

Yves Careil, Pascal Guibert

SE SENTIR ILLEGITIME

Des élèves d'origine populaire en collège de « centre ville »

Les propos tenus sur leur expérience scolaire par les élèves d'origine populaire fréquentant l'un des collèges nantais les plus réputés se présentent le plus souvent comme empreints de désarroi et d'un fort sentiment d'illégitimité. Ces élèves d'origine populaire représentent à bien des égards des « fantômes sociaux » au sein de l'établissement « haut de gamme » au sein duquel est menée une partie de l'enquête (voir encadré). Cet établissement offre à ses parents attirés, « plutôt du côté du diplôme que de l'argent », les meilleures garanties possibles quant à la poursuite d'un cursus noble par leurs enfants¹. Rien n'est cependant joué par avance puisque ces derniers(-ères) doivent également s'appropriier le système de la réussite ici en vigueur, et qui ne va pas sans les soumettre à de très fortes tensions, tant ses règles sont contraignantes. Une filiarisation² en partie officieuse traduit la manière spécifique dont ils s'inscrivent dans les nouveaux rapports de concurrence entre établissements³. Afin de comprendre la

manière dont les collégiens sont « construits » (familialement, socialement et institutionnellement) tout en se construisant de façon plus ou moins « réflexive » et « autonome », il s'agit de prendre en compte comment s'opère le développement de la sociabilité adolescente au sein des processus ségrégatifs qui se développent aujourd'hui à plein dans la ville *et* à l'école⁴, dans le cadre d'une tension croissante entre l'uniformisation officielle du système d'enseignement d'une part, et la différenciation, en partie officieuse, des parcours scolaire au profit « des mieux placés et des mieux informés socialement ».

Alors que nombre de travaux contemporains en sociologie de l'éducation tendent à privilégier les facteurs scolaires au détriment des facteurs sociaux dans leur analyse des établissements d'enseignement, il s'agit de questionner la *doxa* scolaire plaçant « l'élève au centre du

¹ La comparaison entre la façon dont les jeunes adolescent(e)s d'origine sociale élevée appréhendent la situation qui leur est faite est destinée à mieux faire ressortir encore les difficultés d'intégration à cet univers scolaire que rencontrent pour leur part les élèves d'origine populaire.

² Montlibert Ch. de, Transformation du système scolaire et stratégie d'appropriation des biens scolaires. *Regards Sociologiques*, 2002, n° 3.

³ Y. Careil et P. Guibert, « Le temps des collégiens : ségrégations, médiations, tensions », in *Le temps*, Actes du Séminaire Le Lien Social (organisé par le CENS, Université de Nantes, 6 et 7 novembre 2000), Maison des Sciences de l'Homme Ange Guépin, novembre 2001, 77-88 ; « La transmission du capital culturel dans les quartiers socialement favorisés », Colloque organisé par

l'association *Défendre et transformer l'école pour tous* : « Production / réduction des inégalités dans / hors l'école », IUFM de Paris, 16 et 17 novembre 2001.

⁴ Pour l'agglomération nantaise et sur le jeu actuel, sous forme de cercle vicieux, des renforcements mutuels entre ségrégation urbaine et ségrégation scolaire : voir Y. Careil, *Ecole libérale, école inégale*, Paris, Syllepse / Nouveaux regards, 2002, p 61-109.

système éducatif »⁵ : dans la mesure où l'école ne peut être séparée des processus inégalitaires croissants au sein de la société, et en particulier des transformations de la société salariale, allant aujourd'hui dans le sens de son effritement⁶, il est nécessaire de souligner que « l'élève en tant que tel » n'existe pas. Ce qui existe en fait, ce sont *des* élèves qui ont, n'ont pas, ou ont à des degrés divers *des* parents dont les conditions d'existence, la structure et le volume des capitaux possédés (culturel, économique, symbolique, social, informationnel, temps « libre ou libéré »), leur permettent de se construire en tant que « parents d'élèves professionnels », à savoir ceux qui possèdent à un haut degré le sens du jeu scolaire et l'art d'en anticiper l'avenir. Ce sens placement scolaire ne tombe certes pas du ciel, et les parents les plus soucieux de voir leurs enfants réussir à un haut niveau doivent nécessairement le posséder puisque la réussite d'un cursus noble se joue désormais sur le double mode de la quête de la « bonne » filière (conduisant aux diplômes les plus rares et les plus recherchés, facilement monnayables sur le marché du travail), du « bon » établissement (réputé, bien placé au hit parade scolaire), de la « bonne » classe (soigneusement « fabriquée ») et de la pédagogisation de la vie quotidienne. Eu égard à l'âpreté de la compétition scolaire, aux inquiétudes des parents concernant le présent et l'avenir de leurs enfants, et aux multiples attentes visant à rentabiliser l'investissement scolaire et à le finaliser par l'accès à l'emploi, il apparaît que la dynamique ségrégative sous-jacente trouve ici son fondement dans la mise à l'écart tendancielle des élèves susceptibles de

nuire à « l'efficacité scolaire », et s'applique en premier lieu aux enfants des milieux populaires et issus de l'immigration. Elle est bien sûr à l'œuvre dans les multiples tactiques parentales de contournement de la carte scolaire, qu'elles soient officielles (le recours au privé sous ses différentes formes) ou plus souterraines, avec la demande des options rares localisées dans les établissements « de centre ville » les mieux côtés, qu'il s'agisse d'options « maison », d'options nationales (ou désormais régionales) de langue, d'options nationales d'enseignement artistique ou sportif – sans oublier toute la panoplie des domiciliations plus ou moins fictives. Mais on la retrouve aussi dans le suivi parascolaire de la scolarité de la descendance : ceux qui sont socialement les mieux placés et les mieux informés ont parfois du mal à reconnaître l'écart qui existe entre *leurs discours*, volontiers « généreux » et « multiculturaliste », prenant souvent la forme d'un plaidoyer pour la mixité sociale, et *leurs pratiques*, plus ou moins contraintes et forcées, dans les « coulisses » de l'univers scolaire, en définitive rien moins qu'excluant.

METHODOLOGIE

La recherche, menée à deux et sur plus de quatre ans, a été réalisée dans deux collèges socialement contrastés (ZEP à recrutement mixte « zone urbaine sensible » / zones pavillonnaires vs « centre ville ») de l'agglomération nantaise, qui présentent des différences significatives. Le thème retenu pour cet article fait que peu de choses seront dites sur le collège « ZEP à recrutement mixte », qui recrute plus de la moitié de son public sur le quartier de [B]. Ce quartier de relégation a vu son habitat réhabilité il y a quelques années et est aujourd'hui très bien desservi par le tramway, ce qui contribue à le désenclaver. Mais il possède comme autres caractéristiques d'avoir un long passé d'accueil de la « grande pauvreté » et d'être le plus peuplé de l'agglomération nantaise. C'est aussi et peut être surtout le plus concerné par la montée en puissance des revendications identitaires, comme conséquence notamment de la forte influence qu'exercent ici les Jeunes Musulmans de France. Le quartier a donc été

⁵ Pour une analyse critique de cette nouvelle *doxa* scolaire (aujourd'hui en passe d'être réactualisée dans un sens à la fois plus autoritaire et plus sélectif) : cf. Y. Careil, « L'école publique à l'encan », *Le Monde diplomatique*, n° 536, novembre 1998, p 36.

⁶ R. Castel, *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*, Paris, Fayard, 1995.

choisi avant l'établissement, ou plutôt les établissements⁷. Les entretiens réalisés dans le collège ZEP auprès d'enseignants avaient comme objectif complémentaire de mieux comprendre le jeu souterrain et complexe de la « recherche » et de l'« évitement » par les parents des établissements scolaires de [B], selon que ces derniers sont implantés au cœur même de ce quartier ou davantage en bordure. Ce collège, « bénéficiant » aujourd'hui du double label « ZEP » et « PEP 4 », est situé dans la partie réputée « la plus dure » de [B]. Il fait l'objet d'un fort taux d'évitement et ne parvient plus guère qu'à retenir les « populations captives ».

L'autre établissement, voisin, mais implanté pour sa part entre le quartier de [B] et les zones pavillonnaires environnantes, a retenu pour cette étude sur la genèse des dispositions scolaires parce qu'il accueillait en 6^{ème} les élèves de deux écoles élémentaires « ZEP » fortement mobilisées de longue date sur des objectifs précis : inciter les enfants à fréquenter les bibliothèques dans un cas, les amener vers les nouvelles technologies dans l'autre. Il s'agissait d'analyser chez les collégien(ne)s passé(e)s par ces groupes scolaires les effets dans la durée de cette mobilisation enseignante, pour le moins éprouvante en termes de temps passé et d'énergie dépensée. Mais nous savions également que cet établissement, du fait de son recrutement effectué pour partie sur [B], faisait l'objet de « chantages au privé » à l'interne, tout en étant effectivement « évité » par de nombreux parents des zones pavillonnaires jouant la carte de l'enseignement catholique pour échapper à la sectorisation en vigueur dans le public. Ainsi exposé aux phénomènes de ghettoïsation, ce collège n'avait en définitive d'autres choix que de recourir à cette « stratégie du pauvre »⁸, qui consiste à composer des classes « bonnes » et « mauvaises », au risque de générer de nouvelles formes de ségrégations et de déviance. Ce collège « ZEP à recrutement mixte » a fait plus tard (et plus précisément entre les deux phases de l'enquête) les gros titres de la presse régionale pour son climat délétère : une grève des élèves suite à des accusations de « racisme » portées (injustement) à l'encontre des enseignants, tandis que des militants d'extrême droite se chargeaient à l'extérieur d'envenimer la situation.

Ce second collège a été enquêté à partir de « bilans médiations » donnés à remplir à l'ensemble des élèves des classes de 6^{ème} et de 3^{ème} de ces deux collèges (n = 558). Les « bilans médiations » sont des documents écrits se présentant sous la forme d'une simple feuille recto verso et comportant quatre questions ouvertes :

- Qu'est-ce que je fais de mon temps avec ma famille, et qui me sert au collège ?

- Qu'est-ce que je fais de mon temps avec mes copains, et qui me sert au collège ?

- Qu'est-ce que je fais de mon temps avec d'autres personnes, et qui me sert au collège ?

- Qu'est-ce que je fais de mon temps lorsque je suis seul, et qui me sert au collège ?

