Université Bordeaux Segalen

Année 2010/2011

Thèse n° 1850

THÈSE

pour le

DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ BORDEAUX SEGALEN

Mention : Sciences de l'éducation

Présentée et soutenue publiquement

Le 9 décembre 2011

Par Vincent CHAPON

Né le 22 avril 1981 à Lormont (33)

Les « repris de justesse » des belles écoles

Etude ethnographique de la structuration et de la construction sociale de l'échec scolaire et des situations de rattrapage dans les classes dominantes

Membres du Jury

M. le Pr. G. Felouzis Professeur à l'université de Genève, Président du jury
M. le Pr. Y. Dutercq Professeur à l'université de Nantes, Rapporteur
Mme le Pr. A. Jorro Professeure à l'université Toulouse II, Rapporteur
M. Y. Montoya Maître de conférence à l'université Bordeaux Segalen, Membre du jury
M. le Pr. E. Debarbieux Professeur à l'université Bordeaux Segalen, Directeur de thèse

“Je préfère me débarrasser des faux enchantements
pour pouvoir m'émerveiller des vrais miracles”

Pierre Bourdieu

“Les secrets les mieux gardés sont ceux qui jamais n'ont été demandés”

Jaques Prévert
Extrait de Fatras

“A working class hero is something to be”

John Lennon

Remerciements

Je souhaite tout d'abord particulièrement remercier Monsieur Eric Debarbieux, Professeur à l'Université Bordeaux Segalen pour avoir suivi ce travail de recherche ainsi que pour son écoute et ses conseils avisés sans lesquels cette recherche n'aurait pu aboutir.

Je souhaite ensuite remercier Monsieur Yves Montoya, Maître de conférence à l'Université Bordeaux Segalen pour son aide dans le suivi de ce travail, son accompagnement et son soutien.

Je remercie également M. le Pr. Yves Dutercq, Professeur à l'université de Nantes, M. le Pr. Georges Felouzis, Professeur à l'Université de Genève et Mme le Pr. Anne Jorro, Professeure à l'Université Toulouse II, directrice du CREFI-T d'avoir accepté de participer à ce jury.

Je remercie le directeur du Seuil dont l'anonymat de recherche m'empêche de le remercier nommément mais dont l'aide me fut précieuse. Je remercie par là, également tous les enquêtés de cette recherche qui ont bien voulu me confier un peu de leur vie pour cette étude.

Je remercie tous les enseignants du département des Sciences de l'éducation de l'Université Bordeaux Segalen pour leur accueil chaleureux ainsi que pour leur soutien et leurs conseils tout au long de cette fin de thèse. Je remercie également les secrétaires du département et plus particulièrement Madame Claudine Turpain pour sa gentillesse, son attention et son aide matérielle indéniable.

Je remercie Monsieur Michel Pinçon de m'avoir bienveillamment accordé un peu de son temps précieux pour quelques conseils avisés.

Je remercie tous les membres du LACES et de l'Observatoire européen de la violence à l'école. Je remercie tout particulièrement Benjamin Moignard et Johana Dagorn pour leur soutien et leur amitié depuis bien des années. J'espère qu'ils prendront autant de plaisir et d'intérêt à lire ce travail que j'en ai eu à lire les leurs.

Merci à Mathilde Castillou et Fabien Piquemal pour leurs longues heures de relecture et leur amitié sans faille. Merci particulièrement à Fabien de m'avoir accompagné dans ma démarche intellectuelle et ce, jusqu'au bout, tant dans la construction de certaines idées que dans ces longs temps de relecture partagés. Merci pour ton amitié et ton calme apaisant.

Tous mes proches, tous mes amis militants des CEMEA d'Aquitaine, tous mes amis de longues dates qui m'ont suivi et fait confiance durant toutes ces années dont ma mère Christiane, Caro et Guillaume, Stéphane, Claire, Fabienne, Pierre, Claudette, Jean-no', Anne-Laure, Mathias, Julie et Bertrand, Mathilde et Edouard, Zab et Jean-Louis, Maureen et Greg, Christophe, Quitterie, Ben' et Sophie et tous les autres que je n'oublie pas.

Je remercie tous les choristes de *Chœur pour cœur* qui m'ont apporté bien plus que des paroles d'enquêtés et du chant.

Je tiens également à remercier Clémentine Le Brun sans qui ce travail n'aurait jamais vu le jour. Je tiens également à remercier toute sa famille pour ce bout de vie.

Enfin je souhaite remercier Gaëlle Coureau, bien sûr pour son aide de statisticienne et de relecture mais surtout pour sa patience, son attention et sa tendresse indéfectible qui m'ont permis de mener ce travail à son terme. J'espère pouvoir lui apporter toute l'aide, l'écoute et le réconfort qu'elle a su me procurer, pour ses propres recherches mais également dans notre vie.

Sommaire

INTRODUCTION 9

- PARTIE I - CONSTRUCTION D'UN OBJET DE RECHERCHE 15

CHAPITRE I. FONDEMENT DE LA RECHERCHE 16

I. 1. Pour un renversement épistémologique 16

CHAPITRE II. EPISTEMOLOGIE ET MODELE D'ANALYSE 36

II. 1. Questionnement épistémologique : la réalité, de la structure aux représentations 36

II. 2. Exposition d'un modèle constructiviste 37

II. 3. L'idée de la domination 47

- PARTIE II - LES CLASSES DOMINANTES 61

CHAPITRE III. DE QUOI PARLE-T-ON ? 62

III. 1. Elite et classe dominante 62

III. 2. Les élites 64

III. 3. La France des élites 68

III. 4. Elites ou grande bourgeoisie et noblesse ? 71

III. 5. Le trouble dans la domination : de la confusion d'un « snobisme » 73

III. 6. Bourgeoisie ou noblesse ? 77

CHAPITRE IV. SPECIFICITE DES CLASSES DOMINANTES 81

IV. 1. Reproduction et perpétuation du capital social 81

IV. 2. La création de la domination par la dénégation 85

IV. 3. Institutionnalisation du capital culturel 86

IV. 4. Le modèle scolaire compétitif 86

IV. 5. L'excellence scolaire en question 87

IV. 6. Effet de capital et capital symbolique : vers une approche méthodologique 89

- PARTIE III - POSITIONNEMENT METHODOLOGIQUE ET ENTREE SUR LE TERRAIN 91

CHAPITRE V. POSTURE DE RECHERCHE 93

V. 1. Préambule pratique 93

V. 2. La recherche ethnographique, construction d'un choix méthodologique 94

V. 3. Esquisse d'une analyse méthodologique : vers une socioanalyse 95

CHAPITRE VI. TERRAIN DE RECHERCHE ET METHODE 102

VI. 1. Historique de la recherche 102

VI. 2. Les établissements d'une pré-enquête : La sainte trinité 104

VI. 3. Domaine Lenoir, une observation participante 107

VI. 4. Statut professionnel, militantisme, recherche : un triptyque difficile 110
VI. 5. Tentative de modélisation des postures de recherche 115
VI. 6. Les enregistrements audio 119
VI. 7. Intérêts et limites d'une telle méthode 120
VI. 8. Une observation impliquée : Le Seuil 121
VI. 9. Les entretiens 124
VI. 10. Une immersion : la chorale Chœur pour cœur 132
- PARTIE IV - DE LA CONSTRUCTION SOCIALE DE L'ECHEC AU RATTRAPAGE DES « REPRIS DE JUSTESSE » 147
CHAPITRE VII. L'EXCELLENCE COMME VALEUR COMMUNE 149
VII. 1. Tentative de description des classes dominantes 149
VII. 2. La culture d'établissement 164
VII. 3. Les publics des établissements scolaires d'excellence 168
VII. 4. Ste Thérèse Domaine Lenoir, Le Seuil, l'histoire faite corps, l'histoire faite chose 180
CHAPITRE VIII. LA STRUCTURATION DES NORMES D'EXCELLENCE 196
VIII. 1. Des résultats d'excellence 196
VIII. 2. L'excellence : une marque de la distinction culturelle 197
VIII. 3. Des options rares 200
VIII. 4. De la reproduction et de l'enrichissement du capital social : les réseaux d'échange 201
VIII. 5. La catéchèse comme symbolisation du capital social 206
VIII. 6. Des outils de reproduction 209
CHAPITRE IX. LE TRI DANS LES POSTURES : LA DOMINATION DANS LA DOMINATION 220
IX. 1. Inégales distances à la norme et construction sociale de l'échec : première analyse des entretiens 220
IX. 2. Le disciplinaire 224
IX. 3. Petite réflexion sur la règle 235
IX. 4. La coercition pédagogique : les évictions 237
IX. 5. Le comportement et les résultats : illusio justificatrice de tri 240
IX. 6. Les départs volontaires 246
IX. 7. De « l'idéologie du don » à « l'idéologie de la volonté » 249
IX. 8. Expulsion et éviction, créations structurelles d'échec : une synthèse 252
CHAPITRE X. LE RATTRAPAGE DES REPRIS DE JUSTESSE : AJUSTEMENT AUX NORMES D'EXCELLENCE ET RELEGITIMATION 258
X. 1. Internalité et externalité de l'échec et de la réussite. 258
X. 2. L'échec et son vécu : les « repris de justesse » 261
X. 3. La vie à l'internat 279
X. 4. L'intégration de la norme 281

X. 5. Les relations entre pairs : altérité et distance à la norme 285
X. 6. Les renforcements de distance à la norme d'excellence 288
X. 7. Etre adulte après l'échec à l'école : les cas Hugues et Manu 297
CONCLUSION 306
BIBLIOGRAPHIE 312
TABLE DES MATIERES 321
INDEX DES SIGLES UTILISES 326
INDEX DES TABLEAUX ET DES FIGURES 328
INDEX DES AUTEURS 329
TABLE DES ANNEXES VERSION ELECTRONIQUE (SUR CD-ROM) 332
RESUME ET MOTS CLES 333

Introduction

Cette thèse s'intéresse aux parcours atypiques de jeunes issus de milieux très favorisés en échec par rapport aux attentes légitimes que ces derniers ou leur famille peuvent formuler. Au travers d'une enquête ethnographique dans des établissements d'excellence de la région bordelaise et d'une immersion dans la grande bourgeoisie et l'aristocratie, nous nous emploierons à la description des pratiques scolaires et non scolaires impactant sur la construction sociale de ces élèves que nous nommerons des « repris de justesse ».

Ces jeunes, nous les avons cherchés dans des établissements d'excellence se caractérisant par une surreprésentation de public des classes dominantes. Le terme de « belles écoles » n'est donc pas une catégorie de jugement créée par la distinction culturelle mais plutôt une référence à la fois à l'ouvrage de M. Pinçon et M. Pinçon-Charlot « Dans les beaux quartiers » (1989) mais également une référence à la ségrégation sociale en lien avec ces milieux et leurs espaces.

Nous employons le terme de parcours atypiques pour plusieurs raisons. Tout d'abord, ces enfants, au regard de la littérature sur la reproduction des inégalités sociales (Bourdieu P. et Passeron J.-C., 1964, 1970 ; Baudelot C. et Establet R., 1971) représentent des cas à part. En effet, ces enfants cumulent des formes de capitaux (financiers pour la plupart, culturel, social) leur permettant dans ce cadre théorique une adhésion aux valeurs portées par l'école ainsi qu'une grande facilitation à la reproduction et à la perpétuation de ces formes de capitaux.

Ensuite, ces enfants en situation d'échec ne représentent qu'une part très faible des enfants de milieu favorisés.

Enfin, les familles des classes très favorisées portent des espérances par rapport à leur propre cumul de capitaux ainsi qu'à la place sociale qu'ils occupent. Les personnes de ces classes ont également une posture symbolique à assurer dont les réussites sociales et scolaires en sont les garantes. Ces dernières sont, de façon générale, dans une forme de discrétion renforçant leur pouvoir de distinction mais également les mettant à l'abri de toute divulgation des mécanismes de reproduction qui pourraient mettre en péril la lente et douce continuité de l'ordre social. La conjonction de ces facteurs rend relativement invisible les cas d'enfants ne montrant pas toutes les capacités à perpétuer l'ordre établi de la conservation des places sociales occupées. Ces échecs se produisent donc au sein même du sérail, ils se cachent dans l'entre-soi, gage de discrétion et de non atteinte à la réputation de la famille.

Qui sont ces élèves en échec ? Quels sont leurs vécus ? Dans une vision partielle et restreinte aux années soixante-dix des théories de la reproduction sociale, ces échecs pourraient s'expliquer comme des accidents dans une linéarité. Nous ferons en fait l'hypothèse que ces échecs se créent à l'intérieur même de ces constructions structurelles et ne sont que très rarement liés au hasard. Si ces cas sont atypiques et peu visibles, ils ne sont

pas pour autant hors cadre ou réductibles à des particularités individuelles aléatoires. En effet, si on assiste réellement à une sorte de rejet des formes de sociabilité grandes bourgeoises chez certains jeunes, celui-ci est socialement construit. Même lorsque le hasard frappe, les mêmes accidents de vie produisent des effets différents chez des jeunes de mêmes origines. Les rapports construits aux formes de sociabilité et aux normes d'excellence sont donc différents. Quels sont donc ces rapports qui rendent difficiles les incorporations sociales et pour qui cela est-il plus compliqué ou plus facilitant ? D'autre part, si quand bien même ces échecs étaient des volontés affirmées de prise de distance avec un milieu qu'ils ne supporteraient plus, quelles sont les constructions chez ces individus les ayant amenés à un tel rejet ? C'est donc bien dans les structures sociales et dans l'interprétation de ces dernières par les acteurs que nous iront chercher les réponses à ces questions et non dans un argumentaire facile de l'individualisme des parcours sociaux.

Cette atypicité peut en partie expliquer le peu de recherches sur le sujet. En effet, si d'une part les recherches spécifiques sur les classes dominantes sont relativement rares, surtout celles sur leur mode de vie (Daverne C., 2003b), celles sur les échecs au sein de ces classes le sont plus encore. Beaucoup de recherches concernant l'école aujourd'hui traitent des classes populaires, des confrontations des normes juvéniles, des problématiques d'intégration, très peu de recherches traitent de ces « autres jeunes en difficultés » (*ibid.*).

Cependant, il nous semble que l'étude des facteurs impactant sur la réussite de façon positive ou négative dans ces classes sociales constitue des outils d'analyse essentiels à l'appréhension des hiérarchisations scolaires d'une part. D'autre part, la souffrance liée à ces situations d'échec dans un milieu qui l'accepte mal ainsi que la pression qui s'exerce sur ces enfants est bien réelle et ne saurait être ignorée.

Ce peu de recherches sur le sujet ainsi que le peu de lisibilité de ces classes discrètes tant sur l'échec que sur leur propre réussite entraine une certaine dénégation du pouvoir effectif de ces classes dans le sens commun. La désincarnation du pouvoir des classes dominantes et l'impression de non contrôle des économies brouillent d'autant plus les pistes. C'est une main invisible qui contrôle l'économie, elle-même maîtresse des basses classes. La main invisible est si pratique pour remplacer les théories obsolètes de la domination où il n'existe pas de catégorie créant la domination au moment où celle-ci est économique et incontrôlable. Ainsi la bourgeoisie n'est plus que folklore, la noblesse est déchue et appauvrie, les châteaux se délabrent, les bonnes manières se vendent en manuel à grand renfort de marketing, ouvrages qui portent à sourire comme image d'Épinal d'une époque désuète n'ayant plus de réalité dans une société du tout économique. La domination ne se cache alors plus, elle n'existe que par des rapports boursiers et une économie internationale fluctuante et incertaine. Pour certains cependant, les places sociales élevées ne sont pas aussi fluctuantes que les bourses, en effet certaines familles occupent des places dominantes tant

économiquement que politiquement et donc symboliquement depuis des siècles. Ces dynasties familiales se reproduisent.

Les contextes économiques modernes et la démocratisation scolaire ont rendu les places plus chères. L'accession des classes moyennes à des filières scolaires d'excellence leur permet à présent de revendiquer des places qui ne se jouaient qu'entre une poignée d'individus. L'école devient alors un enjeu de poids dans ses classes. Elle est à la fois lieu d'incorporation des normes d'excellence mais également lieu de compétition nécessaire à la perpétuation des lignées.

Ce monde est fermé, clôturé, balisé et bien sûr contrôlés aux entrées. On ne force pas la porte d'un monde où les relations et l'entre-soi sont maîtres et où la discrétion est de rigueur. Ici, tout le construit passe pour de l'inné, les capitaux de toutes formes transformés en capital symbolique, le symbolique incorporé, l'incorporation reproduite, cachée par des justifications innéistes. L'école, pour ces classes, est alors un vecteur particulier de reproduction dont les enjeux sont d'une importance capitale dans un monde où le sang ne suffit plus à faire perdurer des privilèges.

Les élèves de ces classes sont accueillis dans des établissements où l'excellence est encore une fois la norme. Ces établissements scolaires portent un certain nombre de spécificités dont la plus visible est sûrement l'excellence de leurs résultats. Dans ces écoles, le taux de réussite au Baccalauréat atteint le plus fréquemment 98 %.

Parler de l'école ce n'est pas parler uniquement d'apprentissages scolaires, ce n'est pas que décrire l'accumulation d'opérations techniques conduisant à la transformation de diplômes en billet d'entré sur le marché du travail. C'est parler d'éducation au sens large. Si les enjeux économiques de l'école sont souvent débattus, notamment lorsqu'il est question d'ascenseur social, il est aussi important de voir la dimension de légitimation culturelle portée par l'école, non seulement par le niveau de diplômation, mais également par l'obtention de tout le curriculum caché qui s'y exerce et qui se doit, dans ces milieux, d'être en concordance avec la position sociale. Parler d'école dans les classes dominantes c'est donc aussi parler de toute une éducation nécessaire qui ne doit pas être confiée à n'importe qui, c'est s'assurer que l'établissement permettra la réussite scolaire, certes, mais également une éducation cohérente avec les valeurs de la famille et au delà, les valeurs de toute une classe, en outre, que cette éducation permettra d'assurer la continuité de la lignée. Ces enfants portent dans leur histoire une part de leur futur qui devra être respectée, ils portent dans leur futur le nécessaire poids de leur histoire. On ne peut alors envisager de dissocier l'éducation de ces enfants et par là leur futur, de l'environnement dans lequel ils évoluent et dans lequel ils se devront de vivre et de participer à la continuité de l'histoire familiale. Nous tenterons donc ici de faire le lien entre l'école, comme lieu d'apprentissage global et la famille ainsi qu'avec la classe ou les classes dominantes et d'en déchiffrer la cohérence, la logique, en y regardant de plus près les ratés de cette éducation, aussi rares que cachés.

Ces enfants ne sont donc pas que le produit de leur scolarité, ils sont le produit des pratiques quotidiennes dans lesquelles ils sont inclus au sein de leur famille, dans une socialisation basée sur l'entre-soi, dans des espaces balisés par les habitus. L'excellence y est norme et la tenue de bon aloi. Toutes ces pratiques, pour les individus de ces classes comme pour l'observateur, sont à ce point naturelles qu'elles paraissent inscrites dans une dimension innée des pratiques sociales.

Les enfants en échec sont donc difficiles ne serait ce qu'à rencontrer dans la mesure où leur échec est caché.

Afin d'approcher au plus près les pratiques des élèves de ces classes et d'en saisir les aspects quotidiens et symboliques nous avons alors entrepris un travail ethnographique en leur sein. La difficulté d'entrer dans ces milieux et le regard nécessairement global des pratiques des personnes de ces classes, nous ont emmenés à la fois sur des terrains scolaires mais également dans des lieux de socialisation où se jouent des enjeux de structuration qui, par ailleurs, sont représentatifs pour l'ethnographe de pratiques symboliques. Tout au long de cette recherche, nous avons profité de nos propres origines sociales ainsi que de notre parcours social effectué en partie dans ces milieux. En effet, nous sommes issu pour partie de la grande bourgeoisie ce qui nous permis une scolarité dans un des établissements de cette recherche. Comme nous le décrirons largement dans une tentative de socioanalyse, pour nous, nécessaire au travail ethnographique dans ces classes, nous avons été un de ces « repris de justesse ». Cette recherche ne se fonde alors pas sur une critique exacerbée des classes dominantes, ni dans une fascination pour un objet éloigné, nous tenterons sans aucune rancœur ni complaisance une description et une analyse distanciée des parcours. Notre expérience au sein de ces classes a constitué tant une aide dans la construction de notre terrain d'enquête qu'une immersion parfois difficile dans un milieu que notre expérience sociale avait éloigné de nous. Notre terrain de recherche est donc bordelais, facilitant pour nous l'activation de réseaux de connaissances. Celui-ci comporte des spécificités dans sa structuration qui nous amènerons à une description longue de ces dernières et des caractéristiques de notre enquête.

Afin de nous offrir les plus grandes chances de rencontrer des élèves en difficultés issus des milieux favorisés, nous nous sommes donc tourné vers des établissements réputés dans ces milieux et dans lesquels notre entrée serait facilitée. Cette donnée explique un corpus tourné vers des écoles privées. Ceci constituera une deuxième spécificité de cette enquête. En effet, nous ne postulons nullement que les écoles privées soient le seul accès possible pour le chercheur aux élèves de classes dominantes, ni que leur public soit uniquement constitué de ces élèves. Cependant, la réputation de ces établissements dans ces milieux, les valeurs portées et l'histoire de ces derniers en font des espaces privilégiés, propices à une telle recherche. Notre terrain est donc constitué d'une observation participante dans un établissement privé sous contrat Bordelais que nous nommerons Domaine Lenoir. Nous y avons effectué notre scolarité. Nos demandes de recherche dans cet établissement s'étant

avérées infructueuses, nous avons donc grâce à nos relations dans l'établissement obtenu un poste de surveillant. Ce poste nous offrit la possibilité d'observer de l'intérieur les pratiques éducatives de l'établissement ainsi que les jeunes de ces milieux. Une deuxième observation dans un établissement de la région bordelaise constitue notre terrain. Nous le nommerons Le Seuil. Cet établissement doté d'un internat a pour réputation dans les classes dominantes de « redresser » les situations scolaires difficiles. Enfin, afin de saisir les éléments de socialisation non scolaires ainsi que d'approcher les normes et les valeurs des classes dominantes dans leur quotidienneté, nous avons intégré, un peu par hasard et grâce à nos compétences personnelles en chant, un chœur bordelais recrutant quasi exclusivement dans les classes dominantes. Nous appellerons cette chorale *Chœur pour cœur*.

Dans la littérature scientifique, il reste difficile de différencier et de délimiter des espaces de définition pour les classes dominantes. Ce terme très lié à une sociologie bourdieusienne n'est pas représentatif de toute la littérature sur le sujet. Comment faire une différence entre élite et classe dominante ? Entre élite et grande bourgeoisie ? Nous nous attacherons donc, dans une première partie, à décrire la construction, à la fois de notre objet de recherche que sont les enfants de classes supérieurs en échec à l'école, mais également toute la construction épistémologique des ces classes, ainsi que le regard que nous y porterons inscrit dans le structuralisme constructiviste de P. Bourdieu.

Dans une seconde partie, nous décrirons alors les pratiques et les espaces de ces classes bien spécifiques et pourtant peu connues.

Comme nous l'avons succinctement décrit, cette recherche se fonde sur une méthode ethnographique qui voit s'entremêler implication personnelle du chercheur et distanciation. Nous décrirons donc notre parcours au sein de ces classes dans une volonté d'expression à la fois de la construction de la posture de recherche, ainsi que des doutes et des aléas inhérents à ce type de méthode. Si notre propre implication dans ce travail de terrain fut énorme, cette dernière compose à la fois une des forces de ce travail dans le fait de côtoyer au plus près ces classes, autant qu'elle pourrait en composer une de ses faiblesses dans la difficulté de la mise à distance de l'objet. C'est donc dans ce perpétuel souci d'implication et de distanciation scientifique que s'inscrit cette troisième partie.

Enfin, dans une quatrième partie, nous tenterons d'abord de comprendre les éléments constitutifs d'une homologie entre les établissements d'excellence et les classes dominantes. Si ces normes d'excellence créent un certain tri social, l'échec est également présent chez des enfants qui devraient théoriquement réinvestir leurs compétences socialement acquises dans le jeu scolaire. Certains cependant échappent à cette règle. Au delà d'une simple « rébellion » ou d'une « crise d'adolescence » souvent arguées dans le sens commun pour expliquer ces cas, nous tenterons de décrire les mécanismes en jeu dans la structuration des normes chez ces jeunes mais également dans leur mode de socialisation. Nous verrons à quel point les établissements scolaires eux-mêmes participent à la construction structurelle d'un échec

impactant sur des élèves pourtant issus de ces classes. Nous verrons notamment à quel point les modes d'évictions de ces établissements sont inhérents à des allant de soi spécifiques à la culture d'excellence, telle que l'homologie entre résultat scolaire et comportement créant une sorte de prophétie auto-réalisatrice de l'échec sur certains élèves. Nous verrons également, au-delà des causes de l'échec, le vécu de ces élèves dans la crainte du déclassement et les modes de rattrapage offerts par la mobilisation complète de leur classe au travers de la description de ce que sont les « repris de justesse ».

- Partie I -

Construction d’un objet de recherche

Chapitre I. Fondement de la recherche

I. 1. Pour un renversement épistémologique

La tradition sociologique qui permet de penser la domination nous amène de manière quasi unilatérale vers la soumission des dominés à un ordre dominant. La situation de dominé est décrite, analysée et traduite sous forme d'objet scientifique pratiquement depuis les débuts de la sociologie en tant que science humaine. La volonté est de comprendre les phénomènes de domination à l'image de P. Bourdieu qui envisage la possibilité d'une lutte sociale grâce à la compréhension des déterminismes. Loin d'un travail de militant, nous tenons dans cette première partie, à prendre toutes les précautions nécessaires à l'ambition d'un véritable renversement épistémologique, et à la construction d'un objet scientifique relativement récent.

Pour M. Pinçon et M. Pinçon-Charlot, de façon transversale tout au long de leurs ouvrages, on ne peut comprendre les structures sociales si on ne s'intéresse pas, tant aux dominés, qu'à ceux qui créent les structures de domination : les dominants. Il nous semble donc qu'il existe un intérêt certain à travailler sur les classes supérieures. En suivant une logique mécaniste, au vu d'une conception en termes de capital, ces enfants issus des classes privilégiées ont tout pour réussir : un capital économique assurant une scolarisation dans les meilleurs établissements puis dans de grandes écoles, un capital culturel assurant une concordance entre les attentes de l'école et les actes des élèves grâce à un habitus concordant avec les valeurs scolaires, un capital social permettant une entrée facilitée dans les établissements de renom et une reproduction perpétuelle d'un entre-soi, une capacité à transformer ces différentes formes de capitaux en structures symboliques pouvant affirmer leur position sociale, etc. Bref, ces enfants ont tout pour réussir. Cependant certains ne réussissent pas.

Mais comment se créent ces modèles qui, apparemment naturels et attribués à des dons innés, ne sont que constructions sociales ? Le long travail de l'incorporation, de la formation des habitus, de la gravure dans les corps et dans les comportements, de l'histoire de famille mais également d'une histoire de classe se constitue tout au long de la vie de ces personnes porteuses de tant de privilèges acquis.

On trouve très peu de recherches sur les classes dominantes, ou en tout cas, très peu sur leur mode de vie, leurs pratiques éducatives, leur vie quotidienne. Les classes sociales rencontrées par le chercheur le sont au titre de leur rôle social, ce qui euphémise ainsi leur position réelle : « un grand bourgeois est toujours plus que sa position professionnelle » (Pinçon M. et Pinçon-Charlot M., 1997, p.30). C'est donc redonner aux structures symboliques l'importance capitale qu'elles ont dans les classes bourgeoises.

Il s'agit donc ici d'opérer un renversement sociologique en s'intéressant aux cas atypiques de la reproduction, les enfants favorisés en échec à l'école.

Dans ce type de renversement sociologique on trouve différentes pistes de lecture. Tout d'abord les travaux de B. Charlot et de l'équipe ESCOL (Charlot B. ; Bautier E. ; Rochex J.-Y., 1992) qui ont pu travailler au sujet des enfants de classes défavorisées qui réussissent quand même, démarche à l'inverse de celle des *Héritiers* ou de la *Reproduction* de P. Bourdieu et J.-C. Passeron (1964 et 1970). On trouve ensuite, par rapport à l'école privée, les travaux de Langouët (1994a et 1994b) sur les enfants de classe populaire en école privée qui y réussiraient mieux que dans le système public. Nous citerons bien sûr la thèse de J. Dagorn (2005), qui traite d'enfants issus de classes défavorisées au sein d'écoles privilégiées. Cependant, la question de l'échec des enfants de classes favorisées et, par là, des modes de reproduction de ces classes dans un de ses vecteurs, l'école privée, a été jusqu'à présent très peu traitée. Qu'en est-il donc de ces enfants que tout favorise (d'un point de vue extérieur et en termes de facteurs de réussite), qui détiennent ou sont en passe de détenir et de réinvestir les différents capitaux hérités de leur parents et qui ne réussissent pas à l'école ? Dans ce travail de reproduction sur les comportements, sur les corps et en définitive sur une histoire familiale se confondant à une histoire de classe, comment l'échec se construit-t-il ? Quels en sont les facteurs et comment est-il vécu ? C'est à partir de ces questions que cette recherche a pu démarrer.

De manière très spécifique au sujet qui nous intéresse, c'est-à-dire les enfants issus des classes favorisées en situation de non réussite, on trouve particulièrement le travail de R. Ballion (1977), les travaux de C. Daverne (2003a, 2003b) et, notamment, le travail récent de G. Henri-Panabière (2010). Tous ces travaux, dans des approches différentes, ont la particularité de traiter de ce sujet, encore très peu visité, de l'échec chez les enfants des classes dominantes. Nous allons ici tenter une rapide description de la démarche de ces auteurs dont nous utiliserons les travaux tout au long de ce document et ce, afin de marquer la prise en compte de ces recherches dans la nôtre et la spécificité de notre approche.

I. 1. 1. Les enfants des classes favorisées en échec

Certaines recherches, à notre connaissance, ont traité avant celle-ci de ce même sujet d'enfants favorisés en situation d'échec. Il nous paraissait essentiel de faire un retour sur ces recherches dont la notre est proche, et notamment la plus semblable en termes de démarche et de cadre théorique, en tout cas en apparence, la thèse de doctorat de Carole Daverne (2003b). Nous nous attacherons donc, ici, à décrire dans un premier temps les postures respectives de ces recherches puis, dans un second temps nous décrirons les éléments que nous retiendrons dans cette recherche, ainsi que des éléments critiques que nous prendrons en compte quant à la suite de ce travail. Nous nous arrêterons plus particulièrement sur la recherche de

C. Daverne dans la mesure où nous avons considéré cette recherche comme point d'appui, tout d'abord dans la grande considération et l'intérêt que nous avons portés à ses résultats de recherche, mais également dans des aspects critiques dont nous en exprimerons une partie ici.

I. 1. 2. Un objet de recherche

Les recherches sur la question de l'échec dans les classes dominantes sont rares. À notre connaissance R. Ballion, C. Davern et G. Henri-Panabière sont les seuls auteurs publiants à avoir consacré des recherches conséquentes sur ce sujet. Voyons ici comment s'est fondée la construction de leurs objets de recherche. Observons ces recherches d'un point de vue chronologique.

Le travail de R. Ballion (1977) apparaît à notre connaissance comme le premier travail spécifique, conséquent, sur la question de l'échec scolaire dans les milieux favorisés. Cette recherche de 1977 intervient dans le contexte récent de la sortie de *La reproduction* (Bourdieu P. et Passeron J.-C., 1970) avec, six ans auparavant, la sortie des *Héritiers* (Bourdieu P. et Passeron J.-C., 1964) mais également d'ouvrages comme *L'école Capitaliste en France* (Baudelot C. et Establet R., 1971). Pour R. Ballion, cette thèse de l'inégalité des chances et de la reproduction servait à la fois, d'une part une idéologie de gauche qui pouvait y voir un acte d'accusation de la société et d'autre part l'idéologie libérale qui y voyait une certaine explication scientifique de l'ordre établi (Ballion R., 1977, p. 44-45). En effet, pour lui :

« *Non seulement cette théorie de la reproduction, par son fatalisme et son formalisme, justifiait "scientifiquement", comme une nécessité, la transmission héréditaire des statuts, mais encore, et étant sans danger, elle permettait aux bénéficiaires du maintien du statu quo de se donner le luxe d'une vision objective du réel, sans avoir recours, comme système idéologique défensif, à des constructions explicatives relevant de la fausse conscience.* » (*Ibid*., p. 44)

Pour lui, l'idéologie dominante était ainsi, quoi qu'il advienne, gagnante, considérant que cet ordre établi n'était que difficilement modifiable et que par conséquent cette inégalité culturelle était regrettable mais justifiait de fait que les *héritiers* restent des *héritiers*, même lucides, et qu'ils « devenaient de surcroît de belles âmes ! » (*ibid.*)

Cette recherche sur l'échec scolaire chez les enfants des classes dominantes tendrait donc à relativiser cette approche de la reproduction scolaire et sociale. Cependant nous verrons plus loin à quel point P. Bourdieu se défendra d'une classification déterministe de sa pensée.

Ensuite viendront chronologiquement les travaux de Carole Daverne. Pour elle, (2003b, p.13-14), il existe au moins quatre raisons pour lesquelles l'échec dans les classes

supérieures est un thème relativement inexploré. La première raison invoquée est qu'à l'exception des travaux de P. Bourdieu (1989 ; 1996) et de M. Pinçon et M. Pinçon-Charlot, les classes dominantes sont peu sujettes à l'investigation sociologique, car, en argumentant avec cette phrase de M. Pinçon et M. Pinçon-Charlot, « largement pourvues en capital économique, culturel ou social, elle ne posent pas de problèmes aigus » (2002, p.81). La deuxième raison, pour l'auteure, est que les déclassements à l'intérieur de ces familles ne se donnent pas à voir. Pour elle, « [ils] heurtent l'idéologie dominante qui valorise la promotion, assimile réussite individuelle et ascension sociale, [ils] restent dans l'oubli. » (Daverne C., 2003b, p.13). Sa troisième raison est qu'il s'exerce des résistances psychologiques, dans la mesure où l'échec produit plutôt de la dénégation rendant difficilement visibles ces déclassements potentiels. Et enfin, en quatrième raison, elle note que ces phénomènes sont « quantitativement dérisoires » (*ibid.*, p.14).

Dans ce travail, l'auteure partant des théories de la reproduction en cherche les limites dans la mesure où dans ce sujet de recherche, il s'agit justement de travailler sur les cas atypiques. Elle note que ces enfants en situation d'échec, s'ils représentent une part statistiquement minoritaire, n'en sont pas pour autant marginaux. Pour elle, même si en effet « 76 % des jeunes dont le père est cadre supérieur ou exerce une profession libérale ont obtenu le baccalauréat[1] ; que dire des 24 % restants qui ne parviennent pas à obtenir ce diplôme ? » Cela lui permet d'envisager qu'en effet, il n'existe ni de fatalité à l'échec ni à la réussite.

P. Bourdieu considère que le fait d'hériter est comme « accepter de se faire instrument docile de ce "projet" de reproduction » (Bourdieu P., 1993, p.712). À cette citation, l'auteure objecte que la position sociale d'un enfant n'est pas héritée comme un bien « qui passerait d'une génération à une autre par volonté testamentaire » (Daverne C., 2003b, p.20). Il s'agit pour elle d'envisager les parcours singuliers au-delà de ces aspects de reproduction et de comprendre les schémas qui engendrent un impact différencié des structures objectives sur tel ou tel individu. En ce sens, l'auteure s'attache à prendre en compte les possibilités de certains événements de survenir, ainsi que l'impact « des rencontres, des ruptures, de l'inattendu » (*ibid.*, p.21). Dans ce cadre, C. Daverne s'est beaucoup intéressée à la sociologie de l'expérience de F. Dubet (Dubet F., 1991, 1994 ; Dubet F. et Martuccelli D., 1996) et ainsi à la question de la subjectivité.

Les travaux récents de Gaëlle Henri-Panabière avec l'ouvrage « Des "héritiers" en échec scolaire » (2010) abordent cette même question de l'échec dans les milieux favorisés sous l'angle de la transmission familiale. Elle envisage également que les milieux culturels aisés ne sont pas une assurance de produire une réussite scolaire « de manière automatique » (*ibid.*, p.9). La démarche de l'auteur est bien d'analyser les « situations dans lesquelles les privilèges culturels donnés par l'origine ne se réalisent pas », afin de « questionner

[1] Source : Direction de l'Evaluation et de la Prospective, 1991

profondément la socialisation familiale en milieux culturellement dotés » (*ibid.*). L'auteure va donc se pencher, dans cette recherche, sur la configuration familiale ainsi que sur les pratiques parentales et les relations intrafamiliales.

