- Les jeux vidéo, les discussions voitures... Les ordinateurs. Je peux rester 1 heure ou 2 devant, mais pas rester calée toute la journée. Tchater c'est quelque chose que je fais, mais j'ai par exemple une amie qui reste toute la journée sur internet. Elle va toujours plus loin, elle explore des sites, installe des programmes. Ça l'amuse. Moi je ne peux pas passer la journée devant l'ordinateur. Il y a quand même beaucoup de gens de mon entourage qui le font. »

(Judith, 16 ans, 4<sup>e</sup> économie)

### **Logiques de genres**

Les filles de *Em* se différencient des filles de *Ef* notamment par leur pratique d'activités plus fréquemment tournées vers leur domicile. Tandis que les garçons évoquent plus spontanément des activités en groupe qui sont tournées vers l'extérieur. Cette distribution des activités pour les filles et les garçons de l'école est plus fréquente dans cet établissement, et semble confirmer le modèle classique de socialisation assignant aux garçons la sphère extérieure et aux filles la sphère privée, même si de nombreux contre-exemples viennent nuancer ce constat.

« Moi, pour les rares sorties, c'est à coté (dans mon quartier), pour faire du basket. Je vais là pour jouer, il y a parfois des gens qui sont déjà là et on joue ensemble.

- C'est un 'bourge' (un bourgeois).

- Moi, c'est plutôt les mariages, les anniversaires, ou les restos du quartier. On est beaucoup. On est toujours nombreux. Si ce n'est pas ça, on va chez quelqu'un. Si ce n'est pas de la musique, c'est danser, du sport ou manger.
  - Il y a la 'déconnade' aussi. Discuter, ne rien faire de spécial.
  - Il y a toujours quelque chose à se dire.
  - Certains ont beaucoup de trucs à raconter, beaucoup d'histoires. »
- (Focus Em 3, groupe de garçons de 5<sup>e</sup>)

« Vous avez des activités différentes des garçons ?

- Ils ne pensent qu'à se bourrer la gueule.
  - C'est vrai !
  - Si on demande aux garçons de la classe, je crois qu'il y en a aucun qui aide ses parents. (...) Moi, je me compare à mon frère, il est encore à la maison. Il fait rien, il s'en fout. Il n'est jamais là à se demander s'il peut aider. Il ne pense qu'à sortir, fumer, boire. S'amuser au maximum.
  - Et les jeux électroniques, ça vous intéresse ?
  - C'est l'horreur !
  - Moi j'aime bien, ça va ! J'ai trois frères.
  - J'ai l'impression que mes loisirs sont différents des autres jeunes, pas parce que je fais quelque chose de différent, mais parce que je n'aime pas sortir. Je me sens différente des autres jeunes, parce que souvent mes amis sortent et moi je préfère rester chez moi et lire un livre ou dormir. C'est souvent là qu'on me trouve différente. »
- (Focus Em 1, groupe mixte 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup>)

Par ailleurs, les filles sont plus souvent tournées vers la lecture et les arts, pour délaissier volontiers les activités sportives. Les filles sont également souvent plus « scolaires » que les garçons.

« Il y a des évolutions dans tes loisirs par rapport à ton enfance ?

- Il y a des changements. Aujourd'hui, je vais peut-être vous dire qu'au lieu d'aller au cinéma, je vais prendre des cours de langue parce que je sais que ça va me servir et parce que j'ai envie de parler une autre langue. Aujourd'hui ce qui était une corvée devient utile et on va pouvoir se donner à fond dedans.
  - Tu as des passions ?
  - Tout ce qui concerne l'actualité et l'écologie me passionne. Sinon c'est la musique et la danse et ça c'est là depuis l'enfance, depuis toujours. C'est aussi ce que je fais le plus en dehors de l'école. »
- (Loubna, 19 ans, 6<sup>e</sup> science-math)

« Il y a des changements dans tes activités depuis l'enfance ?

- Pas trop. Je ne sors pas beaucoup. Mes parents n'aiment pas que je sorte, je suis fille unique et ils contrôlent. Mais c'est aussi moi qui n'aime pas trop, je pourrais sortir plus, mais je reste chez moi, je regarde la TV, j'invite des copines à la maison.
- Quelles sont tes activités à la maison ?

- J'écoute de la musique, j'étudie, la TV aussi, l'Internet. Mais ça c'est pendant le week-end, la semaine j'ai pas le temps. [...] Je fais un peu de sport, je suis inscrite au fitness, je vais une fois par mois, j'aimerais en faire plus. [...]

- *Qu'est-ce qui est important dans la vie à ton âge ?*

- Je pense les études. Si on étudie pas maintenant, ce sera trop tard, j'aurai raté ma chance. [...] Après l'école je rentre chez moi, je me repose une heure et puis je travaille de 17 à 20 heures. C'est moi qui décide de travailler comme ça. Mais si je suis fatiguée, mes parents me disent d'étudier parce qu'on est pas ici pour la vie, dans deux ans on retourne au Mozambique. Ils veulent que je termine mes études ici, déjà que j'ai doublé un an. »

(Sandra, 17 ans, 4<sup>e</sup> sciences économiques)

### **Socialisation par l'école versus pratiques culturelles**

Les élèves de *Em* sont, pour une part d'entre eux, plus ambivalents que les élèves de *Ef* dans leur rapport aux pratiques culturelles et de loisirs. Ils mettent plus franchement en balance, en termes d'importance, leur sphère de loisir et de sociabilité avec leur scolarité sans pour autant remettre en question la nécessité d'une scolarité menée à bon port, c'est-à-dire à son terme et dans l'enseignement général, quitte à prendre quelque retard. Ainsi les élèves les plus engagés dans leur projet scolaire côtoient au quotidien d'autres ambitions de vie qui s'apparentent dans l'ensemble à une jouissance du présent.

« *Qu'est-ce qui vous intéresse dans la vie ?*

-Pas grand-chose. Non, vraiment !

- L'avenir. Réussir son avenir, c'est le plus important.

- Moi, c'est vivre au jour le jour.

- Tout le futur dépendra des études de maintenant. C'est réussir son avenir. C'est vrai qu'on sort beaucoup, on ne pense pas toujours à ça. Mais c'est ce que l'on a le plus en tête. Personnellement, c'est ce que j'ai en tête : je veux réussir pour pouvoir vivre ma vie, vraiment. Pour être tranquille après.

- *Les autres sont plus nuancés ?*

- Carpe diem !

- Moi je ne pense pas trop à l'avenir.

- *Tu gères quand même tes études ?*

- Bof... Non. C'est vrai que je n'ai pas doublé et tout ça. Mais c'est quand même à chaque fois un peu limite.

- *Et les autres ?*

- L'école c'est une des parties les plus importantes, mais il y a plein de parties. Il y a d'autres choses plus importantes encore. »

(Focus *Em* 1, groupe mixte 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup>)

Une partie des élèves revendique par ailleurs de trouver des éléments de définition identitaire en dehors des bagages et des perspectives scolaires. Les activités « secondaires » comme la pratique musicale ou le sport sont dès lors mobilisés autrement qu'en tant que « loisirs ».

« Moi je trouve que plus je grandis... Enfin, quand j'étais plus jeune les choses que je faisais n'étaient pas constructives. Plus j'évolue dans la vie plus je vois que j'ai des projets intéressants. Par exemple, quand j'étais plus petit je jouais au foot au parc avec des amis. Quand j'évolue, je me dis que je vais entrer dans un club pour aller beaucoup plus loin. C'est la même chose avec la musique, avant je jouais de la musique et maintenant j'ai des projets de CD, des projets comme producteur. Vous voyez ça évolue.

- *Tu es plus passionné ?*

- Quand on était plus jeune on faisait les choses comme ça. Mais maintenant on commence à prendre du recul. »

(Soren, 5<sup>e</sup> sciences économiques, 17 ans)

### **Expérimentations et construction identitaire, l'ouverture du champ des possibles**

Les élèves de cet établissement relativisent le caractère central de l'école dans leur vie, en même temps qu'ils affirment la nécessité d'une expérimentation propre à leur âge. Cette dernière est à la fois le support d'une définition identitaire et un jeu « d'essais et erreurs » qui œuvre à la définition des goûts, même si ceux-ci demeurent en grande partie soumis à des logiques d'origine sociale ou de genre. Ainsi, le débat du groupe de filles qui suit illustre ce tiraillement entre la continuité dans la pratique des loisirs depuis l'enfance et une plus grande ouverture dans leurs activités.

*« Comment vos loisirs ont évolué depuis votre enfance, vous avez l'impression que ça a beaucoup changé ?*

- Non.

- Non pas tellement. Ils se sont développés mais ils n'ont pas changé.

*- Il y a plus de place pour les loisirs ?*

- Ils sont plus ouverts.

- Oui, c'est un plus grand domaine.

- Au lieu de dire 'ça c'est nul', on essaie de s'intéresser à plus de choses.

- Voilà. Il y a des films que je n'aurais jamais été voir il y a deux ou trois ans, et maintenant ça m'intéresse. Il y a des choses qui peuvent nous toucher, on essaie de s'instruire d'autres manières.

- Je trouve que les loisirs qu'on avait enfant s'amplifient. Je ne trouve pas qu'on s'ouvre davantage... On découvre de nouvelles choses mais pas tellement différentes. Quand j'étais petite, j'étais surtout dans les mouvements de jeunesse et j'aimais ça moins que maintenant, alors que maintenant j'y suis moins impliquée.

- Moi c'est le contraire. Quand j'étais petite, j'adorais avoir des poupées, tenir des bébés. Maintenant j'aime bien regarder un bébé, mais les enfants ça ne m'amuse plus.

- *Vous dites qu'il y a plutôt une continuité dans vos activités, quelles sont-elles ?*

- Le scoutisme.

- Moi c'est plutôt l'aide chez moi, à la maison. Et m'amuser avec mes amis quand j'ai vraiment le temps. Essayer d'en profiter plus.

- Essayer de trouver un peu de temps pour soi en étant avec des gens qu'on aime bien. »

(*Focus Em 1, groupe mixte 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup>*)

## D. Conclusions, les planètes des jeunes

La question des pratiques culturelles des jeunes est au centre des questionnements sur le caractère « uniforme » de la jeunesse contemporaine. Les jeunes *vivraient* sur une « planète<sup>117</sup> » différente de celle des adultes, et leur monde commun serait celui de pratiques culturelles et de loisirs spécifiques à leur âge. Néanmoins, s'il est vrai que des invariants existent autour de pratiques spécifiques et largement partagées, Pierre Bourdieu nous a rappelé<sup>118</sup> que derrière ce mot, « les jeunes », se cachait une diversité d'expériences quotidiennes, et qu'il faudrait distinguer au moins deux jeunessees, celle de la longue entrée dans la vie des étudiants et celle des jeunes issus des classes ouvrières qui entrent rapidement sur le marché du travail.

### Les pratiques de classe : cultures légitime, moyenne et populaire

Les pratiques des jeunes des trois établissements ont effectivement tendance à se différencier conformément à des logiques de classe.

Ainsi les jeunes de *Ef* sont plus enclins à l'exercice de pratiques légitimées : les arts, la lecture, le théâtre, etc. Mais ils sont également amateurs de pratiques réputées plus populaires, qu'ils partagent avec l'ensemble des jeunes de leur génération : l'usage intensif des nouvelles technologies, l'écoute de musiques populaires. Cette combinaison de pratiques légitimées et populaires fait d'eux des omnivores culturels<sup>119</sup>, leurs goûts en matière de consommation culturelle sont définis par leur caractère éclectique et leur intensité (les jeunes de *Ef* ayant parfois un rapport extrêmement performatif à leurs activités de loisirs). Par ailleurs les interviews traduisent clairement leur « conscience de classe », ils ont parfaitement connaissance du fait que leurs pratiques culturelles les différencient des autres jeunes d'origine moins favorisée.

Les élèves de *Em* quant à eux ont un rapport « moyen » aux pratiques. Ils se répartissent entre deux pôles. Les jeunes d'origine modeste de l'école semblent plus enclins à un rapport univoque aux pratiques. Celles-ci sont moins diversifiées et centrées sur des pratiques peu légitimées (usage intensif de la télévision, jeux vidéo). Tandis que les jeunes des milieux plus favorisés de la même école sont plus enclins à l'omnivorerité culturelle. Néanmoins, la mixité sociale de cette école génère de nombreuses exceptions à ces observations, ainsi des jeunes de milieux populaires ont tendance à « ouvrir » leur champ de pratique au contact des pairs et de la scolarisation.

Dans l'établissement *Ed*, les rapports des élèves aux pratiques culturelles sont complexes. Leurs activités de loisirs sont « absorbées » par la nécessité de se « débrouiller » pour amasser l'argent indispensable pour y accéder. L'essentiel, c'est l'argent et le travail en dehors des heures de scolarisation, avec les alternatives des business et des trafics omniprésents dans « le quartier ». Leurs pratiques quotidiennes sont malgré tout largement

---

<sup>117</sup> DUVIGNAUD, J., *La planète des jeunes*, Stock, Paris, 1975.

<sup>118</sup> BOURDIEU, P., *Questions de sociologie*, Editions de Minuit, Paris, 1980.

<sup>119</sup> COULANGEON, Ph., *Sociologie des pratiques culturelles*, La Découverte, Paris, 2005.

marquées par l'univocité. Le sport, notamment, revient de façon récurrente dans les activités quotidiennes, avec l'usage de la télévision et d'internet. Néanmoins, quelques élèves de *Ed*, les filles en particulier, ont manifesté de l'intérêt pour des pratiques légitimées.

### **Pratiques et genres**

Des différences de genre sont observables dans les trois établissements autour du rapport aux pratiques culturelles et au temps libre, même si les formes en sont variées.

A *Ef*, les différences entre genres sont subtiles. Paradoxalement, les filles annoncent précocement des activités tournées vers l'extérieur, dans les lieux de danse notamment, alors que les garçons sont centrés sur la jouissance des équipements multimédias à la maison, entre amis. Mais en avançant en âge, les activités des élèves sont de plus en plus marquées par la mixité et l'indifférenciation sexuelle. Cela dit, une analyse plus fine du rapport aux pratiques dévoile certaines différences : filles et garçons usent, par exemple, également de l'outil informatique et d'Internet mais pas de la même façon, les filles en usent presque exclusivement à des fins de communication (le tchat, les forums), les garçons utilisent plus largement cet outil de façon ludique (les jeux vidéos).

A *Em*, les filles sont cette fois d'avantage tournées vers les activités au foyer, dont l'aide aux tâches ménagères, tandis que les garçons sont largement des adeptes des sorties régulières, même si, dans l'ensemble, les sorties entre amis sont partagées par les deux sexes. Les filles sont également plus scolaires que les garçons, plus intéressées par les pratiques artistiques. Elles sont moins sportives et affirment moins d'intérêt pour l'usage de drogues à l'exception de l'alcool.

A *Ed*, les différences des rapports aux pratiques sont d'abord définies par une complète séparation de l'univers des garçons et de celui des filles. Les filles vivent d'un côté et les garçons de l'autre, les pratiques culturelles n'étant donc pas un motif de rencontre et de développement des sociabilités entre genres, à la différence des deux autres établissements où les sorties sont empreintes de mixité (plus particulièrement à *Ef*). Le rapport à l'école des filles de *Ed* est foncièrement plus engagé que celui des garçons, et les pratiques sportives sont très différenciées (le sport collectif des garçons et individuel des filles). Enfin, les filles de *Ed* ne sont pas engagées dans la logique de « débrouille » pour accéder aux loisirs et aux biens de consommation, elles peuvent apparemment plus aisément accéder aux travaux d'étudiants que les garçons.

### **Expérimentations et socialisation par les loisirs**

Les pratiques culturelles pour les élèves de *Ef* constituent une dimension importante de leur socialisation par la diversité des activités qu'ils expérimentent. Ainsi ils véhiculent, par l'intermédiaire de l'adhésion à des pratiques, un système de stratification complexe qui reste assez opaque à l'observateur extérieur. Fondamentalement, à travers leurs loisirs, ils font l'expérience d'un classement des individus en fonction de leurs capacités à identifier et à s'approprier des codes de conduites et des pratiques consommatoires diverses. Celles-ci

concernent essentiellement la musique et les vêtements, qui renvoient à l'adhésion à des groupes qu'ils identifient parfaitement par leurs pratiques et leurs attitudes (les amateurs de « skateboard » ou de « nouveau rock », les adeptes de jeux vidéo). Ces adhésions sont autant des façons de s'identifier et de se différencier, que des manières de faire l'apprentissage de l'inscription dans une classification selon la « popularité » et l'origine sociale.

Les jeunes de *Ef* sont également capables de prendre quelque distance vis-à-vis des exigences parentales quant aux pratiques à valoriser. Ils apprennent ainsi à concilier les exigences scolaires aux pratiques culturelles et de sociabilité, qu'elles soient légitimes ou non, le tout dans un emploi du temps apparemment très chargé.

Les élèves de *Em* mettent plus franchement l'école en balance face à l'importance de leurs loisirs. De nombreux élèves défendent une jouissance au présent sans pour autant remettre entièrement en question leur scolarité. Ils gèrent plutôt une stratégie du moindre effort qui vise à libérer du temps libre, à l'image d'une partie des élèves de *Ef*. Ils définissent aussi plus volontiers des zones vitales de leur construction identitaire en dehors de l'école, en valorisant par exemple un projet sportif ou musical. Dans l'ensemble, leur rapport à l'expérimentation culturelle s'apparente à une ouverture de leur goût personnel sur le mode des « essais et erreurs ».

Pour les élèves de *Ed*, la sphère des loisirs est une façon d'expérimenter leur intégration dans la société de consommation, qu'ils vivent « à la marge ». Leurs loisirs sont ainsi paradoxalement réduits pour accéder à la consommation matérielle. Par ailleurs, leur représentation des jeunes du quartier est bipolaire. D'un côté, la racaille, les irresponsables, qui sont à l'origine des « conneries » et, de l'autre, les jeunes de la débrouille qui vivent une entrée précoce et précaire dans le monde du travail en noir et des business.

Cette entrée précoce et largement informelle sur le marché du travail des élèves de *Ed*, accompagnée d'une forte projection dans un emploi (envisagé essentiellement comme lucratif), s'oppose à la quasi-absence de toute projection dans l'univers du travail chez les élèves de *Ef*, mais aussi de *Em* (si ce n'est dans un futur lointain). Cette dichotomisation des pratiques et des projets témoigne de l'actualité de l'analyse bourdieusienne : les classes moyennes et supérieures sont les seules à profiter de l'allongement de la jeunesse. Par ailleurs, la forte différenciation qui apparaît entre établissements dans les pratiques de loisir (en dehors de l'écoute musicale et de l'utilisation des nouvelles technologies de communication), met à mal l'image de la « Planète des jeunes ».

## IV. La sociabilité aux pairs

Les pratiques de sociabilité avec les pairs occupent une place importante dans l'univers quotidien des adolescents. En termes de temporalité d'abord, les jeunes investissent énormément dans les activités « de sortie », qui sont autant de marqueurs d'autonomisation vis-à-vis de la famille et d'expériences concrètes de la liberté. La sociabilité s'immisce également dans tous les interstices de l'école, les temps de récupérations, les couloirs, les salles de classes, à l'occasion de « chahut scolaire »<sup>120</sup> pour former une des dimensions de la « contre-culture » scolaire<sup>121</sup> des élèves.

Ensuite, les activités de sociabilité présentent une importance qui semble croître dans le processus de socialisation à côté des institutions familiales et scolaires. Ainsi, ce *troisième pilier de la socialisation*<sup>122</sup> est au cœur de la construction identitaire des adolescents contemporains et peut, pour une partie d'entre eux du moins, présenter des éléments de « repères » et de « stabilité affective » dans le long terme de la jeunesse, alors que le rapport aux institutions familiales et scolaires peut s'avérer moins constant (pour ne pas dire hasardeux) au fil des aléas des trajectoires de vie des individus.

En référence à Georges Simmel<sup>123</sup>, je définirai la sociabilité comme « la forme ludique de la socialisation ». Libérée (en apparence) de toute fonction sociale par opposition aux univers de contrainte voués à l'intégration de l'individu, la sociabilité est centrée sur le jeu, la mise en scène de l'individu dans un espace qui *serait* libéré des considérations des individus sur leurs appartenances sociales.

J'essaierai de montrer que s'il s'avère pertinent que la dimension ludique demeure au centre des interactions « de sociabilité », l'expérimentation des relations sociales dont elle est l'objet passe forcément par un apprentissage concret de la stratification de la société. Il est même évident que les univers de sociabilité des élèves des écoles investiguées sont simplement *séparés* en fonction de critères d'appartenances à des groupes sociaux aux caractéristiques socio-économiques contrastées.

---

<sup>120</sup> TESTANIERE, J., « Chahut traditionnel et chahut anémique dans l'enseignement du second degré », *Revue française de sociologie*, VIII, numéro spécial, 1967.

<sup>121</sup> Voir à ce sujet, l'univers symbolique des élèves : VIENNE, Ph., *Comprendre les violences à l'école*, De Boeck, Bruxelles, 2003, p. 90.

<sup>122</sup> Cf. Partie I, Chapitre III. Quelles sont les significations et l'importance des pratiques culturelles, de loisirs et de la sociabilité pour les adolescents contemporains ?

<sup>123</sup> SIMMEL, G., *Sociologie et épistémologie*, Paris, P.U.F., 1981, p. 124.

## **A. Etablissement *Ef* (population « favorisée »)**

« *Qui voudrait tenter de m'expliquer ce qui est important à votre âge ?* »

- Les contacts humains ! »

(*Focus group 2*, élèves de 3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> toutes sections).

### **La place des amis**

« *Si vous libérez du temps, à quoi vous le consacrez ?* »

- À se relaxer.

- *Oui, mais comment justement ?*

- On reste après les cours par exemple.

- On discute entre nous.

- On déconne.

- Cela dépend des gens...

- Oui, et surtout voir des amis, faire des choses avec eux, un maximum. »

(*Focus group 1*, élèves 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> toutes sections)

La sociabilité aux pairs est au cœur du quotidien des adolescents de *Ef*, les discours sont unanimes pour vanter le rôle capital des amis. Au point d'interroger cette importance au regard de leur engagement dans « la scolarité » qu'ils valorisent pourtant énormément.

« *De quoi parleriez-vous à quelqu'un d'étranger à votre univers pour expliquer ce qui vous paraît important dans la vie ?* »

- Je ne sais pas si je parlerais de l'école ou plutôt de ce que je fais en général.

- Moi je dirais se faire des amis et tout ça.

- Tout ce qui est les contacts, les relations.

- C'est quand même avant tout l'école...

- C'est le principal sujet de discussion.

- Après il y a tout ce qu'on fait, le boulot, la musique, les amis, la famille.

- Quand on rencontre quelqu'un c'est : comment tu t'appelles, tu vas à quelle école ? C'est souvent de ça qu'on parle.

- Quand on a notre âge en tout cas ça situe vite, ensuite viennent les occupations. »

(*Focus group 3*, garçons de 6<sup>e</sup>, latin-math et latin-science)

« *Qu'est ce qui est important dans la vie quand on a 15 ans ?* »

- Les parents disent que c'est l'école et la famille. Mais pour moi ce n'est vraiment pas ça. C'est les amis. Il faut réussir l'école, mais on s'en fout. Du moment qu'on réussit l'école, qu'on sort du secondaire c'est ça qui compte. »

(Sophie, 15 ans, 3<sup>e</sup> latin)

Certains interviewés vont également valoriser le rôle des relations amicales en tant que soutien moral au quotidien, quitte à mettre en question le rôle des familles à cet égard.

« Je trouve que quand on est adolescent, il faut essayer d'avoir un certain nombre de personnes envers lesquelles on peut vraiment avoir une grande confiance parce que c'est une période où on se cherche, il faut essayer d'avoir des appuis quelque part.

- *C'est quelque chose que tu trouves dans ta famille ?*

- Non, personnellement je suis un solitaire. Ma famille, c'est des gens sur lesquels je peux compter mais je ne leur demande pas. Je préfère rechercher ça chez des gens de mon âge.

- On peut mieux partager avec des gens de notre âge. Ils sont dans la même génération.

- Oui c'est important ces différences de génération. Ils nous comprennent mieux, on peut rigoler avec eux. On a les mêmes passions aussi. Par exemple ici on est tous musiciens, c'est déjà un sujet de conversation. »

(*Focus group 3, garçons de 6<sup>e</sup>, latin-math et latin-science*)

De façon générale, la sociabilité aux pairs est une dimension vitale de cette période de la vie, elle est valorisée comme source de satisfaction et d'équilibre au même titre que la famille et l'école.

« *Qu'est-ce qui est important à ton âge ?*

- Le fait de se sentir inséré et utile je pense. Par rapport à la société mais aussi par rapport aux amis qu'on a. Sentir qu'on est un soutien pour eux et qu'ils sont un soutien pour nous. J'ai une copine depuis longtemps, je suis très amoureux, elle est très amoureuse. Comme avec mon meilleur ami j'ai de très bons rapports, pour le moment on peut dire que ça va très bien ! »

(*Mathéo, 17 ans, 6<sup>e</sup> latin-math*)

### **Les rencontres hors l'école**

Il semble primordial pour les élèves de *Ef* de développer un réseau de relations tant au sein de l'école qu'en dehors, ce qui passe notamment par la valorisation des « nouvelles rencontres » en dehors du milieu et des cercles de relations fréquentés quotidiennement à l'école.

« Moi je trouve que la communication c'est important. J'essaie de rencontrer un maximum de gens en dehors de l'école. »

(*Brice, 18 ans, latin-math*)

« *Et ça a quelle place les amis et les rencontres ? La première place, la dernière place ?*

- La première. Enfin, j'ai d'autres activités en plus, mais rencontrer des gens différents c'est le plus important. »

(Antoine, 18 ans, 6<sup>e</sup> latin-math)

Ainsi une des caractéristiques des réseaux de sociabilité d'une partie des élèves est son extension hors de l'école. A l'image de la valorisation de goûts culturels diversifiés, les rencontres avec des jeunes qui fréquentent d'autres écoles sont également favorisées. Les activités sportives, artistiques et les mouvements de jeunesse sont au premier plan de cette diversification des amitiés. Il est donc possible de supposer que les pratiques culturelles variées des jeunes des milieux favorisés (leur omnivorité culturelle) soit un facteur important de l'ouverture relative de leurs fréquentations.

« *C'est important pour vous de rencontrer des gens en dehors de l'école ?*

- Ça permet d'avoir des points de vue différents sur les choses, deux points de vue différents. Avoir deux cercles d'amis, c'est fréquenter des gens qui pensent différemment, c'est toujours bien.

- Il y a des gens avec lesquels on partage une passion. Ce n'est pas forcément le cas à l'école. »

(Focus group 3, garçons de 6<sup>e</sup>, latin-math et latin-science)

« *Tu as l'impression d'avoir des activités différentes des autres jeunes ?*

- Non. J'ai l'impression d'être un jeune normal. C'est vrai que c'est une école favorisée et la plupart des gens viennent de milieux aisés. Ils n'ont pas besoin de travailler. [...] Mais le sport par exemple c'est quelque chose de très commun, la musique aussi. Faire du sport ça peut aider à rencontrer des gens, dans les parcs et sur les terrains. Mais bon, c'est pas des gens que vous fréquentez spécialement en dehors du sport. Cette année j'ai commencé une formation d'animateur pour les enfants, et là j'ai rencontré beaucoup de gens avec lesquels j'ai de bons rapports. Ça c'est en dehors de l'école. C'est une formation avec la mutualité. Ça donne accès à des jobs d'été et pour le CV c'est toujours ça, c'est un engagement. [...] Jouer d'un instrument ça permet aussi de rencontrer d'autres musiciens. Il y a un jazzman qui nous a aidés pour un concert, il nous a présenté d'autres musiciens. [...] Donc, j'ai des amis en dehors de l'école, mais les amis avec lesquels j'ai les liens les plus forts c'est quand même les gens de l'école. »

(Mathéo, 17 ans, 6<sup>e</sup> latin-math)

Néanmoins cette ouverture des réseaux d'amis présente ses limites. D'abord parce qu'une partie seulement des jeunes revendique cette diversification, ensuite parce que cette ouverture reste « contenue » : ils ne rencontrent que rarement des jeunes des milieux populaires, enfin parce que leurs groupes d'amis les plus intimes sont majoritairement composés à l'école.

« Pour vous, quelle est l'importance de cet autre groupe d'amis ?

- C'est moins important, on voit plus les gens de l'école.
- Je vois plus souvent ceux de l'école. Ceux avec lesquels je fais de l'athlétisme, je les vois deux ou trois fois par semaine. Mais pas plus.
- Pour moi, mes meilleurs amis c'est quand même en dehors de l'école. Donc c'est aussi important pour moi, voir plus.
- Ici c'est une école où tout le monde se connaît. On connaît pas mal de gens, on est ici depuis la première. J'ai appris que cette année, ceux qui sont à l'université et qui sont de *Ef* on les appelle 'la secte', tellement ils se connaissent. Alors que probablement dans les autres écoles il n'y a pas ce lien. »  
(Focus group 3, garçons de 6<sup>e</sup>, latin-math et latin-science)

- « J'aime bien rencontrer des gens, ça permet une ouverture d'esprit plus grande. Mais je ne rencontre pas tellement de gens qui viennent de milieux différents. J'ai rencontré des gens qui ont une vie plus difficile que la mienne ou la plupart des gens ici, mais c'est quand même pas... En Belgique, c'est fort cloisonné, je rencontre pas des gens vraiment très riches, ni des gens vraiment très pauvres.
- Et des gens issus de l'immigration ?
  - C'est vraiment difficile d'en rencontrer dans les endroits où je vais à l'école et où j'habite... Et puis il y a la ghettoïsation je pense. Par exemple dans les boîtes de nuit on les laisse carrément pas entrer. »  
(Sidney, 17 ans, 5<sup>e</sup> latin-math)

- « Quand on sort, c'est souvent avec des gens de l'école. On retrouve la même bande. Pendant les vacances je suis parti chez mes grands-parents à Knokke et j'y ai retrouvé tout *Ef*. C'était drôle, on est sur la digue et c'est tout *Ef* qui est là. »  
(Antoine, 17 ans, 5<sup>e</sup> latin-grec)

### **Les sorties, support des réseaux de sociabilité**

Les amis et les sorties. Voilà ce qui occupe vraisemblablement une grande partie du temps de loisirs des adolescents de *Ef*. Les week-ends en sont le moment privilégié, les soirées du vendredi soir ou du samedi soir étant au centre des préoccupations et des conversations quotidiennes, à côté des intrigues amoureuses et des relations à plaisanteries entres intimes.

- « Souvent on boit. On va se poser dans un endroit. On va chez quelqu'un. On sort en boîte, on va dans un parc, quelqu'un organise une soirée chez lui. En général je sors deux fois par week-end, sinon en boîte c'est une ou deux fois par mois. J'aime bien varier les sorties, j'aimerais pas sortir en boîte tous les vendredi et les samedi. [...]
- Sur quels sujets portent vos discussions entre amis ?
  - Les filles, l'école, ça dépend avec qui. Il y a un de mes amis avec lequel je parle plus de la vie. [...] On a de vraies discussions intéressantes autour d'une bière et d'une cigarette, mais c'est rare. Avec les autres c'est plus déconner, rigoler. Mais

c'est souvent plus dur en groupe, il y a plus de jugement. A deux avec un ami, il y a plus à se juger, on se parle. »  
(Sidney, 17 ans, 5<sup>e</sup> latin-math)

« *Quand vous sortez entre amis que faites-vous ?*

- On va boire un verre, on va en boîte, au cinéma. On va surtout à des soirées chez des amis.

- [...] *De quoi discutez-vous entre amis ?*

- Ça dépend, avec mon copain qui est aussi un ami, avec ma meilleure amie et les proches on parle vraiment de n'importe quoi, des bêtises. On se marre en fait. On se moque les uns des autres, on se charrie et on rigole.»

(Sophie, 15 ans, 3<sup>e</sup> latin)

S'il fallait s'en tenir aux représentations médiatiques et de sens commun sur l'univers des sorties des adolescents, j'aurais dû récolter une collection de récits d'expériences juvéniles plus étranges et inquiétantes les unes que les autres. Il n'en a pas été ainsi, l'essentiel de l'expérimentation concerne l'entretien des réseaux d'amitié par le partage intense et répété de moments entre amis.

« *Il y a eu une évolution dans tes loisirs depuis l'enfance ?*

- Quand j'étais petite, je faisais plus des activités comme du sport. Tandis que maintenant c'est plus des activités comme aller faire un tour en ville, voir mes copains. C'est plus basé sur notre entourage, nos amis.

- *Vous avez quel genre d'activités entre amis ?*

- C'est le fait d'être ensemble qui est important. Je n'ai pas besoin de faire quelque chose... On peut juste aller se promener dans un parc comme aller au cinéma ou rester à la maison et regarder un DVD ensemble. »

(Catherine, 15 ans, 4<sup>e</sup> scientifique B)

« On est pas très boîtes, je parle de mon groupe d'amis. C'est plutôt des fêtes chez l'un ou chez l'autre, ou bien on va boire un verre si l'on ne s'est pas organisé à l'avance.

[...] Nos discussions ? De plus en plus, et je suis content, c'est le monde et les problèmes d'aujourd'hui. Ça devient beaucoup ça, c'est pas qu'on est très sérieux à toujours parler politique, mais si on arrête de rigoler... [...] On ne parle pas trop de l'école, c'est justement quelque chose que je reproche à ceux qui sont déjà à l'université. Ils parlent beaucoup de ça, comme c'est dur, ça prend beaucoup de place dans leurs vies. »

(Nassim, 20 ans, 6<sup>e</sup> latin-science)

## **Drogues et alcool**

A côté de la dimension primordiale d'entretien des réseaux de sociabilité, les sorties sont néanmoins le théâtre d'expérimentations partagées au sein des groupes de pairs. Les consommations d'alcool et d'autres drogues en sont les plus significatives. Dans l'ensemble,

les consommations d'alcool et de cannabis sont caractérisées par leur omniprésence, mais sont revendiquées en tant qu'expérimentation et que pratique récréative, jamais en tant que pratique quotidienne.

« *Les drogues et l'alcool, c'est quelque chose qui vous intéresse ?*

- L'alcool c'est occasionnel en soirée...
- Vas-y !
- Il y a une période où tous les deux (l'alcool et le cannabis), c'était régulier.
- On est passé par là quoi.
- On a arrêté, c'était pas des drogues fortes : de l'herbe, maintenant c'est de temps en temps.
- Moi j'ai envie d'essayer pas mal de trucs, mais juste une fois puis c'est fini. Pour voir ce que c'est, dans cette optique 'on est jeune, on fait ce qu'on veut'.
- C'est des trucs qui t'apportent rien.
- Ça te donne un genre c'est tout.
- Moi j'ai quand même de très bons souvenirs de soirées qu'on a faites ! [Rires] C'est le genre de truc qui restera toujours, c'est quand même une bonne expérience ! »

(*Focus group 3, garçons de 6<sup>e</sup> latin-math et latin-science*)

« J'ai jamais pris de drogues illicites. Mais l'alcool j'en consomme. [...] Au rugby j'ai commencé à boire avec les copains, mais être vraiment saoul ça ne m'est arrivé qu'une seule fois et j'éviterai de le refaire. J'ai été vraiment malade. »

(Antoine, 16 ans, 5<sup>e</sup> latin-grec)

« Je consomme aucune drogue dite 'dure'. Le cannabis ça arrive mais très rarement, une fois par mois voire moins. L'alcool, c'est déjà plus courant. L'ecstasy j'ai des amis qui en consomment, mais la cocaïne ou l'héroïne je connais personne. Par contre le cannabis, c'est très répandu. C'est presque une mode, mais c'est aussi une façon de se sentir rebelle. »

(Mathéo, 17 ans, 6<sup>e</sup> latin-math)

« Je consomme du cannabis. Pas hyper régulièrement. Par exemple maintenant c'est fini pour un mois et demi, jusqu'à la fin des examens. Mais l'alcool, je bois de tout. Sinon les drogues dures j'essaierai jamais, sauf les champignons. Mais je ne touche jamais aux drogues dures. »

(Sidney, 17 ans, 5<sup>e</sup> latin-math)

Les garçons semblent au final plus intéressés que les filles par cette logique de l'expérimentation des drogues douces, dans le cadre d'une consommation contrôlée et occasionnelle. Les consommations d'alcool, lors des sorties sont par contre expérimentées par la quasi-totalité des élèves.

« Oui ça m'arrive d'en consommer. C'est dur à dire mais il faut savoir se modérer. Je crois que tout est là, vraiment. Il ne faut pas banaliser, il ne faut pas constamment boire, mais je ne verrais jamais ça comme quelque chose de mal.

Si c'est la fin des examens et qu'on trouve deux, trois élèves bourrés, c'est normal. C'est valable pour les drogues aussi, du moins pour les joints. J'aime pas le fait que c'est banalisé à ce point : il y a des 3<sup>e</sup> et des 4<sup>e</sup> qui fument ça comme des cigarettes. Le midi, ils fument un ou deux joints puis reviennent au cours. Ils dorment toute l'après-midi en classe. Là les effets dont ils parlent à la TV, le manque d'attention, de concentration, c'est là. Mais je ne le ressens pas si le vendredi, j'ai fini à midi, je fume avec deux, trois copains et je rentre. Je n'ai pas l'impression que ça provoque un 'décrochage scolaire'.

- *Tu revendiques un rapport responsable à ta consommation ?*

- Oui. En 3<sup>e</sup> quand j'ai doublé, je me suis rendu compte que je devais faire attention. Maintenant je fume pour certaines occasions. Chez moi, avec des amis, en fin de semaine, aux fêtes... Avant c'était plus des occasions comme une heure de fourche, maintenant c'est des vraies occasions et pas des semaines entières sans raison. C'est aussi un truc qui s'apprend par l'expérience, il faut savoir 'sortir', mais il y en a qui font l'expérience et restent dedans. »

(Nassim, 20 ans, 6<sup>e</sup> latin-science)

« *Tu consommes des drogues ou de l'alcool ?*

- Oui, ça arrive. Les drogues, c'est juste un joint comme ça et l'alcool ça peut m'arriver de faire un abus quand on sort en boîte parfois. [...] C'est clair, les drogues et l'alcool aujourd'hui c'est très répandu chez les jeunes. Le joint en tout cas il y en a plein qui ont goûté au moins une fois. L'alcool, c'est surtout quand on sort entre copains. C'est pas trop la journée, je vais jamais boire la journée. »

(Valérie, 15 ans, 3<sup>e</sup> moderne)

« Je bois quand on sort. Ou comme vendredi passé on a fait un chouette truc. Il y avait beaucoup d'amis et des anciens de l'école. On a été 'cuver' (boire), mais on exagère pas trop... on a quand même cours après. C'est chouette si c'est sans exagération. Après une ou deux heures on est rentré chez nous et les parents ont rien remarqué. »

(Julie, 15 ans, 3<sup>e</sup> latin)

### **Maintenir le lien, les technologies de communication**

L'angle des moyens utilisés pour maintenir le contact au groupe de pairs est particulièrement intéressant pour comprendre les habitudes quotidiennes des adolescents contemporains. En effet, la pratique du *tchat*<sup>124</sup> est particulièrement répandue chez les élèves ainsi que l'usage du téléphone mobile, notamment par l'intermédiaire des *sms*.

« *Bon, et parler des GSM ça vous intéresse ?*

- [Rires].

- *Vous êtes déjà trop grands ?*

- Non pas du tout.

<sup>124</sup> Voir : DRAELANTS, H., *Bavardages dans les salons du net*, Editions Labor, 2004.

- C'est trop cher !
- On en a tous un.
- Mais il n'y a jamais d'argent dessus. Ma carte est toujours vide, on peut me joindre mais je ne peux pas appeler.
- Moi je trouve que c'est important.
- C'est pratique.
- Ça rentre dans cette logique de pouvoir rencontrer les gens ?
- Oui, c'est ça.
- Oui, c'est au même niveau que MSN, le chat sur Internet. C'est bien à petites doses pour garder contact avec des gens qui sont partis vivre ailleurs ou des trucs comme ça. Je trouve que c'est utile et j'utilise assez régulièrement mon GSM et les trucs comme ça. C'est vrai que une journée sans mon GSM...
- C'est parce que t'es habitué.
- Oui c'est parce que je suis habitué. Quand j'ai besoin d'un truc, j'envoie un message à ma mère. C'est pratique.
- Ça vient aussi des parents, je trouve.
- Moi ça me sert surtout de grand annuaire téléphonique et de montre. Si tu prends le numéro de quelqu'un sur un carnet ça passe nettement moins bien. Mais à part ça... »

(Focus group 1, élèves 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> toutes sections)

Le *tchat* est une conversation entre plusieurs personnes par l'intermédiaire d'internet. *MSN* en est une version très populaire, parce qu'elle est distribuée par défaut sur le système d'exploitation *Windows*. Le logiciel permet de gérer une liste de contacts avec lesquels les *tchateurs* dialoguent par écrit. Le programme permet de visualiser les contacts qui sont en ligne et de définir des priorités d'accès aux conversations en cours.

« Il y en a beaucoup d'entre vous qui font cela, tchater ?

- Oui.
- Evidemment.
- Tout le monde !
- Moi je ne fais plus ça, je trouve que c'est un peu gamin ! [Rires : l'élève qui parle est la plus jeune du groupe]
- Elle est trop mature pour nous.
- Il y a des adultes qui tchatent ! »

(Focus group 2, élèves de 3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> toutes sections)

L'usage des GSM est à ce point entré dans les mœurs des adolescents, que le *sms*, ou *texto*, est devenu un mode de communication quotidien, pour les jeunes comme pour leurs parents. Les *short messages services*, ou messages écrits transférés d'un portable à un autre, doivent leur succès tant à leur discrétion qu'à leur caractère économique en comparaison du coût des communications. Ce dernier aspect est d'autant plus capital pour les adolescents que leur facture téléphonique grève sérieusement leur budget mensuel (environ la moitié de leur argent de poche en moyenne).

« *Il y a l'idée là derrière qu'il faut avoir un GSM ?*

- Non c'est pas vrai il y a une fille de la classe qui n'a pas de GSM et on trouve ça super chouette.

- Oui dans ma classe aussi il y a un mec qui n'a pas de GSM.

- *Ce sont des exceptions non ?*

- Oui, c'est clair.