Les réponses ont été regroupées par thèmes et par registres, tandis qu'étaient dépouillés dossiers scolaires et bulletins trimestriels. Ce dispositif a permis d'effectuer un traitement de l'ensemble des données recueillies par tris croisés et analyses factorielles. Ces dernières distinguent très clairement ces deux collèges sous l'angle des contributions (notamment) familiales à la réussite scolaire dont bénéficient plus ou moins ces jeunes adolescents et adolescentes. Elles révèlent aussi, sur la base des réponses fournies en 6^{ème} et en 3^{ème}, des profils idéaux typiques d'élèves pour chaque établissement, riches d'indications quant à la manière dont ces collégiens et collégiennes entrent avec plus ou moins de facilités (ou de difficultés) dans les dispositions requises par l'institution scolaire.

Au vu de ces premiers résultats, deux séries d'entretiens semi-directifs complémentaires, d'une durée généralement comprise entre une heure et une heure et demie (n = 110 au total), ont ensuite été réalisés un an et trois ans plus tard auprès d'élèves qui avaient répondu au document écrit en 6^{ème} et qui étaient cette fois en 5^{ème} et en 3^{ème} (sauf cas de redoublement). Les thèmes suivants ont été abordés auprès des élèves de 5^{ème} : « vie scolaire » (le rapport entretenu aux professeurs et aux copains...), « savoir et travail », « le temps », « hors de l'école », « la famille », « le cursus scolaire (depuis la maternelle) », « les identifications », « qu'est-ce que c'est pour toi réussir sa vie ? ». Tous les entretiens ont été réalisés en ayant également à l'esprit les points ou univers de points qui contribuent le plus fortement à la création des axes sur les plans factoriels. On retrouve ces mêmes thèmes au niveau des élèves de 3^{ème} (entretiens réalisés en avril et mai 2002), mais l'objectif ici était surtout qu'ils dressent une sorte de bilan des quatre années passées dans l'établissement. Les élèves ont été choisis sur la base des variables nombreuses et habituellement sollicitées pour ce type d'enquête et des réponses fournies aux bilans médiations, mais ils l'ont été également en fonction des observations réalisées lors de la passation des documents écrits : par exemple, les élèves faisant preuve d'une surprenante insistance à les remplir dans les « mauvaises » classes du collège à recrutement mixte. D'autres entretiens ont été réalisés encore, cette fois en lycée professionnel, auprès d'élèves (notamment des garçons issus de l'immigration) qui s'étaient retrouvés auparavant dans ces « mauvaises » classes, afin de saisir leur ressenti(ment).

Un collège de « centre ville »

Le collège « centre ville » étudié, identifié ici sous la dénomination de Paul Verlaine, est un ancien lycée dont les locaux traduisent une « sereine opulence », et qui recrute principalement son public au sein des fractions intellectuelles des classes moyennes et supérieures : architectes, enseignants (souvent de haut statut), psychologues, etc. Les résultats au brevet

⁷ Les travaux de J.P. Payet (*Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*, Paris, Meridiens-Klincksieck, 1995 ; « La violence de l'école », *Banlieue, Ville, Lien social*, n° 9-10, mars - juin 1996, 59-68), mettant l'accent sur les deux types de ségrégation scolaire, « à caractère simple » et « à caractère complexe », liées structurellement entre elles, nous ont conduit à travailler sur deux collèges de [B] et non pas sur un seul.

⁸ Agnès Van Zanten, *L'école de la périphérie*, Paris, PUF, 2001.

s'y présentent comme très supérieurs à ceux de l'académie (plus de 93% de reçus au niveau de l'établissement ; un peu plus de 80% dans les classes les « moins bonnes »), et sont d'autant plus médiatisés que la concurrence est rude avec les autres établissements, publics ou privés, qui dominent ici le paysage scolaire. Les enfants de milieu populaire y sont sous-représentés, entre 10 et 15 % selon les années ; ils obtiennent globalement de moins bons résultats en sixième⁹ et constituent par la suite le plus fort contingent des redoublants et redoublantes. Avec cependant, et comme on pouvait là aussi s'y attendre, une différence assez marquée entre filles et garçons : les premières s'en sortent globalement « plutôt mieux » que les seconds¹⁰.

Le collège Paul Verlaine privilégie le modèle pédagogique des humanités classiques, mais l'enseignement dispensé dans les disciplines scientifiques y est également très relevé. Ce collège propose « en vitrine » une section intitulée « Classes à Horaires Aménagés Musique et danse » (CHAM). Elle s'adresse à certains élèves du Conservatoire National de Région et contribue fortement à asseoir la

notoriété de cet établissement. Il y existe une autre section, moins prestigieuse, de type « sport étude », où se pratiquent le basket, la natation synchronisée, le tennis de table, et les sports de glace. La composition des classes s'opère d'abord à partir de ces deux sections où les élèves doivent nécessairement posséder un très bon dossier scolaire s'ils souhaitent y entrer. Elle se fait ensuite et très classiquement sur la base des options de langues vivantes et anciennes. A cela s'ajoutent les pressions assez fréquentes des parents pour que leur enfant puisse être accueilli dans telle ou telle classe, sous divers prétextes. La réputation de ce collège fait qu'il continue à être très recherché malgré la perte de son option « russe ». Il reçoit quantité de demandes de dérogation à la carte scolaire. Mais les domiciliations plus ou moins fictives sont sans doute encore plus nombreuses, comme le laisse supposer, à titre d'exemple, ces adresses données pour l'inscription en 6^{ème} et changées quelques semaines après la rentrée.

Les parents constituant la clientèle attirée du collège Verlaine se situent « plutôt du côté du diplôme que de l'argent » et se pensent tendanciellement « de gauche ». Ils n'envisagent pas toujours d'amener leurs enfants vers une classe préparatoire aux grandes écoles, mais ils n'en appréhendent pas moins leur cursus scolaire sur le long terme et de manière stratégique¹¹. Le cas d'un élève de 5^{ème} qui aurait préféré l'allemand en première langue est à cet égard exemplaire. En raison de ses difficultés en français depuis le CM2, ses parents ont joué la carte de la prudence en

⁹ En 6^{ème} et pour l'année scolaire 1998-99, seuls 20% des collégien(ne)s d'origine populaire ont une moyenne générale supérieure à 12, contre 84% pour les enfants de cadres. En 3^{ème} et pour cette même année scolaire, les résultats sont respectivement de 16 % et 50 %. Ce cadrage statistique, obtenu à partir des informations recueillies dans les dossiers d'inscription, doit toutefois être considéré avec prudence, en raison notamment de l'imprécision dans lesdits dossiers des renseignements sur la profession des parents et (ou) sur la famille elle-même (surtout lorsqu'il s'agit de familles monoparentales ou recomposées), et des décalages plus ou moins importants qui peuvent exister entre ces renseignements écrits et ceux fournis par les élèves lors des entretiens : ainsi les très rares parents de « milieu populaire » avec des enfants en forte réussite scolaire, répertoriés comme « employés » dans les dossiers d'inscription, possèdent en fait des caractéristiques sociales qui les rattachent davantage aux classes moyennes.

¹⁰ Une tendance que l'on retrouve quelle que soit l'origine sociale des élèves.

¹¹ La distinction établie, au vu des résultats pour l'un et l'autre collège, entre rapport *stratégique* et rapport *tactique* au temps est empruntée à M. de Certeau, *L'invention du quotidien. 1. Arts de faire*, Paris, Gallimard, folio essais, 1990 (pour la présente édition). Ces constats corroborent ceux déjà effectués par Elizabeth Bautier, Bernard Charlot et Jean-Yves Rochex, *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin, 1992.

l'incitant à faire anglais. Ils lui ont également fait prendre des cours particuliers en grammaire et en conjugaison durant tout le premier semestre de 6^{ème}. Cet élève est aujourd'hui repositionné scolairement, a pris l'option latin et se retrouve ainsi dans une bonne classe. Il envisageait au moment de l'entretien de choisir allemand en seconde langue. Enfin, les collégiens de P. Verlaine, pour la plupart d'entre eux, ont fréquenté avant leur entrée en 6^{ème} des groupes scolaires où les institutrices(-eurs) s'accordent à pratiquer de longue date la « secondarisation du primaire »¹² et jouent de plus en plus « ouvertement » la carte des mères d'élèves auxiliaires de scolarisation, documentalistes et répétitrices le soir après la classe, de plus en plus appelées à participer à la classe ou aux sorties scolaires.

Un fort sentiment d'illégitimité.

Les élèves dont les parents occupent une position dominée de salariés d'exécution dans l'espace social sont nettement sous-représentés dans ce collège. Des entretiens ont été menés avec les 2/3 d'entre eux. Les propos tenus par ces fils et filles d'ouvriers, d'employé(e)s, de femmes de ménage témoignent certes des « avantages » divers éventuellement retirés de leur présence dans cet établissement haut de gamme (nous y reviendrons), mais surtout d'un fort sentiment d'illégitimité. Ces élèves, décalés en termes de capital culturel, se sentent « perdus tellement ça va vite », « remis en (à leur) place » et finalement « très seuls » à P. Verlaine.

Ce sentiment d'illégitimité doit bien sûr être rapporté à la violence symbolique exercée par le système scolaire¹³, mais il

doit l'être également à la différenciation sociale croissante des établissements scolaires. Cette *contextualisation* concerne des *collégien(ne)s* d'origine populaire, scolarisés dans un établissement de *centre ville*, et ayant fréquenté pour la plupart d'entre eux *des écoles primaires où la barre est déjà très haut placée* : ces élèves sont certes confrontés à des exigences très élevées lorsqu'ils arrivent en 6^{ème} – exigences qui constituent moins un saut qu'un *continuum* de l'école primaire au lycée¹⁴. Paul Verlaine joue « dans la cour des grands » comme tous les établissements scolaires environnants, qu'ils se situent en amont ou en aval du cursus. Le fort sentiment d'illégitimité qu'éprouvent ces collégiens d'origine populaire, la façon dont ils se sentent déclassés à travers le regard des autres élèves, se trouve ici renforcé par les effets excluants que génèrent les nouvelles modalités de la transmission du capital culturel dans ce collège de « centre ville ». Ces modalités se déploient selon un *système cohérent* qui renvoie lui même à la manière dont se perpétuent aujourd'hui et dès le plus bas âge les inégalités scolaires, sur fond de « laisser faire à la française » depuis environ deux décennies, d'ouvertures de brèches multiples à la « société civile » et de montée en puissance des « parents d'élèves professionnels », à savoir par l'intégration

¹² Ce qui signifie que des pans entiers du programme de 6^{ème} sont étudiés dès le CM2.