Si, en effet, les théories de la reproduction prennent en compte la majorité statistique, il ne nous semble pourtant pas qu'elle soit exclusive dans le sens d'un déterminisme total. Si ce type de recherche comme celle de C. Daverne et G. Henri-Panabière, ou encore la nôtre appartiennent en partie à ce cadre théorique, le versant pris dans celui-ci nous paraît radicalement différent. Les travaux de C. Daverne prennent à la fois appui sur les théories de la reproduction mais la prennent également comme base de contestation. La démarche de G. Henri-Panabière sera plutôt liée à une volonté de description des subtilités de la transmission familiale. En prenant en compte ces remarques sur le caractère non systématique de ces déterminismes sociaux, ainsi que sur la transmission des héritages, nous nous attacherons fortement à décrire ces théories de la reproduction mais aussi, de fait, les modalités nécessaires aux transmissions de ces héritages. Nous prendrons ainsi en compte notamment les analyses de B. Lahire (2004), dans la mesure où nous pourrons nous inspirer de la démarche de C. Daverne et de G. Henri-Panabière quant à l'intérêt lié au sujet de recherche concernant des consonances, mais également des dissonances dans des parcours relativement en marge. Cependant, nous pensons que ces approches axées sur l'individu et sa sphère intrafamiliale, sur ses consonances ou ses dissonances et donc sur le degré d'interprétation et de subjectivité des acteurs, ne prend pas en compte des aspects structurels tels que la hiérarchie à l'intérieur des classes dominantes. Les structures économiques actuelles fluctuantes et massifiées ne permettent pas d'envisager l'échec, ou en tout cas le déclassement, uniquement dans une dimension individuelle ou inter-individuelle, de parcours ou d'interprétations subjectives. Au regard de ces travaux de recherche, dont nous n'abordons ici que l'aspect épistémologique (mais dont nous reprendrons en grande partie plus loin les résultats de recherche qui ont largement orienté notre propre travail), nous tendrons donc à travailler de façon très précise sur les théories de la reproduction et notamment celle de P. Bourdieu. D'autre part, nous envisagerons ces parcours atypiques d'élèves favorisés en situation d'échec dans une dimension subjective en lien avec leur expérience, mais non déconnectés de systèmes dispositionnels. Cependant, il nous apparaît que nous devrons également envisager de façon plus générale l'idée de parcours atypiques, ou en tout cas différenciés, d'une part d'un point de vue macrosocial, dans la mesure où il existe une hiérarchie dans les classes dominantes (que nous décrirons plus loin). D'autre part, dans des aspects microsociaux comme à l'échelle de l'établissement scolaire, celui-ci pourrait s'avérer représenter une structure différenciée d'autres établissements, par son projet, son fonctionnement, etc. et donc produire des résultats différenciés en termes de réussite et bien sûr d'échec. Nous nous intéresserons donc, à la manière de C. Daverne ou encore de G. Henri-Panabière, aux relations familiales, aux relations entre pairs, aux relations à l'école et à

la subjectivité des acteurs quant à ces sujets mais également aux structures elles-mêmes qui, par définition, sont créatrices de l'idée même d'échec.

I. 1. 3. Apports de ces travaux

La recherche de R. Ballion (1977) fut réalisée en deux temps. Dans un premier temps, une enquête auprès de 170 enfants dans l'établissement privé dans lequel l'auteur exerçait. Trois axes méthodologiques à cette étude : une enquête par questionnaire, des entretiens semi-directifs et une analyse systématique des dissertations littéraires et philosophiques des élèves. Dans un second temps, l'auteur a élargi son échantillon à 500 personnes dans des « établissements de rattrapage » afin de tester les hypothèses élaborées lors de la première enquête.

L'auteur construit son terrain dans un premier temps, sur sa pratique d'enseignant. Il s'agissait, pour lui, de décrire les systèmes de valeur et d'idéologie des personnes de ces classes favorisées. Il s'agissait alors de dégager des causes psychologiques, psychosociologiques et structurelles à l'échec scolaire des enfants de ces classes. À l'époque, l'échec de ces enfants qui avaient tout, des « aptitudes intellectuelles satisfaisantes, [des] conditions pédagogiques avantageuses, [un] milieu socioculturel élevé » (*ibid.*, p. 99) et qui se retrouvaient quand même en échec ne pouvait donc s'expliquer que par la pathologie (*ibid.*). Il s'agissait alors, pour chaque cas, de trouver une explication psychologique aux caractères d'inadaptation, à la relation parentale, ou bien encore une multiplicité de facteurs psychologiques conduisant à l'échec. Pour l'auteur, les causes de l'échec ne sont à chercher « ni dans la biographie personnelle, ni dans le faisceau des causes multiples qui peuvent aboutir à l'échec scolaire […] mais bien dans l'action même de la situation provoquée par ces divers facteurs » (*ibid.*, p.101-102). Il s'agit alors, pour lui, de comprendre la notion même d'échec, d'en analyser la signification pour les acteurs ainsi que les répercussions vécues par ces derniers. Nous retiendrons donc ici l'idée d'un « cercle vicieux de l'échec » (*ibid.*, p. 102) qui entraine d'un point de vue individuel l'autodépréciation, et une certaine valorisation de cet échec afin que la personne soit en capacité de se protéger et en capacité d'évacuer la souffrance mais aussi de maîtriser l'angoisse. La démarche de l'enquête, très axée sur l'individu et qui fait donc une grande place à la psychologie, et notamment ce que nous appellerions aujourd'hui la psychologie de la motivation (Vallerand R. J. et Thill E., 1993) nous fait apparaître l'échec comme un « système fermé qui s'auto produit » (Ballion R., 1977, p.127).

Il existe dans cet ouvrage une certaine dimension sociologique, notamment dans la prise en compte importante de l'idée d'origine sociale dans la réussite scolaire, et dans l'analyse qu'il apporte sur le devenir de ces enfants en « établissement de rattrapage ». L'auteur analysera notamment les conséquences de l'échec scolaire sur la détermination

professionnelle dans les classes favorisées. Il démontre entre autre que ces enfants se dirigent plutôt vers des emplois dans les affaires et plus particulièrement dans le commerce.

Il s'agit de replacer cet ouvrage dans son contexte historique, dans la mesure où les conséquences de massification des différentes réformes sont visibles de façon beaucoup plus nette à ce moment, notamment ses conséquences pour les classes dominantes. C'est également l'apparition de nouveaux agents économiques issus des classes moyennes hautes venant talonner les élites. D'autre part, les situations et conditions du management dans les entreprises modifient considérablement à la fois la vision du patron mais également les formes mêmes des modes de travail d'entreprise. La forte croissance économique a créé une relation plus marquée et plus complexe de la sphère économique dans celle du politique. Il s'avère alors que se développent de nouveaux types d'enseignements ainsi que d'écoles en lien avec le commerce en dehors de filières type H.E.C. P. Bourdieu développera beaucoup cela dans la *Noblesse d'état* (1989) par la suite. On voit donc se développer des structures permettant les reconversions dues aux modifications structurelles économiques. On peut voir dans ces nouvelles structures une possibilité pour les personnes ayant échoué dans le système scolaire d'organiser un rattrapage dans des écoles moins prestigieuses.

Nous retiendrons également de l'ouvrage de R. Ballion l'idée qui est défendue de la définition même des classes qu'il nomme favorisées. L'auteur préfèrera les termes de favorisés ou privilégiés à ceux de classe supérieure, dominante ou dirigeante. L'auteur amène l'idée que les enfants qu'il a pu rencontrer de ces milieux n'appartiennent pas forcément à une classe détenant du pouvoir (Ballion R., 1977, p. 42). Dans cette dimension, l'appartenance à une classe favorisée n'assure pas le fait de détenir le pouvoir et que celui-ci est détenu par quelques fractions de ces couches sociales. Ainsi, il considèrera les enfants des classes supérieures de la façon suivante :

« […] *Tous ces individus, de par leur position économique, sociale et culturelle, pouvaient être considérés comme favorisés, comparés aux autres couches sociales composant notre société. Favorisés par leur accès aux biens matériels et symboliques, favorisés par les réseaux de relations de leur famille qui multiplient leur chance d'insertion dans le monde du travail. Parlant de milieux favorisés, je regroupe dans une catégorie commune les deux catégories socioprofessionnelles supérieures définies par l'I.N.S.E.E. que sont les industriels et gros commerçants, et les professions libérales et cadres supérieurs.* » (*ibid.*)

Nous nous questionnerons donc sur l'idée d'unicité des classes supérieures ainsi que sur le vocable qui nous permettra de construire des catégories d'analyses.

Dans sa thèse C. Daverne (2003b), propose six facteurs explicatifs de trajectoires scolaires atypiques :

Premier facteur : l'économie des rapports affectifs au sein de la famille. Pour l'auteure, il semble que des rapports conflictuels, des altercations répétées et violentes par exemple à propos des fréquentations des sorties, ou bien encore le doute émis de la part des parents envers leurs enfants engendrent un sentiment d'indignité et d'insécurité influant

manifestement sur la scolarité de ces élèves. Il y a alors ici contradiction entre les espérances scolaires familiales et les moyens de les réaliser. Cela empêcherait, pour l'auteure, l'entrée « dans des relations stables de construction de savoir, de comportement » (*ibid.*).

Deuxième facteur : des ambitions parentales excessives. Il apparaît qu'une mobilisation forte de moyens trop lourds en lien avec la scolarité des jeunes, des cours intensifs en dehors de l'école, une forme d'autorité parentale qui n'est pas contestable, alliée à une rentabilité de ces comportements pas à la hauteur des ambitions, produisent des effets négatifs. Ces comportements produisent en fait la nécessité de s'échapper de son encadrement disciplinaire très strict, en échappant ainsi à la pression constante exercée par la famille. Cette impossibilité de s'opposer à la discipline familiale pour ces jeunes, leur fait créer alors une opposition face à la discipline stricte du lycée.

Troisième facteur : le temps de socialisation. Si le temps qu'accordent les parents à leurs enfants paraît essentiel dans l'acquisition durable de certaines dispositions, les individus détenant « les dispositions culturelles les plus compatibles avec celles exigées par l'école ne sont pas toujours ceux qui sont le plus fréquemment et durablement en contact avec l'enfant » (*ibid.*). Le temps en effet accordé par les parents à leurs enfants apparaît être une condition du passage naturel par la vie quotidienne de la transmission du capital culturel. Ce passage nécessite un temps certain. La disponibilité des parents qui occupent des positions sociales dominantes fait qu'ils ne peuvent pas forcément accorder à leurs enfants le temps nécessaire à cette transmission de capital culturel. Sans cette dernière les chances de reproduire la situation familiale se retrouvent réduites.

Quatrième facteur : une distance entre le mode de transmission du capital culturel par la famille et les formes scolaires d'apprentissage. En effet, pour l'auteure une trop grande distance entre les formes que peuvent prendre les modes de transmission du capital culturel par la famille, est un frein à la réussite scolaire. Elle donne l'exemple de modes d'apprentissage de façon libre ou sous forme de plaisir qui s'oppose aux formes rigoureuses et parfois strictes que prennent les apprentissages scolaires. Elle vient donc nuancer les différents travaux sur l'acquisition du capital culturel en critiquant cette idée d'innéité ou encore l'idée implicite de la transmission du capital culturel comme allant de soi. Cette transmission est alors conditionnée à une proximité entre les modes d'apprentissages de la famille et ceux de l'école.

Cinquième facteur : le rapport avec les collatéraux. Tout d'abord il s'agit de considérer que les attentes scolaires de l'enfant peuvent être différentes à l'intérieur même de la cellule familiale. En ce sens, un rapport à l'école différent, au sein de la famille, voire contradictoire peut avoir un effet négatif sur la carrière scolaire d'un jeune. Nous ne réduisons pas ce facteur aux figures du père et de la mère, pour l'auteure les frères et sœurs peuvent représenter « des principes de socialisation plus ou moins favorables à une bonne adaptation scolaire » (*ibid.*). Pour elle, une fratrie ne se conformant pas aux exigences éducatives peut expliquer des

situations d'échec. Elle note également que dans le cas inverse « ces modèles ne suffisent pas à impulser la réussite » (*ibid.*).

Sixième et dernier facteur : un contexte familial perturbé. Si le capital culturel s'acquiert dans des relations sociales stables et durables, un certain nombre d'accidents biographiques comme le décès d'un parent, une séparation, semblent avoir un impact négatif sur la carrière scolaire du lycéen.

Carole Daverne nous propose donc ces six facteurs, dont chacun est évidemment très inspiré de l'idée d'expérience sociale d'une part, et d'autre part chacun d'eux implique la famille de manière directe. Seul le quatrième facteur fait entrer l'établissement scolaire et les formes d'apprentissages dans l'échec de ces enfants. Cependant ce n'est pas l'établissement en lui-même ni ses modes de transmission qui sont analysés mais bien le rapport qui existe entre les modes de transmission familiale et ceux de l'école.

Il nous semble évident que chacun de ces facteurs ne peut pas être pris comme facteur explicatif global, mais bien sûr comme dans toute démarche multifactorielle, par la combinaison de plusieurs de ces facteurs. En effet, il serait simpliste de penser que tout divorce dans les classes très favorisées crée de l'échec scolaire. De la même manière, nous envisageons également qu'un certain nombre de facteurs au-delà de la famille soit essentiels dans la construction de la réussite ou de l'échec d'un élève dans ses classes là. En effet, que penser de ces enfants dans des familles stables, en cohérence avec les valeurs portées par l'établissement scolaire se retrouvant dans des situations de non réussite ?

Si un facteur est un élément qui influe sur un processus, il n'en dit rien sur l'orientation positive ou négative de celui-ci. Par exemple, si la séparation des parents n'est pas un facteur de risque d'échec scolaire en soi, il le sera en association à d'autres facteurs de risque.

Nous différencierons donc l'idée de facteur, qui n'indique en rien l'impact du processus, du facteur de risque et du facteur de protection.

Dans son article « Des héritiers… déshérités ? » (2003a) l'auteure tente de comprendre pourquoi certains de ces lycéens que tout « prédispose à une brillante trajectoire scolaire » se trouvent, au vu de leurs résultats scolaires et des attentes (transformées socialement comme légitimes) de leur famille, « scolairement déclassé[s] ». Dans cet article donnant des pistes de recherche quant à son travail de thèse, l'auteur évoque comme principale orientation un refus, à un moment donné dans l'histoire de ces jeunes, de la culture parentale, une volonté rationnelle de rejeter la culture familiale. Elle note cependant que, même si ces enfants ont du mal à passer leur baccalauréat, une fois dans le système universitaire (le plus fréquemment à l'université, ne pouvant prétendre à d'autres types d'études supérieures à cause de leur dossier scolaire), leur héritage les rattrape par des carrières universitaires souvent brillantes. Il nous semble intéressant de constater que l'héritage de ces jeunes les rattrape grâce au poids de l'habitus en tant que structure incorporée. Cependant, à la vue de ce même habitus, il nous

semble plus difficile d'envisager que les mauvais résultats scolaires de ces enfants puissent être imputés à un refus rationnel. Il nous semble que l'affirmation d'un refus de la culture parentale de la part de ces jeunes cache plutôt les structures symboliques et forces de champs invisibles qui s'exercent sur ces derniers.

Nous privilégierons donc une analyse qui se poserait en termes de violence symbolique et non pas seulement tournée vers la famille mais également vers les institutions sanctionnant une réussite et donc son corollaire, l'échec. En effet, en quoi les structures symboliques exercent-elles une violence sur ces enfants, qu'au final ils incorporent et qu'ils acceptent par nécessité pour certains et qui, pour d'autres, deviennent alors fardeau et échec ? En quoi ces structures exercent-elles une domination consentie par ces enfants qui serait de l'ordre de l'invisible mais assurerait une reproduction de l'ordre social d'une part, mais de tous les éléments de la vie du grand bourgeois d'autre part ? La formation de ce dernier n'est pas seulement alors une tâche d'instruction. C'est une tâche d'une plus grande ampleur, celle de l'assurance de la reproduction sur tous les plans que l'école peut valoriser socialement mais pas seulement. Que faire de ces enfants de l'échec ? Comment vivent-ils cette violence faite à leur futur certain ? Sont-ils, d'ailleurs, aussi sûrs de ce futur ou en proie au doute ? Même si ces enfants sont certainement rattrapés par leur habitus et leurs réseaux sociaux, comment l'expérience de ces moments de doutes ne peut-elle pas influer grandement sur leur vie de façon générale et pourquoi pas également sur leur appréhension du monde social ?

Enfin, G. Henri-Panabière (2010), grâce à des analyses statistiques, note des régularités dans les transmissions parents/enfants notamment sur des habitudes de lecture ou « des rapports plus ou moins difficiles avec certaines matières scolaires » (*ibid.*, p. 159). Les travaux de B. Ralph et J.R. McNeal (1999) à ce sujet avaient déjà démontré que l'implication des parents est d'autant plus positive que les parents possèdent un capital culturel conséquent. G. Henri-Panabière a pu, quant à elle, observer « ce qui dans les propriétés familiales, fait réellement "capital" sur le marché scolaire » (*ibid.*). Ainsi, un diplôme élevé et fortement légitime chez les parents, n'a pas le même poids s'il est détenu par le père ou par la mère. Celle-ci, occupant une place différente dans le foyer, a une implication quantitativement supérieure en ce qui concerne les questions éducatives. Les capitaux des mères ont donc une importance plus prononcée que ceux des pères dans la carrière scolaire des collégiens. Les conditions d'obtention de ces diplômes ont également un impact plus fort notamment s'ils ont été obtenus en formation initiale, ou encore à l'issue d'un parcours peu heurté, s'ils ont donné accès à des professions supérieures, ou bien s'ils s'inscrivent dans une lignée dotée scolairement et selon l'homogénéité scolaire du couple parental. L'auteure relève également des éléments qui facilitent la transmission comme par exemple une « commune identité de sexe entre émetteur et destinataire » (*ibid.*, p.159, 160). Elle note par ailleurs comme C. Daverne (2003b) l'impact négatif que peuvent avoir des accidents biographiques comme par exemple une séparation du couple parental. Cet impact négatif s'explique notamment,

pour elle, par des « situations d'épuisement éducatif ou de difficiles mise en cohérence des contraintes domestiques que connaissent certains parents séparés » (Henri-Panabière G., 2010, p.160).

L'auteur remarque ensuite une tendance des aînés à mieux réussir, qui peut s'expliquer par des écarts d'investissement éducatif mais aussi par la variation de disponibilité des parents. Ces écarts sont d'autant plus forts dans des situations de séparation par exemple.

L'auteure note comme C. Daverne (2003b) l'importance de la proximité entre les principes de socialisation familiale et scolaire. Des styles éducatifs trop éloignés mettent en péril la relation enfant, école, famille. Cependant ces cas ne représentent pas la majorité des situations d'échec.

Dans les cas les plus fréquents de « méshéritiers », les causes paraissent plus équivoques. « Peuvent en effet coexister dans la configuration familiale des tendances à la planification et à l'improvisation […], des compétences culturelles parentales et des complexes ou une distance vis-à-vis de certains aspects de la culture scolaire […], une croyance dans la valeur des enjeux d'apprentissage, une distance critique envers l'autorité statutaire des enseignants […]. » (Henri-Panabière G., 2010, p.161-162). Les cas sont donc pluriels et renvoient à la variation des dispositions parentales, notamment dans des situations contrastées entre les deux parents. Même si un des parents présente une certaine aisance aux modes et contenus scolaires, l'affiliation aux traits scolaires de l'un des parents, moins consonant avec la situation scolaire, entraînera une distance du jeune face à l'école. Ce phénomène peut paraître paradoxal uniquement si l'on ne prend pas en compte les spécificités de rapport à la scolarité de chacun des parents et la reconnaissance dans la filiation à un des modèles.

Il s'agit bien pour l'auteure de mettre à jour une multiplicité de facteurs qui peuvent agir seulement de manière combinée et non de manière isolée. Les processus de non réussite scolaire sont bien des processus complexes et non monocausals. Les enfants en situation de non réussite scolaire sont inscrits dans des processus sociaux qui sont analysables. Ils ne représentent donc pas seulement une frange marginale dépourvue de sens ou produit d'un accident des structures de détermination.

Ces aspects atypiques peuvent-ils cependant être liés à une question de choix rationnel de la part d'acteurs conscients, envisageant des stratégies évaluant les bénéfices/risques de tel ou tel investissement social ? Il nous semble primordial d'analyser plus en profondeur le rôle que joue l'école et ses modes de structuration sur les individus de ces classes. Il nous semble tout aussi important de voir quelles relations se jouent de manière très précise entre l'institution scolaire qui objective le capital culturel (et ce, notamment au travers des normes d'excellence scolaire), la famille (représentant non seulement un passé scolaire mais également toute une notion d'histoire à inscrire et transmettre aux enfants), et les pairs dans une dimension prenant en compte le contexte social global. Il s'agit pour nous alors de s'intéresser non seulement à la famille comme consonante ou dissonante de la culture

scolaire, mais bien de s'intéresser aux interactions entre les composantes citées précédemment et donc sans mobiliser son point de vue sur un seul de ces aspects (famille, école, pairs, loisirs, religion, etc.). Ainsi, nous analyserons l'école non pas comme une structure immuable mais comme un espace culturel changeant et différent en fonction des contextes. Les rapports qui s'instaurent avec l'école sont donc des rapports contextuels en lien avec une culture d'établissement qui peut s'avérer spécifique. Nous analysons donc de manière précise les attentes que peuvent formuler des établissements scolaires, non dans une idée globalisante de « mode scolaire » qui pourrait être les mêmes dans n'importe quel établissement, mais dans l'idée d'une culture d'établissement spécifique à chacun, dépendant de son histoire, de son contexte social, de son imprégnation dans le territoire, etc.

I. 1. 4. Des enfants atypiques dans des établissements atypiques

Un établissement qui affiche des taux de réussite au baccalauréat de 98 % assure aux familles l'obtention du diplôme à la fin du lycée. Ainsi le plus difficile dans les belles écoles n'est pas de sortir avec un baccalauréat, mais plutôt d'y entrer avec les références suffisantes et de ne pas en sortir avant l'échéance de la Terminale. En effet, on ne rentre pas facilement dans ce genre d'école. Celles-ci ont des listes d'attente. On se bouscule pour rentrer à Domaine Lenoir, tout comme les grandes écoles se bousculent pour recruter dans cet établissement. Si on suit le sens commun et que la moyennisation de la population est là, omniprésente, alors tout le monde a ses chances à Domaine Lenoir. L'établissement pourrait alors apparaître comme un exemple de la méritocratie. Ici, tout le monde pourrait entrer avec la certitude d'avoir un baccalauréat et avec un dossier comportant le nom de Domaine Lenoir. Quelle chance ! Le Seuil, qui prend en charge des élèves en difficultés serait alors la bouée de sauvetage salutaire ou encore la possibilité donnée à chacun, et ce qu'importe son milieu, de réussir son baccalauréat et de s'épanouir dans un « cadre épanouissant pour le corps et l'esprit » [extrait d'une plaquette de présentation du Seuil]. L'observation ethnographique et les chiffres de ces établissements font malheureusement s'écrouler ce portrait idyllique. En effet, la population qui fréquente ces établissements n'est majoritairement issue que des classes supérieures. Ces enfants sont appelés à devenir, pour la plupart, des élèves de grandes écoles, ou bien s'il leur arrive de se trouver en difficulté, ils seront rattrapés tôt ou tard par leur habitus et toutes les portes que celui-ci leur permet d'ouvrir. Ces places chères restent dans un certain cercle, dans des endroits où le savoir est présent mais pas seulement le savoir, où l'instruction ne suffit pas, où l'éducation des corps et des comportements est une nécessité à l'entrée dans un monde où l'entre-soi est la règle de la construction sociale. Il nous est impossible de penser alors la sanction de réussite ou d'échec sans considérer les conditions de création ainsi que les attentes qui se co-construisent entre la structure familiale, les institutions sanctionnant des propriétés d'excellence et les réseaux sociaux. Au-delà de la famille, nous

nous intéresserons donc à l'institution scolaire elle-même et à ses modèles de reproduction. Si l'échec est un raté de ces modèles, il s'agit d'en comprendre parfaitement les mécanismes et d'en repérer les failles dans lesquelles certains tombent. Ils s'agit également d'analyser la construction des réseaux sociaux et l'influence qu'ils peuvent avoir sur le rattrapage où l'entrée dans un « cercle vicieux de l'échec » (Ballion R., 1977). Il s'agit enfin d'envisager d'autres lieux de socialisation dont les structures participent à la formation dans les classes dominantes, comme les lieux socio-éducatifs et périscolaires qui permettent également la rencontre et qui restent sous le regard parental.

I. 1. 5. Elite et Ecole : de l'économique au symbolique

Un certain nombre de travaux sur la question des élites ont pu apparaître ces dernières années dans différents champs de la recherche scientifique (Euriat M. et Thélot C., 1995, Coenen-Huther J., 2004 ; Saint-Martin (de) M., 2005 ; Darchy-Koechlin B. et Van Zanten A., 2005 ; Van Zanten A., 2008, etc.). La plupart de ces recherches prennent en considération les travaux de M. Pinçon et M. Pinçon-Charlot sur les classes dominantes dans différentes mesures sur lesquelles nous reviendrons plus tard, plus explicitement lorsqu'il s'agira de mettre de l'ordre dans les différences sémantiques de nobles, bourgeois, classes dominantes, élites et autres appellations concernant cet objet de recherche. Il nous apparaît qu'une des grandes différences qui se fait dans ces travaux est le degré de prise en compte du facteur économique dans la description à la fois des pratiques mais également de la raison même de l'existence des classes dominantes (Coenen-Huther J., 2004).

Si l'économie a sa place dans les facteurs de production et de reproduction de ces classes, il apparaît bien qu'elle n'en est pas le facteur principal. Nous pourrions prendre l'exemple de nobles désargentés dont la place dans la société est une place d'influence, ou encore l'exemple de ces familles de haut rang faisant appel aux associations de parents d'élèves afin d'alléger les frais de scolarité de leurs enfants devenus trop importants pour les revenus, ou le patrimoine du ménage ou de la famille. Ce facteur économique n'est pas non plus complètement hors de propos, dans la mesure où la plupart des grandes familles sont également des dynasties financières dont les aléas économiques jouent sur la position sociale occupée, ainsi que sur l'influence de telle ou telle famille dans tel ou tel secteur de l'économie. D'autre part, la valorisation certaine de carrières économiquement lucratives (voire très lucratives) est également socialement valorisées. À ceci près que, par exemple, une famille de la grande noblesse ne va pas pour autant valoriser des carrières d'opérateurs de finance par exemple ou encore des richesses faciles. Celles-ci s'inscriraient dans une certaine idée de l'argent *comme une fin en soi* et non comme une *reconnaissance du travail accompli* durant des années voir sur des siècles et qui sont les formes valorisées (Mension-Rigau E., 1994). La dimension économique est donc à prendre en compte de façon plus précise, tant

dans le domaine scolaire, que plus, globalement dans la position sociale occupée ou envisagée pour les enfants. Cependant, cette dimension économique ne suffit pas à décrire les schémas de construction symbolique, de représentation, la nécessité de reproduire non seulement du capital économique mais aussi et surtout de la prestance, de la présence sociale, de l'*hexis*, de l'influence, une histoire, une lignée, pas simplement d'un point de vue économique mais aussi d'un point de vue symbolique.

Ce renversement épistémologique prend sa source dans l'approche de *La Distinction* de P. Bourdieu (1979b). Dans une considération de la production et de la reproduction sociale non pas dans un cadre où le capital économique ne suffit pas, même s'il est une nécessité pour assurer la reproduction (prix de la scolarité entre autres), il n'est qu'un outil au service des autres formes de capitaux en les érigeant au stade de capital symbolique. En effet, si on peut envisager que la plupart des familles favorisées possèdent un capital économique conséquent, il n'en demeure pas moins que la discrétion autour de celui-ci est de mise, qu'il n'est pas dans les habitudes des classes dominantes de parler d'argent et que, lorsqu'il en est question, c'est sous une forme indirecte qu'il fait son entrée dans les discussions.

I. 1. 6. Les établissements scolaires des classes dominantes

Comme nous le notions plus haut, même s'il existe différentes recherches sur ces sujets, nous insisterons sur la spécificité d'un travail ethnographique dans des écoles privées confessionnelles tournées vers la reproduction des différentes formes de capitaux. En effet, si tout au long de leurs différentes recherches M. Pinçon et M. Pinçon-Charlot décrivent en détail les structures de reproduction, ils ne s'attardent que très peu sur ce que nous appellerons les belles écoles. Ces sociologues insistent particulièrement sur les formes d'incorporation liées à la famille et à l'organisation sociale de cette classe. Lorsqu'ils s'intéresseront aux écoles de la bourgeoisie (Pinçon M. et Pinçon-Charlot M., 2000, p.84-88), ils le feront par deux entrées. Tout d'abord la première, celle de l'école publique, considérant que la ségrégation spatiale permet une homogénéité de la population nécessaire à une éducation « à même de conforter les éléments de socialisation transmis par la famille, tous ces codes, manières de faire et manières d'être qui permettent de se faire admettre comme membre à part entière de la haute société » (*ibid.*, p.84). Les auteurs notent alors que lorsque ces familles sont socialement et statistiquement assez dominantes pour contrôler les établissements publics, elles peuvent y envoyer leurs enfants[2]. Ces conditions ainsi réunies, le choix de l'école ne se tourne pas forcément vers les écoles privées. Cependant, ces conditions de

[2] On trouvera une description assez précise du contrôle qu'exercent les grandes familles par l'exemple de l'école Charcot de Neuilly dans leur ouvrage *Dans les beaux quartiers* (Pinçon M. et Pinçon-Charlot M., 1989, p.99-108).

ségrégation spatiale sont relativement exceptionnelles, pour garantir une éducation tournée dans le sens de la volonté de reproduction des codes culturels de ces familles.

Le second intérêt que les auteurs porteront aux écoles de la bourgeoisie sera en rapport avec les écoles clairement tournées vers la très haute société et ne permettant clairement aucune entrée pour d'autres classes. Ils prendront notamment l'exemple de l'Ecole des Roches, à Verneuil-sur-Avre en Normandie. Pour eux, les méthodes pédagogiques de ces écoles sont tournées vers la responsabilisation, où l'autogestion y est souvent préférée à l'autoritarisme. Cependant, notre étude ethnographique ne retrouve cette constante pédagogique ni dans les établissements étudiés, ni dans tous ceux étudiés dans notre pré-enquête, ni dans les pratiques éducatives ou de choix scolaires des individus rencontrés dans notre enquête. Nous voyons à cela plusieurs explications.

Tout d'abord, les travaux des auteurs ne porteraient que sur des écoles dont les élèves sont issus des très hautes franges. S'ils ont pu passer du temps à décrire les différents modes de vie entre les bourgeois, les nouveaux patrons, les aristocrates, les grandes fortunes et les très grandes fortunes, il apparaît cependant qu'ils ne font ici pas de différence entre les écoles pouvant accueillir les classes dominantes. S'il existe une multitude de façons d'appartenir aux classes dominantes avec un certain nombre de constantes telles que les enjeux de production et de reproduction des différentes formes de capitaux, il existe des différences entre tous ces sous-ensembles sociaux. De la même manière, nous ne pensons pas qu'il existe un type d'école des classes dominantes mais différentes écoles pour lesquelles certaines constantes se retrouvent, correspondant alors aux enjeux inhérents à ce groupe social (production et reproduction du capital) et qu'il existe également des sous-ensembles au niveau des écoles. Par exemple, Domaine Lenoir cumule un certain nombre de spécificités qui provoquent des différences notables par rapport aux descriptions de M. Pinçon et M. Pinçon-Charlot. D'autre part, si le Seuil s'avère être un établissement tourné vers l'étranger, il s'agit plutôt de stratégies de rattrapage de scolarité, plus que d'une idée de valorisation de parcours scolaires d'excellence. La forme particulière de la bourgeoisie bordelaise endogamique, par les enjeux spécifiques à la région que sont la vigne, le vin et l'exploitation forestière, engage à des formes de rapports sociaux différents que nous retrouvons dans l'établissement. Nous développerons ce point plus tard, mais il nous semble important de noter que les écoles des classes dominantes sont aussi différentes que les formes mêmes de la domination et des modes de domination qu'elles exercent.

Il y a ensuite un second élément que les auteurs n'ont que très peu vu, celui-ci se trouvant du côté des pédagogies mises en place dans les établissements. Il existe pour nous un biais important dans l'historique des établissements, des régions, et le plus souvent pour les établissements confessionnels, un biais de congrégation religieuse. On sait par exemple, que depuis des siècles certaines congrégations religieuses se sont tournées vers des pédagogies progressistes alors que d'autres ont toujours porté un regard traditionaliste sur l'éducation. On voit par exemple à quel point, dès le XVII^{ème} siècle, les congrégations religieuses jouent un

rôle dans la modernisation de la pédagogie avec notamment les oratoriens, créés en 1611, qui inaugurent une pédagogie plus libérale que celle des jésuites qui monopolisent l'éducation à l'époque (Lê Thàn K., 2001, p.78-79). Par la suite, on verra également la nécessité de rénovation des jésuites juste avant et, bien sûr, largement après la Révolution française (Compayré G., 1879, p.237-258). À une époque où le sang ne suffit plus à reproduire les élites et le châtiment corporel à stimuler l'étude, les jésuites feront de l'émulation un principe pédagogique. On retrouvera celle-ci sous diverses formes, souvent héritée d'autres références dans *l'Education Nouvelle* par exemple ou encore dans la *pédagogie de l'intérêt* de J. Dewey (Houssaye J., 2000, p.130-131) pour ne citer qu'eux. On retrouvera notamment ce biais pédagogique lié à la congrégation religieuse, dans notre pré-enquête, à « Saint Lazard », dont nous décrirons la rencontre dans l'historique de cette recherche.

Quant au biais pédagogique lié à l'histoire, nous reviendrons rapidement sur une donnée fondamentale que ne prennent pas en compte les auteur, notamment en ce qui concerne un des exemples qu'ils donnent, l'Ecole des Roches (Pinçon M. et Pinçon-Charlot M., 2000, p.85). Les auteurs nous précisent que ces écoles ont « adopté, dès leur apparition, les méthodes qui mettent l'accent sur la responsabilisation des élèves à savoir les méthodes Montessori puis Freinet » (*ibid*., p.85-86) en précisant qu'il s'agit d'une citation de Demolins datant de 1901 lequel aurait pu difficilement citer Freinet ! Les auteurs précisent par la bouche d'un enseignant que les méthodes de l'Ecole des Roches sont moins ludiques que dans une école Montessori et plus tournées vers l'auto-responsabilité. Ils laissent alors planer un doute sur l'utilité de cette pédagogie de la liberté en argumentant qu'elle se justifie par une nécessité d'apprendre à se contrôler très tôt et d'être soi-même sa propre autorité. D'une part, comme nous le notions plus haut, nous n'avons trouvé, dans aucune des écoles rencontrées dans cette enquête, une de ce type-là. D'autre part, l'histoire de la pédagogie tend à devoir apporter quelques nuances à cela. En effet, l'Ecole des Roches, avant d'être une école bourgeoise, est avant tout une des premières écoles nouvelles, école mettant l'accent certes sur l'auto-responsabilisation, mais surtout pionnière d'un mouvement d'ampleur internationale en pédagogie, l'*Education Nouvelle*. L'Ecole des Roches est fondée en 1898 par E. Demolins, économiste fondateur de la revue *La science sociale*. Cette école est la représentante, au sein même du mouvement qu'est l'Education Nouvelle, d'une ambiguïté (Chycki M.-C. et George J., 2001, p.18). Celle-ci tient au contexte historique de la fondation de l'école dans les rivalités nationalistes exacerbées, tant sur le plan économique que colonial.

La France pour Demolins doit se doter d'un appareil éducatif faisant la différence au même titre que les anglo-saxons. Il publiera en effet un ouvrage à succès *À quoi tient la supériorité des Anglo-saxons ?* Il critique la pesanteur de l'enseignement public, l'aspect inhumain des lycées, la discipline de soumission à l'autorité inhibant l'initiative individuelle, il propose alors une pédagogie tournée vers l'enfant. Ses préoccupations apparaissent plus pragmatiques qu'éthiques ou militantes du mouvement de l'Education Nouvelle. En effet, il écrit en 1907, dans le journal de l'Ecole des Roches, qu'il souhaite que les écoles Nouvelles

« impriment à leurs élèves une autre formation, afin de créer une nouvelle race de patron, capable de réussir dans les affaires et de tenir tête à la concurrence étrangère envahissante » (*ibid.*, p.18). Les références de cette école sont Decroly, Cousinet, et Montessori. L'Education Nouvelle n'est pas par essence tournée vers les classes dominantes et aisées, cependant elle porte en son sein cette ambiguïté, élitaire par moments comme à l'Ecole des Roches, mais sûrement pas élitiste dans ses conceptions éducatives. Cependant, l'Ecole des Roches appartient incontestablement à l'Education Nouvelle, « elle en porte les richesses et les limites » (*ibid.*, p.18) de plus, il est nécessaire de ne pas oublier qu'au-delà du cercle restreint de son recrutement elle sera une inspiration pour beaucoup de réformateurs.