- On est devenu hyper dépendant de ça. On n'a plus les moyens de s'organiser autrement. Moi je me rappelle, avant même que j'en ai un (en troisième ou quatrième), ma mère me disait : tu rentres avant 19 heures ou bien tu m'appelles. Ou bien quand on avait rendez-vous avec quelqu'un, on se fixait rendez-vous quelque part, par exemple à 16 heures, et si ça ne se passe pas, on réfléchit... Maintenant si la personne n'est pas là 16 h 10, on s'appelle : "ah, qu'est-ce que tu fais ?". On est devenu hyper dépendant. Je trouve que justement c'est tout à fait antisocial, parce que au niveau des contacts avec les gens, on rencontre beaucoup moins de gens. C'est beaucoup plus ciblé. Justement, si je suis en ville et que j'ai mon téléphone, j'appelle quelqu'un qui me dit je suis là-bas, je vais le rejoindre tout de suite. Tandis que si je suis seul dans un bar à attendre quelqu'un, je vais beaucoup plus facilement rencontrer les gens.

- Ça dépend quel usage tu en as, parce que justement ça peut aider... C'est beaucoup plus chouette par rapport à (l'organisation des rencontres)... Moi je n'aime pas prévoir les choses, donc on peut plus improviser avec les GSM. »

(*Focus group 1, élèves 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> toutes sections*)

### **Les filles et les garçons**

Les réseaux de sociabilité des élèves de *Ef* sont marqués par une mixité importante qui va croissante avec l'âge et l'éveil des intérêts pour les relations amoureuses. Cependant, au sein des groupes d'amis, de véritables amitiés entre filles et garçon sont également nouées. Ces amitiés mixtes sont clairement facilitées par une cohabitation dans l'école sur l'ensemble de leur cursus scolaire.

« *Comment sont les relations entre filles et garçons à Ef ?*

- Je crois que ça se passe vraiment très bien à *Ef*. Il y a plein de garçons qui ont une amie fille. Il y a aussi beaucoup de gens qui ont une petite amie ou un petit ami à l'école. »

(Nassim, 20 ans, 6<sup>e</sup> latin-science)

« Ça va. Il y en a qui sont un peu timides, mais moi je n'ai pas de problèmes à ce niveau là. J'ai des amies, je ne reste pas qu'avec des garçons »

(Sidney, 17 ans, 5<sup>e</sup> latin-math)

De façon plus générale, les relations entre filles et garçons sont marquées par l'entente, le respect et l'équité. Peut-être pourrait-on même parler d'une forme d'indifférenciation.

« *Comment sont les rapports entre filles et garçons à l'école ?*

- Pour moi c'est facile. Chaque année je me fais de nouveaux amis et je garde les anciens. Peu importe que ce soit des filles ou des garçons. »

(Valérie, 15 ans, 3<sup>e</sup> moderne)

Les relations amoureuses (qui sont une des questions les plus difficiles à aborder dans les interviews) occupent une place importante dans la vie des élèves de *Ef*. Ceux-ci choisissent volontiers leurs partenaires parmi les pairs de l'école, quitte à y percevoir un atout pour leur scolarité et d'autres aspects pratiques.

« *Vous avez tous un petit ami ou une petite amie ? Est-ce que c'est important à votre âge ?*

- Non.

- Non.

- C'est un facteur de stabilité scolaire!

- *Un facteur de stabilité scolaire ?*

[Rires]

- Non, c'est vrai. C'est vrai !

- L'année passée, il a quitté sa copine, et moi je n'en avais pas. On a fait n'importe quoi, et puis cette année on est un 'poil' plus sage.

- Je donne un exemple, ce matin j'avais pas cours, chimie, et puis de nouveau une heure 'de fourche'. L'année passée, je serais venu à 11h05, après la récré. Là, je suis venu au cours.

- Merci X [la petite amie en question].

[Rires]

- Moi, j'ai une petite amie mais elle ne m'influence pas beaucoup. L'école est le lieu où je peux la voir le plus mais c'est tout. »

(*Focus group* 1, élèves 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> toutes sections)

De cette manière, la constitution de « couples » plus ou moins stables à l'adolescence contribue à la mixité des groupes d'amis et, vraisemblablement, à leur pérennité jusqu'à l'université. Il est probable qu'une partie des élèves établiront dans le futur des alliances matrimoniales avec d'anciens pairs de l'école.

« Ici à l'école on est tout un groupe d'amis avec des filles et des garçons. On a à peu près le même genre d'activités. C'est à partir de l'année passée que j'ai commencé à plus côtoyer les garçons, c'est clair que c'est lié à mon petit ami et son groupe de copains, mais pas seulement, maintenant les garçons sont devenus mes amis autant que les filles. »

(Catherine, 15 ans, 4<sup>e</sup> scientifique B)

Néanmoins, à plusieurs reprises dans les interviews, les élèves m'ont fait part de leur réserve quant à la constitution de « couples » à l'école. En effet, pour cette génération, il semble capital que la vie amoureuse n'empiète pas sur les impératifs de l'expérimentation amicale. Ainsi, de nombreux élèves témoignent de la nécessité d'une gestion de la relation amoureuse, afin que celle-ci ne s'engage pas a contrario de l'entretien des réseaux d'amis.

« Je suis partagé par rapport aux relations amoureuses. Je trouve qu'on s'isole beaucoup. C'est vite des relations de 'grand'. Il y a deux couples dans notre groupe d'amis et je vois bien qu'on les voit moins souvent, et que, même quand ils sont là, ils sont 'à deux'. Quand je suis avec quelqu'un, j'essaie de ne pas m'éloigner des amis. »

(Nassim, 20 ans, 6<sup>e</sup> latin-science)

« J'aime bien avoir une copine. Je trouve ça assez chouette. Ça permet de partager certaines choses ensemble. Mais je ne fais pas tout avec elle. C'est clair entre nous, je fais des sorties entre amis, elle fait des trucs de son côté. On sait être ensemble et ne pas être ensemble. En fait on tient le juste milieu qu'on aime tous les deux : se voir assez sans être accrochés à deux. C'est vrai que parfois il faut replacer la barre pour elle comme pour moi. »

(Sidney, 17 ans, 5<sup>e</sup> latin-math)

« Je trouve ça important un petit ami... Mais on est assez libres ! Il sort avec ses amis, il fait ce qu'il veut, moi aussi je sors de mon côté. On est pas tout le temps collé, ça je trouve que c'est chiant. On se fait confiance. »

(Sophie, 15 ans, 3<sup>e</sup> latin)

## **B. Etablissement *Ed* (population « défavorisée »)**

« Avec tes potes tu te dis toujours 'on ne sait jamais, il est peut-être pas fiable ?'. Tu doutes parce que même si tu le connais bien tu ne sais pas ce qu'il va devenir. A l'adolescence on est tous potes mais après ça change. »  
(Mike, 20 ans, 5<sup>e</sup> professionnelle en électricité)

### **La place des amis**

Les résultats des débats sur les questions concernant les relations aux pairs sont paradoxaux au premier abord : les élèves d'*Ed* parlent difficilement des relations amicales à l'école. Pourtant, l'ambiance des groupes de discussions dévoile les réseaux d'amitié qu'ils tissent entre eux. L'établissement qui leur prodigue un enseignement quotidien est également un lieu de sociabilité quotidienne.

« Dans la classe il y a une très bonne ambiance. Quand je suis arrivé, il y avait beaucoup de rumeurs : '*Ed* c'est comme ci, tu verras, c'est comme ça'. C'était très négatif. Mais je suis tombé sur la classe qu'il me fallait. Il y a de bons amis, on rigole bien, il y a de tout pour faire rire.  
- C'est pas des gens qui font les racailles.  
- C'est ni des anges, ni des gens qui font de la prison.  
- On nous a mis sur la même longueur d'onde : des gens qui aiment pas trop travailler, qui aiment s'amuser.  
- On travaille quand il faut, on rigole quand il faut. »  
(*Focus group* 3, groupe de garçons de 5<sup>e</sup> professionnelle en électricité)

Néanmoins, les élèves ont tendance à décrire une ambiance dans l'école difficile à supporter au quotidien.

« *Comment sont les rapports entre les gens au quotidien ?*  
- Comment expliquer ça ? Comment je dois dire ça ? Il y a des jours c'est très difficile. Cette école n'est pas comme les autres. Dans mon ancienne école ça se passait très bien, ici c'est très dur. Pour moi c'est dur, c'est pas les études, ça je réussis même si c'est difficile. C'est les élèves qui sont durs. »  
(Amir, 18 ans, 5<sup>e</sup> professionnelle chauffage)

« L'ambiance ici c'est zéro. Dans mon ancienne école les gens parlaient, étaient amis. Ils ne s'insultaient pas. Ici, tu n'entends que des insultes. Je crois que je vais changer d'école à cause de ça l'année prochaine. Il y a toujours des bagarres à l'entrée, toujours la police. Ici c'est tous les jours des problèmes. »  
(Eusebio, 18 ans, 4<sup>e</sup> technique auto)

Peut-être est-ce parce que la valeur de l'école est constamment interrogée, que le partage avec ses camarades de classe d'un destin commun n'est pas au centre des considérations ? Nous le verrons dans le chapitre suivant, l'institution scolaire est questionnée notamment pour l'efficacité du diplôme fourni sur le marché de l'emploi, sa capacité à offrir de façon équitable un accès à la certification, ou à ne pas simplement reproduire la discrimination quotidienne dont ils sont victimes de par leur appartenance à des communautés stigmatisées.

Ceci signifie que pour comprendre les liens qui se tissent au sein de l'établissement, il faut également situer l'école telle qu'elle est : enclavée dans un quartier relégué, entachée d'une mauvaise réputation. Tout ceci n'empêche évidemment pas les élèves de marquer un certain attachement à leur école.

« *Comment vous êtes arrivés à Ed ?*

- J'ai été renvoyé d'une autre école.
  - Il y avait plus de places. Je suis venu ici.
  - Moi c'était le plus près de chez moi.
  - Au lieu de marquer *Ed\** il faut marquer roue de secours ! [Rires] T'as pas le choix, tu viens ici !
  - C'est bien, les profs ils sont sympas.
  - Oui c'est la même culture que toi.
  - Oui ils sont courageux ici ! [Rires] ».
- (*Focus group Ed 1, 5<sup>e</sup> professionnelle électricité*)

« *Ed\* ça va devenir Ed.*

- C'est déjà fait.
  - Moi je préférais *Ed\**
  - Moi pas ! Quand je parle à des filles, je dis pas que je suis de *Ed\** à Laeken !
  - Peut-être que *Ed\** a de la famille ici ?
  - Il est mort, enterré, pourri !
  - Il a peut-être des petits enfants ?
  - Je ne sais pas. Si ça rapportait de l'argent aux petits enfants ils s'en feraient un peu plus, mais comme ça rapporte rien...
  - *Ils veulent effacer la mauvaise image de l'école qui date des années 90 ?*
  - Oui c'est clair !
  - *Ça fonctionne bien maintenant ?*
  - Oui, par rapport aux autres années...
  - Avant c'était la catastrophe.
  - *Comment est l'ambiance de l'école maintenant ?*
  - Elle est bien.
  - Franchement ça se dégrade. L'ambiance est de plus en plus stricte ! [Rires]
- Quand je suis rentré c'était une école de fous, maintenant c'est plus strict. »
- (*Focus group Ed 2, 5<sup>e</sup> technique de qualification automobile et technique de qualification en automation et électricité*)

Le rapport des élèves au quartier est assez ambigu. Pour une proportion significative d'entre eux, il est, outre le lieu d'implantation de l'école, leur principal environnement quotidien par la proximité géographique de leur foyer. Le quartier est donc également un support primordial des réseaux de sociabilité et cela depuis l'enfance. Celui-ci est pourvoyeur de ressources (financières, relations amicales, activités diverses par l'intermédiaire du tissu associatif) autant qu'il est « entaché », en tant que lieu de tentation à la participation aux « trafics », ou par les incidents au quotidien et la précarité qui y règne.

« Vous devez vous débrouiller pour avoir de l'argent ? Vous travaillez alors ?

- Mouais...

- T'as vendu l'installation ?

- C'est une façon indirecte de dire qu'il y a aussi du trafic ?

- Voilà ! (...)

- C'est clair M'sieur, je vais pas nier. Marquez-le dans votre livre si vous voulez, il y a du trafic chez les jeunes. Ça n'arrête pas.

- Autour de vous, sans forcément le dire personnellement, c'est du trafic de quoi ?

- De tout ce qui vaut de l'argent M'sieur. Tout ce que vous achetez, tout ce que vous consommez. Que ce soit vêtements, bijoux, scooter.

- Stupéfiants, armes.

- M'sieur, le racket aussi.

- Chacun sa spécialité ou vous êtes tous des généralistes ?

[Rires]

- Chacun son domaine ! »

(Focus group Ed 1, 5<sup>e</sup> professionnelle électricité)

« A part l'école, il y a beaucoup de choses à faire. Il y a différentes activités qu'on peut avoir surtout en dehors de l'école et de chez soi. Vous savez, il y a des gens dans la rue, ils peuvent vous tenter à faire des choses pour chercher l'argent. Si c'est pas un boulot c'est autre chose, il y a toujours moyen d'avoir de l'argent. Et là ça peut partir en vrille. Certains peuvent se faire entraîner pour aller voler, pour aller escroquer. D'autres pour aller agresser. Dans un tout autre style, certains vont aller dans la musique, le Hip-hop, le Reggae, ou le sport.

Bon, c'est vrai que j'ai participé à deux trois trucs qui n'ont pas été bons pour moi. Vis-à-vis de ça j'ai dû rentrer au pays. Ici, ça n'allait plus.

Mais après ça j'ai eu deux ou trois cousins qui m'ont encadré et qui faisaient de la musique. Ils m'ont confié deux ou trois tâches qui m'ont plu et depuis, à part l'école, je fais ça. On organise des soirées chaque mois, on s'arrange pour louer une salle et on invite deux ou trois groupes différents. »

(Jean, 5<sup>e</sup> professionnelle, électricité)

### **La méfiance à l'égard des pairs**

Finalement, ce sont les interviews individuelles qui permettent le mieux de comprendre le statut ambigu des réseaux de sociabilité. Sans la présence du groupe des pairs, il est plus aisé pour les interviewés d'expliquer la complexité et l'ambivalence profonde qui caractérise les relations amicales nouées à l'école et dans le quartier. Celles-ci sont profondément marquées par la méfiance, la jalousie et par une pesanteur qui tend à « tirer vers le bas ».

« Personnellement j'ai été un garçon assez difficile vers 14-15 ans. L'influence des amis. Des gens que vous croyiez être des amis. Vous vous rendez compte après, parfois trop tard, que ça ne valait pas la peine. Ça, c'est typique de l'adolescence. Les vrais amis sont là quand vous avez de sérieux problèmes. Mais de nos jours c'est difficile de trouver quelqu'un en qui faire confiance dans le 'milieu étranger'. Je ne divise pas d'un côté la communauté '100% belge' et de l'autre la 'communauté étrangère belge', mais je dis que dans le milieu étranger c'est difficile de faire confiance en son prochain. On sort tous d'un 'certain problème' et c'est difficile. L'un essaie toujours de dépasser l'autre. Entre étrangers on est sur la défensive. [...]

Quand vous avez 19-20 ans vous voyez les choses différemment (qu'à l'adolescence). A 10 ans on est tous ensemble, à 15 ans il reste la moitié, et à 20, il vous reste 3 ou 4 amis. En grandissant chacun prend son chemin, change de mentalité. [...]

On va dire qu'il y a un peu de jalousie. Si quelqu'un réussit avant toi et que tu n'as rien en main, même pas un diplôme ou quelque chose du genre, tu te sens comme trahi. Quand on était petit, on se racontait tout et on partageait tout. Mais lui a réussi et toi tu n'as rien. C'est là que tu comprends et que tu cherches ailleurs. »

(Mike, 20 ans, 5<sup>e</sup> professionnelle en électricité)

« Ici j'ai pas beaucoup d'amis. Je trouve que pour connaître bien un ami il faut du temps. C'est pas parce que je les connais ici à l'école que je les ramène chez moi. Les gens peuvent sembler être quelque chose et être quelqu'un d'autre finalement. Les amis c'est un peu compliqué. »

(Eusebio, 18 ans, 4<sup>e</sup> technique auto)

### **La compétition matérielle entre pairs**

Une autre caractéristique des relations entre pairs à l'école renvoie à l'inscription d'une partie des élèves dans une course à la possession matérielle. Confrontés dans l'ensemble à des difficultés d'accès aux biens de consommations culturels ou matériels, une partie des élèves thésaurise pour l'avenir tandis que d'autres affichent leurs acquisitions récentes. Ces comportements apparaissent comme autant d'indicateurs d'un désir de distanciation vis-à-vis de l'identité négative attachée au quartier et par extension à l'école.

« On vit dans un monde matérialiste. Les filles sont matérialistes et maintenant même les garçons sont matérialistes. Maintenant vaut mieux pas penser aux filles et tout ça, se faire de l'argent, travailler ou faire ce qu'on veut. Mettre de l'argent de côté et si on a envie se marier ou sortir avec des filles ou ce que tu veux. Mais pour l'instant il vaut mieux se forger un avenir, parce qu'il n'y a pas de place dans la société. Et surtout pour nous les étrangers. »  
(Naoufel, 5<sup>e</sup> technique de qualification automobile et technique de qualification en automation et électricité)

Ces valeurs matérialistes sont véhiculées par le groupe de pairs notamment, les jeunes sont inscrits dans une forme de « compétition matérielle ». Cette compétition est plus particulièrement aigüe dans les comportements vestimentaires et la consommation des autres « accessoires » de la vie quotidienne (MP3, GSM, etc.), ceux-ci sont autant de témoins de la « valeur » de l'individu qui agit en reflet dans la hiérarchie du groupe des pairs.

« Je trouve qu'ici on est trop influencé M'sieur. On voit l'autre qui a un GSM, on a envie d'avoir le même. On voit des nouvelles chaussures, on veut les mêmes... C'est comme ça, c'est pour ça que les jeunes font des conneries.  
- En Europe les gens sont poussés à une concurrence matérielle, et pourtant en Afrique on est plus poussé à la concurrence pour la réussite, pour avoir un avenir !  
- Avant les gens devaient s'habiller, ensuite il fallait qu'ils soient bien habillés. Et puis c'est devenu le truc des marques : Reebok, Nike, etc. Maintenant c'est même plus ça, c'est le prix qui compte ! Moi je l'ai payé 100 €, moi je l'ai payé 115 €. Tu vois ?  
- Maintenant si tu mets des Nike à 50 € ce n'est pas...  
- Les sujets de conversation maintenant c'est ça pour les jeunes !  
- Moi à Mons où j'habite, parfois je me demande si les jeunes réfléchissent, ou si ce sont des abrutis ! Des fois ils ont des conversations vraiment débiles : Moi j'ai acheté le nouvel *I Pod*<sup>125</sup>, celui qui coûte 400 €. Oh ! Lui il a acheté celui à 200 €, ça vaut pas la peine ! »  
(*Focus group Ed 2*, 5<sup>e</sup> technique de qualification automobile et technique de qualification en automation et électricité)

### **Les rencontres hors l'école**

Une bonne partie des élèves tombe d'accord pour affirmer que leurs réseaux de sociabilité ne s'appuient pas sur l'école pour se développer. L'éclatement des trajectoires scolaires y est clairement pour beaucoup, les élèves ne se côtoyant pas sur l'entièreté de leur cursus scolaire. Mais même pour les plus « anciens » de l'école, c'est à l'extérieur que les amitiés sont nouées et entretenues, même si en majorité ils ne s'échappent pas facilement de la pesanteur des « quartiers ».

---

<sup>125</sup> Un lecteur MP3 produit par Apple.

« Mes amis habitent en dehors de Bruxelles. Ils viennent chez moi une ou deux fois par semaine. On va au cinéma, on va à la mer. Ici, je n'ai pas tellement d'amis à l'école, après les cours je vais travailler. [...] Mes amis c'est à Louvain, pendant un an j'ai habité là-bas avant de venir à Bruxelles. C'est des gens bien, pas que des Marocains, des Belges aussi. »  
(Amir, 18 ans, 5<sup>e</sup> professionnelle chauffage)

Le sentiment d'enfermement dans le quartier est encore accentué par l'absence de réseaux de sociabilités qui permettraient la rencontre avec des jeunes d'autres horizons. A tel point que certains d'entre eux affirment méconnaître le mode de vie des « autres » jeunes.

« Vous avez des activités différentes des autres jeunes, d'autres écoles plus favorisées ?

- C'est différent franchement.

- Pour moi on se conduit tous de la même façon. Enfin non, souvent on vit selon sa culture. Dans un quartier, par exemple turc, je m'y retrouve.

- Dans les films français quand ils montrent les familles c'est comme ça ? Dans Julie Lescaut<sup>126</sup> par exemple ?

- Comme si dans les films sur le Maroc c'était comme la réalité !

- Non ce n'est pas ce que je veux dire (...). Genre dans les mariages, le nom des invités, il est vraiment marqué sur des cartons ? [Rires]

- T'as jamais été manger dans une famille belge ?

- Non.

- Vous ne rencontrez pas de jeunes d'autres milieux ?

- Non.

- Non, jamais.

- T'as jamais rencontré des Belges ?

- Mais si ! Mais je ne suis jamais rentré à la maison comme ça avec eux. Vous voyez M'sieur, là on est tous du Rif<sup>127</sup>. J'ai des potes hein ! Des potes noirs, des potes chinois ! J'ai beaucoup de copains ! »

(Focus group Ed 2, 5<sup>e</sup> technique de qualification automobile et technique de qualification en automation et électricité)

Pourtant, une partie des élèves sont demandeurs de cette ouverture de leurs réseaux de sociabilité sur l'extérieur, ainsi ils développent leurs propres stratégies pour y parvenir.

« C'est important pour toi les rencontres ?

- Je rencontre beaucoup de gens quand on va dans les quartiers plus... avec moins d'étrangers et tout ça. Ils n'ont pas l'habitude de ce que l'on fait. On dirait qu'ils sont toujours à la maison ! Parfois on va dans les parcs dans d'autres quartiers pour jouer au foot. On propose un match et on fait connaissance, c'est bien.

---

<sup>126</sup> Une série télévisée qui met en scène les aventures d'une femme, commissaire de police, et qui élève ses enfants seule.

<sup>127</sup> Une région du Maroc.

- *Tu rencontres aussi des gens ici à l'école ?*
  - Non. C'est toujours les mêmes personnes. L'ambiance ici est faible. Il n'y a rien du tout. Il y a des bagarres, toujours, ils se disputent, ils se 'traitent'. C'est des petites bagarres devant l'école. »
- (Wissam, 16 ans, 4<sup>e</sup> professionnelle équipement du bâtiment)

### **Les filles et les garçons**

La mauvaise réputation de l'école et des élèves qui la fréquentent, les filières d'enseignement « masculines » ont pour principale conséquence concrète une absence totale du genre féminin dans les réseaux de sociabilité à l'école. Cette situation est largement regrettée par les élèves.

- « *Il y a pas beaucoup de filles dans l'école ?*
  - C'est à cause de la réputation de l'école.
  - C'est lié aux sections.
  - Franchement y'aurait travaux de bureau et tout ce que vous voulez, vous verriez pas un seule fille ici.
  - Regarde à l'école X, c'est le même public qu'ici et il y a des filles.
  - Changez le nom de Ed\* et il y aura des filles. La fois passée je parlais à une fille de Charleroi, elle me fait de quelle école tu es ? Je lui réponds Ed\*. Elle savait de là-bas ce qui se passe et quel genre d'école c'est. Franchement j'étais choqué. De Charleroi !
  - Moi je parle avec une collègue de ma sœur, elle me demande de quelle école je viens. Je voulais masquer, dire que je venais d'une autre école. Finalement je dis Ed\*, elle me dit que sa cousine y a été et qu'elle s'est fait frapper ! Qu'est-ce que tu veux...
  - *C'est une réputation qui n'est plus d'actualité ?*
  - Avant c'était plus grave.
  - Sur la tête de ma mère, un jour j'ai vu un type qui avait un flingue.
  - Chaque jour il y avait une bagarre.
  - Ça c'est rien, vous vous rappelez le prof X ?
  - Oui, ça oui, il m'a fait pitié celui-là. C'est passé dans les journaux.
  - Franchement cette école elle a une histoire. Les murs ils ont des choses à raconter. Ils disent qu'ils vont changer le nom de l'école. Mais il faudrait carrément déplacer cette école. »
- (Focus group Ed 1, 5<sup>e</sup> professionnelle électricité)

Les rapports de genre sont par ailleurs empreints de représentations assez dures. Les modes de relations avec les filles, réels ou fantasmés, sont marqués par des valeurs viriles, voire machistes, confinant le sexe opposé à une altérité négative.

- « *C'est important pour vous les relations amoureuses ?*
- Franchement ce n'est pas un truc important. Faut déjà trouver une bonne fille, parce que maintenant le niveau où les jeunes filles sont arrivées !

- Faut pas écouter ça M'sieur !
  - Physiquement elles sont bien les filles d'aujourd'hui, mais à l'intérieur c'est pourri.
  - Mentalement et ce qu'elles font ! Elles sont matérialistes. Elles pensent trop à s'amuser.
  - Si t'as pas une grosse caisse elles te parlent pas.
  - Les filles de maintenant elles te voient avec une BMW elles te courent après. Ou alors c'est une fille qui adore le sexe !
  - Quelle horreur. Tais-toi ! [Rires]
  - Franchement ce n'est pas possible. Elles courent à gauche à droite et il y a plus de respect. C'est la bonne majorité. Il y a bien 80% qui sont comme ça : bien tombées dans le ravin ! Il y a 15 % qui essaient de se maintenir et 5 % qui sont vraiment bien ! »
- (Focus group Ed 2, 5<sup>e</sup> technique de qualification automobile et technique de qualification en automation et électricité)

« Vous avez des copines ?

- C'est facile d'avoir une copine, qui n'a pas de copine ?
  - De nos jours trouver quelqu'un de sérieux c'est pas trop facile.
  - Une personne qui respecte et qui se respecte.
  - Une fille de 15 ans elle est déjà à moitié à poil, donc à 18 ans elle est à poil !
  - Ma petite amie vous croyez qu'elle est à poil ? Elle est couverte de haut en bas. Y'a moyen.
  - Une fille quand elle a quelque chose dans la tête, que tu lui dises n'importe quoi, elle voudra le faire, elle va le faire. Quoi qu'il se passe c'est comme ça !
  - Un homme ça assume beaucoup mieux qu'une femme. Une femme c'est plus influençable !
  - T'es fou, l'homme est plus influençable !
  - On est tous pareils !
  - Tu connais plus de prostituées que de gigolos toi ?
  - C'est quoi ça ?
  - C'est quand la femme elle paie l'homme.
  - La femme elle paie l'homme ? Ça existe !? [Rires] »
- (Focus group Ed 1, 5<sup>e</sup> professionnelle électricité)

« Comment vous voyez les rapports entre filles et garçons ?

- Franchement c'est trop facile.
  - Y'en a qui trouvent ça difficile M'sieur, d'autres qui trouvent ça facile.
  - De nos jours il suffit de dire que tu sors avec elle et c'est parti pour un film X. Avant il y avait des limites : tu touches pas là, ni là !
  - Les rapports sont plus libres ?
  - A fond.
  - M'sieur vous voulez des numéros ? [Rires]»
- (Focus group Ed 1, 5<sup>e</sup> professionnelle électricité)

Cette altérité stéréotypée est parfois battue en brèche, du moins pour une partie des intervenants, par exemple pour considérer que les filles ne sont pas les seules concernées par l'adhésion aux valeurs matérialistes ou par l'expérimentation autour des relations amoureuses.

« Demain je vais voir des amis, on va sûrement parler de la semaine à l'école. Puis je vais voir une fille et je ne sais pas encore de quoi je vais parler avec elle. Après je vais rencontrer une autre fille et je ne sais pas non plus de quoi je vais parler. La deuxième en fait je l'ai invitée chez moi.

- *Elle fait partie des 5% de filles bien ?*

- Ça c'est le problème, c'est la question de l'apparence.

- Si c'était une fille droite elle n'irait pas chez lui !

- Non je la connais depuis un moment.

- *Comment tu fais pour rencontrer une fille si quand tu la rencontres ça en fait une fille pas bien ?*

- Tu ne la rencontres pas justement !

- Quand on rencontre une personne il faut rester un bon moment avec elle pour savoir comment elle est, comment elle pense. Et malgré ça il y aura quand même des points noirs sur la fille que l'on ne connaît pas !

- C'est la famille qui doit présenter. Et si elle te plaît tu te maries. Tu te marierais toi avec une fille avec qui tu sors ?

- Monsieur, une fille si vous la voyez faire l'école - la maison, la maison - l'école, c'est que c'est une fille bien !

- Ça se voit que tu ne connais pas du tout les filles ! »

(*Focus group Ed 2, 5<sup>e</sup> technique de qualification automobile et technique de qualification en automation et électricité*)

Du point de vue des quelques filles qui fréquentent l'école, le quotidien de cette cohabitation en tant que minorité est particulièrement difficile.

« *Comment sont les rapports entre les filles et les garçons à l'école ?*

- C'est un peu dur. Surtout qu'ici pour l'instant je suis la seule fille dans la classe. D'un autre côté fréquenter que des garçons a un bon côté, parce que les filles c'est que du 'blabla'. Ici, il y a 'garçons' et 'garçons'. Il y en a des très durs. Au début de l'année, j'ai eu un souci avec des garçons de la classe, mais si tu les remets en place directement c'est bon. Comme je ne suis pas quelqu'un qui se laisse faire... [...]

En fait les garçons d'ici, c'est des excités de la vie, dès qu'ils voient une fille, ils montent au plafond, je les comprends pas, on dirait qu'il leur manque une case. Il y a les insultes aussi, le mauvais langage, même si l'école est devenue plus stricte ça change rien. Je ne dis pas qu'il y a que des mauvais ici, mais la plupart, la bonne moitié rendent l'ambiance difficile. Les années précédentes, il y avait beaucoup de bagarres. Je peux pas expliquer, c'est triste : les murs nous ont rien fait, c'est les gens à l'intérieur qui sont comme ça. »

(Cheriffa, 18 ans, 4<sup>e</sup> sciences économiques)

« Ici à l'école, les rapports filles- garçons c'est pas le grand amour. Hors école ça va, mais comme je passe beaucoup de temps à l'école, je dois dire que les garçons... Ici, il y a une majorité de musulmans, des Arabes en tout cas. Je sais pas comment ils voient les choses, mais à les entendre, les filles c'est rien ! Je suis une fille mais je suis rien au fond, je ne suis pas une personne avec laquelle on discute. »

(Rachelle, 19 ans, 6<sup>e</sup> sciences économiques)

## C. Etablissement *Em* (population « moyenne »)

« Moi, je préfère me confier à mes amis. Avec la famille c'est pas évident je trouve. Les amis te parlent. Ils te conseillent différemment de la famille. Les adultes font peut-être ça un peu mieux... Mais je préfère mes amis. En tout cas moi je me confie à mes amis. Mes parents ont plus dur à comprendre. C'est plus près de l'âge et c'est plus compréhensible pour les amis que pour les parents. »  
(Naomi, *Focus Em 4*, groupe de filles de 4<sup>e</sup>)

### La place des amis

« Vos loisirs ont évolué depuis que vous n'êtes plus des enfants ?

- Quand on était petit, on ne pouvait pas trop sortir dehors le soir. Là, on peut faire un peu..., pas ce que l'on veut, mais un peu plus. On est un peu plus libre, on n'a plus les parents derrière nous à chaque fois pour nous dire, fais pas ça ou ceci.

- Quand on est jeune (enfants), c'est plutôt rester chez soi, les jeux et tout ça. Après, à l'adolescence, c'est plutôt les amis et les sorties.

- C'est important les amis, mais il faut aussi faire attention. Il y a des vrais et des faux amis.

- Tu penses aux mauvaises fréquentations ?

- Non, c'est plutôt qu'un ami c'est quelqu'un qui doit être là, vous soutenir quand on en a besoin. Il y a les 'potes' et les amis. Je trouve que c'est très important de faire la différence entre les deux.

- Les amis c'est de longue date. Les gens qu'on connaît depuis longtemps.

- Les amis c'est aussi fort à l'école, comme on est là cinq jours par semaine, on est plus proche. »

(*Focus Em 1*, groupe mixte 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup>)

Le caractère central des relations aux amis dans l'expérience quotidienne des élèves a plusieurs conséquences. Tout d'abord, les jeunes formulent des attentes importantes à l'égard de leurs pairs en termes de qualité et de quantité des interactions, le « choix » des amis est ainsi primordial. Néanmoins, paradoxalement, les groupes de pairs une fois constitués peuvent présenter une certaine fermeture, car ce qui crée l'amitié c'est la qualité de la relation et sa durée.

« Le problème, c'est qu'avec les amis il y a que des traîtres ! C'est vrai, il faut savoir choisir. Même quand tu choisis, tu es déçu tôt ou tard.

- Mais c'est quand même bien, on se marre bien ?!

- Je parle d'un vrai pote, un vrai ami qui sait tout faire pour toi.

- Il faut bien savoir déconner... Quand tu as quelque chose de bien, tu as toujours un mal qui va avec.

- C'est difficile d'avoir de vrais amis ?

- C'est rare. Mais il y en a quand même.

- Nous on est amis. Même si on a des traîtres entre nous ! [...]
- *C'est quoi la trahison : piquer la copine d'un ami ?*
- Non. Ça on s'en fout. On se partage tout. [Rires].
- C'est dur de compter sur les autres.
- Même pour des petites choses.
- *Que veux-tu dire par pouvoir compter sur les autres ?*
- On peut avoir des empêchements. Par exemple moi je n'ai pas toujours envie, mais ils m'obligent à sortir. [Rires] Et quand je me libère, il y en a d'autres qui ne viennent pas.
- *C'est une question de fidélité alors ? Il s'agit d'être disponible et de se libérer de temps en temps, se 'bouger' pour ses amis ?*
- Ce n'est pas toujours facile.
- Il y a toujours moyen mais il y en a qui ne font pas d'efforts. »  
(Focus Em 3, groupe de garçons de 5<sup>e</sup>)

Les élèves qui se côtoient à l'école ont donc davantage de possibilités d'entretenir leurs relations en conformité aux attentes des pairs. Attentes qui pourraient s'apparenter autant à une forme de tyrannie exercée par le groupe (maintenir les liens), qu'à une forme d'ouverture ou de fermeture du champ des possibles quant aux performances scolaires, ou aux activités culturelles et de loisirs (l'influence du groupe de pairs).

- « On traîne plus facilement avec les garçons de l'autre classe (de 4<sup>e</sup>). Les garçons de notre classe traînent avec les filles de l'autre classe parce qu'ils ont des centres d'intérêts que nous n'avons pas... Ils vont en boîte, ils vont fumer, ils font des trucs du genre, tandis que nous c'est pas le même genre du tout.
- Il y a des groupes aussi... Depuis le début de l'année, on a des groupes aussi.
- Et puis il y en a qui se connaissent depuis longtemps, moi je connais une fille depuis quatre ans dans l'école, c'est normal que je reste plus souvent avec elle. Il y a déjà des groupes qui se sont formés. »  
(Focus Em 4, groupe de filles de 4<sup>e</sup>)

La sociabilité aux pairs aboutit à des effets de classement des individus par l'intermédiaire de l'appartenance à des groupes. Et ces groupes s'ils semblent s'organiser au hasard des rencontres et se confirmer par leur durée traduisent tout de même les codes hiérarchiques complexes dont les jeunes usent. Les échanges du groupe de filles suivant, qui ont pour point commun d'appartenir aux classes moyennes et supérieures traduit bien, malgré le fait qu'elles s'en défendent, leur capacité à se différencier des jeunes filles d'origines plus modestes.

- « On est nombreux en classe. Il y a des groupes de styles vraiment différents qui ne se mélangent pas spécialement. Il y a certaines personnes qui sont ouvertes et qui vont vers tous les groupes (...). Mais sinon ça ne se mélange pas spécialement.
- *Les groupes se font autour de quoi ?*
- Les activités et puis l'environnement je crois.
- C'est des groupes de garçons et de filles en général.

- La maturité aussi.
- Et puis des centres d'intérêts différents.
- *Par exemple ? Votre groupe c'est quoi les centres d'intérêts ?*
- On est fort aux études.
- Je pense que nous, on est en classe, on s'entraide. On peut s'amuser entre nous mais quand je vois le reste de la classe, ceux qui sont ensemble c'est plus par leurs activités en dehors de l'école. Parce que nous, ce n'est pas en dehors de l'école. C'est les centres d'intérêts je crois.
- C'est vraiment des groupes qui se sont formés par affinité. Ils étaient là ensemble et c'est tout.
- Oui et ça reste pour des années.
- Il y a personne qui va commencer d'une année à l'autre à changer de groupe, de fréquentation. Sinon comme dit Stéphanie, il y a des groupes qui dépendent de la maturité.
- *C'est une question d'âge ?*
- On a toutes le même âge... C'est plutôt la façon dont la personne se développe.
- C'est vraiment des gens qui ont une vision différente.
- Le milieu.
- C'est même pas le milieu. Dans un groupe de personnes qui traînent ensemble tu peux avoir une personne super riche et une autre plus pauvre.
- C'est pas de ce milieu là que je parle.
- Ils ont une vision de la vie et de l'avenir vraiment trop différente de nous. On a l'impression que ce n'est pas lucide, on a l'impression qu'elles sont à côté de la plaque. Je ne sais pas le dire autrement. »  
(*Focus Em 2, groupe de filles de 6<sup>e</sup>*)

### **Les rencontres hors de l'école**

Il semble primordial pour la majorité des élèves de *Em* de développer un réseau de relations tant au sein de l'école qu'en dehors, ce qui passe notamment par la valorisation des « nouvelles rencontres » en dehors du milieu et des cercles de relations fréquentés quotidiennement à l'école. Cette extension des réseaux de sociabilité en dehors de l'école semble d'autant plus présente dans le cas de ces élèves-ci, qu'une majorité d'entre eux a fréquenté un ou plusieurs autres établissements, ce qui les a amenés à renouveler leurs groupes de pairs sans pour autant renoncer aux amitiés « passées ».

*« Les amis c'est surtout à l'école ?*

- Moi c'est surtout en dehors de l'école.
- A l'école j'ai mes amis bien définis, puis en dehors de l'école j'ai plein d'amis, c'est l'endroit où je fais le plus de rencontres.
- J'ai encore des amis de mon ancienne école aussi. Il y a les amis d'ici qu'on ne voit pas forcément à l'école. Puis les amis de toujours, ceux qu'on a connus tout petits par les parents. Puis les amis des mouvements de jeunesse, puis les amis des amis ! [Rires]

- *C'est important pour vous les rencontres ?*
  - Oui.
  - Oui parce qu'on apprend plein de choses.
  - C'est une façon de grandir, de rencontrer d'autres personnes. Rester tout le temps avec les mêmes fréquentations, ça fait rester dans le même mouvement, les mêmes idées. »
- (Focus Em 2, groupe de filles de 6<sup>e</sup>)

Les élèves de *Em* sont souvent en contact par l'intermédiaire de leurs réseaux de sociabilité avec des jeunes de milieux variés à l'image de la diversité qu'ils côtoient à l'école.

« J'ai des copains de tous les milieux. Il y en a qui habitent les 'cités' comme d'autres qui ont une grosse maison. Je ne m'arrête pas à l'apparence. Bien sûr ils ont des activités différentes. C'est un peu bête mais ceux des cités, la 'racaille' comme on dit, c'est plus des 'enroules' pour se faire de l'argent. Vendre ceci, acheter ça. Tandis que d'autres qui ont plus de moyens vont faire des activités qui 'bougent'. Ils vont dépenser de l'argent forcément pour le cinéma, acheter à fumer. De l'autre côté, ce serait plutôt ceux qui vendent. Moi j'ai des copains des deux côtes. Même si les activités sont différentes, il y a moyen de trouver un épanouissement des deux côtés. »

(Julien, 18 ans, 5<sup>e</sup> science-anglais)

### **Maintenir le lien, les technologies de communication**

Cette primauté des réseaux de sociabilité dans les représentations des élèves est soutenue au quotidien par un usage important des technologies de communications. Ces technologies sont autant de moyens utilisés pour maintenir un contact permanent au groupe de pairs, et pour étendre les réseaux de relations. En effet, la pratique du *tchat*<sup>128</sup> est particulièrement répandue chez les élèves de *Em* ainsi que l'usage du téléphone mobile, notamment par l'intermédiaire des *sms*<sup>129</sup>.

- « Quand j'étais plus jeune, j'utilisais beaucoup 'MSN', la communication instantanée, mais depuis un an ou deux j'utilise que ma boîte mail, et c'est tout.
- *Vous utilisez plutôt votre GSM ?*
  - Beaucoup trop !
  - C'est aussi pour se faire des amis. MSN c'est plus facile, moins coûteux.
  - J'utilise aussi MSN pour les amis à l'étranger, parce qu'on sait que c'est moins cher. Mais c'est vrai qu'avant, ça avait une forte utilité.
  - Avant, c'était parler pour ne rien dire j'ai l'impression. Maintenant c'est plus pour un message précis.
  - Il y a des gens qui sont devenus de grands amis à moi parce qu'on parlait beaucoup sur MSN. On se connaissait déjà, mais c'était vraiment pour discuter.

<sup>128</sup> Le *tchat* est une conversation entre plusieurs personnes par l'intermédiaire d'internet.

<sup>129</sup> Les *short messages services*, ou messages écrits transférés par l'intermédiaire d'un téléphone portable.

- Avant c'était parler pour parler.
- C'était aussi une façon d'être à la maison. Les parents voulaient qu'on soit à la maison, c'était une façon de ne pas être avec les parents.
- Pour moi c'était ça, je pouvais y passer la soirée pour ne pas être devant la télé avec mes parents. Maintenant je préfère être avec les parents devant la TV et c'est mon frère qui utilise l'ordinateur. On voit passer les âges comme ça, chacun passe du temps devant l'ordinateur à des moments différents. »  
(Focus Em 2, groupe de filles de 6<sup>e</sup>)

- « La différence c'est que les amis à l'école, tu les vois tous les jours. C'est vrai que les amis à l'extérieur c'est plus MSN, le téléphone. Sinon, à l'école, on sait que le lendemain on va se revoir, donc on ne se casse pas trop la tête.
- On se voit déjà toute l'année, on s'est déjà parlé toute la journée. On ne va pas en plus passer toute la soirée sur MSN. »  
(Focus Em 3, groupe de garçons de 5<sup>e</sup>)

### **Les sorties, support des réseaux de sociabilité**

Néanmoins, le partage d'activités spécifiques demeure au centre de l'entretien des relations amicales, même si ces activités sont souvent subordonnées aux conversations et au principe de passer du temps ensemble.

