



L'orientation scolaire et professionnelle

33/2 | 2004
Adolescences - 1

Adolescences populaires et socialisation scolaire : les épreuves relationnelles et identitaires du rapport pédagogique

*Adolescents from an underprivileged background and school socialization:
Relational and identity difficulties during pedagogical interaction*

Pierre Périer



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/2148>

DOI : [10.4000/osp.2148](https://doi.org/10.4000/osp.2148)

ISSN : 2104-3795

Éditeur

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

Édition imprimée

Date de publication : 15 juin 2004

Pagination : 227-248

ISSN : 0249-6739

Référence électronique

Pierre Périer, « Adolescences populaires et socialisation scolaire : les épreuves relationnelles et identitaires du rapport pédagogique », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 33/2 | 2004, mis en ligne le 15 décembre 2009, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/osp/2148> ; DOI : [10.4000/osp.2148](https://doi.org/10.4000/osp.2148)

Ce document a été généré automatiquement le 30 avril 2019.

© Tous droits réservés

Adolescences populaires et socialisation scolaire : les épreuves relationnelles et identitaires du rapport pédagogique

Adolescents from an underprivileged background and school socialization: Relational and identity difficulties during pedagogical interaction

Pierre Périer

Introduction

- 1 Historiquement, l'émergence d'un statut adolescent correspond au développement de la scolarisation des lycéens et des apprentis au tournant du XX^e siècle, c'est-à-dire au moment où l'on reconnaît à cette phase de la vie des spécificités qui ne se déduisent pas seulement, dans une vision plus morale qu'analytique, d'un rapport au statut adulte (Galland, 1991). Plus récemment, les effets de la massification scolaire conjugués au report de l'entrée dans la vie adulte ont contribué à un renouvellement des problématiques centrées sur cet âge de la vie notamment en ce qu'il désigne une période qui s'étend dans sa durée et se diffuse sociologiquement en atteignant aussi les jeunes de milieu populaire. Plus encore, l'emprise croissante de la scolarisation sur les destins sociaux et la construction de l'identité individuelle confère une importance nouvelle au processus de socialisation scolaire, à la sociabilité dans les collèges et lycées et à la nature des relations qui se développent entre enseignants et élèves c'est-à-dire, indissociablement, entre adultes et adolescents. La tension entre la norme de l'épanouissement individuel et celle de la réussite scolaire qui sous-tend le rapport de la famille contemporaine à ses enfants devenus adolescents (De Singly, 1996a) préfigure la dualité de l'expérience à l'école où l'affirmation de soi comme individu autonome – autonomie idéalement régulée par l'auto-contrainte (Elias, 1999) – doit composer avec les exigences du « métier d'élève » et les règles de la vie scolaire. Ce

changement dans la construction de l'identité individuelle et la division du travail éducatif entre la famille et l'école s'est accompagné de difficultés nouvelles pour l'institution scolaire et ses acteurs, notamment dans les quartiers populaires ou les établissements réputés difficiles. Outre la mission d'instruire, les fonctions – qu'elles soient acceptées ou déniées – de la socialisation et de l'intégration se heurtent désormais à des résistances ou à des oppositions, plus ou moins vives, d'élèves qui peinent à donner du sens à leur scolarité, s'écartent ou se défient des normes pédagogiques et perturbent la classe ou le fonctionnement de l'établissement.

- 2 Pour autant, on doit se garder des illusions de la « nouveauté » d'une génération définie comme classe d'âge scolaire ou d'une « culture juvénile » homogène (Chamboredon, 1966). Il convient en effet de s'intéresser à dégager les spécificités du rapport populaire à l'école et les effets de la scolarisation prolongée sur les enfants – et indirectement, sur leurs parents – qui en ont été longtemps tenus écartés. Ces derniers ne sont pas réduits à se conformer passivement au modèle hérité des groupes dominants dont ils adopteraient les normes et valeurs mais ils ne sont pas non plus totalement préservés des rapports de domination et d'imposition symbolique auxquels l'école les soumet. Dans une perspective sociologique, on fait ici l'hypothèse d'une relation ambivalente procédant à la fois d'une acceptation du modèle de la socialisation scolaire, de la légitimité et des objectifs de l'école, et d'une organisation de l'expérience ayant une cohérence culturelle qui ne procède pas seulement de son rapport négatif au modèle dominant¹. Autrement dit, nombre d'élèves de milieu populaire sont pris dans une tension entre, d'un côté, la reconnaissance de l'importance de l'école et, de l'autre, la solidarité au groupe d'origine ou groupe des pairs, la fidélité revendiquée à la culture de la communauté juvénile, de la famille ou de la cité. Plus précisément, ce texte s'intéresse dans un premier temps à analyser l'emprise de la socialisation scolaire sur la jeunesse populaire et l'impact de ces changements sur les rapports entre générations. En second lieu, l'article se propose d'étudier les formes et modalités par lesquelles les publics des collèges populaires et de lycées professionnels négocient, à travers les interactions avec les enseignants et avec leurs camarades, leur statut d'élève et d'adolescent, se construisent une identité qui les préserve des jugements scolaires négatifs et des effets de relégation de l'orientation subie. Enfin, si les comportements et processus analysés ne se déclinent pas exclusivement dans le genre masculin, les tensions et manifestations de contre-acculturation conduisent néanmoins à privilégier les adolescents garçons et, tout particulièrement, ceux qui éprouvent le plus de difficultés scolaires.

L'émergence d'une adolescence scolaire en milieu populaire

Massification et socialisation scolaires

- 3 Parce qu'ils ont été longtemps tenus à l'écart de certaines voies de scolarisation et de la poursuite d'études en général, les jeunes de milieu populaire ont bénéficié dans des proportions plus importantes des effets de la massification du secondaire par l'allongement de la scolarité obligatoire au tournant des années 1960 puis, plus récemment, par l'effet d'une politique se fixant pour objectif d'amener 80 % d'une classe d'âge au baccalauréat². Autrement dit, les élèves sont socialisés de plus en plus tôt par la préscolarisation dès deux ans, et pour une durée de plus en plus longue³, par l'école.

Désormais, la quasi totalité des jeunes effectue l'ensemble de la scolarité au collège et 85 % des enfants d'une cohorte (nés en 1977) sont scolarisés à 18 ans, 72 % à 19 ans, 57 % à 20 ans, 44 % à 21 ans et 35 % à 22 ans. Ainsi, l'âge de l'adolescence se confond désormais pour le plus grand nombre avec le temps des études et la socialisation juvénile s'emboîte dans la forme scolaire qui impose ses rythmes, ses normes et ses valeurs.

- 4 Cependant, l'allongement de la scolarisation n'est pas seulement l'effet de politiques incitatives car il témoigne plus profondément d'une intériorisation de la valeur de l'école par les jeunes et leurs parents. Succédant au mode économique, le mode de reproduction à dominante scolaire de la famille et de la société a modifié la nature de l'héritage à transmettre et le type de capital à acquérir. Si la famille doit fournir un travail d'héritage afin de favoriser l'acquisition de dispositions et de ressources de nature scolaire et culturelle nécessaires au maintien voire à l'amélioration de sa position et de sa condition (De Singly, 1996b), c'est l'école qui, en dernier ressort, possède le pouvoir de sanction et de verdict, scolaire et social, sur les destins individuel et collectif. La dépendance à l'égard de l'école et les espoirs mis en elle afin de s'élever socialement seraient d'autant plus grands que la famille dispose de peu de ressources scolairement rentables et que les diplômes sont à la fois de plus en plus nécessaires et de moins en moins suffisants (Bautier & Rochex, 1998). Nombre de familles populaires se trouvent ainsi prises dans un même mouvement de soumission aux exigences et jugements de l'école et d'impuissance à agir efficacement pour améliorer les chances scolaires de leurs enfants.
- 5 Dans ce contexte, le mode de reproduction du statut familial qui a longtemps consisté en une succession générationnelle réglée, que ce soit sous la forme d'une transmission économique du patrimoine familial ou, plus souvent, de la place aménagée à l'atelier ou à l'usine, s'est transmuée en une espérance scolaire à l'issue incertaine. Désormais, l'école représente le lieu où se joue non seulement le devenir individuel du jeune mais aussi celui de la lignée (Rochex, 1995). À l'horizon de sens que représentait, non sans effets de perpétuation de rapports inégalitaires, la continuité dans la voie suivie par les aînés, s'est substitué progressivement une « fuite en avant » dans les études, l'allongement de leur durée apparaissant comme le moyen de se prémunir des risques du chômage, de la dévalorisation voire de la stigmatisation qui atteint l'identité ouvrière (Beaud & Pialoux, 1999). L'enjeu consiste alors à se maintenir aussi longtemps que possible dans le système scolaire moins pour y acquérir des savoirs que pour passer dans la classe supérieure, accéder à un niveau (au moins le bac), obtenir des diplômes, continuer des études. Nombre d'aspirations sont reportées sur l'école devenue la médiation nécessaire pour accéder à un métier et à un statut. Ainsi, le sens de l'école s'inscrit moins dans le quotidien de la classe et des apprentissages qu'en rapport à ses effets différés permettant d'espérer un « bon métier », d'accéder à une « vie normale », de « devenir quelqu'un » (Charlot, 2001).