Cette école est cependant l'exemple d'une volonté de création d'une nouvelle élite par Demolins. Elle n'est donc ni représentative des écoles nouvelles en général ni pour autant représentative des formes pédagogiques des établissements des classes dominantes.

La France portera quelques grandes figures de l'Education Nouvelle comme Wallon, Cousinet, puis Freinet qui se séparera plus tard du mouvement pour une multitude de raisons. Ce mouvement ne trouve à sa base aucun principe d'une école faite par et pour les hautes classes. En effet, par exemple, les travaux de Cousinet porteront sur de petites écoles communales, la pédagogie de Freinet est une pédagogie de l'école du peuple, l'orphelinat de Cempuis dans l'Oise, etc. Nous ne pouvons donc nous retrouver dans la description qui serait faite de ces écoles.

Ces pédagogies tournées vers un souci de démocratisation et d'émancipation ne sont pas exemptes d'un certain élitisme comme le note P. Perrenoud (2005, p.105-118). Pour l'auteur les valeurs et les formes pédagogiques tournées vers l'autonomie, la responsabilisation, la réalisation de soi, sont proches des valeurs des franges de la petite bourgeoisie nouvelle (Bourdieu P., 1979b) aux conditions sociales privilégiées « qui mettent partiellement à l'abri de la dureté du monde du travail » (Perrenoud P., 2005, p.110). En effet, on adhère plus facilement à ces valeurs quand on n'est « pas confronté chaque jour à des rapports de compétition ou de domination » (*ibid.*). À l'inverse, les pédagogies traditionnelles présentent des points communs avec l'expérience du monde des affaires et de l'industrie : « contrôle permanent des conduites, insistance sur le respect des règles et de l'autorité hiérarchique, sur l'ordre, la ponctualité, le travail individuel, la compétition, l'effort permanent, le rendement » (*ibid.*). De la sorte, les pédagogies nouvelles se trouvent éloignées des valeurs des cadres du secteur privé comme le précise l'auteur, mais également de fait des valeurs des classes dominantes. Il n'est donc pas étonnant que la forme pédagogique des établissements étudiés ici ne correspondent pas aux descriptions de M. Pinçon et M. Pinçon-Charlot à propos de l'Ecole des Roches. Cette dernière apparaît en fait comme un cas bien spécifique dans les formes pédagogiques de ces classes. Dans la même logique que P. Perrenoud nous pouvons également ajouter que l'éducation traditionnelle trouve une concordance dans les valeurs portées par la religion catholique très valorisée et légitime pour eux.

Nous tenons à préciser que P. Perrenoud ne cherche cependant pas à jeter le discrédit sur ces pédagogies mais à en formuler une « critique interne » afin de maîtriser certains « effets pervers » des pédagogies actives. Il précisera également que « l'organisation scolaire actuelle, qui favorise des pédagogies routinisées et peu différenciées, contient tous les mécanismes qui transforment les différences personnelles et culturelles en inégalités scolaires » (*ibid.*, p. 109)

M. Pinçon et M. Pinçon-Charlot noteront ailleurs (Pinçon M. et Pinçon-Charlot M., 1999, p.63-68 et 2000, p.20-21) l'importance de la compétition scolaire. Les formes pédagogiques de l'éducation nouvelle sont plus tournées vers la coopération et la responsabilisation nécessaires au vivre ensemble, ce qui d'ailleurs n'est nullement en contradiction avec les formes de collectivisme nécessaires à la reproduction des formes de capitaux, ce que notent eux-mêmes les auteurs. Il existerait donc plusieurs types de pédagogie et pas *une* pédagogie de la bourgeoisie. On retrouvera alors des pédagogies coopératives, d'autres coercitives, d'autres plus ancrées dans la religion, etc.

Au vu de ces objections, nous pouvons alors réellement penser l'approche dans les établissements que nous avons pu étudier, si ce n'est dans une approche représentative de l'éducation bourgeoise, en tout cas comme une éducation cohérente empreinte de l'histoire des établissements eux-mêmes et ce, en lien avec les classes dominantes. Il est donc important de prendre en compte le contexte historique d'un établissement afin de comprendre les visées et les enjeux de sa pédagogie. Ainsi, à une histoire de classe il est tout à fait envisageable de voir des histoires, des champs différents mais en interaction. On envisage aussi de mettre en relation des individus aux habitus différents (comme les bourgeois et les aristocrates avec des individus appartenant à des franges de la bourgeoisie financière) mais qui conservent un intérêt à l'entre-soi. Dans cette idée de renversement épistémologique nous nous intéresserons donc aux champs, aux habitus, en redonnant au contexte historique son poids et en prenant largement en compte les données pédagogiques qui sont pour nous les clés de la compréhension sociologique de ces établissements.

I. 1. 7. Vers une problématisation

Penser l'échec à l'intérieur des classes dominantes n'est alors pas simplement penser le contraire strict de la réussite. Il s'agit de le penser comme modèle existant dans les modèles de structuration. Bien que les ratés soient rares, ils sont, le plus souvent, cachés et parfois du regard des acteurs eux-même en situations d'échecs. Afin donc de comprendre les logiques d'échec, il s'agit de comprendre les mécanismes qui créent l'idée même de réussite scolaire et de réussite sociale. Il s'agit de comprendre les modes d'incorporation afin d'en séparer le sentiment de réussite et d'échec qui porte lui-même à interprétation de la part des acteurs dans bien des situations sociales. Afin de rentrer au plus près dans la compréhension de la non

réussite, nous devrons donc nous attacher aux modes de structurations scolaires au sein de ces classes. Ceux-ci sont visibles dans les établissements mettant tout en œuvre, au service de ces classes, afin d'assurer une pérennité au nom, au rang, à la réputation, de participer au façonnage de l'*hexis*, bref à toutes les composantes nécessaires à la formation de ces jeunes élites. Il s'agit alors de savoir comment se construisent les élites dans l'environnement scolaire. Comment la quotidienneté de ces établissements participe à la création de ces habitus des classes dominantes ? Comment des pratiques banales aux yeux des acteurs sont-elles en fait des mécaniques de production et de reproduction des classes dominantes ?

Le seul regard porté sur l'école ne permet cependant pas de comprendre la réalité et l'intérêt de l'application sociale d'une formation et de ses spécificités. Regarder la formation des élites sans la mettre en parallèle avec la vie sociale des classes dominantes et leur structuration ne nous permettrait pas de suivre ni les causes, ni les conséquences de tels modes d'apprentissage. En effet, il n'est pas dit que la carrière scolaire d'un individu soit à l'image de sa carrière professionnelle et inversement. C. Daverne (2003a) a déjà montré par exemple à quel point des élèves en situation d'échec au lycée se voyaient rattrapés par leurs habitus dans des carrières universitaires brillantes ou encore dans leur environnement professionnel de premier rang. Quels sont alors les mécanismes qui peuvent à la fois construire l'échec et son rattrapage ? Les mécanismes scolaires sont-ils les seuls ?

Au-delà de ce lien entre école et classe dominante, de manière plus globale, nous devrons donc nous intéresser à la structure de ce qu'on nomme les classes dominantes ou les élites, sans pour autant en dissocier les éléments internes qui feraient penser que cette classe est une et indivisible. Si pour M. Pinçon et M. Pinçon-Charlot (1998, 2000) cette classe apparaît encore comme une classe en soi et pour soi (peut-être même la seule), il ne s'agit pas pour autant d'occulter que les places des élites sont chères, que la concurrence scolaire et sociale se fait de plus en plus dure et qu'à l'intérieur même de ces classes se jouent des enjeux de pouvoir et de hiérarchisation. P. Bourdieu (1989, p.305-328) notera que l'accès des classes moyennes à des études supérieures a compliqué les rapports des classes dominantes à l'institution scolaire, créant de fait des situations de tensions et d'échec de certains dans les classes bourgeoises. Il existe à l'intérieur même des classes dominantes des exclus du marché scolaire, liés à la massification de l'école, qui devront trouver des voies différentes afin d'éviter le déclassement grâce à ce que P. Bourdieu (*ibid.*) appelle des « voies détournées » par l'intermédiaire « d'écoles-refuges ». Ces enjeux, en termes de dynamique de champs, créent à la fois leur identité en tant que champs de force, mais également des tensions en tant que champs de lutte, nous reviendrons plus tard sur ce cadre théorique. Nous devrons donc décrire ces enjeux afin de considérer l'échec non pas comme un déclassement total des enfants favorisés mais comme également des individus pris dans une logique de classe dont un certain nombre d'aspects se jouent dans une relation concurrentielle et dont l'échec des uns fera la réussite des autres et, bien sûr, inversement.

Enfin, si la reproduction de cette classe se fait, ce n'est pas au grand jour, la reproduction scolaire se travaille de manière spécifique dans un cadre méthodologique particulier. L'énorme travail méthodologique de M. Pinçon et M. Pinçon-Charlot, relaté dans leur *Voyage en grande bourgeoisie* (1997), nous inspirera certes beaucoup, dans les réserves que nous aurons quant à un travail méthodologique spécifique d'une étude sur les hautes classes (Pinçon M. et Pinçon-Charlot M., 1997, p.29), cependant nous prendrons un recul particulier quant à notre propre socioanalyse. En effet, là où ces sociologues se questionnent dans leur approche, n'étant pas eux-mêmes issus de ces catégories sociales, nous entamerons un travail d'objectivation de notre propre vécu étant issu d'un milieu proche des hautes classes.

Chapitre II. Epistémologie et modèle d'analyse

II. 1. Questionnement épistémologique : la réalité, de la structure aux représentations

Si nous regardons effectivement le monde à travers les lunettes de notre habitus, il est alors essentiel de prendre conscience de cet outil déformant la réalité. Nous essaierons ici de délimiter notre approche épistémologique et de définir les pré-requis à la pensée méthodologique.

La question de la philosophie de la réalité peut se poser de nombreuses façons. Existe-t-il une réalité au-delà de nos consciences créatrices ? La réalité n'est-elle que construction subjective de conscience et modulation individuelle ? Peut-on se fier à nos perceptions pour décrire la réalité ? Et si oui, l'Homme est-il le maître de la création de réalité ? Tant de questions qui ne manqueront pas de questionner le philosophe. Notre posture épistémologique appelle à un éclaircissement de ces questions. En effet, nulle réponse ne tend à être apportée ici, cependant nous tenterons de clarifier la question principale qui conduira notre approche méthodologique.

La question de la réalité ne pouvant se régler d'un point de vue épistémologique nous dégagerons, dans notre approche méthodologique, un postulat de réalité objective modifiée par les perceptions individuelles, c'est-à-dire une réalité en dehors de l'Homme et de sa perception. Celle-ci n'est pourtant observable qu'à travers le regard de l'Homme lui-même. Il modifie alors la réalité en fonction de ses perceptions et la retranscrit dans un environnement qui fait sens pour lui. Cela nous permet de poser autrement la question de la Liberté mais aussi celle de la posture méthodologique. S'il existe bien des structures au-delà de l'Homme, une réalité au-delà des perceptions, il est alors contingent à ces structures. Celles-là mêmes qu'il n'analyse qu'au travers de ses perceptions. De la question de la réalité et de la contingence à des structures, à la question de la liberté et de la rationalité de nos actes, il n'y a qu'un pas que nous franchirons à présent.

En effet, notre travail et notre parcours de recherche nous ont amené à plusieurs reprises à nous questionner sur les volontés individuelles des acteurs, sur la rationalisation des actes, des comportements individuels d'autant plus dans les catégories sociales disposant des outils de rationalisation. La pensée intuitive nous amènerait à penser que les personnes ayant les outils matériels, culturels et sociaux leur permettant une grande liberté de choix peuvent composer de choix de vie. Cette piste individualiste se retrouve très facilement ébranlée par la pratique dans une économie générale d'investissement (et de réinvestissement) de formes d'outils de domination. Cela nous amènerait à penser à un *choix de la rationalisation* ou *de la domination*. Ce *choix* n'en est cependant pas un. Et même si nous avons pu observer des personnes *choisissant* un parcours « marginal » par rapport à leur situation sociale, il

s'explique par un contexte social où le choix n'avait pour explication rationnelle que l'explication fournie par les sujets d'une volonté de sortir d'une dissonance sociale (que nous rapprocherions, dans l'idée, d'une dissonance cognitive). En effet, pour que l'acte prenne un sens de choix, le sujet rationnalise alors son parcours comme un choix rationnel. La volonté de croire à un acte libre oblige le sujet à le rendre rationnel et délibéré. Même si beaucoup de nos choix sont déterminés par un contexte social, il n'en est pas moins que la plupart sont rationnalisés pour échapper à la crainte du déterminisme, la crainte de ne pas être libre.

Nous ne pouvons pas non plus nous accorder à une approche déterministe qui ne laisserait aucune manière de penser les volontés individuelles. Cette approche nous empêcherait de fait, de toucher à l'essence même de notre sujet, c'est à dire les ratés dans des conditions prescrites ou prédictives. Même si les contextes sociaux fondent l'histoire des corps et des esprits, cette même histoire nous paraît modifier les structures mêmes se construisant au-delà des individus et de leur rationalisation. C'est dans cette approche que nous nous rapprocherons d'une épistémologie bourdieusienne considérant l'individu comme *agent*, celui-ci *agissant* sur les situations sociales autant qu'il *est agi* par ces mêmes situations. Le déterminisme prend alors la forme de structure et la rationalisation des individus est alors construction des représentations au travers de cette structure. Il existe bien pour nous alors une réalité objective structurante dont l'individu (agissant) crée des représentations modifiant les structures elles-mêmes.

L'application méthodologique de cette approche nous amène à devoir réfléchir à la fois en termes de structure et d'observation objective de la réalité (ou en tout cas de notre perception de celle-ci) et des représentations des agents d'une part, mais également du chercheur et de son approche. Nous approfondirons cette réflexion dans la partie consacrée à notre démarche ethnographique appliquée à cette recherche.

Cette approche épistémologique sous-entend pour nous la plus grande précision dans la connaissance de ce modèle. Nous nous intéresserons donc dans un premier temps à la genèse de cette approche dans ses dimensions historiques et philosophiques. Nous traiterons par la suite du cadre de cette approche dans l'appréhension de ses grands concepts comme l'habitus, le capital et la théorie des champs. Ces trois composantes de l'approche structuraliste constructiviste nous permettront de donner un certain relief à nos analyses.

II. 2. Exposition d'un modèle constructiviste

II. 2. 1. L'approche structuraliste constructiviste

a) De l'opposition des héritiers à l'émergence de la pensée de P. Bourdieu

Afin de percevoir toute la complexité de l'œuvre de P. Bourdieu, il nous paraît important, dans un premier temps, de replacer l'émergence de sa pensée dans le contexte intellectuel, social et institutionnel et de réintroduire dans cette analyse son caractère historique.

L'émergence et la première discussion théorique de l'idéologie du don comme justification des inégalités scolaires se trouvent dans l'ouvrage *Les héritiers* (Bourdieu P. et Passeron J.-C., 1964), puis on en retrouve une discussion élargie au « verdict scolaire » et à la condition d'examen dans *La reproduction* (Bourdieu P. et Passeron J.-C., 1970). Sans entrer trop tôt dans la fonction qu'a jouée l'émergence de ce concept dans la sociologie de P. Bourdieu et notamment de l'évolution d'une distinction entre « culture bourgeoise » et « culture savante » en « capital culturel », il nous paraît prépondérant de revenir sur les critiques formulées aujourd'hui sur ces ouvrages, d'en comprendre la source et d'y opposer une analyse historicisée. Ceux-ci aujourd'hui, aux yeux de la critique systématique de P. Bourdieu, apparaissent comme la théorisation de la logique implacable de la reproduction et du déterminisme affirmé sans marge de manœuvre dans le monde social. Nous y opposerons un regard recontextualisé en nous inspirant largement de l'article de P. Masson, *La fabrication des héritiers* (2001). Pour lui, en analysant parallèlement le contexte et le contenu de l'ouvrage, on peut en effet noter qu'il s'inscrit partiellement en réaction à ce même contexte.

Tout d'abord, les années cinquante sont marquées par la domination dans le débat intellectuel de la phénoménologie et de l'existentialisme dont le principal représentant est Jean-Paul Sartre. Pour P. Masson (2001, p.480), la construction d'une pensée intellectuelle se fait en opposition à un « modèle négatif » et en adhésion à un « modèle positif ». Il apparaît que Sartre représentera ce modèle d'opposition pour P. Bourdieu, il rejette chez lui sa philosophie de la conscience et du sujet mais également son modèle d'engagement dans le débat public. D'autre part, il se forme parallèlement une philosophie des sciences, portée par Bachelard, Canguilhem et Koyré, en marge de ce courant dominant qui inspirera beaucoup les étudiants et les jeunes intellectuels de l'époque, dont P. Bourdieu fait partie. Le courant qui a représenté le modèle positif d'opposition à l'existentialisme, pour P. Bourdieu, fut manifestement l'anthropologie structurale de Claude Lévi-Strauss, qui cherchait à dégager la structure fondamentale de l'esprit humain. Pour P. Masson toujours (2001, p.481), *Les Héritiers* repose à la fois sur la tradition épistémologique bachelardienne de rupture avec le sens commun et « sur le modèle de l'anthropologie structurale dans la recherche de "lois générales" des comportements sociaux ». Il s'agit donc d'établir une sociologie scientifique sur le modèle des sciences de la nature et plus précisément sur les sciences physiques.

Ensuite, cet ouvrage de 1964 casse l'image d'après-guerre d'une école démocratisée en la montrant comme reproduisant et légitimant les inégalités sociales. Le plan Langevin-Wallon d'après-guerre souhaite substituer à un parcours scolaire différencié socialement, un enseignement où la progression serait liée uniquement au mérite individuel, aux aptitudes. La

réforme Berthoin instaure la scolarité obligatoire à 16 ans et un cycle d'observation de deux ans représenté par les classes de 6ème et 5ème. On est donc dans une idée d'enseignement de masse où l'orientation se ferait au mérite de chacun. Cette *méritocratie* serait accompagnée d'une massification scolaire très importante mais pas forcément de la démocratisation attendue. Cette conception méritocratique est également perceptible dans les débats sur l'université au début des années soixante. P. Masson (2001, p.483) montre que ces débats tiennent pour acquis l'existence d'élèves « doués » et d'autres « peu doués ». P. Bourdieu et J.-C. Passeron sont, quant à eux, favorables à une pédagogie rationnelle réellement démocratique afin de « livrer à tous cet ensemble de "dons" sociaux qui constituent la réalité du privilège culturel » (Bourdieu P. et Passeron J.-C., 1964, p.114). Ils s'opposent donc au fonctionnalisme des différents plans technocratiques « tourné[s] vers la production en série de spécialistes sur mesure » (*ibid.*) et notamment de la réforme Fouchet visant à une spécialisation scientifique et professionnelle des filières afin que les universités puissent faire face à l'augmentation des effectifs beaucoup plus forts en lettres qu'en sciences.

Enfin, P. Bourdieu et J.-C. Passeron marquent aussi leur opposition face à ce que P. Masson (2001, p.485) nomme les « massemédiologues » et les recherches portant sur les moyens de communication de masse et la culture de masse. Cette culture, pour E. Morin, s'adresse à une masse sociale au-delà des structures de la société comme la classe sociale ou la famille. Il voit également, dans la jeune génération issue du baby-boom, se dessiner l'émergence d'une culture spécifique, la culture adolescente ainsi qu'une certaine homogénéisation de cette classe d'âge et la capacité de cette « culture juvénile » à orienter les normes et les valeurs de la culture de masse. P. Bourdieu et J.-C. Passeron critiqueront vivement ces analyses dans un article de 1963, paru dans la revue *Les Temps modernes*, dans la mesure où elles négligent la possibilité d'accès (à l'époque) aux moyens de communication et les réactions aux messages diffusés en fonction des classes. Les auteurs mettent donc l'accent sur l'idéologie implicite et sur la constitution et la légitimation des différences culturelles, ainsi que sur l'affirmation de la réception des messages comme socialement déterminée.

Pour Masson (*ibid.*, p.488), ces différences d'analyse sont en partie dues à des raisons biographiques et sociales. En effet, les points de vue culturalistes sont le produit de sociologues nés pour la plupart dans les années vingt et ayant été les témoins du passage de la France appauvrie de l'après-guerre à la production à grande échelle de la fin des années cinquante. L'auteur y voit également un moyen, pour P. Bourdieu et J.-C. Passeron, normaliens agrégés de philosophie, issus des fractions inférieures des classes moyennes et jeunes enseignants en ce début des années soixante, de « se faire une place dans la discipline » par l'opposition aux « chercheurs de la génération précédente ».

Il paraît assez évident que sur ces différents thèmes, les questions ne se posent plus de la même façon aujourd'hui. En effet, tout d'abord, au cours de sa vie, P. Bourdieu s'inspirera de nombreuses fois de l'œuvre de J.-P. Sartre et la relation qu'il entretiendra avec celle-ci sera

de nature beaucoup plus complexe que cette opposition de jeune chercheur. La critique qu'il formule en ce début des années soixante quant à l'implication de Sartre dans le débat public, est assez paradoxale quand on connaît l'implication grandissante de P. Bourdieu sur la scène sociale et ce, en particulier au cours des années quatre-vingt-dix. Cette remise dans le contexte de l'époque lève ce paradoxe et ce qui nous apparaît comme contradictoire, avec le recul que nous avons, n'est en fait qu'une évolution dans une perspective historique. Ensuite la critique de ces « massemédiologues » formulée par P. Bourdieu et J.-C. Passeron ne pourrait plus se poser tout à fait de la même façon aujourd'hui dans notre société d'ultra-communication où la télévision a pris une place que l'on n'imaginait pas dans les années soixante. Cette ère de la communication s'est développée de façon parallèle (et sûrement dans une relation d'interdépendance) avec la société de consommation que nous connaissons actuellement dans laquelle les messages publicitaires ont leur « public cible » où l'on parle de cette fameuse « ménagère de moins de cinquante ans ». Loin de s'adresser à tous de la même manière, la communication s'adresse à chacun d'entre nous en ayant l'habileté de prendre en considération le caractère non homogène de la société. P. Bourdieu en fera d'ailleurs une analyse beaucoup plus tard dans *Sur la télévision*, suivie de *L'emprise du journalisme* (1996) où la question ne sera plus sur le pouvoir des média face à une masse au-delà des classes, mais sur « les *mécanismes* d'un champ journalistique de plus en plus soumis aux exigences du marché » et à travers eux de voir de quelle façon « les contraintes structurales que fait peser ce champ […] modifient plus ou moins profondément les rapports de force à l'intérieur des différents champs » affectant des univers aussi différents que le champ juridique, le champ littéraire, le champ artistique ou le champ scientifique.

Enfin, de façon générale, on peut noter avec P. Masson (*op. cit.* p.492) des études de Prost en 1986 et de Briand et Chapoulie en 1997 qui montrent que la démocratisation fut réelle entre 1945 et le début des années soixante. Celle-ci fut réalisée grâce notamment aux cours complémentaires dont les effectifs étaient en forte croissance mais non pris en compte dans les statistiques. La focalisation sur les classes de 6ème des lycées ne permettait pas de le percevoir. On peut donc regretter l'absence de perspective historique des auteurs et la non considération de ces évolutions. Cependant l'intérêt de l'ouvrage aujourd'hui se situe-t-il réellement ici ?

On voit bien que cet ouvrage correspond, dans ses méthodes, dans ses analyses et dans son traitement général à un contexte socio-historique et y apporter une critique aujourd'hui sans cette prise en compte paraît vide de sens. Il nous semble plus important de prendre en compte l'apport de cet ouvrage dans l'approche de P. Bourdieu et plus globalement dans la sociologie contemporaine. P. Bourdieu et J.-C. Passeron changent la relation de causalité pour expliquer les inégalités scolaires utilisées notamment par Alain Girard. Pour ce dernier, les différences d'orientation sont liées à la volonté des parents. Il fait de nombreuses fois référence au « handicap familial ». Pour P. Bourdieu et J.-C. Passeron, la volonté des parents ne peut être évoquée comme facteur explicatif. Ils démontrent en quoi l'origine sociale des

élèves et l'institution scolaire déterminent les inégalités scolaires. Pour eux, c'est bien l'origine sociale qui est à prendre en compte et ils essaient de voir comment l'école est « production et reproduction de ces inégalités » (Masson P., *ibid.*, p.494). De plus, Girard souhaite parvenir à une connaissance des facteurs explicatifs des inégalités scolaires afin de régler un problème social et, comme il l'affirmera dans certains articles, de permettre aux enfants « les mieux doués » de toutes origines sociales, d'accéder à un niveau d'enseignement élevé. Pour P. Masson, on est proche d'un « fonctionnalisme technologique » ressemblant aux débats sur la démocratisation des années soixante. P. Bourdieu et J.-C. Passeron s'attacheront plutôt à chercher les fonctions cachées de l'école au-delà de l'affirmation politique de démocratisation. Ils élargissent une idée qui se trouvait également chez E. Durkheim en ouvrant de nouvelles pistes. Cette analyse institutionnelle de l'école en référence à des fonctions cachées inspirera beaucoup de travaux de sociologie de l'éducation à partir du milieu des années soixante, précise P. Masson.

Dans leur mode d'interprétation des données, P. Bourdieu et J.-C. Passeron cherchent à rendre compte du rapport de classe à l'institution scolaire, à la fois dans les rapports économiques mais également dans des rapports culturels en utilisant une terminologie de classe héritée de K. Marx. Cependant cette analyse sera fondée sur les catégories socioprofessionnelles I.N.S.E.E. (Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques) et le mélange de ces deux perspectives paraît assez problématique. Nous ne retiendrons cependant ici que la démarche de complexification du rapport à la scolarité par la notion de culture et pas uniquement par le domaine économique.

Enfin, on pourra noter que dans le traitement des données qu'opèrent P. Bourdieu et J.-C. Passeron se fonde une réelle innovation. La plupart des études traitées par questionnaires se caractérisaient par leur considération des données à leurs valeurs faciales. Les réponses aux questions étaient considérées comme « une expression fidèle de leurs jugements ou un compte-rendu exact de leurs activités et de leurs comportements » (Masson P., *ibid.*, p.503). P. Bourdieu ne croyait pas en l'univocité d'une question y compris dans un traitement quantitatif rigoureux, d'autre part, si les acteurs n'ont pas la pleine conscience des relations qui se jouent en dehors de leurs volontés individuelles, il ne peut qu'exister un écart entre les choses affirmées et le comportement effectif.

On notera tout particulièrement que P. Bourdieu s'appuiera sur des articles de l'américain Kurt Lewin, tenant de la *field theory*, que l'on pourra traduire par théorie du champ. Le développement théorique de la théorie du champ chez P. Bourdieu ne prendra réellement forme qu'au milieu de années soixante-dix. On trouve dans l'ouvrage *Réponses* (Bourdieu P. et Wacquant L., 1992, p.71-72) une allusion aux travaux de K. Lewin et à un mode de pensée relationnel caractérisé par la description d'un monde social où se jouent des relations objectives entre les agents qui existent « en dehors des consciences et des volontés individuelles » en citant K. Marx.

Dans *Les héritiers*, on peut voir que se fonde la pensée de P. Bourdieu, notamment d'une part, dans la transformation du sujet en agent et d'autre part, dans les prémices d'une théorie du capital et la formation de l'idée d'habitus. Tout d'abord en ce qui concerne l'agent, il nous paraît important de préciser que contrairement à ce que formulent ses détracteurs, cet ouvrage n'est pas une critique totale du système scolaire et des programmes scolaires comme imposition d'une classe dominante. Les auteurs distinguent la « culture bourgeoise » que l'école tendrait à transmettre comme un usage social et la « culture savante » qui serait des aptitudes qu'exige l'école mais qui ne serait pas réductible à une culture de classe (Champagne P. et Christin O., 2004, p.101). P. Bourdieu et J.-C. Passeron apportent cependant la précision que cette culture savante (habileté à parler ou à écrire, « virtuosité verbale ou rhétorique », etc.) associée au contenu même de la culture que l'enseignant transmet ne doit être attendue par celui-ci « qu'à la condition qu'il tienne cette vertu pour ce qu'elle est, c'est-à-dire une aptitude susceptible d'être acquise par l'exercice et qu'il s'impose de fournir à tous les moyens de l'acquérir » (Bourdieu P. et Passeron J.-C., 1964, p.110). Les auteurs précisent plus loin que la plupart des aptitudes techniques et des habitudes de pensée qu'exige l'école reviennent au milieu familial. Nous avons donc ici les prémices d'une formulation du concept de capital culturel. C'est l'idée que l'école, en parlant le même langage, en utilisant les codes sociaux des classes favorisées, reproduit les inégalités sociales par un phénomène de compréhension mutuelle de classe où les élèves des classes défavorisées n'ont pas les moyens d'accéder, de fait, à la culture scolaire. Cette culture existerait à l'état incorporé dans les classes supérieures. Nous reviendrons plus loin, beaucoup plus en détail, sur la définition du concept de capital chez P. Bourdieu et sur la notion d'habitus que celui-ci sous-tend, cependant nous retiendrons bien ici cette idée que la découverte du capital culturel pour l'auteur se fait dans cette logique de la fonction cachée de l'école. S'il existe des fonctions cachées, il existe également donc des mécanismes de justification dominants qui conservent le caractère non explicite de reproduction d'une culture scolaire apparentée à une culture des classes favorisées. La logique de notre recherche se situe bien ici. Si les classes dominantes envoient leurs enfants dans certaines écoles, c'est qu'il se joue des enjeux, peut-être d'une part autour des savoirs scolaires, mais surtout autour des capacités incorporées cachées par des modes de justification. S'il paraît évident que *Les héritiers*[3] sont analysables dans leur contexte, une question importante se situe alors dans les modes de reproduction des classes dominantes. Nous reviendrons plus loin sur la spécificité de ces classes dans le domaine scolaire.

b) Pour une définition du structuralisme constructiviste

[3] On pourrait faire le même type d'analyse socio-historique en ce qui concerne *La reproduction*, cependant nous garderons simplement l'idée de la nécessité de recontextualiser cette étude sans pour autant que nous nous prêtions au même exercice que pour *Les héritiers.*

Toute tentative de définition d'un courant, d'ensemble de théorisations et de recherches comme les travaux de P. Bourdieu comporte des risques de déformation, c'est pourquoi nous citerons tout d'abord l'auteur dans sa propre définition du structuralisme constructiviste[4] :

« *Si j'avais à caractériser mon travail en deux mots, c'est-à-dire, comme cela se fait beaucoup aujourd'hui, à lui appliquer un label, je parlerais de* constructivist structuralism *ou de* structuralist constructivism*, en prenant le mot structuralisme en un sens très différent de celui que lui donne la tradition saussurienne ou lévi-straussienne. Par structuralisme ou structuraliste, je veux dire qu'il existe, dans le monde social lui-même, et pas seulement dans les systèmes symboliques, langage, mythe, etc., des structures objectives, indépendantes de la conscience et de la volonté des agents, qui sont capables d'orienter ou de contraindre leurs pratiques ou leurs représentations. Par constructivisme, je veux dire qu'il y a une genèse sociale d'une part des schèmes de perception, de pensée et d'action qui sont constitutifs de ce que j'appelle habitus, et d'autre part des structures sociales, et en particulier de ce que j'appelle des champs et des groupes, notamment de ce qu'on nomme d'ordinaire les classes sociales.* »

(Bourdieu P., 1987, p.147)[5]

P. Corcuff (*in* Lahire B., 2001, p.95-120) nous invite à éviter une lecture partielle de P. Bourdieu venant de courants plus individualistes donnant une image de sa sociologie comme s'intéressant au collectif, aux structures sociales et à leur reproduction. Ces critiques portent donc sur une éventuelle considération holiste, à la prédominance du tout sur les parties, de la société sur les individus. Cette approche rendrait impossible alors la considération de l'individu dans sa singularité et dans ses actes. Cependant P. Bourdieu a mis en évidence « un certain traitement du singulier dans ses rapports au collectif » (*in* Lahire B., *ibid.*, p.95).

Nous voyons dans l'approche de P. Bourdieu une tentative de dépassement de la dichotomie entre *holisme* et *individualisme*, méthodes quantitatives et méthodes qualitatives. Tout d'abord, revenons aux sources de la pensée de l'auteur. On retrouve dans son approche une tradition sociologique qui pense les pratiques sociales à partir de la répartition des agents en classes sociales (Marx, Proudhon, Sorel…) tout en considérant que ce qui démarque sûrement le plus P. Bourdieu des analyses « marxistes », réside dans l'importance qui sera accordée aux rapports de sens, aux biens symboliques, à la domination symbolique dans les rapports de classes. Il y a donc une rupture qui s'opère quant à la tradition marxienne des

[4] On trouvera également le terme de *structuralisme génétique* dans le même ouvrage que la présente définition, *Choses dites* (Bourdieu P., 1987, p.24) sans pour autant y accorder le même développement. Nous utiliserons les deux termes, considérant que structuralisme génétique est une traduction de *constructivist structuralism* dans le même sens que « structuralisme constructiviste », terme permettant une définition au plus près et révélatrice de ses influences dans l'émergence de sa pensée et de son dépassement entre holisme et individualisme.

[5] Cette définition est issue du texte « Espace social et pouvoir symbolique », texte français de la lecture prononcée par l'auteur à l'université de San Diego en mars 1986, ceci expliquant les termes *constructivist structuralism* et *structuralist constructivism* utilisés en anglais dans le texte.

classes, marquée par une conception socio-économique, et la majoration des rapports et des dominations symboliques que l'on peut inscrire dans la lignée de Max Weber (Ansard P., 1990, p.30-31). On retrouve de la tradition durkheimienne la volonté de constituer la sociologie comme science et de la différencier des illusions comme des opinions. Cette volonté se fonde dans une objectivation du social désignant ainsi des méthodes et les démarches statistiques et démographiques cherchant à trouver les structures objectives du social. C'est cependant le structuralisme de Lévi-Strauss qui marquera le plus P. Bourdieu, comme nous avons pu le dire en amont autour du « modèle positif », dans l'émergence de sa pensée. Dans la pensée structuraliste, les thèses de Marx, Weber et Durkheim se trouvaient intégrées et librement critiquées (Ansard P., *ibid.*, p.31).

À cette approche structuraliste, P. Bourdieu opposera la critique de la réintroduction des pratiques des agents : « je voulais réagir contre l'orientation mécaniste de Saussure (qui comme je l'ai montré dans *Le sens pratique,* conçoit la pratique comme simple exécution) et du structuralisme » (Bourdieu P., 1987, p.23). Il se rapproche donc de Chomsky qui donne une intention active à la pratique (pour certains, rempart de liberté au déterminisme structuraliste), P. Bourdieu insiste donc sur les structures génératrices des dispositions comme acquises et socialement constituées. Il replace la pratique de l'agent, sa capacité d'intention et d'improvisation. Il pose une critique fondamentale au structuralisme grâce notamment à Panofsky en ajoutant au modèle acquis une analyse sur l'intériorisation et sur les transformations éventuelles des modèles appris. L'œuvre de P. Bourdieu vise donc un dépassement entre « [l']un des plus funestes [de ces] couples de concepts » (Bourdieu P. *ibid.*, p.149) l'objectivisme et le subjectivisme ou physicalisme et psychologisme. Pour l'auteur, « la science sociale », de façon générale, peut, d'un côté, « considérer les faits sociaux comme des choses » et laisser de côté le fait « qu'ils sont des objets de connaissance – ou de méconnaissance – dans l'existence sociale [et de l'autre côté], elle peut réduire le monde social aux représentations que s'en font les agents, la tâche de la science sociale consistant alors à produire un "compte-rendu des comptes-rendus" (*account of the accounts*) produits par les sujets sociaux » (*ibid.*). Il y a donc une opposition totale entre une connaissance scientifique en rupture avec les représentations (les « prénotions » de Durkheim ou « idéologie » chez Marx) et la recherche de causes inconscientes et, pour les subjectivistes, une continuité avec le sens commun car elle n'est qu'une « construction des constructions » (*ibid.*). Le dépassement de cette opposition est centrale dans l'œuvre de P. Bourdieu : « l'intention la plus constante et, à mes yeux, la plus importante de mon travail, a été de la dépasser » (*ibid.*). La sociologie de P. Bourdieu tente d'allier le point de vue objectiviste, en écartant les représentations subjectives des agents et mettant ainsi en avant les contraintes structurales dans les interactions, et le point de vue subjectiviste en retenant les représentations afin de comprendre les luttes quotidiennes individuelles et collectives.