- « *Comment entretenez-vous vos relations amicales ?*
- Par MSN, par téléphone, et se voir.
  - *Que faites-vous quand vous vous voyez ? Quel genre d'activités ?*
  - Mc Do<sup>130</sup>.
  - Mc Do de déprime ! [Rires]
  - Ou alors, se retrouver dans un endroit tranquille et discuter.
  - Aller au cinéma, regarder des DVD.
  - Regarder des films ensemble, passer des nuits ensemble.
  - Le shopping aussi. [...]
  - *Quand vous sortez, vous faites quoi ?*
  - On parle beaucoup de ce qu'on vit, de ce qu'on ressent.
  - Des expériences personnelles.
  - Voilà, les choses nouvelles qui se sont passées. »  
(Focus Em 1, groupe mixte de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup>)

- « *Que faites-vous quand vous sortez entre amis ?*
- Il y a des sorties pour boire un verre, des sorties pour aller chez des amis. Toutes sortes de choses.
  - Oui, mais c'est généralement sortir boire un verre.

---

<sup>130</sup> Mc Donald, chaîne de restauration rapide où les jeunes passent parfois de longs moments. Le succès de ces lieux est à trouver dans un détournement du principe de la restauration rapide. Les élèves peuvent y séjourner sans consommer régulièrement, étant donné le principe du self-service.

- Ou aller manger. Ou passer une soirée ensemble. Mais c'est jamais aller au cinéma, c'est tout le temps la même chose.
- *Que faites-vous concrètement quand vous vous retrouvez à la maison avec des amis ?*
- Discuter, regarder des DVD.
- On est là, c'est pas quelque chose d'organisé. On est là on est ensemble. Et puis en fonction de l'ambiance, il y a une activité qui va découler. »  
(Focus Em 2, groupe de filles de 6<sup>e</sup>)

« *C'est quoi vos sujets de conversation ?*

- Par exemple, lui il me parle beaucoup de sa 'meuf'<sup>131</sup>, de ce qu'il fait en dehors de l'école. De ce qu'il fait dans son club (de basket).
- C'est plutôt des choses qui nous intéressent. Nous on aime bien le basket, on parle souvent de ça.
- Avec mes potes, il se passe toujours quelque chose de 'bizarre'. On parle de cet événement, ou bien de ce que l'on a en projet. Souvent il y a rien de spécial à raconter, mais on se raconte. On rigole aussi, et d'un sujet on aboutit à un autre. »  
(Focus Em 3, groupe de garçons de 5<sup>e</sup>)

## **Drogues et alcool**

La consommation d'alcool lors des « soirées » entre amis ou lors des sorties en discothèque sont au cœur des expériences de sociabilité des adolescents de *Em*. Les soirées privées, organisées au domicile parental d'un ami sont les activités de sortie où les jeunes font couramment leur première expérience de l'ivresse, tandis que les « boîtes de nuit » sont réservées aux plus âgés d'entre eux. Les « bars » sont également plébiscités, aussi bien par les filles que les garçons.

« L'alcool, c'est les fêtes entre potes et les grands dîners de famille bien chiants où on prend du whiskey pour faire passer le temps. »  
(Julien, 18 ans, 5<sup>e</sup> science-anglais)

« L'alcool, je suis pour mais sans exagération. Ça m'arrive souvent d'en boire en soirée. Les drogues je suis contre. »  
(Soraya, 19 ans, 6<sup>e</sup> sciences économiques)

« Etre bourré à une soirée, je trouve pas ça mal. Si on ne prend pas le volant après. En soi ce n'est pas grave. Ce qui compte c'est de garder le *Bob* (le conducteur) intact ! [Rire]. Personnellement être complètement saoul, c'est un truc qui m'arrive une ou deux fois par an. »  
(Louis, 16 ans, 4<sup>e</sup> science)

« J'ai des amis qui consomment de la marijuana et d'autres trucs, mais moi non.

---

<sup>131</sup> Expression pour désigner sa « petite amie ».

L'alcool oui, parfois on est bien bourrés, mais si je sais que mes parents viennent me chercher ça va, j'ai pas peur. Et puis je suis avec d'autres gens. [...] Je trouve qu'on voit différemment les gens qui ne consomment pas d'alcool, etc. Quand je dis je fume pas, y'en a qui se disent 'elle est lourde'. Alors qu'on peut être très bien sans. C'est un genre qu'on se donne, donc c'est important pour ça mais dans le fond ça ne compte pas vraiment. »  
(Judith, 16 ans, 4<sup>e</sup> sciences économiques)

Une partie des élèves aime se retrouver dans des espaces verts pour se « poser », une expression couramment utilisée pour désigner un moment de détente dans la nature pour fumer du cannabis. De façon générale, la consommation de drogues douces est très présente dans le quotidien des adolescents de *Em*, plus particulièrement les garçons.

« Dans cette école, il y a beaucoup de gens qui 'fument' (du cannabis) sans trop se cacher. Dans l'école même c'est très présent. Je côtoie des garçons qui fument souvent. A la récré, je suis à côté d'eux pendant qu'ils fument même si ça ne m'intéresse pas du tout. »  
(Soraya, 19 ans, 6<sup>e</sup> sciences économiques)

« Les drogues et l'alcool faut que ça reste drôle, il faut pas abuser. La marijuana c'est plutôt quotidien. C'est tous les jours un « patch<sup>132</sup> » ou deux. Mais si j'ai pas pendant une semaine ou que je pars en vacances ça me pose pas de problème. Il ne faut pas en faire quelque chose de tellement important. Il faut avoir une certaine maîtrise de soi, ce que les plus jeunes n'ont pas forcément. Voir des loques qui finissent par terre... [Rire] Quand on sort on en voit, je comprends pas trop, ils sont tellement loin qu'il y a plus de plaisir. »  
(Simon, 20 ans, 6<sup>e</sup> science)

Certains élèves de *Em* font également part d'une consommation quotidienne de cannabis, ce qui a pu causer des difficultés au cours de leur scolarité, et expliquer en partie leurs redoublements et les changements d'établissements. Néanmoins les consommations problématiques de stupéfiants sont plus souvent le symptôme d'autres difficultés rencontrées. D'autre part ces difficultés sont toujours décrites au passé, le présent d'une consommation quotidienne correspondant dans les discours à une gestion nécessaire du rapport au produit et de la consommation.

« A l'internat j'ai décroché autant scolairement que mentalement, c'est à ce moment là que fumer était vraiment une fuite. J'étais tout le temps ailleurs. Je voulais plus voir la réalité pour éviter les problèmes. Chaque fois que j'arrêtais j'avais tous les problèmes qui me revenaient en pleine face. C'est un cercle vicieux. J'ai arrêté de fumer en entrant dans cette école parce que j'en avais envie, mais un des moyens de m'y intégrer c'était justement le joint. Mais ça n'était pas le seul moyen et surtout c'était plus comme avant. Maintenant fumer fait partie de mon quotidien sans être quelque chose qui influence fort sur le

---

<sup>132</sup> Un « pétard » ou un « joint » : une cigarette de cannabis.

reste. [...] C'est quelque chose sur lequel je ne suis plus focalisé. Le fait de fumer c'est quelque chose qui se fait dans le calme, avec plaisir. Ici, il y a beaucoup de gens qui font ça vite au coin de la rue, ils s'excitent pour la drogue, c'est ridicule. C'est un truc éphémère et superficiel. »

(Julien, 18 ans, 5<sup>e</sup> science)

### **Les filles et les garçons**

Les rapports entre les filles et les garçons à *Em* sont décrits comme « corrects » au quotidien de la vie de l'établissement. Même si les filles se distinguent quelque peu des garçons sur cet avis. Cependant, les élèves ne semblent ni chercher à nouer des relations amoureuses avec leurs pairs de l'école, ni revendiquer une mixité des réseaux de socialisations qu'ils constituent. A part quelques exceptions qui deviennent plus courantes dans les classes du dernier degré, les univers des deux genres évoluent en parallèle avec de temps en temps une rencontre entre réseaux féminins et masculins, notamment lors des sorties dans les « soirées privées ».

« Les relations entre filles et garçons à l'école ça va. Les garçons sont un peu plus portés sur le sexe, l'envie. Mais pour moi à l'école ça s'arrête à des relations copains copines où on parle librement. »

(Simon, 20 ans, 6<sup>e</sup> science)

« C'est pas toujours facile parce qu'elles sont plus matures que nous. Elles ont parfois deux ou trois ans d'avance. Quand on est ado, c'est plus important qu'après à 25 ans. On peut très bien sortir avec une fille bête, mais bon... Jusqu'à 16-17 ans ça bouge pas beaucoup pour nous les garçons puis après on récupère. Mais il y a aussi des garçons plus matures. [...] Ici c'est assez détendu à l'école entre filles et garçons. Mes amies c'est plutôt des filles de l'école, mais les filles avec lesquelles je suis sorti c'était plutôt en dehors. »

(Louis, 16 ans, 4<sup>e</sup> science)

« *Comment sont les rapports entre filles et garçons ?*

- Les garçons de notre classe sont plutôt potes avec les filles de l'autre classe parce qu'elles sortent plus souvent en boîte et tout ça.
- Il y a des groupes qui se connaissent depuis longtemps aussi.
- Il y a des garçons qui ne veulent pas rencontrer de nouvelles personnes, ils sont dans leur petit groupe d'amis, ils ferment les portes.
- On a aussi nos petits trucs à nous, nos habitudes. Et quand on est en groupe, si quelqu'un touche à l'une d'entre nous, s'il y a un problème, on intervient !
- C'est solidarité filles !
- C'est 100 % féminin ! »

(Focus group 4, groupe de filles de 4<sup>e</sup>)

- « Moi je trouve que les relations entre filles et garçons sont difficiles.
- Les garçons sont moins vite matures que les filles.
  - Puis il y a toujours une ambiguïté.
  - En général c'est comme ça. Moi je n'ai pas d'amis garçons en dehors de l'école.
  - Vos sorties c'est plutôt entre filles ?
  - Oui, c'est important. On se voit plus facilement rien qu'entre copines. On passe plus facilement la soirée chez soi avec une copine plutôt qu'avec un garçon. Ça ne se fait quasi jamais. Avec les garçons c'est pas pareil.
  - Les activités mixtes c'est plus les sorties le soir.
  - Moi j'ai qu'un ami et je le vois seule.
  - Mais c'est ambigu entre vous ?
  - Non. »
- (Focus group 2, groupe de filles de 6<sup>e</sup>)

On retrouve également pour les élèves de *Em* cette conception des relations amoureuses centrées sur l'expérimentation qui ne doit pas empiéter sur le domaine de la sociabilité amicale, à l'image des élèves de *Ef*.

- « Les relations amoureuses ça va un peu avec les amis. Le temps que tu ne passes pas à la maison tu le passes ou bien avec ton copain, ou bien avec tes amis. Aujourd'hui, à l'âge qu'on a, on est pas encore 'installé' avec cette personne, donc ce n'est pas encore notre famille 'recomposée', donc on met ça dans le 'sac' des amis
- A notre âge ce n'est pas dans les priorités.
  - On consacre du temps à nos petits amis mais ce n'est pas quelque chose qui passe avant les amis. »
- (Focus group 2, groupe de filles de 6<sup>e</sup>)

Il est néanmoins possible de retrouver une logique de séparation plus franche entre les univers féminin et masculin pour des élèves qui sont d'origine plus populaire ou « des quartiers », alors que des élèves des milieux plus favorisés développent des amitiés mixtes. Même si à l'image des échanges qui suivent, certains d'entre eux prennent également quelque distance avec les conceptions empreintes de virilité et de machisme dont les jeunes de l'établissement défavorisé se font plus volontiers les défenseurs.

- « Comment sont les rapports entre les filles et les garçons ?
- Chiants.
  - Il y a des filles avec lesquelles on s'entend bien et d'autres avec lesquelles on ne s'entend pas parce qu'elles sont différentes.
  - La différence c'est bien !
  - Je veux dire leur façon de penser. Si tu n'aimes pas leur façon de penser, tu ne vas pas passer du temps avec elles.

- Moi je dis que les filles, il faut toutes les dresser. Elles sont toutes genre 'je me la pète'<sup>133</sup>. Toutes sans exception.
  - Les filles disent la même chose de nous.
  - Plutôt que nous les garçons on veut se 'montrer'. Se la 'péter', non !
  - 'On se la pète' quand même !
  - *C'est compliqué entre filles et garçons ?*
  - Moi je ne sais pas. Les filles que j'ai connues, je leur ai toujours dit de pas faire 'la fière' avec moi, de pas faire d'histoires. Et moi non plus je ne fais pas le fier.
  - Elles sont capricieuses, elles font les malignes, mais on finit quand même par en trouver une.
  - C'est important, elles sont utiles à la société ! [Rires]
  - Pas seulement pour le sexe, elles nous aident à nous reproduire. [Rires]
- (*Focus group 3, groupe de garçons de 5<sup>e</sup>*)

---

<sup>133</sup> 'Se la péter' : Expression qui désigne le fait de faire preuve de prétention dans une situation donnée.

## D. Conclusions, regards croisés sur les sociabilités

Les pratiques de sociabilité sont au cœur de l'univers quotidien des adolescents, principalement par l'intermédiaire des sorties qui sont le « support » des réseaux de sociabilité. Cette sociabilité, en tant que principe d'autonomisation et d'expérimentation concrète (et ludique) de la liberté, a acquis une importance croissante dans le contexte de l'allongement de la jeunesse aux côtés des autres instances de socialisation que sont la famille et l'école. S'il est aisé de suivre Simmel dans sa définition de la sociabilité comme « forme ludique de la socialisation<sup>134</sup> », les univers de sociabilité des élèves issus d'horizons culturels contrastés n'en demeurent pas moins simplement séparés en fonction des origines socio-économiques et ethniques.

### La place des amis

Pour les élèves de *Ef* comme ceux de *Em*, les amis occupent une place capitale, au point d'aller concurrencer l'école et la famille dans leurs représentations. Les amis et la sociabilité structurent leur quotidien et endossent un rôle de soutien moral pour les élèves, jusqu'à prendre la forme d'un facteur de « stabilité » dans la vie des individus.

Ainsi pour ces élèves, les attentes à l'égard des amis sont particulièrement élevées comme en témoignent la nécessité de demeurer en contact permanent par l'intermédiaire des nouvelles technologies de communication comme le « *tchat* » (MSN) ou l'usage intensif des « portables » (GSM), à travers surtout les « textos » (SMS). Néanmoins, les sorties entre amis demeurent le principal moyen de maintenir les réseaux. Elles sont également l'occasion d'expérimenter les états d'ivresse par l'usage très répandu des drogues et de l'alcool.

Pour les élèves de *Em*, les groupes de pairs à l'école ont cette particularité d'être empreint de mixité sociale, même si l'examen attentif de ceux-ci révèle des logiques de segmentation et de regroupement par des critères socio-économiques, de genre et ethniques.

La place des amis pour les élèves de *Ed* est plus ambiguë. Les groupes de discussion révèlent parfois une grande complicité entre les élèves. Par contre, les réseaux de sociabilité à l'école sont largement désavoués dans les entretiens individuels. « L'enfer c'est les autres »<sup>135</sup>, semblent affirmer les élèves de *Ed* quand ils décrivent l'ambiance quotidienne de l'école. Probablement parce que les autres élèves les renvoient en miroir à leur identité négative propre, celle de l'école, et du « quartier ». Ainsi c'est la méfiance à l'égard des pairs qui caractérise les rapports à la sociabilité, celle-ci est empreinte de jalousie et exerce une pesanteur qui « tire vers le bas ». Les modes de distanciation à cette identité « souillée » des individus, de l'école et du quartier s'expriment notamment par les acquisitions ostentatoires,

---

<sup>134</sup> SIMMEL, G., *op. cit.*, p. 124.

<sup>135</sup> Selon la célèbre réplique de la pièce de Jean-Paul Sartre, *Huis clos*. L'auteur entend par là, non pas que nos rapports avec les autres sont toujours infernaux, mais que si les rapports avec autrui sont tordus, viciés, alors l'autre ne peut être que l'enfer. Les autres sont au fond ce qu'il y a de plus important pour notre propre connaissance de nous-mêmes. SARTRE, J.- P., *Huis clos*, Gallimard, Paris, 1945.

dans une surenchère et une compétition matérielle autour des biens de consommation ou, comme alternative, par la constitution d'un « pécule », gage de la volonté de « s'en sortir ».

### **Les réseaux hors de l'école**

Les élèves de *Ef* valorisent énormément les rencontres dont celles de jeunes d'autres horizons. A l'image de leur rapport à la culture, leur sociabilité est « omnivore ». Néanmoins, leurs principaux réseaux d'amis sont constitués à l'école. La réalisation d'un cursus complet à *Ef* joue à cet égard un rôle capital.

A *Em*, les réseaux d'amis hors l'école sont très importants. Cette situation s'explique par la taille de l'école, et par les parcours scolaires des élèves, qui pour une large proportion d'entre eux, ont effectué une partie de leur scolarité dans un autre établissement. A l'image de la mixité qu'ils connaissent au quotidien à l'école, les élèves présentent une plus grande mixité dans l'ensemble de leurs groupes d'amis.

Les élèves de *Ed* entretiennent leurs réseaux d'amis en dehors de l'école. La pesanteur du quartier est néanmoins très présente au point qu'une partie des élèves affirme méconnaître la vie quotidienne des jeunes d'autres horizons. Certains élèves développent cependant de véritables stratégies pour étendre leurs réseaux d'amis en dehors du quartier.

### **Filles et garçons**

Pour les adolescents de *Ef*, les relations entre filles et garçons sont excellentes, empreintes d'équité et de respect. La mixité des réseaux de pairs est très importante et s'accroît avec l'âge. Au-delà, de nombreux élèves entretiennent une relation amoureuse à l'école. Mais à cet égard, ils s'accordent pour attribuer une place plus importante aux amis qu'aux petit(e)s ami(e)s suivant l'ordre de leurs priorités. Ainsi, les filles et les garçons ne se rencontrent pas uniquement sur le terrain de l'expérimentation amoureuse, ils sont nombreux à revendiquer des « amitiés mixtes ».

Les relations de genre à *Em* sont cette fois simplement « correctes ». Plus précisément, elles sont décrites comme « bonnes » par les garçons et « complexes » par les filles. Ils ne s'entendent pas sur la finalité des rencontres. Les garçons sont vus comme « ambigus et portés sur le sexe ». A l'arrivée, ils ne nouent pas de relations amoureuses à l'école, c'est dans les réseaux extrascolaires qu'ils trouvent à aimer. Plus fondamentalement, les univers féminins et masculins semblent évoluer en parallèle et se rencontrer occasionnellement lors des sorties dans les « soirées privées ». Cette séparation, cette distance est encore accentuée pour les élèves de l'école qui sont issus des milieux populaires. Cela étant, dans l'ensemble, ils rejoignent les jeunes de *Ef* dans l'idée que les relations amoureuses ne doivent pas empiéter sur les relations amicales.

A *Ed*, la séparation entre filles et garçon est complète. Outre le fait que les premières sont peu représentées dans l'école, elles sont de fait exclues des réseaux de sociabilité des garçons. Leurs univers du point de vue des pratiques, des centres d'intérêts et des relations amicales sont profondément séparés. Il faut préciser que pour les garçons de *Ed*, en majorité, les relations amoureuses sont centrées sur l'expérimentation sexuelle dans l'attente d'un engagement ultérieur à l'horizon du mariage.

Plus généralement, les représentations des garçons à l'égard des filles sont très dures, empreintes de virilité, de machisme et d'asymétrie. Le point de vue des filles ne fait que confirmer à quel point leur quotidien est difficile au contact des garçons de cette école.

## V. Ecole et projets

Ce chapitre vise à présenter les rapports entre les élèves et l'école en tant qu'institution, lieux de vie quotidienne et univers de contrainte au travail. Pour chacun des trois établissements sont abordées les questions des rapports à la scolarisation et au travail scolaire.

Les questions posées concernent également la façon qu'ont les élèves d'instrumentaliser et de se réapproprier l'école en se projetant dans l'avenir par l'intermédiaire d'un projet professionnel, ainsi que leur façon d'anticiper leur « entrée dans la vie », leur intégration future dans la société et le marché du travail.

### **A. Etablissement *Ef* (population « favorisée »)**

« L'école m'apporte des choses pour construire une vie professionnelle plus tard, et une vie sociale aussi je pense. [...]

- *Si tu pouvais changer quelque chose à l'école, tu dirais quoi ?*

- Je me plais tellement à l'école qu'il y a pas de raison de changer quoi que se soit ! »

(Catherine, 15 ans, 4<sup>e</sup> scientifique B)

### Rapports à l'école

L'école est avant tout un lieu de vie quotidienne, qu'une partie des interviewés affirme « apprécier ». Néanmoins, ils s'y investissent en termes affectifs et en termes de participation aux activités de façons très divergentes.

« *Comment résumeriez-vous une journée à l'école ?*

- C'est fatiguant !

- Oui.

- Les longues journées c'est des calvaires.

- En même temps, pour moi, j'ai été malade deux jours et je suis restée chez moi. Je me suis emmerdée à mourir !

- Moi non plus je n'aime pas rester chez moi. Ce n'est pas que j'aime venir à l'école, mais je n'aime pas rester chez moi.

- Sans l'école on serait un peu perdu.

- *Qu'est ce qui explique que tu t'ennuies chez toi : c'est parce que tu n'as pas tes amis ou parce que tu n'as pas les cours ?*

- On n'a pas de but !

- On regarde la TV toute la journée, on fait rien de toute la journée, c'est un peu ennuyeux je trouve.

- Mes amis me manquent aussi. Quand je vais à l'école ça passe par les heures de cours, mais pour après voir mes amis.

- Oui, voir les autres. »

(*Focus group 2*, élèves de 3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> toutes sections)

Certains élèves participent intensément à la vie de l'établissement, notamment par l'intermédiaire des activités du comité des élèves qui est à l'origine d'une pléthore d'activités qui rythment la vie de l'établissement et mobilisent une proportion significative d'élèves au gré des activités.

« On est plusieurs à s'investir dans notre école. Pour ma part je n'ai pas vraiment d'activité en dehors de l'école. Je fais un ou deux petits trucs mais pas vraiment importants. Je pratique plus d'instruments. Et cette année j'ai quand même consacré pas mal de temps à l'école. Aussi par l'intermédiaire du comité des élèves.»

(Brice, 18 ans, 6<sup>e</sup> latin-math)

« Il y a les trucs extrascolaires aussi comme le comité des élèves et les actions Amnesty aussi. C'est toujours les mêmes qui s'y investissent. Moi cette année je suis délégué des 5<sup>e</sup>. C'est un peu une fonction honorifique, mais quand il y a une activité du comité, j'y suis. On a des réunions le midi chaque semaine. »

(Antoine, 16 ans, 5<sup>e</sup> latin-grec)

## **Rapports au travail**

Précisons qu'ils apprécient plus spécifiquement « leur école » plutôt que le principe contraignant de la scolarité, ce qui se manifeste notamment dans leur rapport au travail. Aimer son école ne passe pas automatiquement par « l'amour du travail », même si l'on est inscrit à *Ef*.

« Les trucs qui demandent vraiment de la préparation à l'avance, oui j'essaie de gérer. Personnellement 99 % de mes interrogations je les étudie la récré avant l'interrogation.

- Et c'est surtout à la fin : moi en première j'étudiais tout le temps. Mais maintenant c'est bon quoi.

- Non mais, le but c'est de passer sans examen de passage. Voilà !

- *C'est un objectif partagé par les autres ?*

- Non. Moi je travaille quand même toujours un peu plus.

- Moi je m'en fous. L'idée c'est de réussir. Même si c'est avec 50 %, c'est réussir.

- C'est une mauvaise idée parce que parfois c'est un peu juste. [Rires]

(*Focus group 1*, élèves 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> toutes sections)

« Je parle peut-être pour moi, mais je pense que je peux parler au nom d'autres aussi. J'ai plein de temps libre, parce que je ne travaille vraiment pas du tout. Des fois je suis chez moi et je m'ennuie. Mais je vais jamais me dire : je vais aller travailler. Je préfère passer une heure à rien foutre. Et parfois je me dis vraiment je m'emmerde, qu'est-ce que je peux bien faire ? Alors je cherche, je n'ai pas

envie de faire de guitare maintenant, je n'ai pas envie de jongler. Alors je m'en fous je fais n'importe quoi mais je travaillerai pas quoi. »

(David, 18 ans, 6<sup>e</sup> Scientifique B)

« Mes activités c'est le soir. Je travaille pour l'école jusqu'à 6 ou 7 heures. Et après le soir je fais mes activités ou bien je suis sur internet. »

(Catherine, 15 ans, 4<sup>e</sup> Scientifique B)

Les élèves véhiculent des représentations hiérarchisées des filières qu'ils choisissent. Certaines filières fortes comme latin-math sont perçues comme plus travailleuses, alors que les filières scientifiques ou les sciences sociales sont considérées comme plus faciles, mais elles sont également identifiées comme celles qui attirent les élèves qui valorisent leur temps libre.

« Le travail scolaire est quand même assez mal vu je crois. Enfin dans notre classe (scientifique B) c'est pas du tout valorisé, quand t'es premier de classe on te demande tes devoirs quoi !

[Rires]

- Moi, ce n'est pas du tout comme ça. Dans ma classe (latin-math), il y a des gens qui privilégient le travail d'autres pas.

- Ouais, ça c'est plus latin-math. Latin-math à *Ef* c'est vraiment l'élite.

- Oui, c'est deux mondes.

- *Qui d'autre est en latin-math ?*

(Brice et Albert se désignent du doigt).

- *Oui, vous avez dit tous les deux que vous travaillez plus.*

- Et encore je ne travaille pas énormément.

- Je ne bosse pas énormément non plus. Par contre je n'ai jamais de temps libre.

- Je fais plein de trucs en dehors de l'école.

- Tu ne t'embêtes jamais alors ? (Un élève de Scientifique B, David s'adresse à Brice).

- Non. Depuis deux ans je n'ai jamais eu le temps de m'embêter, je n'ai pas eu un moment où je ne faisais rien.

- C'est dommage !

- Non ce n'est pas dommage parce que j'aime bien ce que je fais !

- Oui c'est bien, mais c'est chouette de rien faire. Prendre le temps de réfléchir...

[...]

- *De manière générale, l'école, vous voyez ça comme quelque chose de contraignant ou bien vous voyez ça aussi dans l'histoire d'un projet personnel ?*

- Non.

- C'est une obligation.

- Moi ça va. Je viens volontiers à l'école. Mais je viens surtout pour les contacts humains.

- Moi aussi. Je viens à l'école pour voir des copains.

- Oui, mais donc voilà c'est pas pour les cours !

- Moi je viens pour les cours aussi.

- Mais je crois qu'il y a une différence en latin-math. Il a une ambiance qui pousse, qui donne plus envie... Dans notre classe, quand il y a plein de gens qui parlent, ce n'est pas une ambiance qui motive à travailler et à s'intéresser à ce qu'on fait. Et c'est clair que le prof joue beaucoup là-dedans. Ça dépend fort de l'ambiance quoi ! »

(*Focus group 1*, élèves de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> toutes sections)

### **Les projets des élèves**

Si les projets des élèves sont très variés en ce qui concerne « l'après *Ef* », la majorité d'entre eux a choisi son avenir au sein des facultés universitaires. Les élèves ne semblent d'ailleurs pas douter de leur possibilité de choisir selon leur désir, grâce au bagage que l'école leur fournit. Il semble que la principale évidence, transmise aux élèves de *Ef*, soit leur capacité à entreprendre des études et à s'engager dans la vie étudiante pour de longues années encore. Ainsi les élèves qui font un autre choix présentent un projet personnel mûri dont la force peut contrecarrer l'attraction exercée par « l'autoroute de l'université ».

« Je veux faire psychologie sociale, mais c'est juste une idée. »

(Eléonore, 15 ans, 4<sup>e</sup> scientifique B)

« Moi je voudrais faire notaire »

(Julie, 15 ans, 3<sup>e</sup> latine)

« Je voudrais faire ingénieur mécanicien. J'aime bien tout ce qui est moteur. »

(Sidney, 16 ans, 5<sup>e</sup> latin-math)

« Non, moi je ne sais pas.

- *Tu sais si tu veux faire des études universitaires ?*

- Non, moi je veux aller au chômage ! [Rires]

- Oui, rentier...

- Rentier chômeur.

[...]

- Moi, biologie. Pour le moment c'est ce que j'aime.

- Oui, tu peux faire comme ma sœur : Bio ingénieur.

- Et moi diplomate.

- Solvay quoi ?

- Mais non pas Solvay ! Science Po ou Droit !

(*Focus group 2*, élèves de 3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> toutes sections)

« *Vous avez des projets dans la vie, au niveau des études, ou un projet professionnel ?*

- Moi je vais à l'étranger un an l'année prochaine.

- Moi je vais à l'unif.

- Moi je crois que la question se pose presque pas. Tout le monde va quasiment à l'université.

- Oui c'est ça.
  - Ici à *Ef* c'est un peu tout le monde.
  - Oui c'est presque logique ici.
  - *C'est l'autoroute de l'université ?*
  - Oui, oui. [Rires]
  - Oui, d'ailleurs les profs ils nous parlent de ça.
  - Oui, on est formatés à ça. Mais j'ai été au centre PMS et ils m'ont demandé ce que je voulais faire. J'ai répondu que je voulais aller au conservatoire. Et ils m'ont demandé : mais qu'est-ce que tu fais à *Ef* ? Si tu es à *Ef* tu vas à l'université, tu ne vas pas faire des études artistiques après.
  - Moi, on m'a dit la même chose, quand j'ai dit que je voulais faire des études dans la restauration.
  - C'est le code social de *Ef*. La question se pose pas tellement de savoir si on va faire des études après.
  - *Mais donc toi tu as un autre projet après Ef?*
  - Oui. Oui, mais j'ai mis longtemps à me décider, parce que... D'abord je me suis laissé un minimum formater. Je me suis senti presque coupable de ne pas aller à l'université. Il y a un moment où je me suis senti mal, si je ne fais pas ça, je vais me sentir con. »
- (Focus group 1, élèves de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> toutes sections)

### **L'anticipation de « l'entrée dans la vie »**

Les élèves de *Ef* n'échappent pas malgré leur environnement familial et scolaire « favorisé » aux questionnements et aux angoisses sur leur avenir. Néanmoins ils ne sont pas particulièrement sceptiques quant à la question de leur intégration dans la société ni sur le marché de l'emploi, convaincus que *Ef* constitue le meilleur tremplin pour accéder aux plus hauts niveaux de qualification et de certification dans les universités et dans les filières les plus prestigieuses et rentables sur le marché du travail. Ils disposent également au foyer familial, incarnés dans les figures parentales, d'excellents exemples de réussite sociale et professionnelle, qui sont éventuellement susceptibles de leur fournir les « filets de rattrapage » adéquats en cas de difficulté majeure dans leur longue trajectoire d'accession à l'autonomie financière et à la « maturité sociale ».

« *Comment imagines-tu ton avenir ?*

- Je n'y pense pas trop. Je sais que ça va être dur mais je le vois positivement. Je n'ai pas spécialement confiance en moi, mais quand j'imagine l'avenir, j'imagine un peu la vie de mes parents qui ont travaillé de façon raisonnable, qui sont heureux ensemble. »

(Catherine, 15 ans, 4<sup>e</sup> scientifique B)

« Je me dis que si je fais une bonne école j'aurai pas de soucis. Je sais pas polytec ou quoi... Mais si je n'y arrive pas et que je vais dans une école moins prestigieuse avec moins de débouchés se sera peut-être plus dur.

[...] J'ai encore le temps avant de choisir un boulot. J'ai encore 5 ans d'étude à l'université. »

(Mathéo, 17 ans, 6<sup>e</sup> latin-math)

« Mon avenir ? Je ne sais pas du tout. C'est un questionnement perpétuel. Je vous dis, c'est comme la question des études, on va voir. Je vais essayer d'avoir un bon diplôme. »

(Sidney, 17 ans, 5<sup>e</sup> latin-math)

## **B. Etablissement Ed (population « défavorisée »)**

« La majorité des gens qui sont dans cette école, c'est soit des gens qui ont pas eu le choix, qui ont pas trouvé une autre école, soit ils ont été renvoyés. Mais quelqu'un vouloir venir étudier dans cette école jamais !

- Sauf moi.

- Moi je suis venu parce qu'on m'a renvoyé.

- Moi je suis venu parce que dans les autres écoles ils masquaient, ils disaient qu'il y avait plus de place.

- M'sieur, dans cette école il manque jamais de place. Y'a de la place pour tout le monde ! Y'a une fille qui vient d'arriver au milieu de l'année, partout on l'a jetée, à *Ed\** on lui a dit : 'Paie ton inscription on te prend' . »

(*Focus group Ed 1, 5<sup>e</sup> professionnelle électricité*)

### **Rapports à l'école**

Les représentations que les jeunes de *Ed* livrent de leur école sont complexes. L'école leur fournit des armes importantes pour réussir dans la vie, conformément à ce qu'en attendent et tentent de leur inculquer les parents. Mais pour certains des élèves ces armes sont insuffisantes. Ils redoutent une société « prédatrice » où il n'y a pas de places pour tout le monde, et encore moins pour ceux de « *Ed* ».

« *L'école vous donne les armes qu'il vous faut pour vos projets d'avenir ?*

- On a les maths, en français on apprend à bien parler...

- On a les armes pour réfléchir.

- Tu rencontres des gens.

- Ça nous donne des armes. Mais ce que j'ai pas aimé c'est que certains disaient que parce qu'on est Arabes on est bloqués. On dirait qu'ils baissent facilement les bras. Oui je suis Noir, je suis fier d'être ce que je suis. Ce n'est pas parce que je vais quelque part et qu'on me bloque que je vais baisser les bras ! Il faut se battre, toujours se battre ! »

(*Focus group Ed 2, 5<sup>e</sup> technique de qualification automobile et technique de qualification en automation et électricité*)

« Ce qui est triste de nos jours c'est qu'on va étudier, on va se donner à fond, arriver à l'ULB, être trilingue et retomber au chômage. Toute cette longueur pour rien, étudier pendant des années pour aller au chômage. Et le pire c'est que finalement on va travailler dans un truc où on a aucune expérience, aucune compétence, en tant que livreur ou chauffeur.

- Honnêtement la majorité des jeunes de mon entourage c'est pareil. Faire des études d'ingénieur et se retrouver à parquer des voitures pour moi c'est triste. Si on me dit qu'un ingénieur n'a pas sa place moi je ne sais pas où est ma place !

- *S'il faut être ingénieur pour conduire des poids lourds, quelle place notre société va-t-elle donner à ceux qui ne font pas d'études ?*

- Des éboueurs, des serveurs.
- La STIB
- Le Quick, et encore si t'as ça c'est encore bien. »

(Focus group Ed 2, 5<sup>e</sup> technique de qualification automobile et technique de qualification en automation et électricité)

### **Ecole et « business »**

Il faut s'assurer un avenir, et cet avenir passe de façon stéréotypée par le développement d'un business, qui commence tout de suite, dès l'école, en étant un moyen de subsistance au présent, et une façon de constituer un pécule pour l'avenir. Pour d'autres, le projet scolaire avec ses longueurs et ses contraintes est incompatible avec la réussite immédiate dans un business aux allures « d'Eldorado ».

« Vous vivez l'école comment, ça a quelle importance ?

- L'école d'un côté c'est pour faire plaisir aux parents. Leur truc le plus cher c'est que leurs fils réussissent dans la vie. C'est ça le plus important, et prévoir son avenir. Y'en a aussi qui volent grave, des autoradios et des voitures...

- Pour moi l'école c'est le plus important. Et pour mes parents aussi. Parce que selon eux, un enfant qui va à l'école il va gagner sa vie. Mais il y en a qui gagnent leur vie sans aller à l'école.

- Oui c'est ce que je dis. Pour les commerces ils ont même plus besoin du diplôme de gestion.

- Si, si, il faut !

-Mais il y en a qui viennent du Maroc, des clandestins, et comment ils font sans diplôme de gestion ? [Rires]

- Il y a quelqu'un qui ouvre le pas de porte à son nom ?

- Souvent c'est dans la famille. De nos jours n'importe qui peut ouvrir un « phone shop ». Il faut pas beaucoup pour ouvrir une société... t'as ton bureau, ton siège et ton capital, et c'est tout !

- Le capital il ne tombe pas du ciel ! »

(Focus group Ed 1, 5<sup>e</sup> professionnelle électricité)

« Pour moi le truc c'est de voir mon avenir. Comment je vais m'en sortir. S'il est possible d'avoir un diplôme en fin de 6<sup>e</sup> et de travailler, il n'y a aucun problème. Si c'est avoir un diplôme et aller au chômage je vois pas pourquoi continuer. C'est pourquoi je regarde autre part, s'il y a moyen d'arriver à un travail ou je vais pouvoir rapporter plus et où je vais pouvoir gérer et assumer ce qui va m'arriver après. Faire mon chez moi, ma maison, avoir un emploi qui me permettra de m'en sortir dans la vie, de ne pas rester bloqué. Je voudrais avoir une somme où je ne suis pas là à la fin du mois à ne pouvoir rien faire. Ni voyager ni avoir certains loisirs. »

(Jonathan, 5<sup>e</sup> professionnelle, électricité)

Parfois la distinction entre « business » et « trafic » est floue, comme c'est probablement le cas dans le quotidien du quartier. Le trafic pourrait aussi bien être une solution à la mise à l'écart de la société et du travail, qu'une réponse au désir et au besoin d'argent dans une logique de constitution d'un pécule et de « débrouille ».

« Fermer les portes aux immigrés, fermer les portes du travail, et puis s'étonner que ce sont eux qui volent, que ce sont eux qui font les trafics, que ce sont eux qui font du « noir »... Je ne comprends pas. Si on nous rejette tout le temps, si on ne nous accepte pas, on est quand même obligés de faire notre argent. Un loyer coûte 500 €, le chômage c'est 800€... Un chômeur il est obligé de faire son argent. On peut dire que c'est un voleur ? Et puis on généralise pour tout le monde ? En Belgique ça se passe comme ça, on dit que les Maghrébins c'est des voleurs, des trafiquants de drogue, toutes sortes de trafic. Mais quand on veut travailler on nous dit non ! Tu ne travailles pas ! »  
(Fayssal, 5<sup>e</sup> technique de qualification automobile et technique de qualification en automation et électricité)

« *Beaucoup d'entre vous ont parlé du business. Mais concrètement si vous voulez bien raconter, comment vous faites de l'argent au quotidien ?*

- Moi personnellement je propose des articles à des magasins ou des particuliers. La marchandise je sais où en trouver que ce soit en Belgique ou ailleurs. Mes frères me prêtent la voiture ou la camionnette. Ils me prêtent l'argent, ou ils m'envoient chez un commerçant chercher de la marchandise. Il me passe l'argent et je prends mon bénéfice. Je prends 100 ou 200 €. Je mets de côté et je garde 100 € pour aller au cinéma ou quoi.

- Y'en a d'autres qui sont à l'école et qui ont un associé qui travaille. Y'en a qui sont dans le shit. Y'en a qui volent. Mais aller à l'école jusqu'à 26 ans pour finir avec un diplôme et être rejeté et rester 20 ans au chômage, et pour finir travailler comme ouvrier... Non merci ! »

(Focus group Ed 2, 5<sup>e</sup> technique de qualification automobile et technique de qualification en automation et électricité)

### **L'école « entachée »**

L'école est aussi « entachée ». Dans leurs représentations, en tant qu'institution, elle manque à sa mission d'éducation pour tous, elle « ferme les portes ». Elle « pêche par discrimination ». À l'image du marché de l'emploi, qui écarte vers les mauvais boulots dès que la différence physique ou culturelle est visible. L'école « écarterait » les jeunes garçons issus de l'immigration pour en faire plus vite des « chauffeurs de bus de la STIB » et des « plafonneurs ».

« Pour l'instant il vaut mieux se forger un avenir, parce qu'il y a plus de place dans la société, et surtout pour nous les étrangers. On est comme une goutte d'eau dans un seau d'eau ! Vous comprenez ce que je veux dire par là ? On est comme une tache ! On nuit vraiment ! Si on postule avec notre photo, même si

on est le premier sur la liste, on met de côté et on prend l'autre. Même si on le cache en réalité ça se passe comme ça. Et quand on voit les médias quand on voit comme on parle de nous ! Quand je regarde dans la boîte aux lettres et que je vois les prospectus du Vlaams Belang [...].

Comme on parle de nous... Je veux dire « les étrangers », parce que moi je me sens belge. Je ne suis pas différent de Damien, de Paul ou de Jean. Je suis né ici, j'ai grandi ici ! Mon père est venu ici à 16 ans ! Comment voulez-vous qu'on se sente belge, « intégrés » dans la société ? Et après, on nous parle d'intégration ? Je pense que l'intégration ça n'existe pas ! Quand on nous met comme ça à l'extérieur de la société, ça ne peut être qu'un engrenage, des difficultés en plus, tant pour nous que pour la société. »

(Naoufel, 5<sup>e</sup> technique de qualification automobile et technique de qualification en automation et électricité)

« Chez ces jeunes qui fument ou qui ont leur business, le problème c'est qu'au fond ils ont un bon fond. Le problème c'est qu'ils font une connerie en 1<sup>e</sup> ou en 2<sup>e</sup> et ils ont un « bulletin rouge ». S'ils veulent s'inscrire dans une école on leur ferme les portes. C'est là qu'ils vont se dire : Je vais jamais travailler !? Si au niveau de l'école on lui dit : sors, on te rejette, il va faire son business ailleurs. C'est normal, ils sont jeunes, ils sont même pas majeurs. C'est des gamins, si on leur ferme les portes de l'école, ils se disent : je vais jamais travailler, on m'accepte pas !

- Quand j'étais en 2<sup>e</sup> année générale, j'avais quelques échecs mais je pouvais m'en sortir avec des examens de passage. Pendant toute l'année ils m'ont parlé de passer en 3<sup>e</sup> professionnelle. Moi j'ai réussi et je suis resté, mais les parents d'immigrés, quand la professeur vient leur dire votre fils sera bien en professionnel... Cette année là, il y a eu 70 élèves vers le professionnel, il n'y avait que des arabes et des noirs !

- Il y a des Marocains qui ont des meilleurs diplômes que nous. Pourquoi ? Parce que ceux-là ils se battent. Quand on te ferme les portes pourquoi tu vas arrêter de te battre ?

- Il y a des Marocains qui sont avocats, mais c'est une minorité !