Un nouvel âge de la vie

- 6 On serait ainsi passé en l'espace de quelques décennies d'une adolescence structurée par la classe sociale d'appartenance, ses valeurs, codes et modes de socialisation particuliers, à une adolescence soumise à l'impératif de poursuite d'études et à la définition de soi à travers la scolarisation. En s'allongeant, celle-ci a précipité le déclin des rites de passage (service militaire, fiançailles, mariage...) qui, il y a peu de temps encore, marquaient les étapes de construction identitaire des jeunes et scandaient les âges de la vie. Les effets de

la massification scolaire et les changements des modes d'accès à l'âge adulte ont brouillé les frontières d'âge et produit une forme d'uniformisation des adolescences absorbées dans une jeunesse qui s'étire (Galland, 1991). Ce processus de déritualisation auquel se substitue une forme d'encadrement scolaire de la socialisation juvénile ouvre une phase plus ou moins longue d'indétermination identitaire et d'exploration des possibles (Chamboredon, 1985). Au-delà du temps propre à l'adolescence, resté longtemps le privilège des enfants de la bourgeoisie, les adolescents scolarisés font l'expérience et parfois l'épreuve d'une incertitude scolaire qui brouille leur rapport à l'avenir. Si l'allongement des scolarités a fait émerger une adolescence et des espérances qui n'existaient pas auparavant, elle a aussi engendré un report de choix, posé une exigence nouvelle d'individuation dans les parcours, qui modifient du même coup les rapports d'appartenance et d'identification au groupe d'origine. Ce processus se cristallise dans les rapports intergénérationnels et tout particulièrement dans les relations entre père et fils. En effet, la précarité professionnelle grandissante des ouvriers et leur perte de valeur sociale dans la société française, fragilisent les processus identificatoires et de reconnaissance des savoirs de métier des parents. La rupture dans la filiation ouvrière manifeste le refus adolescent de se soumettre à la domination subie par leurs parents et elle s'accompagne de nouvelles formes de déviances ou de conduites délinquantes devenues nécessaires pour accéder, hors des voies de la promotion par l'école, à des biens de consommation et à une condition restés inaccessibles (Passeron, 2002).

- 7 En outre, la poursuite d'études et l'accès au lycée pour des enfants issus des groupes sociaux les moins dotés scolairement et les plus disqualifiés professionnellement symbolisent une forme de réussite mais avec le risque d'aviver un conflit entre l'ethos ouvrier des parents et l'éthos lycéen des enfants. Il y a peu de temps encore, la socialisation secondaire opérait de façon relativement précoce par l'accès au travail, conférant ainsi un statut et une autonomie au jeune, mais en l'inscrivant dans une continuité générationnelle en accord avec le monde vécu de la famille d'origine. L'acquisition de savoirs professionnels et de rôles dans des champs d'activité et des univers de références proches des parents maintenait une cohérence pratique et symbolique forte entre les structures antérieures et les nouvelles réalités. La socialisation scolaire prolongée a interrompu ce processus de changement intégré en exigeant des jeunes de modifier leur identité et de l'accorder aux conditions institutionnelles et statutaires du métier d'élève, au risque d'une rupture d'avec la socialisation primaire et dans la transmission filiale. Une enquête longitudinale menée auprès de familles ouvrières montre l'ampleur du malentendu et du fossé qui s'est creusé entre les parents et leurs enfants (Beaud & Pialoux, 1999). La période d'allongement des études correspond historiquement à celle du deuil du monde ouvrier et la scolarisation des jeunes de milieu populaire s'est accompagnée d'une disqualification du statut et de l'héritage culturel de leurs parents. L'adoption du style de vie lycéen conduit à la déconsidération ou à l'abandon d'un certain nombre de pratiques populaires et modes de construction de l'identité rendus moins légitimes dans le cadre des sociabilités entre élèves. Cette mise à distance générationnelle se produit également à travers la difficulté de comparer les structures et les titres scolaires d'hier et d'aujourd'hui, ce qui a notamment pour effet de brouiller les liens avec l'emploi et d'accentuer la disqualification scolaire de parents dont les éventuels diplômes sont évalués – en fait, dévalués – à l'aune des hiérarchies actuelles. D'ailleurs, la poursuite d'études se fait plus souvent en référence au niveau à atteindre qu'au métier⁴, y compris dans les formations professionnelles (Charlot, 2001). Cette

logique « scolaire » creuse l'écart avec la culture ouvrière des parents et au-delà accentue la crise du lien intergénérationnel. Non dans les termes d'une irrémédiable désocialisation de la jeune génération ou d'un « autisme générationnel » (De Queiroz, 2001), mais sous l'emprise d'un processus socio-historique qui voit la scolarisation prolongée des jeunes de milieu populaire coïncider, d'une part, avec l'affaiblissement sinon l'effondrement des cadres communautaires et références des cultures populaires et, d'autre part, avec un désajustement croissant, source de tensions et de conflits, entre les promesses de l'école et les difficultés d'insertion professionnelle, y compris des diplômés (Charlot & Emin, 1997).

L'élève et le sujet

- 8 De plus, les effets de la massification scolaire n'ont pas seulement altéré les liens entre générations au sein des familles populaires mais aussi modifié la manière dont les adolescents se construisent en tant que sujets. Le déclin des cultures de classe et la mise à distance de l'héritage familial soumettent l'individu à la nécessité de construire le sens et la cohérence de son expérience. L'identité et la place de chacun en société ne sont plus un « donné » légué par le groupe social d'appartenance et que l'individu va progressivement intérioriser mais le produit d'une conquête d'autonomie et d'authenticité de la personne. Selon Dubet (Dubet & Martucelli, 1996), la maîtrise de l'expérience scolaire au principe d'une scolarisation réussie, implique que le collégien ou le lycéen conjugue les trois logiques d'action de l'intégration (le rôle à tenir dans une organisation sociale), de la stratégie (la défense des intérêts) et de la subjectivation (l'affirmation du sujet). En d'autres termes, l'élève doit se construire comme le sujet de ses études et opérer la mise en cohérence subjective de plusieurs systèmes de normes (la famille, l'école, les pairs) et logiques d'action, ce qui implique une réflexivité qui le préserve des risques du conformisme scolaire incarné par la figure du « bouffon », comme des excès de la « rage » (Dubet, 1987), cette tentative violente d'arrachement à l'aliénation des structures et groupes dominants. Au-delà de la révolte des jeunes de la galère subissant au plus près les effets de l'individualisation scolaire négative, il y a, dans la perspective de l'expérience scolaire, plusieurs figures de la subjectivité lycéenne c'est-à-dire différentes manières de résoudre les tensions entre socialisation et subjectivation. Dans ce travail d'intériorisation des exigences du rôle d'élève et d'élaboration d'une identité singulière, l'école représente à la fois un lieu privilégié de développement de sociabilités juvéniles et une instance qui soumet chacun à la contrainte de la compétition scolaire, de la hiérarchisation et de la sélection. Pour les élèves de milieu populaire, l'école représente, notamment à l'entrée dans le modèle sociétaire du collège (Cousin & Felouzis, 2002), une source de tensions et de contradictions internes car leurs dispositions et intérêts seraient moins pré-accordés au système des normes et exigences scolaires.
- 9 Se démarquant de cette approche, Charlot refuse de considérer que l'on puisse être plus ou moins sujet ou privé de la capacité d'être sujet (Charlot, 1997). Il propose de voir dans le sujet « un être singulier qui s'approprie le social sous une forme spécifique » (p. 47), est engagé dans une histoire non réductible à l'intériorisation des « mois sociaux ». Plus précisément, il propose non une sociologie de la subjectivation mettant en jeu le sujet mais une sociologie du sujet considéré comme objet d'analyse selon le principe ou tout rapport à soi passe par le rapport à l'autre. Il précise ailleurs que les lycéens de milieu populaire « vivent projetés vers les autres plus que tournés vers une construction

réflexive de leur moi » (Charlot, 2001, p. 23). Autrement dit, les effets des situations et des interactions avec les pairs, donc de l'ambiance de classe et des contextes d'établissement, pèsent davantage dans la construction identitaire et la représentation de l'identité des jeunes de ces milieux. La séparation de l'élève et du sujet a un caractère plus problématique et c'est d'ailleurs avec le souci de préserver une authenticité de soi et leur intégration dans le groupe des pairs que les collégiens et nouveaux lycéens manifestent leur distance vis-à-vis de savoirs et d'apprentissages cognitifs dépourvus de légitimité propre (Bautier & Rochex, 1998). Les élèves s'inscrivent dans un rapport au savoir, de type utilitaire au collège, de type stratégique au lycée⁵ et les relations nouées avec les enseignants commandent singulièrement le rapport à l'apprendre, à travers la proximité relationnelle et la capacité de ces derniers à bien expliquer. En ce sens, l'apprendre ne fonctionne pas comme une expérience transformatrice du sujet et *a fortiori* si les élèves ne sont pas eux-mêmes impliqués dans l'objet de pensée (Charlot, Bautier & Rochex, 1992). Plus difficile à négocier et à stabiliser, la dimension relationnelle intervient de façon déterminante dans le processus d'apprentissage. Il reste que la plupart des élèves oscillent entre, d'un côté, un souci d'efficacité scolaire qui permet de passer dans la classe supérieure et de cheminer et, de l'autre, une position distanciée, critique, qui préserve leur autonomie personnelle et leur reconnaissance par les pairs. À la suite de ces recherches, on s'intéresse ci-après à analyser les tensions, désajustements et conflits normatifs dans le processus d'extension de la scolarisation des adolescents de milieu populaire, les épreuves relationnelles et identitaires du rapport pédagogique envisagées d'abord du point de vue des élèves puis sous l'angle des enseignants.