Dans ce dépassement, P. Bourdieu redonne à l'agent la capacité d'agir tout en ayant analysé les phénomènes produits par les structures objectives qui font de l'individu un être

agi. C'est ici, le lien entre champ et habitus, entre dispositions sociales ainsi que structures objectives et dispositions individuelles qui accentue, dans l'analyse, son caractère symbolique. Nous développerons ces rapports entre habitus, champ et capital dans la partie suivante.

Une autre entreprise importante de P. Bourdieu est sa volonté émancipatrice dans la mise à jour des déterminismes sociaux. En effet, nous avons pu montrer à quel point les critiques déterministes de son œuvre n'étaient en réalité que des lectures partielles (et souvent partiales) de ses concepts. Au contraire, dans son approche sociologique, l'auteur affirme une volonté, qu'il caractérisera parfois d'utopique, de mettre à jour les mécanismes cachés des déterminismes s'appliquant aux agents sociaux et de les en libérer. Cette ambition est notamment affirmée dans le dernier paragraphe de l'avant propos de *Raisons pratiques* :

« *(…) elle [la sociologie] est un des instruments les plus puissants de la connaissance de soi, en tant qu'être social, c'est-à-dire en tant qu'être singulier. Si elle met en question des libertés illusoires que s'accordent ceux qui voient dans cette forme de connaissance de soi "une descente aux enfers" et qui acclament périodiquement le dernier avatar au goût du jour de la "sociologie de la liberté" – que tel auteur défendait déjà sous ce nom il y a bientôt trente ans –, elle offre quelques uns des moyens les plus efficaces d'accéder à la liberté que la connaissance des déterminismes sociaux permet de conquérir contre les déterminismes.* »

(Bourdieu P., 1994, p.11)

En effet, pour lui, le sociologue a plus un rôle de complice de l'utopisme que de rabat-joie et il se doit plutôt « de donner des armes que de donner des leçons » (Bourdieu P., 1984, p.95). Le danger classificatoire de la sociologie peut la faire tendre vers un certain sociologisme déshistoricisé, une élévation des concepts en lois naturelles immuables. Un certain « dogmatisme sociologique » nous amènerait à nous poser la question du déterminisme. Dans quelle mesure l'individu reproduit, de manière inéluctable, ses propres déterminismes ? N'y a-t-il aucune possibilité d'émancipation ? Ces questions ne se posent pas dans la sociologie de P. Bourdieu ou en tout cas pas de cette façon. Il y a en effet dans son œuvre, à de nombreuses reprises, l'affirmation de cette volonté émancipatrice de mise à jour des mécanismes de détermination sociale. Cependant, si on peut reprocher une certaine opacité à ses textes, on peut envisager alors un certain paradoxe. En effet, il s'agit de mettre en évidence les mécanismes cachés de la domination mais également de les faire connaître. Le paradoxe réside ici. Les mécanismes, une fois mis à jour, doivent atteindre les agents, tous les agents concernés afin de les « libérer », cependant rendre accessibles ces mécanismes sous-entend une simplification au moins dans la rhétorique, dans la formulation qui engendrerait sûrement une simplification des concepts et une réduction dangereuse des idées de l'auteur.

Enfin, même si la pensée de P. Bourdieu se fonde comme un dépassement de certains paradigmes, il est dangereux de présenter sa démarche sociologique comme une simple opposition à d'autres formes de pensée. En effet, il y a chez lui une volonté de dépassement mais pas de négation de l'objectivisme et du subjectivisme. Nous nous appuierons donc,

enfin, sur la dimension intégrative de son œuvre. En effet, si nous avons pu revenir sur les fondements de sa pensée et sur les « courants » d'apparente « opposition » de l'auteur, nous retiendrons surtout la « critique » qu'il en formule sans pour autant les nier. Les oppositions et l'impossibilité d'allier des théories marxistes à une approche wébérienne tiennent plus de l'opposition sociologique dogmatique (de peur de se renier soi-même en s'étant identifié à telle ou telle approche) que d'une opposition structurale indépassable. Il est plus facile de retenir les différences et d'opposer les auteurs que de les intégrer, d'en trouver les racines communes et d'en dépasser les oppositions. Pour lui, la pensée classificatoire empêche l'invention intellectuelle en stigmatisant la pensée dans une essence négative, elle constitue ainsi le principal obstacle au juste rapport aux textes et aux auteurs du passé. Ainsi, il entretenait avec eux des rapports pragmatiques en ayant recours à eux comme « des "compagnons", au sens de la tradition artisanale, à qui on peut demander un coup de main dans les situations difficiles » (Bourdieu P., 1987, p.40-41).

La limite de la quête de nécessité ou de liberté se situe donc entre le chercheur et son objet. De l'interrogation que porte le chercheur sur son objet ou plutôt du rapport qu'il exerce avec celui-ci dans l'espace social et dans le champ scientifique, dépendra pour partie la production d'une représentation de la réalité. Le chercheur occupe une place dans les luttes qu'il a pour objet et est lui-même détenteur de capital économique et culturel dans le champ des classes et de capital spécifique dans le champ scientifique. Dans quelle mesure les luttes qui s'exercent dans le champ influent-elles dans la production culturelle ? Ne peut-on voir une manifestation de ces luttes internes au champ scientifique dans cette volonté classificatoire (qui délimite les espaces de sous-champs) provoquant les oppositions (de ces mêmes sous champs) ?

C'est sur ces quelques questions (auxquelles nous répondrons de façon transversale, à la fois en traitant les concepts principaux de la théorie du monde social de P. Bourdieu et de la mise à jour, par la science, de concept intéressant la société) que nous terminerons cette partie sur la démarche scientifique de Pierre Bourdieu. Elle nous paraît des plus importantes dans la mesure où l'œuvre entière de l'auteur posera la question de la science et de la scientificité à la science elle-même. La recherche d'objectivation s'appliquera perpétuellement à sa propre sociologie (il parlera d'objectiver l'objectivation). C'est d'ailleurs ce qui le poussera à revoir au fil de ses recherches ses approches méthodologiques et de réajuster ses concepts.

Dans cette même démarche, nous nous poserons à présent la même question épistémologique de notre rapport à l'objet et de l'intérêt du traitement que nous lui apporterons.

II. 3. L’idée de la domination

II. 3. 1. Les modèles de reproduction

Le structuralisme génétique nous offre, dans une théorie complexe, des outils de lecture et d’analyse du monde social. Comme nous avons pu le voir précédemment, la compréhension de la domination ne peut se faire uniquement par la détention de capital économique. En effet, la dimension symbolique des rapports sociaux ne peut que prendre sens dans une sociologie de la domination qui s’intéresse aux dominants. Les seuls rapports économiques n’expliquent pas la reproduction scolaire. Le fait de détenir des richesses ne suppose pas la réussite scolaire. Le principe méritocratique met à mal ce principe de l’argent permettant la perduration de statut social au détriment de ceux qui ne possèdent pas les richesses. Cependant la reproduction se poursuit. L’école reproduit toujours les inégalités sociales, méritocratie ou pas. Si le principe méritocratique empêche de penser la reproduction comme inhérente à la seule possession de capital économique, alors quelle justification sociale y apporter ? La méritocratie invente, dans le système scolaire, la réussite basée sur une égalité formelle pour tous, telle est l’affirmation de la démocratisation de l’école voulue par les différentes réformes de ce siècle. Si chacun peut espérer une réussite scolaire, quels sont alors les facteurs des différences de niveau entre les élèves ? Ces différences doivent être incorporées à l’individu, dépendantes de son développement propre, et justifiées comme provenant d’un don. Ici se fonde *l’idéologie du don* (ou encore *racisme de l’intelligence*), retirant du débat les inégalités sociales. Ces dernières sont alors considérées comme des inégalités économiques fondant la croyance d’une culture « générale » dont tous les citoyens disposeraient en entrant à l’école ou qu’ils pourraient tous acquérir, de façon égale, à l’école. Cette idéologie du don apparaît donc comme justificatrice des inégalités scolaires sortant du débat toute inégalité culturelle au profit d’inégalité de type génétique.

« *Il n’est pas dans notre intention, en soulignant la fonction idéologique que remplit dans certaines conditions le recours à l’idée de l’inégalité des dons, de contester l’inégalité naturelle des aptitudes humaines, étant entendu qu’on ne voit pas de raison pour que les hasards de la génétique ne distribuent pas également ces dons inégaux entre les différentes classes sociales. Mais cette évidence est abstraite et la recherche sociologique se doit de suspecter et de déceler méthodiquement l’inégalité culturelle socialement conditionnée sous les inégalités naturelles apparentes puisqu’elle ne doit conclure à la nature qu’en désespoir de cause. Il n’y a donc jamais lieu d’être certain du caractère naturel des inégalités que l’on constate entre les hommes dans une situation sociale donnée et, en la matière, tant qu’on n’a pas exploré toutes les voies par où agissent les facteurs sociaux d’inégalité et qu’on n’a pas épuisé tous les moyens pédagogiques d’en surmonter l’efficacité, il vaut mieux douter trop que trop peu.* »

(Bourdieu P. et Passeron J.-C., 1964, p.103)

Dans cette approche sociologique des inégalités scolaires, c’est bien les inégalités culturelles qui sont prépondérantes, prenant le pas sur les inégalités d’ordre économique. En

effet, pour P. Bourdieu et J.-C. Passeron, les inégalités d'ordre culturel sont les plus forts déterminants de la réussite scolaire. Comme nous l'avons vu, ce positionnement rompt avec les analyses les plus couramment admises durant les années soixante :

« *Différant par tout un ensemble de prédispositions et de présavoirs qu'ils doivent à leur milieu, les étudiants ne sont que* formellement *égaux dans l'acquisition de la culture savante. En effet, ils sont séparés, non par des divergences qui distingueraient chaque fois des catégories statistiques différant sous un rapport différent pour des raisons différentes, mais par des systèmes de traits culturels qu'ils partagent en partie, même s'il ne se l'avouent pas avec leur classe d'origine.* »

(Bourdieu P. et Passeron J.-C., 1964, p.35-36)

Afin d'expliquer les inégalités scolaires, les dons ou toute autre origine d'ordre naturel ou héréditaire ne sont pas acceptables. Il doit donc bien exister des inégalités au-delà de ces dernières qui seraient donc corrélées aux inégalités sociales. C'est ici que va alors intervenir dans la vision du monde social de P. Bourdieu les notions d'habitus et de capital s'inscrivant dans des champs. Il existe en effet un système de dispositions sociales de distance inégale avec les structures objectives de production culturelle. L'idéologie du don cache la reproduction des structures qui s'accorde en fait avec l'habitus cultivé des classes dominantes. Cet habitus privilégie l'aisance, l'élégance, la facilité à l'expression écrite ou orale, etc. et facilite la reconnaissance sociale par des rites comme les grands oraux ou examens d'entrée dans des grandes écoles. L'institution exerce alors une violence symbolique imposant comme légitime des rapports de force dont elle dissimule le caractère arbitraire. L'idéologie de don impose de nier la corrélation entre disposition ou exigence demandée par l'école et habitus cultivé des classes dominantes attribuant ces inégalités à des inégalités naturelles. L'idéologie du don est un enjeu important de la reproduction scolaire car c'est le verdict de l'institution (par le jeu des notes et des examens) qui déterminera le classement social. Il y a donc une nécessité à la transmission de l'héritage culturel par la famille comme un réinvestissement dans l'institution de posture acquise par la famille afin de conserver sa position sociale par le jeu de la position scolaire. L'école est alors enjeu pour la famille mais également enjeu de classe. Par l'idéologie du don, l'école « naturalise le social » en faisant passer l'inégalité d'accès à la culture en inégalité naturelle (Champagne P. et Christin O., 2004, p.73). Pour P. Champagne et O. Christin (*ibid.*), le débat peut paraître tranché aujourd'hui, dans la mesure où plus personne n'évoque en ces termes l'égalité des chances et l'inégalité des dons. Ils soulignent cependant que les nouvelles politiques de démocratisation scolaire ne font que repousser dans le temps les mécanismes de reproduction des inégalités en ouvrant, plus tard dans le cursus scolaire, des formations destinées aux nouveaux entrants du système scolaire, des filières et des diplômes déclassés n'ouvrant « aucun espoir de consécration légitime » (ibid., p.74). On peut cependant noter qu'il y a, dans la mise à jour de l'idéologie du don, une image des enjeux entre les affinités sociales face à l'école et un habitus cultivé qui permet de mieux comprendre les échanges de biens symboliques et expliquant ainsi une reproduction des inégalités culturelles.

Cependant, il est toujours nécessaire, pour le principe d'égalité des chances, de justifier les inégalités scolaires au-delà des inégalités sociales, respectant une idéologie de l'école « ascenseur social ». On trouvera alors des justifications à l'inverse d'élèves issus de milieux sociaux favorisés, des *héritiers*, ne réussissant pas de brillantes carrières scolaires. Ces parcours restent cependant des parcours atypiques. Pour C. Daverne (2003, p.91), le fait même de parler pour ces élèves de « chemins sinueux », « échec scolaire » ou « parcours scolaire difficile » ne peut se faire, dans ces familles favorisées, que par une inadéquation de performances scolaires légitimement attendues et qui n'ont pu être atteintes. De plus, même si ces « carrières scolaires » ne sont pas à l'image de ce qui est désiré, l'héritage de ces enfants les rattrapera plus tard par les possibilités qu'offre la démocratisation du système scolaire. En effet, même si les portes des grandes écoles ne leur sont plus ouvertes, les milieux universitaires et leur connaissance des stratégies (Cacouault M. et Oeuvrard F., 2003, p.23-24) leur offrent la possibilité d'atteindre un niveau de diplômation conséquent qu'ils pourront réinvestir. Ils pourront donc acquérir un certain capital culturel dans son état institutionnalisé qu'ils réinvestiront afin de légitimer leur classement social. Ils sauront rattraper leur héritage. Nous retrouvons ainsi différentes analyses sociologiques montrant que paradoxalement, ce sont les classes dominantes qui profitent le plus des efforts de démocratisation du système scolaire (*ibid.*, p.67-79).

On peut de même s'interroger sur le « goût inné » revêtant les mêmes caractéristiques innéistes, où les classes dominantes auraient une « sensibilité » particulière pour les arts, cachant alors le caractère arbitraire de la domination culturelle. Toutes ces analyses se fondent bien dans l'existence d'une orchestration sans chef d'orchestre, une adéquation entre des actes ou des goûts personnels, avec un style de vie redondant sans pour autant que ces actes soient volontairement accordés. Il existe alors un lien entre pratique individuelle et structure collective rendant sa cohérence entre individu et société, cela sans nier l'individu en son sein. Le concept d'habitus nous éclairera sur la cohérence de ces pratiques collectives dans une action individuelle des agents au-delà même de leur conscience.

II. 3. 2. L'habitus ou l'histoire faite corps

C'est bien la rencontre de l'habitus avec le champ qui est le principal mécanisme de production, la rencontre entre « l'histoire faite corps » et « l'histoire faite chose ».

P. Bourdieu définira de nombreuses fois tout au long de son œuvre la notion d'habitus. Nous garderons la définition que l'on peut trouver dans *Le sens pratique* (1980b, p.88-89), ouvrage délimitant au mieux sa théorie de la pratique :

« *Les conditionnements associés à une classe particulière de conditions d'existence produisent des* habitus, *systèmes de* dispositions *durables et transposables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations qui peuvent être*

objectivement adaptées à leur but sans supposer la visée consciente de fins et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre, objectivement "réglées" et "régulières" sans être en rien le produit de l'obéissance à des règles, et, étant tout cela, collectivement orchestrées sans être le produit de l'action organisatrice d'un chef d'orchestre. »

Cette définition nécessite un certain nombre de commentaires et de précisions. La première se fera grâce à la note que fait suivre l'auteur (*ibid.*, p.89, n.2) :

« *Il faudrait pouvoir éviter complètement des concepts pour eux-mêmes, et de s'exposer ainsi à être à la fois schématique et formel. Comme tous les concepts dispositionnels, le concept d'habitus, que l'ensemble de ses usages historiques prédispose à désigner un système de prédispositions acquises, permanentes et génératrices, vaut peut-être avant tout par les faux problèmes et les fausses solutions qu'il élimine, les questions qu'il permet de mieux poser ou de résoudre, les difficultés proprement scientifiques qu'il fait surgir* ».

Cette précision épistémologique que fait l'auteur nous paraît capitale dans toute interprétation analytique des théories de P. Bourdieu. Elle réfute autant la critique d'une théorie monolithique de ses détracteurs, comme une application théorique constante sur le même modèle de certains fervents bourdieusiens.

Nous commenterons à présent la définition de l'habitus en prenant bien sûr en compte la note qu'y apporte l'auteur.

L'habitus apparaît donc comme la façon dont les structures sociales s'impriment dans l'individu, mentalement et physiquement, par une *intériorisation de l'extériorité*. Il se constitue d'abord à travers les premières expériences (habitus primaire) puis tout au long de la vie d'adulte (habitus secondaire). Nous préciserons avec P. Corcuff (1995, p.32-33) qu'il est donc question : de *dispositions*, c'est-à-dire des inclinations à percevoir, sentir, faire et penser d'une certaine manière, intériorisées et incorporées, le plus souvent de manière non consciente ; *durables*, car même s'il est possible de les modifier au cours des expériences, elles sont fortement enracinées et résistent au changement ; *transposables*, car les expériences acquises dans une certaine situation seront assimilées sous forme de schèmes et auront un effet dans d'autres sphères. Enfin *système*, car ces dispositions sont unifiées entre elles. L'habitus apparaît donc comme la grille de lecture permettant à chacun de juger le monde, mais également comme producteur des pratiques des individus, ces deux aspects sont indissociables. Producteur de pratiques individuelles mais également assurant une reproduction relative des structures et donc de pratiques collectives. L'habitus est le produit à la fois des positions sociales occupées et des trajectoires sociales des individus. Si les classes produisent des acquisitions et donc un habitus de classe, il n'en demeure pas moins qu'un habitus reste singulier dans la mesure où il combine en chacun, de manière spécifique, une diversité d'expériences sociales. Les dispositions les plus anciennes (habitus primaire) conditionnent l'acquisition ultérieure de nouvelles dispositions. Ainsi, sur cet habitus primaire vont se greffer un certain nombre d'autres acquisitions dont notamment l'habitus scolaire. Chaque acquisition nouvelle s'intègre à l'ensemble et s'ajuste en fonction des nécessités

nouvelles. C'est une structure interne toujours en voie de restructuration. C'est le produit et le producteur de nos expériences passées et présentes ainsi que les expériences de notre classe par l'intermédiaire des codes plus ou moins visibles de reconnaissance comme les règles de bienséance. Cependant il présente une forte inertie qui le rend résistant au changement, c'est l'*hysteresis* de l'habitus. En effet les habitus « ont une tendance spontanée (inscrite dans la biologie) à perpétuer des structures correspondant à leurs conditions de production » (Bourdieu P., 1997, p.231).

On peut distinguer deux composantes de l'habitus qui sont cependant englobées dans ce dernier donc de moins en moins employées par l'auteur : l'*ethos* et l'*hexis corporelle*.

P. Bourdieu emploiera le terme d'éthos en opposition à l'éthique, celle-ci étant la forme théorique, explicitée, argumentée, codifiée de la morale. L'ethos, ce sont les valeurs à l'état pratique, les formes intériorisées non conscientes de la morale qui règlent nos conduites quotidiennes.

L'*hexis* corporelle désigne les postures, les dispositions du corps, le rapport au corps intériorisés inconsciemment par l'individu au cours de son histoire. Pour P. Bourdieu, l'*hexis* corporelle est également une manière pratique d'éprouver le sens qu'on a de sa propre *valeur sociale* (Bourdieu P., 1979b, p.552). Pour lui, en effet, la place qu'on occupe dans le monde social se fait ressentir par la place que l'on occupe dans l'espace physique. Le corps est ainsi, par la parole mais également par le physique et par les attitudes, révélateur à la fois d'une histoire personnelle mais également d'une histoire de classe. On voit bien à quel point un accent sera combattu pour entrer dans telle ou telle grande école, comment la posture jouera sur un entretien d'embauche ou encore comment les codes vestimentaires seront analysés comme autant de qualités ou de défauts. Le corps apparaît donc comme un vecteur de communication entre intériorisation et extériorisation.

On trouve les prémices de cette analyse dans la postface à la traduction de l'ouvrage d'E. Panofsky, *Architecture gothique et pensée scolastique*. P. Bourdieu insiste, en reprenant les termes de Panofsky sur la « force formatrice d'habitudes » en tant que principe de structuration des contenus, irréductible donc à ses contenus. Il faut donc accéder à la grammaire profonde entre espace social et mouvement au sein de ce même espace. Les éléments constitutifs de l'habitus sont des mécanismes inconscients que d'autres mécanismes tendent à cacher d'autant plus. Il y a donc une orchestration des pratiques sans nécessité de chef d'orchestre, l'harmonisation des pratiques se comprenant comme produit de l'intériorisation de la même histoire, gage de consensus sur le sens des pratiques et du monde. L'habitus serait donc cette loi inscrite dans le corps où chacun s'accorde avec l'autre. L'habitus individuel est donc une variante de l'habitus de classe où s'exprime la singularité du parcours. Si une harmonisation des pratiques révèle des dispositions communes de perception du monde social, d'anticipation et d'adaptation mais qu'elles peuvent être différenciées par les trajectoires sociales, les classes sont alors autant « quelque chose à faire », pour reprendre Marx, que quelque chose qui nous fait.

Il ne peut donc exister de disposition interne sans rapport d'extériorité et d'échanges entre les deux. Il est donc difficile de traiter plus de l'habitus sans aborder les notions de capital et de champs et des relations qu'ils entretiennent.

II. 3. 3. Les champs ou l'histoire faite chose

Les champs constituent *l'extériorisation de l'extériorité* du processus de construction sociale. Les champs sont une partie du monde social dotés d'autonomie relative, au sein desquels se jouent différents enjeux. La notion de champ occupe une position centrale dans la sociologie de P. Bourdieu. Nous en ferons une définition aussi claire que concise afin de ne pas partir dans une analyse critique de ce concept dont nous ne dévalorisons pas l'importance mais qui n'est pas au cœur de notre recherche. La théorie des champs, dans sa complexité et dans l'importance que P. Bourdieu y accorde, nécessiterait une partie entière. Nous préférerons décrire de façon générale les champs et la notion de capital et nous attarder un peu plus sur les relations qui se jouent entre habitus et champ, qu'il nous sera nécessaire d'appréhender pour les appliquer à notre recherche empirique.

On peut définir un champ comme un microcosme autonome à l'intérieur d'un macrocosme social. C'est donc un univers social particulier où des agents occupent des positions spécifiques dépendantes du volume et de la structure du capital le plus adéquat au sein du champ qui est donc d'abord un système de position.

P. Bourdieu (1984, p.113) les définit comme « des espaces structurés de positions (ou de postes) dont les propriétés dépendent de leur position dans ces espaces et qui peuvent être analysés indépendamment des caractéristiques de leurs occupants (en partie déterminées par elles) ». Il y a donc des *lois générales* de champs. Chaque champ a un fonctionnement et des enjeux propres, cependant il existe des mécanismes universels. On trouvera par exemple dans chaque champ une lutte dont il faudra alors comprendre la nature spécifique. Le champ est à la fois un *champ de forces*, il est marqué par une distribution inégale des ressources et donc un rapport de force entre dominants et dominés et un *champ de lutte* où les agents s'affrontent afin de conserver ou de transformer ces rapports de forces.

Chaque champ possède donc des règles du jeu et des enjeux spécifiques irréductibles aux règles du jeu et enjeux des autres champs :

« *En termes analytiques, un champ peut être défini comme un réseau, ou une configuration de relation objective entre les positions. Ces dispositions sont définies objectivement dans leur existence et dans les déterminations qu'elles imposent à leurs occupants, agents ou institution (*situs*) actuelle et potentielle dans la structure de la distribution des différentes espèces de pouvoir (ou de capital) dont la possession commande l'accès aux profits spécifiques qui sont en jeu dans le champ, et, du même coup, par leurs relations objectives aux autres positions (domination, subordination, homologie, etc.). Dans les sociétés hautement différenciées, le cosmos social est constitué de l'ensemble de ces microcosmes sociaux relativement autonomes, espaces de relations objectives qui sont le lieu d'une logique et d'une nécessité spécifique et irréductibles à celles qui régissent les autres*

champs. Par exemple le champ religieux ou le champ économique obéissent à des logiques différentes […]. »

(Bourdieu P. et Wacquant L., 1992, p.72-73)

Les enjeux d'un champ sont alors spécifiques à celui-ci, enfermant les agents dans ses enjeux propres qui à partir du point de vue d'un autre jeu deviennent invisibles, insignifiants voire illusoires. En effet, ce qui fait « courir » un philosophe et la manière dont il « court », n'a rien à voir avec ce qui fait « courir » un géographe et la manière dont il court. Dans chacun de ces champs est incluse une *doxa* spécifique qui est l'ensemble des opinions communes, des croyances établies, des idées reçues, des allants de soi qui peuvent être définis également comme de *sens commun*. Pour qu'un champ marche il faut qu'il ait des enjeux et des gens pour jouer le jeu « dotés de l'habitus impliquant la connaissance et la reconnaissance des lois immanentes du jeu, des enjeux, etc. » (Bourdieu P., 1984, p.114). Nous y reviendrons dans la partie traitant des relations entre ces concepts.

Une autre particularité des champs se trouve dans l'intérêt commun que les agents doivent avoir à lutter au sein même de ce champ, intérêt qui est donc inhérent à l'existence même du champ. La lutte présuppose un accord sur ce qui mérite la lutte qui est alors refoulé à l'état de doxa. « Ceux qui participent à la lutte contribuent à la reproduction du jeu en contribuant, plus ou moins complètement selon les champs, à produire la croyance dans la valeur des enjeux » (*ibid.*, p.115). Tout nouvel entrant dans le jeu doit « payer un droit d'entrée » qui montre sa reconnaissance de la valeur du jeu et de sa connaissance même du jeu. C'est l'*illusio,* c'est-à-dire une croyance fondamentale dans la valeur du jeu social et de ses enjeux. L'*illusio* est fondamentale dans l'adhésion de l'agent à tout champ qui interdit la mise en question de la croyance dans l'intérêt du jeu.

Il existe donc des relations de concurrence entre les agents du champ caractérisées par une *capitalisation* de ressources légitimes spécifiques au champ. Cet échange s'opérera sur un plan matériel mais au-delà sur un plan symbolique. Les intérêts sociaux sont donc spécifiques à chaque champ et ne se réduisent pas à l'intérêt de type économique qui n'est qu'une forme particulière d'intérêt, celui qui domine le champ économique. L'agent de chaque champ doit donc agir avec les armes procurées par le champ et renoncer à celles qu'il aurait pu puiser dans des univers fondés sur d'autres principes de hiérarchisation.

Un champ possède donc une autonomie relative, cependant ils exercent entre eux un rapport de force. Les champs sont les résultats et les producteurs des logiques internes mais également des luttes externes aux champs (économiques, sociales, politiques, etc.) qui pèsent sur l'issue des rapports de force internes. Ainsi les champs n'ont pas de frontières strictement délimitées, ils sont articulés entre eux. D'une part, la position d'un agent au sein d'un champ est dépendante de sa position dans l'espace social. Il existe donc une homologie entre structures sociales et champs sociaux. Les champs sont donc eux-mêmes traversés par les clivages séparant les classes sociales. D'autre part, il y a une interpénétration des champs. Par exemple le champ artistique répond de plus en plus à une logique économique de spéculation

sur des œuvres et sur la « valeur » des artistes. On peut voir également que le champ bureaucratique joue d'une interdépendance avec le champ économique notamment.

II. 3. 4. Le concept de capital chez P. Bourdieu

Chez P. Bourdieu, il n'existe pas qu'une forme de capital comme chez Marx (le capital économique), mais une pluralité de capitaux. L'espace social se caractérise comme pluridimensionnel par des relations dissymétriques de capitalisation et de domination. Le capital économique ne peut être la seule forme de capital permettant d'investir ou de s'investir dans le champ. En effet, les conduites les plus ruineuses d'un point de vue économique ont des intérêts au-delà (par exemple pour reprendre P. Bourdieu (1984, p.34) « l'intérêt d'être au-dessus de tout soupçon »), analysables comme tels et cumulables au même titre que le capital économique. Les positions des agents au sein du champ se définissent, comme nous l'avons vu, par le volume et la structure de capital détenu. La notion de capital s'apparente au domaine économique. Pour P. Bonnewitz (2002, p.56), « l'analogie s'explique par les propriétés reconnues au capital : il s'accumule au travers d'opérations d'investissement, il se transmet par le biais de l'héritage, il permet de dégager des profits selon l'opportunité qu'a son détenteur d'opérer les placements les plus rentables ». P. Bourdieu en distinguera d'abord quatre types avant d'élargir ce concept. Même si ce découpage ne nous paraît pas totalement pertinent à la vue de l'évolution de cette théorie chez P. Bourdieu avec notamment l'apparition plus tard de capitaux spécifiques à chaque champ (par exemple le capital politique), il nous semble nécessaire à l'appréhension et à l'analyse des concepts qui nous intéressent ici.

- Le capital économique : il désigne l'ensemble des ressources patrimoniales (terre, immobilier, portefeuilles financiers, etc.), des revenus liés au capital (loyer, intérêts, etc.) et des revenus liés à un exercice professionnel salarié ou non salarié
- Le capital culturel (Bourdieu P., 1979a) : c'est l'ensemble des qualifications intellectuelles, soit produites par l'école, soit transmises par la famille. Il existe sous trois formes. À *l'état incorporé*, c'est-à-dire sous la forme de dispositions durables du corps ; à l'*état objectivé* sous la forme de biens culturels (tableaux, livres, dictionnaires, traces de théories ou de critiques de ces théories, etc.) ; enfin à l'*état institutionnalisé*, c'est-à-dire socialement sanctionné par des institutions (comme les titres scolaires). Sous son état incorporé, le capital culturel est un savoir devenu être, le savoir est une propriété faite corps, il dépérit et il meurt avec son porteur. Son caractère de transmission et de perception invisible et inconscient pour son porteur le rend prédisposé à fonctionner comme capital symbolique. L'état objectivé quant à lui détient un certain nombre de caractéristiques qui ne se définissent que dans sa relation à l'état incorporé. En effet, même si l'obtention de capital sous cette forme suppose plus un capital économique que culturel (car c'est la propriété juridique qui

caractérise cette forme) il nécessite une forme incorporée afin d'organiser une appropriation et une conversion en capital symbolique, et il est une des conditions de l'appropriation de cette même forme incorporée. À l'état institutionnalisé, il permet d'établir le taux de convertibilité entre capital culturel et capital économique. Il établit la valeur entre plusieurs détenteurs du même titre et la valeur contre laquelle il sera échangé sur le marché du travail. Par le jeu du classement scolaire, l'agent assure donc par l'état institutionnalisé sa position sociale qui déterminera sa position dans le champ qu'il investira.

- Le capital social (Bourdieu P., 1980a) : c'est l'ensemble des « ressources actuelles ou potentielles qui sont liées à la possession d'un réseau durable de relations plus ou moins institutionnalisé d'interconnaissance ou d'inter-reconnaissance », c'est-à-dire comme un groupe lié de façon permanente et utile. Le capital social est intimement lié à l'intérêt que le groupe a de se former et donc au volume de capital (économique, culturel et symbolique) qu'un agent possède et dont il peut faire profiter son réseau. Ensuite, chaque agent membre du groupe est donc institué « en gardien des limites du groupe ». La reproduction de ce capital social est quant à elle liée à « toutes les institutions visant à favoriser les échanges légitimes et à exclure les échanges illégitimes en produisant des occasions […], des lieux […] ou des pratiques » (*ibid.* p.3). Le capital social nécessite à la fois des connaissances, des structures, mais également des dispositions acquises à entretenir ces compétences au sein même de ces structures. Par exemple une soirée mondaine détient un certain nombre d'intérêts en termes de connaissances cependant elle sous-entend pour y assister la connaissance de personnes mais également la connaissance de codes incorporés (dispositions durables) comme une certaine rhétorique ou une posture physique particulière.

II. 3. 5. Capital et pouvoir symbolique ou effet de capital ?

Nous traiterons la notion de capital symbolique différemment des autres formes de capitaux car elle opérera différents changements importants dans la sociologie de P. Bourdieu par son évolution même. De façon générale on peut dire que le capital symbolique appartient à la catégorie des perceptions, il est produit par la connaissance de propriétés et de caractéristiques comme capital.

Dans sa première version, le capital symbolique sera l'ensemble des rituels liés à l'honneur et à la reconnaissance irréductible au capital économique. En effet c'est seulement en prenant en compte l'existence d'intérêt proprement symbolique qu'on peut envisager d'expliquer des comportements de formation sociale incompatibles avec les intérêts économiques. Ces pratiques symboliques sont déterminées comme les pratiques économiques par des intérêts, ceci par une transposition des concepts économiques au domaine symbolique, on parlera en effet de « suite de profits, d'investissements, de coûts, de capital et même de plus-value… symbolique » (Pinto L., 1998, p.173). Très tôt P. Bourdieu va utiliser la notion

de capital symbolique, notamment dans ses premières études sur l'Algérie pour analyser la logique de l'honneur Kabyle. Le capital symbolique n'est pas purement immatériel car il tend à se reconvertir en capital matériel, la notoriété et la réputation étant garantes d'un surcroît de richesse. Le capital symbolique vient, en quelque sorte, redoubler l'effet d'autres formes de capital dans une *économie générale des pratiques*.

À cette première analyse du capital va s'ajouter celle de « violence symbolique » pour rendre compte de l'élimination scolaire des classes dominées. Forme de violence insaisissable qui se joue entre les représentations lorsque l'arbitraire culturel a remplacé la structure objective, elle exerce alors une violence du dominant sur le dominé (Bourdieu P. et Passeron J.-C., 1970, p.11). Elle fait partie du processus de légitimation des diverses dominations. Lorsque les inégalités d'ordre arbitraire deviennent naturelles, tout jugement apporté sur ces inégalités se fera par violence symbolique sans pour autant que le dominé ait la conscience de sa propre domination. Il sera jugé sur une compétence naturelle donc légitime et non sur un caractère social (non héréditaire mais historique et donc transformable). Pour reprendre l'exemple de Corcuff (1995, p.36-37), un enseignant notant « lourd » ou « brillant » dans la marge note plus une hiérarchie sociale. Le « brillant » renvoyant à un élève détenteur d'un certain capital culturel et le « lourd » à un élève en étant démuni sans pour autant que ce jugement soit reconnu comme s'appliquant à l'expression d'une domination sociale mais à un jugement des qualités personnelles. Le monde social se fonde sur le principe qu'il est vécu par tous comme « naturel » ou comme « normal », les dominants collaborent alors à leur propre domination sans le vouloir et sans le savoir (Bourdieu P., 1997, p.257).

P. Bourdieu s'appuie une fois de plus sur un monde social existant dans l'objectivité des choses et dans la subjectivité des représentations (Champagne P. et Christin O., 2004, p.136). La société préexiste aux agents sociaux et elle s'incorpore à eux. Elle existe à la fois, de façon objective dans les répartitions dont les statistiques peuvent faire acte (âge, sexe, revenus, etc.) et à la fois, sous forme de représentations et de classements produits par les agents sociaux sur la base de leur connaissance pratique et de la distribution (inégale). Ces deux modes ne sont pas indépendants car les représentations des agents sur l'espace social et leur position dans celui-ci produisent ces structures. Les agents ajustent par leurs représentations l'espace social qui les a produits. Le capital symbolique se constitue donc par des caractéristiques distinctes et distinctives face à la reconnaissance de ces propriétés par les autres agents sociaux.

Dans *Méditations pascaliennes* (Bourdieu P., 1997, p.347), P. Bourdieu opérera une redéfinition qui élargit le concept de capital symbolique. Ce capital appelle à ne plus être considéré comme « une espèce particulière de capital » mais devient « toute espèce de capital lorsqu'elle est méconnue en tant que capital ». Pour remplacer le « capital symbolique », on parlera alors « d'effet symbolique du capital » ou « d'effet de capital ». « Produit de la transfiguration d'un rapport de force en rapport de sens, le capital symbolique arrache à

l'insignifiance, comme absence d'importance et de sens » (*ibid.*). Le capital symbolique ou *effet de capital* transforme tout type de capital en élément symbolique de sens à partir du moment où il est reconnu comme par l'agent, au moment où il occupe un intérêt pour l'agent au-delà de son caractère matériel. L'intérêt porté à cet élément sera bien sûr dépendant du champ dans lequel il s'inscrit, les intérêts symboliques d'un même capital portent des reconnaissances et des représentations différentes en fonction de la position dans le champ qu'on occupe (Bourdieu P., 1979b).