¹³ P. Bourdieu et J.C. Passeron, *Les Héritiers*, Paris, Edition de Minuit, 1964 ; *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Edition de Minuit, 1970.

¹⁴ S. Broccolichi (« Un paradis perdu », in P. Bourdieu [sous la direction de], *La misère du monde*, Paris, Editions du Seuil, 1993, 621-637) s'était pour sa part déjà employé à rendre compte du désarroi de trois lycéennes d'origine populaire, anciennes bonnes élèves au collège et confrontées en seconde à un « saut d'exigence », d'où par une chute brutale de leurs notes. La compréhension de leur désarroi passait nécessairement par l'explicitation de ce « saut d'exigence » plombant leur expérience scolaire. Ce qui l'a conduit à interroger la politique d'établissement du lycée *ici* considéré : un lycée de la périphérie francilienne qui cherchait à limiter les « fuites » d'élèves d'origine sociale élevée vers les établissements parisiens plus réputés, en misant sur un niveau d'exigence élevé en particulier pour l'accès en terminale C.

progressive des inégalités sociales sous toutes leurs formes au système éducatif lui-même. Le travail du sociologue consiste aussi à prendre le risque de « rompre le cercle enchanté de la dénégation collective » en essayant de « savoir et faire savoir ce que l'univers du savoir ne veut pas savoir, notamment sur lui-même »¹⁵.

Un système de réussite très contraignant

L'analyse des productions écrites et orales des élèves attirés du collège Paul Verlaine sur leur vécu ou, autrement dit, de leur retranscription subjective des conditions scolaires objectives précédemment évoquées, permet de dresser le constat selon lequel la transmission du capital culturel dans ce collège (et autour de lui) s'effectue sur fond de « mise en ordre du hasard »¹⁶ et en référence à un temps scolaire dominant que vient bonifier le temps extrascolaire¹⁷. Cette transmission s'inscrit dans un système cohérent où il est facile de lire la forte mobilisation des capitaux et des personnes – un système dont la construction doit beaucoup à l'évolution des textes officiels visant à adapter progressivement l'école au « local » et à un rapprochement d'autant plus obligé entre les responsables institutionnels de cet établissement et les parents constituant son public privilégié que les luttes de classement entre collèges se jouent de plus en plus autour de cet enjeu central que représente leur réputation. La présentation des lignes de force de ce système, enrichie des extraits de « bilans médiations » et d'entretiens, comporte un double risque : celui de trop laisser croire que lesdits élèves attirés auraient tous derrière eux des parents

possédant une sorte de « sixième sens pédagogique » et (ou) s'ingéniant à trouver en toutes circonstances ce qu'il y a de mieux pour contribuer à leur réussite scolaire ; celui de trop donner à penser, d'une façon plus générale, que tout se passerait dans et autour de ce collège d'une manière automatique ou quasi automatique, ce qui est loin d'être le cas. Il existe bel et bien des élèves de Paul Verlaine qui retirent ou sont du moins susceptibles de retirer des profits scolaires de leur séjour linguistique (couplé avec un stage de tennis) effectué aux Etats-Unis, mais ces collégien(ne)s ne constituent toutefois qu'une petite minorité du public accueilli par cet établissement. La visite des musées, autre exemple, se présente par contre comme un grand classique du mode de socialisation scolaire et parascolaire ici à l'œuvre : certains élèves ont très bien fait comprendre lors des entretiens qu'ils avaient appris progressivement la « bonne manière » de se comporter devant les objets d'art exposés ; d'autres ont plutôt laissé entendre qu'ils se voyaient « tractés » de salles en salles lors de ces visites en famille.

La contrainte devient manifeste dans les confrontations des élèves à ce système : ceux (plutôt que celles) qui « pètent les plombs » à Paul Verlaine, tant ces jeunes adolescents (des garçons dans la quasi totalité des cas) en arrivent parfois à ne plus pouvoir supporter la pression à la réussite scolaire qui s'exerce sur eux. Cet établissement n'est nullement épargné par les « conduites déviantes » et les phénomènes de violence, « surtout le fait de collégiens de milieu socialement favorisé ou très favorisé », ainsi que nous le confirme son chef d'établissement¹⁸. Le système de la réussite dans et autour de ce collège se présente *au final* comme très contraignant pour l'ensemble des élèves ; et il l'est d'autant plus que ces derniers(-

¹⁵ P. Bourdieu, *Méditations pascaliennes*, Paris, Seuil, 1997.

¹⁶ P. Bourdieu, *La noblesse d'Etat*, Paris, Ed. de Minuit, 1989.

¹⁷ J. Zaffran, *Les collégiens, l'école et le temps libre*, Paris, Syros, 2000.

¹⁸ Cet aspect des choses est évidemment beaucoup moins médiatisé que les résultats au brevet.

ères) sont scolarisés en section CHAM, dont nous rappellerons qu'elle contribue fortement à asseoir la notoriété de cet établissement. Rien n'est alors laissé au hasard, comme le montre par exemple l'emploi du temps « intensifié » de cette collégienne de 3^{ème} (un an d'avance), entretenant avec ses parents (mais avec sa mère plus particulièrement) des relations « basées sur une totale confiance ». Le « bilan médiations » à suivre a été repris dans son intégralité : il résume bien, du moins chez les filles, ce que produit ce système de la réussite en termes d'*habitus*, incluant un rapport au travail qui peut être qualifié de « seconde nature ». Cette collégienne de 3^{ème} (Lucie) a un père chirurgien dentiste et une mère « sans profession »¹⁹. Ses réponses traduisent tout particulièrement la labilité dont elle fait preuve en mettant en relation ses expériences sociales et culturelles et ce qui est enseigné :

- *Qu'est-ce que je fais de mon temps avec ma famille, et qui me sert au collège ?*

Avec ma famille, je pars en vacances. En quelque sorte les vacances servent au collège puisqu'elles sont source de maturité dans le travail scolaire, comme dans les relations amicales avec les personnes de mon âge. Exemple concret : je pars en Angleterre, je parle mieux anglais même si la progression n'est pas énorme, je me rends compte que ce que l'on apprend dans cette matière là n'est pas que abstrait et inutile, que cela peut servir dans la vie courante. Ça, c'est pour le domaine des cours, mais avec mes copains je pourrais leur raconter ce qu'a été ce voyage d'un point de vue humain.

- *Qu'est-ce que je fais de mon temps avec mes copains, et qui me sert au collège ?*

Tout sert en quelque sorte pour le collège. Si je vais à la patinoire avec 2 ou 3 copains, nous aurons un souvenir commun, cela nous rapprochera forcément. Si je vais au cinéma, nous parlerons du film qu'on a vu, cela développera notre personnalité et notre sens de l'argumentation. Si je fais un trio avec des amis pour un concert, nous apprendrons à mieux écouter les autres (...)

- *Qu'est-ce que je fais de mon temps avec d'autres personnes, et qui me sert au collège ?*

Je fais du baby-sitting, donc forcément cela développera mon sens de la responsabilité. Je fais de la musique, cela développera ma personnalité et mon sens artistique. Je fais du théâtre : je saurai mieux m'exprimer au collège (...)

- *Qu'est-ce que je fais de mon temps lorsque je suis seul, et qui me sert au collège ?*

Je lis, je repense aux événements de la journée, j'y réfléchis et j'en tire des leçons, je travaille, je rigole avec mes frères, je regarde la télévision, je dessine, je joue de la harpe. Tout ce que je fais me sert au collège.

Conclusion : chaque chose que je fais en dehors du collège me sert pour celui-ci, car le collège n'est pas un lieu que de travail, c'est aussi un endroit où je peux côtoyer des gens de mon âge, me faire des amis que l'on ne m'aura pas imposés mais que j'aurai choisis ! Ce qui est rare à notre âge !

Les garçons-héritiers « au sens fort » présents dans cet établissement apportent en général des réponses plus courtes aux « bilans médiations ». Mais il arrive bien souvent que « tout soit dit », ou presque, dès les premières lignes :

- *Qu'est-ce que je fais de mon temps avec ma famille, et qui me sert au collège ?*

On parle de l'actualité, de la politique, de l'histoire et de la géographie. On parle d'arts divers (littérature, peinture...). Je parle de sport et d'Informatique avec mes frères. Je parle des fois allemand avec ma mère.

- *Qu'est-ce que je fais de mon temps avec mes copains, et qui me sert au collège ?*

Je fais beaucoup de sport.

- *Qu'est-ce que je fais de mon temps avec d'autres personnes, et qui me sert au collège ?*

Je fais de la Musique (4 heures à la suite le mercredi).

- *Qu'est-ce que je fais de mon temps lorsque je suis seul, et qui me sert au collège ?*

J'écris, je dessine, je lis, je joue de la musique.

(Extrait du bilan médiations d'un élève de 6^{ème}; moyenne générale de 16,5. P : conservateur de bibliothèque ; M : professeur d'allemand).

¹⁹ Tous les prénoms contenus dans cet article ont été changés.

Emploi du temps d'une collégienne de 3^{ème}, toujours dans l'excellence scolaire depuis la 6^{ème}, et se destinant à un « métier artistique » (Père : poste à hautes responsabilités dans le domaine artistique et culturel ; Mère : DRH).

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Samedi	Dimanche
Matin	Collège	Collège	Equitation*	Collège	Collège	Collège	Devoirs
Après-midi	Atelier de musique actuelle (conservatoire) ----- « 1 heure de rien » ----- cours de violon	Collège	Orchestre au conservatoire ou violon et peinture.	« n'ayant plus mes 3 heures de solfège, je m'avance pour les devoirs, violon, peinture et cours de dessin de 19 à 21 h ».	Collège	« je vais à la bibliothèque avec ma mère**, puis on traîne en ville »	Sorties familiales « où il m'arrive assez souvent de dessiner »
Après l'école	« j'achète le pain, je goûte, un peu de télé, je fais les devoirs et le violon ».	<i>idem</i>			<i>idem</i>		
Après le dîner	« Le soir, je lis, j'adore lire. On n'a pas de droit de regarder la télé, sauf des documentaires de temps en temps ».						