- C'est pas qu'une porte qu'on te ferme, c'est chaque fois que tu te représentes. T'es pas assez qualifié, t'es pas ci, t'es pas ça... Tu n'es pas conforme ! C'est normal qu'on se décourage ! »

(Focus group Ed 2, 5<sup>e</sup> technique de qualification automobile et technique de qualification en automation et électricité)

## **Les projets**

Ces deux mondes, écoles et business, entrent en sérieuse concurrence au quotidien, et le projet scolaire est mis à distance d'autant plus vite qu'il renvoie, en termes de perspective, à un monde ouvrier dévalorisé par opposition à la figure du « businessman ». Cette figure typique du self-made-man populaire, artisan indépendant ou commerçant, qui a su construire

un projet qui le sort de l'enfermement d'une certification « en papier », sans valeur sur le marché de l'emploi.

« *Quels sont vos projets professionnels, vous savez quel métier vous voulez faire ?*

- Du business.

- Electricien.

- Pour moi électricien c'est un boulot de merde !

- Pour moi aussi.

- Moi c'est juste qu'il se trouve que je m'y connais un peu. J'aime bien faire l'électricité mais sans plus. Ce n'est pas vraiment le truc qui me motive. Je ne suis pas motivé le matin de me lever et de venir à *Ed\** pour apprendre l'électricité. Voilà. Il faut avoir un diplôme, des papiers en ordre, un bulletin chaque année qui dit voilà j'ai pas glandé toute ma jeunesse. Mais à part ça...

- Moi ce n'est pas électricien que je veux faire. Je veux travailler, ramasser de l'argent et me mettre à l'aise. »

(*Focus group Ed 1, 5<sup>e</sup> professionnelle électricité*)

« Pourquoi étudier jusqu'à 26 ans ? En 6 ans j'aurais pu ramasser autant. C'est comme ça que les gens pensent ! Voilà j'ai perdu 6 ans dans les études alors que j'aurais pu ramasser autant d'argent... J'aurais pu faire un commerce, me débrouiller. C'est pour ça que les gens d'aujourd'hui, de chez nous ils continuent pas dans les études. Vous avez remarqué M'sieur, c'est toujours les filles d'origine étrangère qui réussissent bien à l'école ! Pas les garçons ! C'est toujours elles qui réussissent à l'université, les jeunes, s'ils ont le diplôme de 6<sup>e</sup>, ils sont contents. La 6<sup>e</sup> secondaire c'est déjà une certaine fierté ! »

(*Naoufel, 5<sup>e</sup> technique de qualification automobile et technique de qualification en automation et électricité*)

Néanmoins, les projets d'avenir correspondent parfois à des études supérieures ou des formations complémentaires, que ce soit en technique ou en professionnel, l'école proposant une 7<sup>e</sup> année. Un élève revendique aussi de rêver, une autre façon de voir en « grand ».

« Moi j'ai beaucoup de projets personnels. Comment expliquer ça ? Etre manager, manager de groupe, trouver des dates pour plusieurs groupes, à plusieurs endroits partout dans le monde. Ça me plairait bien comme boulot.

- *Travailler dans la musique, ta passion ?*

- Voilà, mais à haut niveau. Pas en bas de l'échelle, vous voyez ce que je veux dire ?

- Moi je veux continuer mes études le plus loin possible parce qu'on a pas tous la chance d'ouvrir un commerce.

- Moi aussi.

- *Faire des études supérieures ? Vous savez quoi ?*

- Ingénieur électricien, c'est 4 ans d'études.

- Un graduat en électricité, et peut-être un jour être professeur.

- Moi je veux faire jusqu'à la 7<sup>e</sup> et puis arrêter. Je veux acheter un appartement, mes parents ont mis de l'argent de côté.
- Moi je veux commencer à travailler et après quelques années me mettre en ménage.
- Vous ne voyez pas plus grand ? En grand écran il faut voir la vie, pas sur un petit écran ! Faut aller loin. Pense loin et tu iras loin ! »  
(Focus group Ed 1, 5<sup>e</sup> professionnelle électricité)

### **L'anticipation de « l'entrée dans la vie »**

L'anticipation de l'entrée dans la vie des élèves de Ed est, au premier abord, surprenante et se divise en deux grands ensembles qui correspondent aux deux grandes logiques de projets.

D'un côté, ceux qui « rêvent en grand » qui ont des projets qui paraissent peu réalistes et qui se distancient du modèle parental de l'ouvrier usé au travail pour aduler la figure du self-made-man et de l'indépendant. Ces mêmes élèves sont également ceux qui ont tendance à relativiser la valeur de la certification scolaire dans laquelle ils sont engagés. Pour eux, se projeter dans l'avenir consiste à énoncer tout haut ce qu'ils voudraient idéalement. Ils balayent également les contraintes du marché du travail par l'idée d'être les créateurs de leur propre emploi, soutenus par leur seule force morale.

« Je voudrais bien faire le diplôme de gestion. Je m'intéresse à la bourse, au marché européen. J'espère avoir assez d'argent pour investir dans l'immobilier à l'étranger. Mener une grande vie quoi, avoir beaucoup plus que la vie normale. Pouvoir me payer ce que je veux, vivre au soleil comme tout le monde. Je ne compte pas terminer ma vie ici, je suis plutôt le style St.-Tropez, L.A. J'aime le soleil, les filles. C'est bien de se réveiller et de se dire 'j'ai rien à faire, je dois pas aller travailler, j'ai de l'argent'. [...]

La façon ? Au début, il faut mordre sur sa chique. Il faut commencer par travailler dur pour être bien après. Ça va peut-être durer 5-6 ans, à moins que je sois chanceux. Je sais que se sera pas facile alors je veux m'y mettre bientôt et ne plus perdre de temps. [...] Je vais faire une formation en gestion en cours du soir et travailler en même temps. Ce serait bien, je perdrais plus mon temps à attendre. Je pense que le temps nous est compté. »

(Mike, 20 ans, 5<sup>e</sup> professionnelle en électricité)

« Comme projet, j'aimerais avoir une vie bien, avec un salaire de 3000 €. Avoir une maison, une femme, des enfants, ma voiture. Une grosse voiture, c'est dur à assumer. Une maison, une villa si possible. Essayer d'avoir un crédit pour un immeuble de rapport pour avoir des revenus locatifs. Faut travailler d'abord et avoir un bon capital de départ pour faire un crédit à la banque. [...]

L'année prochaine je ne sais pas encore ce que je vais faire. Je vais voir les options. J'ai jamais su ce que je voulais faire vraiment, je sais pas pourquoi je ne sais pas. »

(Tarek, 18 ans, 5<sup>e</sup> professionnelle en électricité)

De l'autre côté de cette polarité, se trouvent ceux qui ont trouvé dans la formation à un métier une voie de professionnalisation. Dans ce cas de figure, ils ont tendance cette fois à valoriser leur certification et ne manifestent pas non plus de crainte quant à leur intégration sur le marché du travail, qui dépendra ici aussi de leur volonté. Selon ces élèves, les patrons sont demandeur d'ouvriers de leur compétence. Néanmoins, une partie d'entre eux rejoint d'une façon plus « réaliste » que leurs pairs la valorisation de la figure de l'indépendant présente dans le premier groupe, tout en se réappropriant le projet ouvrier, et donc souvent l'héritage paternel, puisqu'ils revendiquent de devenir leur « propre patron ».

« *Tu penses que se sera dur de trouver du travail ?*

- Dans mon métier on cherche beaucoup de gens. Dans le bâtiment il y a beaucoup de travail, on cherche des plombiers, des chauffagistes. Je ne crois pas que se sera dur. Mais il n'y a pas beaucoup de place pour les jeunes, je crois qu'ils prennent les meilleurs, ceux qui sont motivés, ceux qui en veulent. »

(Wissam, 16 ans, 4<sup>e</sup> professionnelle équipement du bâtiment)

« Pour moi le travail c'est important : tu fais ce que tu aimes et ça te rapporte de l'argent. C'est de ça que j'ai besoin, j'aime bien travailler. Je ne crois pas que ce sera dur de trouver du travail, si tu es motivé et que tu fais ce qu'il faut, tu trouves du travail facilement. Enfin, peut-être pas facilement mais si tu cherches tu trouves.

- *Et en tant que 'sans papier' ?*

- C'est possible. J'ai un ami qui travaille dans un garage en tant qu'illégal. Il travaille au noir. Je devais travailler avec lui mais comme je suis illégal son patron n'a pas accepté. Sinon j'avais aussi un travail. »

(Eusébio, 18 ans, 4<sup>e</sup> technique automobile)

« *Quels sont tes projets ?*

- Je veux travailler, c'est normal, je viens à l'école pour travailler. Je veux faire la 7<sup>e</sup> année, plus tard je peux être patron. Je reste encore un an dans ma famille. Après je vais me marier, j'aurai des enfants et je travaillerai. Je vais prendre mon diplôme de chauffagiste et être chauffagiste. C'est normal de travailler, je termine l'école, je travaille, il n'y a pas de chômage pour moi ! Ce n'est pas difficile, il y a beaucoup de travail qui m'attend. Mon patron m'appelle tout le temps pour travailler. Il me dit que si je ne vais pas à l'école, il y a du travail maintenant. Moi je lui dis 'après, à 16h30 !' »

(Amir, 18 ans, 5<sup>e</sup> professionnelle chauffage)

## C. Etablissement Em (population « moyenne »)

« *Quelle est ton expérience de l'école ?*

- L'école je crois que c'est une obligation de vivre en communauté. Une petite communauté... Je crois que c'est par l'école qu'on finit par accepter certaines choses et certaines personnes. C'est par l'expérience de l'école qu'on sait qu'il y a autant de 'cas', autant de différences qu'on est forcé d'accepter. On fait parfois une année complète avec des personnes auxquelles on n'aurait probablement jamais cherché à s'adresser. Des gens qu'on aurait jamais abordé à l'extérieur, et on se rend compte : l'image qu'il donnent d'eux-mêmes ce n'est pas ce qu'ils sont. L'apparence n'a rien à voir avec ce que sont les personnes. Ça nous incite à l'extérieur à ne pas juger les personnes. »

(Loubna, 19 ans, 6<sup>e</sup> science math)

### Rapports à l'école

Pour les élèves, en majorité, *Em* est d'abord un lieu de vie qu'ils apprécient. L'ambiance familiale qui y règne est largement plébiscitée. Celle-ci est rendue possible par la taille limitée de l'établissement, ainsi que par la nature des contacts avec l'équipe pédagogique qui est perçue comme disponible (par l'intermédiaire de l'accompagnement individuel des élèves qui fait partie du projet pédagogique). Les mixités (sociale, de genre, d'origine) qui la caractérisent sont au centre de l'identité de l'établissement et de la fierté d'une partie des élèves.

« Dans les classes, les filles et les garçons c'est très mélangé.

- Ça change par rapport à mon ancienne école où c'était très séparé entre filles et garçons.

- C'est comme une grande famille ici.

- *C'est lié à la taille de l'école ?*

- Oui. Et aux gens de la classe. La taille de la classe.

- On est fort ouvert. Quand il y a des nouveaux qui arrivent, ils sont directement intégrés.

- Il y a de tous les genres aussi.

- *Il y a plus de diversité, de mixité dans cette école ?*

- Oui, c'est multiculturel.

- Oui, c'est hyper varié dans cette école.

- Un peu trop.

- Un peu trop oui, c'est vrai ! »

(Focus *Em* 1, groupe mixte 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup>)

« *Comment sont les relations avec les profs ?*

- Les relations sont bonnes. Ce n'est pas hyper intime et ce n'est pas non plus 'prof-élève'. On peut aller les voir, leur parler.

- C'est une petite école. En 1<sup>ère</sup>, j'étais dans une plus grande école et ici ils font plus attention à notre cas.
- Ils prennent cas par cas.
- Voilà, on est suivis. Quand ils disent qu'on peut aller les voir en dehors des cours, c'est tout à fait vrai.
- Ça peut être les cours au quotidien comme des problèmes de la vie quotidienne... Il y a des gens qui n'ont pas d'appui à la maison, qui n'ont pas spécialement une famille soudée. »  
(Focus Em 2, groupe de filles de 6<sup>e</sup>)

### **Rapports au travail**

Précisons qu'ils « apprécient » plus spécifiquement « leur école » plutôt que le principe contraignant de la scolarité, ce qui se manifeste notamment dans leur rapport au travail, leur parcours scolaire (les redoublements fréquents) et leur fréquentation des cours.

« *Comment vivez-vous votre scolarité ?*

- Oui, bien... Heu.
- C'est toujours le même chemin.
- C'est la routine en fait. On vient pointer à l'école. Et on repart.
- C'est toujours la même chose. Chaque matin on fait le même trajet, le même escalier.

[...]

« *Ça a quelle place dans votre vie ?*

- Obligatoirement première.
- C'est obligé.
- En termes qualitatifs ce n'est sûrement pas la première place.
- *Par rapport aux amis ?*
- En qualitatif, les amis c'est avant l'école.
- Y a plein de gens qui vous diront que l'école est plus importante mais je pense que c'est quand même les amis. »

(Focus Em 1, groupe mixte 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup>)

« *Comment vivez-vous l'école au quotidien ?*

- C'est dur de se lever pour venir aux cours.
- Ça devient lourd.
- C'est long.
- Comme en rhéto.
- Pour moi c'est la 7<sup>e</sup> année, c'est l'année de trop. Et puis même c'est pas : on arrive en classe, on retrouve nos amis et on s'éclate. Personnellement tous mes amis sont à l'université. [...]
- Et même ceux qui sont dans notre classe, même s'ils vont avoir le même âge c'est tout à fait un autre monde. Je ne me retrouve pas dans ces personnes là. C'est vrai, c'est lourd de venir à l'école parce que c'est la 7<sup>e</sup> année, puis c'est un affrontement tous les jours.

- Moi je viens avec l'idée que c'est la dernière année. Après on se casse.  
- C'est encore facile, il faut en profiter. Il faut partir en se disant, 'j'ai enfin fini'. Souvent quand on en a marre à la fin, on commence à bâcler. C'est vraiment dommage on aura une seule 6<sup>e</sup>, et si on rate... On n'en profitera pas du tout. »  
(Focus Em 2, groupe de filles de 6<sup>e</sup>)

« Quand j'étais plus jeune, j'étais content d'aller à l'école. Et plus je grandis, plus ça m'énerve.

- Moi c'est le contraire !

- Je ne vais pas dire que j'aime l'école parce que premièrement c'est dur. Mais c'est obligé, si j'ai envie d'avoir le succès par après il faut passer par là.

- En fait ça ne devrait pas être une obligation.

- Parfois c'est en t'obligeant qu'on t'apprend à aimer, et tu pourrais regretter plus tard si on ne t'oblige pas.

- Tu ferais bien autre chose ?

- Je ne sais pas... Glandeur. Sérieusement, c'est ça qui me plairait, ne rien faire pendant la journée, parce que aller à l'école et avoir toutes ces pressions...

- A un moment tu vas en avoir marre de ne rien faire. Les pressions c'est important.

- Je sais pas : tu dois à tout prix réussir ce cours là sinon tu rates...

- Moi je vois l'utilité, je vois beaucoup d'utilité même si c'est énervant. »

(Focus Em 3, groupe de garçons de 5<sup>e</sup>)

« Avant pour moi l'école c'était un parc d'attractions. Depuis que je suis en humanités j'ai réalisé que c'est important. C'est un peu s'amuser, mais c'est surtout étudier pour pouvoir réussir. C'est important aussi.

- Parce que sans ça on va nulle part. Déjà avec les humanités on a pratiquement rien. On est obligées d'aller à l'ULB pour avoir quelque chose. Pour moi c'est positif l'école, en plus on rencontre du monde, on fait de nouvelles connaissances.

- Moi j'ai toujours bien aimé l'école.

- T'es bizarre toi !

- Je ne sais pas, j'aime bien apprendre. »

(Focus Em 4, groupe de filles de 4<sup>e</sup>)

## **Les projets**

Les projets des élèves sont très variés en ce qui concerne « l'après scolarité obligatoire », mais une majorité d'entre eux envisage la poursuite d'études dans le supérieur, dans des orientations diversifiées, y compris dans les « filières d'élite ».

« Je vais faire le droit à Namur. Dès l'année prochaine. J'ai perdu assez de temps. Je voudrais être avocate, plaider au barreau, au pénal. »

(Soraya, 19 ans, 6<sup>e</sup> sciences économiques)

« *Vous pouvez expliquer chacun vos projets personnels ?*

- L'informatique. Une école supérieure je pense.
- Comme études, je veux faire la médecine, et une spécialisation en cardiologie. J'ai toujours voulu faire ça. Mais avant je vais peut-être faire une seconde 6<sup>e</sup> en néerlandais.
- Une deuxième rétho en néerlandais si je ne double pas cette année. Et après ingénieur industriel, une haute école.
- Science Po à l'UCL.
- Moi d'abord je voudrais rencontrer des gens qui pratiquent ce que je veux faire plus tard. Je voudrais faire un truc à moi, créer un truc. Je ne sais pas, une marque de vêtements. [...] Je vais peut-être continuer plus tard à l'université, mais c'est dans un peu plus d'un an, si je réussis.
- Moi je ne sais pas trop, pas précisément, vers le social.
- *Tu veux faire des études ?*
- Pas spécialement (rire). Je n'ai pas trop envie. Je crois que je vais être obligé.
- *Il y a une pression familiale ?*
- Oui quand même. »

(Focus Em 1, groupe mixte 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup>)

« Moi je vais faire des études d'ingénieur son directement ! A Liège je crois qu'il y a une école.

- Pour l'instant, je suis en train de réfléchir. En fonction de mes options, je vais peut-être continuer. Je ne sais pas, il y aura peut-être un truc qui va m'intéresser un jour et qui n'a rien à voir avec les sciences.
- Moi non plus je n'ai pas de projet. J'ai science aussi comme option. Je vais suivre ce chemin là et peut-être qu'après je vais trouver un truc qui va m'intéresser. Y'a ma mère qui dit que je dois devenir médecin ou chercheur parce que je suis bon en sciences, surtout en physique.
- Il est bon !
- Mais sinon j'ai pas d'idée de métier comme ça, plutôt dans les sciences. Je n'ai jamais eu de projet comme ça... Je n'ai pas de projets dans la vie. Moi je laisse aller et je vais trouver un truc au bout.
- *Tu te dis que tu as le temps ?*
- Je ne suis pas motivé. Peut-être qu'à l'université je vais trouver un truc qui m'intéressera. [...]
- Moi je n'ai aucune idée en fait. Je ne sais pas, je prends des options comme ça, mais je ne sais pas ce que j'ai envie de devenir plus tard. Et je n'y pense même pas. Ça ne me préoccupe pas. Moi, je dors tranquille !
- Moi personnellement, quand j'étais plus jeune je pensais pas à l'avenir, mais maintenant j'y pense. Faut choisir des trucs (des orientations) où il y aura de bons résultats !»

(Focus Em 3, groupe de garçons de 5<sup>e</sup>)

« Des études, pas spécialement. J'ai envie de trouver un truc qui me plaît. Je pense à garde forestier. Il y a une formation de quelques années. C'est plus pratique que théorique, c'est ce qui me plaît. »

(Julien, 18 ans, 5<sup>e</sup> science anglais)

« Je veux être policière ! Je vais directement à l'école des inspecteurs.

- Moi j'aimerais faire le droit.

- Moi aussi, en fonction des points que j'aurai en rhéto, je ferai le droit ou bien prof de gym pour les 4<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup>.

- Moi en fait, je n'ai pas trop d'idée. En fonction des points je voudrais être pédiatre, biologiste ou avocate. »

(*Focus Em 4*, groupe de filles de 4<sup>e</sup>)

Les élèves sont parfois prudents quant à l'affichage de leurs ambitions qu'ils font alors dépendre de leurs résultats scolaires à la certification. Certains des élèves sont également indécis quant aux directions à prendre, que ce soit le type d'étude ou l'engagement lui-même dans un parcours dans le supérieur. Les élèves remettent par ailleurs plus facilement en question (que dans l'établissement favorisé) la pertinence des bagages que l'école leur fournit et y voient plutôt un passage nécessaire pour obtenir leur diplôme et accéder à l'enseignement supérieur.

« Les bagages que vous apporte l'école correspondent à vos projets d'avenir ?

- Non, il nous manque plein de trucs je pense. Je crois pas qu'on soit dans une école où quand on sort de là on est bilingue, prêt à aller à l'université.

- Ça dépend des branches.

- Ça dépend des gens aussi.

[...]

- *Vous avez l'impression que ce sera dur pour vous de trouver du travail ?*

- Oui.

- Si on réussit bien ça va.

- Si on réussit ce que l'on veut, non. Par contre si à un moment donné on lâche, on aura plus de difficultés.

- Moi j'ai des craintes par rapport à ça.

- Oui moi aussi, j'ai peur de ne rien trouver. »

(*Focus Em 1*, groupe mixte 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup>)

« Vous pensez que l'école aide les jeunes à être intégré ?

- Oui parce qu'ici on fait des rencontres.

- Quelles rencontres ?

- C'est comme une société (une entreprise) en fait. Chacun avec ses 'étages' et tout, sauf que là c'est des classes.

- Oui, c'est vrai que quand on me demande si j'étudie encore, je dis que je suis en général, et là on me dit souvent, 'Ah ! C'est bien.'

- *Ça te donne une place particulière ?*

- Surtout parce que je suis dans le général. Je ne sais pas pourquoi les gens trouvent ça super.

- Ça donne accès à toutes les études ?
  - C'est le permis d'étudier universel ! [...]
  - L'école vous donne les bagages qu'il vous faut pour vos projets ?
  - Il faut y passer mais ça aide quand même, on a quelque chose avec soi. Si tu ne fais pas l'école, tu ne peux pas faire l'université. C'est les bases !
  - C'est le permis pour l'université ?
  - Sans ça tu ne peux pas ! [...]
  - Le diplôme c'est nécessaire. Et pour l'avoir il faut aussi connaître des choses. Donc on parle de connaissances.
  - Moi en vérité je m'en fous de ce qu'on m'apprend. Ce qui m'intéresse c'est que j'ai su faire face à certains problèmes grâce à l'école. Quand on nous donne un gros travail, il y en a qui sont déjà en train de pleurer. Moi je prends mon courage à deux mains, je travaille jusqu'au bout, et quand j'ai fini je fais : 'Aah !'. C'est ça qui m'intéresse ! »
- (Focus Em 3, groupe de garçons de 5<sup>e</sup>)

### **L'anticipation de « l'entrée dans la vie »**

Les élèves de Em se montrent souvent inquiets quant à leur intégration sur le marché de l'emploi, et de façon plus générale quant à la place qui leur sera faite dans la société.

- « J'ai l'impression que dans le temps c'était plus facile de trouver du travail. Je crois que notre avenir à nous c'est que ça va être super dur de trouver du travail.
  - Maintenant sans diplôme on a rien.
  - Les garçons peuvent encore être ouvriers ou quoi, ça gagne encore bien. Les filles je ne sais pas.
  - Caissière.
  - Toute sa vie ce n'est pas vraiment marrant.
  - Vous avez l'impression que ce sera dur de trouver votre place ?
  - Oui. [...]
  - C'est déjà dur de trouver du travail maintenant, quand j'entends tout le monde en parler. Déjà maintenant c'est difficile, alors dans 10 ans, je n'ose pas imaginer.
  - Vous avez l'impression que ça va empirer ?
  - Déjà maintenant ce n'est pas super. Peut-être que dans 10 ans ce sera mieux, mais j'ai plutôt l'impression que ça va empirer.
  - Oui, ce sera pire.
  - De toute façon, je suis venue ici pour avoir mon diplôme. Après, je retournerai en Equateur. Là il y aura pas moyen de ne pas trouver de travail ! Ça va être tranquille, mais ici je crois que ça va être dur ! »
- (Focus Em 4, groupe de filles de 4<sup>e</sup>)

« J'imagine mon avenir positivement. Comme je vous l'ai dit j'ai une grande sœur qui est au C.P.A.S. et j'essaie de pas répéter les mêmes erreurs. Pour l'instant ça marche plutôt bien. Mais ce sera probablement super difficile, rien qu'avec le

réchauffement de la planète... Je ne sais pas imaginer. Je crois que se sera très difficile à vivre d'ici 2020 ou moins. »

(Louis, 16 ans, 4<sup>e</sup> science)

Par ailleurs, ils ne font pas dépendre leur « bonheur futur » de leur seule réussite professionnelle et font régulièrement référence à la réussite dans la sphère familiale (les filles comme les garçons). Par ailleurs, dans la dimension professionnelle, une partie des adolescents de *Em* met en balance la priorité d'un emploi rémunérateur face au plaisir d'un travail « qui plait ».

« Je m'imagine dans dix ans dans une maison gagnant ma vie normalement. Mais pas à la campagne, en ville ! Avec une femme et une famille. J'espère aussi être content de me lever le matin pour aller au travail, mais ça je crois que ce sera compliqué ! »

(Louis, 16 ans, 4<sup>e</sup> science)

« L'avenir, ça dépend. Si j'ai un boulot qui me rapporte pas mal d'argent ça va. Si c'est un boulot qui me rapporte juste de quoi vivre, je veux avoir le sourire en allant au travail. Je préfère avoir un boulot que j'aime bien, une femme qui me comprenne bien. Quelqu'un de bien. Pour le reste je ne sais pas encore vraiment. [...] Le bonheur c'est la réussite, avoir des facilités, pas mal d'amis, que tout se passe bien en famille. Que je m'en sorte ! Je sais qu'il y a pire, mais il y a meilleur que moi, voilà ! »

(Simon, 20 ans, 6<sup>e</sup> science)

« L'avenir je le vois bien, parce que je suis vraiment motivée par le journalisme. [...] Ce sera dur. Mais je vais persévérer. Des journalistes il y en a plein, c'est un milieu très dur, j'aurai sûrement du mal à trouver ! [...] Ensuite je vois ma vie de famille, c'est super important pour moi. Je verrais bien une vie de famille comme mes parents, mais avec moins de gosses ! [Rire] On est six ! C'est chouette mais je ne me mettrais pas à la place de mes parents. Je veux des enfants mais pas autant. »

(Judith, 16 ans, 4<sup>e</sup> économie)

« J'espère un bel avenir ! J'espère réussir ma vie professionnelle et familiale. Je suis plutôt positive même si j'ai peur. Pour moi l'avenir c'est un boulot qui me plait et une vie de famille. Je ne peux pas m'imaginer seule. Pour moi c'est ça le bonheur. Et les amis ça reste très important. »

(Soraya, 19 ans, 6<sup>e</sup> sciences économiques)

## D. Conclusions, regards croisés sur l'école et les projets

L'examen des *expériences scolaires*<sup>136</sup>, dont la réappropriation de l'obligation scolaire dans la formulation d'un projet personnel de professionnalisation, conduit à la constatation d'un profond hiatus entre les élèves des différents établissements. L'analyse du rapport à l'école, au travail scolaire, aux projets et à l'anticipation de l'entrée dans la vie nous permet de constater la profonde ségrégation entre les élèves issus d'horizons différenciés autour des critères ethniques et socio-économiques. Deux *mondes scolaires*<sup>137</sup> s'opposent sans jamais se rencontrer, celui des écoles « d'élites » et celui des écoles « de relégation », qui accueillent chacun un public stéréotypé : les garçons des classes populaires issues de l'immigration dans des filières professionnelles (et techniques) et les enfants « les plus scolaires » des classes moyennes et supérieures dans les filières « générales ».

Le troisième établissement représente à cet égard un *modèle* de mixités. Mixité sociale, des « origines » et des niveaux scolaires des élèves, puisqu'il accueille aussi bien des élèves aux origines modestes, dont les aspirations peuvent être tirées vers le haut par la diversité, que des élèves issus de milieux plus favorisés qui vont y chercher une seconde chance quand ils n'ont pas satisfait aux exigences d'un établissement « élitiste ».

### Expériences de l'école

Les élèves de *Ef* se plaisent à l'école. Mais pas forcément pour les enseignements prodigués. Ils aiment d'abord les réseaux de sociabilité qu'ils y trouvent, mais valorisent aussi leur établissement pour la certification offerte et sa valeur symbolique (« pour le CV »). Ils participent également intensément à la vie de l'école par l'intermédiaire du comité des élèves et d'autres associations d'élèves autour des œuvres caritatives.

*Em* est également un lieu de vie apprécié pour l'ambiance familiale qui y règne. La mixité de l'établissement est érigée en témoin de la valeur de celui-ci. Les élèves y font l'expérience d'une vie en communauté basée sur la diversité. Ils y prennent conscience de « la réalité », d'une société à plusieurs vitesses, et, pour certains, y construisent des projets centrés sur l'ouverture et la mobilité sociale.

Pour les élèves de *Ed*, l'école possède fondamentalement une identité stigmatisée de « l'extérieur » (une mauvaise réputation) et de « l'intérieur » (les mauvais élèves et le rapport ambivalent des « bons élèves » à la scolarisation). *Ed*, c'est la « roue de secours », l'école « porte ouverte », l'école de « la dernière chance »<sup>138</sup> d'élèves aux parcours scolaires trop lourds. L'école est aussi *dévalorisée* par une partie des élèves qui affirme son absence de confiance en la certification délivrée. L'école est également « entachée » en tant qu'institution, parce qu'elle participe au processus de relégation des élèves issus de l'immigration dans les filières dévalorisées, à l'image de la discrimination dont les membres

<sup>136</sup> DUBET, Fr., *Les lycéens*, Seuil, Paris, 1991.

<sup>137</sup> DEROUET, J.-L. (S.L.D.), *L'école dans plusieurs mondes*, De Boeck, Paris, Bruxelles, 2000.

<sup>138</sup> VIENNE, Ph., *Comprendre les violences à l'école*, Editions De Boeck Université, Bruxelles, 2003.

aînés des fratries sont victimes sur le marché de l'emploi. L'école enfin est *reléguée*, enclavée dans un quartier où règne la « débrouille » et la précarité.

### **Travail scolaire et business**

Aimer son école, ne signifie pas aimer le travail scolaire. A *Em*, apprécier l'école renvoie de façon systématique à l'appréciation du cadre de sociabilité qui concurrence sérieusement le travail scolaire.

A *Ef*, les élèves se distribuent eux-mêmes en deux catégories stéréotypées, les « latins » plus travailleurs sans forcément être des « intellos » (ils revendiquent également la richesse de leur sociabilité et de leurs activités de loisirs), et les « modernes » qui oeuvrent à limiter le travail scolaire pour libérer du temps libre. Mais la majorité conjugue avec les différents impératifs de performance (dans les domaines scolaires, des loisirs et de la sociabilité).

Quant aux élèves de *Ed*, leur rapport au travail scolaire est mis à distance pour certains par l'absence de « croyance » en la certification scolaire, remplacée par la valorisation d'un « business » aux allures d'Eldorado. Ensuite, leur simple présence à l'école est parfois remise en question par la priorité accordée aux moyens de subsistance, essentiellement le travail au noir.

### **Projets des élèves**

Assez logiquement, les projets des élèves de *Ed* sont tiraillés entre la finalisation de leur certification scolaire et l'engagement immédiat dans une vie active « marginale ». L'école est mise à rude concurrence avec les mondes du business et du trafic. En parallèle, c'est également la figure traditionnelle de l'ouvrier, incarnée par les parents usés par le travail, qui est remise en question. Les élèves lui préfèrent celle du « self-made-man », dont les variantes sont le « businessman autoproclamé », l'artisan indépendant (une reproduction de la figure ouvrière sans patron) et le petit commerçant. Ces valorisations servent autant de justifications, selon les cas, à la poursuite où à l'abandon des études.

Les élèves de *Em* présentent des projets variés dont pour une bonne proportion la poursuite d'études supérieures dans les universités ou les écoles supérieures. Mais d'autres projets sont également présents. L'ensemble traduit autant les aspirations « authentiques » et passionnées des élèves (dont les mobilités sociales « descendantes » d'élèves issus des classes supérieures qui ne veulent pas entreprendre de longues études) que des projets de mobilité sociale ascendante, ou le choix d'études supérieures est orienté vers « des trucs où il y aura de bons résultats » en termes financier et de demande sur le marché du travail.

Les projets des élèves de *Ef* sont profondément déterminés par l'action conjointe de l'institution scolaire, la pression parentale et celle du groupe de pairs. *Ef*, c'est « l'autoroute de l'université ». Autoroute qui compte peu de « sorties » à l'exception des filières les plus valorisées. Ceux qui envisagent d'user des « chemins de traverse » doivent construire un

projet fort pour résister à cette forme de « tyrannie de la majorité<sup>139</sup> » qui s'exerce ici dans le domaine scolaire.

### **Anticipations des entrées dans la vie**

Les jeunes anticipent l'avenir et plus précisément leur entrée sur le marché professionnel, dans un contexte de crise de l'emploi, de façon différenciée selon les établissements.

A *Ef*, l'anxiété produite par cette anticipation est relative. Cela ne sera pas facile, mais l'école leur fournit les bagages adéquats pour continuer à accéder aux formations les plus prestigieuses. Faire ses études à *Ef* nourrit la conscience d'appartenir à une élite qui rencontrera moins de difficultés que les autres jeunes pour s'intégrer dans la société et sur le marché du travail. Par ailleurs, cette « réassurance » est également entretenue par l'intermédiaire des familles : les parents sont des modèles de réussite et d'insertion professionnelle, ainsi que les fratries. Les familles disposent également des ressources nécessaires pour assurer le financement des études et la période d'attente de la stabilisation professionnelle entre la fin des études et l'inscription dans une « carrière ».

Les élèves de *Em* interrogent de façon plus intense leur place future dans la société des adultes, et les difficultés que les jeunes rencontrent à leur entrée sur le marché du travail. Néanmoins, ils ne font pas dépendre leur définition du bonheur du seul critère de la réussite professionnelle, pour insister sur l'importance à leurs yeux de la dimension familiale. Certains des élèves revendiquent en priorité un travail qui leur fournit du plaisir plutôt qu'une situation rémunératrice.

Les élèves de *Ed* peuvent être répartis en deux ensembles quant à cette question. Un premier groupe d'élèves revendique de « rêver en grand ». Ce sont les élèves qui se distinguent de la figure des ouvriers pour valoriser celle du « businessman ». Ils relativisent la valeur et l'utilité de la certification scolaire pour énoncer tout haut leur avenir « idéal ». Dans cette façon de se projeter dans l'avenir, ils éclipsent les difficultés que les jeunes sans certification rencontrent sur le marché du travail pour s'appuyer sur leur force morale qui leur permettra de se faire une place « tout seul ».

Le second groupe rassemble les élèves en voie de certification technique ou professionnelle, et qui envisagent la même voie de professionnalisation. Dans ce cas, ils valorisent la certification scolaire et énoncent par là un projet plus réaliste (exercer comme ouvrier pour ensuite se mettre à son compte), même s'ils mettent également en avant les difficultés à s'intégrer sur le marché du travail. Dans ce groupe d'élèves, il est possible d'identifier à la fois une filiation au monde ouvrier des parents, et une réappropriation de cet héritage par la valorisation de la profession d'artisan et de petit indépendant.

---

<sup>139</sup> L'expression est de Dominique Pasquier. Elle désigne plutôt à l'origine, la tyrannie qui est exercée sur les adolescents par le groupe de pairs en matière de définition des goûts culturels et de gestion de la sociabilité qui les contraint à rester « conformes » et « disponibles ». PASQUIER, D., *Cultures lycéennes, la tyrannie de la majorité*, Editions Autrement, 2005.

## VI. Les familles

Les profils familiaux ont largement été traités dans le chapitre consacré aux données sociographiques des élèves. Cette partie-ci est centrée sur les représentations des élèves plutôt que sur les données « objectives » récoltées en début d'entretien. Les aspects traités dans cette partie concernent les « ambiances familiales », les éventuelles interventions des parents dans la gestion de la scolarité et des loisirs des élèves, les rapports à l'argent (centrés sur la question de l'argent de poche), et la participation aux tâches ménagères.

### **A. Etablissement Ef (population « favorisée »)**

« *Tes parents sont forts exigeants ?*

- Par rapport aux études oui ! Sinon ils veulent savoir où on va. Je peux comprendre. Ils ne veulent pas qu'on reste devant la TV ou le PC pendant des heures. Sinon ça va.

Avant ma mère se plaignait que mon frère ne sortait pas assez. Maintenant je crois qu'on sort trop [Rire]. Ils nous ont toujours entraînés à nous ouvrir... En nous forçant à avoir beaucoup d'activités ! »

(Antoine, 16 ans, 5<sup>e</sup> latin-grec)

### Rapports à la famille

Dans l'ensemble, les familles sont plébiscitées par les élèves de *Ef*. Ils apprécient leurs lieux de vie et ont conscience de leurs privilèges à cet égard. Les ambiances familiales sont parfois louées même si les activités en famille ne sont pas légion, à l'exception des activités « culturelles » et du repas familial qui est le cadre principal des conversations. Les occupations individuelles des membres de la famille, dont la vie professionnelle des parents, limitent fortement les « réunions familiales ».

« Dans ma famille on est très unis. Je pense que ce lien est resté depuis mon enfance, il est même plus fort. On a tous grandi et on se rend compte de ce lien qui nous unit. [...]

- *Vous avez des activités en famille ?*

- On regarde une émission de télévision le mercredi soir tous ensemble [Rire], sinon c'est à table.

- *Que penses tu de l'endroit où vous vivez ?*

- Je vis dans une maison, chacun a sa chambre. Pour ça on est bien !

- *Tu changerais quelque chose dans ta famille ?*

- Rien ! Peut – être que mes sœurs jumelles grandissent plus vite, elles sont deux, c'est deux fois plus dur. [Rire] »

(Catherine, 15 ans, 4<sup>e</sup> scientifique B)

« J'ai un bon rapport avec mes parents, je m'entends assez bien avec eux, mais je ne me sens pas proche. Ce n'est pas des confidences, je me sens assez indépendant. Il y a parfois des conflits mais ça va. Ils me font confiance et c'est aussi moi qui ne vais pas vers eux. [...] Quant je suis chez moi je suis beaucoup dans ma chambre, je ne suis pas souvent avec eux. On va quand même souvent voir mes grands-parents, sinon en été je fais des ballades en vélo avec mon père. Aux repas on discute, on parle cinéma, politique. Mais des repas où on est tous ensemble c'est quant même pas si courant.

- *Tu changerais quelque chose dans ta famille ?*

- Peut-être que s'ils connaissaient un peu plus ma vie ça me dérangerait pas, ce que je fais à l'école et tout ça. Qu'on parle un peu plus. »

(Mathéo, 17 ans, 6<sup>e</sup> latin-math)

Néanmoins certaines familles ne sont pas valorisées par les élèves, notamment celles dont les recompositions après divorce sont problématiques, quand la communication fait défaut, ou que les exigences scolaires sont « décalées ».

« Du point de vue de ma mère, plus je grandis, plus je fais des bêtises et plus le travail scolaire descend de niveau. Enfin mes points ne vont pas en s'améliorant. Et donc elle est beaucoup plus stricte, plus sévère, déjà qu'elle est très exigeante c'est pas très marrant. Mon père il s'en fout. Ce n'est pas bien mais c'est plus facile, puis je le vois qu'un week-end sur deux. »

(Julie, 15 ans, 3<sup>e</sup> latin)

« Je sors quant même d'un conflit familial qui a duré toute l'année passée. On va dire qu'il y a la crise d'adolescence, mais il y a aussi un problème avec mon père. C'est quelqu'un de très nerveux et d'énervant. Ma famille je ne sais pas trop où la mettre. C'est toujours une remise en question. Il y a des moments où ça va et d'autres où ça ne va pas du tout. Des fois c'est lié à des trucs que je fais, mais ce n'est pas comme si je ratais à l'école. Je suis en 5<sup>e</sup> latin-math, j'ai jamais eu d'examen de passage, j'ai pas d'énormes problèmes ! »

(Sidney, 17 ans, 5<sup>e</sup> latin-math)

### **Rôle de sélection de l'établissement et suivi de scolarité**

Les familles des élèves jouent un rôle capital dans la sélection du lycée qui accueillera leur enfant. Une partie des élèves se sont probablement vu imposer le choix de l'école lors de la transition du primaire au secondaire. Les relations entre l'école et la famille, notamment dans le suivi de la scolarité, semblent ici très importantes comme l'atteste notamment la fréquentation des réunions parents -professeurs ou le bon fonctionnement du conseil de participation.

« *Pour le choix de l'école, c'est vous qui avez décidé ou c'est vos parents ?*

- Les parents.

- Oui, les parents.

- Non, quand même, c'est moi.
  - Moi, on m'a dit : si tu veux aller à *Ef* tu peux, mais tu dois réussir !
  - Moi, on m'a dit : tu bosses, mais tu peux aller autre part si tu veux.
  - Moi j'étais obligé. Mais c'est clair que je ne voulais pas y aller. Mais en première, ça va j'aimais bien, donc je suis restée ».
- (Focus group 2, élèves de 3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> toutes sections)

« Vous n'êtes pas les seuls à avoir choisi de venir à *Ef*, ce sont aussi vos parents ? En vous mettant dans cette école, ils se sont dit : mes enfants vont aller l'université ?

- Oui.
- Aussi.
- Oui, moi aussi.
- Moi pas du tout. Ça n'était pas pour « après ». C'est parce que c'est une bonne formation. Ça n'avait rien à voir avec l'université.
- Moi ma mère, c'est limite quand je suis né, elle avait décidé : « il ira à cette école là en primaire, à *Ef* en secondaire, puis l'université, et puis il sera médecin ».
- Tes parents sont déçus que tu n'aies pas à l'université?
- Oui, quand je l'ai dit la première fois... Parce que d'abord j'ai voulu arrêter mes humanités en troisième pour faire une école hôtelière. C'était le drame. La catastrophe : « Mon fils il va arrêter l'école, il ne va pas avoir son diplôme de rhéto. Il va passer sa vie dans les cuisines. » Bon, maintenant normalement j'aurai mon diplôme de rhéto, donc elle aura eu ce qu'elle voulait, et elle me laisse faire l'année prochaine parce qu'elle n'a plus trop le choix. Parce qu'elle sait très bien que c'est une école hôtelière ou c'est rien. Parce que moi je ne vais pas aller à l'université! ».

(Focus group 1, élèves de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> toutes sections).

Les exigences formulées à l'égard du travail scolaire des enfants sont vraisemblablement très divergentes d'une famille à l'autre. Certains élèves, à l'approche de la rhétorique, se voient accorder plus d'autonomie dans la gestion de la scolarité que dans les classes inférieures. Cependant, la stratégie des élèves, qui est de satisfaire au minimum des exigences scolaires, semble largement répandue malgré le prestige de l'établissement. Les parents y réagissent de façons très divergentes. Certains élèves se voient confrontés à des exigences parentales plus fermes, tandis que d'autres vivent une simple démission des parents qui peut être la conséquence d'une « stratégie d'usure » des adolescents.