II. 3. 6. Relations entre habitus et champ

Comme nous avons pu le voir, il existe un rapport étroit entre histoire faite corps et histoire faite chose, entre espace occupé dans le monde social et dispositions acquises, habitus et champ. P. Bourdieu n'hésitera pas à parler de « rapport de complicité ontologique entre l'habitus et le champ. Il y a entre les agents et le monde social un rapport de complicité infra-consciente, infra-linguistique » (1994, p.154). L'histoire faite corps est en accord avec les schèmes produits par l'histoire elle-même. Pour qu'un champ se constitue, il doit rassembler des agents d'habitus proches. L'habitus est le produit de l'appartenance sociale, il se structure en relation avec un champ qu'il structurera lui-même. P. Bourdieu s'expliquera dans *Réponses* (Bourdieu P. et Wacquant L., 1992, p.102-103) sur ce qu'il appellera la double relation obscure :

« *La relation entre l'habitus et le champ est d'abord une relation de conditionnement : le champ structure l'habitus qui est le produit de l'incorporation de la nécessité immanente de ce champ ou d'un ensemble de champs plus ou moins concordants – les discordances pouvant être au principe d'habitus divisés, voire déchirés. Mais aussi une relation de connaissance ou de construction cognitive : l'habitus contribue à constituer le champ comme monde signifiant, doué de sens et de valeur, dans lequel il vaut la peine d'investir son énergie.* »

Cette complicité unit l'agent, qui n'est pas une conscience ni l'exécution d'un rôle rétabli, au monde social, qui n'est pas une simple chose « même s'il doit être construit comme tel dans la phase objectiviste de la recherche » (*ibid.*). Il y a donc dans la sociologie de P. Bourdieu cette double approche empirique, d'une part, au niveau de la structure objective et des relations objectives qui s'y jouent, une approche objectiviste et, d'autre part, dans la sphère des représentations, une analyse de l'économie des pratiques qui se jouent au sein de ces structures par l'intermédiaire des biens symboliques. Ces biens symboliques, comme nous l'avons vu, n'ayant d'intérêt que par le sens que les agents leur donnent, ils doivent être traités dans leur cadre subjectiviste avec les méthodes adaptées.

L'habitus n'est cependant pas une structure immuable. Lorsque l'habitus est en adéquation entre les conditions objectives de formation et les conditions dans lesquelles il est amené à fonctionner, il permet à l'agent d'adopter des pratiques correctement ajustées aux situations qu'il peut rencontrer. Cependant, lorsque les conditions objectives se modifient,

l'inertie de l'habitus l'empêche de se modifier. C'est l'effet d'*hysteresis*. Le terme est emprunté à la physique et désigne un effet qui se prolonge après que sa cause ait cessé d'agir, c'est une forme d'inertie. Cet effet provoque un déphasage de l'habitus par rapport aux conditions nouvelles qui se traduit par des pratiques peu adaptées de l'agent, ce sont les « maladresses », les « impairs », etc. Il adopte des pratiques qui correspondaient à sa place dans le système de position où s'est formé son habitus, mais qui ne correspondent plus à la place qu'il occupe. Il doit opérer une réadaptation de son habitus. Cependant, cette réadaptation se fera de façon différente en fonction de la trajectoire sociale qu'a opérée l'agent c'est-à-dire d'un déplacement horizontal ou vertical. On devra donc étudier tant la position qu'occupe l'agent au sein d'un champ que la trajectoire qui l'a amené à occuper cette position.

II. 3. 7. L'habitus déchiré

L'idée d'habitus déchiré nous intéressera ici à deux titres. Tout d'abord il permet de démontrer que le concept d'habitus et par là le structuralisme constructiviste même, n'est pas, comme trop souvent, décrit de manière simpliste une approche déterministe incapable d'envisager le changement. Le second car il s'applique parfaitement aux sujets atypiques de notre étude à savoir ces enfants se retrouvant tiraillés entre l'échec et la nécessité de réussite afin de coller au « projet d'héritage » (Bourdieu P., 1993, p.1091-1103)

Une certaine image du structuralisme constructivisme de P. Bourdieu n'envisage ce cadre théorique qu'enfermé dans un déterminisme profond, notamment dans sa soi-disant impossibilité d'envisager le changement et la nouveauté, dans la mesure où les structures de production et de reproduction créent une inertie. Nous avons déjà pu voir que l'*hysteresis* de l'habitus était la tendance à l'inertie et à la perpétuation des structures en correspondance avec leurs conditions de production. Comment alors penser le changement, la nouveauté, l'évolution ? P. Bourdieu précise que « [l]es habitus changent sans cesse en fonction des nouvelles expériences » (Bourdieu P., 1997, p.231). En effet, ce système de disposition tel que le voit l'auteur n'est pas figé et garde donc une possibilité de modification :

« *Les dispositions sont soumises à une sorte de révision permanente, mais qui n'est jamais radicale, du fait qu'elle s'opère à partir des prémices instituées dans l'état antérieur. Elles se caractérisent par une combinaison de constance et de variations qui varient selon les individus et leur degré de souplesse ou de rigidité : si, pour reprendre la distinction de Piaget à propos de l'intelligence, l'adaptation emporte trop, on a affaire à des habitus rigides, fermés sur soi et trop intégrés (comme chez les vieillards), si c'est l'accommodation, l'habitus se dissout dans l'opportunisme d'une sorte de* mens momentanea*, incapable de rencontrer le monde est d'avoir un sentiment intégré de soi.* » (*Ibid.*, p.231-232)

Il n'est alors, de fait, pas question de penser l'habitus comme une instance rigide qui n'envisage pas le changement mais plutôt comme système sujet à des adaptations, lié aux expériences et en révision permanente. L'auteur note cet intérêt dans la pratique sociale, à la

fois de l'incorporation de normes et de codes sociaux, mais de la nécessaire capacité d'adaptation de ces codes et de ces normes afin d'envisager l'ouverture sur l'autre et sur la nouveauté et même d'envisager le changement.

La description d'un habitus non caricatural (dont l'inverse est souvent issu d'une vision liée à des logiques de concurrence au sein du champ universitaire) que nous tentons ici, n'est donc pas celle d'un habitus « monolithique », « immuable », « fatal » ou « exclusif » (Bourdieu P., 1997, p.95) mais bien au contraire d'un habitus résistant au changement certes mais également et surtout adaptable et en variation constante. Comment expliquer sinon les cas des enfants en échec scolaire, ces situations atypiques qu'une telle théorie monolithique de dispositions rendraient impossibles ? Le changement n'est cependant pas sans conséquence compte tenu de cette fameuse inertie de l'habitus rendant les changements douloureux.

De fait, il existe donc à la fois des ratés dans l'habitus mais également des expériences qui créent alors des modifications profondes dans les systèmes de dispositions. Certaines expériences amènent, pour P. Bourdieu, à la formation « d'habitus clivés, déchirés, portant sous la forme de tensions et de contradictions, la trace des conditions de formation contradictoire dont ils sont le produit » (Bourdieu P., 1997, p.95). Ainsi par exemple, l'étude de R. Hoggart (1970) sur les boursiers nous fait envisager les effets de l'enracinement social et du déracinement. Ainsi, ces boursiers vivant une vie complètement différente entre l'école et le foyer, se retrouvent à la croisée de deux mondes séparés. Les changements de groupes sociaux peuvent alors entraîner pour ces transfuges, un dilemme entre la fidélité au monde d'où ils viennent ou l'intégration dans ces nouveaux mondes. Ce phénomène d'acculturation se produit alors de façon plus ou moins consciente et plus ou moins violente. P. Bourdieu parle d'« habitus déchirés, livrés à la contradiction et la division contre soi-même génératrice de souffrance » (1997, p.230) ou encore d'« habitus déchirés, divisés contre eux-mêmes, en négociation permanente avec eux-mêmes et avec leurs propres ambivalences, donc voués à une forme de dédoublement, à une double perception de soi et aussi aux sincérités successives et la pluralité des identités. » (Bourdieu P., 1993, p.1098)

Ainsi, au-delà du seul éclairage théorique de l'idée d'habitus déchiré, il nous semble fondamental de le prendre en compte dans les situations atypiques des élèves issus de classes dominantes subissant un échec à l'école. En effet ils se retrouvent dans cette situation d'habitus déchirés, en contradiction entre les injonctions de leur famille et de leur classe, les obligeant à réussir et, d'un autre côté, une situation d'acceptation nécessaire de la situation d'échec. On peut envisager alors l'entrée dans « un cercle vicieux de l'échec » (Ballion R., 1977) ou bien encore un déni afin d'éviter le douloureux de cette situation de déchirements de l'habitus. Si P. Bourdieu envisage que les injonctions contradictoires dans le sens d'une réussite créent une ambivalence envers soi-même, une certaine culpabilité, il en est bien sûr totalement de même, voire pire encore, dans une situation de déclassement où la culpabilité de l'échec tiraille et met à mal le « projet » de reproduction, d'héritage pouvant comme nous le

verront créer un passage vers des sphères sociales plus à même d'accepter les nouvelles dispositions dues à l'échec des enfants de ces milieux là.

Ainsi les situations sociales atypiques peuvent être décrites comme intimement liées pour certaines à la question d'ajustement de l'habitus et aux conditions dans lesquelles il est amené à fonctionner. Cela s'observe d'une part, dans sa dimension d'inertie (*hysteresis*) dans la mesure où elle sera créatrice de désajustement dans des situations sociales nouvelles. D'autre part, le déracinement d'un habitus ou encore habitus déchiré crée alors un tiraillement douloureux entre le monde de départ et le monde d'arrivée.

Il s'agit donc bien de pouvoir envisager dans la théorie structuraliste constructiviste non seulement les conditions des transmissions d'héritage quelconque de différents types de capital, mais comme nous avons pu le voir d'envisager sa non systématicité. Il s'agit alors d'envisager que les conditions atypiques de méshéritage soit une composante à part entière de la reproduction dans la mesure où elles en sont le produit et la conséquence. Nous évaluerons dans quelle mesure ces accrocs dans les rouages sont en fait une partie de cette machine et à quel point ils sont créateurs de nouveauté et de réajustement au sein des classes dominantes.

- Partie II -

Les classes dominantes

Chapitre III. De quoi parle-t-on ?

Cette partie constitue la mise en relation du cadre théorique structuraliste constructiviste à notre objet spécifique de recherche, les classes dominantes. Nous avons jusqu'ici fait un certain nombre de liens par l'explication des phénomènes de création de domination dans ce cadre théorique. Nous travaillerons à présent à la description précise de ces classes dominantes. Ces deux grandes parties constitueront donc notre approche théorique globale de la domination et des classes dominantes. Cette seconde partie compose une part critique de l'approche précédemment décrite. Elle constitue la mise en action du travail de conceptualisation quant aux populations spécifiques de notre recherche.

III. 1. Elite et classe dominante

Tout d'abord, suffit-il de mettre en avant les indicateurs de performance des lycées comme cela est régulièrement fait dans les différents classements pour décrire l'attirance des classes dominantes pour certains établissements scolaires ? Ces indicateurs sont-ils les points de départ des choix des parents pour mettre leurs enfants dans ces établissements ? Certes, les personnes qui scolarisent leurs enfants dans ces établissements portent une grande attention aux résultats de ces derniers, cependant est-ce le seul indicateur à prendre en compte pour préjuger tout d'abord de l'origine sociale des élèves et ensuite de la raison de l'inscription de telle ou telle catégorie dans ces établissements sur la seule base de leur réussite ? Pour G. Felouzis (2005) cela ne suffit pas. Il est nécessaire pour lui de prendre en compte « la réalité scolaire de chacun d'eux » (*ibid.*, p.25). Le marché scolaire engendre des phénomènes d'attirance de certaines populations sur certains établissements et inversement. Nous reviendrons plus tard sur la construction de ces indicateurs. Un établissement de la grande bourgeoisie ne représente pas que ces résultats. Nous envisageons que ces excellents résultats soient en fait le résultat de plusieurs facteurs et non d'une mono-causalité de la réputation de ces établissements.

Les réseaux qui font vivre ces établissements sont à la fois des réseaux de connaissance liés aux positions sociales mais aussi des réseaux qui se sont créés dans des environnements bien spécifiques et parfois même au sein de l'établissement. Les associations d'anciens élèves en sont la preuve. On trouve dans ces associations des adhérents entre 18 et, quelques fois, 80 ans. Il ne s'agit pas du réseau de quelques nostalgiques de l'établissement même si cette appartenance *au corps* est très présente dans les discours

Ce lien qui existe entre ces anciens élèves révèle cet esprit de corps certes, mais il est également la mise en mouvement de réseaux et l'assurance de l'investissement de tous au sein

même de cet ancien corps, se confondant alors avec des réseaux amicaux mais aussi professionnels.

Il s'agit donc de poser la question de la position (au sens spatial du terme, à la manière de la théorie des champs) des acteurs par rapport à leur origine sociale. En effet, la thèse de C. Daverne est basée sur une définition des dominants dans une dimension de publics favorisés. Il n'est que très peu fait référence à une variation structurelle à l'intérieur même des classes dominantes. D'autre part, la partie méthodologique concernant les sujets de son enquête ne prend en compte que l'ascendance d'au moins un des parents appartenant à une PCS supérieure. Si cette définition ne nous paraît pas incohérente, loin de là, elle ne prend cependant pas en compte la dimension immatérielle de la richesse.

À l'ère du tout économique, du libre échange et de la nécessité de l'existence dans le monde économique, le capital économique peut apparaître comme le plus prégnant dans la position sociale. Oui, la richesse fait partie intégrante de la position dominante, cependant au regard de l'état de la recherche actuelle sur la question des classes dominantes, il apparaît bien que si cette situation financière est un élément de la domination, elle n'en est pour autant ni la condition d'accès première (Van Zanten A., 2005, Saint Martin (de) M., 2005) ni l'objet qui permet de faire perdurer cette position sociale (Pinçon M. et Pinçon-Charlot M., 1999, 2000, 2005). Considérer que le capital économique constitue la domination serait commettre l'erreur de l'oubli du caractère symbolique, de l'appartenance matérielle et de la représentation sociale qu'il engendre, mais seulement à partir du moment où ce capital économique peut être réinvesti comme symbolisation de sa position sociale. Si l'accumulation de biens matériels est un indicateur d'appartenance à des environnements de domination, elle est loin d'en être le seul. Ce serait commettre l'erreur de penser que tous les riches sont dominants, mais également que les personnes désargentées, pourtant aristocrates de longue lignée, soient désuets et sans pouvoir, donc dominés.

Les implications de ces réflexions sont les suivantes :

- Il s'agit de replacer l'idée de domination dans une dimension autre que la seule dimension économique et d'apparente place sociale à la simple vue de la catégorie socioprofessionnelle des parents
- Il s'agit également de décomposer l'idée même de domination au travers des possibilités des acteurs faisant partie des classes dominantes et notamment dans leur dimension de réseaux (capital social), mais également culturelle, enfin et surtout tous les effets de la mobilisation des capitaux en symbolisation de la place sociale. Il existerait donc des disparités structurelles à l'intérieur même des classes dominantes qui ne feraient pas des cas atypiques de non réussite scolaire de simples produits d'accidents de vie mais bien des produits de leurs structures de classe elles-mêmes.

La simple considération de l'explication de l'existence de non réussite dans les milieux dominants, basée sur les caractéristiques individuelles ou familiales, empêche de

penser la domination comme un environnement social complexe en soi, mais comme une uniformité dont les disparités seraient imputables à l'expérience des acteurs. Au contraire nous envisagerons d'imputer ces disparités à la structuration même de ces classes sociales. Par expériences des acteurs, nous prenons en compte l'idée de F. Dubet (1994), mais également tout ce que nous pourrions appeler des accidents de vie (maladie, accident, perte d'un membre de la famille, d'un être cher, etc.). Cependant, pour nous, il ne faut pas, confondre l'expérience individuelle des acteurs eux-mêmes dans un contexte social avec le contexte lui-même. Il s'agit alors de prendre les individus en tant que tels, avec ce qui leur permet de naviguer à l'intérieur même du contexte (leur habitus) mais également d'analyser le contexte lui-même en tant que créateur des habitus et des représentations mêmes de leur propre environnement. Il existe donc un rapport complexe entre l'individu, son environnement et ses expériences propres dont on ne peut considérer l'un comme supérieur aux autres.

B. Lahire (2004) montre bien à quel point il peut exister des dissonances dans les parcours et les pratiques culturelles des individus, cependant celles-ci ne sont pas explicables seulement par des accidents de la vie ou même des accidents de pensée qui seraient les purs fruits du hasard. Nous ne pouvons que noter que le « hasard » social est cependant vécu au travers des représentations individuelles des acteurs liées à leur environnement social et donc à leur habitus. Nous considèrerons donc, dans cette perspective, que les dissonances au sein de ces classes ne sont alors pas que le fruit du hasard, mais bien le fruit de processus créés par des structures sociales ainsi que des formes de répétition observables et analysables.

III. 2. Les élites

Dans une société où les titres de noblesse ne sont plus distribués et où le renouveau est compliqué, il existe un espace de confusion à l'intérieur même des classes dominantes. Même si l'arsenal de reconnaissance sociale est bien rôdé (Bottin Mondain, listes diverses, clubs, cercles, rallyes, etc.), les espaces d'incertitude de ces classes sont complexes pour ces classes elles-mêmes. On peut en effet voir apparaître dès le XVII^{ème} siècle des comptabilisations officielles des familles nobles pour se protéger des usurpations de titre. Si chacun appartenant à ces classes connaît ce genre d'histoire, la partition économique moderne a modifié les échanges qui pouvaient se produire entre la bourgeoisie et l'aristocratie. Comme nous pourrons le montrer, l'organisation de ces classes reste d'une importance fondamentale afin de savoir perpétuellement à qui l'on a affaire. Que faire alors de la perméabilité de ces classes, de leur ouverture et surtout du marché économique et scolaire actuel qui concurrence ces lignées ? Que faire des nouveaux riches ?

Nous tenterons de voir à présent plus dans le détail ce rapport entre les dénominations d'élite et de bourgeoisie. Ces aspects sont constitutifs de l'idée même d'excellence et de

lignée qu'il nous faut appréhender dans la norme pour en envisager les situations non conformes.

III. 2. 1. Tentative de définition de l'idée d'élite

Au regard de la littérature sur le sujet ainsi que de l'acception commune du terme d'élite, une définition de ce groupe semble difficile. Si les élites sont, dans une définition générale, une frange distinguée par le haut de la masse, les causes de cette scission paraissent encore polémiques. Les différentes définitions de l'élite naviguent entre d'une part une excellence sous n'importe quelle forme qui permettrait d'occuper des positions de premier rang et donc distinguer un groupe de la masse. D'autre part, en critiquant cette vision de l'excellence on pourrait considérer en fait la prééminence sociale de ce groupe et contester alors les critères d'excellence finalement produits par ces mêmes milieux (Coenen-Huther J., 2004). Ainsi, au lieu de chercher à définir les élites et au risque de l'enfermement dans des cadres qui ne rendraient pas pour autant lisibles les conditions sociales mêmes de l'appartenance à l'élite, nous nous attacherons à décrire d'une part, les pratique sociales de cette frange de la société et de manière plus spécifique, d'autre part, leur mode de vie révélateur de leur appartenance sociale.

III. 2. 2. De l'excellence au symbole de l'excellence

Dans son cours professé à l'université de Lausanne de 1902 et 1903 et publié par Giovanni Busino en 1965 (Pareto V., 1965), Pareto amène l'idée de la visibilité et donc de l'objectivation d'une distinction de la masse sur l'excellence dans une activité donnée. Il propose donc une mesure sur 10 de ces niveaux d'excellence, 10 étant la réussite dans le domaine donné, 0 étant « celui qui est vraiment crétin » (Coenen-Huther J., 2004, p.8). Il s'agit alors de calculer un score d'excellence objectivé en établissant une comparaison des niveaux de compétence mais dans un domaine donné. Ce qui veut dire que pour l'auteur, il existerait des élites dans chaque domaine et ce sans aucun jugement de valeur sur les domaines, proposant même des exemples comme l'escroquerie, considérant que les régimes politiques par exemple peuvent être des régimes de « brigand » ou de « saint » (*ibid.*). Cependant, cette définition des élites renvoie à chaque domaine d'activité et ne nous dit rien pour autant sur un groupe social plus conséquent à l'échelle d'une classe sociale. D'autre part, elle met largement en avant l'idée d'excellence comme étant le discriminant de la création de cette frange de la société. Il s'agit soit de qualité naturelle mise à jour, soit de mérite en tout cas sanctionné par une réussite sociale au plus méritant.

Une autre définition de Pareto renvoie à un rapport dichotomique entre deux couches dans la population. Une qui serait la « couche inférieure » ou encore étrangère à celle de

l'élite et « la couche supérieure celle de l'élite » (*ibid.*, p.10). Cette définition ne nous apprend pas grand chose en effet sur un rapport en deux pôles, en tout cas pas plus qu'un rapport dominant/dominé sans en dire le mot et sans envisager les rapports de lutte s'installant entre ces pôles. Il décrit ensuite les élites comme scindées en deux, d'un côté une élite jouant un rôle direct ou indirect sur le gouvernement qu'il nommera « élite gouvernementale » et le reste formera alors l'élite non gouvernementale. Cette définition fait alors apparaître d'autres critères que ceux de l'excellence. En fait, Pareto fait un rapport entre richesse et disposition par couche. C'est-à-dire que pour lui il existe un rapport entre excellence et richesse. « Si l'on suppose les hommes disposés par couches selon d'autres caractères, par exemple selon leur intelligence, leur aptitude à étudier les mathématiques, leur talent musical, poétique, littéraire, leurs caractères moraux, etc., on aura probablement des courbes de formes plus ou moins semblables à celle que nous venons de trouver pour celle de la richesse. » (Pareto V., 1965, p.7).

Pareto propose alors un double modèle dans lequel les qualités naturelles se verraient couplées à la richesse. Ces qualités seraient alors le moyen d'accéder à des positions sociales permettant l'accumulation de richesses économiques. Cette approche paraît encore présente dans la littérature actuelle.

Cette vision pourtant historique de Pareto, mise en avant et développée par J. Coenen-Huther, nous paraît cependant oublier l'aspect fondamental des dominants ou bien des élites c'est-à-dire les aspects symboliques qui hiérarchisent et justifient la supériorité des élites. Cela signifie que la construction même de ces classes ainsi que des gens qui la composent semble complètement échapper à cette analyse qui, certes, peut plus facilement prendre en compte la conception de mobilité au sein de ces groupes sociaux. Cependant, il ne faut à notre sens pas confondre la possibilité de se retrouver à des postes ou des positions sociales de décisions avec une véritable appartenance à une classe dominante. Cette appartenance suppose en effet, le cumul, non seulement de positions sociales élevées, mais elle suppose également un mode de vie, des relations sociales, une existence historicisée, une reconnaissance par ses pairs et un environnement symbolique permettant et assurant la reconnaissance et la reproduction de ce système. Bref, il y a ici une confusion assez manifeste entre élite en termes de classe dominante et élite qui côtoie les classes dominantes. La seule accession à un poste à responsabilités ne fait pas pour autant de ce nouveau riche ou de cette personne sortie d'une école issue de la massification un élément des classes dominantes. Il s'agit de sortir des simples rapports d'excellence et des rapports économiques et de questionner comment se forme alors ces mêmes critères d'excellence ainsi que les rapports économiques mis en place par ces même classes.

Ce seront les recherches de P. Bourdieu (1979b, 1989) avec M. de Saint-Martin (1993), mais également de B. Le Wita (1988) et plus récemment de M. Pinçon et M. Pinçon-Charlot qui intègreront ces dimensions symboliques. Il ne s'agirait plus alors de simplement

considérer d'une part, des qualités personnelles et d'autre part, la position sociale dont le principal discriminant sera le capital économique.

Pour cela, il nous paraît nécessaire d'interroger la littérature internationale traitant de la question des élites ainsi que d'analyser rapidement la sociologie des élites modernes. Celle-ci, comme nous allons le voir, dans un certain nombre de pays, fait une claire distinction entre les élites et les classes dominantes sans pour autant donner au terme d'élite une forme euphémisée de bourgeois.

III. 2. 3. Une vision internationale

Un certain constat se fait aujourd'hui sur le peu de recherches existantes concernant les classes dominantes (Pinçon M. et Pinçon-Charlot M., 1997, 2000 ; Darchy-Koechlin B. et Van Zanten A., 2005 ; Daverne C., 2003b), en tout cas un intérêt récent pour ces questions. Ce constat est également fait au niveau international. Pour B. Darchy-Koechlin et A. Van Zanten (2005, p.19), les recherches sur la question notamment de la formation de ces classes paraissent trop centrées sur ce qui pourrait être appelé une « spécificité française ». Pour les auteures ce modèle mérite d'être questionné au regard des recherches internationales.

Par exemple au Brésil (Nogueira M.-A., 2005), pour l'auteure, ce sont plus les milieux populaires qui se sont traditionnellement inscrits dans la tradition sociologique latine. Graduellement on y voit l'apparition d'un certain nombre de travaux sur le sujet. Au Portugal, l'objet des classes sociales dominantes est « discret », voir « marginal » (Vieira M. M., 2005). En effet, la sociologie portugaise a privilégié l'étude des classes ouvrières dans un premier temps, puis des classes moyennes urbaines, dans la mesure où son existence intentionnelle est relativement récente (Pereira V. B., 2009). De plus, les chercheurs portugais ont été d'abord séduits par ces classes sociales étant des acteurs collectifs des transformations successives de la société de leur pays. Le contexte social et politique du Portugal a beaucoup ébranlé la bourgeoisie de ce pays à tel point qu'elle disparaîtra quasiment de l'espace social à partir de 1975 pour une décennie. La connaissance sur la scolarisation de la bourgeoisie lusitanienne a plus été une connaissance « déductive qu'effective » (Vieira M. M., 2005, p.80) dans la mesure où la recherche portugaise s'est plutôt tournée vers les inégalités scolaires, l'échec scolaire et l'effet de l'éducation de masse notamment. C'est donc au travers de ces travaux et surtout du contraste, de ces familles et de leurs enfants à capital culturel élevé, que la question des classes dominantes fut traitée mais pas de manière spécifique.

On trouve ce même type de constatations dans d'autres pays encore comme la Hongrie (Bajomi I., 2005) ou encore le Japon (Sabouret J.-F., 2005).

B. Darchy-Koechlin et A. Van Zanten (2005) s'étonnent qu'à l'exception notable des travaux de P. Bourdieu (1989) la question de la formation des élites ait été si peu abordée. Elles décrivent ce sujet comme « à la fois central et polémique » (*ibid.*, p.19). Ce sujet est

central dans la mesure où il est nécessaire de penser ce groupe social et sa formation, tant d'un point de vue économique, social que politique et il est polémique dans la mesure où, pour elles, il n'existe pas de consensus sur « le rôle social des élites, ni par conséquent, sur les principes de leur sélection et de leur formation » (*ibid.*).

Ces recherches semblent pourtant essentielles tant en France qu'au niveau international dans la mesure où le cosmopolitisme apparaît depuis longtemps être un des traits de l'aristocratie et de la bourgeoisie (Pinçon M. et Pinçon-Charlot M., 2000). Ainsi, l'internationalisation de la scolarité des élites n'est pas un phénomène nouveau (Nogueira M.-A. et Aguiar A., 2008). Cette internationalisation a cependant des traits communs tournés vers l'excellence scolaire où il est alors possible de parler de « système de formation des élites » (Van Zanten A., 2008).

III. 3. La France des élites

III. 3. 1. Elite scolaire ou élite sociale

La question de la reproduction sociale des élites questionne sur un certain nombre de points et notamment dans ses aspects de renouvellement des classes dirigeantes. En effet, « l'accès aux institutions des élites est, de fait réservée aux classes sociales aisées » (Saint-Martin (de) M., 2005, p.58). L'auteur note également que les inégalités sociales de scolarisation sont très fortes notamment pour l'entrée en école préparatoire ou dans les grandes écoles. Les disparités sociales sont très grandes au sein même de ces espaces. Les élèves issus des milieux populaires ont vingt-trois fois moins de chances de rentrer dans une école comme l'Ecole polytechnique, l'Ecole normale supérieure (E.N.S.), Ecole nationale d'administration (ENA) ou encore l'Ecole des hautes études commerciales (H.E.C.) (Euriat M. et Thélot C., 1995, p.403-438). Lorsque 42 % des bacheliers dont le père est cadre, chef d'entreprise ou de profession libérale entrant dans l'enseignement supérieur se dirigent vers les classes préparatoires, c'est seulement 17 % d'enfants d'employés et 15 % d'enfants d'ouvriers (Lemaire S., 1999, p.83) qui empruntent le même chemin.

Y. Dutercq (2008) amène l'idée que pour atteindre les positions sociales supérieures, dans un monde globalisé, la concurrence devient très forte et « les statuts ne sont jamais définitivement acquis » (*ibid.*, p.5). Il précise également que les élites historiques ne sont plus les seuls à convoiter les positions dominantes. Pour lui, cette concurrence oblige les familles et les institutions scolaires à élaborer des « stratégies parfois sophistiquées pour rester dans la course » (*ibid.)*. Il s'agit alors pour lui d'élaboration de stratégies de distinction pour préparer au mieux leurs enfants à préserver ou améliorer leur position sociale.

III. 3. 2. Employabilité des élites

L'inflation des diplômes à diminué la valeur d'échange de ces derniers, elle a réduit de fait leur valeur pour faire le tri pour les employeurs. Le diplôme n'est alors plus le discriminant d'accession à des postes à responsabilités. « Les employeurs affirment que le diplôme leur en apprend moins qu'auparavant sur ce qu'ils ont besoin de savoir concernant un candidat quand il décide des recrutements dans un contexte de changement rapide d'organisation. » (Brown P. *in* Van Zanten A., 2008, p. 240)

Le capital culturel ou l'habitus apparaissent comme des instruments peu précis pour expliquer les recrutements des élites sur le marché du travail, dans la mesure où les candidats accédant aux dernières étapes du recrutement ont en commun les mêmes ressources culturelles. En effet, les classes moyennes ont beaucoup profité de la massification ainsi que de la possibilité de capitaliser des atouts culturels pendant que les employeurs « introduisaient des procédures de recrutement et de promotion bureaucratique basées sur le diplôme » (*ibid.*). Il s'agit donc de comprendre comment des personnes aux mêmes ressources culturelles ne se retrouvent pourtant pas à égalité face à leur employabilité.

« *Quand on se concentre sur les différences au sein d'un groupe plutôt qu'entre des groupes, le concept de "capital personnel" est nécessaire pour comprendre comment certains gagnants du système éducatif continuent d'accumuler des victoires sur le marché du travail, tandis que d'autres porteurs de diplômes sont perdants dans la compétition pour les emplois où la sélection est très dure.* » (*ibid.*)

Le capital personnel peut se définir comme étant « la manière dont on peut présenter sa personnalité sous un angle où l'on tire profit de ses réalisations » (*ibid.*). Ces manières de se présenter feront la différence auprès des employeurs notamment pour des postes d'élite. Ce capital repose sur la combinaison de « devises fortes » et de « devises faibles » dans une économie de l'expérience. Les devises fortes étant « les diplômes, l'expérience professionnelle, les talents sportifs ou musicaux, etc. » (*ibid.*). Les devises faibles définies comme étant relatives aux compétences personnelles, au charisme, à l'apparence et à l'accent (*ibid.*). Il ne suffit donc plus pour les classes privilégiées de démontrer la simple appartenance à un milieu dans un monde économique où la concurrence est très rude. Les possibilités d'accession à des postes à responsabilités de la part des franges hautes des classes moyennes obligent à démontrer une certaine plus-value sur le marché du travail des élites, compte tenu notamment de la congestion de celui-ci. Les compétences requises pour accéder à des postes à responsabilités, d'encadrement, de direction, font appel à des compétences liées à l'incorporation dans ce milieu-là. Cependant, l'accession au système éducatif a permis une certaine possibilité aux classes moyennes supérieures d'accéder à des niveaux d'études qu'ils n'atteignaient que très peu avant. On peut également envisager que le nombre restreint des individus dans les classes dominantes nécessite l'accession d'un nombre plus grand de personnes sur des postes à responsabilités toujours plus nombreux. Si la financiarisation de

l'économie a permis des enrichissements énormes et rapides, cela allié à une nécessité de plus en plus grande de postes économiquement techniques, ces postes ne peuvent que s'ouvrir petit à petit à une population plus vaste et dont le recrutement en termes d'origine sociale ne peut se faire simplement dans un principe oligarchique. L'offre des écoles de commerce par exemple, hors H.E.C., permet par une certaine quête de l'excellence à la fois et une reconnaissance internationale dans les grandes entreprises et les grandes places financières, un recrutement dans les classes dominantes, mais surtout dans les classes moyennes hautes qui n'ont rien à voir avec les bourgeoisies de lignée ou l'aristocratie. C'est avec cela que doivent compter aujourd'hui les classes dominantes, avec une concurrence interne tant au niveau scolaire qu'au niveau de leur employabilité.

L'étude de Brown (2008) décrit deux catégories de candidats sur les postes d'élite. Les « puristes » et les « joueurs ». Les puristes étant ceux qui considéraient leur employabilité comme des avantages concurrentiels sur le marché du travail dans une logique méritocratique, en lien avec leur ambition, leurs capacités innées, pensant que ces compétences devaient s'accorder avec le « bon » emploi, bref un emploi « qui coïncidait bien avec son savoir, ses compétences et ses aspirations » (*ibid.* p.241). D'un autre côté, l'auteur décrit des joueurs, ceux-là voyant dans l'employabilité un jeu de positions, où il ne s'agit pas de disposition innée, mais bien d'obtenir ces compétences et cet avantage concurrentiel dans le marché du travail congestionné. Il s'agit alors pour eux de « décoder des formules gagnantes », de participer à des exercices de groupes, à diverses mises en situation mobilisant des compétences interpersonnelles, à courir dans les salons de recrutement, à s'entraîner aux tests psychométriques. Bref, il s'agit pour eux « d'apprendre à être compétent ». Il s'agit alors de pouvoir acquérir des compétences qui ne font pas partie de leur incorporation afin de répondre aux exigences professionnelles d'une carrière d'élite. L'étude de Brown démontre que même si les employeurs croyaient que leur technique permettait de détecter les joueurs et leur tactique, ceux qui sont « doués au jeu » s'en sortent dans la mesure où ils sont très attentifs aux critères de comportement comme l'investissement, le dynamisme, l'adaptabilité qui sont évalués par les recruteurs. L'étude montre également que cette aptitude à jouer un jeu convaincant « repose sur un haut niveau d'aisance en société difficiles à atteindre pour ceux issus de milieux défavorisés, en dépit de leur réussite universitaire. »

Pour l'auteur, la différence entre joueurs et puristes résume la confusion et l'anxiété sociale qui peuvent exister au sein des classes moyennes. Les classes dominantes doivent donc aujourd'hui composer avec ces nouveaux entrants dans les carrières professionnelles d'élite. Pendant longtemps, les classes sociales dominantes de la grande bourgeoisie et de l'aristocratie ont rejeté les richesses trop récentes ou bien encore refusé une vision du monde fondée sur l'argent (Mension-Rigau E., 1994). Le trouble est aujourd'hui jeté dans ces classes qui ne sont plus les seules à pouvoir accéder à des places qui leur étaient réservées. Les membres de ces classes ne sont également plus les seuls à pouvoir occuper des espaces qu'ils ont créés de toute pièce, garants de leur préservation. Comment faire aujourd'hui alors pour

composer tant d'un point de vue économique avec ces acteurs qui comptent sur le marché mais également dans une quotidienneté dans laquelle ces familles restent fermées aux promiscuités douteuses et parvenues.

L'étude de S.B. Levine (1980) démontre comment la classe dominante américaine a su résister et maintenir ses privilèges malgré l'arrivée de nouveaux riches. Durant cette période elle a su contrôler l'arrivée de ces groupes sociaux et créer des internats les isolant. Cependant pour maintenir leur position sociale, les vieilles classes dominantes ont du intégrer par des choix judicieux les nouveaux arrivants. Les vieilles classes supérieures n'ont pas seulement profité de l'argent de ces nouveaux riches pour être solvables mais ont également profité de cet argent pour des investissements dans un monde économique qui évoluait rapidement. Elles ont su à la fois intégrer les nouveaux riches dans les clubs ainsi qu'en tant qu'investisseurs, tout en assurant une mainmise sur les positions supérieures dans la finance. Ces membres des classes dominantes anciennes ont pu ainsi intégrer un certain nombre de « parvenus » dans leur rang sans pour autant avoir à souffrir d'une diminution de leur pouvoir social et économique.