* Un club où sa mère l'emmène à 9 heures : « J' y fais du cheval, tandis que mon petit frère prend des cours de tennis ».

** « passionnée depuis toujours par la littérature ».

Un entretien mené un an plus tard avec cet élève à l'évidence « très libre » de ses faits et gestes révèle une réelle maîtrise (à 11 ans) des codes implicites du système éducatif. Bénéficiant en d'autres termes d'un « soutien distant »²⁰ tant est grande la confiance dans l'imprégnation familiale, il est de ceux pour qui les *humaniores litterae* représentent à n'en pas douter la mémoire vivante du passé mais il remercie ses parents de lui avoir évité le

²⁰ Pour reprendre l'expression de M. Ferrand, F. Imbert et C. Marry, *L'excellence scolaire : une affaire de famille ?*, Paris, CSU – LASMAS / IRESCO – CNRS, 1997.

conservatoire, un cadre qu'il juge « beaucoup trop contraignant ». Il arrive à Paul Verlaine que les garçons de milieu socialement favorisé ou très favorisé obtiennent un niveau d'excellence scolaire comparable à celui des filles de même milieu, mais ils apparaissent toutefois globalement comme étant beaucoup moins prédisposés socialement et familialement à intérioriser la discipline de travail et d'organisation du temps que suppose la réussite à un haut niveau. Cette moindre propension à se plier à la norme en vigueur dans et autour de cet établissement peut aller jusqu'à engendrer chez certains d'entre eux des comportements de « rebellisme » (selon leur expression). Ces jeunes adolescents, trop conscients des attentes familiales qui pèsent sur eux, se sentent « condamnés à faire prépa » et redoutent de voir leur jeunesse ainsi « sacrifiée ». Quatre courts extraits de l'entretien réalisé auprès de l'un ces élèves témoignent à la fois de la très grande liberté de parole que s'accordent les « rebelles » (ménagés institutionnellement tant qu'ils ne vont pas trop loin) et du mépris qu'ils affichent assez souvent à l'égard de leurs camarades éprouvant des difficultés à suivre sur le plan scolaire. Ce collégien a vu sa moyenne chuter de 15,5 à 12 entre la 6^{ème} et la 5^{ème}. Ses parents sont à ce point imprégnés par l'univers de la musique classique qu'ils en arrivent à considérer tout autre mode d'expression musicale « comme du charabia », selon l'expression de ce jeune adolescent qui, en réaction à cette culture imposée et en suivant l'exemple du grand frère, commence à se tourner vers l'univers du jazz.

Q : « L'année dernière, tu as écrit ici (dans ton bilan médiation de 6^{ème} - toujours présenté en début de rencontre -) que tu lisais des articles trouvés dans des livres. Comment tu les choisis ces livres ? »

R : « Ils me sont imposés par mes parents. Souvent, j'ai vraiment pas envie de les lire. Je lis ça, et je retiens à moitié, mais souvent pas pour longtemps. Mon père, à un moment, il s'est aperçu que je lisais, mais que je ne retenais pas ; que ça ne m'intéressait vraiment pas. A chaque fois, il me posait des questions sur ce que je venais de lire. Donc, je retiens pour un moment et j'arrive à oublier ».

(...) Q : « Tu ne fais plus de violoncelle cette année ? »

R : « Non, je n'en fais plus. Mes parents sont très déçus. Je fais toujours du cor, qui commence à me barber, et j'ai commencé la "percu" cette année. La "percu", ça me détend ; et pour une fois qu'on peut frapper sur quelque chose... ».

Q : « A t'écouter, on a l'impression que c'est lourd la scolarité ? ».

R : « Ouais, très lourd ! J'aimerais bien qu'on ait davantage de sport. On a plein d'heures de cours et on n'a que 3 heures de sport. J'aimerais bien qu'on en ait au moins 4 ou 5 heures, parce que le sport c'est essentiel (...) ».

(...) Q : « Le soir, quand tu arrives chez toi, tu commences par faire tes devoirs ? »

R : « Ah non !! Je me cale devant la télé le plus souvent, ou devant mon ordinateur avec un paquet de chips. Je me repose en venant de l'école, parce que j'en ai plein la tête. Et après je fais mes devoirs... ou je ne les fais pas... Vraiment, ça m'écoeure tout ce qu'ils nous donnent. Par exemple, notre prof de français... Une fois, pour 3 jours, il nous a donné trois poésies de Jean de La Fontaine, deux leçons à apprendre et près de 10 exercices. Pour 3 jours ! C'est-à-dire du vendredi au lundi. Il faudrait qu'il comprenne qu'il n'y a pas que ça comme matière... »

(...) Q : « Tu es en 5^{ème} A (section CHAM). Est-ce que tu as l'impression d'être dans une bonne classe sur le plan scolaire ? »

R : « Il y a des bons, des forts, des intellos. C'est un peu normal parce qu'en horaires aménagés, ils ne prennent que de bons élèves, que de très bons élèves. Mais il y a aussi des sous-doués. Il y en a plusieurs qui doivent avoir 5 de moyenne, ce qui est vraiment très très mauvais.²¹

La cohérence de ce système de socialisation et de scolarisation présente un certain nombre *propriétés* qui peuvent être ainsi détaillées :

* *Une continuité des modes de socialisation à l'œuvre dans la famille et au collège.* Cette continuité est aujourd'hui d'autant mieux assurée institutionnellement que les projets d'action éducative déjà réalisés ou en cours de réalisation viennent mettre en lumière une véritable culture d'établissement historiquement tournée vers l'humanitaire, les droits de l'homme²² et la « culture libre désintéressée »²³. Cette culture d'établissement, de plus en plus ouverte

aux NTIC²⁴, entre fortement en adéquation avec les pratiques culturelles des parents vis-à-vis de leurs enfants : cours de piano, de danse classique ou de théâtre ; présence à des concerts ; fréquentation des musées et de la médiathèque, etc. Ainsi, les projets d'action éducative mis en œuvre à Verlaine, comme dans la plupart des collèges à recrutement favorisé, « constituent un prolongement apprécié des activités de classe en permettant un renforcement du bagage intellectuel selon des modalités originales qui témoignent d'un rapport gratuit et désintéressé à la culture »²⁵ .

* *Une propension parentale à recourir au « modèle (dit) de la négociation »* qui privilégie l'explicitation verbale, l'arbitrage et l'ajustement dans le contrôle des comportements de la descendance. Ce mode de structuration familiale « souplesment structuré » est considéré comme le plus performant en matière de bénéfices cognitifs retirés par les élèves, par comparaison aux modes « rigide » et « aléatoire » ; mais sa mise en

²⁴ Nouvelles technologies de l'information et de la communication. Le collège Paul Verlaine est désormais doté d'un équipement informatique haut de gamme.

²⁵ Ce qu'observe G. Combaz (« Autonomie des établissements, diversification pédagogique et inégalités scolaires : effets sociaux des parcours différenciés au collège », *Revue française de pédagogie*, n°128, 1999, 73-88), à partir d'une recherche portant sur 430 projets pour 67 collèges publics de l'académie de Nantes. Cette recherche l'amène à constater plus généralement qu'à travers les projets, conçus à l'origine comme espaces de « liberté » privilégiés au sein desquels l'autonomie des établissements pouvait pleinement s'exprimer, et qui devaient concourir « à une démocratisation réelle de l'éducation », on assiste *en fait*, « non pas à une simple différenciation des établissements, mais à une hiérarchisation qui, en contribuant au maintien des inégalités, participe pleinement au processus de ségrégation sociale par l'école ». Cette hiérarchisation se caractérise par le fait que les savoirs et les savoir-faire transmis dans le cadre des Projets d'Action Educative n'ont pas la même valeur en termes de culture légitime, selon que les collèges sont à recrutement social favorisé ou modeste (p 51).

²¹ L'usage de l'italique dans ces extraits traduit la tonalité insistante de sa voix à certains moments.

²² Existence d'un « club résistance (seconde guerre mondiale) », à titre d'exemple.

²³ Achat d'un piano demi-queue valant 50.000 F, comme exemple le plus significatif.

œuvre est très dépendante des conditions sociales d'existence²⁶. Les collégiens de P. Verlaine baignent très majoritairement dans un environnement porteur et s'emploient d'abord à souligner dans les bilans médiations l'importance que revêt pour leur scolarité les discussions (en 6^{ème}) ou débats sur les questions d'actualité (en 3^{ème}) qu'ils ont chez eux, mais aussi entre camarades ou encore avec les enseignants. A les entendre lors des entretiens, on comprend mieux encore que ces échanges verbaux, surtout lorsque ces jeunes adolescents se sentent écoutés, jouent un rôle majeur dans leur adaptation au collège comme univers cloisonné et déconcertant au sortir de l'école primaire. Ils permettent de construire la relation aux professeurs de la 6^{ème} à la 3^{ème}²⁷ et procurent à l'évidence une ouverture d'esprit sur le monde, les autres et eux-mêmes²⁸. Cette ouverture

²⁶ J. Lautrey, *Classe sociale, milieu familial, intelligence*, Paris, PUF, 1984 (2e ed.).

²⁷ Les grands lycées nantais (ceux qui possèdent des classes préparatoires aux grandes écoles) en arrivent aujourd'hui à exiger explicitement des élèves candidats pour y entrer qu'ils entretiennent de bonnes relations avec leurs pairs et avec les professeurs. Il apparaît pour Verlaine que la construction d'une « bonne » relation avec les enseignants s'effectue souvent sur fond d'*apprentissage de la duplicité* ; elle n'empêche pas en tout cas que les élèves puissent critiquer leurs professeurs par ailleurs et aillent parfois jusqu'à les traiter de « faux culs » (sic). Ce que les entretiens nous ont amplement appris.