Des adolescents face à l'école : formes et significations de la contre-acculturation scolaire des élèves de milieu populaire

- 10 Les jeunes de milieu populaire engagés dans la poursuite d'études ne se soumettent pas avec les mêmes dispositions que les adolescents des classes favorisées à la culture et aux normes scolaires, ne composent pas leur rôle d'élève sans manifester distance et résistance à l'égard de l'institution et des enseignants.
- 11 D'abord, parce qu'ils se démarquent des figures des héritiers ou des boursiers acquis à la valeur des savoirs et à la légitimité de l'enseignant qui les possède. Leur expérience n'est pas tout entière gouvernée par l'école et s'en démarquer peut être une manière de préserver les liens qui les rattachent au groupe des pairs. Pour certains, l'emprise de la culture juvénile dans la construction de leur identité les porte à rejeter les normes de savoirs et de comportements de l'école (Cousin & Felouzis, 2002). De ce point de vue, il y a une difficulté à intégrer et plus encore à instituer les sociabilités lycéennes dans les établissements scolaires comme en témoigne le peu d'intérêt et de participation que suscitent les différentes instances de citoyenneté mises en place ces dernières années (Maison des lycéens, conseils de la vie lycéenne...). Les élèves ont, en effet, une attente d'aide à la formation personnelle et scolaire plus que de participation au fonctionnement de l'institution et à son animation (Ballion, 1998). Le lycée et surtout les lycées à recrutement populaire ne parviennent pas à susciter d'identification collective chez les élèves qui se définissent davantage par leurs appartenances hors l'école. De plus, l'enjeu de socialisation et d'intégration des normes de la civilité scolaire doit composer

avec le souci de ménager des relations d'amitié, une *philia* qui échappe à la logique concurrentielle des études. Il se développe, selon la perspective de Rayou, une « culture de la réticence » et de la relativisation à l'égard des normes et des valeurs de l'univers scolaire plus qu'une culture du dénigrement ou de la résistance (Rayou, 1998) sur le modèle de la sub-culture ou de la contre-culture des communautés juvéniles ouvrières anglo-saxonnes.

- 12 Ensuite, parce que collégiens et lycéens ne connaissent pas tous le destin scolaire escompté et qu'un découplage entre les espérances subjectives et les perspectives d'études ou d'insertion professionnelle se fait jour au fil de leur parcours. Les promesses de la démocratisation scolaire contrastent avec les difficultés et épreuves rencontrées à travers des parcours émaillés de redoublements et d'échecs, d'orientations non choisies préparant à des diplômes dont ils découvrent qu'ils ne sont pas le sésame pour la réussite et l'emploi. L'analyse de quelques cas d'enfants de la démocratisation scolaire suivis sur plusieurs années par Beaud montre comment les espoirs ont été déçus au fil des épreuves scolaires, des examens ou des concours manqués (Beaud, 2002). Ce désenchantement scolaire confine parfois à l'humiliation à l'école – ne serait-ce que par les résultats obtenus – comme dans les rapports avec les jeunes de la cité, et au sentiment de sa propre responsabilité face à l'échec. Cette conscience malheureuse a été analysée par Dubet comme la résultante d'une école démocratique de masse qui indissociablement s'impose comme une école méritocratique selon le paradoxe où « plus elle est démocratique, plus elle est compétitive et méritocratique » (Dubet, 2000, p. 388). La compétition entre élèves supposés égaux, ignorant ce que leur scolarité doit à l'inégalité des conditions et ressources dont ils disposent, les enjoint à accepter le jugement d'un système qui classe, hiérarchise, élimine. Ce processus n'est pas sans affecter l'estime de soi, la valeur de la personne se trouvant indexée sur sa valeur scolaire. Les évaluations et sanctions de l'institution scolaire fabriquent la figure du « mauvais élève » mais altèrent également l'estime de soi d'un sujet qui se juge méprisé ou victime, comme il apparaît fréquemment du côté des jeunes issus de l'immigration souffrant d'un préjugé ethnique⁶.
- 13 Précurseurs, les sociologues anglo-saxons ont analysé dans les années 1960 la culture de la résistance et de l'opposition à l'école (*counter-school culture*) des jeunes de milieu populaire, notamment les garçons des cités ouvrières industrielles (Willis, 1978). L'issue la plus radicale de ces manifestations de contre-acculturation consistait alors en une sortie précoce du système d'enseignement vécue, non sur le mode de l'échec ou de l'exclusion, mais bien plutôt comme une marque d'indépendance et de fierté qui annonçait, après une brève transition juvénile, l'entrée dans la vie adulte scellée par le travail et le mariage. Dans une perspective plus contemporaine, Charlot estime que les jeunes investissent l'école d'une valeur et d'un pouvoir, du moins l'espèrent-ils, de médiation dans l'accès à un travail et à une « vie normale » (Charlot, 2001). Pour autant, cette mobilisation sur l'école portée par l'ambition de « monter » socialement n'équivaut pas à une mobilisation à l'école, c'est-à-dire à un type de rapport au savoir permettant l'accumulation des ressources et compétences nécessaires pour réussir dans les activités d'apprentissage et s'approprier les savoirs. Dès lors, les élèves sont contraints de composer avec le système afin de s'y maintenir, adoptant des attitudes plus proches de la lutte pour ne pas sombrer et déchoir ou de la ruse, ce sens tactique des dominés (De Certeau, 1990), que de la stratégie ou du projet qui implique une capacité de maîtrise sur le temps. Face à des situations pédagogiques et des processus ségrégatifs qui stigmatisent ou humilient les élèves, l'enjeu ne porte pas seulement sur des finalités de type scolaire. Il s'agit également

de « garder la face », de préserver la dignité de la personne et la possibilité d'une identité non réductible à sa définition scolaire. Sans prétendre ici embrasser la diversité des processus et des formes renouvelées de la contre-acculturation scolaire des adolescents de milieu populaire, on peut schématiquement les regrouper sous trois types de configurations : le retrait, l'autonomisation, l'affrontement.

Le retrait

- 14 Les manifestations du retrait peuvent être appréhendées sous un angle interne ou externe à l'institution scolaire. Dans la classe, cette forme de résistance à l'ordre scolaire peut prendre la forme d'une apathie ou plus généralement « d'adaptations secondaires » intégrées (Goffman, 1984) par lesquelles, tout en se conformant à l'obligation de présence en cours, les élèves s'absentent mentalement de la contrainte pédagogique, prennent congé en pensée de l'institution. Leur résistance passive, ce « décrochage sur place » (Glassman, 1998) se manifeste par des difficultés de mobilisation et de mise au travail, de l'inattention à l'oubli répété des affaires scolaires, en passant par les bavardages et autres symptômes à bas bruit qui sont autant de libertés prises avec les exigences du rôle d'élève mais aussi, du point de vue de l'adolescent, par analogie avec la figure du « reclus », la preuve qu'il est encore son propre maître. Lorsqu'elle revêt un caractère plus collectif et forge une ambiance de classe, cette mise à distance peut, sous la forme douce de la passivité ou de l'inattention, représenter une technique de freinage dans le rythme et les exigences scolaires – faire le programme – des enseignants. Ces derniers le déplorent fréquemment comme en témoignent ces bilans de fin d'année effectués par des professeurs de lycée⁷ :

C'est une classe immature, ils manquent d'intérêt pour tout ce qui leur paraît intellectuel. Le groupe démissionne face au moindre effort demandé. Ils « zappent », ils bavardent, préfèrent le jeu. En terminale, on est un peu étonné, ils sont pourtant sympathiques mais ils font de la résistance passive pour se mettre au travail.

