

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

Ministère de la Communauté française
Recherche en Education 2007
N° 113/06 – Université Libre de Bruxelles

L'objet de la recherche¹ (menée de 2005 à 2007) 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 secondaire², 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 les 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*³ différentes de celle de leurs professeurs.

Présentation de la recherche

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 la dimension biologique se combine à d'autres d'ordre anthropologique, économique et culturel. Cette tranche de population ne coïncide donc pas avec une classe d'âge aux limites précises, ni

¹ Le rapport peut être consulté ou téléchargé à l'adresse suivante : <http://www.enseignement.be/@librairie/documents/ressources/113/>

² VAN CAMPENHOUDT, L., *La consultation des enseignants du secondaire*, Rapport élaboré pour la Commission de pilotage, Facultés Universitaires Saint-Louis, mai 2004.

³ DUVIGNAUD, J., *La planète des jeunes*, Stock, Paris, 1975.

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. Dans la société contemporaine, l'accès à la *maturité sociale* est soumis au franchissement de différents *seuils*⁴, ou étapes significatives de la vie d'un individu, qui ont autant une composante institutionnelle que biographique. Ceux-ci sont liés à l'autonomisation et la responsabilisation des individus dans les sphères professionnelles et familiales mais également dans celles des loisirs et de la sociabilité.

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 environ, marquée par l'émancipation progressive 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, le choix 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.

La jeunesse, quant à elle, couvrirait aujourd'hui une période si vaste de l'existence qu'elle en est devenue une période spécifique. Intégrant l'adolescence, elle s'étendrait des prémices de la puberté à l'accession à la parenté et l'inscription dans une carrière professionnelle stabilisée, soit de dix à trente-cinq ans.

L'*allongement* de la jeunesse constitue un fait social contemporain qui puise une partie de ses significations dans le contexte d'augmentation de l'espérance de vie des individus et du vieillissement de la population mais également dans le report de l'accès à l'autonomie financière et les difficultés d'insertion professionnelle des nouvelles générations, quand ce n'est pas l'absence de modèles d'adultes « valables » qui est invoquée.

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 » attribuée à 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

⁴ GALLAND, O., *Les jeunes*, La découverte, Paris, 2002.

groupes sociaux (les oppositions entre catégories sociales) dans une compétition culturelle qui vise l'inclusion des individus dans l'espace social légitimé.

Ce sont donc les « horizons culturels » des adolescents des deux genres et de divers *environnements quotidiens* observables qui furent l'objet d'investigation de la recherche. 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*⁵ 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, ces groupes ne sont pas constitués en vue de leur reconnaître une représentativité de 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.

⁵ GOFFMAN, E., *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, Editions de Minuit, Paris, 1975.

Principaux résultats

Deux dimensions parmi les résultats les plus significatifs de la recherche seront présentées. En premier lieu, la recherche confirme l'existence dans notre société d'un profond cloisonnement social entre les jeunes en fonction des origines socio-économiques. L'école participe grandement à ce phénomène aidée sur ce point par les stratégies des familles (ou l'absence de stratégie), la géographie urbaine bruxelloise (les quartiers de relégation dans la zone du « croissant pauvre » à Bruxelles⁶) et par les réseaux sociaux que les jeunes développent dans les activités de loisirs et les relations amicales. L'examen des profils sociographiques des interviewés confirme la distribution stéréotypée des élèves au sein des établissements. En Belgique francophone, la situation de *quasi marché scolaire*⁷ semble le principal moteur d'un processus de « regroupement » des élèves en fonction de leurs origines socio-économiques⁸. Ce classement précoce participe 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 jeunes ».

En second lieu, la recherche a mis en évidence l'importance significative des pratiques de loisirs dans l'expérience et les représentations de la jeunesse contemporaine. Nous sommes ici 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? Questionner les activités quotidiennes des adolescents des trois établissements interroge les éventuels clivages, mais également les *rappports*⁹ communs ou différenciés à des pratiques qu'ils sont susceptibles de partager au-delà des distinctions et appartenances socio-économiques, de genre, ou « ethniques ».