²⁸ « Mes parents me conseillent pour que je ne sois pas trop timide devant les professeurs. » ; « J'ai des amies plus vieilles que moi, elles m'expliquent ce qui me servira plus tard, ce qui est essentiel de savoir : l'origine du collège. » ; « Je fais de l'équitation avec une fille plus âgée que moi. Toutes les deux on est dans le même collège, et quand on se retrouve le mercredi on rigole bien quand on compare nos professeurs. Maintenant, je sais le caractère de tous les profs. »... « Ma mère est très douée en français. Elle rectifie les fautes de syntaxe que je pourrais faire à l'oral. » ; « J'exprime mon opinion qui est quelquefois en désaccord avec celle de mes parents. Cela me permet de participer en classe, de dire ce que je pense. Avec mon papa, je parle quelquefois de politique, mais aussi de littérature, de mathématiques. Tout cela me sert au collège. » ; « Je demande aux personnes âgées de me raconter le

d'esprit doit beaucoup également aux visites de musées, expositions et autres lieux historiques entreprises dans le cadre familial, aux activités artistiques et sportives pratiquées sur le temps « libre », aux voyages et séjours linguistiques effectués à l'étranger, aux lectures qui leur sont conseillées, aux émissions de télévision dûment sélectionnées et autres ballades accompagnées sur Internet.

Mais le plus important est sans doute que ces élèves sont *très tôt autorisés et incités à « demander », à « poser des questions »* sur ce qu'ils n'ont pas compris, sur leur expérience scolaire et extrascolaire, sur ce qui les attend plus tard, etc. Cette autorisation parentale se présente comme le soubassement d'« apprentissages silencieux », où participent à l'occasion des grands frères et grandes sœurs qui connaissent d'autant mieux les codes implicites du système scolaire qu'ils ont eux-mêmes fréquenté les classes préparatoires des grandes écoles ; et où interviennent plus souvent encore grands-parents, autres membres de la famille et connaissances familiales, comme autant de « partenaires » potentiels qui participent sur des modes divers et variés à la construction d'une « bonne » projection dans l'avenir chez ces jeunes adolescent(e)s, en les renseignant sur leurs loisirs et (ou) sur les professions socialement valorisées qu'ils exercent ou ont exercées, en leur permettant de capitaliser leur expérience, en leur fournissant des figures d'identification

passé. »... (extraits de bilans médiations d'élèves respectivement en 6^{ème} et en 3^{ème}).

prestigieuses et confirmées²⁹. Pour ces collégiens et collégiennes, il ne s'agira pas seulement d'*avoir* plus tard un *bon* métier, une belle maison, une famille (avec en général une *belle* femme ou un *bon* mari), il s'agit également d'« être soi-même ». Le sens de cette autorisation parentale apparaît clairement au principe de l'autorisation que ces élèves *se donnent* progressivement de porter leurs « propres » jugements, tandis qu'ils apprennent à trouver la « bonne » distance au scolaire, à reconnaître l'importance de savoir s'exprimer en public et à s'exprimer en public, l'intériorisation du principe de distinction venant elle-même redoubler une maîtrise du système linguistique de plus en plus affirmée au fil du temps. Le tout dans un souci de rapidité et d'efficacité explicitement formulé par les meilleurs d'entre eux en 3^{ème}.

* *L'aide multiforme* apportée à ces collégiens, qui ne se limite aucunement aux modes de l'explicite et du formel comme c'est surtout le cas en milieu populaire, prend la forme de la préparation du cartable (en 6^{ème}) aussi bien que de la prise d'avance dans les devoirs (aidés si nécessaire) ; de retours « express » sur ce qui a été vu en cours à des fins de meilleure compréhension ou en vue d'approfondissements³⁰; de cours particuliers, tantôt assurés de manière classique,

tantôt placés sous l'égide d'un « webprofesseur », et donnés là encore au titre d'un rattrapage ou pour aller plus loin que le programme ; d'incitations accompagnées par tel ou tel membre de la famille ou de l'entourage, si ce n'est à l'occasion par des « néo-domestiques recrutés à bac + 4 »³¹, à l'auto-imposition d'exercices supplémentaires ; de sorties familiales à des fins explicitement scolaires (pour conforter les apprentissages effectués en SVT, à titre d'exemple) ou de familiarisation avec la culture libre désintéressée à forte rentabilité scolaire. Finalement, il s'agit de tout un ensemble de pratiques où sont inscrits en filigrane la régularité, l'astreinte, l'inscription dans la durée, la maîtrise et le dépassement de soi, qui se conjuguent pour réaliser un véritable *entraînement à la réussite scolaire*, et qui amènent (normalement) ces collégiens à conquérir leur « autonomie », entendue *comme appropriation des principes de l'autocontrainte efficace*, tout en concevant leur « métier d'élève » dans l'anticipation, la planification et la régulation. A condition bien sûr que ces collégiens, déjà confrontés à la lourdeur du travail scolaire *stricto sensu*, à la limite de la saturation, acceptent de jouer le jeu et parviennent notamment à gérer leur « stress » - terme récurrent dans leurs discours : ces collégiens et collégiennes doivent nécessairement dégager du temps pour « se reposer », « se détendre » ou

²⁹ L'influence de ces « autres personnes » est particulièrement repérable quand on demande aux collégien(ne)s attitrés de 5^{ème} ce qu'ils voudraient faire plus tard. Les professions citées alors sont très rarement celles des parents, mais très souvent celles d'autres membres de la famille ou d'ami(e)s de leurs parents. Il s'agit toujours de métiers haut placés dans la structure sociale, correspondant tendanciellement à des choix sexuellement stéréotypés. Telle collégienne envisage par exemple de devenir juge pour enfants, après avoir été (très bien) renseignée sur cette profession par une assistante sociale amie de sa mère.

³⁰ Cet accompagnement donne lieu, sans surprise, à une division du travail : les pères (ou les grands frères) s'occupent *plutôt* des mathématiques ou de l'informatique ; les mères (ou les grandes sœurs, les grand'mères, les tantes) *plutôt* des disciplines littéraires et artistiques.

³¹ « La femme de ménage qui vient chez nous s'appelle [M.] et elle est très forte en maths. Elle me dit souvent des choses que je ne comprends pas. Parfois même elle invente des tas de formules pour des exercices » (extrait du bilan médiations d'une élève de 6^{ème}).

« s'éclater »³².

* *Un contrôle parental plus ou moins strict des sorties et fréquentations* se superpose à cet ensemble d'activités contrôlables et contrôlées dans et autour de ce collège. Les élèves de cet établissement de centre ville sont inscrits dans des clubs soigneusement sélectionnés, se téléphonent pour leurs devoirs (en 6^{ème}), sont invités et s'invitent. Et il arrive aussi, concernant les pratiques les moins avouables et par conséquent les moins avouées, que les parents « conseillent plus ou moins ouvertement » à leurs enfants de ne pas fréquenter certains de leurs camarades aux performances scolaires jugées insuffisantes et (ou) dont l'indiscipline représente un risque de détournement de la voie scolaire. Cette mise à l'écart parentale des camarades susceptibles de nuire à l'efficacité scolaire est assez facilement entérinée par la descendance quand elle est pratiquée de manière « souple ». Mais elle est souvent mal acceptée lorsqu'elle est pratiquée de manière « rigide » ; en témoignent par exemple les propos tenus par Lucie dans la conclusion de son bilan médiations (cf. *supra*).

Le constat s'impose ici d'une propension à opter *de fait* pour le principe éducatif (fort peu « citoyen ») du « rester entre soi », c'est-à-dire aussi « contre les autres »³³.

³² « Lorsque je suis seule, je m'amuse à faire des grimaces, à danser sur de la musique qui bouge. Je fais du piano, ce qui me permet de me défouler ou de me calmer » ; « J'essaye de trouver des moments de repos car je suis quelqu'un d'anxieux ; alors quand je suis tourmenté, je me déchaîne sur mon piano et je fais de l'improvisation » ; « La plupart du temps, je m'éclate avec eux (avec mes copains). Mais s'il y a un contrôle, ils sont là pour me faire réviser » ; « Comme il faut déstresser pour le collège, on sort, on s'éclate (cinéma, patinoire...) et ça permet de ne pas voir que les devoirs »... (extraits de bilans médiations d'élèves de 3^{ème})

³³ Cette propension à l'entre soi peut être interprétée comme la traduction parascolaire de ce que les sociologues américains nomment le « syndrome Nimby » (acronyme de *not in my backyard*. Littéralement : « pas dans mon arrière-cour »). Nous sommes renvoyés ici à ces associations qui se multiplient en France dans les

L'entre soi revêt cependant des formes différentes selon les milieux sociaux considérés. Les parents du collège Verlaine sont plutôt architectes, enseignants, psychologues, et ne cultivent pas le culte de l'entre soi social des « grandes familles » nantaises pour qui la « bonne éducation », avec son sens bien compris de la propriété, passe nécessairement par les « rallyes »³⁴, et qui se sentent d'autant plus « chez elles » dans les établissements scolaires les plus réputés (le plus souvent privés) où sont scolarisés leurs enfants qu'elles les fréquentent d'une génération à l'autre et qu'elles contribuent de la sorte à leur conférer leur rang. Les parents du collège Verlaine sont attachés à la culture d'établissement d'un collège qu'eux-mêmes et leurs propres parents ont assez souvent fréquenté, et qui leur offre en tout état de cause les meilleures garanties qui soient pour la poursuite du cursus de leur descendance. Ces parents, comme d'ailleurs les collégiens, affichent assez fréquemment un certain dédain à l'égard des autres grands collèges « publics » du centre ville de Nantes où la conception des parcours est encore plus élitiste, et où les parents sont cette fois-ci perçus comme étant « beaucoup plus friqués » et plus « à droite ». Les parents du collège Verlaine, en d'autres termes, optent pour un entre soi « plutôt du côté du diplôme que de l'argent », moins teinté d'élitisme social (tout laisse à penser qu'il le serait encore moins sans le caractère exacerbé de la compétition scolaire actuelle, où tout se joue désormais sur la noblesse des parcours effectués, et le mode de fonctionnement téléologique d'un système

beaux quartiers et qui contribuent d'autant plus sûrement à l'installation d'un « apartheid invisible » Pour reprendre la formule de C. Delacampagne, *Une histoire du racisme*, Paris, Le livre de poche / France Culture, 2000. Qu'elles combattent les implantations chez elles de logements sociaux, de foyers de handicapés, de SDF ou de toxicomanes.

³⁴ M. Pinçon et M. Pinçon-Charlot, *Grandes fortunes, Dynasties familiales et formes de richesse en France*, Paris, Payot, 1996.