Que voulez-vous qu'on fasse devant des gens qui ont les yeux dans le vague et une forme physique lamentable ? Ils ne sont pas frais et nous est désorienté devant leur fatigue. Ce qui leur importe, ce n'est pas leur diplôme, c'est la fête qu'ils vont faire, c'est les beuveries quand ce n'est pas autre chose qui les entraîne sur une autre planète mais en tout cas pas celle de l'école.

- 15 D'autres formes de retrait, en réponse à l'ennui ou au « non-sens » de certains apprentissages, s'efforcent de composer avec les obligations institutionnelles. Ainsi, se démarquant de la figure des « exclus de l'intérieur » que le système a progressivement relégués dans les établissements et les filières les plus dévalorisés (Bourdieu & Champagne, 1992), certains jeunes pratiquent un « absentéisme de l'intérieur » ou une assiduité perlée en se dispensant de certains cours tout en maintenant leur présence dans l'établissement considéré comme un lieu de vie et de sociabilités juvéniles. Il arrive que ces pratiques fassent l'objet d'une demande de reconnaissance et d'officialisation par l'institution, comme en témoigne cette lettre adressée par un élève de terminale à l'administration de son établissement :
- 16 « Je manque d'intérêt pour les cours, mais par respect pour mes parents, je dois rester au lycée. Pour ne pas déranger mes camarades, j'ai décidé de lire discrètement pendant les cours, cette pratique ayant dérangé un professeur, et je comprends, je n'amène plus de livre en cours, je m'ennuie, je discute. J'aimerais pouvoir aller au C.D.I. pendant les heures

de cours sans que mes parents soient au courant de la situation, cela me semble être la meilleure solution : plus de problème, vous me gardez sous votre responsabilité et pas de problèmes familiaux. Merci de votre compréhension ».

- 17 Plus visibles et plus radicales, les absences régulières ou l'entrée dans un processus de déscolarisation s'observent plus souvent au lycée, parmi les garçons et auprès des élèves les plus âgés (Ballion, 2000). Le développement de ces pratiques a assurément un versant négatif et contraint en ce qu'il compromet la scolarité des élèves et emprunte souvent à des conditions sociales et familiales d'existence difficiles ou bien encore à des événements biographiques particulièrement déstabilisants. Toutefois, l'expérience des « petits boulots » peut aussi s'interpréter non comme un refus de l'école et des avantages que procure le statut lycéen, mais comme un support de l'estime et de l'image de soi qui compense le déficit de reconnaissance vécu en classe. Citons le cas de cet élève qui, en cours d'année, s'apprête à cesser sa scolarité :
- 18 « Je ne peux pas tout assumer et je me sens mieux dans mon boulot qu'à l'école. L'ambiance de la classe, je ne la supporte plus. C'est complètement dingue, il n'y a même pas de respect entre nous. Tout le monde parle, personne n'écoute... Quant aux profs, n'en parlons pas, ils nous prennent pour des moins que rien. J'ai 20 ans, je suis en terminale, je ne veux plus de ça. Au moins au boulot c'est *clean*, on me prend pour un adulte, j'ai le respect de moi-même ».
- 19 Une ambiance de classe dégradée et des relations difficiles avec les enseignants sont de nature à précipiter le désinvestissement scolaire. Citons cet autre témoignage de lycéenne :
- 20 « Vous vous rendez compte, j'ai 21 ans, en terminale ! J'ai envie de travailler, d'être dans la vie active. Je suis caissière à la piscine de 18 h à 20 h le samedi, dimanche et le mardi soir. Je préfère travailler que d'être en cours, être prise pour une adulte. On fait ce qu'on vous demande et il n'y a rien à faire le soir ! ».
- 21 Au-delà d'un apport financier qui, s'il n'aide pas directement la famille est une source d'indépendance pour le jeune, le « petit boulot » représente un pourvoyeur de statut voire un lieu d'accomplissement de soi. Nombre de lycéens-travailleurs semblent ainsi puiser dans ces activités les gratifications symboliques et les ressorts d'une identité sociale que l'école ne peut leur offrir et que nombre de parents se montrent enclins à valoriser. Car ce travail-là offre la possibilité d'une comparaison avec les références propres à l'univers social des proches et des pairs, réintroduit la possibilité d'une continuité générationnelle de l'expérience que la prolongation des études a suspendue.

L'autonomisation

- 22 Parce qu'elles opèrent de l'intérieur du système scolaire, les attitudes relevant d'une autonomisation des élèves ont un caractère moins perceptible et moins aisément répréhensible que les formes manifestes du retrait conduisant à l'absentéisme ou à la déscolarisation. D'ailleurs, vouloir travailler précocement peut s'interpréter comme une marque d'indépendance et de refus d'adhérer à la culture scolaire mais avec le risque de conforter les inégalités sociales consécutives à des inégalités de scolarisation (Willis, 1978). De ce point de vue, les manifestations d'une autonomie symbolique des pratiques des jeunes de milieu populaire se situent moins dans une opposition conduisant à la sortie du jeu scolaire que dans la manière dont les valeurs, les codes et sociabilités de la vie du quartier ou de la cité pénètrent et transforment l'univers de la classe et de l'école.

S'appuyant sur les bilans de savoirs réalisés auprès d'élèves de lycée professionnel, Charlot écrit : « L'école dont ces jeunes nous parlent ici n'est pas l'institution officielle, celle où ils sont élèves, à côté d'autres élèves et face aux professeurs, mais le lieu de vie, en partie souterrain et interstitiel, où ils retrouvent chaque jour les copains et où ils sont, précisément, plus soucieux d'avoir des amis que d'être en conformité avec les normes de l'institution officielle » (Charlot, 2001, p. 38). Dans cette perspective, la tenue vestimentaire et les marqueurs identitaires des communautés juvéniles, que ce soit dans l'ordre de la parole ou du *look*, représentent autant de signes d'une perméabilité accrue entre la culture du dehors et celle de l'école et ils témoignent d'appartenances qui ne se résument pas au statut d'élève. Une partie du jeu interactionnel consiste alors à apprécier la tolérance des acteurs de l'institution scolaire à l'égard de ces incursions symboliques ou la façon dont les enseignants s'en arrangent personnellement pour les intégrer dans le fonctionnement ordinaire de la classe. Le langage représente de ce point de vue l'un des supports privilégiés d'affirmation d'une identité culturelle qui active les solidarités, notamment dans une perspective défensive. Le *verlan* largement adopté par les jeunes des cités a une fonction cryptique en ce qu'il permet une fermeture et la constitution d'un monde secret, qui échappe au contrôle de l'adulte et des enseignants (Lepoutre, 2001). Plus couramment, les jeunes utilisent une forme d'argot réservé à leurs échanges personnels et éloigné du « logos » de la langue scolaire légitime (Rayou, 1998). De façon souterraine, les élèves recomposent ainsi un espace privé au sein de l'espace public de la classe en s'interpellant et communiquant dans une langue qui manifeste leur culture vernaculaire et leur appartenance revendiquée au groupe des pairs. Le recours à ce « parler ordinaire » peut être un moyen de marquer la frontière entre « eux » et « nous » et de déstabiliser le jeune professeur mis en position d'étranger dans sa classe.

- 23 De telles pratiques à l'initiative des élèves s'intéressent parfois à réduire la distance qui les sépare des enseignants en s'efforçant de déplacer les rapports statutaires maître-élève sur le terrain des relations inter-individuelles voire d'une proximité générationnelle, au risque d'une familiarité dont les jeunes enseignants cherchent alors à se protéger. Le témoignage de ce jeune professeur de mathématiques enseignant dans un collège en Z.E.P. illustre ce processus de rapprochement avec les élèves et ses risques : « Des fois pour les accrocher, au niveau du vocabulaire à employer, des attitudes à adopter, ça tourne un peu au cirque mais ça marche (...) Par exemple, des élèves qui frappent à la porte et qui disent « Monsieur j'ai oublié mon "keus" », enfin son sac en verlan, bon lui répondre en verlan en général c'est assez efficace... Parler leur langage... ». Au-delà du cadre de la classe, c'est plus généralement l'espace scolaire qui représente un lieu de sociabilités privilégié par les jeunes et qu'ils tentent de s'approprier en contournant les obligations réglementaires ou en s'attachant la tolérance bienveillante du personnel de surveillance. Lepoutre estime pour sa part que l'espace scolaire représente « un des lieux cardinaux de la sous-culture des rues » (Lepoutre, 2001, p. 73). En effet, nombre de pratiques et de relations trouvent à l'école un terrain d'élection pour se développer et une partie des problèmes posés par les adolescents dans les établissements de banlieue se déroulent dans les coulisses de l'école (couloirs, cour, toilette, self...) qui représentent un lieu privilégié pour les joutes verbales, le règlement de conflits, le commerce de produits, licites ou pas... Cette vie clandestine permet de préserver des liens, une définition de soi et des relations entre pairs qui échappent à l'emprise de l'institution. Sans rompre le contrat qui les lie à l'école, les élèves montrent ainsi qu'ils ne lui appartiennent pas

totalemment, qu'ils peuvent y installer un univers privatif et des modes de relations qui leur sont propres.