Les pratiques de *sociabilité*¹⁰ avec les pairs occupent également 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 »¹¹ pour former une des

⁶ *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

⁷ VAN HAECHE, A., *L'école des inégalités, essais sur les politiques publiques d'éducation*, Editions Talus d'approche, 2001.

⁸ 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.

⁹ 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.

¹⁰ SIMMEL, G., *Sociologie et épistémologie*, Paris, P.U.F., 1981, p. 124.

¹¹ TESTANIERE, J., « Chahut traditionnel et chahut anémique dans l'enseignement du second degré », *Revue française de sociologie*, VIII, numéro spécial, 1967.

dimensions de la « contre-culture » scolaire¹² des élèves. Ensuite, les activités de sociabilité présentent une importance croissante dans le processus de socialisation à côté des familles et de l'école. A l'arrivée, pour l'ensemble des élèves et malgré des différences fondamentales, les « planètes des jeunes » entrent en sérieuse concurrence avec les autres institutions sociales qui les encadrent au quotidien pour constituer le *troisième pilier de la socialisation* et se placer au cœur de la construction identitaire des adolescents contemporains.

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 »¹³, 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 façon assez réaliste entre les catégories proposées pour la recherche. Il existe bien des « écoles ghetto de riches¹⁴ » 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 connu¹⁵. Mais il est également intéressant d'observer la façon dont fonctionne, au quotidien des élèves, cette forme de ségrégation sociale ainsi que les conséquences sur leurs représentations de l'expérience scolaire et de la société de façon plus générale.

Etablissement présentant une population favorisée (Ef)

A Ef (établissement favorisé), les trois axes de la socialisation des élèves coopèrent pour leur assurer l'accession à l'université 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 ».

¹² Voir à ce sujet, l'univers symbolique des élèves : VIENNE, Ph., *Comprendre les violences à l'école*, De Boeck, Bruxelles, 2003, p. 90.

¹³ BOURDIEU, P., *Questions de sociologie*, Editions de Minuit, Paris, 1980.

¹⁴ L'expression était à l'origine une interpellation d'une classe de rhétorique d'une « école favorisée » dans laquelle j'ai animé une présentation 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.

¹⁵ 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

« 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^e et 6^e toutes sections)

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 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 connue. Ceci implique une

parfaite connaissance du marché scolaire et des différences fondamentales entre les socialisations *liées* aux écoles.

Etablissement présentant une population défavorisée (Ed)

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.

« 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^e ou en 2^e 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 ne 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^e 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^e professionnelle. Moi j'ai réussi et je suis resté, mais les parents d'immigrés, quand le 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^e technique de qualification automobile et technique de qualification en automation et électricité)

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 « débrouille¹⁶ », 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 de 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 enfant¹⁷, 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. Les réussites scolaires d'une partie 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.

Etablissement présentant une population moyenne (*Em*)

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.

« *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 abordés 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^e science math)

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 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. Du point de vue des parents, le *produit d'établissement*, ou les attentes à l'égard de l'école sont ici complexes à saisir. A l'image de la diversité des parcours scolaires des élèves, les

¹⁶ JAMOULLE, P., *La débrouille des familles: récits de vies traversées par les drogues et les conduites à risques*, De Boeck, 2002.

¹⁷ 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.

parents sont parfois issus des classes supérieures et à la recherche d'un établissement adapté à la scolarisation d'un adolescent peu conforme aux attentes des établissements de prestige. D'autres y ont regroupés leurs enfants sur le simple critère de la proximité géographique. Enfin, les élèves se sont souvent personnellement impliqués dans la sélection de l'établissement même si cette appropriation de leur scolarité demeure souvent ambivalente.

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 « réapproprié » dans un contexte d'allongement des jeunesses. Néanmoins au final, l'ouverture des aspirations des élèves, aussi bien en matière de consommation culturelle que de projets d'avenir est probablement l'un des aspects les plus intéressants de la mixité sociale à *Em* et peut servir d'argument à la réflexion sur une plus grande valorisation de la mixité sociale à l'école.