éducatif où les grandes écoles imposent un véritable parcours du combattant aux élèves bien avant qu'ils n'y accèdent). Un représentant de la FCPE affirme ainsi : « c'est vrai qu'il y a peu d'élèves d'origine modeste à Verlaine et que beaucoup de parents souhaitent sans le dire qu'ils ne soient pas plus nombreux, mais leur présence, traduisant tout de même l'existence d'une certaine hétérogénéité sociale, ne se voit pas pour autant remise en question ». Ces propos doivent nécessairement être rapportés à l'offre d'éducation proposée par le collège catholique-privé le plus proche : un établissement où il existe désormais des classes de « surdoués », avec des effectifs restreints, et où les parents souhaitent que les professeurs soient mieux formés pour « être à la hauteur ». Le plein essor de la logique du « marché (noir) scolaire » rend plus nécessaire que jamais l'analyse du champ institutionnel de l'enseignement en termes de relations de concurrence entre établissements, y compris désormais entre établissements publics et privés. Le collège catholique-privé ici évoqué a créé des classes de « surdoués » parce qu'il était en perte de vitesse. Mais il existe un autre grand collège catholique-privé sur Nantes, où les classes de « surdoués » existent depuis de nombreuses années et qui occupe aujourd'hui la position de *leader* sur son créneau (la bourgeoisie catholique bien-pensante) : les parents des élèves fréquentant ces classes en sont désormais arrivés à exiger, par pétition, qu'elles soient uniquement réservées aux élèves en parfaite réussite scolaire.

* Dès lors que le contrôle des fréquentations et des sorties a été opéré, les collégiens et collégiennes de Verlaine sont à l'inverse *fortement incités à s'aider mutuellement*. Cette entraide se réalise en « petits groupes », dont la constitution doit fort peu au hasard et d'autant moins au hasard que l'on va de la 6^{ème} à la 3^{ème} ; elle

prend des formes très diverses³⁵, et se pratique y compris durant les temps de récréation, mais surtout chez les filles dans ce cas précis³⁶. C'est aussi en se soutenant les uns les autres, après s'être très largement reconnus « entre eux », que les élèves attirés de cet établissement « tiennent » psychologiquement et scolairement. En ce cas, il arrive fréquemment, mais davantage chez les garçons cette fois-ci, que la distinction soit clairement établie entre les différents types de partenaires :

(Qu'est-ce que je fais de mon temps avec ma famille, et qui me sert au collège ?) « Je rigole et m'amuse car ça fait du bien de rigoler. Surtout qu'il n'y a pas beaucoup de personnes qui sachent me faire rire. Ça me sert au collège car je suis plus à ce que je fais quand je suis détendu. Je travaille avec ma meilleure amie car on est pareils, donc on effectue un effort rapide, efficace » (extrait du bilan médiations d'un collégien de 3^{ème} CHAM ; 14,7 de moyenne générale).

Une confrontation disqualifiante

Verlaine n'a pourtant rien d'un collège « tranquille » (peu exposé aux phénomènes de concurrence) à recrutement social hétérogène et à brassage social effectif (par refus notamment de la constitution de « classes de niveau » qui recréent les anciennes filières sous une forme à peine déguisée). C'est un collège contraint, bon gré mal gré, de s'inscrire « vers le haut » dans les nouveaux processus de différenciation qui affectent l'espace scolaire, *sauf à y perdre sa réputation*. Un établissement où tous les collégiens(ne)s, ayant ou non des « parents d'élèves professionnels » derrière eux, doivent s'efforcer de suivre le rythme imposé ou, plus exactement, le rythme considéré comme « infernal » qui y est imposé en raison de la concurrence toujours plus vive que se livrent sur Nantes *intra muros* les

³⁵ Révision et préparation en commun des contrôles, réalisation d'exposés à plusieurs, récitation des leçons des uns aux autres, répartition des devoirs afin d'alléger la charge de travail demandé à la maison ...

³⁶ « La récréation, c'est là où je travaille le moins », nous dit l'une d'entre elles.

grands établissements publics et privés³⁷. Un collège où la barre est placée à un tel niveau que certaines mères elles-mêmes enseignantes nous ont avoué leur lassitude d'avoir à ré-expliciter pendant de longues heures ce que leurs enfants n'avaient pas compris en cours. Un collège où *certain*s enseignants, jouant à plein la carte du formalisme académique et de l'abstraction dès la 6^{ème}, sont d'autant plus susceptibles de voir leur enseignement « contaminé » par la sélection³⁸ qu'ils pratiquent la « note souhaitable » comme modalité d'évaluation : une note fixée par eux-mêmes, très supérieure à la moyenne et que leurs élèves doivent s'efforcer d'obtenir à leurs contrôles (d'un niveau d'exigences très élevé) s'ils souhaitent s'inscrire par la suite dans un cursus noble³⁹. Un collège où les enseignants sont

³⁷ L. Sève (« Touche pas à mon rythme », *L'école et la nation*, n°402, sept. 1989) a montré que la notion de « rythme » n'était rien d'autre que « l'adjuvant idéologique d'une stratégie d'éclatement dans un marché éducatif à plusieurs vitesses » ; ce que l'idéologie du don (qui n'en renaît pas moins sous des formes nouvelles) était à l'école « ancienne » ouvertement ségrégative. Face à la *doxa* scolaire plaçant « l'élève au centre du système éducatif » et à l'injonction désormais adressée aux « partenaires » de ce même système éducatif à respecter le rythme « propre » à chaque élève, il est nécessaire de bien s'apercevoir que la « générosité », même proclamée haut et fort, ne résiste jamais très longtemps aux logiques sociales à l'œuvre.

³⁸ Selon la formule de J.P. Terrail, *De l'inégalité scolaire*, Paris, La Dispute, 2002.

³⁹ Ces enseignants mettent en avant l'argument selon lequel « les » élèves finissent par s'adapter ; d'autres enseignants tentent à l'inverse de freiner cette fuite en avant dans l'élitisme. Ce collège est de fait l'objet de luttes symboliques internes, que l'on retrouve aussi chez les parents, et en particulier chez ceux qui militent à la FCPE, comme fédération ici majoritaire : il est *des* parents FCPE, restés tendanciellement sur des bases laïques et progressistes, qui s'efforcent de « calmer le jeu » ; tandis que *d'autres parents* (et en particulier certaines « chamamans », surnommées ainsi pour avoir leurs enfants en section CHAM) apparaissent surtout préoccupés par la réussite scolaire de leurs propres enfants. Ces luttes se déploient cependant dans un espace restreint puisque les parents « de

fortement incités à faire plus que le programme et ont par là-même d'autant moins de temps à consacrer aux difficultés des élèves qui, de leur côté, n'ont guère tendance « à se faire des cadeaux » entre eux. A la question de savoir s'ils demandaient des explications à leurs professeurs lorsqu'ils n'avaient pas compris, les collégiens d'origine populaire répondent qu'ils « n'osent pas trop », par crainte de se voir « remis en (à leur) place » par « ceux qui savent » : « les intellos, pas tous mais certains ». A cela s'ajoutent les railleries subies sur la cour de la part de « ceux qui s'y croient » (les « sport étude ») et le qualificatif de « sous-doués » que leur attribuent assez souvent les « rebelles » (cf. *supra*). Et sans oublier bien sûr les « marques », qui « montrent qu'on a des thunes », où se manifeste clairement « l'accord culturel profond (des adolescents actuels) avec les normes mercantiles d'une société mondialisée », et à partir desquelles se fondent dès le début de la 6^{ème} les jugements « sur les apparences », tant décriés par les élèves d'origine populaire du collège Verlaine, bien moins en mesure de pouvoir les afficher sur leur tenue vestimentaire.

C'est au regard de cet « enfer de la réussite », que les propos tenus par ces élèves doivent être analysés. Des collégiens et collégiennes qui peuvent *certes* retirer des avantages divers à leur présence dans cet établissement ; mais *des avantages « en creux » pour l'essentiel*, étroitement liés à la représentation qu'ils se font d'une scolarisation dans un collège de banlieue « avec tout ce qu'il y a là-bas comme problèmes de drogue et de violence ». En raison de leur histoire singulière, ce « là-bas » peut d'ailleurs être très proche et les propos tenus font alors émerger d'autres arguments, comme dans le cas de Jeremy et Djamilia.

gauche » de la FCPE agissent généralement de concert avec leurs « rivaux de droite » affiliés à la PEEP.

Jeremy a une mère aide à domicile, un beau-père mécanicien, et un père barman (qu'il voit assez souvent). Sa moyenne générale en 6^{ème}, obtenue après redoublement, le situait alors au tout premier rang des élèves d'origine populaire présents à Verlaine⁴⁰. Ce garçon a connu trois changements de domicile depuis sa naissance. Il a habité tout d'abord le quartier de [B]. Ce qui l'a conduit à fréquenter l'école primaire des [C.] « où on travaillait pas, où on faisait que jouer » : des propos où l'on retrouve le principal grief des parents des cités HLM, aux attentes le plus souvent très traditionnelles et très scolaires⁴¹, à l'encontre des institutrices(-eurs) qui y sont aujourd'hui en poste et qui, ne possédant plus guère d'attaches populaires, sont toujours tentées d'importer à l'intérieur de l'institution les pratiques éducatives soûplement structurées propres à leur milieu familial et social d'appartenance⁴². La présence de Jeremy à Verlaine résulte de ce que sa famille a trouvé par la suite « un petit appartement pas terrible » dans le centre de Nantes (alors qu'il était en CE2) ; avant de déménager à nouveau pour le quartier de [P.B.] où il réside depuis le début de sa 5^{ème}. Son redoublement s'étant bien passé, après une première 6^{ème} « pas facile » où il s'est senti « très seul », sa mère a pu obtenir qu'il reste au collège Verlaine, ce qui lui permet d'éviter le collège de [P.B.], « pas très bien fréquenté » d'après lui :

Q : « Est-ce que tu crois que ça t'aide à mieux réussir d'être ici plutôt qu'à [P.B.] ? »

R : « Là-bas, il y a de la drogue, du shit, mais que ça ! Ils écoutent pas trop les profs. A mon avis, ils écoutent rien... Donc, si ils écoutent rien, alors personne n'écoute rien ».

Q : « C'est tes copains de [P.B.] qui te disent ça, ta maman... ? »

R : « Non, c'est ce que je pense, ce que j'imagine. Et puis mes copains, là où j'habite, ils sont pareils. Ils disent qu'ils n'ont pas écouté le prof... Je préfère encore être ici. »

⁴⁰ Nous l'avons rencontré en fin de 5^{ème}, alors que sa moyenne était cette fois, non pas de 11,76, mais de « 11,78 », ainsi qu'il nous l'a immédiatement rappelé après erreur de notre part.