« Comment gérez vous votre travail scolaire ?

- Le plus important c'est de passer sans examens de passage.
- Faire des points comme ça on a la paix avec les parents.
- Moi, c'est juste passer sans examens de passage.
- Je dois faire quand même un minimum de points.
- C'est quoi un minimum ?
- Soixante ou septante pourcents.
- Cinquante pourcents.

- Non, quand même pas cinquante.
  - Moi au dessus de soixante c'est bon. »
- (Focus group 2, élèves de 3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> toutes sections)

« Vous avez vos parents sur le dos par rapport à vos performances scolaires ?

- Non.
- Non, pas vraiment.
- Moi, quand je commence à décliner ils sont derrière moi.
- Moi, ils ont abandonné. [Rires].
- Moi, c'est juste les signatures et les engueulades, ça se limite à ça.
- Ma mère elle est super « accro » à l'école depuis que je suis toute petite. Maintenant depuis que j'ai doublé, elle s'en fout complètement. Si je fais mes devoirs ou pas, que je sorte ou pas, je fais ce que je veux. Mais elle ne me fait plus confiance... C'est fini.
- Moi, ils me laissent gérer, et puis bon si j'ai des examens de passage, c'est de ma faute. »

(Focus group 2, élèves de 3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> toutes sections)

« Cette stratégie du moindre effort pour atteindre les 50% comment c'est perçu par vos parents?

- C'est très mal vu !
  - Non, moi mes parents s'en fichent.
  - Non moi ce n'est pas du tout ça. Si j'ai 50 % j'ai pas de problème.
  - Moi, ma mère m'a dit que si je doublais c'était mon problème, je perds un an de ma vie. Elle veut juste que j'aïlle à l'école. Elle s'en fiche que je rate mais je dois y aller.
  - C'est bien (ironique).
- [Rires]
- Enfin, oui sauf depuis que j'ai 18 ans. Maintenant elle s'en fout.
  - Et chez les autres il n'y a pas une grosse pression des parents ?
  - Si.
  - Oui.
  - Ils attendent des résultats. Ceci dit, ce n'est pas mes parents qui travaillent ! »
- (Focus group 1, élèves de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> toutes sections).

### **Gestion du temps libre**

Quant à la gestion du temps libre, là aussi toutes les configurations sont possibles, la règle n'étant pas toujours l'indépendance totale des enfants comme seule alternative de la surveillance constante. Ces extraits présentent également l'importance de la négociation au cœur du quotidien des familles.

« Et dans vos temps libres vos parents interfèrent, ou essaient de vous aider à gérer votre temps ?

- Pas vraiment, ma mère ne me dit pas souvent non !

- Oui, par rapport au temps de sorties dans les soirées, mais je parle juste pour moi.
  - Non, pas pour moi, ils ont abandonné de me « suivre », ils me laissent faire.
  - *Si tu veux disparaître tout le week-end, ils te laissent faire ?*
  - Oui, mais ma situation familiale est un peu bizarre.
  - Ma mère veut voir que je bosse. Normalement je fais un jour de bosse et un jour de détente sur le week-end. Mais parfois je recopie les devoirs pendant les cours aussi ! »
- (Focus group 2, élèves de 3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> toutes sections)

« *Et vos parents ils essaient d'intervenir dans votre vie, vos loisirs, votre temps libre ?*

- Non justement.
  - Les miens pas du tout.
  - Pas dans les loisirs plutôt dans le reste, le scolaire.
  - Ma mère me paie des cours de guitare si je m'engage à y aller.
  - *Sinon ils n'interviennent pas beaucoup en fait ?*
  - Moi ils me paient mes cours de violon, mais comme ils ne payent pas l'école ils s'en foutent.
  - Ils ne me mettent pas de restrictions. Mais si je fais mon travail, ils me disent tout le temps qu'ils seront plus cool pour le reste. C'est plus par négociation. Ils ont quand même pas beaucoup le choix !
  - *J'imagine que vous êtes tout le temps en train de négocier?*
  - Oui.
  - Non.
  - Mais justement c'est parce que toi tu fournis un bon travail !
  - Toi aussi tu peux faire ce que tu veux et pourtant tu n'as pas des bons points !?
  - Oui mais il y a eu toute une longue suite de punitions.
  - *Ça créé une certaine tension?*
  - Oui.
  - Chez moi aussi.
  - Une petite tension. Il y a beaucoup de oui et puis de temps en temps un petit non pour me rappeler à l'ordre. C'est censé me réveiller, mais... Tant qu'il y a plus de oui... [Rires]. »
- (Focus group 1, élèves de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> toutes sections).

### **L'argent de poche**

Même si l'environnement familial des élèves est composé de membres des classes moyennes et supérieures, les montants alloués aux élèves pour leur argent de poche sont dans l'ensemble modérés. Bien sûr certains élèves font figure d'exception. Néanmoins les équipements des ménages en appareils multimédias et autres objets de consommation, ainsi que les « à côté » des sommes allouées (pour l'achat des vêtements et les vacances notamment), creusent l'écart avec les élèves issus des autres établissements.

« Je reçois de l'argent de poche pour acheter à manger le midi, des trucs que je veux et pour financer les sorties. Je sais qu'il y en a qui sont plus limite que moi, je sais qu'à ce niveau là j'ai de la chance. Je reçois 15 € par semaine et pendant les vacances je travaille au bureau de mon père pour avoir un peu plus d'argent. »

(Antoine, 16 ans, 5<sup>e</sup> latin-grec)

« Je reçois 10 € par mois, plus 15 € pour le téléphone. Et quand j'ai besoin de quelque chose je demande. »

(Catherine, 15 ans, 4<sup>e</sup> scientifique B)

« Je reçois pas d'argent de poche en fait. Quand j'ai besoin d'argent je demande. Je n'abuse pas non plus. De temps en temps je fais un baby-sitting, mais si je veux aller au cinéma par exemple ils me donnent ce qu'il faut. Je prends de 3 à 5 € pour le midi aussi et je ne dépense pas tout. Les vêtements c'est ma mère qui les achète. Pour les vacances j'ai aussi des boulots comme animateur. Je suis payé 10 € par jour, je donne l'argent à mes parents et je partirai sûrement avec des potes en vacances. Mes parents paient le voyage, j'ai participé au financement et j'ai la conscience plus tranquille. »

(Mathéo, 17 ans, 6<sup>e</sup> latin-math)

« Je reçois 100 € de ma maman et 250 € de mon papa. Avec ça je suis sensée payer mes vêtements, mon GSM et tout, mais en fait je paie rien du tout sauf mon téléphone fixe. Mais finalement je ne dépense pas tellement, une partie va sur un compte et parfois je fais des folies, surtout les magasins. Dernièrement, j'ai acheté une imprimante pour mon appareil photo et une nouvelle carte mémoire. J'ai acheté un Ipod aussi<sup>140</sup>.»

(Julie, 15 ans, 3<sup>e</sup> latin)

« Je reçois 75 € par mois. Je fais des petits boulots d'informatique pour dépanner et je travaille au Delhaize un mois en été. Comme ça je m'en sors parce que mes parents ne paient rien à côté. Sauf ma mère qui paie parfois un extra. »

(Sidney, 17 ans, 5<sup>e</sup> latin-math)

### **Les taches ménagères**

Pour ce qui est de la participation aux tâches ménagères des élèves de *Ef*, dans l'ensemble ceux-ci y sont peu impliqués. Néanmoins ils ont à l'occasion des responsabilités dans l'organisation du ménage, qui varient du minimum (débarrasser la table) à une occupation significative mais tenant compte de leur temps disponible (tondre la pelouse, faire des courses, ranger sa chambre, etc.). Une des caractéristiques de cette occupation (limitée) aux tâches ménagères en est l'indifférenciation entre filles et garçons, que ce soit pour l'ensemble des élèves interviewés ou entre membres de la même fratrie.

---

<sup>140</sup> Un lecteur MP3 distribué par la marque Apple et qui rencontre un franc succès auprès des jeunes.

« Je dois juste mettre ma tasse dans l'évier après le petit déjeuner, c'est tout ! On a une 'nettoyeuse', ma mère n'a pas beaucoup de temps. C'est aussi une dame qui fait les courses. Normalement je dois ranger ma chambre et la dame ne peut pas nettoyer si ce n'est pas rangé. Mais en fait elle fait les deux, elle range et elle nettoie. »

(Sophie, 15 ans, 3<sup>e</sup> latin)

« Je dois tondre la pelouse, 1h30 tout les 15 jours. Tailler la haie deux fois par an. Ça c'est très lourd. On doit débarrasser et mettre la table, aider pour la vaisselle. Ma chambre doit être rangée si je ne veux pas que ma mère y entre. Elle dépose le linge dans la chambre et ne le met pas dans l'armoire ! C'est une règle qu'on a négociée, on veut gérer ça nous même. »

(Antoine, 16 ans, 5<sup>e</sup> latin-grec)

« *Tu participes à la vie du ménage ?*

Pas trop, c'est surtout mes sœurs. [Rire] Parce qu'elles aiment bien. Je dois ranger ma chambre, débarrasser la table, mettre la vaisselle au lave-vaisselle. »

(Catherine, 15 ans, 4<sup>e</sup> scientifique B)

« Je dois ranger ma chambre. Mais je suis très maniaque. Ma mère n'a pas besoin de me dire de participer. Parfois je passe l'aspirateur, je n'ai pas de problèmes à ranger. Mais je n'ai pas grand-chose à faire dans le ménage. »

(Valérie, 15 ans, 3<sup>e</sup> moderne)

« Quant il faut participer à la vie du ménage je râle beaucoup. Je suis peut-être devenu un 'glandeur', parce que je ne suis pas habitué à ça. Mais ils ne me demandent pas beaucoup, ça me prend une demi heure par jour : je m'occupe de la table et des chats et parfois une ou deux autres choses. Il y a un moment où 'ça se fait' et puis c'est tout. »

(Nassim, 20 ans, 6<sup>e</sup> latin-science)

## **B. La parole des élèves de *Ed* (population « défavorisée »)**

« La famille idéale c'est accepter ce qu'on a, c'est tout. C'est ça ta famille idéale. Pour les gens c'est souvent avoir tout ce qu'on veut : une maison, un frère qui vous laisse tout faire. Tu peux trouver que la famille d'un autre est mieux que la tienne, lui trouvera que la tienne est mieux. [...] Dans ma famille je veux rien changer. Chacun sa manière de mener sa vie. Les petits on est là pour leur apprendre, les grands se débrouillent. »  
(Younes, 17 ans, 5<sup>e</sup> professionnelle équipement du bâtiment)

### **Rapports à la famille**

Pour les élèves de *Ed*, le rapport à la famille est simple : leur famille est idéale. Une partie de l'explication est probablement à trouver dans leurs histoires familiales, marquées par l'immigration des parents, qui ont tenté la grande aventure du voyage avec leurs seules mains comme bagage, même si du point de vue des enfants, les conditions de vie ne sont pas « idéales ». Mais au-delà ce sont les relations entre les membres de la famille qui sont valorisées.

« Ma famille, c'est la famille idéale ! [Rire] C'est vraiment le plus beau et le plus grand cadeau que j'ai. Surtout pour une famille africaine qui vit en Europe. Par exemple ce n'est pas rare en Afrique que ta sœur ne connaisse pas ta date d'anniversaire. Chez nous personne n'oublie jamais. [...] On a toujours été soudés, c'est comme ça jusqu'à maintenant. Après la mort de mon père ils sont d'abord tous revenus en Afrique, ensuite on est venus ici. On est plus soudés qu'avant. »  
(Rachelle, 19 ans, 6<sup>e</sup> générale sciences économiques)

« La famille idéale c'est la mienne. [Rire] Avoir un ou deux frères et une sœur, c'est tout ce que je changerais ! Comme je vis seule avec ma mère, c'est calme, je suis souvent seule à la maison. »  
(Cheriffa, 18 ans, 4<sup>e</sup> générale sciences économiques)

« Dans ma famille il n'y a rien à changer. Avec ma famille je suis très bien à la maison. Tous les jours on rigole. Mon père est comme un copain pour moi. Il aime parler de la vie, savoir ce que je fais. On parle de comment il a fait avec ma mère. [Rire] Comme un ami ! Parfois on travaille ensemble, il me dit : 'Viens on travaille ensemble mon garçon !'. Il m'apprend des choses. Au Maroc aussi on a travaillé ensemble. Il était menuisier, j'ai fait de grandes choses avec mon père ! »  
(Amir, 18 ans, 5<sup>e</sup> professionnelle chauffage)

Néanmoins derrière ce portrait idéal se dresse également la réalité des parcours des élèves de *Ed* et plus spécifiquement des garçons. En effet, ceux-ci ont souvent été livrés à eux-mêmes dès le début de l'adolescence et ont géré leur vie sans les parents (ou sans tenir compte des parents) pour ce qui concerne les questions scolaires ou celles des limites aux activités de loisirs. Jusqu'à ce que l'impératif d'une entrée précoce dans la vie active se fasse ressentir.

« Quand vous avez 11-12 ans les problèmes à la maison, doubler à l'école, les conneries, vous le ressentez vraiment pas. Mais quand vous avez 16-17 ans, vous remarquez que vos parents vous mettent une pression point de vue entrée dans la vie active. Ils sont derrière vous pour savoir ce que vous allez faire de votre vie. Vous savez que vous n'êtes plus un enfant, que vous jouez dans la cour des grands. Il y a deux chemins, soit vous vous effondrez, soit vous réussissez.

- Tu te rends compte aussi que t'as pu faire des études, que t'as bien mangé. Tu peux rien leur reprocher. Si t'as fait des conneries et que t'as eu une éducation tu est le seul responsable. »

(*Focus group* 3, garçons de 5<sup>e</sup> professionnelle en électricité)

### **Suivis de scolarité**

Les élèves, à travers la valorisation des professions d'artisan indépendant et de commerçant, répondent à une dévalorisation de la culture ouvrière dans des familles où le travail a « usé » physiquement les parents. Nous pouvons supposer qu'il y a dans la valorisation du « business » une réponse à des attentes familiales en termes de mobilité sociale, avec les moyens dont ils disposent. Les leçons de la famille en termes professionnels passent par la prise de conscience de la souffrance physique (et silencieuse) des pères, la fatigue liée au travail, et les encouragements maternels aux études, « voie royale » vers l'accession autonome à la classe moyenne par l'intermédiaire du statut de commerçant. Ce projet de « business » reste par ailleurs « réaliste » pour certains, les exemples de réussite étant nombreux autour d'eux, et la certification nécessaire accessible.

« Vos parents ont quelle image de l'école ?

- Une mère, elle voit quel métier son mari fait, quel métier ses frères font. Elle sait comment la vie se passe au Maroc. Comment son père travaille. Elle, ce qu'elle veut, c'est que tu n'aies pas tout ça, que tu aies des vilaines mains, mal au dos à 40 ans, que tu soies obligé d'aller travailler jusqu'au bout pour vivre. Elle voit que son mari et ses frères ont acheté des voitures, construit des maisons et tout, mais elle sait la fatigue comment c'est ! »

(*Focus group Ed* 2, 5<sup>e</sup> technique de qualification automobile et technique de qualification en automation et électricité)

« Vos familles sont intéressées de savoir ce qui se passe à l'école ?

- Ça dépend des familles. Il y a des familles où il y a beaucoup de problèmes. C'est pas le bulletin qui va venir directement en tête vous voyez ?

- Moi mes parents ils me disent : si tu as envie de réussir tu travailles, si tu veux foirer ton année, tu foires. Quant j'étais petit j'étais mauvais. Je faisais des conneries et tout. Mes parents en ont eu marre. Ils ont dit : on en a marre de te faire la leçon, si tu as envie d'aller à l'école tu vas, si tu veux rien faire dans ta vie tu fais rien !

- Nos parents ils travaillent de 6 heures du matin jusqu'à 6 heures le soir. Le soir ils sont claqués. Qu'est ce qu'ils font ? Ils se reposent ! »

(*Focus group Ed 1, 5<sup>e</sup> professionnelle électricité*)

Néanmoins cette valorisation, au sein des familles, de la figure du commerçant, en lieu et place de celle de l'ouvrier, ne signifie pas que les parents suivent systématiquement et au quotidien la scolarité des enfants, faute de temps ou de compétences.

### **Le rôle des fratries**

Les membres de la fratrie, frères et sœurs plus âgés, et leur expérience de l'école et de l'entrée sur le marché du travail, jouent un rôle important dans les représentations que les élèves de l'école se font de la valeur des études et de la discrimination dont « les enfants d'immigrés » sont victimes à l'embauche. Ces expériences négatives des frères qui se sont accrochés au projet de mobilité sociale par l'école, servent aux élèves de justification à la relativisation de leur propre parcours scolaire (passé, présent et futur) au bénéfice, pour une partie d'entre eux du moins, du projet de monter un business, ce qui passe par la constitution d'un pécule « ici et maintenant ».

« Mon frère a fait des études de pharmacie, mais il a mieux réussi dans son business. Maintenant il est grossiste. Il a ouvert un magasin puis deux, puis trois, puis quatre. Avant il était pharmacien mais il n'a pas eu de travail. J'ai un autre frère qui est pilote d'avion, mais il n'a pas réussi. Il a fait ses études aux Etats-Unis, il est revenu et il a travaillé au GB. Maintenant avec ce qu'il a acquis comme mathématiques et tout ça, il s'est lancé dans la bourse. Il travaille et se fait son argent à domicile.

- Moi j'ai un frère qui a fait du marketing. Ça n'a pas marché et il travaille à la S.T.I.B.

- Ce que je veux dire par là c'est qu'ils ont tous étudié, ils ont fait un effort.

- Ils ont eu un diplôme.

- Ils ont essayé M'sieur.

- Ils ont eu un diplôme, mais on leur a fermé les portes. Mais ils se sont fait de l'argent avec leur intelligence et ce qu'ils ont acquis à l'école. »

(*Focus group Ed 2, 5<sup>e</sup> technique de qualification automobile et technique de qualification en automation et électricité*)

Néanmoins, il est probable que dans d'autres fratries les aînés jouent également un rôle important dans la réussite de la scolarité des plus jeunes, se substituant aux parents, quand ils ne sont pas disponibles ou compétents, pour créer un effet d'émulation pour l'ensemble des membres, mais ce cas de figure n'est pas défendu par les élèves de *Ed*.

## Argent et familles

La nécessité de la « débrouille », par l'intermédiaire des « petits boulots », du « business » ou du « trafic », s'explique au quotidien par le besoin de répondre aux normes de consommation du groupe de pairs et de l'ensemble de la jeunesse, ce qui est véhiculé notamment par les médias et la publicité. Cette réponse à une offre de consommation omniprésente doit se faire « tout seul ». Pour la majorité des élèves, demander de l'argent de poche aux parents, « c'est la honte ». Il s'agit également de montrer aux pères qu'en tant que garçon l'on se débrouille seul, et plus particulièrement si l'on est plus âgé.

« Vous pouvez parler de l'argent de poche ?

- Moi personnellement je n'aime pas demander. Je préfère me débrouiller moi-même pour avoir mon argent que de demander après.
- Faut se débrouiller hein !
- Moi ça fait longtemps que je n'ai pas demandé. Avant je n'avais pas d'argent de poche mais quand je voulais quelque chose je demandais et je l'avais. Vous voyez ? Pour les vêtements et tout ça.
- Moi j'habite tout seul ici. Mon père il m'envoie de temps en temps de l'argent du Maroc.
- Mes parents ne sont pas là non plus. Pour l'instant j'habite seul.
- Moi j'aimerais bien vivre encore longtemps chez mes parents, franchement c'est mieux. On sait mieux économiser chez ses parents.»

(Focus group Ed 2, 5<sup>e</sup> technique de qualification automobile et technique de qualification en automation et électricité)

« Tu as honte de demander de l'argent à ton père : t'as vu à quelle heure il s'est réveillé pour aller travailler, t'as vu ce qu'il a du faire pour avoir cet argent.

- Dans les autres écoles c'est pas la même chose : Papa, je peux avoir 200 €, je sors ce soir ! Tiens voilà 200€, mais reviens à 8 heures ! Ce n'est pas comme nous. Lui et moi [Il désigne un autre jeunes présent], il n'y a pas de différence. Mon père travaille sur l'autoroute, son père part aussi au boulot à 6 heures et rentre à 6 heures. On a la même pensée.

- D'après ce qu'ils me disent dans les autres écoles ils reçoivent pas autant d'argent ?

- Ils ne le reçoivent peut-être pas en liquide, mais matériellement... Ils ont tout, un PC, un téléphone, un piano à la maison. »

(Focus group Ed 2, 5<sup>e</sup> technique de qualification automobile et technique de qualification en automation et électricité)

« L'argent de poche ça n'existe pas chez nous ! À la maison y'a pas d'argent de poche.

- Franchement mes parents je ne préfère pas leur demander. C'est que je me sens... Comment expliquer ça ? C'est que j'ai honte à mon âge de demander de l'argent à mes parents. C'est moi qui travaille pour avoir mon argent. »

(Focus group Ed 1, 5<sup>e</sup> professionnelle électricité)

Ainsi une bonne proportion des garçons se “débrouille” pour financer ses loisirs et accéder aux biens de consommation. Une partie d'entre eux est engagée dans une « vie active parallèle », qui leur assure parfois des revenus réguliers supérieurs à ceux des élèves d'autres horizons socio-économiques. Quelques élèves bénéficient néanmoins de l'argent de la famille (parents et fratries), dont plus particulièrement les filles qui ne sont pas engagées de la même façon dans la logique de « débrouille ».

« A notre âge ça se fait plus de demander à nos parents.  
-C'est important de travailler, il faut être bosseur.  
-Comme plongeur, je reçois entre 400 et 600 € par mois. Je suis bien tranquille.  
-Je fais des petits boulots au foot. Je distribue les tickets et l'année prochaine j'ai un petit contrat. J'ai un petit business avec mon frère aussi.  
-Au marché je gagne à peu près 100 € par week end. Je suis payé 50 € par jour.»

(Focus group 3, garçons de 5<sup>e</sup> professionnelle en électricité)

« Ma sœur me donne 50 € par mois. Ça m'arrive de travailler avec un service traiteur avec elle. Dès qu'il y a une fête je travaille en extra. »

(Rachelle, 19 ans, 6<sup>e</sup> générale sciences économiques)

« Ma mère m'achète ce que je veux. Je mange bien, je suis bien habillée à ma façon. Donc pour moi je ne manque pas d'argent. Mais elle me donne de l'argent et je travaille pendant les grandes vacances. Des fois elle me donne 100 € ou 200 € sur un mois. Pour l'argent de poche lui-même, ça varie entre 50 et 100 €. L'année passée j'ai travaillé pour une société de nettoyage, c'était dur. Cette année j'ai postulé au GB, je ne veux plus me retrouver seule dans les bureaux à nettoyer à 4h30 le matin. »

(Cheriffa, 18 ans, 4<sup>e</sup> sciences économiques)

### **Gestion des loisirs**

Pour ce qui est du suivi des loisirs des jeunes de *Ed* par les parents, plusieurs cas de figure se rencontrent. Tout d'abord les filles sont plus contrôlées dans la gestion de leur temps de loisir et leur scolarité.

« Mes parents me rappellent de temps en temps qu'il faut bien étudier. C'est surtout pour les loisirs que ma mère intervient de plus en plus. Pour le moment elle me dit tout le temps 'N'oublie pas que je suis maman !'. Mais il y a une bonne ambiance, personne ne me dit ce que je dois dire, je suis libre. »

(Rachelle, 6<sup>e</sup> général sciences économiques)

« Ma mère jette un œil sur mes loisirs, elle veut savoir ce que je fais, avec qui je sors, qui je fréquente. Ce n'est pas une mère qui lâche. Elle serre la vis. Quand il y a une fille qui lui plait pas, elle me le dit. Elle me dit tu ne la fréquente pas et

j'obéis. Parfois je me demande pourquoi et après je comprends. Je préfère écouter ma mère qu'une copine, on a une seule mère. [...]

Pour mon mariage elle connaissait la famille, elle me l'a présentée et j'ai dit d'accord. Comme elle m'a dit que c'est pas quelqu'un qui se drogue, qui fume, c'est pas quelqu'un d'agressif, de dangereux, j'ai dit ça va, pourquoi pas, je veux bien le voir.»

(Cheriffe, 18 ans, 4<sup>e</sup> générale science économiques)

Ensuite certains garçons sont entièrement livrés à eux-mêmes depuis le début de leur adolescence, tandis que d'autres vivent une surveillance « à distance » notamment par l'intermédiaire des bulletins.

« Pour la vie scolaire le plus compréhensif c'est mon père. Il dit que dans la vie on rencontre des échecs. On ne sait pas réussir partout. Par contre ma mère c'est la catastrophe, elle me crie dessus à tout moment tant que j'ai des échecs. Pour les loisirs c'est la même chose. Quant j'ai eu la PS2<sup>141</sup> je jouais trop souvent et ça ne plaisait pas du tout à ma mère. La console et l'échec, direct elle fait le rapport. »

(Etienne, 21 ans, 5<sup>e</sup> technique de qualification en électricité)

« Mes parents surveillent mes loisirs. Si je rentre à minuit ils demandent ce que j'ai fait, mais si je rentre à 5 heures du matin ils ne disent rien. Soit je rentre avant minuit, soit je passe la nuit blanche. »

(Amir, 18 ans, 5<sup>e</sup> professionnelle chauffage)

« Personne ne peut m'interdire de faire ce que j'ai envie de faire. Parfois on parle en famille d'un truc que j'ai fait qu'ils n'ont pas aimé. Ils disent ce qu'ils pensent. En général c'est comme la vie scolaire, ils ne cherchent pas à comprendre. Je ne demande pas à mes parents de me contrôler là-dedans, on ne m'a jamais vraiment contrôlé, les réunions de profs ils ne sont jamais venus. »

(Younes, 17 ans, 5<sup>e</sup> professionnelle équipement du bâtiment)

### **La participation aux tâches ménagères**

Les jeunes de *Ed* participent aux tâches ménagères familiales dans des proportions très variables selon les individus et de façon beaucoup plus importante que les élèves de *Ef* et qu'une partie de ceux de *Em*. Néanmoins les filles sont plus impliquées au quotidien que la majorité des garçons. Ainsi l'éducation des filles des milieux populaires continue d'être centrée sur la vie au foyer par cet intermédiaire, ainsi que par un plus grand contrôle de leurs activités de loisir, tandis que des garçons de familles originaires d'Afrique centrale notamment, ou ceux dont les fratries ne comptent pas de filles, se voient également confier des tâches plus lourdes.

---

<sup>141</sup> Une console de jeux vidéo.

« Le ménage, ce n'est pas obligatoire tous les jours, c'est plutôt le week-end avant de sortir. Je fais à manger, je nettoie, la vaisselle, la lessive, etc. Un peu de tout, mais c'est assez rare en semaine, disons 30 minutes par jour. Sinon le week-end c'est 2-3 heures chaque jour. »

(Rachelle, 19 ans, 6<sup>e</sup> générale sciences économiques)

« Quant je rentre à la maison je fais une heure de ménage. Je fais le grand ménage des trois étages une fois par semaine. Ça peut me prendre une journée, puis c'est de l'entretien à gauche à droite. »

(Cheriffa, 18 ans, 4<sup>e</sup> générale sciences économiques)

« *Tu participe à la vie du ménage ?*

Non. Je reste avec mes parents 2 – 3 heures par jour et juste la nuit. Je rentre à 9 ou 10 heures. Parfois je nettoie ma chambre. C'est moi qui donne de l'argent à mes parents, c'est pas mes parents qui me donnent de l'argent »

(Amir, 18 ans, 5<sup>e</sup> professionnelle chauffage)

« Vous participez au ménage ?

- Bien sûr, la vaisselle.
- Débarrasser, laver son linge, ranger sa chambre.
- Ça ne prend pas beaucoup de temps, une demi heure.
- On est des familles nombreuses, c'est partagé. »

(*Focus group 3*, garçons de 5<sup>e</sup> professionnelle en électricité)

« Au début ma mère travaillait le jour et le soir. Mon père aussi. On est resté un an mon frère et moi tous seuls à la maison. On faisait tout. Aujourd'hui ma mère vit avec nous. On a divisé un peu. Comme elle rentre à 20 heure je fais le repas. Je consacre plusieurs heures par jours au ménage. »

(Eusebio, 18 ans, 4<sup>e</sup> technique auto)

### III. La parole des élèves de *Em* (population « moyenne »)

« Pour moi la famille idéale c'est celle qu'on voit dans les séries. Sinon il n'y a pas de famille idéale. Je n'aurais pas voulu avoir une autre famille, j'aime bien ma famille. ».

(Saïd, *Focus Em 1*, groupe mixte 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup>).

#### Rapports à la famille

La diversité des familles est une constatation majeure qui ressort des interviews. Les ambiances familiales décrites sont très divergentes. Mais cette diversité est souvent « voilée » derrière une absence de dimension critique dans le discours des élèves, voire un plébiscite général de « leurs familles ». Les marques des expériences difficiles, des difficultés quotidiennes et autres conflits surgissent néanmoins dans les réponses aux questions posées sur des aspects spécifiques de la vie familiale.

« Vous avez des sujets de discussion qui reviennent souvent en famille ?

- Ah oui. C'est très porté psycho parce que j'ai deux soeurs étudiantes en psychologie et ma mère travaille en criminologie sur les droits de l'enfant. Elle fait beaucoup de recherches. Nous, ça tourne toujours autour de ça. C'est intéressant, mais à la fin...

- Chez nous c'est le droit surtout. Ma soeur est en droit, elle pose beaucoup de questions à mon père. Mon frère a beaucoup de droit à l'ICHEC aussi. Ça parle tout le temps droit.

- Tant que les parents sont à deux c'est médecine et des fois avec nous, c'est les sciences, mais surtout de la physique à cause de mon frère.

[...]

- Il y a des choses qui ont changé au quotidien dans votre famille depuis l'enfance?

- Oui. Grandir parfois c'est un peu... Depuis que je vois ce que c'est la famille, je trouve que c'est beaucoup de douleur. Parce qu'on voit ce qu'est le monde extérieur. Les conflits, les rancunes et tout ça. Il y a des moments plus chouettes aussi, mais on grandit tous, on se suit tous. Et quand je vois chez moi il y a les frères et soeurs qui partent, c'est un vide dans la maison. La famille c'est moins gai qu'avant.

- Les parents aussi nous voient grandir. Ils se disent : 'Un peu de temps pour nous'. Et nous en tant que 'jeunes ados', parfois on aurait plus besoin d'eux. Je pense que les parents prennent aussi leur indépendance par rapport à l'enfant qui grandit. »

(*Focus Em 2*, groupe de filles de 6<sup>e</sup>).

« C'est plutôt détendu dans vos familles, tu disais tout à l'heure que tu pourrais rester encore longtemps chez tes parents ?

- C'était plutôt une blague.

- Personnellement à 18 ans je pars.
- Moi si je fais rien à 18 ans je suis dehors.
- Moi ce n'est pas ça. Mon environnement n'est pas bien, ma famille est bien mais pas les lieux. C'est trop petit.
- *Mais la cohabitation est plutôt facile avec vos parents ?*
- Non, en fait, non.
- Bof.
- Moi ils me mettront dehors. Ils en parlent déjà [Rires]. J'ai intérêt à me bouger !
- *Et si tu fais des études ?*
- Je sais bien. Mais pour ça il y a les bourses d'études. Il y a plein d'organismes pour aider les jeunes.

[...]

- *Comment se passe la vie à la maison ?*
- Il n'y a pas trop de dialogue en fait. Je ne sais pas comment expliquer. Je crois que c'est de ma part. Je monte, je vais dans ma chambre. Quand j'ai faim, je descends et je remonte.
- Moi c'est pareil, c'est vraiment ça. Notre univers, c'est notre chambre.
- Chez moi c'est tendu. Très tendu d'ailleurs, mais ce n'est pas la même chose. Je parle avec ma mère, je me confie à elle. Des fois je fais des trucs aussi avec mon père. J'ai toujours été très attaché à mes parents. On a toujours été si proches, on est tellement proches que voilà c'est tendu. Ça explose des fois. »  
(Focus Em 1, groupe mixte 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup>).

« Je suis noir, tout le monde le sait. Et l'africain, ce n'est pas un motif, mais on est beaucoup plus pénalisé question temps à la maison pour étudier. Parce que un jeune Africain, ou même un autre étranger, quand il rentre à la maison il doit s'occuper des petits, je sais pas, nettoyer. Ce n'est pas toujours facile de prendre du temps pour étudier. Chez moi il y a toujours des gens, même des gens que je n'ai jamais vus. Des Noirs que je n'ai jamais vus, ils sont là chez moi, ils viennent, parlent, rigolent. Il y a toujours des mariages, des sorties en famille.

- *Pour étudier c'est pas facile ?*
- Voilà ! Ça devient une maison de jeunes chez moi, il y a tous les Noirs du quartier. On est là et on rigole.
- Chez moi, il n'y a pas tout le temps des gens qui se ramènent pour faire la fête.
- Ça dépend pour chacun. Moi j'ai pas évolué dans un cadre facile. Je vais vous dire la vérité, mes frères faisaient n'importe quoi. Il y avait des drogués, etc. J'ai fait aussi beaucoup de conneries dans ma jeunesse. »  
(Focus Em 3, groupe de garçons de 5<sup>e</sup>).

« *Vous trouvez que les jeunes et les adultes se comprennent bien ?*

- Non pas vraiment.
- Dans notre famille je dirais qu'ils nous comprennent moins qu'à l'extérieur. J'ai l'impression qu'ils ont un autre point de vue sur moi, qu'ils sont complètement de 'travioler' mes parents. C'est parce qu'ils ont une mentalité trop carrée, ils ne sont pas assez ouverts.
- Ils nous comprennent de travers.

- Ça dépend des trucs.
- Moi, ils ne me comprennent pas. Ils sont d'une autre génération, ils ne peuvent pas me comprendre. On n'a pas la même façon de penser. On n'est jamais d'accord. Il y a vraiment de tout... Quand on parle, je vois bien, on se dispute.

[...]

- Quand j'étais petite, j'avais toute la famille qui était autour de moi. Je parlais beaucoup. Maintenant, il y a moins de rapports entre la famille et moi. Je ne parle pas beaucoup de moi. C'est plus chacun de son côté. Les parents restent ensemble avec ma sœur, et moi je reste dans la chambre bloquée et j'en sors plus.

- Je suis d'accord avec elle. Mais pour moi ça n'a jamais changé... (Ma mère), elle ne m'a jamais aimée, elle ne s'est jamais intéressée à moi. [...] Elle ne sait même pas ce que je fais, de quelle couleur sont mes cheveux. À part le fait que mon père soit mort, c'est tout, rien n'a changé. »

(*Focus Em 4*, groupe de filles de 4<sup>e</sup>).

### **Suivi de scolarité et gestion des loisirs**

L'exercice de l'autorité, les libertés accordées et les exigences formulées à l'égard du travail scolaire sont également très divergents d'une famille à l'autre. Certains élèves en grandissant se voient accorder plus d'autonomie et de confiance dans la gestion de leur scolarité et leurs loisirs tandis que d'autres sont livrés à eux-mêmes depuis l'enfance.

« Mes parents ne regardent que mes bulletins. Ils ne vont jamais voir mes cahiers ou mes devoirs, sauf si j'ai des problèmes. Comme en math, ils m'ont payé un prof.

- Par moi-même, j'ai appris à me dire, ce cours là je dois l'étudier. Je vais aux cours, ou je n'y vais pas. Ma sœur n'a pas cette indépendance là. Et même si elle est dans le supérieur, mes parents sont penchés sur son cas, tandis que moi, j'ai plus de libertés. Ça dépend des enfants, de ce qu'ils prouvent.

- Mes parents me laissent assez libre. Mais tout ce qui est du domaine scientifique et mathématique, ils sont fort derrière moi.»

(*Focus Em 2*, groupe de filles de 6<sup>e</sup>).

« Pour m'aider à l'école, il faudrait d'abord que mes parents comprennent la matière. Moi mes parents, ils ne comprennent pas le français. Mon père parle français mais ne sait ni le lire ni l'écrire. Quand j'étais petit pour faire signer mon bulletin s'il était catastrophique je lui disais que c'était un simple avis à signer. J'inventais des trucs et mon père signait. Bon maintenant je ne fais plus ça. »  
(Saïd, *Focus Em 1*, groupe mixte 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup>).

« Ils ne me demandent rien. Ils ne me demandent jamais de rendre des comptes. Je fais vraiment ce que je veux. Tout ce qu'il y a, c'est que je dois prévenir avant de partir pour qu'ils sachent que je suis pas là. Et je dois dire quand je rentre à

peu près. C'est tout. Sinon je fais vraiment ce que je veux, je suis libre à 100 %.

(Kris, *Focus Em 1*, groupe mixte 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup>).

Certains élèves sont également extrêmement contrôlés dans leurs activités scolaires et de loisirs, les filles semblent plus couramment concernées.

« Si vous en aviez l'occasion, vous changeriez quelque chose dans votre famille ?

- Absolument rien.

- Leur mentalité. Le fait de me laisser un peu plus de liberté.

- Un peu plus de compréhension. Même les discussions ça ne sert à rien : ça entre par une oreille et ça sort par l'autre.

- La sévérité ! Ils me laissent sortir, mais tous les jours, comment dire ? Ils sont durs ! Je me fais tout le temps enguirlander, c'est très tendu !

[...]

- Vos parents vous aident à devenir autonomes ?

- Non ! Je ne sais pas, je ne vais jamais devenir autonome avec leurs conseils. Ils sont tout le temps derrière moi. Je n'ai pas beaucoup de liberté et à la fois j'en ai. C'est compliqué. Ils me font confiance, parce que je suis assez responsable, mais par exemple ils ne vont pas me laisser sortir après 20 heures. Jusqu'à mes 18 ans ça va rester comme ça ! Depuis mes 12 ans c'est toujours le même truc, ça ne bouge pas.

- Moi c'est contradictoire. Mon père nous laisse libres et ma mère est toujours derrière nous. Ce n'est pas qu'elle ne nous fait pas confiance, mais elle ne fait pas confiance aux autres. Elle a peur pour moi. »

(*Focus Em 4*, groupe de filles de 4<sup>e</sup>).

### **Les tâches ménagères des filles**

Cette crainte parentale différenciée en fonction du genre de leur enfant, n'est pas la seule distinction entre l'éducation des garçons et des filles. En effet, ces dernières sont nettement plus impliquées dans les tâches ménagères, que ce soit de leur « volonté » ou par l'intermédiaire d'une distribution des tâches différenciée en termes de genre.

« Vous participez à la vie du ménage ?

- Oui, mettre la table, parfois j'aide ma mère à faire à manger. [Mallory]

- Absolument rien. [Yazid]

- Juste débarrasser. [Kris]

- A la maison il n'y a jamais personne qui fait rien. Je range juste ma chambre. [Bruno]

- Rien du tout, c'est comme à l'hôtel, et tout le monde mange à une heure différente. [Marie-Line]

(*Focus Em 1*, groupe mixte 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup>).

C'est dans les groupes de filles que ressort le plus nettement leur implication dans les tâches ménagères.

« Par semaine, je fais bien 5 heures de tâches ménagères.

- Environ 1h30 par jour, pour le moment je vis seule dans la maison de mes parents. Je m'occupe de tout, la maison est quand même grande. Mais c'est temporaire. Autrement, c'est au moins 45 minutes pour le repas du soir, pour lequel je m'occupe de mon petit frère, avant que mes parents ne rentrent du boulot.

- Parfois, j'aide à faire la cuisine. Sinon, je mets la table, je débarrasse. Je dirais que ça me prend 20 à 30 minutes par jour.

- Moi je ne sais pas le temps que ça me prend mais je touche à tout. Je fais la lessive, je repasse, je nettoie, je range. Je suis maniaque aussi... Je dirais plus d'une heure tous les jours.

- Moi, c'est comme Stéphanie, je touche à tout. Mais c'est plutôt parce qu'il faut le faire, c'est pas de la maniaquerie. Il faut faire à manger, on a une femme de ménage mais souvent je fais ma chambre ou la salle de bains. Je range les affaires de mon petit frère. Mais le temps, je sais pas estimer, je pense cinq heures par semaine. Je fais aussi les courses, et les ranger. Ça prend aussi beaucoup de temps.

- *Et vos frères participent aussi de cette façon ?*

- Non pas du tout.

- Il faut leur demander.

- Supplier parfois.

- Mon frère ne fait rien du tout.

- Mon petit frère si on lui demande, il fait. Mais comme on sait qu'il n'aime pas beaucoup, on ne lui demande pas trop. Il fait des tâches plus « grandes » comme laver la voiture, ranger les livres dans la bibliothèque.

- Chez moi franchement il ne fait rien. Il faut demander et encore demander. Il va peut-être le faire mais c'est comme mon papa, il estime qu'il travaille assez tard.

- Moi je crois, quand je regarde mon frère, qu'il prend un peu le pli de mon papa. À mon avis, il pense que c'est la tâche des hommes de ne rien faire. Mon papa travaille beaucoup, c'est lui qui amène l'argent puisque ma maman est femme au foyer. Il revient vers 19 heures. Quand il revient, il est très fatigué, il s'installe, parfois met la table. Après le repas il monte voir son journal. Il ne fait rien de plus. »

(*Focus Em 2*, groupe de filles de 6<sup>e</sup>).

« Moi c'est une heure au matin, une heure au soir... Normalement je peux partir à 7 h 30 de la maison. Je me lève à 6 h 30 parce que je donne à manger aux chats, je mets le chauffage, je fais la vaisselle, j'épluche les pommes de terre. Tout ça le matin, en étant à moitié endormie ! Le soir, ça j'aime bien, je dois changer les petits, mettre la table, parfois faire à manger, débarrasser. Donc c'est deux heures par jour. »

(Alizée, *Focus Em 4*, groupe de filles de 4<sup>e</sup>).

Quelques garçons font néanmoins l'exception et sont plus impliqués dans les tâches ménagères, quand les fratries sont exclusivement masculines, ou dans des familles plus égalitaires en termes de rapports de genres. Mais ils n'atteignent jamais l'emploi du temps exprimé par les filles quant à la participation aux tâches ménagères.

« Chez moi chacun sa tâche. Moi je n'ai que les escaliers et ma chambre. Je ne le fais pas toutes les semaines. Normalement je devrais, mais je m'éclipse et ma mère le fait à ma place de temps en temps. Sinon, ça me prend 1 h 30 par semaine.

- Nous on fait des rondes avec mes frères. Parfois je ne fais rien sur une semaine. Sinon c'est peut-être trois-quarts d'heure par semaine. Ce n'est pas beaucoup. Mais il faut aussi faire les courses.