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 « planète¹⁸ » 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, derrière ce mot, « les jeunes », se cache une diversité d'expériences quotidiennes. Il faut donc distinguer au moins deux jeunesses, celle de la longue entrée dans la vie des étudiants et celle des jeunes issus des classes ouvrières qui entrent plus rapidement sur le marché du travail, sans pour autant y trouver facilement leur place.

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*¹⁹, 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).

¹⁸ DUVIGNAUD, J., *La planète des jeunes*, Stock, Paris, 1975.

¹⁹ COULANGEON, Ph., *Sociologie des pratiques culturelles*, La Découverte, Paris, 2005.

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.

« *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^e latin-grec)

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 activités 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'omnivorerie 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.

« 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 une heure ou deux devant, mais pas rester calée toute la journée. Tchater c'est quelque chose que je fais, mais pas comme 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^e économie)

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 marquées par l'univorerie. Le sport, notamment, revient de façon récurrente dans les activités quotidiennes, avec l'usage de la télévision, des consoles de jeux et d'internet. Néanmoins,

quelques élèves de *Ed*, les filles en particulier, ont manifesté de l'intérêt pour des pratiques légitimées telles que la lecture.

« 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 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^e Professionnelle en équipement du bâtiment)

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.

« 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^e Latin-Math)

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 ».

« *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^e et 6^e*)

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.

« *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^e technique de qualification automobile et technique de qualification en automation et électricité)

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 d'une « Planète des jeunes » homogène.

La place capitale des amis

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 socialisation²⁰ », 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.

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.

²⁰ SIMMEL, G., *op. cit.*, p. 124.

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.

« *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^e latin-math)

Pour les élèves de *Em*, les groupes de pairs à l'école ont cette particularité d'être empreints 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.

« 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. [...]

- 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. [...]

- 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'ils sont à côté de la plaque. Je ne sais pas le dire autrement. »

(*Focus Em 2*, groupe de filles de 6^e)

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 »²¹, 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, 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 ».

« 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^e professionnelle en électricité)

« 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^e professionnelle chauffage)

Les réseaux amicaux hors de l'école et le plébiscite des « rencontres »

Ce qui réunit les jeunes des trois établissements est une valorisation affirmée des rencontres de jeunes d'autres horizons. Cette valorisation est à comprendre dans le contexte de recherche d'expérimentation des relations amicales sur le mode de la tolérance et de la diversité. Au quotidien, ces rencontres entre jeunes d'horizons contrastés sont mises à mal par la réalité du cloisonnement social à l'œuvre, notamment par l'intermédiaire de l'école. Celle-ci demeure le lieu principal où se tissent les amitiés pour les élèves des classes moyennes et supérieures, quand c'est « le quartier » qui joue ce rôle pour les élèves d'*Ed*.

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.

²¹ 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.

« *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, ce n'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^e latin-math)

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 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 en dehors de 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^e)

Les élèves de *Ed* entretiennent l'essentiel de leurs réseaux d'amis avant tout 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.

« *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.

- *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^e professionnelle équipement du bâtiment)

Conclusions : la mosaïque de la parole des élèves, usages et intérêt de la recherche

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 » qui forme au bout du compte une image, ou plutôt des images des jeunesses.

Pour ce travail il a été choisi de mettre en évidence les représentations d'adolescents dans différentes dimensions : la culture, l'école, la société, les projets, les amis et la famille. Les analyses de ces représentations, malgré la distanciation nécessaire, nous place forcément du point de vue subjectif des adolescents. J'ai tenté de présenter leurs regards en évitant les jugements de valeurs, et il me semble que cette qualité d'écoute est nécessaire pour les comprendre. Pour ce travail, les paroles d'élèves sont ce qui en constitue la chair, la matière première et je ne peux qu'inciter le lecteur à consulter le rapport final qui leur donne la part belle. 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.