⁴¹ Et qui peuvent se résumer par la formule : « que le programme soit fait ; que les élèves soient tenus ».

⁴² Et d'autant plus tentées de les importer que les modèles dominants des instructions officielles comme de la formation des enseignants, depuis la loi d'orientation de 1989, sont plutôt ceux de la pédagogie du contrat, de la négociation, de l'autonomie de l'élève. L'école primaire dont parle cet élève, du type « à orientation moderniste – tournée vers l'extérieur », est l'une de celles où nous avons analysé sur le long terme le déroulement des relations Ecole / familles selon le type de quartier considéré (Y. Careil, *De l'école publique à l'école libérale. Sociologie d'un changement*, Presses Universitaires de Rennes, 1998, 61-182).

Q : « Mais tu m'as dit pourtant, tout à l'heure, que ta première 6^{ème} ne s'était pas très bien passée. Tu peux me raconter un peu plus ces deux sixièmes... ? »

R : « Bon déjà, pour ma première 6^{ème}, il y avait des gens que j'aimais pas trop. C'était en général la loi du plus fort. Ils s'y croyaient un peu. Ils disaient : “ Oh ouais, regarde le petit là ” ; parce que j'étais petit... »

Q : « Bon, je vois que tu as pas mal grandi depuis ! Et ils se moquaient uniquement pour ça ? »

R : « Pour plein de trucs... Par exemple quand j'avais une mauvaise note... quand je me trompais au tableau... A chaque fois ils se moquaient... de tout le monde. »

Q : « C'était des intellos ? »

R : « Non (rires). (...) Au début, je ne voulais pas trop redoubler parce que j'avais peur d'être avec des plus petits... Finalement, ça va. Je me suis fait de bons copains. On se parle. On rigole bien ensemble⁴³. (...) Et puis j'ai fait du rock acrobatique. Je me sens mieux. J'aime bien l'ambiance... »

Q : « Tiens, parle moi un peu de la classe CHAM, de la classe “conservatoire”. Est-ce que tu as l'impression qu'elle est un peu à part ? »

R : « Oui, en général ils sont intellos. On les prend pour des surdoués... On n'a pas le droit de les toucher. Tout le monde pense ça. On les aime pas trop... Ça a toujours été comme ça... Ils font *de la Musique*. »

Q : « Mais toi, tu fais du rock acrobatique... »

R : « Oui, mais eux, ils font *un Instrument*... C'est comme si on était en dessous, et eux ils sont au dessus... » (Jeremy ne pourra s'empêcher de revenir plus tard sur l'un des élèves de cette classe qu'il déteste tout particulièrement, un élève « qui fait son rebelle, qui croit que tout le monde est à ses pieds »).

Jeremy, désormais en 5^{ème}, attend prioritairement de ses professeurs qu'ils « expliquent bien », sans employer « des mots compliqués », et qu'ils « s'occupent personnellement de ceux qui ont du mal à suivre ». Ce qui est d'autant plus logique que ce collégien hésite toujours à leur demander des explications complémentaires, craignant des autres élèves de sa classe des réactions du type : « Ah, il ne sait même pas cette question là ! » (ce qu'il s'est entendu dire en début d'année). Dans sa confrontation à un univers scolaire qu'il a le plus grand mal à décoder, il attend également de ses enseignants, et sans que cela puisse non

⁴³ La classe dont parle ce collégien, la 6^{ème} E, est celle où les élèves d'origine populaire sont les plus nombreux.

plus surprendre, qu'ils se montrent explicites :

« J'aime bien notre prof de math. Elle nous encourage. Elle nous dit qu'ici il y a un fossé, et que si *vraiment* on n'apprend pas ça, on va plonger dans le fossé. Elle nous incite *vraiment* à apprendre nos leçons... Elle nous dit au moment où ça devient *vraiment* important ».

Jeremy ignore, à titre d'exemple, ce qu'est un séjour linguistique à l'étranger, et apparaît comme d'autant moins susceptible d'avoir une « bonne » connaissance des codes en vigueur à Verlaine que sa mère n'est guère en mesure de pouvoir entrer elle-même dans la culture de cet établissement. Elle « veut absolument qu'il réussisse », tout en l'aidant « comme elle peut » :

Q : « Comment tu t'organises le soir, quand tu rentres chez toi après le collège ? »

R : « Je regarde ce que j'ai à faire ; je regarde tout mon cahier de texte. Je commence par ce que j'aime le moins et après je fais ce que j'aime le plus. Une fois que j'ai fini mes devoirs, je range mon cartable. Je vérifie plusieurs fois pour voir si j'ai tous mes cahiers. J'ai peur de... me faire engueuler. Et après, c'est bon. »

Q : « Tu te détends un peu en arrivant chez toi... Tu goûtes... ? »

R : « Non, je me remets tout de suite dans mes devoirs... Je joue le mercredi, le mercredi en général, le mardi soir, le samedi et le dimanche. »

Q : « Donc, c'est les devoirs qui passent avant ? »

R : « Ben, je suis obligé... par ma mère. »

Q : « Elle veut que tu réussisses, ta mère ? Comment ça se passe ? »

R : « Elle veut absolument que je réussisse, que j'ai des bonnes notes... Enfin, c'est pas les notes qui l'intéressent, c'est les appréciations... Elle préfère que j'ai 12 plutôt que 16 avec une mauvaise appréciation. Alors, elle me dit : "si c'est le rock qui te fait avoir des mauvaises appréciations, alors tu arrêteras". »

Q : « Des punitions ? »

R : « Oui, comme j'ai une *play station* depuis Noël, elle me prive souvent de ça ou de télé. Mais pas souvent de télé. »

Q : « Est-ce que tu as des récompenses, dans le sens inverse ? »

R : « Oui, ma mère elle m'a dit que si j'avais un 20 en dictée, parce qu'en dictée j'ai toujours été mauvais, elle me donnerait 100 F, parce qu'elle était sûre que je l'aurai jamais. Et j'ai eu un 18 il y a pas longtemps, alors elle m'a donné 50 F. Ben ouais... »

Q : « Et ça t'incite à travailler ? »

R : « Ouais, ça m'incite vraiment à travailler. Avant, j'avais plutôt zéro en dictée. Là, j'ai vraiment bien corrigé, tout, et j'ai eu un 18, et je suis pas si mauvais que ça maintenant. »

Q : « Et tu crois que c'est à cause des 100 F ? »

R : « Oui, avant je relisais pas. Je relisais juste comme ça, je corrigeais pas les fautes... »

Q : « Et les profs, ça lui arrive à ta mère d'aller les voir ? »

R : « Oui, dès qu'il y a une réunion. Enfin, ça dépend des fois, si elle travaille... En général, elle les rencontre tout le temps, dès qu'elle peut. »

Jeremy se présente comme écartelé. Pour réussir scolairement, ce jeune adolescent sent bien qu'il doit prendre ses distances par rapport à ses copains de [P.B.], « *les seuls* » avec qui il peut « s'amuser, rigoler » là où il habite. Pour autant, il lui est difficile de s'identifier aux élèves attirés de Verlaine, des collégiens qu'il trouve « différents », en particulier « dans leur manière de s'habiller », tout en les jugeant « ennuyants » et « pas marrants ». A cela s'ajoute le fort attachement que ce garçon manifeste dans ses propos pour son père, tandis qu'il n'a pas de mots assez durs pour son beau-père. Tout ceci trouve sa traduction dans les deux métiers qu'il envisage pour l'avenir :

Q : « Qu'est-ce que tu voudrais faire plus tard ? »

R : « Oh, alors moi c'est *très haut*, mais c'est aussi un peu de tout... Géologue. »

Q : « Géologue, alors vas-y, pourquoi ? »

R : « Ça m'intéresse d'aller... de savoir par exemple si un volcan peut... Enfin, pour moi c'est surtout les tremblements de terre. Savoir ce qui se passe, ce qui fait l'actualité... »

Q : « D'où ça te vient cette envie ? »

R : « Des émissions. J'aime bien les documents... Et puis, j'aime bien les films sur les géologues et tout ça. »

Q : « Et si ce n'est pas géologue ? »

R : « Barman, c'est pas du tout pareil ! (rires) »

Q : « Pourquoi barman ? »

R : « Je sais pas, mon père il fait barman, donc... C'est marrant, tu parles avec les gens... J'aime bien son travail, là où il est. J'aime bien comment il s'habille. »

Le bénéfice retiré par **Djamila** de sa présence à P. Verlaine est d'autant plus

élevé qu'il a trait à une image sociale stigmatisée dont elle essaie de se défaire. Issue d'un « couple mixte », avec un père ouvrier d'entretien d'origine marocaine et une mère employée de bureau, c'est l'une des très rares élèves d'origine populaire et immigrée à fréquenter ce collège de centre ville. Cette jeune adolescente se veut « française » et insiste pour le faire savoir aux enquêteurs. A l'instar de son frère, elle prend le contre-pied de son père, en ne pratiquant pas le ramadan et en se refusant autant que possible à parler arabe chez elle, et en arrive forcément à comparer son sort avec celui de sa cousine, scolarisée quant à elle dans un collège public sur le quartier de [B.]⁴⁴ où l'activisme des Jeunes Musulmans de France (JMF), filiale de l'Union des Organisations Islamiques de France (UOIF), aboutit de fait à la création d'un espace communautaire fermé et à des conflits sans fin avec les travailleurs sociaux, ce qui ne va pas sans inquiéter les élus locaux⁴⁵ :

Q : « Tu aimerais être dans ce collège ? »

R : « Non, car il n'y a que des arabes. Je n'ai pas envie d'apprendre l'arabe. C'est une langue pas belle. Je serais obligée de faire le ramadan et tous leurs machins. J'ai pas trop envie. (...) Il y a là-bas une question de réputation. Il faut parler arabe, faire le ramadan. Il faut faire comme les autres, sinon tu es rejetée. »⁴⁶

C'est en ayant bien à l'esprit cette autre réalité des choses que Djamila « préfère encore » le collège Paul Verlaine, qu'elle fréquente depuis quatre ans et où elle redouble sa 4^{ème}. Elle juge « les profs plutôt sympas dans l'ensemble », mais

⁴⁴ Le collège « ZEP » et « PEP 4 » dont il a été question en introduction.