- Moi c'est chacun son boulot. Moi et mon frère on a chacun notre endroit à nettoyer. Normalement c'est tous les samedis matin avant qu'on parte chacun à nos activités. »

(*Focus Em 3*, groupe de garçons de 5<sup>e</sup>).

« Être adulte pour mes parents c'est une femme ou un homme qui sait cuisiner, s'occuper de son ménage. Ils essayent que mon frère et moi on puisse se débrouiller. Des fois ils font les comptes devant nous, ils nous montrent. Mais des fois, ça devient ridicule, il faut qu'on gère leurs problèmes d'argent sinon c'est catastrophique. »

(Dominique, *Focus Em 4*, groupe de filles de 4<sup>e</sup>).

### **L'argent de poche**

Le rapport à l'argent de poche différencie également les environnements familiaux des élèves de l'établissement présentant une population « moyenne ». Les disparités de revenus des parents servent d'argument principal à la justification des différences sans posséder un potentiel d'explication absolue.

« Je voulais dire quelque chose. Si mes parents ne donnent pas beaucoup d'argent c'est parce qu'ils n'ont pas vraiment de rentrées d'argent. Mais bientôt, mon père va avoir le paiement de je ne sais pas quoi, d'une assurance. Et ce qu'il compte faire c'est me donner 50 € par mois. Mais, si je gaspille 25 € sur les 50 € qu'il me donne, il ne me donne plus que 25 € le mois suivant. Comme ça il m'oblige à économiser. »

(Dominique, *Focus Em 4*, groupe de filles de 4<sup>e</sup>).

« Ça, c'est le grand problème ! L'argent de poche... Vous allez vous foutre de moi! Pour moi, c'est compliqué, c'est 10 € par mois. C'est rien.

- *Comment tu te débrouilles ?*

- En fait il y a quelqu'un que je connais qui filme et fait des photos dans les mariages. Il me prend avec lui de temps en temps et il me file par exemple 100 €

pour la soirée. Je gagne un peu d'argent comme ça, ou je demande à mes grands frères ou mes grandes soeurs. »

(Soren, *Focus Em 3*, groupe de garçons de 5<sup>e</sup>).

« Moi, je reçois de l'argent et avec ça je dois me payer à manger le midi. Je paye mes sorties, les vêtements. Tous les extras en fait. Je reçois 100 € par mois pour ça. Je suis fort dépensière, j'estime que c'est beaucoup, mais tout ce qu'ils me paient d'autre c'est les médecins, les trucs administratifs et les chaussures. Parfois il y a des mois où il y a beaucoup de choses à faire et je suis un peu court.

- Je reçois 70 € par mois et je dois payer pareil, mes sorties, les extras quoi. Pour moi, j'estime que c'est assez, enfin ça va quoi. Je paie aussi les vêtements avec ça.

- On me donne de l'argent pour aller à l'école, les médecins, etc. Sinon c'est moi qui paie le reste. Et donc je travaille pour ça. Ma mère ne me donne pas une somme exacte. Je travaille chez mon frère dans son magasin de chaussures. Je travaille beaucoup pendant les vacances et parfois le week-end quand il a besoin de moi, quand une vendeuse est malade. »

(*Focus Em 2*, groupe de filles de 6<sup>e</sup>).

« En fait je reçois rien, c'est mon père qui me paie mon abonnement de GSM, et il me paie des petits trucs quand je demande, mais je dois pas trop exagérer. J'ai aussi travaillé pendant les deux mois de vacances. J'ai toujours mon salaire et je vis avec ça. J'ai aussi accès à mon compte en banque mais je n'y touche pas.

- Moi c'est rien du tout. Normalement c'est 25 € par mois, mais comme les bulletins ce n'est pas ça... Généralement, ce n'est jamais ça. Tout est lié au bulletin : Internet, la TV... Sauf les sorties. Mais c'est surtout l'argent et je ne vois pas très bien pourquoi.

- Je reçois 25 € par mois.

- Moi je demande rien à mes parents même s'ils veulent me passer de l'argent. Je travaille. Je suis payé 165 € par mois. Je suis standardiste dans un home pour personnes âgées. Je fais aussi des petits boulots pour des gens dans la rue. [Rires] Ma mère a plein de copines dans sa rue et elles sont toutes un peu âgées. Elles ont besoin de petites courses et tout ça. Je fais aussi des petits boulots : ramasser des feuilles dans un jardin, etc. Voilà, je prends rien à mes parents parce que j'ai pas envie. Je veux rien demander. Si j'ai besoin d'argent pour le week-end, pour m'acheter des habits et tout ça, je fais des petits boulots d'abord.

[Marie-Line en aparté]

- Donc, moi je reçois un peu plus qu'eux. Aux alentours de 150 € par mois, mais je dois absolument tout payer. Ils ne me paient rien d'autre. Aucune sortie, aucun vêtement, aucun produit, rien. Voilà, ça me gênait d'en parler avec eux. »

(*Focus Em 1*, groupe mixte 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup>).

## D. Conclusions, regards croisés sur les familles

Dans le contexte d'allongement de la jeunesse, qui a notamment comme caractéristique une *décohabitation tardive*<sup>142</sup> (un recul de l'âge ou les enfants quittent le domicile parental) et l'instauration d'une forme de *démocratie familiale*<sup>143</sup> (libertés accrues et droits de parole des enfants), une constatation majeure de la littérature concerne le *plébiscite*<sup>144</sup> de leurs familles par les jeunes. Néanmoins derrière cette pacification « impérative<sup>145</sup> » des relations au sein des familles sont dissimulés des contextes de vies très différenciés en fonction des origines socio-économiques, du genres ou des « origines ».

### Derrière le plébiscite des familles, la diversité

Les représentations de leurs familles des élèves de *Ef*, au-delà du plébiscite majoritaire et de la conscience de bénéficier d'un environnement favorisé, sont définies par la rareté souvent affirmée des activités en famille qui se résument aux repas et quelques activités culturelles. Il semble que dans ces familles le prix de la décohabitation tardive et de l'autonomie relative soit celui d'une forme de « cohabitation solitaire ». Certaines configurations familiales ne sont par ailleurs pas du tout vantées par les adolescents, celles où siègent les difficultés de communication, les divorces et recompositions familiales mal négociées, les conflits sur les exigences scolaires et la gestion des loisirs.

Les représentations des élèves *de Em* ressemblent largement à celles de leurs congénères de *Ef*. Derrière un plébiscite mitigé surgissent au gré des discours les reliefs des expériences difficiles vécues au quotidien de la vie familiale. Ici, ce ne sont pas tant les séparations et les divorces qui « parlent » que des expériences familiales plus singulières comme la perte d'un parent, ou la pesanteur d'une autorité « non négociable ».

Pour *Ed*, le plébiscite est sans failles. « Ma famille est la famille idéale ». Mais cet amour complice ne cache rien d'une difficulté spécifique, où les « grands garçons » sont censés se « débrouiller » seul, et où les filles sont bien « protégées ».

### Familles, temps libre et scolarité

Les familles *de Ef* jouent un rôle capital dans le choix de l'établissement pour la scolarité de leurs enfants. A tel point que les élèves ont parfaitement conscience du caractère programmé de leur parcours scolaire : *Ef* école élitiste du général conduit tout droit à l'université. Les parents sont présents sur la question de l'école et sur la question des loisirs

---

<sup>142</sup> GALLAND, O., *Les jeunes*, Editions La Découverte, Paris, 1984, p. 82

<sup>143</sup> FIZE, M., « Contribution à une sociologie de l'adolescence », *Revue de l'Institut de Sociologie*, 1993/ 1-4, p. 253-268.

<sup>144</sup> SEGALEN, M., *Sociologie de la famille*, Armand Collin, Paris, 2004, pp. 174.

<sup>145</sup> La décohabitation tardive est une des caractéristiques de l'allongement de la jeunesse, elle est néanmoins rendue possible par une « normalisation » des rapports au sein des familles.

auprès de leurs enfants, avec des exigences assez variables, parfois « usées » par les stratégies scolaires des élèves et la « négociation ».

A *Em*, le suivi de la scolarité et de la gestion des loisirs se partage entre deux cas de figures. Les élèves sont parfois livrés à eux-mêmes dès le début de leur scolarité, parfois bénéficient d'une confiance progressive. Dans l'ensemble les filles y semblent plus contrôlées dans la gestion des loisirs, à l'opposé de *Ef* ou règne plus d'équité.

A *Ed* le suivi de la scolarité des élèves par les parents est complexe. Les mères sont insistantes sur la valeur d'une certification, sans avoir toujours les moyens de suivre. De plus une partie des élèves n'y croit pas. Tous s'accordent en famille pour valoriser la figure du commerçant, du petit indépendant plutôt que celle de l'ouvrier usé par le travail sous qualifié. Combiné aux expériences de discrimination de la fratrie et des pairs du quartier, et à la nécessité de subvenir « tout de suite » à leurs besoins en matière de consommation, les élèves reformulent dans leur langage les aspirations familiales à la mobilité ascendante en « débrouille », petits boulots, trafics et « business » plus ou moins légaux.

### **Argent de poche et débrouille**

Cette entrée dans la vie est anticipée par les garçons pour ne pas peser sur la famille en terme financier. La « débrouille » des élèves de *Ed*, répond à « la honte » de demander de l'argent de poche à des parents qui « suent pour ramener l'argent ». Du moins c'est ce que racontent leurs représentations. Il s'agit aussi d'entrer plus vite dans la vie active, pour jouir des loisirs et des biens de la société de consommation. Au final leur débrouille leur fournit souvent plus d'argent que ce qu'ont en poche les adolescents des autres écoles, ces derniers accusant en moyenne il est vrai un moins grand retard en âge au terme de leur scolarité.

Pour ce qui est de l'argent de poche des élèves de *Em* et de *Ef*, les disparités entre écoles ne sont pas énormes. C'est entre les familles que les différences se creusent, sans forcément dépendre uniquement des ressources parentales et de la position socio-économique de la famille. Néanmoins, les élèves de *Em* sont plus souvent à la recherche d'un complément de revenus, qu'ils trouvent par l'intermédiaire des jobs de vacances. Par contre, il est probable que les à-côtés de l'argent de poche des élèves de *Ef* soient nettement plus confortables. Les parents limitent l'argent « en poche », moins les dépenses pour l'équipement multimédia, l'acquisition de vêtements ou les vacances.

### **Socialisation familiale et genre : les tâches ménagères**

Les élèves de *Ef* se voient peu impliqués dans les tâches ménagères. Et ceci sans qu'il n'y ait de différences significatives entre les filles et les garçons. Dans l'ensemble d'ailleurs, c'est également valable pour la gestion des loisirs ou celle des relations amicales et amoureuses, les filles et les garçons sont traités de façon peu différenciée.

Les distinctions de genre sont plus marquées à *Em* comme à *Ed* pour la question de la participation aux tâches ménagères. Les filles y sont couramment plus impliquées, même si

des garçons doivent mettre aussi la main à l'ouvrage dans certaines familles où les fratries sont masculines, ou de conception plus égalitaire.

## Conclusions

Pour la conclusion générale, je ne reviendrai pas sur une nouvelle synthèse par thématique des résultats<sup>146</sup> obtenus par l'intermédiaire de l'analyse de la parole des élèves. Cette conclusion proposera des dimensions prospectives au terme de la recherche, tout en effectuant un retour sur les questions à l'origine de ce travail.

### Des trajectoires d'élèves

Au-delà des logiques d'établissements, du regroupement des représentations des élèves en fonction de l'école qu'ils fréquentent et des catégories d'analyses proposées pour organiser leurs discours sur leurs environnements quotidiens (école, famille, sociabilité, pratiques culturelles), les histoires que les élèves ont bien voulu me raconter, leurs histoires, viennent questionner les logiques de reproduction<sup>147</sup> du statut social et des modes de vie des parents.

Je proposerai en première partie de cette introduction deux « trajectoires » d'élèves de l'établissement favorisé, deux occasions de proposer un regard différent sur les entretiens individuels. En effet, même si l'analyse de l'ensemble des interviews (individuelles et collectives) ne nécessite pas spécifiquement de distinguer les informations fournies par les interviewés en groupe ou individuellement, la situation de face à face produit des récits d'une autre profondeur. L'analyse présentée dans la troisième partie fut centrée sur une approche thématique. Ce qui est proposé ici a une dimension prospective et plus personnelle, présentant une synthèse de deux interviews dans leur typicalité. Les entretiens d'élèves visent à illustrer le caractère unique des récits, mais il s'agit également de parcours individuels, à la fois singulier et partagés, au-delà du contexte d'un établissement, de la population qui le compose.

Ces synthèses d'entretiens sont également l'occasion de revenir sur deux questions de départ de la recherche : celle de la transformation des rapports des « héritiers<sup>148</sup> » au système scolaire, ainsi que celle de la réappropriation de l'expérience scolaire par les élèves dans le contexte d'allongement de l'entrée dans la vie.

### Antoine, la tradition des lettres et l'héritage

Antoine est un garçon posé qui s'exprime bien, se risquant parfois à une tournure poétique, veillant à utiliser le juste mot. Il se dégage de lui une aisance à discourir d'égal à égal avec les adultes.

<sup>146</sup> Cet exercice est proposé à la fin de chaque chapitre de la troisième partie.

<sup>147</sup> BOURDIEU, P., *La distinction, critique sociale du jugement*, Editions de Minuit, Paris, 1979.

<sup>148</sup> BOURDIEU, P., *Les Héritiers, les étudiants et la culture*, Editions de Minuit, Paris, 1966.

« Un jeune c'est quelqu'un qui est en transition entre l'enfance et l'âge adulte. Et qui, justement, est en proie à toutes les questions qui font qu'il va passer au statut d'adulte. L'enfant, à part sur le monde qui l'entoure, ne se pose pas de questions sur lui-même : il est là, les choses sont là. Ça avance, il ne se pose pas de questions du genre : ça va bien ou ça va mal ? Du moins c'était comme ça quand j'étais enfant... Je trouve que l'on 'traverse' durant l'enfance et qu'à l'adolescence justement on ne 'traverse' plus. On se pose beaucoup de questions et il faut trouver un équilibre pour arriver à être adulte. »

Il est actif dans le comité des élèves de l'école. Il est également suppléant du représentant des élèves au conseil de participation. Il est en 5<sup>e</sup> latin-grec, à 16 ans, il se définit lui-même comme un littéraire. Son père, ingénieur, dirige une PME, sa mère, indépendante, est licenciée en sciences humaines. Il a deux frères plus âgés à l'université.

« Au niveau des activités, je suis à Amnesty et au comité des élèves. Je dois être le seul dans l'école. Sinon je crois que personne n'a les mêmes activités. Il y en a qui sont mous, qui ne font rien. Ceux qui sont actifs le sont de différentes manières. »

Muni d'une identité de « poète » et « d'actif à l'école » qu'il valorise dans l'interview et qui le différencie des autres élèves, il est aussi un modèle « d'héritier » au sens où Pierre Bourdieu<sup>149</sup> l'entend. Issu d'une « bonne famille », il possède et continue d'acquérir grâce à l'école, les armes, le capital culturel, les valeurs et codes comportementaux qui le rendent « conforme » aux attentes de la société. Ainsi, les institutions scolaire et familiale construisent ici, de concert, un modèle d'inscription dans la société des adultes les « plus aisés ».

« Vous avez des activités en famille ?

- Mes parents ont toujours essayé de nous transmettre beaucoup de culture. Mon père est quelqu'un que je trouve très cultivé et qui 'raconte'. Nous amener au musée c'est surtout quelque chose qu'il faisait avant. [...] Mais ce que l'on fait tous les ans, c'est un grand voyage. On visite vraiment un pays, on déteste les vacances 'Club Med', ce genre de vacances sur la plage c'est inintéressant. [...] Donc on a toujours été formés à la curiosité, à aimer la culture. Mes parents nous ont poussés à lire et, à la maison, on parle... On quitte les sujets stupides rapidement, et on parle boulot, des trucs compliqués, ou culture. »

Antoine a aussi pleinement conscience des « distinctions » qui séparent les élèves des différents milieux, comme par exemple les différences de niveaux de langage entre ceux de *Ef* et les membres de son club de rugby.

---

<sup>149</sup> BOURDIEU, P., *Les Héritiers, les étudiants et la culture*, Editions de Minuit, Paris, 1966.

« *Tes activités sont-elles différentes de celles d'autres jeunes ?*

- Oui. Je crois qu'il n'y a pas 'des jeunes' qui font tous la même chose. Pour revenir au rugby, un des grands avantages est que j'y vois des gens de tous les milieux et qui ne sont pas du tout de *Ef*. Je vois bien que certains trouvent que je parle de manière étrange. J'essaie de faire attention à ce que je dis. Par exemple, « les sévices du temps »<sup>150</sup> au rugby, je le place pas. J'aime bien utiliser le bon mot quand il faut. Parfois le bon mot est considéré comme compliqué, et je ne me rends pas forcément compte que pour eux (les membres de l'équipe de rugby) ce n'est pas un mot normal. Moi je l'utilise tous les jours et à *Ef* on l'utilise tous les jours. Eux, ils vont aussi utiliser d'autres mots que je ne dirais jamais à un ami. Ce n'est pas possible pour moi de traiter un ami de cette façon, et eux ils utilisent 'ces expressions'. »

Antoine a donc conscience d'appartenir à un « univers privilégié », même si cela ne signifie pas qu'il ait connaissance de la réalité quotidienne (scolaire, familiale, financière, etc.) des jeunes d'autres milieux. Il s'interroge sur l'identité de l'établissement, sa population et son évolution en tant que « collège d'élite ».

« Le problème de beaucoup de gens à *Ef* c'est qu'ils confondent le monde et l'école. On peut se rendre compte que c'est une petite partie du monde qui est assez privilégiée, surtout au niveau financier. [...] D'après mon frère qui est mon aîné de 6 ans, l'école était plus mélangée lorsqu'il y était. C'était assez équilibré, mais avec la réputation de l'école... L'école a une bonne réputation et donc dans certains milieux... Voilà, il y a beaucoup de jeunes qui ont beaucoup de moyens. »

Pourtant une forme de stratification sociale s'opère à l'intérieur de l'école, Antoine y fait référence à deux reprises durant l'entretien, en évoquant la question de l'argent et l'accession inégale des élèves aux vacances, ensuite par l'intermédiaire de la hiérarchisation des sections.

« Je trouve qu'il y a trop de sections dites 'poubelles', qu'il y a un mépris pour les sections qui n'ont pas de latin. (...) En 4<sup>e</sup> ou 5<sup>e</sup> on voit vraiment qu'il y a des sections où l'on a parqué ceux qu'on ne savait pas renvoyer ou faire doubler. Il y a des classes qui pourraient être bonnes et intéressantes, mais on y a mis tous les cas. Ça devient des mauvaises classes et tous les élèves sont tirés vers le bas. Il y a des classes où l'on a mis tous les bons élèves, et on leur a donné tous les bons professeurs. »

Pour sa part, Antoine n'exprime pas de réelles difficultés d'intégration. Il trouve sa place au sein de l'établissement par son engagement dans la gestion quotidienne du comité des élèves qui lui fournit le réseau de sociabilité qu'il désire. Il bénéficie également des ressources financières et symboliques dont disposent les membres de la famille. Il est aussi

---

<sup>150</sup> Antoine utilise cette formule plus tôt dans l'entretien quand il compare ses capacités de récupération (après une sortie avec des amis) avec celle de ses parents.

bon élève sans être parmi les meilleurs, il opère des choix entre ses intérêts, ses désirs et les obligations scolaires, ce qui peut le mettre en difficulté occasionnellement par rapport aux exigences familiales.

« Jusqu'à la fin de l'année dernière j'étais un très bon élève. Depuis cette année-ci je ne peux pas répondre ça.

- *L'école t'intéresse moins ?*

- Les cours ont changé, les profs aussi, leur manière d'interroger. Je suis plus distrait aussi et parfois j'étudie mal. [...] Pour l'instant, cette année ça ne va pas très fort : je ne suis pas en échec mais c'est plus aussi bien qu'avant. Ça va, mais mes parents ne le supportent pas. »

A l'image de beaucoup de ses contemporains, en accordant une place de choix à « la sociabilité », Antoine exprime une hiérarchie dans ses valeurs, ses priorités. L'école occupe une place prépondérante, en temps et en investissement, mais la « vraie vie est ailleurs », dans les expériences qu'il choisit de mener, qui le distinguent de ses pairs et lui procurent de l'autonomie vis-à-vis de la famille.

« *Tes parents interviennent dans ta vie scolaire ?*

- Dans ma vie scolaire oui.

- *Et dans tes loisirs ?*

- C'est eux qui m'ont inscrit au rugby et qui m'ont incité à continuer. Par contre ma mère m'a dit que j'en faisais trop à l'école (au comité des élèves). Mais je lui ai dit que c'était pendant l'heure de midi et que de toute façon je faisais ce que je veux. Ça ils ne changeront pas ! [...]

- *Tu sais ce que tu voudrais pour ton avenir ?*

- Je ne sais pas, les désirs évoluent. Je ne sais pas ce que je voudrai dans 10 ans, ça ne sera peut-être pas ce que je veux maintenant.

- *Que veux-tu maintenant ?*

- Ce serait bien d'avoir des meilleurs points, ça me faciliterait la vie avec mes parents ! [Rire] Ça me permettrait de faire ce que je veux vis-à-vis de mes parents. Et puis peut-être rencontrer un amour qui marche pour une fois, ça pourrait être bien. J'aimerais aussi arriver à un poste reconnu dans l'école. J'ai déjà failli l'avoir, je suis déjà suppléant au conseil de participation. L'année prochaine, je deviens délégué. Faire une chose reconnue pour une fois ! »

Pour Antoine, la valeur de l'institution scolaire, grâce au prestige interne et externe dont jouit *Ef*, n'est pas du tout remise en question, comme l'atteste sa confiance en l'adéquation entre ses projets personnels et les « armes » fournies par l'intermédiaire de l'enseignement reçu.

« *Quelle place donnes-tu à l'école ?*

- Une grande place. J'y passe mes journées et j'étudie pour elle le soir. Fatalement grande, elle a une très grande place, qu'on le veuille ou non.

- *Tu as un projet personnel ?*

- Aller à l'université ça c'est d'office. Depuis que je suis tout petit, on me parle de l'université, donc pour moi ça me parle d'autant plus. C'est la seule voie possible même si je sais qu'il y en a d'autres.

- *Quelle orientation ?*

- Peut-être le droit. J'aimerais bien faire de la diplomatie. [...]

- *Tu fais un lien entre tes projets d'avenir et les bagages de l'école ?*

- Oui. L'école c'est nous apprendre à réfléchir, plus que connaître. En grec par exemple, les textes on s'en fout, ce qui compte ce sont les procédés oratoires, voire comment ils écrivaient leurs textes avant. On ne nous demandera pas de ressortir le texte plus tard, ce n'est pas ça qui est intéressant. »

Finalement, Antoine agit de façon pragmatique en relativisant la pression autour de la performance scolaire, ce qui lui fournit la réserve d'énergie nécessaire pour ses autres activités. En bon héritier qui usera demain les bancs de l'université, ou d'une école supérieure de prestige, il mesure calmement la longueur du chemin qui le sépare, comme les autres individus de sa condition, de l'accession au statut d'adulte.

« *Tu penses que ce sera dur pour toi de trouver du travail ?*

- Je n'en sais rien. Oui, on entend à la radio, le marché du travail est saturé... Mais on n'y pense même pas. On ne pense pas que c'est pour nous. Nous, l'école c'est toute notre vie, on n'a jamais connu autre chose, on ne peut pas encore s'imaginer autre chose. On n'est même pas encore à l'université. Mon frère qui est en dernière année à Solvay commence à y penser sérieusement. Mais nous, on sait qu'on a encore deux ans d'humanités, puis qu'on va encore faire des études. On se dit que franchement... On ne sait pas encore ce que l'on va faire. On ne va pas encore penser aux débouchés. »

### **Julie, la famille-argent et la rébellion au féminin**

Julie est une adolescente attachante de 15 ans, elle est en 3<sup>e</sup> section latine. Elle était la participante la plus jeune du second *focus group* et s'y était distinguée par sa « franchise ». Son interview a pris les apparences d'une rencontre hebdomadaire qui a duré quatre semaines. Ces rencontres reconduites ont eu pour effet d'installer un climat de confiance et de me permettre de suivre l'évolution de ses préoccupations et de ses relations familiales houleuses liées notamment à ses difficultés scolaires.

« *Qu'est-ce qui a changé pour toi dans la façon dont ça se passe dans ta famille entre ton enfance et aujourd'hui ?*

- Du côté de ma mère, plus je grandis, plus je fais des bêtises et plus le travail scolaire descend de niveau. Et donc, elle est beaucoup plus stricte, plus sévère. Déjà elle est très exigeante, ce n'est pas très marrant. Mon père, il s'en fout. Ce n'est pas bien mais c'est plus marrant, c'est plus facile... Je le vois qu'un week-end sur deux.

- *C'est lié à ta situation familiale, le fait que tes parents soient séparés ?*

- Oui, si mes parents n'étaient pas séparés mon père dirait 'écoute ta mère', c'est tout. C'est ce qu'il fait toujours quand ils finissent par se parler. »

L'histoire que Julie raconte est d'abord celle d'une famille complexe. Ses parents sont séparés depuis sa petite enfance, son père est ingénieur et dirige une société, sa mère également. Ses parents sont des modèles de réussite tant financière que professionnelle. Julie a un frère (25 ans, ingénieur commercial, employé) et une sœur (28 ans, universitaire, enseignante), auxquels elle est liée par son père qui s'est marié à plusieurs reprises. Les trois enfants ont été élevés par une mère différente, le père assurant une garde certains week-ends.

« En fait on a chacun vécu chez notre mère. Pour notre père, je le ressens un peu comme ça : on passe après sa copine. Et il change toutes les semaines ! [...] Avec mon père, on n'a pas besoin de demander, on a tout. Il y a des gens qui disent que c'est trop cool, moi je ne trouve pas ça drôle. [...] Maintenant, il a un peu changé, il ne pense plus comme cela. Mais vu que mon frère et ma sœur à 18 ans, ils ont carrément reçu une Porsche, et que mon père leur a tout payé jusqu'à ce qu'ils travaillent... Maintenant j'aurai la même chose, mais il a dit que si c'était à refaire il n'aurait pas fait pareil avec mon frère et ma sœur, il leur ferait payer 5 à 10 % de la voiture pour qu'ils se sentent investis. Mon frère par exemple a fait plein d'accidents et mon père a tout payé. Maintenant mon père met des limites, ce qu'il ne faisait jamais avant. »

Dans la bouche de Julie, le rapport à l'argent de sa « famille étendue » paraît stéréotypé, ce qui n'enlève néanmoins rien à la réalité de la description de son environnement quotidien très « luxueux ».

« *Que penses-tu des endroits où tu vis, dans ton cas tu as deux maisons ?*

- Bon, j'habite un peu dans le luxe, des deux côtés. La maison, c'est comme dans les séries TV... On partage un golf, une piscine et un terrain de tennis avec les voisins. Il y a rien qui traîne, tout est impeccable, toutes les haies sont taillées, il n'y a pas un graffiti. Une herbe qui dépasse et le jardinier est appelé d'urgence (rire). Non, ce n'est pas marrant ! Chez ma mère, c'est plus petit mais c'est bien aussi, il y a de belles maisons. »

Cette famille très aisée que certains de ces amis lui envient ou jalouent, ne compense pas au quotidien les difficultés relationnelles qu'elle rencontre aussi bien avec sa mère qu'avec son père. Julie semble mener une guerre larvée contre les univers de contraintes, plus particulièrement ses parents, avec l'école pour champ de bataille.

« *Qu'est-ce qui est important dans la vie quand on a 15-16 ans ?*

- Les parents disent que c'est l'école et la famille, mais pour nous ce n'est vraiment pas ça. C'est les amis. Il faut réussir à l'école mais on s'en fout. Du moment qu'on réussit, qu'on sort du secondaire c'est ça qui compte. [...]

- *Quelle place prend l'école par rapport à la famille et aux loisirs ?*

- Je trouve que l'école prend beaucoup de place. Le soir, on rentre, on prend un goûter et on travaille. C'est quand même important. Tout le monde doit travailler sinon on est 'pété' et les parents nous font 'chier'. Moi je l'ai compris il n'y a pas très longtemps. [...]

- *L'important c'est surtout la question scolaire ?*

- Ma mère est accro à l'école. Elle avait toujours 90 ou 95 %, elle a fait polytechnique, une grande distinction, elle suit des cours de polonais. Elle n'étudie pas la veille de son examen et elle dit : 'J'ai complètement raté' et finalement elle a 95 %. Elle a toujours tout réussi. Tout ce qu'elle fait, c'est toujours à fond.

- *Et toi ?*

- Moi l'école je m'en fous un peu. Je comprends que c'est vraiment important. J'essaie de bien bosser. Même si c'était pas une obligation, je viendrais je crois. Mais ce n'est vraiment pas ma tasse de thé. Je crois que ce n'est pas vraiment quelque chose que les enfants aiment bien. Mais il y en a certains qui préfèrent que d'autres quand même. »

Si Julie n'aime pas l'école dans sa dimension scolaire, elle s'appuie sur l'institution pour jouir de son réseau de sociabilité. Par ailleurs, elle a pleinement conscience que l'école est un passage obligé vers les études supérieures qui serviront ses projets ambitieux.

« Ma mère ne comprend pas que je n'aime pas l'école. Enfin, ce n'est pas que je n'aime pas l'école, j'ai besoin de revenir après les vacances. Même si je suis sur une île paradisiaque, je m'emmerde. En fait j'ai besoin de mes amis. [...]

- *Tu envisages l'école par rapport à un projet personnel ?*

- Depuis très longtemps je veux devenir notaire. [...] Je voudrais faire le droit : vraiment notaire ça m'attire depuis que j'ai 7 ans. »

Julie n'est pas non plus dénuée de passions et de centres d'intérêts. Le sport et ses amis sont au centre de ses préoccupations. Dans sa passion du sport qui remplit sa vie extrascolaire, elle rencontre probablement, outre son plaisir, des exigences familiales de performance et de distinction.

« *Tu as une passion dans la vie ?*

- Je fais beaucoup d'escrime, de golf, un peu de hockey et de l'équitation.

- *Surtout du sport ?*

- Avant en fait. Depuis que j'ai doublé, ma mère veut tout me supprimer. Je ne peux plus faire de sport, je ne peux plus sortir. Enfin je sors quand même mais je peux plus rien faire normalement. Je faisais énormément d'escrime, 12 heures par semaine, et de la danse, 4 heures. J'ai fait comme ça 16 heures de sport par semaine de ma 4<sup>e</sup> primaire à l'année passée. »

Ce qui est paradoxal chez Julie, c'est qu'elle semble très bien comprendre les exigences de ses parents en termes scolaires, mais qu'elle n'est pas prête à « fournir d'efforts », et plus particulièrement à sacrifier ses activités sportives et les sorties avec ses amis.

« *Tes parents interfèrent dans la gestion de tes loisirs ?*

- Ma mère veut m'interdire le sport, elle veut plus que je sorte. Je peux presque plus aller sur Internet, elle a bloqué mon PC.

- *Elle essaie de contrôler, de faire preuve d'autorité ?*

- Elle veut bien que je fasse tout ça, mais si le scolaire est fait. Elle dit que c'est le plus important et que je dois me concentrer là-dessus. Mon père il s'en fout, il me laisse sortir.

- *Toi, en fait, les enjeux scolaires ça ne t'intéresse pas ?*

- Si ça m'intéresse. J'aimerais bien réussir très bien, mais je ne suis pas prête à fournir le travail. Enfin surtout en latin, je n'ai pas envie de travailler. Je déteste le latin, j'ai envie d'arrêter mais je ne peux pas. Je suis inscrite en latin-math mais contrainte et forcée. A chaque réunion des parents, elle dit toujours la même chose : je veux qu'elle aille en latin-math !

- *Tu choisirais quoi comme option ?*

- Scientifique, j'aime tout ce qui est sciences. »

Pour conclure, Julie exprime clairement que dans sa situation, des efforts sont à fournir. Et même si les solutions sont à sa portée, son amertume se décèle et la ramène toujours aux difficultés familiales, à son désir de se différencier de sa mère sur le thème des performances scolaires et d'éveiller l'intérêt de son père.

« *Tes parents essaient de t'aider à devenir adulte ?*

- Mon père ne s'est jamais vraiment occupé de nous. Donc je ne sais pas vraiment... Ma mère, je crois qu'elle essaie, mais on ne s'entend pas vraiment bien.

- *Tu crois qu'elle s'y prend mal avec toi ?*

- Non, je crois que je suis de mauvaise volonté envers elle. J'en ai trop marre.

Il y a eu une accumulation des deux côtes. Elle aussi en a marre. Elle ne comprend pas que je veuille arrêter le latin. En fait c'est son choix. [...]

- *Tu sais pourquoi elle tient tellement au latin ?*

- Elle trouve que dans la culture ou je ne sais pas quoi, c'est important. Parfois ça aiderait à trouver la racine des mots... C'est bon, j'ai fait du latin jusqu'en 3<sup>e</sup>. Ça suffit !

- *Si tu pouvais changer quelque chose dans ta famille tu dirais quoi ?*

- Juste plus de bonne volonté et du travail de ma part depuis plus jeune... Une mère moins exigeante et un père un peu plus exigeant !

- *Tu as l'impression que toutes tes activités en dehors de l'école sont contradictoires avec ce que tu dois faire pour l'école ?*

- C'est juste que ça me prend beaucoup de temps. Je ne gère pas très bien mon travail. En fait maintenant j'essaie de limiter les dégâts parce que je n'ai pas travaillé. Pendant cette année, je n'ai pas bien travaillé. »

## **Les « héritiers » d'aujourd'hui, l'importance de la sociabilité dans le processus de socialisation des jeunes contemporains**

Les élèves de *Ef* ont quelques traits en commun avec les héritiers de Bourdieu, mais il s'avère exister des limites à ces similitudes. A l'image d'Antoine qui se distingue par son rapport au langage, et la culture légitimée qu'il hérite tant de sa famille que de l'institution, les jeunes héritiers contemporains prennent aussi quelques distances avec les valeurs de leurs parents. On s'interroge souvent sur la culture spécifique de cette tranche d'âge, que des jeunes semblent partager au-delà des clivages de classe, en même temps qu'ils y trouvent justement à se différencier les uns des autres.

Cette question taraude la sociologie de la jeunesse : les jeunes par leurs choix en termes de pratiques culturelles et de sociabilité se différencient-ils ? Les choix individuels ont alors pour enjeux une différenciation et une construction identitaire. Ou bien, se « distinguent »-ils les uns des autres ? Les pratiques culturelles des jeunes reflètent dans ce cas des luttes de classement proches de celles qui opèrent dans la société des adultes (sans pour autant qu'il ne s'agisse que d'une homologie).

Avec sagesse je pense, l'on sera tenté de répondre que les deux aspects oeuvrent conjointement. Ce qui amène d'autres réflexions. La construction identitaire des jeunes contemporains s'avère complexe, et passe de façon vitale par le réseau de pairs qu'ils rencontrent d'abord à l'école, du moins dans le cas des établissements d'élite (pour les établissements de relégation « le quartier » est un autre espace primordial). Cela signifie que pour les parents, le marché scolaire (le choix de l'établissement) renvoie à une maximisation des chances de voir leur descendance acquérir le capital scolaire (entre autres) nécessaire au maintien de la position sociale sur une génération, mais pourrait également constituer de façon plus primordiale aujourd'hui une « stratégie de classe » qui assure la reproduction d'un réseau de sociabilité homogène et conforme à celui des parents (capital social).

Ceci souligne toute l'importance de la réalisation d'un cursus secondaire complet au sein de la même école (du moins si votre enfant fréquente un établissement de « qualité »). En effet, c'est dans le cadre d'une inscription stable de l'individu, sur le long terme, dans un réseau de pairs, que s'opère alors dans les meilleures conditions, une construction identitaire qui s'avère longue et complexe, parfois même peuplée d'embûches. C'est par cette spécificité, une construction identitaire complexe qui présente une stabilité au sein d'un réseau de sociabilité identifiable et en partie choisi par l'individu, que les élèves d'un établissement comme *Ef* s'assurent une identité sociale qui perdure au-delà de la scolarité obligatoire, et qui prend concrètement la forme d'amitiés qui se prolongent à l'université et dans les réseaux professionnels.

En tant qu'adulte, parent, enseignant ou sociologue nous ne mesurons probablement pas assez l'impact des réseaux de pairs constitués à l'adolescence sur la vie des individus, au-delà de la définition d'une partie des amitiés et des alliances matrimoniales. Ils possèdent vraisemblablement une force normative exemplaire, dont celle d'entretenir chez nombre d'entre eux le projet de réaliser des études universitaires. Ici, le groupe de pairs est

susceptible de prendre le relais des valeurs parentales et scolaires pour soutenir le niveau des ambitions individuelles.

### **Les élèves, leurs perceptions négatives, leurs réappropriations et instrumentalisations de l'institution scolaire**

Passer sa scolarité dans un établissement « favorisé » comme *Ef*, qui conjugue beaucoup de qualités objectives (une bonne réputation, un enseignement de qualité, une ambiance scolaire et de « détente » favorable, un cadre agréable, un réseau de sociabilité distingué, etc.), n'enlève rien à la réalité vécue par une partie des élèves : une perception négative de l'école dans ses dimensions contraignantes. Ce rapport à l'expérience scolaire d'une partie des élèves les rapproche des adolescents des autres établissements moins huppés.

Néanmoins, comme l'a montré l'exemple de Julie, l'institution scolaire n'est pas intégralement perçue de façon négative, quand bien même elle est le théâtre d'échecs scolaires répétés. Ce qui me paraît intéressant, c'est la manière dont une partie significative des élèves se réapproprie l'expérience scolaire, au grand dam des enseignants et parfois des parents.

Une partie des adolescents rencontrés l'expriment clairement, ce qu'ils viennent chercher à l'école, c'est retrouver les membres de leurs réseaux de sociabilité. En ce sens l'institution est instrumentalisée. Cette instrumentalisation suit une logique pragmatique. L'école n'est plus dans les représentations des jeunes le plus prégnant des agents de socialisation. On peut s'avancer à dire qu'en termes de représentations de l'expérience adolescente dans sa globalité, l'école a perdu une partie de sa primeur, elle est « désacralisée » ou du moins décentralisée. Ce qui est bien sûr porteur de conflits entre les représentants de l'institution, les élèves et les parents.

Cela ne signifie évidemment pas que les adolescents n'aient pas conscience que l'école, dans la filière générale par essence, et dans des sections « fortes » de préférence, ne soit pas un passage obligé. Mais pour une part d'entre eux, ce n'est justement qu'un passage obligé, qu'ils subordonnent à d'autres expérimentations tout en veillant à éviter de passer « sous la barre des 50% », de multiplier les échecs, de se faire exclure pour le plus mauvais des scénarios.

L'école, même d'élite, a perdu une partie de sa cohérence interne pour cause d'inflation des diplômes. L'expérience d'acquisition d'un diplôme de secondaire général a perdu de sa signification dans le contexte d'une entrée dans la vie retardée, où le parcours des héritiers en âge de scolarité obligatoire jusqu'à l'emploi et jusqu'à l'autonomie par rapport à la famille d'origine est encore très long. Finalement, l'entrée dans la vie aujourd'hui, n'est-elle pas devenue un âge de la vie à part entière, par sa longueur mais également par l'intensité des expériences à vivre ? Ainsi l'expérience de l'école secondaire est relativisée au sein de ce parcours, et devient un « passage » allant de soi pour une partie des plus nantis.

## Ségrégations sociales et effets d'établissement

Les résultats de la recherche vont largement dans le sens de l'affirmation de Pierre Bourdieu, « La jeunesse n'est qu'un mot »<sup>151</sup>, qui dénonce le raccourci abusif de ramener sous une même appellation des réalités quotidiennes profondément divergentes. Il faut au moins distinguer entre les jeunes d'origine populaire et ceux des classes supérieures pour comprendre les différences de signification de l'allongement de la jeunesse.

Pour ce qui est de la période d'adolescence et de scolarité obligatoire, les institutions de socialisation scolaire se répartissent de façons assez réalistes entre les catégories proposées pour la recherche. Il existe bien des « écoles ghetto de riches<sup>152</sup> » et des « écoles ghetto de pauvres » ; et, entre les deux, toute une série d'institutions « moyennes » où règne une mixité sociale relative. Ce constat est largement connu<sup>153</sup>. Mais il est également intéressant d'observer la façon dont fonctionne, au quotidien des élèves, cette forme de ségrégation sociale.

Ainsi à *Ef* (établissement favorisé), les trois axes de la socialisation des élèves coopèrent pour leur assurer l'accession aux universités dans les filières les plus valorisées par le marché du travail. Les élèves identifient très bien cette logique à l'œuvre, en la nommant « l'autoroute de l'université ».

Ainsi, le projet d'établissement œuvre en premier à les emmener à bon port. La qualité objective de l'enseignement, la confiance acquise en la certification fournie, le soutien de l'équipe pédagogique qui valorise les projets « ambitieux » des élèves conduisent à produire un *effet d'établissement* qui participe à la reproduction des élites.

Ensuite la solidité des réseaux de sociabilité qui sont constitués en priorité à l'école vient appuyer le niveau d'ambition des élèves et, au-delà, constituer des relations qui perdurent bien après la fin de la scolarisation pour mener les groupes d'amis ensemble à l'université. Ainsi, même si les élèves opposent en apparence une vision divergente de celle des adultes sur la finalité de la fréquentation de leur établissement, *l'esprit d'établissement* qu'ils défendent et rencontrent au quotidien de leur « métier d'élève », essentiellement centré sur les expériences de sociabilité, n'est contre-productif qu'en apparence. En réalité, les réseaux de sociabilité constituent de façon latente un argument de poids pour les amener à choisir des « projets conformes », c'est-à-dire ceux des élites.

Les familles enfin, sont par l'intermédiaire du choix de l'établissement, le principal agent, dans le cadre de la logique de quasi-marché qui définit la scolarisation en Belgique, de la

---

<sup>151</sup> BOURDIEU, P., *Questions de sociologie*, Editions de Minuit, Paris, 1980.

<sup>152</sup> L'expression était à l'origine une interpellation d'une classe de rhétorique d'une « école favorisée » dans laquelle j'ai animé une présentation sur la question, à leur demande. Ils s'interrogeaient sur les raisons de l'absence de mixité sociale dans leur école. La question était relayée par leur titulaire dans le cadre du cours de « morale » et a fait l'objet d'une émission de radio diffusée sur Radio Campus.