L'affrontement

- 24 Dans certains contextes, les regroupements d'élèves selon des processus et critères implicites conduisent à fabriquer des classes, à opérer une hiérarchisation et une ségrégation internes dans l'espace scolaire (Payet, 1997) qui engendrent la stigmatisation et le sentiment d'exclusion des plus défavorisés. En classe, l'élitisme de certains enseignants ou de formes d'enseignement, les sanctions injustes ou humiliantes, le manque de respect vis-à-vis des élèves ou de leur culture, peuvent déboucher sur un affrontement⁸, d'ordre symbolique, qui met en jeu l'estime de soi et la dignité des élèves. Ces derniers tentent, par leur résistance, leur défiance ou leur opposition, de renverser le stigmate qui les atteint. « Garder la face » représente alors un enjeu, une nécessité même dans une logique de l'honneur ou de la réputation (Lepoutre, 2001) qui ne peut s'accommoder de certains jugements scolaires vécus comme des offenses personnelles. Les garçons résistent plus fortement à l'entreprise d'imposition normative de l'école (Beaud, 2002) d'autant qu'un investissement scolaire trop visible pourrait dénoter une forme de trahison à l'égard du groupe des pairs voire apparaître comme un signe de « dévirilisation ». Ainsi, la manifestation d'une trop forte adhésion de l'élève à la culture scolaire, notamment sous la forme d'un rapport désintéressé ou cultivé au savoir, serait une manière d'adoption d'une posture intellectuelle en rupture avec les normes du groupe. Le « bon élève » se confond aisément avec la figure du « bouffon » ou du « bourge » qui, par son conformisme et sa mobilisation scolaires, s'expose à une mise au ban du groupe et à un isolement qui le rend plus vulnérable. Inversement, la distance sinon la défiance du « pitre » vis-à-vis de l'institution force le respect des camarades (Dubet & Martucelli, 1996), mais au risque de s'enfermer dans un rôle qui l'aliène aux exigences du groupe. Dans ce face-à-face entre enseignants et élèves masculins, se joue aussi sur le mode du jeu viril et de la « frime », la possibilité d'une construction agonistique de l'identité. Les registres d'affrontement se déclinent principalement sous la forme verbale, sans exclure pour autant les rapports de force physiques, plus simulés qu'effectifs. Il reste que l'affrontement se déroule pour l'essentiel à travers le langage et dans une lutte pour la définition du parler légitime (Charlot, 2001). Quelles sont alors les limites, c'est-à-dire les mots et le ton employé, permettant de statuer sur les transgressions verbales et les formes de l'injure ? Cette « guerre des langages » participe des tensions quotidiennes dans la classe où tout écart peut être interprété par les élèves en position de relégation et à l'identité incertaine comme une provocation ou tentative d'humiliation. Dans tous les cas, il y a selon Debarbieux crise de sens ou conflit de sens, c'est-à-dire une rupture profonde entre le monde des enseignants et celui des élèves, les uns se jugeant méprisés, les autres menacés, déconsidérés et dépourvus face à ces situations (Debarbieux *et al.*, 2000). D'une certaine manière, les adolescents de milieu populaire, et plus précisément les garçons, sont placés dans une situation contradictoire où ils doivent, d'un côté, adopter les normes de la civilité scolaire qui condamnent toute forme de violence physique ou de répartition et, de l'autre, manifester leur adhésion à la norme du groupe des pairs qui commande de relever les défis, de réagir aux offenses et, s'il le faut, de se battre puisqu'il leur a aussi été inculqué par leurs pères qu'il se jouait là une composante essentielle de leur identité (Lepoutre, 2001).

Les professeurs face à leurs élèves : confrontation initiale et négociation continue

- 25 Les tensions relationnelles et identitaires vécues par les jeunes de milieu populaire confrontés aux exigences d'une scolarisation peu ou mal accordée à leurs dispositions et ressources s'éprouve également du côté des enseignants contraints d'ajuster leurs conceptions et pratiques du métier à la réalité des publics qu'ils découvrent. Dans ces contextes, la construction des rapports pédagogiques ne va plus de soi et les enseignants sont confrontés, parfois dans l'urgence et l'incertitude, à une exigence d'adaptation et de régulation des interactions en classe. Or, la situation contemporaine montre un affaiblissement de la régulation de contrôle et du pouvoir normatif de l'institution qui a longtemps réglé la relation de travail sur autrui. La décomposition du programme institutionnel a ouvert la voie à la redéfinition des rôles et des valeurs qui procurent unité et sens à l'expérience (Dubet, 2002). Dès lors, les enseignants doivent de plus en plus s'engager personnellement dans une relation qu'ils contrôlent et anticipent de moins en moins. Cela ne signifie pas nécessairement qu'ils soient démunis et en situation de souffrance face à leurs élèves mais qu'il leur faut inventer de nouvelles formes du métier et fonder autrement leur autorité et leur légitimité dans la classe. Ni les savoirs qu'ils possèdent, ni le statut de professeur fondé à les dispenser, ne peuvent suffire désormais à ordonner et stabiliser la relation pédagogique. Le face-à-face se négocie dans l'ordinaire des interactions en classe sous la forme d'arrangements et de contrats, explicites ou implicites, passés avec les élèves.

L'épreuve de la distance initiale

- 26 L'une des sources de la confrontation initiale entre enseignants et élèves s'enracine dans la distance, d'origine et de trajectoire, qui les sépare socialement et culturellement. En effet, s'il apparaît globalement que les enseignants du second degré se sont plutôt rapprochés sociologiquement de leurs élèves (Thélot, 1993), un tel constat reste incomplet pour deux raisons au moins. D'une part, il ne prend pas en compte l'importance de l'autorecrutement des professeurs du second degré qui tend à s'élever (Périer, 1996) de sorte que cet enracinement plus familial de la profession produirait une homogénéisation croissante du corps des enseignants par les modèles éducatifs et valeurs dont ils sont porteurs et un éloignement culturel relatif vis-à-vis d'autres groupes sociaux et tout particulièrement des couches populaires. En second lieu, les procédures d'affectation conduisent les jeunes professeurs à occuper en plus grand nombre les postes situés dans les académies déficitaires, c'est-à-dire celles où la proportion d'élèves de milieux populaires scolarisés dans les établissements difficiles est la plus importante. Autrement dit, l'épreuve de la « déstabilisation initiale » (Van Zanten, 2001) ne consiste pas seulement en la découverte d'un métier mais aussi dans le face-à-face avec des élèves moins socialisés à la norme et à la culture scolaires donc moins disposés à l'égard de la parole de l'enseignant. Nombre de témoignages de jeunes professeurs expriment cette appréhension première et les préjugés qui l'alimentent, à l'instar de cette jeune femme certifiée d'anglais (père officier de la marine marchande, mère au foyer) apprenant son affectation dans le collège classé Z.E.P. de sa ville natale, celle-là même où elle a effectué sa scolarité primaire et secondaire :