⁴⁵ Une situation très comparable à celle décrite sur Dreux par M. Tribalat (*Dreux, voyage au cœur du malaise français*, Paris, Syros, 2000), et qui s'explique par le fait que le président national de cette association réside sur ce quartier.

⁴⁶ Djamila rejette explicitement ses racines maghrébines, mais sans parvenir pour autant à les oublier vraiment : nous l'avons rencontrée en mai 2002, alors qu'elle venait de participer activement à une grève des élèves, sous forme de *sit-in* sur la cour, en réaction à la présence de J.M. Le Pen au second tour de l'élection présidentielle.

déplore qu'ils aillent « beaucoup trop vite dès la 6^{ème} » et qu'ils « ne prennent pas le temps d'expliquer comme il faudrait ». Elle prend l'exemple du premier enseignant qu'elle a eu en [D]⁴⁷ et nous donne ainsi à entendre, avec son regard et ses mots à elles, les effets de mise à l'écart que produit quasi inévitablement la « vitesse TGV » des établissements « en pointe », même s'il y existe des dispositifs de consolidation ou de rattrapage pour les élèves en difficulté (et à supposer encore que ces dispositifs, comme on le constate souvent, ne soient pas détournés au profit d'élèves qui n'en auraient pas besoin dans des collèges plus ordinaires) :

(Djamila) : « Avec lui, ça passe en soutien parce qu'il vient vers nous ; mais ça ne passe pas en cours parce qu'il est toujours à interroger "ceux qui savent". Ceux qui ne savent pas restent dans leur coin. ».

Q : « Tu dis que ça se passe bien en soutien. Alors, comment tu expliques la différence ? »

R : « Je sais pas. Déjà, on n'est pas beaucoup en soutien ; c'est ceux qui ont des difficultés en [D], alors il est obligé un petit peu de nous écouter, de venir nous aider. En cours, ça va beaucoup trop vite en [D], avec lui et avec l'autre prof qu'on a eu après. On est perdus. On est obligés de se débrouiller tout seuls. C'est difficile... ».

Q : « Tu as combien en [D] ? »

R : « J'ai 9 sur 20. C'est nul. »

Q : « Tu dis que c'est nul ? »

R : « Ouais (prononcé sur ton désabusé), je me sens nulle... »

Q : « Qu'est-ce que tu as fait pour avoir de meilleurs résultats ? »

R : « Il y a une dame qui vient m'aider le mercredi soir en semaine. En fait, on refait les cours que je n'ai pas compris. Elle ne vient pas tous les mercredis soir... Quand il y a un truc que je n'ai pas compris, je l'appelle et elle essaie de se libérer pour venir m'aider. Elle est super. Avec elle, ça marche bien, mais c'est en cours où ça ne marche pas... Quand elle est là, je comprends mieux ; j'arrive à faire les exercices... »

Q : « Comment vous l'avez trouvée cette dame ? »

R : « C'est une étudiante en fait. Mes parents ont fait passer une annonce... C'est un truc où tous les jeunes venaient. (Le CROUS ?). Ouais, c'est ça. Je suis avec elle depuis cette année. »

Q : « Et avant, tu prenais aussi des cours particuliers ? »

R : « Avant, c'était une dame qui venait chez moi aussi. Mais c'était pas vraiment des cours ; c'était de l'aide aux devoirs plutôt... (tout laisse supposer dans l'expression faciale de Djamila qu'elle n'en garde pas un très bon souvenir) »

⁴⁷ La discipline dite fondamentale où elle a le plus de difficultés, mais qui n'est pas la seule discipline où elle rencontre des difficultés.

Q : « Et malgré tout, ça reste un peu difficile en [D]. Comment tu expliques ça ? »

R : « On est bon ou on n'est pas bon, je pense. De toute façon, ma mère elle n'était pas bonne en [D] ; mon père, il dit qu'il est bon, mais il n'est pas bon. Il a le niveau 6^{ème}, je pense. Il m'a beaucoup aidé à l'école primaire, mais maintenant il ne peut plus... »

Cette jeune adolescente et ses parents fournissent de gros efforts pour essayer de suivre la cadence imposée à P. Verlaine. Djamila travaille, et parfois très dur, pour les contrôles et pour passer dans la classe supérieure ; et est en fait très représentative de ces collégiens et collégiennes d'origine modeste qui s'efforcent de se mettre en règle avec ce qu'ils perçoivent comme étant les réquisits de cet établissement, mais sans pouvoir en connaître les codes et en se leurrant d'autant plus sur la nature et le sens du travail intellectuel attendu⁴⁸. Djamila s'est retrouvée totalement « perdue » et « isolée » en 6^{ème} et en 5^{ème}, avant de « se faire une grande copine » par la suite, en une sorte d'entre soi subi : ce n'est nullement un hasard si cette amie possède un profil sociologique très similaire au sien et a connu elle aussi le redoublement. Djamila subit (et accepte tacitement) les règles de ce collège, tout en faisant la différence entre les personnes qui la tirent « vers le haut » (ou qui lui permettent du moins de ne pas « plonger ») et celles qui la tirent « vers le bas ». D'un côté, l'étudiante « super » qui lui donne actuellement des cours particuliers ; les enseignants « sympas », disponibles pour l'écouter et à qui elle peut confier ses « petits problèmes » ; sa « grande copine » avec laquelle elle « rigole » tout en échangeant sur « des trucs débiles » qu'elles n'oseraient dire à personne d'autre. De l'autre côté, les enseignants qui lui font des « petites réflexions » désobligeantes sur sa coiffure ou sur ses capacités intellectuelles (du type « petits pois à la place de la cervelle ») ; les

camarades de classe, celles notamment qui sont « studieuses » et la considèrent comme une « gamine ». Elle tend aussi à idéaliser fortement l'Angleterre où elle a effectué un séjour linguistique de deux semaines. Un pays « où les habitants sont gentils, où tout le monde se parle et se connaît », alors qu'« on connaît personne à Nantes. Enfin si, des voisins... mais on ne connaît presque personne, c'est pas pareil ! ». Djamila sait désormais qu'elle va poursuivre son cursus dans l'enseignement professionnel et veut au moins croire qu'elle pourra devenir « styliste » un jour. Elle s'imagine aussi qu'elle aurait mieux réussi dans le grand collège public voisin, accolé au lycée portant le même nom. Cet établissement possède des classes européennes en anglais, ce qui semble désormais la fasciner, et accueille un bien plus grand nombre d'élèves, ce qui lui aurait permis, pense-t-elle, « de se faire plus facilement des copines ».

« Ça va beaucoup trop vite » : cette critique revient comme un leitmotiv dans les propos des élèves d'origine populaire de cet établissement où le soutien scolaire s'arrête en tout état de cause à la 5^{ème}. Ces collégiens sont peu susceptibles d'entretenir des relations un tant soit peu suivies avec leurs camarades de classe et se sentent d'autant plus « seuls » face à l'épreuve. Il n'est cependant pas totalement exclu qu'ils puissent bénéficier de « coups de pouce » de qualité, même si leurs parents, ayant eux-mêmes connu une scolarité peu brillante ou écourtée, faiblement dotés dans les différentes espèces de capital, ne sont guère en mesure de pouvoir les aider lorsque vient le temps de l'étude des œuvres littéraires ou celui des factorisations ; même si les relations qu'entretiennent autour du collège les familles appartenant à des milieux sociaux différents ne dépassent guère le stade des salutations rituelles. Deux cas peuvent au moins être cités : celui d'un collégien dont

⁴⁸E. Bautier et J.Y. Rochex., « Apprendre : des malentendus qui font la différence », in J.P. Terrail. (sous la direction. de), *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*, Paris, La Dispute, 1997, 105-122.

la mère a échangé de manière financièrement avantageuse des heures de ménage contre des cours particuliers auprès de ses employeurs eux-mêmes enseignants ; celui d'un garçon de 5^{ème} atteint de dysphasie et qui trouve auprès de deux orthophonistes un accompagnement réel sur les plans psychologique et scolaire (l'une intervient en français, l'autre en mathématiques). Suite à leur intervention, il a été « mis dans un groupe » où il se sent « moins seul qu'en 6^{ème} ». Il a aussi appris à se tenir à distance des remarques désobligeantes de ses camarades sur son nom à consonance italienne, ou encore à répondre à leurs railleries sur ses vêtements : « Ils me disent souvent, en se moquant de moi, que je porte un peu... quelquefois... les même vêtements. Je leur dis que c'est pas ma faute du tout, parce que c'est pas moi qui achète les vêtements, c'est mes parents ». Il se dit désormais très « content » d'être ici, surtout lorsqu'il parvient à obtenir la moyenne à certains contrôles, au prix de « très gros efforts ».

Les collégiens et collégiennes d'origine populaire ont bien des difficultés à trouver leurs marques à P. Verlaine et ont d'autant plus de mal à les trouver que leurs parents sont faiblement dotés en capitaux économique et culturel. Johann entre dans ce cas de figure et incarne pleinement la figure collégienne du « Rémi »⁴⁹, tant sa tristesse est grande, et tant ses propos illustrent son isolement au sein d'une classe de 5^{ème} où il se sent « perdu ». Ce garçon, prostré sur sa chaise, prétend porter des marques alors qu'il est habillé en « STL (Style Tout Leclerc) »⁵⁰, et essaie également de faire croire en bredouillant qu'il regarde *ARTE*, devenu *ART* dans sa bouche. Cet élève, totalement disqualifié, manifeste de la sorte son indignité sociale et la honte de ses origines. Il s'efforce de

donner le change, à l'instar d'autres collégiens ou collégiennes d'origine populaire qui essaient quant à eux de présenter (très vite) leur père comme technicien d'entretien ou contremaître, alors que celui-ci est répertorié comme ouvrier sur les dossiers d'inscription. Nous sommes ici très loin des héritiers de ce collège de centre ville qui comprennent très tôt qu'il vaut mieux se référer à *ARTE* plutôt qu'à *M6*, et qui apprennent progressivement à « bien » parler de la chaîne franco-allemande, même s'ils ne font que regarder *la 5*, et parfois bien moins souvent que *M6*.

⁴⁹ Le « Rémi, sans famille, sans copains », celui « qui fait pitié », comme le disent les collégiens en référence à la série télévisée diffusée sur FR3 à la fin des années 90.

⁵⁰ Pour reprendre ici une expression collégienne très usitée dans l'Ouest de la France.