<sup>153</sup> Cette ségrégation des publics scolaires est le principal argument explicatif aux mauvais résultats de la Belgique dans les classements des enquêtes PISA.

Voir notamment : LAFONTAINE, D. (S.L.D.), *PISA 2003, quels défis pour notre système éducatif*, 2004.

[http://www.enseignement.be/@librairie/documents/EVAL/INTER/PISA2003/PISA2003\\_synthese2.pdf](http://www.enseignement.be/@librairie/documents/EVAL/INTER/PISA2003/PISA2003_synthese2.pdf)

définition de la scolarité comme un *produit d'établissement*. En effet, les parents oeuvrent de leur côté à offrir à leurs enfants une école qui répond à leur espérance de les voir reproduire la trajectoire universitaire et professionnelle qu'ils ont eux-mêmes connus. Ceci implique une parfaite connaissance du marché scolaire et des différences fondamentales entre les socialisations *liées* aux écoles.

A *Ed* (établissement défavorisé), la situation est pratiquement un négatif de l'établissement favorisé. Les principaux problèmes rencontrés par les différents acteurs impliqués dans la vie quotidienne de l'établissement se résument à une lutte constante contre l'affirmation des identités dépréciées : celles de l'école, du quartier et des élèves. Ce travail a contrario de la stigmatisation tant interne qu'externe à l'école est au cœur d'une politique quotidienne qui s'apparente à de la survie.

Ainsi, ce que j'ai nommé *l'effet d'établissement* renvoie cette fois les élèves à la relégation scolaire, le caractère « enfermé » dans un « quartier » défavorisé, la dimension « entachée » de l'institution qui œuvre par discrimination pour n'accueillir que des enfants d'immigrés et délivre une certification « en papier » sans valeur sur le marché de l'emploi.

*L'esprit d'établissement*, ou la réappropriation au quotidien de l'institution par les élèves, leur façon de lui donner sens, est profondément marqué par la *méfiance*. Méfiance et jalousie dans le domaine de la sociabilité aux pairs de l'école, qui par effet de miroir, « tirent vers le bas ». Méfiance toujours à l'égard de l'école et sa certification mise en balance par la nécessité de subvenir « tout de suite », par la « débrouille<sup>154</sup> », au besoin d'argent pour accéder à la consommation dans la sphère des loisirs. Méfiance encore à l'adresse du monde ouvrier, l'héritage paternel désavoué, en faveur du la figure du « self-made-man populaire », petits indépendants et commerçants qui n'ont « même pas » eu besoin de l'école pour développer leur « business ».

Quant aux attentes parentales à l'égard de l'école, ou du *produit d'établissement*, celles-ci se limitent souvent à une certification qui n'est pas forcément correctement « maîtrisée » et comprise. Les parents s'avèrent parfois peu compétents dans la matière scolaire. Si les mères insistent lourdement sur l'importance de la scolarité dans les projets de mobilité sociale qu'elles veillent à transmettre à leur enfant<sup>155</sup>, elles ne saisissent pas toutes les subtilités du marché scolaire de l'éducation en Belgique. A cet égard, les membres aînés des fratries jouent un rôle capital mais néanmoins ambigu. La réussite scolaire des grands frères sont autant d'exemples quant à l'utilité de la scolarité, que d'exemples de la discrimination dont ils sont les victimes sur le marché de l'emploi.

*Em* représente au regard des deux établissements des extrêmes une exception parlante étant donné sa position d'entre-deux et la valorisation de la mixité sociale aussi bien du point de vue des représentants de l'institution que des élèves.

Au niveau de *l'effet d'établissement*, le projet de l'école vise essentiellement à maintenir les élèves dans le général, ces élèves ont des parcours scolaires et des niveaux scolaires

---

<sup>154</sup> JAMOULLE, P., *La débrouille des familles: récits de vies traversées par les drogues et les conduites à risques*, De Boeck, 2002.

<sup>155</sup> Il est souvent oublié par leurs enfants comme par l'ensemble de la société civile belge que les trajectoires des migrants du Maroc vers la Belgique, notamment, sont des modèles de mobilité sociale ascendante.

variés. Il s'agit autant d'élèves issus des classes moyennes et supérieures qui fréquentent l'établissement suite à un incident de parcours dans une école plus élitiste, que d'élèves des classes moyennes et inférieures inscrits dans un projet d'études longues. L'identité de l'école est positive, y sont valorisés l'ambiance familiale et l'accompagnement individuel des élèves. *L'esprit d'établissement*, ou le point de vue des élèves sur leur expérience scolaire au quotidien est centré sur la jouissance au présent. La vraie vie est ailleurs qu'à l'école, c'est-à-dire dans les activités de loisirs et plus particulièrement celles de sociabilité. Les adolescents de *Em* valorisent en quelque sorte la période de scolarité obligatoire comme une phase d'attente avant le choix personnel des études supérieures. Ce qui témoigne toutes origines sociales confondues, et derrière l'absence de motivation pour l'apprentissage des matières, d'un intérêt pour les longues études. C'est probablement l'un des aspects les plus intéressants de la mixité sociale à *Em*, cette ouverture des aspirations des élèves, aussi bien en matière de consommation culturelle que de projets d'avenir.

## **La mosaïque de la parole des élèves**

Au terme de la recherche, il me semble que son principal apport est un travail d'écoute de la parole de jeunes d'horizons contrastés. Le résultat de cette « consultation » des adolescents sur leurs univers quotidiens est ce que je nommerais volontiers une « mosaïque de leurs paroles », constituée par leurs nombreuses interventions introduites dans le texte qui forment au bout du compte une image, ou plutôt des images des jeunesses.

C'est par ailleurs la principale limite de ce travail. Le choix de les faire parler abondamment dans le texte a limité au final la place de mes propres commentaires ainsi que celle des experts de la jeunesse par l'intermédiaire de leur théorisation. Plutôt qu'une présentation abondante de débats conceptuels et interprétatifs, le choix a été fait de mettre en avant la capacité réflexive des jeunes. Mais ceci n'est pas incompatible avec une distance critique matérialisée par mes commentaires et un retour sur les acquis de la littérature existante. Au fond, le travail sur « la théorisation » fut essentiel pour la réussite de l'entreprise, il a constitué le « squelette » de la recherche.

Néanmoins, ce qui « parle » à la lecture du rapport, c'est avant tout la parole des élèves, leurs représentations de leurs quotidiens « culturel », « à l'école », « entre amis » et « en famille ». Ce qui « touche », c'est également les contrastes entre les établissements et la conscience aigüe des adolescents quant à leurs « situations » : la réalité de leur inscription au présent dans la stratification de la société contemporaine, voir d'une ségrégation entre les « planètes des jeunes » sur base de l'origine socio-économique principalement, mais également à des niveaux plus subtils, à partir de critères tels que le « genre » et « l'origine nationale ».

Ces paroles d'élèves sont ce qui constitue la chair, la matière première du rapport. Et il me semble que l'objectif principal de la recherche, à savoir une entrée compréhensive dans des univers quotidiens contrastés est à cet égard largement atteint.

## Bibliographie

ALBARELLO L., *Apprendre à chercher, l'acteur social et la recherche scientifique*, De Boeck Université, 1999.

BAJOIT, Guy [et al.], *Jeunesse et société : la socialisation des jeunes dans un monde en mutation*, De Boeck Université, 2000.

BAJOIT, Guy & ABRAHAM-FRANSSSEN, *Les jeunes dans la compétition culturelle*, P.U.F., Paris, 1995.

BARRERE, A., SEMBEL, N., *Sociologie de l'éducation*, Nathan, Paris, 1998.

BARRERE, A., MARTUCCELLI, D., « La citoyenneté à l'école : vers la définition d'une problématique sociologique », *Revue française de sociologie*, 1998, 39/4, pp. 124-134.

BAWIN-LEGROS, B. (S.L.D.), *Familles modes d'emploi, étude sociologique des ménages belges*, De Boeck, Paris, Bruxelles, 1999.

BEAUD, S., *80% au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La Découverte, 2003

BECKER, H. S., *Outsiders, Etudes de sociologie de la déviance*, Editions Métailié, Paris, 1985.

BERTAUX, D., *Les récits de vie*, Ed. Nathan, Coll. 128, 1997.

BERTHIER, P., *L'Ethnographie de l'Ecole. Eloge critique*, Editions Economica, 1996.

BLANCHET, A., GOTMAN, A., *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Nathan, Paris, 1992.

BOURDIEU, P., *Les Héritiers, les étudiants et la culture*, Editions de Minuit, Paris, 1966.

BOURDIEU, P., *La distinction, critique sociale du jugement*, Editions de Minuit, Paris, 1979.

BOURDIEU, P., *Questions de sociologie*, Editions de Minuit, Paris, 1980.

BOURDIEU, P., *La misère du monde*, Editions du Seuil, Paris, 1993.

BRECHON, P., (S.L.D.), *Les valeurs des Français – Evolutions de 1980 à 2000*, Armand Colin, Paris, 2000.

BRUNO, P., *Existe-t-il une culture adolescente ?*, In Press Editions, Paris, 2000.

- CAVALLI, A., GALLAND, O. (S.L.D.), *L'allongement de la jeunesse*, Actes Sud, Paris, 1993.
- CHAUVEL, L., *Les classes moyennes à la dérive*, Seuil, Paris, 2006.
- CIPRIANI-CRAUSTE, M., FIZE, M., *Le bonheur d'être adolescent*, Editions Eres, 2005.
- COSLIN, P., *La socialisation de l'adolescent*, Armand Colin, Paris, 2007.
- COULANGEON, Ph., « Classes sociales, pratiques culturelles et styles de vie », *Sociologie et Sociétés*, Vol. XXXVI.1, 2004, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, pp. 59-85.
- COULANGEON, Ph., *Sociologie des pratiques culturelles*, La Découverte, Paris, 2005.
- DARRE, A. (S.L.D), *Musique et politique : les répertoires de l'identité*, Presses Universitaires de Rennes, collection "Res Publica", 1996.
- DEROUET, J.-L. (S.L.D.), *L'école dans plusieurs mondes*, De Boeck, Paris, Bruxelles, 2000.
- DOLTO, F., *La cause des adolescents*, Robert Laffont, Paris, 1988.
- DONNAT, O., *Les français face à la culture, de l'exclusion à l'éclectisme*, La Découverte, Paris, 1994.
- DUBAR, C., *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Armand Colin, Paris, 1998.
- DUBET, Fr., *La galère : jeunes en survie*, Seuil, Paris, 1987.
- DUBET, Fr., *Les lycéens*, Seuil, Paris, 1991.
- DUBET, Fr., « Des jeunesses et des sociologies. Le cas français », *Sociologie et sociétés*, vol. XXVIII, n°1, 1996, p.23-35.
- DUCHESNE, S., HAEGEL, F., *L'enquête et ses méthodes, l'entretien collectif*, Armand Colin, Paris, 2005.
- DURU-BELLAT, M., Henriot-Van Zanten, A., *Sociologie de l'école*, Armand Colin, Paris, 1992.
- DUVIGNAUD, J., *La planète des jeunes*, Stock, Paris, 1975.
- EPSTEIN, J. S., *Youth Culture, Identity in a Postmodern World*, Blackwell Publishers, UK, 1998.
- EHRENBERG, A., *Le culte de la performance*, Calmann-Lévy, 1991.

- ERIKSON, E., *Adolescence et crise : la quête de l'identité*, Flammarion, Paris, 1972
- ESTABLET, R., (S.L.D.), *Radiographie du peuple lycéen*, E.S.F. Editeur, Paris, 2005.
- FIZE, M., *Le deuxième homme. Réflexions sur la jeunesse et l'inégalité des rapports entre générations*, Presses de la Renaissance, Paris, 2002.
- FIZE, M., « Contribution à une sociologie de l'adolescence », *Revue de l'Institut de Sociologie*, 1993/ 1-4, p. 253-268.
- GALLAND, O., *Les jeunes*, Editions La Découverte, Paris, 1984.
- GALLAND, O., *Sociologie de la jeunesse*, Editions Armand Colin, Paris, 2001.
- GREEN A.-M., *Des jeunes et des musiques : rock, rap, techno*, L'Harmattan, 1999.
- GOFFMAN, E., *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, Editions de Minuit, Paris, 1975.
- HERSENT, J. F., *Les pratiques culturelles adolescentes*, Bulletin des Bibliothèques de France, Paris, t. 48, n°3, 2003, p. 12-21.
- HUERRE, P., PAGAN-REYMOND, M., REYMOND, J. M., *L'adolescence n'existe pas*, Editions Universitaires, Paris, 1990.
- JAMOULLE, P., *La débrouille des familles: récits de vies traversées par les drogues et les conduites à risques*, De Boeck, 2002.
- JAVEAU, Cl., *Leçons de sociologie*, Armand Colin, Paris, 1997.
- JAVEAU, Cl., *Le Bricolage du social. Un traité de sociologie*, PUF, Paris, 2001.
- JAVEAU, Cl., *Sociologie de la vie quotidienne*, P.U.F., Paris, 2003.
- KAHANE, R., *The Origins of Postmodern Youth*, Walter de Gruyter, Berlin, 1997.
- KAUFMANN, J.-C., *L'entretien compréhensif*, Ed. Nathan, Paris, Coll. 128, 1997.
- KAUFMANN, J.-C., *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*, Armand Colin, Paris, 2004.
- La pensée et les hommes, *Avoir vingt ans en l'an 2000, pour quoi faire ?*, Editions de l'Université Libre de Bruxelles, 2000, n° 44.
- LAGRANGE, H., *Les adolescents, le sexe, l'amour, Itinéraires contrastés*, Ed. La Découverte et Syros, Paris, 1999.

LAHIRE, B., « Misère de la division du travail sociologique: le cas des pratiques culturelles adolescentes », *La sociologie de l'éducation à l'épreuve des changements sociaux*, Acte du colloque, Université Lyon 2 – Lumière, 13 et 14 avril 2004.

LAPASSADE, G., *L'entrée dans la vie. Essais sur l'inachèvement de l'homme*, Les Editions de Minuit, Paris, 1963.

LEPOUTRE, D., *Cœur de banlieue. Codes, rites et langages*, Editions Odile Jacob, Paris, 1997.

LEVI, G., SCHMITT, J. C., *Histoire des jeunes en Occident*, Paris, Seuil, tome I et II, 1996.

MAUGER, G., *Les jeunes en France. Etat des recherches*, La documentation française, Paris, 1994.

MAUGER, G., « Le stade de la jeunesse : invariants et variations », *Les sciences de l'éducation*, n°3-4, 1992, pp 9-18.

MEAD, M., *Le fossé des générations*, Denoël, Paris, 1971.

MORIN, E., « Adolescents en transition », *Revue française de sociologie*, VII, 1966, pp 435-455.

MORIN, E., « Jeunesse », *L'esprit du temps*, Grasset, Paris, t.1, 1962, pp. 1-16.

MUCCHIELLI, A., *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Armand Colin, Paris, 1996.

MUXEL, A., *L'expérience politique des jeunes*, Presses de Sciences Po, Paris, 2001.

PASQUIER, D., *La culture des sentiments*, Editions de la Maison des Sciences de l'homme, Paris, 1999.

PASQUIER, D., *Cultures lycéennes, la tyrannie de la majorité*, Editions Autrement, 2005.

PATUREAU, Fr., *Les pratiques culturelles des jeunes*, La documentation française, Paris, 1992.

PAYET, Jean-Paul, *Collèges de banlieue, Ethnographie d'un monde scolaire*, Paris, Méridiens Klincksieck, 1995.

PERCHERON, A., *La socialisation politique*, Armand Colin, Paris, 1993.

PERCHERON, A., « Les jeunes et la politique ou la recherche d'un nouveau civisme », in *Jeunes d'aujourd'hui. Regards sur les 13-25 ans en France*, La documentation Française, Paris, 1987, pp 118-126.

- RAYOU, P., *La Cité des lycéens*, L'Harmattan, Paris, 1998.
- RIVIERE, Cl., *Les rites profanes*, P.U.F., Coll. Sociologie d'aujourd'hui, Paris, 1995.
- SAUVADET, T., *Le capital guerrier, concurrence et solidarité entre jeunes de cité*, Armand Colin, Paris, 2006.
- SEGALEN, M., *Sociologie de la famille*, Armand Collin, Paris, 2004.
- SENNETT, R., *Le travail sans qualités*, Albin Michel, Paris, 2000.
- SCHEHR, S., « Processus de singularisation et formes de socialisation de la jeunesse », *Penser autrement la jeunesse*, Lien social et Politiques, RIAC, n°43, 2000, pp 49-58.
- SINGLY de, F., *Penser autrement la jeunesse*, Lien social et Politiques, RIAC, n°43, 2000, pp 9-21.
- SINGLY de, F., *Les Adonaissants*, Armand Colin, Paris, 2006.
- SIMMEL, G., *Sociologie et épistémologie*, Paris, P.U.F., 1981.
- TESTANIERE, J., « Chahut traditionnel et chahut anémique dans l'enseignement du second degré », *Revue française de sociologie*, VIII, numéro spécial, 1967.
- TREMEL, L., *Jeux de rôles, jeux vidéo, multimédia. Les faiseurs de monde*, P.U.F., Paris, 2001.
- THOMPSON, P., « Récits de vie et changement social », in *Cahiers internationaux de sociologie*, Vol. LXIX, 1980, pp 226-242.
- VAN CAMPENHOUDT, L., *La consultation des enseignants du secondaire*, Rapport élaboré pour la Commission de pilotage, Facultés Universitaire Saint-Louis, mai 2004.
- VAN HAECHE, A., *L'école à l'épreuve de la sociologie*, *Questions à la sociologie de l'éducation*, De Boeck, 1998.
- VAN HAECHE, A., *L'école des inégalités*, Mons, Ed. Le Talus d'approche, 2001.
- VIENNE, Ph., *Comprendre les violences à l'école*, Editions De Boeck Université, Bruxelles, 2003.
- WILLENER, A., *L'image – action de la société, ou la politisation culturelle*, Editions du Seuil, Paris, 1970.

## **Annexe I : Grille d'entretien**

### 1) Fiche(s) sociographique(s)

Prénom  
Commune de résidence, téléphone  
Age, année de naissance  
Année, classe et options  
Nationalité  
Parcours scolaire (établissements fréquentés, redoublements)  
    Primaire  
    Secondaire  
Situation familiale (mariage, séparation, divorce, famille recomposée)  
Père : âge, profession, niveau d'étude  
Mère : âge, profession, niveau d'étude  
Frères et sœurs : ages, parcours scolaires, professions

### 2) Présentation de la recherche par le chercheur

Concrétisation de la recherche par son objectif : un livre sur les adolescents, leurs pratiques de sociabilité et de loisirs

### 3) Définitions et catégories : les ados, les jeunes et les adultes

-Qu'est ce qu'un adolescent ?  
-Te reconnais-tu dans le terme adolescent ?  
-Comment définis-tu les limites de ce groupe ? L'âge ? Les activités ? L'apparence ?  
-Comment les différencier des jeunes ? Des enfants ? Des adultes ?

-Qu'est ce qu'un jeune ?  
(...)

-Qu'est ce qu'un adulte ?  
(...)

### 4) Les pratiques « culturelles et de loisir »

-Pourrais-tu me raconter comment tes loisirs ont évolués depuis ton enfance ?  
-Est-ce que tu as une passion ?  
-Quelles sont les activités que tu pratiques le plus en dehors de l'école ?  
-Peux-tu raconter comment tes activités ont évoluées depuis que tu as 12 ans ?  
-As-tu l'impression que tes activités sont différentes de celle des autres adolescents ?  
De ton école ? D'autres milieux ?

- Il y a-t-il des activités que tu aimerais faire mais que tu ne fais pas ?
- Il y a-t-il des activités que des adolescents pratiquent et que tu préfères éviter ?
- Crois-tu qu'il y a des activités que tous les jeunes partagent ? Lesquelles ?
- Peux-tu tenter de m'expliquer ce qui est important dans la vie quand on a 17 ou 18 ans ? Que faut-il savoir pour connaître le monde d'aujourd'hui ? Le monde des jeunes ?
- En tant que jeune consommateur, tu te poses parfois des questions telles que : que consommer, comment et pourquoi ?
- Peux-tu me parler du sport ?
- Peux-tu me parler des jeux vidéo ?
- Peux-tu me parler de ton usage d'Internet, de MSN ?
- Peux-tu me parler de ton usage de la TV ?
- Quels sont les médias que tu utilises (Radio, journaux)
- Est-ce que tu lis ?
- Peux-tu me parler de l'importance du look, de la mode, des vêtements ?
- T'identifies-tu à un style ou c'est plus important d'avoir son propre style ?
- Peux-tu m'expliquer les différents looks des jeunes ? Quels sont ceux qu'on voit à l'école ? Et dans d'autres endroits, d'autres écoles ?
- Quelle est l'importance de la musique pour toi ? Quels genres musicaux écoutes-tu ? Pourquoi ? Quels sont les genres musicaux que tu n'aimes pas ? Pourquoi ?
- Pratiques-tu la musique ? Voudrais-tu en faire ?
- Penses que la musique que tu écoutes est un mode d'expression des jeunes, et que les adultes y sont étrangers ? Est-ce que la musique est une façon de s'intégrer à la société, de donner son avis ?
- Que penses-tu des drogues et de l'alcool ? T'arrive-t-il d'en consommer ? Lesquelles et à quelles occasions ?

## 5) La sociabilité

- Quelle place accordes-tu aux relations amicales ?
- Et aux relations amoureuses, au sexe, à la vie de couple ?
- Comment sont les rapports entre filles et garçons ? A l'école ? En dehors ?
- Comment est-ce que tu entretiens tes relations avec tes amis ? Par quels moyens (téléphone, Internet, activités, etc.) ?
- Est-ce que tu utilises des technologies comme l'Internet, le chat, les forums ?
- Peux-tu me parler des sorties ? Qu'est-ce que tu fais quand tu sors avec des amis ? Ton petit ami ou ta petite amie ?
- De quoi parlez-vous entre amis ?
- Tes amis c'est surtout à l'école ou en dehors ?
- Est-ce important de rencontrer de nouvelles personnes en dehors de l'école ou de ton cercle d'amis ? Quelle est l'importance de l'école dans tes rencontres ?
- Comment décrirais-tu les rapports entre les gens à l'école ?

## 6) Ecole et projet professionnel

- Pourrais-tu me raconter ton expérience de l'école depuis que tu n'es plus un enfant ?
- Quelle est la place de l'école dans ta vie ?
- Quelle place donnes-tu à l'école par rapport à tout ce dont tu m'as parlé ?
- As-tu un projet personnel pour quand tu quitteras l'école ? Peux-tu me l'expliquer ? As-tu un projet d'étude, un projet professionnel ? D'autres projets ?
- Comment vois-tu ton avenir ? Peux-tu m'expliquer ce que tu voudrais « idéalement » pour ton avenir ?
- Peux-tu faire un lien entre tes projets d'avenir et les bagages que t'offrent l'école ? Est-ce que l'école t'apporte quelque chose ?
- Comment sont tes relations avec les professeurs ? Comment décrirais-tu les relations des autres élèves et des professeurs ?
- Selon toi que serait la meilleure école, une école idéale ?
- Que penses-tu du travail ? Est-ce indispensable pour s'intégrer dans la société ? Et pour s'intégrer à l'école ?
- Penses-tu que se sera difficile de trouver du travail quand tu auras fini tes études ?
- As-tu l'impression que l'école t'aide à t'intégrer dans la société ? De façon plus générale les jeunes sont-ils bien intégrés dans la société ? Les jeunes ont-ils leur mot à dire ? Dans l'école ? Dans la vie politique ? As-tu l'impression qu'on leur demande leur avis ? As-tu l'impression que les jeunes et les adultes se comprennent bien ?

## 7) La famille

- Pourrais-tu essayer de me raconter ce qui as changé pour toi dans ta famille entre ton enfance et aujourd'hui ?
- Tes parents interfèrent-ils dans ta vie scolaire ? Et dans la gestion de tes loisirs ? Et par rapport à tes amis, tes relations amoureuses ?
- Comment se passe la vie à la maison ? Les discussions et les activités avec tes parents, tes frères et sœurs sont-elles importantes pour toi ? Peux-tu parler des activités que vous faites ensemble ?
- Que penses-tu de l'endroit où vous vivez ? Comment le décrirais tu ? Si tu pouvais choisir l'endroit idéal pour vivre, tu le décrirais comment ? Aimerais-tu vivre seul, ou avec des amis ?
- Tes parents te demandent-ils de participer à la vie du ménage ? Que dois tu faire et combien de temps par semaine ?
- Peux-tu me parler de ton argent et de tes dépenses ? Combien d'argent reçois-tu par mois ? Que dois-tu payer avec ça ? As-tu d'autres ressources ?
- Comment dépenses-tu ton argent ? Comment le gères-tu ?
- Trouves-tu que ta famille t'aide à devenir autonome ? Est-ce que tu as l'impression que tes parents essaient de t'aider à devenir adulte ?
- Si tu devais décrire la famille idéale que dirais-tu ? Que changerais-tu dans la tienne ?

## Annexe II: Focus group Ef 1

### Situation d'entretien :

L'entretien collectif a réuni un groupe de 9 élèves, de classes de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> en filière générale de différentes sections, âgés de 17 à 18 ans, comptant 6 garçons et 3 filles.

Le groupe était librement constitué par *Brice* et *Albert*, sur base de leurs réseaux de connaissances et des consignes suivantes : rassembler entre 6 et 12 élèves de *Ef* afin de constituer un groupe de discussion qui traduirait, à leurs yeux, la diversité des élèves de l'école.

L'entretien collectif s'est déroulé le vendredi 29 mai de 15h30 à 17h20 en dehors de leurs heures de cours dans une classe de l'établissement.

### Bref descriptif sociographique :

*Brice*. 18 ans. Parents séparés. Garde alternée. Etterbeek. Watermael-Boitsfort. Mère directrice financière PME. Père manager en entreprise. Primaires en néerlandais. Cursus secondaire complet à *Ef*. 6<sup>e</sup> latin math.

*Albert*. 18 ans. Saint-Gilles. Père avocat. Mère enseignante. Latin mat. Cursus secondaire complet à *Ef*. 6<sup>e</sup> latin math.

*Sylvain*. 17 ans. Parents divorcés. Zaventem. Père médecin. Mère médecin. Cursus secondaire complet à *Ef*. 6<sup>e</sup> sciences humaines.

*Nassim*. 19ans. Parents séparés. Garde maternelle. Ruysbroeck. Mère employée dans une banque. Beau-père manager informatique. Cursus secondaire complet à *Ef*, 5<sup>e</sup> Latin science. Redoublements en 3<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup>.

*Marie*. 17 ans. Parents séparés (Garde alternée). Jette. Berchem-Sainte-Agathe. Mère infirmière scolaire. Père président d'une association professionnelle. Cursus secondaire complet à *Ef*. 5<sup>e</sup> Latin science.

*Jeanne*. 17 ans. Rixensart. Mère chimiste. Père physicien. Cursus secondaire complet à *Ef*. 6<sup>e</sup> latin science.

*Nathanaëlle*. 17 ans. Woluwe-Saint-Pierre. Mère cadre commercial. Père employé. Cursus secondaire complet à *Ef*. 6<sup>e</sup> Scientifique B.

*Nathan*. 18 ans. Parents séparés. Schaerbeek. Mère fonctionnaire à la Commission Européenne. Père musicien. Première secondaire à « C.J. » 6<sup>e</sup> Scientifique B. Redoublement en 6<sup>e</sup>.

*Stephane*. 18 ans. Schaerbeek. Parents Divorcés. Garde maternelle. Mère Commission Européenne. Père musicien. Cursus secondaire complet à *Ef*. 6<sup>e</sup> Latin Science. Redoublement en 6<sup>e</sup>.

### Transcription du Focus Group :

*Qui voudrait tenter de m'expliquer ce qui est important dans la vie quand on a entre 17 et 19 ans? Que faut-il savoir pour connaître le monde des jeunes d'aujourd'hui à votre avis ?*

- La première chose à savoir c'est qu'ici on est dans un milieu favorisé, enfin ce n'est pas du tout représentatif des jeunes aujourd'hui. *Ef* et les écoles de la ville de Bruxelles en général c'est assez minoritaire.

*[J'explique la recherche et les techniques, les différentes écoles]*

*On peut se demander si tous les élèves viennent du même milieu dans votre école ? Est-ce qu'il y a une sélection des élèves par la direction ? Est-ce que tout le monde se ressemble ? Est-ce que tout le monde fait la même chose en dehors de l'école ?*

- Non, il y a un peu de tout.

*[...]*

*Bon, ce n'est pas moi qui vais parler tout le temps !? Vous pouvez me parler musique, les looks, les grandes tendances ?*

- Les différents groupes, les tendances ça existe mais c'est pas remarquable à *Ef*. Il y a des grandes tendances vestimentaires et musicales mais ça se développe très peu ici. J'ai l'impression, à la limite, des gens que je fréquente, on a plus tendances à dénigrer ceux qui sont dans cette espèce de conformisme.

- Je ne suis pas d'accord ! Moi j'ai doublé. Et je trouve que dans mon année et dans les années supérieures par rapport à la

mode vestimentaire il n'y avait pas une mode bien précise. J'ai l'impression par contre que dans les années inférieures, dans les petites classes, chez les filles surtout, il y a une mode vestimentaire très frappante.

*Pour résumer les plus petits suivent les modes et les grands moins ?*

- Chez les petits il y a une nouvelle mode qui s'installe mais qui n'est pas de notre génération.

*Ils sont encore des ados ? Ils se cherchent plus ?*

- Nous aussi on est ados...

- Quand nous on était dans les premières années on suivait aussi une mode vestimentaire.

*C'est valable pour les filles comme pour les garçons ?*

- Oui y'a les mèches de cheveux, les cartables de « rando »<sup>156</sup> tous pareils.

*Ça veut dire que les plus grands ont leurs propres looks ?*

- Je ne sais pas.

- Ben oui.

- Non, il n'y a pas de grandes tendances vestimentaires. En tout cas ici.

- Un peu quand même, hein ! Il y a le look des mèches, le sac de rando. Les gitans...

- Oui, il y a un truc marrant : les vêtements de marque. Un pull Tommy par exemple. Ah oui les BCBG c'est quand même un style vestimentaire. C'est bourgeois... On est à Ef.

*Vous n'avez pas du tout parlé de ce que vous faites en dehors de l'école ?*

- Morgane elle fait de la danse...

- Il faut expliquer ses loisirs ?

*Où vous pouvez m'expliquer une semaine type, ce que vous faites après les cours pendant la semaine, puis le week-end.*

- Moi je veux bien expliquer la dernière semaine.

*On t'écoute !*

- [Un autre élève] Je ne suis pas sûr que ce sera intéressant.

- Non c'est long ! Jeudi soir je suis allé à un baby-sitting assez long, donc je suis rentré chez moi. Vendredi il y a eu le bal des réthos. Samedi il y a eu un concert. Dimanche [...]

- [Un autre élève] Dimanche soir, il y avait des amis qui allaient manger chez toi.

- Ah oui, dimanche soir j'ai mangé chez mes cousins. En fait ce n'est pas du tout les loisirs... Lundi soir, le concert de ma grande soeur, et mardi un autre baby-sitting.

- Mais parle-nous de tes loisirs !

- Ah oui, d'accord. Je fais de la guitare, je joue. [...]

*Quelqu'un d'autre se lance ? En fait ce n'est pas tellement tout ce que vous faites qui m'intéresse, mais ce qui vous paraît important. [...]*

*Il y a deux choses auxquelles vous ne pouvez pas échapper dans votre vie c'est école et la vie de famille. Pour le moment vous êtes tous encore obligés d'aller à l'école. Non ?*

- Non, on est majeur. Enfin ceux qui ont 18 ans peuvent arrêter. Enfin on n'a pas tous 18 ans. Mais pour ceux qui ont 18 ans ça fait un grand truc, une grande différence.

*Vous avez aussi le droit de voter à 18 ans. C'est un grand changement aussi ça ?*

- Je sais pas on n'y est pas encore arrivé.

- Oui, on a pu voter l'année passée, mais ce n'était pas aussi fantastique que je l'imaginais.

[Rires].

*Est-ce qu'il y a un truc dans votre vie, à côté de l'école, que vous trouvez important, dans lequel vous vous investissez ?*

- L'artistique c'est important. Moi je fais du violon. D'autres de la guitare ou Morgane de la danse... Le sport aussi c'est bien.

- Moi je trouve que la communication c'est important. Moi j'essaie de rencontrer un maximum de gens en dehors de l'école.

*Ce qu'on appelle la sociabilité ?*

- Vous appelez ça comme vous voulez ! [Rires].

*Et ça à quelle place les amis, les rencontres ? La première place, la dernière place ?*

- Pour moi, oui, la première. Enfin j'ai d'autres activités en plus, mais rencontrer des gens différents c'est le plus important.

- Oui.

- Moi aussi.

---

<sup>156</sup> Sac à dos de randonnée.

*Et même à l'école c'est important non? Une journée c'est quoi ? Un cours de néerlandais, un cours de maths... Ou bien ce qui s'est passé dans les couloirs ?*

- Ce qui s'est passé dans les couloirs!

[Rires]

- Oui!

*Quand je vous entends comme ça, je n'ai pas l'impression que vous appartenez à des mondes étranges ou mystérieux. Quand on lit des trucs sur les jeunes c'est souvent du genre : le mystérieux monde des joueurs de jeux de rôles, qui sont installés dans des caves avec des bougies... Ou encore : les joueurs de jeux vidéo qui s'enferment pour une « Lan Party<sup>157</sup> » tout le week-end.*

- Nous on fait ça, les jeux vidéo ! On se retrouve à plusieurs avec les gens de notre classe. On amène chacun notre ordinateur.

*Ça prend quelle place dans vos loisirs ? Tous les jours, une fois de temps en temps ?*

- Non. Une fois de temps en temps. Ça prend quand même beaucoup de temps.

- Oui, c'est dur à organiser.

- On fait ça quand on peut.

- Je sais pas, une par mois, depuis septembre quatre ou cinq.

*Comment ça marche? Vous vous installez dans une maison quand les parents s'en vont et vous jouez tout un week-end ?*

- Non c'est pas un week-end c'est une nuit. Et on fait ça chez moi.

*Pourquoi chez toi ?*

- Parce que mes parents laissent faire.

*Ça ne les dérange pas qu'il y ai cinq copains qui débarquent avec tous leurs câbles et leurs ordinateurs ?*

- Non.

- Chez les filles il n'y a pas ça!

- [Un garçon] Vous faites quoi entre filles?

- Bof, pas grand chose.

- [Un garçon] Des ateliers coiffures.

[Rires des garçons]

- On est plusieurs ici à s'investir dans notre école. Pour ma part je n'ai pas vraiment d'activité en dehors de l'école. Je fais un ou deux petits trucs mais pas vraiment importants. Je pratique plus d'instruments. Et cette année j'ai quand même consacré pas mal de temps à l'école. Aussi par l'intermédiaire du comité des élèves. On est plusieurs ici à y participer.

*Oui ça c'est un truc qui marche bien dans votre école.*

- Ah oui !

[Rires]

*Quand je suis venu à votre fête des réthos je me suis dit qu'il y avait une motivation pour les projets d'élèves. De façon plus générale vous avez l'impression que c'est une école avec un projet pédagogique dont l'idée est de vous laisser pas mal de liberté ou bien c'est assez « serré » ?*

- Non.

- Non. Non.

- Non. C'est strict. C'est très scolaire.

- Au niveau scolaire c'est très scolaire justement.

- Au niveau scolaire oui, mais si on veut organiser quelque chose il suffit d'aller chez le préfet.

- Il suffit, il suffit...

*Donc ce n'est pas incompatible d'avoir une vie scolaire et une vie extrascolaire très intenses ? Là, vous êtes pourtant dans une année difficile, non ?*

- Il n'y a pas trop de travail.

- Bof. Moi j'ai l'impression de ne pas avoir fait grand-chose cette année.

- Oui, moi aussi.

- Moi aussi.

- Oui c'est vrai, la quatrième a été plus dure.

*Donc vous dites qu'il y a un haut niveau scolaire et qu'en même temps vous n'avez pas vraiment de difficultés scolaires en fait*

---

<sup>157</sup> Lan Party : Local Area Network party, réunion de plusieurs joueurs qui constituent un réseau local temporaire pour jouer en groupe.

*dans cette école ?*

[Rires]

*Vous n'avez pas besoin de beaucoup travailler ?*

- Si jusqu'à la cinquième, mais après ça commence à se détendre. On commence à connaître les professeurs.
- À certains moments on travaille le double aussi.

*Quand vous rentrez des cours vous étudiez ou pas ?*

- Cela dépend qui.
- Ça dépend.
- Ça dépend l'interrogation qu'on a et avec quels profs.
- Ça dépend ce que l'on a à faire.
- Parfois on a des gros travaux à préparer
- Les trucs qui demandent vraiment de la préparation à l'avance oui j'essaie de gérer. Personnellement 99 % de mes interrogations je les étudie la récré avant l'interrogation.
- Et c'est surtout à la fin : moi en première j'étudiais tout le temps. Mais maintenant c'est bon quoi.
- Non mais, le but c'est de passer sans examen de passage. Voilà !

*C'est un objectif partagé par les autres ?*

- Non. Moi je travaille quand même toujours un peu plus.
- Moi je m'en fous. L'idée c'est de réussir. Même si c'est avec 50 %, c'est réussir.
- C'est une mauvaise idée parce que parfois c'est un peu juste. [Rires]

*Comment les profs réagissent à ça dans une école comme celle-ci ?*

- Ils ne sont pas contents.
- Non.
- Ils font des remarques tout le temps. Ils disent que nous ne travaillons pas.
- Ils disent qu'on n'est pas assez concentré.
- Ils ne comprennent pas ce qu'on fait ici si ce n'est pas pour travailler. Ils disent : vous êtes à *Ef...* Blabla. C'est assez véhiculé dans l'école l'idée qu'on est ici pour travailler.
- En même temps il y a une sorte de fatalisme, ils disent cela, mais ne nous assomment pas plus de travail.
- En fait je trouve qu'ils exercent une pression d'une autre façon. Par exemple on a des points de comportements, on commence l'année avec 34 points sur 40 (parce qu'on n'est pas parfait), par contre pour avoir des points on n'en a jamais...
- Il faut faire monts et merveilles.
- Mais donc, un élève qui est intelligent qui aime travailler et qui est nul en Gym, déjà si il a 90 % dans le reste il a 85 % en comportement, ça le fait baisser, et la Gym (moi je suis en scientifique B) en proportion c'est ce qui compte pour le plus de points.
- C'est un peu bizarre...
- Je trouve qu'ils font beaucoup plus de remarques quand on ne travaille pas que quand on fait un bon travail...
- C'est normal.
- Mais non ça ne devrait pas.
- Oui. Ils banalisent quand tu fais quelque chose de bien. Mais quand tu fais quelque chose d'un peu moins bien, c'est tout de suite le scandale.
- Oui c'est le gros drame.

*Vous avez l'impression d'être mal encouragés ?*

- Encore aujourd'hui, il y a un élève qui a eu 9/20 pour l'interrogation en néerlandais. Un point d'échec c'est pas dramatique mais c'était : "comment tu as fait pour arriver en rhéto. Tu es trop nul." Tout ça juste pour un point d'échec. C'est disproportionné.

*C'est parce qu'il faut en engueuler un pour que les autres courbent l'échine ?*

- Non je ne crois pas.
- En même temps quand tu fais 1/20 le prof te parle même plus.

[Rires]

- À la limite qu'ils te disent « fais attention » quand tu as 9/20, et qu'ils te disent « c'est scandaleux » quand tu fais 1/20, je comprends. Si tu n'as pas étudié c'es normal que tu fasses 1/20.

*Il y a un truc qui m'échappe alors. Peut-être pas pour tous, mais il y a quand même une stratégie qui est de ne pas "gaspiller" son temps extrascolaire en travaillant trop étant donné que de toute façon l'objectif c'est de faire 50 %. Si vous libérer du temps à quoi vous le consacrez ?*

- À se relaxer.

*Oui, mais comment justement ?*

- On reste après les cours par exemple.

- On discute entre nous.

- On déconne.

- Cela dépend des gens...

- Oui et surtout voir des amis, faire des choses avec eux, un maximum.

- Je parle peut-être pour moi, mais je pense que je peux parler au nom d'autres aussi. J'ai plein de temps libre, parce que je ne travaille vraiment pas du tout. Des fois je suis chez moi et je m'ennuie. Mais je vais jamais me dire : je vais aller travailler.

- Oui.

- Oui c'est vrai

[Rires]

- Je préfère passer une heure à rien foutre. Et parfois je me dis vraiment je m'emmerde, qu'est-ce que je peux bien faire ? Alors je cherche, je n'ai pas envie de faire de guitare maintenant, j'ai pas envie de jongler. Alors je m'en fous je fais n'importe quoi mais je travaillerai pas quoi.

- Le travail scolaire est quand même assez mal vu je crois. Enfin dans notre classe (scientifique B) c'est pas du tout valorisé, quand t'es premier de classe on te demande tes devoirs quoi!

[Rires]

- Moi, ce n'est pas du tout comme ça. Dans ma classe (latin math) il y a des gens qui privilégient le travail d'autres pas.

- Ouais, ça c'est plus latin math. Latin math à *Ef* c'est vraiment l'élite.

- Oui c'est deux mondes.

*Qui d'autre est en latin math ?*

[Boris et Alexandre se désignent du doigt].

*Oui, vous avez dit tous les deux que vous travaillez plus.*

- Et encore je ne travaille pas énormément.

*C'est une option que vous avez choisie? Est-ce que cela vous a été imposé par les parents ou parce que vous étiez « bon »?*

- Non j'ai choisi.

- Je ne bosse pas énormément non plus. Par contre je n'ai jamais de temps libre. Je fais plein de trucs en dehors de l'école.

- Tu ne t'embêtes jamais alors ?

- Non. Depuis deux ans je n'ai jamais eu le temps de m'embêter, je n'ai pas eu un moment où je ne faisais rien.

- C'est dommage !

- Non ce n'est pas dommage parce que j'aime bien ce que je fais !

- Oui c'est bien, mais c'est chouette de rien faire. Prendre le temps de réfléchir...

*Je crois qu'on touche au choix individuel : certains aiment bien être toujours occupés d'autres préfèrent organiser leur temps autrement ?*

- Oui, prendre son temps, réfléchir un peu.

*Est-ce que tout ça veut dire que vous gérez votre agenda de façon responsable ? De façon cohérente ?*

- Non.

- Non pas du tout.