- 27 « J'ai été très déçue quand j'ai eu mon affectation, paniquée complètement, moi je connaissais le centre ville de (...), j'habitais là-bas, *évidemment* (c'est moi qui souligne) je n'avais jamais été dans la Z.U.P... Dès que j'ai eu le nom, j'ai été faire un petit tour et là ça a été la panique totale, j'ai vu la Z.U.P., les gros immeubles avec les femmes voilées qui sortaient des immeubles et là franchement, j'ai eu peur, je me suis dit ça va être l'enfer, je suis mal... ».
- 28 En classe, cette confrontation annoncée et redoutée prend rarement une tournure conflictuelle et évolue plus souvent vers une pénibilité dans les interactions quotidiennes. Il n'en demeure pas moins qu'elle nourrit chez certains des attitudes de résignation ou de crispations identitaires qui ne sont pas sans affecter le regard porté sur les élèves. Une jeune professeur d'histoire-géographie d'un collège de banlieue, auteur d'un livre à succès, s'interroge sur ce qu'elle qualifie de « choc des cultures » et écrit ceci : « Il n'est pas rare d'entendre parler de la culture des élèves et des rapports qu'elle entretient avec la culture transmise à l'École. Qu'on la qualifie de "culture populaire" ou de "culture étrangère", cette rencontre serait de toute façon problématique. Si seulement il y avait rencontre, on pourrait déjà s'en féliciter. Elle donnerait lieu à des échanges, des discussions, des comparaisons fécondes, peut-être même des débats. Mais ce n'est pas ce que j'observe. C'est à l'inculture – ou à la déculturation – la plus totale que nous sommes confrontés. J'ai du mal à déceler la moindre trace de culture populaire ou ouvrière chez mes élèves. La culture télévisuelle occupe tout le terrain » (Goyet, 2003, p. 124). Ce témoignage présenté comme un constat a en réalité une portée normative liée à un puissant courant anti-pédagogue, prônant la clôture symbolique de l'école avec le monde des élèves, et le refus des pédagogies dites « nouvelles » ou novatrices attentives à des différences assimilées par leurs contempteurs à des particularismes, d'âge, de génération ou de milieu menaçant l'égalitarisme républicain et l'universalisme des savoirs (De Queiroz, 2004). On pourrait également analyser ce type d'attitudes comme l'effet d'un « ethnocentrisme lettré » soumettant la reconnaissance de toute différence au prisme de la culture légitime de l'enseignant. Il s'accompagne d'effets de disqualification culturelle, vécus parfois comme des formes de mépris, et pose par ailleurs le problème de « l'acceptabilité morale » des élèves (Becker, 1990) c'est-à-dire de ce que les enseignants sont en mesure d'accepter et de comprendre de leurs modes de vie et de socialisation familiale, pour la plupart éloignés du leur ou étranger à ce qu'ils ont connu.
- 29 Ainsi, d'après une enquête récente menée auprès d'un échantillon représentatif des professeurs du secondaire⁹, on observe que les formes du langage et de pensée des élèves, leurs attentes et références divergent fortement de celles des enseignants et *a fortiori* s'il s'agit d'établissements au recrutement plus populaire (cf. *tableau 1*). Ainsi, plus de la moitié des professeurs dans l'éducation prioritaire et en LP perçoivent un éloignement entre leur expression écrite et celle de leurs élèves et si l'expression orale apparaît, tous établissements confondus, moins discriminante, elle représente un second critère distinctif des établissements plus populaires. Par conséquent, plus fréquemment affectés dans les postes ou établissements réputés difficiles, les jeunes professeurs se montrent également plus sensibles à ces différences¹⁰. Le constat se montre en revanche plus nuancé lorsqu'il s'agit de professeurs de lycées.

Tableau 1/Table 1

	ÉTABLISSEMENT Z.E.P.-R.E.P.	COLLÈGE	LYCÉE	L.P.	ENS
Il existe un grand décalage entre l'attente des élèves et ce qui est prévu dans les programmes	31 %	30 %	31 %	32 %	31 %
Les élèves sont surtout intéressés par ce qui les touche dans leur quotidien	44 %	42 %	34 %	45 %	40 %
Les références culturelles, littéraires et artistiques de la plupart des élèves sont éloignées des vôtres	49 %	44 %	37 %	42 %	41 %
L'expression orale de la plupart des élèves est éloignée de la vôtre	40 %	30 %	33 %	45 %	33 %
L'expression écrite de la plupart des élèves est éloignée de la vôtre	57 %	49 %	45 %	55 %	48 %

Base = 806 enseignants

Note de lecture : 31 % des enseignants dans les établissements en Z.E.P.-R.E.P. et 30 % en collège sont « tout à fait d'accord » pour considérer qu'« il existe un fort décalage entre l'attente des élèves et ce qui est prévu dans les programmes » (sur la base d'une échelle à quatre positions : tout à fait d'accord, plutôt d'accord, plutôt pas d'accord, pas du tout d'accord).

Pourcentage d'enseignants « tout à fait d'accord » avec différentes propositions sur l'enseignement d'aujourd'hui selon le type d'établissement

Percentages of teachers who « totally agree » with different propositions concerning teaching today, according to types of school

- 30 Ces divergences de références (culturelles, littéraires, artistiques) et de perspectives entre élèves et professeurs qui, par exemple, indexent pour 40 % d'entre eux l'intérêt des élèves à ce qui les touche dans leur quotidien (et 80 % si l'on ajoute les enseignants plutôt d'accord), posent la question d'un ajustement des contenus et méthodes d'enseignement. Elles interrogent également la posture professionnelle adoptée par les enseignants qui, habités par un idéal de la fonction qui doit beaucoup à leur propre trajectoire scolaire, découvrent la nécessité de s'adapter à des publics et des classes dans des contextes difficiles et auxquels ils ne s'estiment guère préparés. Une forme de conversion les conduit, de façon plus ou moins résignée, à l'abandon du modèle magistral de l'enseignement au profit d'un rapport plus attentif aux conditions de réception de ce qui est transmis. Ainsi, il s'agit moins de « faire cours » que d'expliquer aux élèves et leur faire comprendre les savoirs à acquérir (Charlot, 2001). Autrement dit, la régulation du rapport pédagogique ne se fait plus par le statut et l'autorité conférés par la légitimité d'institution (Bourdieu & Passeron, 1970) ni par les savoirs que les élèves utilisent dans un rapport utilitaire ou instrumental d'accès à un niveau ou de passage dans la classe supérieure. Dès lors, la dimension relationnelle devient prépondérante, tant pour réguler les apprentissages que pour construire un ordre scolaire qui tienne. L'abandon de la posture professorale sollicite l'enseignant au-delà de sa compétence disciplinaire afin de développer des relations avec les élèves qu'il s'agit précisément de considérer autrement.
- 31 Charlot a montré que l'une des spécificités des rapports entre les élèves de milieu populaire et leurs professeurs consiste en une forte demande de prise en compte de la singularité des personnes et des relations entre elles, disposant de droits au premier rang desquels figure le respect (Charlot, 2001). La proximité voire la complicité attendue par les jeunes dans leurs relations avec des adultes s'oppose et se heurte parfois à la distance d'une relation statutaire impersonnelle entre professeurs et élèves et au modèle de la transmission de savoirs dans lesquels ils ne sont pas personnellement impliqués. Pour les lycéens de milieu populaire, le « bon prof » fait montre non seulement d'une compétence professionnelle mais aussi d'une compétence relationnelle qui permet de réduire la distance avec les élèves et personnalise les échanges (Beaud, 2002). Écoutons le témoignage d'une jeune enseignante de lettres modernes dans un collège en Z.E.P. :

Moi ils ne me regardaient pas toujours forcément comme un prof, quoi. J'étais une personne. Ils voulaient savoir pleins de choses sur moi. Ils étaient complètement

épatés de me voir, de me croiser dans la rue. « Madame, vous étiez au concert de Faudel ! ». Et ça les choque. Ça les choque vraiment, quoi ! Et en même temps, je crois que c'est comme ça que ça vient, parce qu'on a réussi à établir une relation de personne à personne...

- 32 Le déplacement à opérer consiste pour l'enseignant à travailler autrement et non plus par la seule référence aux anciennes professionnalités axées sur la maîtrise et la transmission des savoirs. Changement qui s'accompagne d'une conversion dans le regard porté sur les élèves ou plus exactement sur les adolescents qu'il faut constituer en élèves (Bouveau & Rochex, 1997). Au contact d'élèves scolairement faibles, considérer ces adolescents comme des éléments porteurs de valeurs et d'une dynamique de changement peut également contribuer à la satisfaction professionnelle de l'enseignant enclin à juger la qualité de son action à l'aune des relations avec les élèves et de l'ambiance de la classe, de la confiance ou de la proximité qui s'est établie indépendamment des performances scolaires (Kherroubi & Grosperon, 1991). Inversement, les enseignants les plus en difficulté dans les établissements populaires semblent adhérer plus fortement à une conception magistrale de l'enseignement et ne considérer les jeunes qu'en tant qu'élèves dans la classe. Moins ils acceptent la recomposition de leur rôle et les remaniements de leur identité, dont ils redoutent qu'elle ne conduise à une perte de contrôle, plus le métier leur apparaît comme une épreuve sans rapport avec la fonction de transmission de savoirs et de connaissances. Cette tension source de souffrances nourrit des critiques à l'égard de l'institution ou des élèves et de leurs familles, notamment sous l'angle de la démission éducative parentale. Dans ce processus, le regard porté sur les adolescents prend parfois une tonalité méprisante voire ethniquement discriminatoire que tout oppose à la demande de respect des élèves.