Les enjeux de l'incorporation des comportements attendus par l'élite s'en retrouvent d'autant renforcés dans les établissements leur étant quasiment réservés cependant cet enjeu prend une autre forme quand il s'agit de personnes des classes en ascension. Le trouble est alors jeté dans ces mêmes classes dominantes sur leur propre existence et leur propre délimitation. Il nous semble qu'une frange vraiment minime se reconnaît comme une classe en soi et pour soi. Cette frange se situe dans la catégorie des plus riches des riches, des personnes créatrices d'influence dans les réseaux sociaux, bref, dans les personnes les plus hautes dans la hiérarchie de la domination. Il nous semble que pour une grande partie des dominants, la reconnaissance de l'appartenance à cette classe soit plus difficile dans la mesure où la place qu'ils occupent dans chacun des champs est souvent contingente à des personnes occupant des places plus élevées.

III. 4. Elites ou grande bourgeoisie et noblesse ?

Comme nous venons de le décrire, la question des élites s'avère être intimement liée, dans la littérature scientifique, à la dimension économique. Nous tenterons ici de dégager d'autres pistes de distinction entre élites, grande bourgeoisie et noblesse.

La question de l'aristocratie au-delà des représentations surannées de ce groupe social se distingue des autres en France tant par une reconnaissance historique que par la préservation de ses propres délimitations. L'appartenance nobiliaire fait appartenir de fait à ce groupe social. Il n'en n'est pas de même pour la bourgeoisie dans la mesure où aucun titre institutionnalisé ne vient sanctionner une quelconque appartenance à la classe dominante.

Afin de ne pas euphémiser la situation des classes dominantes en la transformant en une sociologie des managers et de fait en occultant toute la dimension des pratiques quotidiennes de ces classes, il s'agit alors d'écarter l'appellation d'élite sous sa seule forme économique. Les seuls enjeux de reproduction et d'accumulation de biens symboliques ou matériels ne font pas ces classes-là, ils ne décrivent pas la dimension qui nous paraît la plus essentielle c'est-à-dire la quotidienneté de ces classes qui appelle à la reproduction et à la production mais dans une dimension toute naturelle et non dans une dimension purement stratégique. Si nous pourrons relever un certain nombre de ces stratégies (notamment dans les stratégies scolaires mais également de tri des réseaux sociaux), il faudra considérer que c'est bien le travail intellectuel de construction de l'objet qui considère ces pratiques comme stratégiques, ces descriptions ne devront pas enlever la dimension de naturel et de quotidienneté dans la pratique des acteurs. Le danger de ces descriptions serait de penser que toutes ces pratiques sont consciemment orientées vers la reproduction alors qu'en fait elles ne sont que les éléments de l'incorporation. Décrire les phénomènes d'incorporation engage à en comprendre le sens parfois caché aux yeux des acteurs et même parfois à celui de l'observateur. Pour le dire autrement, ce que nous, nous décrirons parfois comme des stratégies dans la mesure où ces pratiques sont tournées vers la perpétuation de l'ordre social et de l'exercice de leur domination, les acteurs quant à eux n'y voient que le naturel de leurs relations sociales par l'aveuglement que produisent certaines *doxa* et autres *illusio*.

Afin de prendre en compte à la fois les dimensions politiques, économiques mais également symboliques et culturelles des classes dominantes, nous les considérons comme à appréhender dans une globalité de leur pratique. À la fois au niveau des réseaux de scolarisation d'élite mais également sur les raisons de leur présence dans ces environnements ainsi que sur les aspect d'incorporation, sur la *doxa*, sur les *illusio*, sur les pratiques quotidiennes comme mise en actes de ces symboles et de ces visions du monde et sur ces mises en actes comme outil d'incorporation et de reproduction.

Ainsi l'utilisation des expressions « grande bourgeoisie » ou « bourgeoisie » désignera ce groupe social alliant une situation de classe installée dans les positions hautes de la société d'un point de vue économique et en relation avec le marché, mais également à une situation de statut tel que le définit Weber (1917, p.123) :

« *Les* classes *sont des groupes de gens dont la situation économique est identique, du point de vue de certains intérêts. La possession ou la non-possession de biens matériels ou de qualifications professionnelles d'un certain type sont constitutifs de la "situation de classe". Le Stand est une qualité d'honneur ou de privation d'honneur social et, pour l'essentiel, il est à la fois conditionné et exprimé par un certain type de "conduite de vie"* »[6].

Dans le cas de ce groupe social, il bénéficie d'une évaluation sociale positive et tel que le précise Weber il est associé à un type de conduite de vie. Il ne serait donc pas justifié de

[6] Nous utiliserons une des traductions conventionnelles de « der stand » chez M. Weber comme « groupe de statut »

réduire les classes dominantes à la possession d'un grand volume de capital économique. Il s'agit d'une classe qui détient un capital composite.

Il s'agit alors de penser les pratiques sociales de ce groupe en interaction perpétuelle avec les modèles d'incorporation. C'est-à-dire que les normes incorporées de ce groupe social se lisent dans leurs pratiques quotidiennes autant que celles-ci sont productrices d'incorporation et par là de reproduction. Nous considérons cela dans l'idée de récursion organisationnelle d'Edgar Morin qui peut se définir comme étant « un processus où les produits et les effets sont en même temps causes et producteurs de ce qui les produit » (Morin E., 1990, p.99-100). Il s'agit de traduire les pratiques sociales de la grande bourgeoisie comme étant le produit de leur habitus autant qu'elles en sont le produit. Il est donc impossible de séparer les pratiques quotidiennes des acteurs de leurs habitus et de la mise en actes des systèmes de reproduction comme l'école qui se devra alors d'être à la fois à leur image mais assurant également de recréer à leur image. Nous envisageons donc que les pratiques quotidiennes de la bourgeoisie sont à étudier au même titre que leurs normes sociales, au même titre que leurs choix scolaires, au même titre que leur employabilité, etc. Notre démarche épistémologique et méthodologique entre dans ce cadre-là et dans la considération qu'un bourgeois est bien autre chose qu'une PCS ou qu'une position sociale. Ainsi, les dénominations d'élite ou de grande bourgeoisie dans cette recherche renverront à cette considération de prise en compte globale tant en termes de position et de statut social que de pratique sociale. Nous rapprocherons ainsi les idées d'habitus et de champ dans une perspective bourdieusienne.

III. 5. Le trouble dans la domination : de la confusion d'un « snobisme »

L'ouvrage de F. Rouvillois (2008) tente une « histoire du snobisme ». Le terme de snobisme demande une clarification ainsi qu'une approche critique par rapport à celle de ce professeur de droit public. Si l'ouvrage n'a pas de prétention scientifique, il s'avère se rapprocher du travail d'historien plus que de celui du sociologue. En effet, tout au long de cet ouvrage l'auteur nous décrit les mœurs de ce qu'il nomme les *snobs* et ce, de manière très précise depuis le XV^{ème} siècle. Le regard scientifique sur cet ouvrage ouvre pourtant des pistes quant à une lecture sociologique de ces analyses. En effet, si la sociologie ne fait pas partie des regards de l'auteur des pratiques des snobs, l'ouvrage reste très éclairant car très bien documenté sur des pratiques jugées arrivistes par les classes les plus légitimes. Nous considèrerons donc cet ouvrage non pas comme une référence critique ou scientifique des classes dominantes, mais plutôt comme un témoignage et un récit historicisé des pratiques d'un auteur se qualifiant lui-même de snob.

Pour l'auteur, les descriptions historiques du snob se font nombreuses. Il fait commencer cette histoire dans l'Antiquité avec des personnages de fiction comme le Trimalcion du *Satiricon* de Pétrone qui « se cure les dents en public avec une épingle d'argent, se réserve à table la place d'honneur, "selon une nouvelle mode", devait servir à ses invités que des plats "très distingués", loirs saupoudrés de miel, œufs de paons et vins d'exception », etc. (*ibid.*, p.12). Plus tard à la cour de Louis XIV, de nombreux auteurs pourchasseront les snobs de différents pamphlets. Cependant ce sera avec Molière (*ibid.*) que ces dénonciations deviendront, en fait, codification pour lui du snobisme, notamment avec *Le bourgeois gentilhomme*, *Les femmes savantes*, *La Comtesse d'Escarbagnas* ou *Les Précieuses ridicules*. L'auteur, avec l'image de M. Jourdain, nous propose la description du snob comme étant un individu ayant pour « objectif d'accéder à un groupe supérieur » qui serait « prêt à beaucoup de choses pour arriver à ses fins » (*ibid.*). Il oppose sa définition à Tartuffe qui pour lui « n'est qu'un arriviste, et de la pire espèce ». Pour lui, le snob crée l'image « d'une supériorité qu'il prête au milieu auquel il s'efforce d'accéder ou de ressembler », cependant celle-ci « n'est qu'une supériorité supposée, rêvée voire fantasmatique » (*ibid.*, p.13). La quête de l'arriviste est pour lui « tout à fait concrète, matérielle et, le plus souvent, sonnante et trébuchante. » (*ibid.*, p.13). Sa définition du snobisme se place alors dans une dimension d'imitation d'un groupe social supérieur. Il s'agit d'en singer les codes, les imiter au point de faire disparaître l'essence même de la pratique sociale. L'auteur semble cependant englober toutes formes de pratiques de représentations dans sa définition et passera le reste de son ouvrage sur cette définition qui comprend également les attributs mondains comme les blasons, les décorations, les titres, les particules mais également les lieux fréquentés comme les cercles, les cafés de l'élite au XIX^{ème} siècle. Il en fera de même pour les pratiques sportives ou encore la « quête de la particule » (*ibid.*, p.35-129). L'auteur semble passer à côté du véritable intérêt de ces objets de représentation sans jamais envisager qu'ils sont en fait les symboles de structure sociale objective en action et la nécessaire reconnaissance sociale utile à la création de l'entre-soi. En effet, si pour lui le port du foulard Hermès est un attribut snob, il est en fait un marqueur social. Sa critique s'opposerait légitimement à celui qui possède le foulard Hermès sans pour autant posséder les attributs d'*hexis* qui accompagne le port de tels objets. Mais il n'en n'est rien. L'auteur renvoie dans le même camp tous les signes qui créent la distinction. Il renvoie à la culture non légitime tout attribut inutile, dans son sens le plus pratique, mais qui est pourtant un symbole. Comme nous le montrerons plus tard, ces aspects sont en fait les frontières mêmes de ces groupes sociaux et une démarche anthropologique révèle bien le sens et les aspects symboliques qu'ils sous-tendent. En effet, nous verrons à quel point la Méhari, les espadrilles et le pique-nique sont des attributs et des pratiques typiques des classes dominantes sur le bassin d'Arcachon malgré la simplicité apparente et apparemment contradictoire avec le train de vie possible de ces familles. Nous décrirons plus tard, plus longuement ce phénomène. À ne regarder que les pratiques sans envisager que celles-ci feraient sens, on pourrait rapidement tomber dans une description de sens commun

tel que l'image du *Bobo* (« Bourgeois bohême ») (Brooks D., 2000) qui sème elle aussi le trouble dans l'appréhension du pouvoir et de l'impact des classes dominantes.

En fait, F. Rouvillois confond alors allègrement les attributs, signe des représentations et de l'appartenance aux classes dominantes, avec les personnes mêmes qui composent ces classes ou plus précisément ceux qui tentent d'y accéder tant matériellement que symboliquement.

Ce terme de snob, dans la définition de F. Rouvillois, qui s'avère sûrement comme des plus représentatives du sens commun à ce propos, établit une confusion profonde entre *signe d'appartenance* et *appartenance*. Il ne fait que décliner cet adage de « l'habit ne fait pas le moine » en considérant que le moine lui-même se persuade de sa fonction par son habit. Le noble n'est pas noble parce qu'il a un blason comme on pourrait être amené à le penser à la lecture de F. Rouvillois, mais il a bien un blason parce qu'il est noble. Ce blason lui appartient de fait, il fait de ses attributs naturels un outil de distinction et lui permet d'exister comme un noble, d'être reconnu et de se distinguer en tant tel.

D'autre part, cette définition du snobisme établit une différence dans les pratiques sociales. Ici, ces pratiques pourraient être les mêmes entre ceux des classes dominantes et des « snobs » cependant, ce dernier n'aurait pas de légitimité à celles-ci. F. Rouvillois propose en fait une justification de la hiérarchie de la distinction culturelle. N'ont à avoir des pratiques « nobles », légitimes, seulement ceux que la nature pourvoit à cet égard. Il nous décrit ainsi, la vision de « Ces gens là » que chantait J. Brel à propos de gens « Qu'aimerai[en]t bien avoir l'air, Mais qui n'[ont] pas l'air du tout », et qu'il « Faut pas jouer les riches, Quand on n'a pas le sou ». Il nous amène, par là, à justifier l'ordre de la domination, à justifier la hiérarchisation sociale mais surtout sa reproduction inégale. Les pratiques légitimes sont réservées, les cercles sont restreints à la cooptation, les belles demeures sont dénaturées par la roture, ainsi que les voitures hors de prix qui n'ont pas d'intérêt dans les mains des basses classes, le golf et le polo vont bientôt perdre leurs lettres de noblesse à jouer le jeu de la démocratisation comme l'ont fait l'aviron, le tennis, le rugby ou l'escrime. Cette volonté de dénonciation du snobisme n'a que pour effet de légitimer d'autant plus les catégories de distinction en réservant les attributs et les pratiques légitimes aux classes hautes. Ainsi les pratiques snobs seraient des pratiques peu à peu laissées aux classes inferieures en quête d'accession à la classe dominante alors que la classe dominante serait déjà dans l'avant-garde. Cette vision participe alors d'autant plus à légitimer la croyance d'un bon goût naturel qui appartient aux classes dominantes alors qu'il n'est que construction sociale (Bourdieu P., 1979b).

Il nous semble que cet ouvrage offre une triple confusion (dû à son regard purement historicisé sans véritable définition critique de l'objet proposé). Tout d'abord, une première confusion entre PCS et classes sociales, ou plus exactement entre richesse et domination en occultant toute dimension de sens aux pratiques de distinction, voire même en les légitimant et par là légitimant également l'ordre social des dominants.

Ensuite, il établit une deuxième confusion entre une symbolisation des biens et les biens symboliques eux-mêmes. L'auteur ne fait pas de différence entre bien et sens que les acteurs donnent à leur bien. Il nous amène à considérer les objets en tant que structure neutre dont la convoitise ne serait qu'effet de mode, sans pour autant envisager que ces biens pour les classes dominantes sont en fait en soi des symboles uniquement : ils appartiennent à leur mode de vie et en sont des attributs sociaux rendus quasiment naturels d'appartenance.

D'où, enfin, en découle une troisième confusion entre paraître (dans l'appropriation possible pour des classes inferieures d'accession à l'achat ostensible par exemple) et comportement de classes comme incorporé.

Il ne semble cependant pas aujourd'hui que ces classes soient elles-mêmes imperméables à ces confusions. Il est possible, dans certains types de bourgeoisie urbaine, que ces confusions aient entrainé une certaine ouverture au sein même des dominants, notamment en ce qui concerne la bourgeoisie industrielle. Celle-ci a pu, grâce à l'avènement des carrières commerciales, se former dans un contexte de bouleversements économiques et de financiarisation de l'économie, et donc occuper des places sociales stratégiques à l'évolution sociale. En effet, si les classes dominantes subissent des attaques dans leurs positions sociales et que la reproduction des élites ne va pas forcément de soi, les positions dominantes ou en tout cas favorisées se diversifient. Ce qui peut apparaître comme une attaque à l'entre-soi peut également apparaître comme une diversification des acteurs. Comment faire alors pour différencier les fréquentations douteuses de celles légitimes, y compris dans des espaces de cooptation de plus en plus attaqués ? Nous tenterons de répondre à cette question dans nos analyses d'enquête. Nous verrons également à quel point des personnes de ces classes peuvent, dans leur discours, organiser le monde social sans avoir conscience d'appartenir à une frange spécifique de la population, adhérant allègrement à ces confusions à la manière de F. Rouvillois entre autres.

En outre, cet ouvrage contribue à une vision des classes dominantes comme n'appartenant pas à un même ensemble cohérent avec des rites, des codes et des espaces spécifiques, mais comme une classe dont l'accumulation de biens la rend spécifique. Il renforce de fait l'idée que les classes dominantes ne sont plus des classes réelles mais des ensembles d'individus dont les pratiques sont désuètes et qui n'ont guère d'influence aujourd'hui. L'idée de snobisme ne fait que réduire les caractères propres de ces classes à des pratiques inutiles ou superflues et établit également des confusions entre des comportements de répétition, de reproduction ou bien à des copiages culturels de groupes sociaux n'ayant pas accédé à ces classes mais qui en quêtent l'influence et les symboles. Ainsi, on peut retrouver ces comportements décrits comme snobs par F. Rouvillois chez des familles nouvellement riches mais dont le capital culturel reste très faible et dont les comportements sociaux, l'*hexis*, le langage, resteront des barrières à l'entrée dans ces classes. À défaut de snobisme, il s'agit en fait de tentatives d'accession aux pratiques culturelles des dominants, produits de la distinction.

III. 6. Bourgeoisie ou noblesse ?

Il y a dans le langage courant comme une homologie entre noblesse et bourgeoisie. Là où le sens commun perd ses repères et confond appartenance nobiliaire et accumulation de capital, les agents des classes dominantes ne s'y trompent guère. B. Le Wita (1988, p.1) nous précise qu'on aime à répéter dans les dictionnaires de langue que « la bourgeoisie est toujours la copie de la cour ». Cependant, au fil des siècles la bourgeoisie a acquis une certaine autonomie. Ce n'est que dans les années cinquante que la bourgeoisie se dotera de recueils généalogiques pouvant alors faire état de la légitimité non pas du sang mais de l'ancienneté. Il est important de préciser que ce n'est qu'à partir de la deuxième moitié du XVI^{ème} siècle que le terme de noblesse prendra le pas sur les mots de *gentilhomme*, *magnat* ou encore *riche homme*. L'horizontalité ne cèdera que peu à peu le pas face à la verticalité. C'est bien la richesse qui définissait l'horizontalité et non la référence aux ancêtres. Enfin la plupart des historiens conclut aujourd'hui à une grande diversité de la noblesse même si elle a connu très tôt le sentiment « d'appartenir à un corps immuable et héréditaire » (*ibid*.). Comme nous le précisions plus haut, depuis les années cinquante, une modification du statut de bourgeois s'opère. S'il n'est plus le parvenu suiveur de la cour, c'est qu'il a obtenu une légitimité de l'ancienneté. Même si sa généalogie se situe dans des couches plus basses de la société, c'est son ascension sociale qui comptera et les plusieurs générations qui le précèdent qui mettent en place cette légitimité. Pour B. Le Wita (*ibid.*), on passe ainsi du sang à la « civilisation ». Même si pour l'auteure ces familles ne sont plus aux commandes, elles restent non moins *civilisées*, c'est-à-dire qu'elles ont construit leur parcours social et par là, une légitimité qu'elles fondent sur l'ancienneté de leur position de domination. On peut alors penser qu'il existe une culture bourgeoise propre qui peut se perdre dans la société moderne entre bourgeoisie et noblesse. En effet, si les privilèges n'existent plus ce n'est peut-être pas tant au peuple que cela a pu profiter qu'à la bourgeoisie, qui a su confondre sa culture et asseoir sa légitimité sur les mêmes valeurs et sur une ancienneté perpétuée depuis.

Si la noblesse n'a plus le monopole du temps et de la dynastie, qui inscrit l'histoire dans la longue durée par l'intermédiaire de la lignée, la bourgeoisie, au travers de la transmission des héritages, trouve une légitimité à sa position dominante. Elle permet d'envisager, par la création d'une culture familiale, par l'histoire et les jeux endogamiques ainsi que par des rapprochements avec la noblesse, la création d'une culture de classe se confondant par endroits avec la noblesse. Intéressons-nous alors à la noblesse afin de comprendre les enjeux qui peuvent construire les rapports sociaux modernes de ces classes inclassables.

La noblesse française est une noblesse éteinte, il n'est en effet plus possible de décerner aucun titre depuis le Second Empire. La noblesse, malgré les pertes de la Révolution française et la confiscation de ses biens, a su se reconvertir au passage d'une société agricole à une société bancaire et industrielle. Pour cela, le Premier et le Second Empire furent des

moments cruciaux dans leur reconversion. Aujourd'hui, on compte en France selon les annuaires spécialisés entre 3 500 et 4 000 familles nobles soit quelques dizaines de milliers de personnes. Cela représente un recul considérable quand on voit qu'en 1789 la France comptait quelques 17 000 familles nobles pour une population française totale bien moindre (Pinçon M. et Pinçon-Charlot M., 2000, p.31). On peut ajouter à cela les familles ayant un patronyme d'apparence noble, on atteint alors un total de 10 000 familles. Les noms à particule, assez courants, ne veulent en vérité rien dire sur l'appartenance nobiliaire véritable. De même l'absence de particule ne saurait éliminer une telle appartenance. M. Pinçon et M. Pinçon-Charlot (2000, p.31) citent notamment les cas célèbres de Charles de Gaulle, du maréchal de Lattre de Tassigny, de Valéry Giscard d'Estaing qui sont d'authentiques bourgeois, alors que à l'inverse, les Decazes sont ducs, marquis et comtes sans que leur nom ne comporte de particule. Ils précisent également qu'il en est de même pour un certain nombre d'anoblissements dont les titres furent créés sous le Premier et le Second Empire.

Pour mettre de l'ordre dans cette situation confuse, l'Association d'entraide de la Noblesse Française (A.N.F.) fut créée en 1832 par le duc Lévis-Mirepoix. En effet, l'usurpation de titre est punie, en France, d'un an d'emprisonnement et de 15 000 euro d'amende dans le seul cadre d'une procédure ou d'une démarche administrative. Les nobles sont alors eux-mêmes les garants et les surveillants de l'authenticité de la noblesse revendiquée. Le fait que des titres puissent être usurpés et que des noms d'appartenance noble puissent être utilisés, jouant de cette ambiguïté, montre bien qu'il existe des enjeux symboliques à appartenir à « cette élite de l'ancien régime » (*ibid.*, p.33). Même si la Révolution a ruiné les bases de ce groupe social, le Premier Empire, puis la Restauration, puis le Second Empire ont participé à redonner une certaine aura à ce dernier. Aujourd'hui, le prestige lié à la noblesse ne se ressent que de façon inégale dans la société. Cependant, il existe des indicateurs montrant que le capital symbolique lié à ce groupe social ne laisse pas insensible. En effet, les mariages mixtes entre des membres de la bourgeoisie et de la noblesse sont de plus en plus fréquents. De même, on note une position particulière des nobles dans les cercles à prédominance bourgeoise. Par exemple : « 90 % des membres du cercle du Bois de Boulogne présentent un patronyme roturier mais 8 des 12 présidents successifs, depuis 1867 portent un titre nobiliaire, dont 5 de ceux qui furent en exercice depuis 1941 » (*ibid.*, p.38).

Pour la bourgeoisie, rien dans le patronyme ne peut indiquer l'appartenance à une lignée prestigieuse ou simplement honorable. Or, c'est bien la durée qui peut certifier de l'excellence d'une famille et non la place qu'elle occupe dans l'espace social. La bourgeoisie ancienne doit donc se constituer, face aux « parvenus » et autres « nouveaux riches », un certain nombre de listes et d'annuaires. Le *Bottin Mondain* et le *Who's who* en sont les plus connus. Leurs modes d'élaboration diffèrent. Dans le premier, l'inscription est à l'initiative des personnes ou du ménage, elle y est payante. Outre cette souscription, l'inscription est conditionnée par une recommandation d'au moins deux personnes y figurant déjà. Ceci rappelle donc le système de parrainage que l'on peut rencontrer dans les cercles mondains et

autres rallyes. Pour le *Who's who*, l'inscription est à l'initiative des éditeurs. Ils décident des personnalités qui y figureront sur la base de leur position sociale et de la notoriété acquise. Ainsi, il constitue un répertoire biographique des grandes familles mais également de personnalités aussi bien issues du monde politique que du spectacle, des dirigeants de grandes entreprises mais aussi des dignitaires de l'Eglise, de l'Armée, etc. Cet éclectisme n'offre donc aucune garantie quant à la respectabilité des personnes y figurant. Ces annuaires sont donc bien connus de la noblesse et de la bourgeoisie et sont connus également en dehors de leurs cercles restreints. Ils disposent en outre de bien d'autres listes comme des annuaires professionnels, les annuaires d'anciens élèves d'établissements secondaires de renom ou d'écoles prestigieuses. Cependant, elles ne sont pas assez sélectivess pour être des références stables « capables d'assurer une vie sociale exempte de promiscuités douteuses » (Pinçon M. et Pinçon-Charlot M., 1990, p.92).

Il n'en est, enfin, pas du tout de même pour les listes des rallyes ou les annuaires des grands cercles. Ceux-ci sont la formulation pratique des sélections ainsi que des exclusions qui ont constituées le processus de cooptation qui fait alors présenter à ces listes « toutes les garanties d'un choix rigoureux, sans complaisance » (*ibid.*). Comme le précise M. Pinçon et M. Pinçon-Charlot, « y figurer équivaut à un brevet d'excellence sociale » (*ibid.*), ces brevets sont alors fort enviés par les personnes assez proches de ce milieu pour sentir qu'ils vivraient une consécration à figurer sur ces listes mais pourtant trop loin pour en faire partie. Il n'est pas anodin de voir figurer sur ces listes bourgeoisie et noblesse. Les noms nobles sont assez souvent mis en avant dans ce genre de lieu. Les grandes familles bourgeoises trouvent donc le moyen, comme nous l'avons montré plus haut avec l'exemple du Cercle du Bois de Boulogne, d'utiliser la lignée noble. En effet, par la mise en avant des noms de l'aristocratie, la bourgeoisie tend à utiliser une partie du capital symbolique porté par ces grands noms manifestant des siècles d'ascendants prestigieux.

On assiste au cours du XX^{ème} siècle à une uniformisation des comportements et des systèmes de représentations de la noblesse et de la bourgeoisie. Ces rapprochements se sont notamment effectués grâce aux alliances matrimoniales et donc grâce à la famille. La noblesse n'a plus ce monopole de la lignée l'inscrivant dans le temps au travers de la longue durée. C'est à travers la transmission des héritages que la bourgeoisie trouve une source de légitimation et donc affirme sa position dominante. Ainsi, on peut lire : « La magie sociale qui permet d'attribuer des qualités spécifiques à ceux qui allient richesse et pouvoir, sur la base de l'ancienneté de la dynastie, fonctionne aussi pour les vieilles familles roturières » (Pinçon M. et Pinçon-Charlot M., 2000, p.42). L'ancienneté est à ce point valorisée dans les franges dominantes car, grâce à elle, les différents types de richesses se diversifient et prennent un caractère symbolique. Les fortunes, tout en augmentant, permettent l'acquisition de nouvelles habitations, de nombreux biens immobiliers, de résidences de vacances diverses meublées le plus finement possible au fil des ans. La richesse doit alors être transfigurée au travers d'autres capitaux afin de transformer ces différentes formes de richesses financière, sociale et

culturelle en capital symbolique. Même si l'accumulation de capitaux peut être très rapide, seul le temps permet cette transformation en capital symbolique, en reconnaissance de la part de ses pairs ou en tout cas des personnes dont on désirerait obtenir une reconnaissance mutuelle. « Se reconnaître en eux et qu'ils se reconnaissent en nous », ce serait en quelque sorte la définition de la création d'un entre-soi. Celui-ci ne se fait donc pas qu'au travers de l'accumulation de richesses mais bien dans un ensemble alliant corps, langage, lignée, culture, mondanité, reconnaissance. Pour cela, un des enjeux fondamentaux de la perpétuation de la lignée se trouve dans le capital social, sa création, son entretien et sa reproduction.

S'il existe une frontière entre bourgeoisie et noblesse, les différents enjeux nouveaux de ces classes et les mariages entre familles modifient quelque peu la distinction de ces deux classes. Ces classes disposent chacune, en tout cas, des outils de domination dans une forme qui diffère par les champs (l'histoire faite chose), mais qui tend à s'unifier dans les habitus. C'est pourquoi tout au long de ce travail nous emploierons les termes de grands bourgeois, classes dominantes, hautes classes comme autant de synonymes. Comme nous avons pu le montrer (et comme nous continuerons de le faire), ces rapports sont complexes. Afin de ne pas alourdir le discours, nous emploierons donc ces termes de manière indifférenciée. Nous préciserons cependant lorsqu'il s'agira plus spécifiquement de la noblesse, de la grande bourgeoisie de lignée, de nouvelles dynasties, de nouveaux riches, etc. En effet, pour nous ce ne sont pas les termes que le chercheur pose sur les agents qui modifieront les comportements, mais bien les pratiques elles-mêmes dans leur économie générale, dans leur dimension matérielle et dans leur capacité à devenir symbolique. Les pratiques indifférenciées appelleront donc à un discours indifférencié et un domaine symbolique faisant appel à des histoires (faites chose ou faites corps), feront appel au vocabulaire spécifique et différencié.

Chapitre IV. Spécificité des classes dominantes

IV. 1. Reproduction et perpétuation du capital social

IV. 1. 1. Un rapport endogamique

Le mariage dans les classes dominantes n'unit pas seulement un homme et une femme mais également deux familles, deux lignées et deux réseaux d'alliances. Pour assurer ces alliances, les familles doivent mettre en œuvre une ingénierie sociale bien spécifique. En effet, il s'agit d'apprendre « aux jeunes des grandes familles à s'apprécier et à s'aimer » (Pinçon M. et Pinçon-Charlot M., 2000, p.45). Les rassemblements dans des espaces bien spécifiques, comme les maisons familiales à la campagne ou en bord de mer, favorisent les rapprochements affectifs et les contacts amoureux. En effet, nous verrons dans notre enquête de terrain à quel point le bassin d'Arcachon constitue un lieu mono-social favorable à des rapprochements endogamiques. Les rallyes constituent la forme institutionnalisée des modes de rencontre, utiles pour forcer le hasard amoureux de ces jeunes gens. Nous en dirons quelques mots plus tard.

Ces unions ont pour avantages de conserver les différentes formes de patrimoines (qu'ils soient matériels ou non) et de les faire perdurer dans un certain groupe. Si les mariages entre la bourgeoisie et la noblesse brouillent quelque peu les frontières entres les deux ensembles, elles y trouvent chacune un intérêt. Les différentes familles peuvent en effet voir s'accroître différentes formes de capitaux dont ils sont moins pourvus ou encore les voir se renforcer. Ainsi, une famille bourgeoise très fortunée peut participer à l'augmentation du capital financier d'une famille noble dont le nom viendra lui faire gagner en capital symbolique et ainsi équilibrer l'échange. Si ce milieu des grandes familles est très retreint, il en résulte de nombreux mariages consanguins. En effet, les mariages entre cousins sont fréquents. M. Pinçon et M. Pinçon-Charlot recensent quatorze mariages entre cousins germains sur dix-neuf petits enfants dans la lignée Rothschild (*ibid.*, p.47). Cela permet pour les auteurs de contester la loi qui associerait consanguinité et dégénérescence. Pour eux, ces interdits sexuels, tels qu'ils ont été observés dans les sociétés primitives par les anthropologues, ont plus pour objectif « de favoriser, à travers les mariages hors du groupe, les échanges économiques et d'élargir ainsi les espaces de développement » (*ibid.*). Pour eux toujours, ce calcul ne vaut qu'en phase d'accumulation, puis, lorsque celle-ci est réalisée, il suffirait alors de la maintenir, d'où une endogamie toute indiquée.

Si la population française comptait en moyenne 1,9 enfants par ménage au recensement de 1999, le *Bottin Mondain* en 2004 en comptait 3,9 en moyenne par ménage. Les successions sont alors pour ces familles de véritables enjeux économiques où les grandes

fortunes sont menacées par le partage successif entre les héritiers. Cette endogamie permet alors de limiter l'érosion de ces fortunes n'opérant réellement qu'au-delà de deux enfants, ce qui est, comme nous l'avons vu, le plus fréquemment le cas.

IV. 1. 2. Les rallyes, le hasard forcé

Les rallyes sont des fêtes et des activités organisées de la jeunesse mondaine dont les invitations sont faites par cooptation aux travers de listes. Les familles reçoivent à tour de rôle. La tenue y est nécessairement soignée. Ils représentent une forme toute particulière de l'entre-soi. Les invités sont évidemment triés en fonction de critères que nous avons pu décrire plus haut dans l'appartenance à la haute société. Si l'objectif est de mettre un certain ordre au sein des relations amoureuses des jeunes de ces sociétés, les rallyes ne se limitent pas à la simple mise en œuvre d'un marché matrimonial. En effet, très peu de mariages sont directement dus à des rencontres opérées dans ces fêtes. Il s'agit « [d'inculquer] aux jeunes concernés les critères de goût et les manières d'être de leur milieu, il s'agit de réduire les possibilités de choix électifs, et amoureux, hors du champ des partenaires socialement possibles » (Pinçon M. et Pinçon-Charlot M., 1989, p.147). Si dans tous les milieux sociaux les parents sont attentifs aux relations de leurs enfants, elles ne le sont jamais à ce degré de codification et d'organisation que représentent les rallyes. L'univers des relations amicales sort alors de la culture de l'oralité pour entrer dans une formalisation par la constitution de listes écrites consultables par les intéressés. Il n'y a pas de hasard dans un rallye, pas d'à-peu-près inhérent au principe même des relations sociales, pas de flou de l'habitus, il y a inclusion ou exclusion. C'est un véritable cursus d'apprentissage qui commence très jeune afin qu'ils intériorisent ce que l'on attend d'eux dans les soirées mondaines. Ils sont donc un outil de formation de l'habitus, un outil d'incorporation de la mondanité et du jeu avec le capital social de ces milieux.

L'organisation de ces rallyes est bien sûr pleine d'enjeux, souvent organisés par quelques mères de famille avisées dont ils portent parfois les noms. Cette organisation représente bien sûr une lourde charge où il faut tenir son rang « et ne pas se déroger en offrant une soirée au rabais » (*ibid.*, p.154). Les contraintes de l'organisation de ces soirées, sans être statutaires ou légales, prennent un caractère contractuel entre les familles qui s'y investissent. Ne pas respecter ce contrat, c'est amoindrir sa position sociale.

Il existe évidemment plusieurs types de rallyes des plus fermés aux moins restreignants. Cependant, nous avons ici décrit la structure générale commune à tous les rallyes. Nous aurons l'occasion de revenir sur cette mise en ordre de la socialisation des jeunes des classes dominantes dans l'analyse de notre enquête de terrain. Nous avons bien sûr rencontré à Domaine Lenoir de nombreux élèves participant activement à des rallyes.

IV. 1. 3. Du capital social à l'endogamie bordelaise

Les établissements étudiés dans cette recherche s'inscrivent sur un territoire spécifique tel que décrit par M. Pinçon et M. Pinçon-Charlot (2000). Regardons à présent le cas de la grande bourgeoisie bordelaise.

On tend, dans le sens commun, à considérer les classes dominantes comme des individualistes, les enfermant ainsi dans une image servant bien au mode de socialisation important et discret de ces classes. Au contraire, la grande bourgeoisie développe « une sociabilité intense » (Pinçon M. et Pinçon-Charlot M., 2000, p.14). En effet, les auteurs notent que les sorties mondaines dépassent largement le cadre familial comme les cocktails, les galas, les vernissages et autres activités de la vie sociale obligatoires à la perpétuation du capital social. Le capital social apparaît comme une forme nécessaire tant à la reconnaissance par les pairs, qu'à la création de l'entre-soi et à sa reproduction sur les générations. La famille joue un rôle fondamental dans l'accumulation, la conservation et la reproduction des différentes espèces de capitaux. Elle participera de façon centrale notamment à la construction du capital social. En effet, toute modification du capital d'un agent modifiera de façon profonde les relations de l'ensemble de la famille.