- Justement c'est plutôt de l'irresponsabilité. C'est faire ce que l'on a envie. Je pense qu'on agit beaucoup comme ça : faire ce qu'on a envie de faire.

- Moi ça part principalement de : "qu'est-ce que j'ai vraiment de très important à faire pour l'école?". Une fois que j'ai fait les listes des choses très importantes, dans ma tête, je les prévois pour plus tard !

[Rires]

*Ce n'est pas stressant ça ?*

- Non parce que deux jours plus tard, c'est déjà beaucoup plus tard !

- C'est vrai que ce n'est pas dur du tout de remettre un travail à deux jours plus tard pour aller faire une promenade au parc...

- C'est vrai que si on veut avoir beaucoup de points il faut s'y mettre à temps, mais étant donné que pour la plupart on cherche juste à passer avec 50 %. En s'y mettant la veille ça marche presque à tous les coups.

- Enfin certains d'entre nous ont doublé.

*Moi je trouve cela assez cohérent, si ton objectif c'est de passer avec 50 %, finalement ton emploi du temps est bien organisé. Mais tu assumes le risque qu'il pourrait y avoir un examen de passage à la clé. Tu essaies de l'éviter mais bon, du coup tu as*

*du temps libre. Si tu raisonnes comme ça, c'est raisonnable, tu ne t'attends pas à des miracles, tu as 50 % et tu t'attends à avoir du temps libre en plus. Ça me paraît raisonnable du moins disons plutôt raisonné ?*

- C'est aussi de la paresse.

- Ce n'est pas responsable pour autant parce que l'année passée on a quand même doublé notre rétho.

[Rires]

*Responsable n'est peut-être pas tout à fait le mot juste !?*

- L'année passée c'était autre chose...

- La fête !

- Voilà.

*Et par rapport à vos parents ?*

- C'est très mal vu !

- Non, moi mes parents s'en fichent.

*Quand même pour mes parents mon boulot c'était d'aller à l'école, recevoir une éducation et réussir mon année. Sinon je n'avais plus droit à mon argent de poche, ni à sortir.*

- Non moi ce n'est pas du tout ça. Si j'ai 50 % j'ai pas de problème.

- Moi, ma mère m'a dit que si je doublais c'était mon problème, je perds un an de ma vie. Elle veut juste que j'aille à l'école. Elle s'en fiche que je rate mais je dois y aller.

- C'est bien. [Ironique]

[Rires]

- Enfin oui, sauf depuis que j'ai 18 ans. Maintenant elle s'en fout.

*Et chez les autres, il n'y a pas une grosse pression des parents ?*

- Si.

- Oui.

- Ils attendent des résultats. Ceci dit, ce n'est pas mes parents qui travaillent.

*Et vos parents ils essaient d'intervenir dans votre vie, vos loisirs, votre temps libre ?*

- Non justement.

- Les miens pas du tout.

- Pas dans les loisirs plutôt dans le reste.

*Ils ne donnent même pas leur avis ? Je ne sais pas moi, si vous revenez avec un gros pétard à la maison ?*

- Si.

- Oui c'est clair.

- Moi ma mère elle fume.

- Ma mère me paie des cours de guitare si je m'engage à y aller.

*Sinon ils n'interviennent pas beaucoup en fait ?*

- Moi ils me paient mes cours de violon, mais comme ils ne payent pas l'école ils s'en foutent.

- Ils ne me mettent pas de restrictions. Mais si je fais mon travail, ils me disent tout le temps qu'ils seront plus cool pour le reste. C'est plus par négociation. Ils ont quand même pas beaucoup le choix !

*J'imagine que vous êtes tout le temps en train de négocier?*

- Oui.

- Non.

- Mais justement c'est parce que tu fournis un bon travail !

*C'est plus facile de négocier quand ça se passe bien ?*

- Ouais.

- Tu n'as pas à négocier justement.

- Mais toi tu peux faire ce que tu veux et pourtant tu n'as pas des bons points.

- Oui mais il y a eu toute une longue suite de punitions.

*Ça créé une certaine tension?*

- Oui.

- Chez moi aussi.

- Chez moi pas du tout.

- Une petite tension. Il y a beaucoup de oui et puis de temps en temps un petit non pour me rappeler à l'ordre. C'est censé me réveiller, mais... Tant qu'il y a plus de oui...

[Rires]

*À part un ou deux vous n'avez pas beaucoup parlé de vos activités de loisirs ?*

- Je travaille dans un restaurant.

- C'est pas un loisir ça!

- Pour moi c'est un loisir.

*Tu es payé ?*

- Non, c'est dans ma famille.

*Ça fait partie d'un projet professionnel ?*

- Oui, enfin j'ai été m'inscrire à Namur le week-end passé pour l'année prochaine.

*Dans une école d'hôtellerie, pour devenir chef ?*

- Oui.

*C'est ce qu'on appelle un projet professionnel, un beau métier...*

- Oui.

*Donc tu travailles pour voir ce que c'est en fait, c'est chouette. Il y en a d'autres qui voudraient expliquer leurs projets?*

(...)

- C'est dur après une telle motivation...

*Bon, et les GSM ça vous intéresse ?*

[Rires].

*Vous êtes déjà trop grands ?*

- Non pas du tout.

- C'est trop cher !

- On en a tous un.

- Mais il n'y a jamais d'argent dessus. Ma carte est toujours vide, on peut me joindre mais je ne peux pas appeler.

- Moi je trouve que c'est important.

- C'est pratique.

*Cela rentre dans cette logique de pouvoir rencontrer les gens ?*

- Oui c'est ça.

- Oui, c'est au même niveau que MSN, le chat sur Internet. C'est bien à petites doses pour garder contact avec des gens qui sont partis vivre ailleurs ou des trucs comme ça. Je trouve que c'est utile et j'utilise assez régulièrement mon GSM et les trucs comme ça. C'est vrai que une journée sans mon GSM...

- C'est parce que t'es habitué.

- Oui c'est parce que je suis habitué. Quand j'ai besoin d'un truc j'envoie un message à ma mère. C'est pratique.

- Ça vient aussi des parents je trouve.

- Moi ça me sert surtout de grand annuaire téléphonique et de montre. Si tu prends le numéro de quelqu'un sur un carnet ça passe nettement moins bien. Mais à part ça...

*Il y a l'idée là derrière qu'il faut avoir un GSM ?*

- Non c'est pas vrai, il y a une fille de la classe qui n'a pas de GSM est on trouve ça super chouette.

- Oui dans ma classe aussi il y a un mec qui n'a pas de GSM.

*Ce sont des exceptions non ?*

- Oui c'est clair.

- On est devenu hyper dépendant de ça. On n'a plus les moyens de s'organiser autrement. Moi je me rappelle, avant même que j'en ai un (en troisième ou quatrième), ma mère me disait : tu rentres avant 19 heures ou bien tu m'appelles. Ou bien quand on avait rendez-vous avec quelqu'un, on se fixait rendez-vous quelque part par exemple à 16 heures et si ça se passe pas on réfléchit... Maintenant si la personne n'est pas là à 16 h 10 on s'appelle: "ah, qu'est-ce que tu fais ?". On est devenu hyper dépendants. Je trouve que justement c'est tout à fait antisocial, parce qu'au niveau des contacts avec les gens, on rencontre beaucoup moins de gens. C'est beaucoup plus ciblé. Justement, si je suis en ville et que j'ai mon téléphone, j'appelle quelqu'un qui me dit je suis là-bas, je vais le rejoindre tout de suite. Tandis que si je suis seul dans un bar à attendre quelqu'un, je vais beaucoup plus facilement rencontrer les gens.

- Ça dépend quel usage tu en as, parce que justement ça peut aider... C'est beaucoup plus chouette par rapport à... Moi je n'aime pas prévoir les choses, donc on peut plus improviser.

- Mais tu peux appeler les gens chez eux !

- Mais non justement si t'es ailleurs.

*Ça coûte quand même beaucoup d'argent de téléphoner, ça amène la question de l'argent de poche, comment vous gérez cette question ? On vous le donne, vous le gagnez ?*

- On nous le donne.

- On le grappille.

- Ouais.

- Aussi.

*À peu près quoi, qui veut se lancer ? Après je donnerai mon salaire.*

[Rires]

- 20 € par semaine. C'est moi qui paie mes repas à midi, les cartes de téléphone, si je veux m'acheter un truc comme ça c'est moi qui doit payer.

- Tu ne payes pas tes fringues ?

- Non pas mes fringues, mais un cinéma, un truc comme ça oui. Si je dois rentrer en taxi d'une soirée ou un truc comme ça, c'est ma mère qui paie en plus.

- Moi c'est 25 par mois, mais j'ai 25 € en plus par mois sur mon GSM. Le midi c'est pas moi qui paie la nourriture, et les fringues ça dépend. La plupart du temps c'est mes parents.

- Moi jusqu'en janvier, maintenant c'est un peu moins, je recevais 200 € par mois. Mais avec ça je paie tout.

- Moi c'est 150 € par mois et je paie tout.

- Moi je ne reçois pas d'argent de poche. Je demande quand j'ai besoin de quelque chose. Je n'ai pas d'argent fixe.

- Moi aussi.

*Il y en a qui travaillent ?*

- Moi je fais du baby-sitting.

- Moi aussi.

- Oui, moi aussi.

- Ça marche bien chez les jeunes !

[Rires]

- Moi pendant les vacances, je suis sous contrat (dans la restauration) et donc je gagne de l'argent.

*Vous ne m'avez pas du tout parlé de la musique ?*

- On n'ose pas se lancer...

[Rires].

- Il y a un renouveau Rock qui se crée, dans lequel les jeunes vont, tout est basé sur les *Strokes*...

*Sur les quoi ?*

[Rires]

- Les *Strokes*. Mais c'est un groupe! C'est un rock moderne, tous les groupes actuels font à peu près la même chose. Toi tu as connu Nirvana ? Tu étais plutôt là-dedans ? C'est à peu près pareil, toute la scène de Seattle faisait à peu près la même chose.

*Il y a une scène belge qui vous intéresse ?*

- Oui, mais il y a un rock belge qui est très différent. Il y a un rock anglais et américain qui est très généraliste et un rock belge qui est plus spécifique.

*Vous suivez la scène belge ?*

- Oui.

- Pas trop.

- Non.

*Plutôt la scène anglophone ?*

- Oui.

- Tout ça revient très fort, jusqu'il y a 3,4 ans on se demandait où ça allait, mais maintenant ça revient très fort.

- Je trouve que c'est formaté très, très fort.

- Oui, c'est tout la même vague.

- Oui, mais c'est plus que la même vague, tout se ressemble un peu. C'est juste, tu changes les musiciens et les chanteurs, mais c'est exactement la même chose. T'as exactement les mêmes accords de guitare, la batterie qui fait la même chose, tu ajustes des paroles...

- Non les *Strokes* ça n'a rien à voir... *Franz Ferdinand* ça n'a rien à voir.

*Bon, et vous êtes tous unanimes?*

- Non, non, on parle du nouveau courant. Sinon il y a un gros courant R'n'B et Hip-Hop.
- Oh non.
- Non
- Mais, ce n'est pas du tout représenté ici.
- Si, dans les petites classes.
- Oui, chez les plus petits.
- Dans ma classe c'est aussi très R'n'B
- Oui c'est vrai, ils aiment sortir et tout.
- Oui, mais les sciences sociales à *Ef* ça a toujours été spécial. Un peu à part.
- En fait il y a les deux extrêmes latin math et sciences humaines.

*La musique électronique vous n'écoutez pas du tout ? Vous ne sortez pas beaucoup dans les discothèques ?*

- Non, on va plus dans les bars, les bars à cocktail.
- Non, pas encore...
- [Une fille] Ça dépend. C'est déjà plus les filles qui sortent en boîte.
- Ce qu'il y a, c'est qu'il y a plein de gens qui sont hyper éclectiques, qui écoutent plein de trucs. Qui écoutent de la musique, enfin je ne sais pas expliquer, ce n'est pas de l'écoute dans le sens écouter une chanson, c'est un fond sonore. Ils sont hyper éclectiques, dans la vie ils aiment bien danser et tout ça, et entre autres la musique, un peu tout et n'importe quoi. Ils écoutent pas une chanson en se disant j'ai envie de l'entendre, ils ont leurs MP3 avec plein de trucs. Ça peut être n'importe quoi, les chansons commerciales, deux chansons de *Trio*, deux chansons d'*Indochine*, du R'n'B. C'est pas vraiment de l'intérêt musical je crois.
- Ouais.
- Ça dépend, parfois j'ai envie d'écouter de la musique comme fond sonore, parfois j'ai vraiment envie d'écouter un morceau particulier.
- T'écoute pas vraiment la musique c'est parce que cela te rappelle une ambiance, t'écoute pas la musique en elle-même!
- Est-ce que tu prends parfois le temps d'écouter un truc que t'aimes pas ?
- C'est dur d'écouter un truc que tu ne connais pas !
- Non, en même temps quand ils découvrent un truc.... Quand j'ai découvert Jack Johnson, j'ai pris le CD et j'ai pris le temps d'écouter en entier.
- Oui, mais Jack Johnson tu l'as entendu parce qu'il passait sur une émission radio.
- Oui mais, une fois que tu as découvert quelque chose, est-ce que tu prends le temps de l'écouter ? Et te demander est-ce que ça je l'aime bien ou pas, et pas juste parce que ça te dérange pas.
- Oui, mais c'est vachement dur de trouver un endroit où écouter de la musique comme ça.
- Il y a la médiathèque.
- Oui, mais si tu veux aller à la médiathèque en écoutant des trucs au hasard...
- Mais non, tu demandes des conseils, tu te renseignes un petit peu.

*Mais en gros il n'y a pas une inscription unanime dans un courant musical ?*

- Non, non.
- Non il y a beaucoup d'éclectisme.

*Les gens sont donc plutôt « éclectiques », mais ce que tu en disais ça me faisait penser au zapping ?*

- C'est exactement ça.

*Vous téléchargez des trucs en MP3, et vous écoutez un peu au hasard : si j'aime bien je garde si j'aime pas je jette ?*

- En fait, on télécharge toujours dans une idée générale, je vais jamais télécharger du R'n'B, mais style du rock ou quoi que je connais pas je vais peut-être télécharger.
- Pour moi par exemple, *Franz Ferdinand*, j'ai découvert ça sur MTV, après j'ai commencé à apprécier et j'ai écouté. Un copain m'a offert le CD et j'ai écouté le CD. Il y a des gens qui vont juste entendre le clip sur MTV, le mettre sur le MP3, ils n'écotent pas le reste. Et après ils entendent un truc sur MTV qui n'a rien à voir, ils aiment bien et ils enregistrent sur MP3, mais ne vont pas prendre le temps d'écouter tout l'album. Donc c'est pour ça qu'on n'appartient pas à un courant, à cause de tous les hits qu'on fait on ne s'intéresse plus à ce que font les groupes.
- Pour ça il faut que les gens s'intéressent à la musique, tout le monde n'est pas intéressé par la musique en elle-même.
- Mais donc on ne peut pas s'inscrire dans un courant, voilà.
- Mais la musique est aussi dure d'accès. Soit tu télécharges, mais tu n'es pas supposé tout télécharger, c'est illégal. Soit tu vas acheter des CDs mais c'est hors de prix. Ou bien tu vas à la médiathèque, mais ça revient quand même assez cher la médiathèque.

- C'est vrai que c'est devenu très cher.
- Oui, tu loues trois CDs tu en as pour cinq euros.
- En même temps, tu sais très bien que tout le monde télécharge tout. Moi j'ai 10 gigas de musique sur mon ordinateur, et j'ai peut être acheté 10 CDs là-dessus.
- Moi je dois en avoir 25 et j'en ai acheté trois.
- Alors ne dis pas que la musique est difficile d'accès !
- Elle est difficile d'accès. Elle n'est pas difficile pour moi, mais pour ma soeur elle est dure d'accès la musique. Elle me demande toujours de réinstaller Kazaa. Et c'est pas là qu'elle va trouver ce qu'elle veut.
- Vous ne vous échangez pas des cassettes ou des CDs ?*
- Oui parfois on s'échange des MP3, on s'échange des CDs.
- Oui c'est vrai moi par exemple, je dis à quelqu'un : « tu connais ça ou ça », et je lui grave un CD de MP3.
- Vous ne sortez pas beaucoup en boîte, mais vous faites des fêtes entre vous ?*
- Oui.
- Ouais.
- Avec de l'alcool. [Rires]
- Des guitares !
- Oui souvent on joue.
- Dès qu'il y a plus de 10 personnes la musique devient un fond sonore.
- Non parfois on met un morceau de « Queen » et tout le monde chante.
- Oui, mais c'est parce que tu mets la musique à fond.
- Vous ne dansez pas ?*
- Non.
- Si on danse.
- Les filles dansent comme d'habitude.
- Les filles et les « latin math ».
- [Rires]
- A la fête des réthos il y a pas mal de monde qui dansait ?*
- Oui c'est vrai.
- Oui mais c'est le bal des réthos, tout le monde avait bien bu...
- Mais tout le monde danse un peu quand il a bu non ?
- [Tout le monde parle en même temps]
- Chacun, qu'est-ce que vous écoutez comme style musical ?*
- Des trucs commerciaux plutôt la radio.
- Plutôt la radio, de la musique commerciale, parce qu'en Flandre, les radios... Donc j'écoute 15 fois *Nadia*, 30 fois *Camarro* et 50 fois un autre truc.
- [Rires]
- Tu n'es pas obligé, enfin tu aimes bien cela ?
- Tu vois c'est un fond musical, donc c'est plus pour qu'il y ait un bruit de fond dans ma chambre.
- Et tu n'as pas de CD ?
- Non.
- Non parce que il n'y a pas un truc en particulier que j'aime bien. Ou alors j'achète un *Single*, mais écouter 50 fois la chanson en boucle... Donc je préfère écouter la radio.
- Donc voilà c'est ce que je disais : il s'agit pas d'écouter une chanson qu'on aime, mais ça passe, c'est là.
- Tous les autres c'est la même chose, que de la radio commerciale ?*
- Non, non.
- Non.
- Moi je n'écoute jamais la radio.
- Moi non plus.
- MTV non plus d'ailleurs. Je suis jamais au courant de ce qui sort. Je suis toujours en train de chercher par Internet. Je suis toujours en train de chercher des groupes, si j'aime bien un groupe je cherche leur référence à eux, je vais toujours voir plus loin. Je passe beaucoup de temps à ça et j'écoute beaucoup.

*Et vous regardez des trucs à la télé, comme la télé réalité, la Star Academy ?*

- Moi j'allume la télé une fois par an.
- Non pas beaucoup.
- J'ai regardé oui un peu.
- Moi j'ai regardé la nouvelle star, les passages des sélections. Tous les gens qui chantent... mal.
- Ah oui ça c'est marrant!
- Mais je n'ai pas été plus loin.

*Vous avez parlé de l'alcool, les drogues ça arrive que ça passe entre vos mains ? Je vous ai déjà vaguement entendu parler de la marijuana...*

[Rires]

- Ça passe...
- Ça fait partie des rapports sociaux standards...

[Rires].

- Cela arrive oui.
- Je trouve que les générations qui étaient juste avant qui sont déjà parties de l'école, étaient beaucoup plus "dedans".
- C'est vrai que l'année passée c'était plus flagrant que cette année.
- Je crois que les quatrièmes de l'année passée il y en a quand même quelques-uns qui sont bien tombés dedans.
- Les quatrièmes et les cinquièmes de cette année c'est moins... Les réthos de l'année passée et les quatrièmes c'était plus fort.

*Ce sont des ambiances différentes d'une année à l'autre?*

- Je ne sais pas...
- C'est les fréquentations aussi. Les frères et soeurs, et du coup tu vois...

*C'est surtout du cannabis pour les quatrièmes ?*

- Non, de tout !
- Disons que ça c'étaient plutôt en deuxième...

*Qu'est-ce qu'ils prennent alors ?*

- Ça va beaucoup plus loin.

*De l'héroïne ?*

- Pas de l'héroïne, de la cocaïne, du LSD, des amphétamines...
- Ecstasy, speed, ça passe par beaucoup de choses.

*Et ils prennent ça quand, en soirée surtout?*

- Oui en soirée, en vacances.
- Et puis ils dansent.

[Rires]

- Ça il n'y a pas de problème!
- Mais c'est un schéma...

*Mais vous, ce n'est pas votre truc ?*

- Non.
- Non.
- Non.
- Non.
- Ça ne mène pas à grand-chose.
- La morale! [Ironique]
- Non, mais c'est vrai !
- Mais oui, bien sûr !
- C'est vraiment un monde à part. Personne ne touche à ça...

*Tu as l'impression que c'est très marginalisé ?*

- Oui, quand même. Enfin c'est sûr qu'y en a qui essayent, on va pas s'appesantir sur le cas de X.

[Rires]

- Mais enfin !

- Non, mais c'est plutôt marginal en latin-math par exemple. En tout cas dans notre année.

- En sciences humaines non plus.

- C'est en latin-science alors. [Rires]

- En scientifique B!

- En scientifique A...

- Oui les filières expérimentales... [Rires]

*En tant que jeunes vous vous sentez bien intégrés dans la ville, dans la vie de la cité ?*

- Ça dépend dans quel quartier !

*Ce que je veux dire : vous vous sentez impliqués dans la vie de la ville ou juste dans la vie de l'école ?*

- Ça dépend, intégré comment?

*Au sens par exemple politique, est-ce que ça vous est arrivé de manifester ?*

- Oui on a manifesté et on a voté !

*Vous avez l'impression qu'on s'intéresse à ce que vous racontez, ce que vous pensez?*

- Moins.

- Non.

- On ne fait peut-être pas vraiment les trucs qui pourraient...

*Voter à partir de 18 ans, vous trouvez ça bien?*

- Moi je trouve ça dommage !

- Je ne sais pas, déjà à 18 ans il y a des gens qui font n'importe quoi.

- C'est vrai que moi j'ai un ami qui ne s'est pas renseigné du tout et qui a donné une dérogation à son père en lui demandant de voter pour lui, sans s'intéresser à ce qu'il allait faire.

- Ça n'a un peu rien à voir mais je trouve que comme tu peux pas voter avant 18 ans... En fait avant 18 ans on te fait croire que tu dois attendre d'avoir 18 ans pour pouvoir faire plein de trucs. On te répète tout le temps "non, tu n'as pas encore 18 ans!". En même temps quand tu as enfin 18 ans ça change rien du tout à ta vie. Je trouve qu'on met trop d'interdits.

- Mais à part le vote il y a quoi ?

- Il y a rien, quand tu as 18 ans, je peux aller chez les prostituées, tu peux aller en prison, tu peux jouer, tu peux conduire. Mais à part ça il n'y a pas beaucoup d'avantages. Le vrai truc c'est à 16 ans, tu as la majorité sexuelle.

[Rires]

- Non mais c'est vrai ! Tu peux conduire un scooter. À 16 ans il y a plus de passages importants, à 18 ans, il n'y a pas vraiment grand-chose de différent.

*Comment croyez-vous que les adultes d'aujourd'hui voient la jeunesse ?*

- Mal.

- Assez mal.

- Je-m'en-foutistes.

- Glandeurs.

- Oui, qui ne foutent rien voilà!

- Oui, pour eux c'était plus dur de réussir.

- Ils devaient travailler comme des dingues.

- Nous on aurait tout dans les mains. Ce qui n'est pas faux.

- Oui, nous on ne fout rien!

- Ça dépend, dans la génération de nos parents il y en a qui sont un peu comme nous. Mais c'est vrai qu'on peut nous reprocher ça. Je ne crois pas qu'on soit une génération de grands bosseurs.

- Je ne sais pas si avant ils bossaient spécialement plus !

- Si, il y en a qui devaient travailler à notre âge.

- Oui, mais moi je parle par rapport aux études.

- Mais la vie était plus dure aussi non ?

*Vous avez des projets dans la vie, au niveau des études, où un projet professionnel ?*

- Moi je vais à l'étranger un an l'année prochaine.

- Moi je vais à l'unif.

- Moi je crois que la question se pose presque pas. Tout le monde va quasiment à l'université.

- Oui c'est ça.

- Ici à *Ef* c'est un peu tout le monde.

- Oui c'est presque logique ici.

*C'est l'autoroute de l'université ?*

- Oui, oui.

- Oui, d'ailleurs les profs ils nous parlent de ça.

- Oui, on est formatés à ça. Mais j'ai été au centre PMS et ils m'ont demandé ce que je voulais faire. J'ai répondu que je voulais aller au conservatoire. Et ils m'ont demandé : mais qu'est-ce que tu fais à *Ef* ? Si tu es à *Ef* tu vas à l'université, tu ne vas pas faire des études artistiques après.

- Moi, on m'a dit la même chose, quand j'ai dit que je voulais faire des études dans la restauration.

*C'est bizarre ?*

- C'est le code social de *Ef*. La question se pose pas tellement de savoir si on va faire des études après.

*Mais donc toi tu as un autre projet après *Ef* ?*

- Oui. Oui, mais j'ai mis longtemps à me décider, parce que... D'abord je me suis laissé un minimum formater. Je me suis senti presque coupable de ne pas aller à l'université. Il y a un moment où je me suis senti mal, si je ne fais pas ça, je vais me sentir con.

*Vous n'êtes pas les seuls à avoir choisi de venir à *Ef*, ce sont aussi vos parents qui ont choisi. Vos parents en vous mettant dans cette école, ils se sont dits : "mes enfants vont aller l'université" ?*

- Oui.

- Aussi.

- Oui, moi aussi.

- Moi pas du tout. Ce n'était pas pour après. C'est parce que c'est une bonne formation. Ça n'avait rien à voir avec l'université.

- Moi ma mère, c'est limite quand je suis né, elle avait décidé : « il ira à cette école là en primaire, à *Ef* en secondaire, puis l'université, et puis il sera médecin ».

*Tes parents sont déçus que tu n'aies pas à l'université ?*

- Oui, quand je l'ai dit la première fois... Parce que d'abord j'ai voulu arrêter mes humanités en troisième pour faire une école hôtelière. C'était le drame. La catastrophe : « Mon fils il va arrêter l'école, il ne va pas avoir son diplôme de rétho. Il va passer sa vie dans les cuisines. » Bon, maintenant normalement j'aurai mon diplôme de rétho, donc elle aura eu ce qu'elle voulait, et elle me laisse faire l'année prochaine parce qu'elle n'a plus trop le choix. Parce qu'elle sait très bien que c'est une école hôtelière ou c'est rien. Parce que moi je ne vais pas aller à l'université!

*Que vous trouviez ça naturel d'aller à l'université c'est une chose, mais il y a tout de même un projet personnel derrière ? Dans le choix des études que vous allez faire et dans l'idée d'une profession ?*

- Non pas vraiment.

- Non.

*C'est encore trop loin, travailler ?*

- Moi j'ai travaillé un mois l'année passée dans une agence de publicité. À faire de la retouche d'image et j'ai bien aimé.

*Est-ce que le fait de ne pas avoir de projet de boulot est lié au fait que, si vous faites presque tous des études universitaires ça renvoie vos projets professionnels à au moins dans cinq ans ?*

- Ça doit jouer.

- C'est très loin.

- Je crois que ça joue dans nos choix.

- Enfin, je sais pas cinq ans c'est presque comme quand on a commencé *Ef*.

- On a beaucoup de temps avant de choisir vraiment.

*Et vous avez l'impression que ça va être facile une fois que vous aurez fini vos études de choisir ce que vous voulez faire ?*

- Mais, c'est spécifique les études. Enfin il y a quelques branches qui laissent beaucoup de possibilités.

- Il y a quand même beaucoup de gens qui ne travaillent pas dans le domaine de leurs études.

- Oui c'est souvent ça!

(...)

*Qu'est-ce que vous pensez du monde des profs ? De la profession ?*

- C'est chouette, moi j'ai pensé à faire ça à un moment.

- Moi je ne pourrais pas.

- Non je ne pourrais pas non plus.

*Vous en avez tous les jours devant les yeux ?*

- Moi je ne sais pas, un prof est tellement différent d'un autre ! Moi je suis incapable de dire, être prof c'est bien pour ça... On

voit des profs qui sont là, ils sont intéressés par ce que tu fais en dehors de l'école, et il y en a d'autres qui donnent leurs cours est puis "Basta".

- Oui, ce sont de vrais fonctionnaires.

- Moi j'ai l'impression que pour être prof il faut quand même une certaine motivation. C'est relativement important ce qu'ils font. Ils sont là pour nous apporter un certain bagage culturel qu'on va utiliser toute notre vie. Il y en a qui s'en foutent que tu l'acquiesces ou pas, d'autres sont vraiment motivés pour que tu aies un bagage.

- Il y en a qui ne se donnent pas la peine de faire en sorte que cela nous intéresse. Je trouve ça dingue parce que ça peut jouer sur nos choix dans la vie, sur ce que nous voudrions faire plus tard.

- Justement au lieu de critiquer ça, on pourrait se dire qu'on pourrait devenir le prof qu'on n'a jamais eu... Afin d'agir à ce niveau là. À un niveau utile pour les jeunes.

- Moi aussi j'ai pensé à ça.

- Rappelle-toi en quatrième ou en cinquième il y a sûrement des profs qui t'ont impressionné. Rappelle-toi, le professeur X, ça nous avait tous interpellés, moi il m'a aidé à fond. Il y a un prof en rétho aussi qui m'a marqué. Ça m'a touché très fort, ça a changé les choses. Si j'étais prof j'essaierais de faire encore mieux que ce qu'ils m'ont offert.

*De manière générale, l'école, vous voyez ça comme quelque chose de contraignant ou bien vous voyez ça aussi dans l'histoire d'un projet personnel ?*

- Non.

- C'est une obligation.

- Moi ça va. Je viens volontiers à l'école. Mais je viens surtout pour les contacts humains.

- Moi aussi. Je viens à l'école pour voir des copains.

- Oui, mais donc voilà c'est pas pour les cours.

- Moi je viens pour les cours aussi.

- Mais je crois qu'il y a une différence en latin math. Il a une ambiance qui pousse, qui donne plus envie... Dans notre classe quand il y a plein de gens qui parlent, c'est pas une ambiance qui motive à travailler et à s'intéresser à ce qu'on fait. Et c'est clair que le prof joue beaucoup là-dedans. Ça dépend fort de l'ambiance quoi!

*Vous avez tous un petit ami ou une petite amie ? Est-ce que c'est important à votre âge ?*

- Non.

- Non.

- C'est un facteur de stabilité scolaire!

*Un facteur de stabilité scolaire ?*

[Rires]

- Non c'est vrai, c'est vrai.

- L'année passée, il a quitté sa copine, et moi je n'en avais pas. On a fait n'importe quoi, et puis cette année on est un poil plus sage.

- Je donne un exemple, ce matin j'avais pas cours, chimie, et puis de nouveau pas cours. L'année passée je serais venu à 11h05, après la récré. Là, je suis venu au cours.

- Merci N.

[Rires]

*Les autres, pas de commentaire sur la question ?*

- Non.

- J'ai une petite amie mais elle ne m'influence pas beaucoup. L'école est le lieu où je peux la voir le plus, mais c'est tout.

- Ce n'est pas une nécessité ! Ceci dit, nous on a quelque chose d'encore assez ouvert, il y a des gens qui sont encore ensemble comme ça !

*L'école n'essaie pas d'interférer sur votre vie affective, votre vie amicale ?*

- Non pas du tout.

*Vous vous sentez assez libres même s'il y a une contrainte scolaire ?*

- Non. Je ne me sens pas bouffé par l'école, je me sens assez libre.

- La contrainte scolaire elle agit seulement pendant les cours.

- Il n'y a pas trop de contraintes en dehors des cours.

*Et votre famille elle n'essaie pas d'intervenir dans votre vie amoureuse ?*

- Non.

[...]

*Cela n'a pas l'air d'être valable pour tout le monde ?*

- C'est des cas personnels, des parents spécifiques à chaque fois... Moi, il se fait que les parents de ma copine sont un peu réticents. Les miens ne le sont pas, donc ça ne change rien pour moi. Mais je comprends, voilà j'accepte.

*Dans l'ensemble ça se fait facilement d'avoir une vie « de couple » ou une relation à l'école ?*

- Ça dépend.
- Ça dépend d'une personne à l'autre je crois.
- Je pense que c'est surtout bloqué par les parents.
- C'est bloqué par les parents plus que par l'école.
- Ça dépend des parents vraiment, mais entre nous il n'y a pas de problème et au niveau scolaire non plus.
- Je ne sais pas pour vous...

[Rires].

*Comment faut-il vous appeler : des adolescents, des jeunes, des jeunes adultes ?*

- Les futurs adultes.
- Non.
- On est des jeunes.
- Oui, des jeunes.

*L'adolescence pour vous cela évoque quoi, quel âge ?*

- 15 ou 16 ans.
- Ça fait trop crise.
- Oui l'adolescence c'est 14-15, 16 ans.
- Pour moi c'était plus tard, mais à force d'entendre ça...

[Rires].

- Du coup j'étais honteux d'être adolescent, alors ce n'était plus du tout ça ! Pour moi, l'adolescence c'était maintenant.
- Pour moi aussi, l'adolescence c'était 15-16 ans, le paroxysme de l'adolescence.

*Avec cette idée de crise ?*

- Cette idée de crise, de recherche de soi aussi.
- Oui la recherche de soi.

*A vos âges vous vous êtes déjà plus trouvés, plus perdu aussi ?*

[Rires]

- Oui c'est ça.

*Les jeunes, ils ont de quel âge à quel âge ?*

- Ça dépend.

*Oui O.K. il y a l'esprit jeune...*

- Moi je dirais jusqu'à 25 ans. À partir de 26 ans ou 27 ans, ça fait déjà vachement vieux.
- Moi je trouve que c'est vachement jeune.
- Non.
- Regarde le prof de Géo qui a 29 ans !
- Moi je dirais jusqu'à la fin des études. Jusqu'au moment où tu as des responsabilités. Il est des gens qui sont déjà plus adultes vers 18-20 ans. Mais la plupart restent à l'école jusqu'à 25 ans. Parfois 30 ans. Ils ont moins de responsabilités.

*Vous regardez les adultes comme des références ou pas ?*

- Non.
- Non.
- Ça dépend qui.

*Et les jeunes un peu plus âgés que vous, vous les regardez comme des références ou pas ?*

- Ça dépend qui. Moi c'est par exemple des jeunes qui travaillent au restaurant.

*Ils ne sont plus aux études mais ils sont encore jeunes ?*

- Oui, moi à 19 ans j'aurais fini mes études en hôtellerie. Je me considérerai encore jeune.

*Il y a des chances que l'on t'appelle encore jeune homme.*

- J'espère bien.

*Donc ce serait quoi être jeune ? Un état d'esprit, des comportements, une culture ?*

[Rires]

- Ça veut dire quoi ça, une culture ?

*La musique, les jeux électroniques, les sorties ?*

- Je ne sais pas si c'est une culture.

- Des comportements oui.

- Oui, des comportements, un rapport autre que matériel.

- Je trouve que c'est toujours un minimum d'irresponsabilité. Qu'on pense toujours à prendre le temps de parfois prendre une heure et demie à se questionner ou à réfléchir à ce que l'on fait, et à ce que l'on est. Il y a un moment, surtout quand on est à *Ef*, ou on ne va plus se poser la question, on va à l'université et puis on ira se trouver un travail. Du coup, il y en a qui vont se faire une crise de la quarantaine : « Tiens qu'est ce que j'ai foutu de ma vie ? ». Être jeune c'est continuer à se poser la question « qu'est-ce que j'aime et qu'est-ce que je fais ? ».

*C'est pouvoir faire marche arrière ? Pouvoir changer d'activité sans être obligé de changer de « carrière » par exemple ?*

- Oui, il n'y a rien qui dépend de ça. De nous ...

- Oui, surtout maintenant qu'on n'est pas encore sortis du secondaire !

- On peut encore faire n'importe quoi.

- Là, encore tous, on peut faire ce que l'on veut !

- Le problème c'est que l'année prochaine il y a plein de gens, du fait qu'on est à *Ef* et qu'il y a cette idée d'université qui est prépondérante, il y a plein de gens qui vont choisir ce qui leur déplaît le moins dans ce qu'on leur propose. Ils ne vont pas faire ce qu'ils aiment. Il y a des gens qui ne savent pas encore ce qu'ils aiment... Qui ne se disent pas, voilà ma passion c'est ça, voilà ce que j'ai envie de faire plus tard. Et donc à 18 ans il faut qu'ils choisissent des études. Là il y a un peu de physique, un peu de biologie, j'aime bien cela... Ça va il y a des débouchés, je me ferai du fric. Cela, c'est se perdre ! Et à partir de ce moment là à 30 ans c'est fini !

- Non, ce n'est pas vrai, il y en a qui partent un an à l'étranger.

- Oui, et c'est pour ça que je dis que être jeune c'est continuer à prendre le temps, ou tu n'y penses plus, ou tu reprends le temps de te demander ce que tu aimes, et ou tu n'es pas dans le truc faire des études, trouver un boulot. En fait tu te sacrifies pour parfaire un modèle que tu t'es fixé ou que l'on t'a fixé socialement. Tu vois ? Je crois que quand on est jeune on a encore de l'irresponsabilité sociale mais déjà la conscience de soi !

*Il y en a beaucoup qui font des études à l'université et qui se posent la question de ce qu'ils ont envie de faire comme boulot une fois qu'ils sont sortis (...)*

Ça c'est inintéressant !

*Mais paradoxalement ça leur a permis de « rester jeune » plus longtemps. C'est-à-dire qu'il n'était pas obligé de décider une fois pour toutes ce qu'ils allaient faire ?*

[...]

*Est-ce que vous ne croyez pas que c'est différent pour des jeunes qui font par exemple l'hôtellerie, où on commence et où on termine les études beaucoup plus tôt. Une fois que tu as ton diplôme en main, tu as accès à une profession et tu es sensé faire ce boulot là ?*

- Oui, mais en même temps c'est un choix contraignant qui ne se prend pas à la légère ! S'il a décidé de faire l'hôtellerie, il n'a pas décidé ça sur un coup de tête.

*Oui, ça on a bien compris c'est un choix réfléchi pour « X ».*

- Moi ma soeur elle est partie dans l'enseignement technique en stylisme, et n'a pas décidé comme ça un matin qu'elle faisait ça. C'est un choix plus ou moins mûrement réfléchi. Il n'y avait que ça qui l'intéressait.

- Moi je trouvais que justement par rapport à l'exemple que tu donnais de l'universitaire, ça n'a servi à rien alors de faire des études, sans savoir ce que l'on va faire après, c'est juste pour faire quelque chose. Parce qu'il faut un diplôme, et parce que plus tard j'aurai besoin d'argent.

- Mais ça t'apporte quelque chose !

- Oui, ça t'apporte quelque chose mais ce n'est pas un choix utile.

*Cela t'apporte un salaire d'être universitaire ?*

- Oui mais voilà, on réfléchit en termes de salaire ! À 18 ans, c'est un peu triste. Donc justement là ils ne sont plus jeunes ! C'est fini là, tu sors à 23 ans, tu réfléchis en termes de salaires, tu n'es plus jeune.

- Je ne sais pas, cela peut aussi te permettre de rester jeune. Je ne sais pas si tu fais un truc pour avoir plein d'argent, après tu peux faire tout tes loisirs, les trucs qui t'intéressent.

- Tu veux faire le capitaliste ? Gagner 10 millions d'euros en cinq ans et après j'en profite à fond... Et je fais tout ce que je veux, c'est vraiment des conneries.

- Pour moi c'est à partir du moment où il ne s'arrête pas que c'est fini...

- Tu crois que les gens ils font leurs études, ils travaillent pendant 10 ans, et puis s'arrêtent et disent : OK maintenant je peux faire ce que je voulais faire quand j'étais jeune ! Bon OK, il y a des gens qui s'en sortent mais pas beaucoup !

- Qui s'en sortent ! ?

[Rires]

- Tu connais beaucoup de gens qui à 35 ans disent : j'ai fini mon boulot j'ai gagné plein de fric, j'arrête ? C'est pas vrai parce qu'il y a les histoires de famille, ils ont des enfants, ils ont acheté une maison... Une bagnole. Tu rentres à fond dedans tu sais ?

- Je ne sais pas. Il y a peut-être autre chose que d'être libéré de tout et tout le temps. Se casser !

- Non je veux dire faire ce que t'aimes, avoir conscience de ce que tu fais, avoir conscience que tu es en train de faire un truc que tu aimes. Pas faire un truc que t'aimes pas, et ne même pas prendre le temps pour te rendre compte que tu n'aimes pas. Enfin, ça ne te dérange pas, mais tu n'aimes pas spécialement... Tu vis, c'est ni positif ni négatif, c'est neutre. Tu gagnes ton argent, tu rentres chez toi...

- On a parlé des loisirs pendant longtemps, une fois que tu rentres chez toi tu peux aussi t'adonner à tes loisirs.

- Oui mais c'est une hypocrisie alors. Tu ne fais pas un truc qui te passionne.

- Moi je vais à l'école tous les jours ça me fait chier et pourtant j'y vais pour faire quelque chose que j'aimerai après.

- Toi tu veux faire l'infographie l'année prochaine ?

- Oui.

- Bon ça va ça gagne bien. Imagine que ce ne soit pas bien payé. Alors tu fais médecin et comme ça en dehors de tes heures de cours tu peux faire l'infographie chez toi... C'est un peu con, non ? Plutôt que de faire un truc que tu aimes vraiment et de gagner ta vie avec ça.

- Mais c'est différent, tu as pris médecine !

- Médecine ou n'importe quoi !

- Oui mais à partir du moment où il y a un débouché professionnel dans ce que tu veux faire, c'est un choix, soit tu le fais soit tu ne le fais pas. Regarde D. elle pensait faire des études de graphisme, mais c'est des études artistiques qui débouchent sur un métier artistique, elle trouve ça nul donc elle va faire autre chose. Mais c'est pas pour autant que une fois qu'elle a fait ses études elle ne peut pas continuer à dessiner.

- D'accord elle va dessiner mais en même temps elle va entrer dans un truc qu'elle a mal choisi.

- Elle fait un truc qu'elle aime un peu moins mais où elle se rassure.

- Elle sera sûre au niveau salarial...

[Rires]

- Eh bien, tout le monde ne peut pas vivre dans l'instabilité. Parce qu'être instable c'est être jeune... C'est con.

- Oui, mais attend c'est ça qu'on demande. On nous demande jusque quand on est jeune... Moi je réponds à ça.

- Tant qu'on est instable on est jeune ?

- Non. Tant qu'on est un minimum irresponsable et instable. Pas quand on fait n'importe quoi, mais quand on a conscience de soi et de ce qu'on aime !

[...]

*Il n'y a pas de définition évidente apparemment.*

[Rires]

---