D'un ordre scolaire institué à un système de relations négociées

- 33 Loin de la relation d'hypnose et de soumission à l'autorité du maître dont Durkheim pensait qu'elle fondait la relation pédagogique et son efficacité, celle-ci consiste désormais en un processus de construction des rôles et de négociation des interactions dans des situations de moins en moins soumises à la pression normative de l'institution. Autrement dit, les interactions dans la classe ne fonctionnent plus sur le mode coercitif de l'institué et de l'imposé, de la conformité à des normes et à des valeurs prédéfinies, de l'adoption de statuts et de rôles assignés aux professeurs et à leurs élèves insérés dans un système cohérent et unifié. Au paradigme de l'action pédagogique de type normatif s'est substitué progressivement un paradigme d'action de type interprétatif fondé sur un ordre interactionnel négocié, toujours local et temporaire. Les effets contextuels pèsent fortement sur la définition de situations soumises à l'arrangement entre des personnes qui revendiquent la prise en compte de leur individualité et de leurs différences. Moins soumis à « la violence symbolique » de la classe et du rapport pédagogique, les élèves opèrent une mise à distance critique et stratégique de la culture scolaire et de l'autorité de l'enseignant. Le renversement normatif, consacré institutionnellement par la reconnaissance de l'élève au « centre du système éducatif » et, pédagogiquement, par le « puérocentrisme » qui pose la contrainte d'adaptation au principe de toute relation pédagogique (Terrail, 2002), implique une attention particulière à l'égard des intérêts, motivations, projets des élèves. Il se développe un régime interactionnel de type contractualiste, soit avec l'ensemble d'une classe soit avec quelques élèves en particulier. Celui-ci serait d'autant plus nécessaire que l'ordre scolaire est instable et soumis à la

négociation tant sur le plan des apprentissages que des comportements. Cette posture et ce nouveau paradigme de l'action pédagogique se traduisent notamment par des attentes de résultats qui portent moins sur les connaissances apprises que sur le déclenchement d'une motivation et d'un intérêt chez les élèves (Van Zanten, 1999). La modulation des objectifs et leur ajustement au goût ou niveau supposé des élèves représentent alors un moyen de palier leur « désintérêt scolaire », quitte à s'affranchir des exigences inhérentes au travail cognitif. Ainsi, l'analyse de nombreuses actions et innovations en Z.E.P. a montré qu'elles privilégiaient largement l'extraordinaire du projet à l'ordinaire de la classe au risque de conforter chez les élèves le préjugé relatif à l'ennui et au caractère par trop contraignant des apprentissages (Bouveau & Rochex, 1997). De même, les modes d'évaluation et les pratiques de notation des enseignants peuvent faire l'objet d'aménagements soit en repoussant le moment des contrôles ou en les espaçant dans le temps, soit en privilégiant la reconnaissance de l'effort plus que le résultat effectif (Merle, 1996). Les pratiques de surnotage, dont les élèves ne sont pas toujours dupes, font également partie des techniques mises en œuvre pour réduire les sources de conflits et l'incertitude des relations pédagogiques.

- 34 Ces différentes formes d'arrangements ne sont pas sans lien avec les préoccupations de maintien de l'ordre scolaire. En effet, les exigences en matière de travail personnel ou d'évaluation font partie de ce que les élèves les moins assurés scolairement vont tenter de négocier avec les enseignants dans un contrat tacite ayant pour enjeu le désordre dans la classe. En rabattre sur les ambitions, y compris sur les programmes, peut résulter d'une contrainte dictée par les difficultés d'apprentissages des élèves mais, de façon moins avouable, être une manière de négocier la paix sociale dans la classe. Plusieurs auteurs se sont intéressés à l'analyse des différentes stratégies par lesquelles les enseignants tentent de s'attacher l'estime des élèves du moins de négocier l'ordre scolaire. On peut indiquer en référence au travail précurseur de Woods que les stratégies actuelles autorisent moins l'exercice de la « domination » à travers la punition, la sanction, les insultes et humiliations, qu'elles n'empruntent les voies de la négociation en jouant du rapprochement affectif, de l'humour ou bien encore de la fraternisation (Woods, 1990). Cette dernière technique de contrôle des interactions peut s'apparenter à une forme de « connivence culturelle » sans reposer pour autant sur une proximité sociale au service d'intérêts scolaires particuliers mais sur la référence explicite à des goûts et des valeurs non scolaires. Il s'agit pour l'enseignant d'adresser des signes à ses élèves reconnus comme des jeunes dont il partage un style ou des pratiques, à travers notamment le sport, la musique, l'habillement (Périer, 2003a). Il arrive ainsi que certains parlent « verlan », s'interpellent ou interpellent l'enseignant en recourant à des expressions qui inversent la norme linguistique dominante mais en suggérant ponctuellement une forme de complicité que l'enseignant peut mettre à profit pour se rapprocher des élèves les plus réfractaires à la discipline scolaire. Plus radicalement, l'arrangement consiste parfois en une forme de résignation c'est-à-dire à l'abandon négocié des exigences scolaires en contrepartie du respect des règles de la vie de classe.

Conclusion

- 35 La prolongation de la scolarité des jeunes de milieu populaire a profondément modifié leur rapport à soi, au milieu d'origine et à l'avenir. La réussite d'une minorité nourrit l'espoir du plus grand nombre mais la plupart font l'épreuve d'une scolarité désenchantée

et d'une démocratisation en trompe-l'œil dont les promesses se délittent à l'épreuve de la sélection et des différenciations qui trient et excluent. Parce qu'ils sont le lieu nécessaire de la formation pour espérer une promotion et un espace privilégié de sociabilités juvéniles et de construction de soi, la classe et l'établissement scolaire concentrent désormais les tensions et contradictions d'un processus de socialisation dont les parents sont en partie dépossédés sans que les jeunes, notamment de milieu populaire, aient acquis les dispositions et ressources leur permettant de composer avec les exigences et les règles du système scolaire. Pour autant, la cohabitation entre la culture scolaire et la culture juvénile ne s'accompagne pas fatalement d'incompréhensions et de conflits, y compris lorsque les performances scolaires témoignent d'un type de rapport au savoir et à l'apprendre éloigné de ce qui est attendu. Il convient également de ne pas subsumer sous une catégorie englobante telle que l'adolescence populaire des identités et des expériences contrastées et que la cécité d'un regard dominant pourrait nous empêcher de distinguer. Le rapport populaire à l'école est traversé par des questions de genre et d'ethnicité. La réussite de jeunes filles d'origine étrangère témoigne ainsi d'un rapport à la scolarité appréhendée comme un moyen de promotion sociale ou, plus modestement, de sortie d'une condition mais aussi comme un vecteur d'émancipation contre les assignations de rôles de sexe.

- 36 Face à ces situations, les enseignants de façon individuelle à travers les interactions en classe et de manière collective par le travail en équipe, ne sont pas les acteurs sans consistance qu'une sociologie des inégalités sociales a longtemps négligés. À la fois plus engagés et plus exposés dans leur identité tant personnelle que professionnelle, ils jouent un rôle majeur dans la mobilisation et l'intégration scolaire des élèves à travers l'élaboration de normes partagées, un style de relations et une ambiance de classe instaurant un ordre scolaire et le respect des élèves et entre élèves. L'une des « issues » dans la socialisation des jeunes de milieu populaire confrontés à l'expérience des classements et jugements d'une individualisation scolaire négative, consiste en un ralliement à une culture de la rue valorisée dans son opposition à la culture scolaire, dans sa capacité à déjouer les normes de l'école. Dans ces contextes, la communauté juvénile, sa puissance d'intégration et de reconstitution d'équivalence selon le principe d'une *philia* où chacun recherche dans l'autre son semblable, les revendications identitaires qu'elle autorise sont un moyen de se protéger des effets dévalorisants et stigmatisants de la relégation dans certaines filières ou classes, des offenses du verdict ou de l'humiliation scolaire qui affectent indistinctement l'élève et la personne, ses parents et son milieu d'origine. Cette socialisation par défaut constitue en réalité une forme de réponse au désenchantement scolaire et une contre-force à l'atteinte de l'image de soi. Elle demande donc à être analysée comme un symptôme et non exclusivement comme une cause des problèmes rencontrés.

BIBLIOGRAPHIE

Ballion, R. (1998). *La démocratie au lycée*. Paris : E.S.F.