Les auteurs notent une spécificité à la grande bourgeoisie bordelaise (Pinçon M. et Pinçon-Charlot M., 1996, p.151), la nécessité du maintien des activités viticoles et forestières pousse la bourgeoisie à une endogamie sociale, voire régionale, limitant « de façon stricte l'extension du réseau familial » (*ibid.*). Dans ces milieux spécifiques, les alliances matrimoniales représentent des alliances de patrimoine. En effet, dans les autres régions, la fluidité des rapports économiques a transformé les rapports sociaux matrimoniaux, il n'existe plus de contraintes géographiques mais des contraintes économiques en termes de potentiel des parties et des contraintes sociologiques. La société bordelaise apparaît en effet comme une particularité endogamique en raison des réseaux particuliers liés au commerce du vin et aux exploitations forestières. Si les réseaux sont donc restreints, la famille y joue un rôle central. Les enjeux structurels de ces formes bourgeoises engagent à une ouverture limitée au-delà de ses limites propres et lorsqu'elle le fait, c'est pour lier des réseaux très denses avec un nouveau réseau qui n'ira pas à l'encontre des activités économiques et par là symboliques spécifiques à son cadre.

Le vignoble bordelais constitue une forme particulière de patrimoine où s'entremêlent différentes formes de capitaux : capital immobilier, capital économique, capital culturel, dans la mesure où les savoirs liés au vin ont une place toute particulière dans la culture dominante, et capital social. Ces différentes formes de capitaux se voient transformées de manière générale en capital symbolique. Il est en effet difficile de séparer ces composantes matérielles du symbolique dans la mesure où l'activité viticole se place dans le temps, avec un certain nombre de savoir-faire, dans un rapport social au territoire spécifique où les racines des vignes sont le temps, la lignée, le savoir-faire, bref, la légitimité. Toutes ces dimensions

donnent à cette activité économique un caractère noble qui permet à la richesse de s'afficher sans retenue ni mauvaise conscience. Les demeures indissociables des vignes sont très concentrées dans la région. Souvent classées, elles se voient remplies de meubles anciens et d'œuvres d'art. S'opère alors un travail d'homologie entre vigne, signe de savoir-faire, vin dont la composante essentielle est le temps et grand viticulteur, s'inscrivant dans de grandes lignées. Ce temps et la noblesse socialement accordés à l'activité viticole, transforment alors toutes les composantes matérielles en capital symbolique donnant au vin et à ceux qui travaillent à sa confection un caractère noble.

Nous retrouverons beaucoup de grandes familles de viticulteurs à Domaine Lenoir ainsi qu'au Seuil.

IV. 1. 4. Le bassin d'Arcachon, mise en œuvre de la symbolisation du capital social

Le bassin d'Arcachon constitue un prolongement des quartiers bourgeois bordelais. C'est ici que la haute société se donne rendez-vous les week-ends et pendant les vacances pour y partager, en famille et avec des amis, beaucoup plus que ne laisse supposer le dessin de cet endroit d'exception, véritable symbolisation du capital social et des réseaux des familles des classes dominantes. Il existe une grande variété de population sur le bassin, liée notamment à la diversité des activités spécifiques au bassin comme la pêche, l'ostréiculture ou le tourisme. Celles-ci sont en général rassemblées à l'écart des habitations des grands bourgeois. Certaines villes autour du bassin sont ainsi plus dédiées à ces activités et plutôt délaissées par les hautes classes. On peut citer le cas d'Arès notamment. Cette petite ville de fond de bassin n'attire que très peu de grands bourgeois car en raison des marais, les plages sont en général plus souvent sèches et vaseuses. Cette situation correspond donc tout à fait à l'exploitation ostréicole grâce à de nombreux chenaux très peu adaptés à la plaisance et aux activités préférées des grands bourgeois. Cependant, des villes comme Le Pyla, Le Moulleau, Le Cap-Ferret et bien sûr Arcachon sont tout à fait adaptées à la vie paisible de ces sociétés en vacances. M. Pinçon et M. Pinçon-Charlot (1996, p.172-174) notent une opposition entre rive arcachonnaise et ferret-capienne, qu'ils analysent comme liées à des urbanisations différentes plus qu'à des spécificités sociales. Arcachon est une station balnéaire ancienne datant du Second Empire. Elle s'est dotée de tous les équipements indispensables à sa création à l'époque, comme sa gare et son casino. Le Cap-Ferret d'urbanisation plus récente préserve un côté sauvage. Nous reviendrons sur celui-ci dans notre partie d'analyse et notamment sur cette façon de « se montrer caché » assez spécifique au mode de vie du Cap-Ferret.

Il apparaît que le bassin joue un rôle double, l'un autour de la famille l'autre dans la stabilisation d'un réseau social. En effet, les maisons familiales du bassin permettent de se retrouver à certaines périodes de l'année dans ces maisons immenses et d'y faire vivre cet

esprit familial de la « tribu ». D'autre part, c'est l'occasion de se retrouver entre amis, pour des dîners, des soirées et de nombreuses balades en bateau. Ces expériences de vacances, souvent commencées très jeune, passées dans de telles conditions sont alors constitutives de la structuration des habitus.

IV. 2. La création de la domination par la dénégation

Comme nous en apportions l'idée en introduction, la bourgeoisie et la noblesse se trouvent être des images d'Épinal pour le sens commun. La noblesse est désuète et risible par ses valeurs et ses manières d'un autre âge, la bourgeoisie tout juste bonne à mettre par écrit des manuels de bonne conduite et à s'afficher dans les pages de certains journaux spécialisés. Cette dénégation des structures objectives participe à un discours courant aujourd'hui, affirmant la dissolution de ces élites au profit des technocrates et de hauts fonctionnaires. Ce serait donc comme si les fortunes immenses de ces classes avaient été dilapidées ou avalées par une économie mondialisée. Ce serait penser que les grandes fortunes aujourd'hui peuvent être créées rapidement et asseoir une position de domination. Ce serait penser que la bourgeoisie a disparu « parce que quelques millions de petits porteurs ont pu se constituer de maigres portefeuilles de valeurs mobilières, bien utiles aux spéculateurs de haut vol, mais sans aucun pouvoir sur les entreprises, les banques et les décisions » (Pinçon M. et Pinçon-Charlot M., 1997, p.31-32). Cette idéologie méritocratique à outrance portée par des icônes de réussite immédiate s'affichant dans certains journaux masque une toute autre réalité. Si de nouvelles dynasties se créent, si les origines sociales des « fondateurs » de ces dynasties sont diverses, si les fortunes sont conséquentes et les parcours complexes, il s'agit toujours de faire rentrer les héritiers dans la haute société, celle-ci qui construit la domination et par ses codes, ses rapprochements et son accumulation de nombreuses formes de capitaux la reproduit inlassablement. Même si ceux que l'on nomme les « forces vives », les entrepreneurs nouveaux, la jeunesse, participent à un argumentaire méritocratique, les formes de la reproduction et l'accession au symbolique restent les mêmes que l'aristocratie et la bourgeoisie de lignée. « Derrière le paravent du neuf et de l'original se maintient le monde ancien, pour lequel l'ancienneté est le meilleur des gages » (Pinçon M. et Pinçon-Charlot M., 1999, p.237).

Ces idéologies ne peuvent exister que par une méconnaissance des classes dominantes. Cette méconnaissance engage à une dénégation des structures de reproduction de ces classes. La dénégation apparaît comme outil même de la reproduction et l'exercice de la domination, une domination librement consentie car niée par les dominés eux-mêmes. Il est plus facile d'accuser une économie fluctuante que personne ne contrôle réellement, plutôt que les détenteurs des formes de capitaux et de l'alchimie transformant l'économie, le matériel, en symbole. « La dénégation n'est jamais qu'une forme de reconnaissance de la domination, la

plus redoutable sans doute parce qu'elle fait comme si le problème était réglé, puisqu'il n'y en a pas » (Pinçon M. et Pinçon-Charlot M.,1997, p.32). Il est important pour nous de préciser au vu des recherches de nombreux sociologues et anthropologues et au vu de nos propres recherches, la réalité des pouvoirs de ces catégories faussement considérées comme d'un autre temps et sans pouvoir et ainsi « remettre à sa juste place la mythologie de l'égalité et de la méritocratie républicaine » (*ibid.*).

IV. 3. Institutionnalisation du capital culturel

Comme le notent M. Pinçon et M. Pinçon-Charlot (2000, p.18), les grands bourgeois ont souvent une grande connaissance de l'histoire mais pas tant par un goût particulier pour elle mais plus car elle se confond avec l'histoire de leur propre famille, leur propre histoire. Ces connaissances se construisent dans les réunions familiales, par les parents, par les grands-parents, dans le capital culturel à l'état objectivé. Ce patrimoine culturel existe également sous une forme que l'on retrouvera dans d'autres styles bourgeois, oralisé. En effet, le nom, les objets, le patrimoine foncier, les biens matériels en général s'associent à leurs histoires familiales. Les biens deviennent, au-delà de leur valeur fiduciaire, des biens symboliques représentants de la longue lignée familiale. Ainsi, les objets de la vie quotidienne portent le poids de l'histoire familiale (sûrement au même titre que les corps). Ainsi, un fauteuil Louis XV ayant une forte valeur matérielle certes, occupe une place beaucoup plus importante dans les représentations symboliques. Il est associé à son histoire, son parcours dans la famille, depuis quand elle en est possesseur, quel personnage historique a pu s'asseoir dedans ? Il est l'objet de nombres d'anecdotes. Ce fauteuil passe de capital culturel objectivé à capital symbolique par tout le poids de son histoire qui transcende beaucoup plus qu'un fauteuil similaire acheté à fort prix dans une salle des ventes.

Le capital culturel, dans les classes dominantes, représente outre ces connaissances liées à leur histoire, un certain rapport à la culture légitime. Cette culture, c'est celle de l'école, de l'université, des musées, des salles de concert. Il offre notamment une avance particulière aux enfants de ces milieux au sein de l'Ecole, nous verrons ça dans la partie suivante. « Sans sous-estimer le poids et l'influence des études suivies, souvent longues et de haut niveau, la diversité des champs culturels concernés et la familiarité qui marque le rapport avec cette culture font la différence avec les purs produits du système scolaire » (*ibid.*).

IV. 4. Le modèle scolaire compétitif

Ce domaine est sûrement l'un des champs les moins étudié des classes dominantes. En effet, si on connaît les modes de reproduction de ces derniers par le temps et l'héritage, il n'en est pas de même pour l'éducation. Même si beaucoup de travaux sociologiques nous

renseignent sur les modes de reproduction scolaire, il n'existe que très peu de choses sur les relations quotidiennes qui conduisent à l'incorporation des normes et au tri qui s'organise au sein des établissements dorés et des phénomènes de non réussite qu'ils créent. Ceci est l'objet de cette recherche.

Il existe cependant un certain nombre de données très générales concernant le rapport de ces classes à la compétition scolaire. En effet, la mondialisation des échanges et la concurrence du monde des affaires, engagent ces familles à exceller à l'école afin d'acquérir les compétences nouvelles liées à l'importance croissante des marchés financiers. Les établissements privés et publics de la haute bourgeoisie doivent augmenter leur niveau d'exigence et entrer dans la compétition pour les concours d'entrée aux grandes écoles. Il arrive parfois que des fortunes se créent sur une réussite industrielle ou financière. On peut assister donc à des réussites spontanées de nouveaux patrons bacheliers ou entrepreneurs non diplômés accumulant de grosses fortunes en quelques années. Cependant, leurs enfants, quant à eux, s'engagent dans des études longues et de haut niveau afin de rentrer dans la haute société (*ibid.*, p.20).

IV. 5. L'excellence scolaire en question

S'il est un terme qui correspond le mieux à la volonté de destinée des classes dominantes c'est bien celui de l'excellence. Cependant, si l'on parle *des classes dominantes* il est en tout point difficile d'appréhender la notion d'excellence et de subjectivité d'un terme qui se veut d'une grande objectivité pour les acteurs. En effet, la description d'un parcours d'excellence correspond à la volonté d'une lignée grande bourgeoise ou aristocratique, dans un monde qui ne supporte ni la médiocrité, ni la non réussite. Comme nous avons pu le voir, le poids des structures familiales impose, non seulement l'entrée dans une culture du point de vue de l'institution mais elle requiert également une discipline et une réactivité des enfants de ces milieux. Pour cela nous devons revenir sur l'idée même d'excellence et ce dans le domaine scolaire. Cette approche est nécessaire dans la mesure où il faut regarder précisément ce qui permet de créer des jugements d'excellence et par là l'idée même d'une hiérarchisation. Quelles sont ces normes d'excellence qui constituent le jugement d'échec ou de réussite ?

Nous utiliserons pour cela l'ouvrage de P. Perrenoud, « La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluations » (1984). Il étudie les pratiques d'évaluation à l'école primaire publique, cependant nous prendrons dans cet ouvrage les éléments transposables à l'ensemble des pratiques d'enseignement scolaire.

Cet ouvrage nous permet d'envisager que la réussite ou l'échec sont en fait des constructions mêmes du système scolaire. En effet, si les inégalités culturelles, qui sont des inégalités dans l'appropriation des savoirs, sont transformées en inégalités scolaires, elles

n'auraient cependant « ni la même importance symbolique ni les mêmes conséquences pratiques si l'évaluation scolaire ne les transformait pas en *hiérarchies explicites* » (Perrenoud P., 1984, p.11). Il n'existerait en fait pas d'échec ni de réussite scolaire sans évaluation. Les élèves accumulent du capital scolaire de façon inégalitaire, en lien avec une inégalité de capital culturel. L'évaluation n'aurait pas la même portée si l'école ne transformait pas ces dernières en hiérarchisation ordonnant un classement et en instituant alors les ordres de réussite et d'échec. Ce jugement de l'excellence scolaire n'est donc analysable qu'au travers de la notion d'évaluation, qui crée de fait cette hiérarchisation et qui participe de la transformation des inégalités culturelles en inégalités scolaires.

Pour P. Perrenoud (1984, p.13), l'exposition au jugement du professeur et des autres élèves fait exister de fait une hiérarchisation d'excellence, présente dans toute situation d'enseignement collectif. Cette situation collective crée de la comparaison des élèves les uns par rapport aux autres dans une « hiérarchie informelle » (*ibid.*) :

« *Les élèves ont donc tout loisir d'identifier ceux qui lisent ou dessinent le mieux, ceux qui calculent le plus vite de tête ou qui sont imbattables dans les formes verbales, ceux qui manient le dictionnaire avec maestria ou expliquent sans peine les mots difficiles, ceux qui s'expriment clairement, ont toujours une idée, sont capables d'animer une discussion, ceux qui sont "forts en maths", ceux pour lesquels l'orthographe n'a pas de secret, ceux qui construisent avec aisance les figures les plus compliquées, qui écrivent bien, inventent des textes originaux et bien charpentés, savent résumer un livre ou un film, ceux qui chantent le plus juste, ceux qui tiennent le premier rôle dans la pièce de théâtre, ceux qui sont les plus habiles aux travaux manuels ou à la gymnastique. À l'inverse les élèves repèrent assez vite ceux qui dans tous ces domaines ont un niveau plus moyen ou tout à fait médiocre.* » (*ibid.*)

Ces jugements d'élèves, qui sont eux mêmes influencés par celui du maître, permettent alors d'intérioriser les normes d'excellence.

Ces normes d'excellence ne sont pas spécifiques à l'école, elles sont inhérentes à tout groupe social. Cette hiérarchie d'excellence « s'établit informellement dès qu'une comparaison intuitive met en lumière d'*inégale distance à la norme* » (*ibid.*, p.12). Si de nombreux aspects des pratiques sociales sont sujets à des jugements d'excellence, les hiérarchies scolaires y sont incluses. Elles créent, de fait, des dispositions à même de créer des catégories de jugement, éclairant les normes d'excellence participant à de futures hiérarchies professionnelles, par exemple. Les dispositions scolaires produites par ces jugements d'excellence participent alors à des dispositions transposables dans différents domaines (par exemple pour les mathématiques, elles participent aux hiérarchies d'excellence dans des domaines comme la science, le commerce, l'industrie, etc.).

La docimologie peut considérer l'évaluation comme une mesure dans ses aspects méthodologiques et de rigueur. On peut alors présenter l'évaluation comme une mesure objective de l'excellence. Cependant cette évaluation est avant tout liée à un évaluateur qui engendre des biais et qui s'adresse à des acteurs. Ces acteurs construisent une réaction à la pratique évaluative. « L'idée de fabrication souligne la part des aléas, des biais, des arbitraires, des facteurs interpersonnels et institutionnels qui pèsent sur la "mesure en

pédagogie" » (*ibid.*, p.16). L'auteur nous rappelle également par là que « les organisations ont le pouvoir de construire une représentation de la réalité et de l'imposer à leurs membres et à leurs usagers comme la définition légitime de la réalité » (ibid., p.16-17). Ainsi l'évaluation scolaire n'est pas la proposition d'un point de vue parmi une multiplicité d'autres possibilités, mais bien une représentation de la réalité de la hiérarchisation de chacun, sur l'échelle des normes d'excellence scolaire.

IV. 6. Effet de capital et capital symbolique : vers une approche méthodologique

La construction de l'excellence scolaire n'est pas que le garant de la réussite en tant que telle. Elle apparaît comme étant une nécessité d'incorporation de normes et de valeurs reconnaissables par tous et transposables dans l'école, en dehors et dans le futur de ces enfants des classes dominantes. Il est donc question de représentations et d'inter-reconnaissance entre pairs.

Comme nous avons pu le voir dans la partie concernant le modèle structuraliste constructiviste, le capital symbolique permet une véritable alchimie, qui transfigure la réalité sociale en véritable richesse. Ainsi, les œuvres d'art acquises se transforment en patrimoine. Exposées, elles participent à la notoriété de la famille ou du collectionneur. Comme nous avons pu le voir, le nom des vieilles familles synthétise cette forme de capital, il connote toutes les formes de richesse matérielle et immatérielle, au moins pour les initiés. Si la possession est une condition de la reconnaissance, elle ne suffit pas, loin de là. Elle doit se transformer en capital connu et reconnu afin de naviguer entre pairs au sein d'un réseau institutionnalisé ou en tout cas lui-même admis et reconnu. Cette forme de capital social symbolique se transforme alors en mode de vie de l'entre-soi. Dans la création de ces réseaux de vie s'opère l'accumulation de richesse sous toutes ses formes, financière, sociale et culturelle, prête alors à devenir allant de soi. C'est lorsque toute cette alchimie sociale a opéré que ces privilèges sociaux profondément issus d'un acquis se transforment en qualités innées, inhérentes à l'individu, laissant alors libre champ à la reproduction portée par des idéologies innéistes (comme l'idéologie du don) justifiant d'un ordre social. Ces idéologies, ou encore *illusio*, peuvent alors elles-mêmes opérer comme outil d'une domination consentie par les agents mêmes sur lesquels elle s'opère. Lorsque le social a opéré cette transformation de l'acquis en *inné perçu*, alors ce capital symbolique n'est plus seulement effet de capital (transfiguration des formes de capital) mais véritable ensemble complexe mélangeant toutes les formes de capital imposant ainsi une domination invisible car brouillée par tant d'outils de justification. Les différentes formes de capitaux acquis, ils se transforment alors en symbolique, rapportés aux yeux de tous comme innés et justifiés alors par les *illusio*. Le capital symbolique est alors clé de voûte d'un système de reproduction avec très peu de

failles. Les classes dominantes, comme nous l'avons vu, ne laissent pas de place au hasard, pas de place à l'à-peu-près, pas de place au flou. Le temps, s'il est nécessaire à la légitimité, joue ce rôle de transformation lente et inexorable. Le capital symbolique et son corollaire de violences sont peut-être les phénomènes les plus invisibles, mais sûrement les plus profonds et les plus explicatifs de la reproduction des classes dominantes. Cette approche peut paraître déterministe dans son énoncé, cependant nous avons pu mettre en avant à quel point l'habitus joue son rôle de reproduction de ces classes, celui-ci formé par des pratiques que le temps et les richesses accumulées (matérielles et immatérielles) ont gravés dans les structures. La complexité prend alors forme. C'est dans la vie de tous les jours, dans la décomposition des actes les plus banals, dans l'économie générale des pratiques, que peuvent être perçus les schémas de reproduction. Elle se cache derrière ces *illusio*, ces idéologies explicatives des inégalités qui n'expliquent finalement rien d'autre que les violences que les agents s'infligent à eux-mêmes, en justifiant ce que le social a transfiguré de l'acquis en inné.

C'est donc bien de la description de ces pratiques dont il est question, de la décomposition du complexe, de la mise en relation de ces actes qui, pris un par un, ne signifient rien, mais pris dans l'ensemble prennent tout leur sens. C'est de création de domination dont il est question, d'actes, de pratiques, de temps qui passe et qui grave si profondément dans les corps et les esprits que l'on pourrait se perdre à croire ces éléments comme allant de soi. Ces pratiques sont les éléments d'une théorie générale que le symbolique met en ordre. Il s'applique à balayer sur son passage toute trace d'un arbitraire social.

Il est alors ici bien question de méthode. Une méthodologie pouvant permettre au chercheur de croiser élément structurel et élément symbolique, élément modifié et élément modifiant, croisant l'interpénétration des deux en y donnant le sens que les agents y donnent. Nous nous attacherons donc, dans la suite de ce document, à décrire la méthodologie qui correspond pour nous à cette approche épistémologique ainsi que toutes les précautions prises quant à une recherche sur ce terrain spécifique des hautes classes.

- Partie III -

Positionnement méthodologique et entrée sur le terrain

Cette partie constitue la description de l'élément central de notre travail de recherche, l'immersion ethnographique, l'observation participante et impliquée, ainsi que les entretiens. Nous tenterons de délimiter ici notre approche de la méthode dans sa dimension épistémologique tant philosophique que pratique. Nous serons donc conduits à décrire le contexte de cette recherche, notre posture et enfin le milieu sur lequel s'est portée cette démarche. L'importance de la mise à distance de l'objet, nécessaire à toute recherche scientifique, nous poussera à un développement conséquent de chacun de ces aspects car ils constituent bien l'essence de ce travail. Nous tenterons de ne pas déplacer l'objet de cette recherche sur l'aspect de la méthode spécifique dans bien des aspects (milieu aristocrate et bourgeois, cumul des postures entre salariés de l'établissement à Domaine Lenoir et chercheur, implication personnelle au sein de la chorale *Chœur pour cœur*, etc.). Cependant nous décrirons, avec le plus de précision et d'honnêteté intellectuelle possible, les constituantes de cette recherche ainsi que leurs biais. Nous nous efforcerons donc de travailler à une objectivation dans une dimension globale de la recherche, notamment dans la mise à distance de l'objet. Nous affirmerons dans ce sens que le silence sur les origines sociales du chercheur a sans doute pour raison d'être de donner à sa démarche « toutes les apparences de la scientificité et donc de nier, au moins par omission, l'impact de l'origine et du trajet social parcouru sur la pratique » (Pinçon M., Pinçon-Charlot M., 1997, p.33-34). Nous livrerons donc quelques données biographiques sur notre propre parcours, non pas de manière brute afin de se donner un alibi méthodologique, mais bien de façon analysée (prenant en compte toute la mesure de la difficulté de ce travail) pour délimiter ce que notre recherche peut devoir à ces origines et à ce contexte et enfin, en limiter les biais. Nous soulignerons dans cette partie le poids des contextes dans la recherche scientifique, en nous dégageant d'une idéologie de la science pure.

Chapitre V. Posture de recherche

V. 1. Préambule pratique

Comme nous le préciserons dans l'historique de la recherche, pour des raisons de faisabilité, nous avons pratiqué une observation participante ainsi qu'une immersion sans accord officiel de la part des protagonistes. D'autre part, notre sujet de recherche réel au Seuil ainsi que dans les établissements de la pré-enquête était dissimulé. Afin de transformer ce problème éthique en considération méthodologique nous avons fait le choix d'anonymer tant les espaces que les personnes. Cela pose un certain nombre de problèmes pratiques qui sont un frein à l'analyse. En effet, même en changeant le nom des établissements majeurs de recueil de données (et des autres croisés), une personne connaissant un minimum les établissements scolaires bordelais voit assez rapidement de quel établissement il s'agit. Si nous ajoutons à cela le positionnement géographique et la congrégation religieuse qui organise la tutelle de l'établissement, il ne fait plus aucun doute sur ces établissements. À quoi sert-il d'anonymer alors l'établissement et les personnes ? Il s'agit pour nous de protéger avant tout la parole de nos enquêtés en laissant de fait le doute sur l'identité des personnes. Pour que cet anonymat en soit réellement un, nous avons décidé d'être le plus vague possible sur l'emplacement des établissements nous empêchant ainsi une analyse poussée sur le milieu urbain et la ségrégation spatiale qui s'opère dans ces quartiers, révélant ainsi de nombreuses caractéristiques des établissements. Les congrégations religieuses de ces établissements ont également une histoire bien particulière dont nous dirons quelques mots, car trop fondamentales à nos yeux dans ce que sont ces établissements aujourd'hui. Cependant, nous limiterons nos analyses à la seule description que nous permettent les faits que nous pouvons exposer dans cette dimension éthique.

Ceci ne constitue en aucun cas un alibi méthodologique quant aux manques de cette recherche. Nous ne pouvons que porter la responsabilité de ceux-ci. Cependant, cet anonymat constitue un frein puissant à la compréhension, pour le lecteur, de la dimension globale du cadre de ce qui se vit dans cet établissement. Parler des publics, c'est parler aussi de géographie urbaine, parler de l'histoire faite chose, c'est parler du temps, de toutes les composantes qui ont fait de ce lieu le porteur d'un cadre incorporé dans la pierre pour le transmettre, l'inculquer aux corps et aux esprits. Parler du temps, c'est parler de la vie dans toute sa précision, c'est parler des enjeux de l'histoire.

Plus classiquement, nous avons opéré ce même anonymat envers les personnes, en tentant de respecter le plus possible toute les choses relevant du symbolique dans les patronymes employés. En effet, nous avons vu à quel point les noms avaient une importance pratique, élevée au rang de capital symbolique au sein de ces milieux. Nous avons donc

essayé de conserver l'esprit des noms et prénoms des enquêtés, ainsi que des lieux afin que le lecteur puisse prendre la mesure du degré d'importance du capital symbolique.

Ce n'est donc pas sans un certain regret heuristique que nous resterons vague sur un certain nombre de faits, mais il nous apparaît que c'est à ce prix que cette recherche s'emploie à conserver une dimension profondément éthique.

V. 2. La recherche ethnographique, construction d'un choix méthodologique

Comme décrit précédemment, afin de comprendre les rapports symboliques qui peuvent s'exercer entre les structures objectives et les représentations, il est donc nécessaire de traiter chacune d'entre elles de façon spécifique afin de pouvoir les mettre face à face. Il existe un rapport dialogique entre les structures et les agents, cependant les structures ne ressemblent pas à la description qu'en font les agents. Les *illusio* sont nécessaires à l'existence même des structures comme nous avons pu le voir avec les idéologies justificatrices, conditions mêmes d'existence du principe méritocratique. Il nous paraissait nécessaire d'engager un traitement méthodologique spécifique. D'une part, une observation permettant la description de structures objectives, afin de dégager le plus précisément possible les situations pratiques créatrices de déterminants au-delà des représentations. D'autre part, une approche permettant la préhension des rapports qu'exercent les agents avec ces structures et toute la dimension symbolique qui permettent la transformation du symbolique en structure productrice ou créatrice de reproduction.

Ce principe s'applique à nos trois grand lieux de recueil de données (Domaine Lenoir, Le Seuil, la chorale *Chœur pour cœur*). Si la forme et le degré d'implication divergent en fonction des lieux, des personnes et des postures méthodologiques, le principe d'observation reste celui de la mise en perspective de la description des structures objectives avec les descriptions subjectives des enquêtés.

La discrétion de ces classes, nécessaire à une reproduction consentie, fait appel à des mécanismes qui se vivent dans le quotidien par le croisement perpétuel des structures objectives et des représentations, tout en se modifiant mutuellement. La question de l'interpénétration du symbolique et de l'objectivité nous a amené à la construction d'un appareil méthodologique alliant observation ethnographique, entretiens et analyse des structures sous différentes formes. Cette réflexion épistémologique que nous avons déjà pu développer en première partie, trouve sa mise en acte méthodologique, d'une part dans la tenue de plusieurs journaux d'enquête, dans la description précise des éléments objectifs relevant du fonctionnement des institutions étudiées comme l'appareillage de sanction au lycée. D'autre part l'analyse de la vie au quotidien dans les classes dominantes offre une autre perspective, plus globale, en ne prenant pas en compte les seuls aspects scolaire et familiaux,

mais en observant le sens que les enquêtés donnent eux même à leur quotidien, autant que l'observation et la description objectivante de celui-ci par le chercheur.

Les extraits du journal d'enquête que nous avons tenu ne constituent pas en soi un ensemble complet et cohérent. Ces extraits prennent du sens à la lecture de la mise en forme de ce document de recherche. Ce journal d'enquête n'est pas en soi exploitable directement par un tiers. Il conserve un certain nombre de passages implicites, de raccourcis de pensée, de termes indigènes qui ne prennent sens que dans l'analyse et dans la globalité de ce travail. Nous pouvons décrire nos différents types de notes au travers de la description de Leonard Schatzman et Anselm L. Strauss (1973). Notre journal d'enquête comporte donc des notes d'observations, des notes méthodologiques et des notes théoriques. Les notes d'observations sont plutôt liées à des descriptions, des lieux, des personnes, elles peuvent être le récit d'actes sociaux, d'interactions observées, etc. On trouve également des notes méthodologiques en lien avec la qualité des observations réalisées, leurs possibilités futures, leurs conditions. Elles permettent de décrire précisément la recherche en train de se faire et le regard du chercheur sur son objet en train de se construire et sa manière de le voir. Enfin il comporte des notes théoriques. Ces notes d'analyses provisoires tantôt exemple, tantôt outil de compréhension d'une globalité, ainsi que les (pré)analyses portées dans ce document se trouvent être des analyses de l'instant, dont nous nous sommes servi comme outil de travail et non pas de base de réflexion. En effet, elles permettent de nouvelles orientations d'observation, de nouvelles investigations, d'éventuels nouveaux terrains. Si ces notes ne se basent pas sur une analyse systématique, elles sont à la fois l'état du sentiment de recherche et la mise en ordre des observations. Elles appellent à des validations futures par de nouvelles observations.

Dans une perspective compréhensive, le journal d'enquête est l'état de notre vie avec les agents étudiés ainsi que les modifications mêmes que nous avons apportées à l'état du monde que nous observions. Car observer c'est être acteur ou en tout cas c'est agir, en travaillant à Domaine Lenoir, nous étions plus qu'un observateur neutre de toute position hiérarchique, institutionnelle ou même d'autorité. La position que nous occupions au Seuil bien que plus conventionnelle, nous invite cependant à la réflexion sur les interactions avec le chercheur dans ces milieux spécifiques. Le choix de cette méthodologie est le choix de l'observation et de la compréhension de l'univers symbolique. Ces classes sociales, aussi structurées que discrètes, ne peuvent apparaître dans les symboles sans une compréhension (dans son sens fort épistémologique et sa continuité méthodologique) de la pratique.

V. 3. Esquisse d'une analyse méthodologique : vers une socioanalyse

Cette partie s'inspire de l'ouvrage de M. Pinçon et M. Pinçon-Charlot *Voyage en grande bourgeoisie* (1997). Cet ouvrage présente en effet le travail d'enquête des deux

chercheurs sur dix ans de recherche sur les milieux des familles fortunées, de l'aristocratie et de la grande bourgeoisie. Les auteurs tentent une description épistémologique et méthodologique sur les conditions pratiques de la recherche. Ils dévoilent la recherche telle qu'elle se montre peu, c'est-à-dire telle qu'elle se fait. La déconstruction méthodologique et épistémologique que constitue cet ouvrage tient, en grande partie, à l'objet de recherche de ces sociologues.

Nous tenterons donc ici le croisement de ces analyses de terrain avec les nôtres. En effet, même si l'approche et la problématique de recherche diffèrent, nous avons régulièrement pu rencontrer les mêmes problèmes pratiques que les auteurs. Même si un certain nombre de situations spécifiques par la pratique et par l'approche épistémologique nous emmènent sur des terrains de recherche différents. Nous tenterons un parallèle méthodologique d'une part mais également épistémologique. Cette démarche nous amènera à formuler un certain nombre d'analyses critiques, d'une part sur le travail méthodologique de préparation du terrain mais également sur les structures mêmes, incorporées par le chercheur, dans la construction de son approche méthodologique mais également dans son propre habitus. Il s'agit donc ici de porter une réflexion sur le terrain, sur la posture méthodologique et sur le chercheur lui-même, le cas échéant rapportée à notre propre démarche, posture, et habitus.

Comme nous le décrirons plus loin en effet, le travail de recherche dans les milieux de la grande bourgeoisie ne peut se faire que par un minutieux travail de préparation de terrain dans la construction de réseaux, dans l'entrée dans un petit cercle dont les portes sont déjà bien cachées et qui, une fois trouvées, sont bien gardées.

Comme le note M. Pinçon et M. Pinçon-Charlot (1997, p.10) la position de recherche dans ces milieux renvoie le chercheur à un renversement dans la position dominant/dominé. Cette relation oblige à une réflexion sur les rapports que le chercheur entretient avec son objet mais également avec le monde social dans son ensemble. Sa position modifie d'autant plus le travail d'objectivation qu'il ne se situe pas dans la conscience de la modification du monde par son travail de chercheur. La multitude de rapports symboliques spécifiques à ces classes engage le chercheur dans la quête des éléments symboliques incorporés qui gêneront une modification de la perception du monde, du travail d'objectivation, voire du monde social lui-même. C'est donc vers un travail de socioanalyse que s'engage cette partie. Nous nous livrerons ici à la déconstruction de notre propre parcours au sein de ce milieu qui ne nous est pas inconnu. Ce travail n'est cependant pas exhaustif, il n'en a ni la prétention ni même la volonté. Il n'est que l'ébauche d'une analyse de notre propre exploration du monde social, de notre modification subjective des perceptions de rapports qui s'installent entre les individus, les groupes, les sociétés. Nous tenterons donc ici une objectivation de notre propre subjectivité ou, en tout cas, des schémas qui ont participé à la construction de notre

subjectivité ainsi que des rapports symboliques que nous entretenons avec l'objet et les agents issus de celle-ci.

V. 3. 1. Un cadre familier

Nous avons utilisé tout au long de cette recherche dans les milieux favorisés les codes que nous avions par l'incorporation d'une part, mais également par des réseaux toujours existants que nous avions construits tant dans notre milieu familial, dans notre établissement scolaire passé ou encore grâce aux activités diverses que nous avions pu pratiquer dans ces réseaux.

Tout d'abord nous tenons à préciser que Domaine Lenoir fut pour nous un cadre familier dans la mesure où c'est dans cet établissement que nous avons accompli toute notre scolarité, du C.P. (Cours Préparatoire) à la Terminale. Celle-ci fut ce qu'elle fut, parfois difficile tant scolairement que disciplinairement. Les souvenirs que nous avons de cet établissement ne sont pas toujours des meilleurs, dans des rapports plus ou moins compliqués avec l'institution, les enseignants et le personnel éducatif. Toute la difficulté dans l'établissement en tant que chercheur fut, sûrement, d'une part de faire oublier l'élève que nous avions été au profit de l'image d'un surveillant droit, d'autre part de faire appliquer des règles bien spécifiques à l'établissement qu'en tant qu'élève et en tant que personne aujourd'hui, nous pouvions trouver hors de propos dans un établissement scolaire.

D'autre part, Le Seuil était également un endroit connu pour beaucoup de personnes d'établissements privés de notre génération, à la fois comme établissement possible d'inscription, en cas de non réussite à Domaine Lenoir, mais c'était également un établissement *de punition*. Non pas que le châtiment corporel y était monnaie courante, mais parce qu'il représentait l'éloignement à la fois de la famille et de ses pairs par la mise à l'internat. Une punition posée au-dessus de nos têtes telle une épée de Damoclès pour nous ainsi que pour de nombreux élèves de Domaine Lenoir à notre époque était l'envoi à l'internat au Seuil ou dans d'autres, réputés comme encore plus rudes, afin de nous remettre dans le droit chemin. Le Seuil ne s'est que très peu débarrassé de cette réputation, celle-ci s'est modifiée. Nous emploierons régulièrement le terme qui existe dans la bouche même des Seuilliens, d'établissement pour « repris de justesse ». Cette description correspond en partie à l'image que nous pouvions en avoir, nous et nos pairs, tout en priant tous les saints que le catéchisme nous enseignait de ne jamais faire partie de ces détenus scolaires.

Pour mieux comprendre cette image, il nous paraît essentiel de faire un retour sur notre propre carrière scolaire, et sur la propre image que nous avions construite de ces deux établissements.