S'il m'était demandé de ne retenir qu'une chose du « terrain » qui m'a amené à rencontrer plus de 120 jeunes, à vivre le quotidien de trois établissements scolaires profondément différenciés, et à réaliser des dizaines d'heures d'entretien, je parlerais de la capacité réflexive des élèves, du profond sentiment d'injustice qui hante une proportion d'entre eux. Pour ma part, je reste étonné de ce profond contraste entre les établissements étudiés et de la conscience aigüe des adolescents quant à leurs « situations » : la réalité de leur inscription au présent dans la stratification de la société contemporaine, voire d'une ségrégation entre « les 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 constatations somme toute assez banales devraient nous inciter à questionner toujours d'avantage la capacité de l'école en tant qu'institution à demeurer un acteur efficient de la promotion de la mixité et de la mobilité sociale.

Les élèves quant à eux questionnent plus largement encore la valeur de l'institution scolaire, mais de façons fondamentalement divergentes en fonction des établissements. Pour une proportion significative des jeunes des établissements moyen et favorisé, l'école n'est pas plus qu'une étape obligée (et nécessaire) d'un long parcours dans le contexte d'allongement des jeunesses et de concurrence entre les expériences vécues dans les différentes sphères de socialisation. Dans ce cadre, l'école est bien souvent (ré) instrumentalisée par les adolescents : elle est avant tout un lieu de vie et de sociabilité.

Pour les jeunes de l'établissement défavorisé, l'école est simplement « entachée ». Elle délivre une certification « en papier », pour envoyer au plus vite ses élèves grossir la masse des demandeurs d'emplois peu qualifiés. Au-delà, elle participe activement d'un processus de discrimination qui est omniprésent dans les représentations. En ce sens, cette école se voit réduite à un lieu de déconstruction ou de reconstruction des identités négatives intimement liées à celle des « quartiers » et à la stigmatisation des jeunes « d'autres origines ».

Bibliographie

- BAJOIT, G. & FRANSSEN, A., *Les jeunes dans la compétition culturelle*, P.U.F., Paris, 1995.
- BECKER, H. S., *Outsiders, Etudes de sociologie de la déviance*, Editions Métailié, Paris, 1985.
- BOURDIEU, P., *La distinction, critique sociale du jugement*, Editions de Minuit, Paris, 1979.
- CAVALLI, A., GALLAND, O. (S.I.d.), *L'allongement de la jeunesse*, Actes Sud, Paris, 1993.
- COSLIN, P., *La socialisation de l'adolescent*, Armand Colin, Paris, 2007.
- COULANGEON, Ph., *Sociologie des pratiques culturelles*, La Découverte, Paris, 2005.
- DUBET, Fr., *Les lycéens*, Seuil, Paris, 1991.
- DUVIGNAUD, J., *La planète des jeunes*, Stock, Paris, 1975.
- EHRENBERG, A., *Le culte de la performance*, Calmann-Lévy, Paris, 1991.
- ERIKSON, E., *Adolescence et crise : la quête de l'identité*, Flammarion, Paris, 1972
- GALLAND, O., *Sociologie de la jeunesse*, Armand Colin, Paris, 2001.
- GOFFMAN, E., *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, Editions de Minuit, Paris, 1975.
- JAMOULLE, P., *La débrouille des familles : récits de vies traversées par les drogues et les conduites à risques*, De Boeck, 2002.
- JAVEAU, Cl., *Le bricolage du social. Un traité de sociologie*, P.U.F., Paris, 2001.
- KAUFMANN, J.-Cl., *L'entretien compréhensif*, Ed. Nathan, Paris, Coll. 128, 1997.
- 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.
- MAUGER, G., *Les jeunes en France. Etat des recherches*, La documentation française, Paris, 1994.
- PASQUIER, D., *Cultures lycéennes, la tyrannie de la majorité*, Editions Autrement, Paris, 2005.
- PAYET, J.-P., *Collèges de banlieue, Ethnographie d'un monde scolaire*, Méridiens Klincksieck, Paris, 1995.
- RAYOU, P., *La Cité des lycéens*, L'Harmattan, Paris, 1998.
- VAN CAMPENHOUDT, L., *La consultation des enseignants du secondaire*, Rapport élaboré pour la Commission de pilotage, Facultés Universitaires Saint-Louis, mai 2004.
- VAN HAECHT, A., *L'école des inégalités*, Le Talus d'approche, Mons, 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.