- Ballion, R. (2000). *Les conduites déviantes des lycéens*. Paris : Hachette Éducation.
- Bautier, E., & Rochex, J.-Y. (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens*. Paris : A. Colin.
- Beaud, S. (2002). *80 % au bac... et après ?* Paris : La découverte.
- Beaud, S., & Pialoux, M. (1999). *Retour sur la condition ouvrière*. Paris : Fayard.
- Becker, H.S. (1990). Les variations dans la relation pédagogique selon l'origine sociale des élèves. In J.-C. Forquin (Éd.), *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques* (pp. 257-270). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Bourdieu, P., & Champagne, P. (1992). « Les exclus de l'intérieur », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 91/92, pp. 71-75.
- Bourdieu, P., & Passeron J.-C. (1970). *La reproduction*. Paris : Éd. de Minuit.
- Bouveau, P., & Rochex, J.-Y. (1997). *Les Z.E.P., entre école et société*. Paris : C.N.D.P.
- Chamboredon, J.-C. (1966). La société française et sa jeunesse. In Darras (Éd.), *Le partage des bénéfices*. Paris : Éd. de Minuit.
- Chamboredon, J.-C. (1985). Adolescence et post-adolescence : la « juvénalisation. Remarques sur les transformations récentes des limites et de la définition de la jeunesse ». In Alleon, Morvan, & Lebovici (Éds.), *Adolescence terminée, adolescence interminable*. Paris : P.U.F.
- Charlot, B. (2001). *Le rapport au savoir en milieu populaire*. Paris : Anthropos.
- Charlot, B., Bautier, E., & Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoirs dans les banlieues...et ailleurs*. Paris : A. Colin.
- Charlot, B., & Emin, J.-C. (1997). *Violences à l'école : état des savoirs*. Paris : A. Colin.
- Cousin, O., & Felouzis, G. (2002). *Devenir collégien*. Paris : E.S.F.
- Debarbieux, E., Garnier, A., Montoya, Y., & Tichit, L. (2000). *La violence en milieu scolaire, t. 2 : Le désordre des choses*. Paris : E.S.F.
- De Certeau, M. (1990). *L'invention du quotidien, t. 1. Arts de faire*. Paris : Folio.
- De Queiroz, J.-M. (2001). Une crise du lien intergénérationnel ? Note et réflexions critiques. *Agora*, 25, 127-146. Paris : L'harmattan.
- De Queiroz, J.-M. (2004). L'enfant au centre. In F. De Singly (Éd.), *Enfants-adultes* (pp. 113-124). Universalis.
- De Singly, F. (1996a). *Le soi, le couple et la famille*. Paris : Nathan.
- De Singly, F. (1996b). Le travail de l'héritage. *Revue européenne des sciences sociales*, 34, 103, 61-80.
- Dubet, F. (1987). *La galère : jeunes en survie*. Paris : Fayard.
- Dubet, F. (2000). L'égalité et le mérite dans l'école démocratique de masse. *L'année sociologique*, 50, 2, 383-408.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Le Seuil.
- Dubet, F., & Martucelli, D. (1996). *À l'école*. Paris : Le Seuil.
- Elias, N. (1999). *La dynamique de l'occident*. Paris : Pocket.
- Galland, O. (1991). *Sociologie de la jeunesse*. Paris : A. Colin.
- Glasman, D. (1998). Le décrochage scolaire : une question sociale et institutionnelle. In M.-C. Bloch & B. Gerde (Éds.), *Les lycéens décrocheurs*. Lyon : Chronique sociale.

- Goffman, E. (1984). *Asiles*. Paris : Éd. de Minuit.
- Goyet, M. (2003). *Collèges de France*. Paris : Fayard.
- Grignon, J.-C., & Passeron, J.-C. (1989). *Le savant et le populaire*. Paris : Gallimard/Le Seuil.
- Kherroubi, M., & Grosperon, M.-F. (1991). Métier d'instituteur et références à l'enfant. *Revue française de pédagogie*, 95, 21-30.
- Lepoutre, D. (2001). *Cœur de banlieue*. Paris : Odile Jacob.
- M.E.N.-D.P.D. (2001). *L'état de l'école*, 11.
- Merle, P. (1996). *L'évaluation des élèves. Enquête sur le jugement professoral*. Paris : P.U.F.
- Passeron, J.-C. (2002). Quel regard sur le populaire ? *Esprit*, 283, 145-161.
- Payet, J.-P. (1997). *Collèges de banlieue*. Paris : A. Colin.
- Périer, P. (1996). Les nouveaux enseignants sortis d'I.U.F.M., *Les dossiers d'Éducation et formations*, D.E.P.-Ministère de l'Éducation nationale, 76.
- Périer, P. (2003a). Les actions pédagogiques à la marge : une perspective interactionniste sur les stratégies des enseignants confrontés à des élèves difficiles. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'ère nouvelle*, 36, 4, 69-89.
- Périer, P. (2003b). Le métier d'enseignant dans les collèges et lycées au début des années 2000. *Les Dossiers*, D.E.P.-Ministère de l'Éducation nationale, 145.
- Potard, M.-H. (2002). *Déscolarisation, décrochage scolaire : approche et compréhension du phénomène à partir d'un contexte local*, Université Rennes 2 (sous la direction de J.-M. de Queiroz).
- Rayou, P. (1998). *La cité des lycéens*. Paris : L'harmattan.
- Rochex, J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris : P.U.F.
- Terrail, J.-P. (2002). *De l'inégalité scolaire*. Paris : La Dispute.
- Thélot, C. (1993). *L'évaluation du système éducatif*. Paris : Nathan.
- Van Zanten, A. (1999). Les carrières enseignantes dans les collèges difficiles. In J. Bourdon (Éd.), *Éducation et formation*. Paris : C.N.R.S. Éditions.
- Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie*. Paris : P.U.F.
- Willis, P. (1978). L'école des ouvriers. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 54, 51-61.
- Woods, P. (1990). Les stratégies de « survie » des enseignants. In J.-C. Forquin (Éd.), *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques* (pp. 351-376). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

NOTES

1. Posture épistémologique qui emprunte à celle proposée par C. Grignon et J.-C. Passeron (1989) dans *Le savant et le populaire*, Paris, Gallimard/Le Seuil.
2. Ainsi, en 1962, 11,3 % des élèves des classes populaires (ouvriers, contremaîtres, personnels de services) entrés en sixième obtenaient un baccalauréat, 25,3 % en 1980 et 53,1 % en 1989. Parallèlement, les enfants de cadres supérieurs et chefs d'entreprise progressaient respectivement de 54,6 % à 74,1 % puis 86,3 %. Cité in Terrail J.-P. (2002), *De l'inégalité scolaire*, Paris, La dispute.

3. La durée moyenne de scolarisation s'est élevée de 17,1 ans en 1985/86 à 19,1 ans en 1999/2000 in *L'état de l'école (2001)*, M.E.N.-D.P.D., n° 11.
 4. Ce qui interroge notamment les actions orientées vers la formulation d'un projet professionnel puisqu'il s'agirait avant tout pour les jeunes d'atteindre un niveau scolaire donné.
 5. Rappelons la distinction proposée par Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex qui séparent voire opposent le rapport utilitaire au savoir, appréhendé à travers les effets immédiats et pratiques des apprentissages, au rapport stratégique qui implique anticipation et pondération des investissements en fonction d'un projet (Bautier & Rochex, 1998).
 6. Cette perception répond aussi au développement des propos ou attitudes à caractère raciste tenus à l'égard des jeunes de l'immigration et, plus généralement, à l'ethnicisation des problèmes scolaires.
 7. Cet extrait d'entretien et une partie des suivants sont tirés du travail de mémoire de D.E.A. de M.-H. Potard (2002), *Déscolarisation, décrochage scolaire : approche et compréhension du phénomène à partir d'un contexte local*, Université Rennes 2 (sous la direction de J.-M. de Queiroz). Quelques citations de professeurs de collège sont reprises d'une précédente recherche de l'auteur (Périer, 2003a).
 8. Selon Debarbieux, Garnier, Montoya et Tichit (2000), l'effet-filière est un des prédicteurs les plus sûrs de la violence in *La violence en milieu scolaire*, t. 2 : Le désordre des choses, Paris, E.S.F.
 - (9) Cf. Périer P. (2003b), Le métier d'enseignant dans les collèges et lycées au début des années 2000, *Les Dossiers*, D.E.P.-Ministère de l'Éducation nationale, n° 145.
 9. Cf. Périer P. (2003b), Le métier d'enseignant dans les collèges et lycées au début des années 2000, *Les Dossiers*, D.E.P.-Ministère de l'Éducation nationale, n° 145.
 10. Ainsi, 42 % des enseignants de moins de 30 ans sont tout à fait d'accord pour dire que l'expression orale des élèves est éloignée de la leur et 62 % en ce qui concerne l'expression écrite.
-

RÉSUMÉS

La massification secondaire a permis de prolonger la scolarité de jeunes de milieu populaire qui, en même temps qu'ils accèdent à l'adolescence, font l'expérience et parfois l'épreuve d'une socialisation et d'une construction identitaire soumise au système des normes et de la culture scolaires. Les difficultés à composer avec les exigences de l'institution et leur rôle d'élève donnent lieu à des tensions, voire des formes de résistance ou d'opposition, dans les interactions avec les enseignants contraints d'adopter un nouveau mode de régulation de l'action pédagogique.

Popularization of secondary education has led to an increase in the length of time pupils from an underprivileged background continue their studies. It results in them reaching adolescence at the same time as they encounter socialization and identity construction difficulties, whilst being subjected to the school culture and the norm. The difficulties of being subjected to the institution's demands, coupled with their role as pupils, results in tension, even forms of resistance and opposition during their interaction with teachers. The latter are consequently forced to adopt a different regulatory mode of pedagogical practices.

INDEX

Keywords : Adolescence, Difficulties, Identity, Socialization, Underprivileged background

Mots-clés : Adolescence, Épreuve, Identité, Populaire, Socialisation

AUTEUR

PIERRE PÉRIER

Maître de conférences en sciences de l'éducation à l'IUFM de Bretagne à Rennes, Chercheur au Centre de recherches sur les pratiques et politiques éducatives (CERPPE) à l'Université Rennes 2.
Courriel : pierre.perier@bretagne.iufm.fr