Nous sommes entré à Domaine Lenoir en C.P. Nous sommes arrivé directement dans cette classe et dans cet établissement n'ayant pas fréquenté l'école maternelle. Même si nos

origines correspondent en partie à ce milieu, notre intégration fut relativement difficile tout au long de notre scolarité. Une certaine impression de décalage entre l'institution et une majorité des élèves de l'établissement s'est toujours faite sentir. Nous voyons aujourd'hui cela au travers de nos origines culturelles qui expliquent un tant soit peu cette sensation. Notre entrée dans l'établissement s'est faite par une relation de notre mère, lui permettant alors d'éviter le passage obligé, déjà à l'époque, par la fameuse liste d'attente d'entrée en C.P. Cela n'a d'ailleurs, pour elle, jamais été un passe-droit mais un service rendu par un proche. Ce « proche » n'était en réalité qu'une personne élément du capital social de notre famille et non pas proche comme on pourrait l'entendre de manière intuitive (et tel que nous l'avons toujours entendu avant de rationaliser réellement notre propre entrée dans le monde social). Il apparaît en effet que notre famille avait des rapports, à l'époque, avec différentes personnes très proches de la communauté religieuse de l'établissement. Cependant nous ne retrouvons de trace de ce « proche » ni avant notre entrée dans l'établissement, ni après. Il apparaît donc que ces proches ne furent en fait qu'une construction de capital social, nécessaire à la perpétuation de la lignée bourgeoise et aristocratique dont nous sommes issu (comme nous le décrirons après, notre famille n'est en effet pas issue de la région bordelaise) et dont la famille avait besoin à l'époque, puis qui se sont retrouvés inutiles et inusités une fois notre entrée faite dans l'établissement.

Pour être plus précis, il nous est nécessaire de dire que notre parcours au lycée fut difficile et nous avions déjà redoublé la classe de Troisième. Le passage de Seconde en Première se fit à la condition que nous acceptions d'intégrer une section ES (ce qui fut une chance que peu de personnes autour de nous ont pu avoir, trop souvent orientées dans des filières que Domaine Lenoir n'assurait pas ou clairement renvoyées pour des raisons disciplinaires). Le passage de Première en Terminale fut forcé et enfin, de l'avis général du conseil de classe et des personnels d'éducation, il était évident que nous n'aurions pas notre baccalauréat du premier coup et qu'il était établi que nous quitterions l'établissement l'année d'après. Nous avons effectivement quitté l'établissement l'année d'après mais pour entrer à l'université, le baccalauréat obtenu du premier coup. Nous ressemblons donc à ces « héritiers déshérités » que décrit C. Daverne (2003) avec un parcours scolaire ne correspondant pas forcément aux attentes familiales, mais rattrapés ensuite par leur héritage dans les études supérieures.

L'établissement dans lequel nous avons travaillé pendant un an et qui se trouve être un des porteurs de notre objet de recherche se trouve donc être un endroit très connu pour nous, voire même trop. En effet, comme nous le relaterons très souvent dans notre journal d'enquête, cela fut assez difficile à certains moments. Si cela a modifié nos rapports dans notre travail de surveillant, nous avons tenté de rationaliser au maximum cela dans notre travail de recherche en relatant très précisément les éléments qui nous semblaient liés à ce biais méthodologique important de modification du réel par notre regard. Nous pouvons citer ici quelques exemples tirés de notre journal d'enquête :

« *La messe de rentrée. J'y assiste. Mes convictions d'athée en prennent un coup. Même si la démarche est scientifique, la croyance est tenace. Ma position sociale, la difficulté que j'ai pu avoir à faire accepter mes propres croyances dans mon milieu et dans mon entourage me remontent dans la gorge. Heureusement je connais bien ce milieu, ce genre d'endroit m'est familier, la messe a longtemps été une habitude d'enfance. Je me comporte comme eux, sans singerie ni moquerie, avec du respect, le respect de l'envie d'analyse, le respect de la raison qui modifie mon regard anticlérical en regard de chercheur respectueux. Le regard distancié reste un peu difficile aujourd'hui. Je suis allé à cette célébration beaucoup pour ça aussi.* »

[Extrait du journal d'enquête Domaine Lenoir, p.2]

Notre recherche fut, ce à quoi à nous ne nous attendions guère, une épreuve à bien des moments. En effet, pour contrôler au maximum les biais méthodologiques (liés à notre connaissance des enseignants, du fonctionnement et à nos souvenirs adolescents), le travail intellectuel de recentrage fut souvent difficile. Nous décrirons plus loin ce que nous avons pu repérer comme causes à ces difficultés mais nous tenions à les présenter ici car un des éléments d'explication se trouve dans notre passé dans l'établissement.

V. 3. 2. Un milieu connu

Afin de mieux comprendre notre rapport à ces classes sociales, nous devons passer par une phase de description de nos propres origines sociales. En effet, la pratique sociologique ne saurait faire fi des origines sociales du sociologue. Ainsi, comme l'écrivent M. Pinçon et M. Pinçon-Charlot (1997, p.33), « il est paradoxal que le silence sur cette origine, le cursus scolaire et les autres éléments de la biographie, en particulier professionnelle, soit habituel alors qu'il s'agit, selon les résultats les plus incontestables de la discipline elle-même, d'une dimension essentielle de la réflexion épistémologique ».

Nous avons vécu depuis notre enfance un certain conflit social au sein même de notre environnement familial, qui nécessite une certaine description pour comprendre notre intérêt pour les classes dominantes et en même temps une certaine aisance dans ce milieu ainsi que des difficultés à y vivre.

L'arbre généalogique de notre famille s'arrête net à la Révolution Française lorsque, dit-on dans la famille, les archives furent brûlées pour échapper à la Terreur. Même si cette histoire n'est peut-être qu'une légende familiale, nous trouvons nos origines dans les valeurs de la noblesse. Notre famille se trouve en fait originaire de Limoges du côté de notre grand-mère maternelle, et fut sur trois générations (la dernière étant notre mère) propriétaire d'une marque de fabrique de porcelaine. Notre famille du côté paternel nous est inconnue, n'ayant ni connu notre père ni sa famille. Nous trouvons donc une partie de notre culture familiale dans la haute bourgeoisie de Limoges. Notre grand-père maternel était cependant issu de culture ouvrière et de milieu très modeste de la banlieue parisienne. Il avait fait carrière à E.D.F. (Electricité De France, à l'époque la Régie d'Electricité) après de longues années en tant qu'ouvrier, il finissait sa carrière comme chef de service, ce qui amena la famille à

Bordeaux. La modification de l'espace économique limougeaud permit ainsi de continuer à faire tourner la marque de fabrique reprise par notre mère (qui avait suivi des études aux Beaux Arts de Bordeaux) par sous-traitance. Cependant cette activité familiale périclita et notre mère dut se consacrer, à notre naissance, à ses activités de sculpteur. Celles-ci très peu valorisées dans la famille (en grande partie des médecins), se sont avérées beaucoup moins lucratives que des activités de porcelainier. Nous avons donc vécu un entre-deux culturel dans une situation économique tout à fait modeste. En effet, les discussions virulentes de notre grand-père sur les conditions des salariés furent, à forces égales, aussi constitutives de notre éducation que les leçons de bonne conduite de notre grand-mère. Nous ne pouvons ignorer cela dans notre approche méthodologique. En effet, tous les codes culturels de ces classes dominantes nous sont familiers, incorporés. Les manières de marcher, de se tenir, sont inscrites dans une certaine *hexis* corporelle, la manière de tenir une conversation, de se tenir en société furent des apprentissages continus, la culture familiale, la connaissance de l'héritage, la continuité d'une histoire, voire même d'un historique familial remontant à la Révolution comme une histoire étant nôtre. Même si le nom fut perdu dans l'union entre notre grand-père et notre grand-mère (cause de grande discussion familiale), la famille tient pour fondamental le souvenir des noms qui furent les nôtres, De Grivel et Jacquet, pour le premier issu d'une grande famille noble qui, à la Restauration, fit union avec les Jacquet, grande famille bourgeoise de Limoges. Comme trace de cet héritage nous portons ainsi six prénoms, en plus de notre patronyme usuel, comme autant d'aïeuls qui ont compté dans notre famille. Une grande tradition catholique entoure bien sûr cette histoire.

Une coupure culturelle s'est cependant produite avec notre mère qui n'a pas su conserver le capital social de cette famille, dans la mesure où l'alliance de notre grand-mère avec notre grand-père fut assez mal perçue dans la famille. Nous sommes donc le fruit de cette cassure culturelle, celle qui nous emmena vers le travail social plutôt que vers l'architecture ou les beaux arts comme le souhaitait notre famille, en suivant des études en animation sociale et socioculturelle (activité qui fait toujours sourire le reste de la famille). L'athéisme convaincu qui ne fait pas sourire, le militantisme de l'Education Nouvelle et de l'Education Populaire (au contraire d'une éducation rigide prônée dans la famille), nous fit prendre des routes quelque peu différentes de nos origines et de la voie qui aurait dû nous conduire dans bien d'autres directions. Il nous est encore difficile aujourd'hui d'expliquer ce renversement culturel. En tout cas, nous prenons totalement conscience de l'éducation que nous avons reçue, des incorporations culturelles que nous portons en nous, nous permettant d'être à l'aise dans les milieux dominants, mais également de tout ce qui nous en sépare aujourd'hui et des révoltes que cela peut inspirer à l'homme. Notre posture méthodologique entend donc prendre tout cela en compte, une facilité d'entrée dans ces milieux et une communication facile qui apparaissent au vu des travaux de M. Pinçon et M. Pinçon-Charlot comme des atouts. Nous prendrons également en compte les freins à cette posture dus à cette coupure culturelle que nous avons pu relater plus haut. Nous entrerons plus en détail

d’ailleurs sur les difficultés que nous avons rencontrées dans une dimension triple à Domaine Lenoir, statutaire (surveillant), militant (composante individuelle) et chercheur (posture d’objectivation), auxquelles nous ajouterons les éléments de cette ébauche de socianalyse.

Chapitre VI. Terrain de recherche et méthode

VI. 1. Historique de la recherche

Cette recherche s'étale sur une période conséquente débutant en Master 2 Recherche. Nous soulèverons ici les difficultés qui ont été les nôtres à la construction de ces travaux et ce depuis le début de cette entreprise. La discrétion de la population étudiée et la crainte de voir dévoilée une vie socialement méconnue ont fait de cette recherche un parcours initiatique au sein des classes supérieures. Les précautions méthodologiques ne suffisent pas quand seules les personnes connues du monde sont acceptées à la table, personnes connues et surtout personnes reconnues. Cette reconnaissance se fait de différentes manières. La première se place au niveau de ce qui est le plus caché aux yeux de ceux n'étant pas passés par le modèle de construction ou plutôt de reproduction.

La discrétion avec laquelle vit cette tranche de la population a engendré sur notre recherche une myriade de problèmes méthodologiques et donc des retards qu'il fallut combler par la suite. Cette difficulté d'entrer sur le terrain nous paraît comme étant un facteur qui nous a souvent retardé certes, dans l'avancée de nos travaux, mais aussi comme créatrice d'une grande richesse dans la diversification de notre approche. En effet, les différentes situations institutionnelles complexes auxquelles nous avons été confronté nous ont obligé à envisager de nombreux « subterfuges méthodologiques » afin d'approcher au plus près la vie dans ces milieux. Le caractère spécifique de notre travail, sur les situations atypiques et en lien avec la dimension d'échec dans ces classes, a rendu notre travail encore plus délicat dans la mesure où, si la discrétion est de mise dans ces classes, elle l'est d'autant plus lorsqu'il s'agit de déclassement ou d'évènement venant impacter négativement une famille, une institution, voire le groupe social dans son ensemble.

La première phase de cette recherche se situe en 2005 alors que nous ébauchions notre problématique et que nous rentrions dans des questionnements concernant les classes dominantes. Nos premières questions se posaient autour de la domination mais autour de tranches restreintes de ces classes. La question qui motivait cette recherche concernait des élèves de ces classes dominantes très favorisées mais qui ne réussissent pas au sein des écoles privées très favorisées et très cotées. L'approche épistémologique était la comparaison entre les structures objectives (situation sociale, niveau d'études des parents, appartenance à une classe, etc.) et la construction d'objet subjectif, mais en tant que représentation de ces structures au travers d'une transformation en outil symbolique (la reconnaissance de chacun comme appartenant à une classe, la vision de la construction de soi dans une perspective historique, le degré de rationalisation de ses choix, etc.). Il était donc bien question d'établir un lien entre l'objectivité des situations, et ainsi de les mettre à jour, avec ce qui apparaît comme un élément essentiel dans ces classes dominantes, c'est-à-dire la représentation du

monde et donc d'une certaine façon une manière de le façonner. Si les représentations du monde objectif sont pour l'essentiel transformées en élément symbolique et en pouvoir symbolique, alors la domination se situe à la fois dans l'objectivité mais ne peut se saisir que dans la source symbolique qui modifie les conditions mêmes de cette domination. En effet, par exemple, l'idéologie du don transforme des aptitudes de classe acquises, en aptitudes innées. Cette idéologie transforme alors la réalité objective en interprétation devenant alors le monde réel, justifiant de la sorte les inégalités scolaires. Nous avons déjà vu à quel point cette idéologie se voit être une nécessité même au principe méritocratique. C'est dire à quel point la représentation du monde transformée en élément symbolique devient outil de la domination et ainsi de la reproduction sociale. L'idéologie du don en tant que discours dominant permet même le comble de la domination, celle du consentement de leur propre domination par les classes dominées.

Ce travail n'avait pas pu à l'époque aboutir comme tel. Nous avions alors préféré resserrer notre sujet sur la reproduction des différentes formes de capitaux dans, avec ou grâce à ce que nous avons appelé les « belles écoles ». Ces écoles qui cumulent un certain nombre d'avantages dans leur emplacement géographique, leur histoire souvent prestigieuse, le public accueilli et encore bien d'autres choses que les représentations, les structures subjectives et le sens commun cachent, participent ainsi à la reproduction des dominants avec une nouvelle fois le consentement des dominés. Une recherche sur la domination et son processus de reproduction prenait alors tout son sens dans l'observation des mécanismes qui la créent. Ce travail fut concrétisé par la soutenance d'un mémoire Master 2 dont cette thèse est la continuité logique. Nous avons fait le choix méthodologique d'utiliser les données sur l'établissement étudié à l'époque, Domaine Lenoir, comme complètement intégrées à nos données plus récentes. Cette recherche nous avait permis d'accumuler beaucoup de données dont seulement une petite partie avait été utilisée alors. Notre connaissance de ces établissements nous a, par la suite, facilité l'entrée au Seuil notamment grâce aux connaissances que nous avions pu lier ça et là.

Nous avions dès lors fait le choix des écoles privées. Nous avons continué dans ces espaces pour différentes raisons. D'une part la présence d'un élève en école privée résulte d'une volonté ou en tout cas d'une non obligation de se conformer à la carte scolaire. En effet, si nous ne pouvons parler de choix c'est bien parce qu'il existe de nombreuses situations d'élèves. On en rencontre dont ce type d'établissements est une voie naturelle, dont les parents ne sont jamais allés en école publique et ce, pour des raisons que nous analyserons plus loin, notamment dans nos descriptions de la construction, de la continuité et de la reproduction du capital social. Notre approche ne pouvant que questionner l'idée de « voie naturelle » comme une construction sociale, nous ne pouvons pas, en effet, parler de choix même si cela peut être exprimé par les agents. On rencontre également des élèves issus de milieux favorisés ou de la grande bourgeoisie dont la place en école publique n'était pas remise en question mais dont le capital social ne permettait pas d'assurer au mieux leur

carrière scolaire. On rencontre également des choix religieux faits par les familles, celles-ci ne pouvant dissocier éducation de religion. On retrouve un certain nombre de cas qui ont cependant tous, ou pour la plupart, la particularité d'exister dans la grande bourgeoisie. Même si les écoles privées regroupent différents types d'établissements, certains se distinguent par leur ancienneté, leur mode de sélection, leur projet, leur résultat, leur pédagogie, elles cumulent un certain nombre d'éléments qui les constituent en véritable voie naturelle pour les grandes familles historiques mais également pour les nouveaux arrivants dans les catégories dominantes souhaitant faire perdurer, à l'image de la haute bourgeoisie historique, leur histoire familiale et les différentes formes de capitaux construits, prêtes à perdurer puis à se reproduire. Ils sont prêts à pratiquer un investissement nouveau visant à la transformation de leurs différents capitaux en capital symbolique. Il y a donc dans ces écoles des enjeux fondamentaux tournés vers une économie générale des pratiques, spécifiques aux catégories dominantes anciennes, en termes de reproduction, et nouvelles, en termes de nouveaux investissements symboliques, de nouvelles transformations et de reproduction de capital.

La première étape de cette recherche s'est faite de manière conventionnelle par une prise de contact avec différents établissements privés du centre ville de Bordeaux (quatre établissements contactés). Tous avaient comme caractéristique d'accueillir un public très favorisé issu de toute l'agglomération bordelaise et de pouvoir mettre en avant des taux de réussite aux examens ne passant pas en dessous de 86 % pour le Brevet des collèges (dans les trois établissements disposants de section collège) et en dessous de 90 % pour le baccalauréat série S (Scientifique), ES (Economique et Sociale) et L (Littéraire), ces établissements ne proposant que la filière générale au lycée. Aucun des établissements ne donna suite à notre demande de recherche de manière spontanée. Après de nombreuses relances téléphoniques, deux chefs d'établissement acceptèrent de nous recevoir.

VI. 2. Les établissements d'une pré-enquête : La sainte trinité

Nous avions à l'époque sollicité quatre établissements privés confessionnels, sous contrat d'associations avec l'état et dont la réputation tant, sur le recrutement social de leurs élèves que sur leurs résultats hors normes (entre 98 et 100 % de réussite au baccalauréat en moyenne depuis des années) font d'eux des établissements sans tâches. Parmi ces quatre établissements on en retrouve trois avec exactement les mêmes caractéristiques et une réputation commune. Ces établissements, dans les discours des enquêtés paraissent indissociables. Nous les appellerons *les établissements de la sainte trinité*. Nous empruntons ce terme volontairement au champ lexical religieux à la fois pour signifier leur caractère confessionnel, mais également pour spécifier les caractères d'homologie de ces établissements. La sainte trinité dans la tradition catholique définit l'idée du Dieu en trois personnes, le Père, le Fils et l'Esprit Saint. Dieu est unique mais en trois personnes, chacun

est spécifique mais compose une seule entité. Nous considérons ici qu'il en est de même pour ces établissements que nous nommerons Sainte-Thérèse Domaine Lenoir, Saint Lazard et Saint Michel. En effet, tout trois apparaissent comme des établissements distincts, dont l'histoire est très différente pour chacun et dont la ligne éducative paraît assez différente. Cependant les liens et les homologies entre ces établissements sont flagrants. D'une part dans le recrutement social, une observation rapide de la sortie des jeunes du lycée permet de repérer l'exacte typicité des publics de ces établissements en comparaison avec les lycées publics environnants. Nous nous efforcerons de décrire ces publics plus loin. D'autre part, comme notifié plus haut, leur histoire est différente et émaillée d'influences religieuses ou pédagogiques diverses, cependant ils apparaissent tous en lien les uns avec les autres tant sur le recrutement (parfois tournant) des enseignants que sur les enjeux auxquels ils font front commun. Ces établissements ont des réputations toutes plus brillantes les unes que les autres et jouent à une sorte de fausse concurrence en revendiquant non pas des résultats merveilleux au baccalauréat (tous aux alentours de 100 %), mais bien sur des spécificités. Nous entrerons, plus loin dans le texte, sur les rapports qui peuvent exister entre ces établissements, cependant c'est justement sur leur réputation et leur recrutement social que s'est orienté notre choix de travailler sur ces écoles.

Nos premiers contacts se firent dans deux établissements privés confessionnels du centre ville, l'Annonciation et St Lazard. Ceux-ci devaient être les établissements nous permettant de constituer notre matériau de recherche. Cependant ces pistes échouèrent rapidement. Ils devinrent finalement les outils qui ont pu nous aider à la refonte de notre projet de recherche.

Suite à nos sollicitations, le premier à répondre fut un lycée que nous nommerons l'Annonciation. Il ne fait pas partie de cette sainte trinité, mais il reste un pendant de celle-ci. Dans sa réputation courante dans les classes dominantes bordelaise, il fait figure d'établissement « au pied du podium ». Ses résultats au baccalauréat sont bons mais inferieurs à ceux de la sainte trinité (entre 93 et 97 % ces dernières années) et la réputation de son recrutement social large le dessert pour les franges supérieures et notamment celles catholiques, dans la mesure où la congrégation religieuse d'affiliation est historiquement assez moderniste. Cependant, cet établissement est très connu par la plupart des personnes de la haute société bordelaise et accueille une part importante des classes favorisées sans toutefois la même régularité que ceux de la sainte trinité. Il se trouve en périphérie de Bordeaux. Cet établissement est un lycée d'enseignement général. Il se situe à la croisée de différents quartiers bourgeois bordelais. Le directeur de l'établissement accepte de nous rencontrer. Il est assez intrigué par notre demande de recherche mais il nous donnera l'impression de beaucoup s'y intéresser. Cependant après cette rencontre il deviendra impossible à joindre et nous devrons donc abandonner cette piste de recherche.

Il en sera de même pour un des établissements de la sainte trinité cette fois, situé à proximité de l'Annonciation, nous nommerons cet établissement St Lazard. Cet établissement

est comparable à Domaine Lenoir sur bien des points. De taille équivalente, il accueille des élèves du primaire au baccalauréat. Il se situe en plein cœur d'un quartier très favorisé de bordeaux. Le directeur de l'établissement acceptera de nous rencontrer. L'entretien se fera avec lui et son futur remplaçant. L'entretien se passe en avril 2006, le directeur prendra en effet sa retraite en septembre 2006, laissant la direction à un nouveau directeur présent durant notre entretien. Après une première partie de cet entretien très cordial où seul le directeur en poste prendra la parole, une seconde partie s'entame lorsque le remplaçant du directeur commence à nous questionner. Il posera un certain nombre de réserves sur le degré de scientificité d'une telle recherche et s'étonnera même que l'on puisse s'intéresser à un tel objet. Nous passerons près d'une heure et demie en entretien avec ces deux personnes. Un conflit éclatera entre eux, que nous ne pouvions que laisser se dérouler devant nos yeux, lorsque le futur directeur se positionna en tant que « scientifique dur » et considérant que le terme de sciences dans « sciences humaines » fut un abus de langage et que nous ne pouvions envisager quelque objectivité dans ce travail. Nous n'eûmes plus aucune nouvelle ni de l'un ni de l'autre malgré de nombreuses relances auprès de ces interlocuteurs.

Il nous paraît aujourd'hui que d'autres enjeux se jouaient à ce moment dans l'établissement. Toutes les précautions et toutes les barrières qui se fermaient devant nous au cours de l'entretien signifiaient bien des choses de ce qui se passait à cette époque. Nous pouvons donc facilement envisager qu'à un moment charnière dans la vie d'un établissement comme le changement de direction, il puisse être difficile de prendre un quelconque risque de déstabilisation, que ce soit en interne ou de la part d'un élément extérieur comme nous aurions pu l'être à ce moment.

Nous avons recueilli un certain nombre d'éléments sur ces deux établissements. Cependant, au vu de notre approche de terrain sur Domaine Lenoir, ces éléments sont apparus comme largement insuffisants et finalement ne correspondant pas au resserrement autour de la problématique que nous avions pu opérer au début de l'année universitaire 2006/2007. Nous pouvons ici préciser que ces éléments correspondent à peu de choses près à la tentative de description ethnographique des publics que nous opérons au chapitre 7. En effet, nous n'avions posé que quelques descriptions succinctes des lieux et des élèves. Nous avons, par la suite, trouvé les mêmes caractéristiques à Domaine Lenoir que nous avons eu tout le temps d'observer et de décrire très précisément. Nous n'affirmerons cependant pas que ces établissements sont similaires. En effet, nous envisagions pour St Lazard un biais pédagogique important dans la mesure où cet établissement est sous la tutelle d'une congrégation religieuse qui, historiquement, a fait partie de nombreux mouvements pédagogiques progressistes. Il aurait donc été intéressant d'établir une comparaison entre Domaine Lenoir et cet établissement. Cependant, les blocages, que nous analysons comme dus en grande partie au sujet même de cette recherche, ne nous ont pas permis cette comparaison. Nous ne tenterons donc pas ici cette analyse sur la base du peu de matériaux

recueillis à L'Annonciation et à St Lazard. Celle-ci ne pourrait être que trop partielle, engageant vraisemblablement ainsi à passer à coté de l'essentiel ou bien à gonfler artificiellement l'analyse de certaines observations, voire même à se perdre sur des fausses pistes tant à Domaine Lenoir que dans les deux autres établissements.

VI. 3. Domaine Lenoir, une observation participante

VI. 3. 1. L'observation participante

L'observation dans son assertion commune « consiste en une présence dans une période prolongée au sein d'un groupe afin de se familiariser avec celui-ci et de recueillir tout type de document » (Peretz H., 2004, p.17). Il s'agit pour nous de différencier fondamentalement la question de l'observation directe, c'est à dire *in situ*, dans l'environnement des enquêtés, de toute autre situation construite par le chercheur. Elle a pour objet le recueil d'une multitude de données sous différentes formes dans l'environnement quotidien, naturel des individus. Le déroulement de ces actions doit se construire tel quel sans qu'une intervention du chercheur entraine les enquêtés « dans des actes étrangers à leur propre perspectives » (*ibid.*, p.16)

VI. 3. 2. Notre arrivée à Domaine Lenoir

En ce qui concerne Domaine Lenoir, ni la demande initiale ni les relances ne donnèrent suite à quoi que soit. Le chef d'établissement était toujours en rendez-vous ou en déplacement et il ne tarderait pas à étudier notre requête. Ce moment n'arriva jamais. Le projet ne put aboutir à l'échéance de juin 2006 et fut reporté à l'année universitaire suivante. En septembre 2006 s'ouvrit pour nous l'opportunité d'obtenir un poste de surveillant au niveau du lycée à Domaine Lenoir. C'était pour nous une occasion inespérée de vivre une expérience ethnographique longue, fondamentale pour répondre aux objectifs de notre projet de recherche dont nous expliquerons le choix méthodologique dans la partie qui suit.

Cette opportunité avait déjà été discutée avec les responsables pédagogiques de cette recherche. Nous avons conclu à la possibilité de nous livrer à cette recherche en parallèle d'une activité salariée tout en ne divulguant pas nos activités de recherche au sein de l'établissement. Ceci nous posa d'abord un problème éthique que nous avons en partie résolu en décidant d'anonymer autant les espaces que les personnes. D'autre part, sur le terrain, aux questions sur notre vie personnelle en dehors de l'établissement et notamment notre vie universitaire, nous n'hésitions pas à répondre que nous travaillions sur les modes de reproduction de la haute bourgeoisie et de l'aristocratie sans pour autant nous étendre sur

notre terrain de recherche. Ces données apparaissaient d'ailleurs souvent tellement techniques que les interlocuteurs s'arrêtaient souvent à la question sur notre sujet.

Après avoir été mis au courant de la disponibilité de postes dans l'établissement par une connaissance (que nous avons nommée M. Brun dans cette recherche), a suivi dans la journée l'envoie d'un C.V. et d'une lettre de motivation axée notamment sur notre parcours universitaire et, bien sûr, sur notre passé d'ancien élève de l'établissement. Cette demande a été suivie dans les vingt-quatre heures d'un appel du chef d'établissement, non pas pour un entretien d'embauche mais pour nous féliciter de notre candidature et pour nous signifier toute la joie qu'il aurait à ce que nous rejoignions l'établissement. Quelques heures plus tard nous recevions un appel de M. Balu, le C.P.E. (Conseiller Principal d'Education) du lycée, nous convoquant à un entretien d'embauche. L'entretien se fera la veille de la pré-rentrée [Journal d'enquête Domaine Lenoir, p.1-2].

Nous avons été quelque peu surpris de la rapidité de cette embauche, surtout au regard du temps qu'il fallut pour joindre le directeur de l'établissement quant à notre recherche. Cela peut expliquer en partie les suites qui n'ont pas été données à nos différents entretiens dans les autres établissements. S'agissant de notre recherche, le directeur de Domaine Lenoir n'a jamais donné suite à nos sollicitations. Lorsqu'il s'est agi d'une embauche dans l'établissement, nous avons été on ne peut plus surpris d'avoir le directeur en personne au téléphone, nous contactant pour nous féliciter de notre candidature ! Au vu des expériences que nous avions eues dans les autres établissements, nous ne pouvons conclure à un simple désintérêt de la venue d'un chercheur au sein de ces établissements. En effet, le fait que deux de ces établissements nous reçoivent dans un premier temps pour ne plus donner de réponses à nos sollicitations montre bien une sorte de refus qui n'ose s'avouer. Ces établissements n'ont en effet aucun intérêt à ce que l'on vienne troubler leur quiétude. Cela conforte bien cette fameuse discrétion des classes dominantes et de leurs appareils de reproduction.

Durant le court entretien d'embauche avec M. Balu nous évoquerons notre passé d'ancien élève de l'établissement, et notre parcours d'animateur volontaire (centres de vacances) et socioculturel (professionnel de l'animation). Il nous questionnera beaucoup sur notre considération de l'école par rapport aux loisirs pour vérifier l'accord entre les choix pédagogiques de l'établissement et notre parcours. Nous nous plions le plus possible au discours afin de ne pas passer à coté de cette opportunité de recherche. Il nous est bien expliqué au cours de l'entretien que Domaine Lenoir est une entreprise et que les personnels sont soumis à une certaine discipline. C'est M. Balu qui conduira cet entretien au nom du chef d'établissement. Il nous précisera que s'il est certes, conseiller principal d'éducation, il est le chef de service. Nous comprendrons plus tard ce qu'engage cette précision, notamment quant aux horaires et à la vérification des heures effectuées contrôlées par une pointeuse. Nous rentrerons plus en détail par la suite dans les enjeux qui se jouent dans l'établissement quant à cette « pointeuse ». Dès la moitié de l'entretien il ne fait aucun doute que le poste nous sera attribué. M. Balu nous avouera à la fin de l'entretien qu'en fait celui-ci était strictement pour

la forme car la décision de nous embaucher s'était faite en amont. Celle-ci s'est décidée d'une part sur notre niveau d'études et la spécificité de celui-ci dans l'éducation mais aussi et surtout sur notre passé d'ancien élève. Plus tard dans l'année, il nous confiera qu'à la suite de cet entretien et notamment dans les jours qui ont suivi (c'est-à-dire les jours de pré-rentrée), on lui fit part d'un certain nombre de réserves quant à notre embauche, au regard des souvenirs que gardaient certaines membres du personnel éducatif (notamment la secrétaire du censeur du lycée) et d'un certain nombre d'enseignants. Ceux-là conservaient une image d'élève et pas toujours de la manière la plus positive qui soit. Donc, si le choix d'une méthodologie ethnographique se justifie par différentes raisons, elle reste contingente à notre appartenance à un milieu social proche des élèves de l'établissement et des codes demandés par celui-ci, ainsi que du passé que nous avons eu dans cet établissement en tant qu'élève. La méthodologie n'est pas un outil en soi permettant l'objectivation, elle se couple en effet à l'analyse que nous pouvons produire de nos propres rapports au monde social. Il n'y a pas de méthodologie sans chercheur, mais il n'y a pas de chercheur sans contact avec le monde social. Voyons à présent quels furent nos modes d'implications.

VI. 3. 3. Des changements physiques

Afin d'adhérer le mieux possible à l'image des classes dominantes, nous avons dû opérer quelques changements physiques, car même si la proximité culturelle que nous avons exprimée plus haut nous rapproche de ces personnes, notre parcours et la rupture que nous avons exercée par la suite ont induit de larges différences visibles entre ce qui est attendu par ces classes en termes d'image et ce que nous représentons.

Nos activités militantes et professionnelles dans le milieu de l'animation ne nous avaient jamais imposé un code vestimentaire précis mais étaient plutôt facilitées par des habits apportant l'aise et la décontraction. Nous portions les cheveux longs, et ce depuis l'enfance. Cela nous avait valu à Domaine Lenoir, en tant qu'élève, un certain nombre de problèmes. Afin de coller le plus possible à l'image que souhaite donner l'établissement, nous avons donc opéré un certain nombre de changements physiques. Tout d'abord nous avons coupé nos cheveux. Une coupe courte et nette (termes que l'on peut entendre à Domaine Lenoir lorsque la coupe de cheveux ne correspond plus à ce qui est prescrit dans le règlement intérieur). Nous avons fait l'acquisition d'un certain nombre de chemises (remplaçant les T-shirts), de pantalons de ville (remplaçant les tenues plus sportives ou décontractées) et autres accessoires. Nous tenons à préciser qu'il n'était en aucun cas question de se déguiser, mais bien de contrôler son image. Si M. Pinçon et M. Pinçon-Charlot (1997, p.37) notent que de « ne pas satisfaire à quelques exigences élémentaires, c'est se condamner à ne recueillir que des propos adaptés à l'interlocuteur dont on se méfie » ou à l'inverse ne rencontrer que des sujets à la marge (*ibid.*), notre questionnement fut quelque peu différent. En effet, nous

devions dans la même démarche que les auteurs, contrôler notre image comme nos interlocuteurs la contrôlent et attendent cela en retour pour se montrer avec un minimum de vraisemblance. Nous étions cependant sur notre lieu de travail en plus d'être sur notre terrain de recherche. Même si nous avions souhaité rencontrer les sujets autrement dans une autre posture méthodologique, l'élément salarié prenait toute la place au niveau de la posture. De ce fait, il fallut que nous sortions de l'image du surveillant présent pour punir et faire respecter l'ordre, pour approcher certains élèves et certaines situations spécifiques essentielles à notre travail de recherche. Si l'*hexis* corporelle apparaît comme un marqueur social, elle n'était pas suffisante pour être proche des enquêtés et pas suffisant pour correspondre à la demande qui est faite aux salariés de se conformer à une tenue en adéquation à leur fonction au sein de l'établissement.

Ce rapport ne s'est absolument pas fait dans l'imitation qui ne peut d'ailleurs être que mauvaise. Il ne suffit pas de « s'habiller comme » ou de « ressembler à » pour ouvrir une proximité sociale limitant l'espace entre le chercheur et celui qu'il interroge. Il s'agit plus d'adapter sa tenue et son apparence aux personnes que l'on va rencontrer. Il aurait d'ailleurs été déplacé, voire provocateur et irrespectueux de se présenter dans une tenue ne prenant pas en compte les codes culturels de l'établissement. Ce marquage culturel fut difficile pour nous, car l'observation ethnographique dans le cas précis se confondait avec l'univers professionnel et ce, 28 heures par semaine. Cependant, ce n'est pas l'élément qui fut le plus difficile à assumer. Un de nos proches nous fit la remarque suivante qui, il nous semble, correspond tout à fait à l'analyse du chercheur (même si elle questionne encore la personne) : « Il t'a suffit d'endosser le costume qui a toujours était fait pour toi mais que tu n'as jamais mis ! »

VI. 4. Statut professionnel, militantisme, recherche : un triptyque difficile

Durant cette année de recherche au sein de l'établissement nous avons cumulé un certain nombre de regards qui se sont parfois superposés mais qui ont été souvent très difficiles à vivre. Parler de la recherche, c'est parler du chercheur mais est-il question de la personne ? Ici, le travail de recherche s'est cumulé avec le travail que nous occupions au sein de l'établissement c'est-à-dire, en termes de statut, surveillant. Si nous avions envisagé les biais méthodologiques liés à une recherche, nous n'avions que très peu, ou très mal envisagé la difficulté de ce triptyque. Nous parlons ici de difficultés d'ordre personnel et psychologique. En effet, nous avons passé un temps énorme dans un état de dissonance cognitive entre nos valeurs éducatives et ce travail de surveillant dans cet établissement souvent aux antipodes de ces valeurs. Cette dissonance a tenté de se régler souvent par la rationalisation et l'outil du journal d'enquête. En tentant d'objectiver les rapports que nous

vivions, nous trouvions une manière de mieux supporter la violence des situations que nous vivions.

« *Je fais appliquer beaucoup de règles totalement illégitimes. J'y porte un regard critique et j'en comprends bien leur nature sociale. Cependant, comme pour la messe de rentrée, j'ai toujours du mal à poser ce regard distancié. Après tout je ne suis pas seulement chercheur ici, je suis également dans mon travail. On nous dit éducateur, mes convictions en éducation m'empêchent de ne pas réagir, mes pratiques militantes me poussent vers le questionnement de ces acteurs. Je n'ai cependant aucune légitimité à cela car tout ce que je peux être en dehors de l'établissement ne compte pas par rapport au fait que je sois surveillant dans l'établissement, comme dit M. Balu, "en bas de l'échelle !"* »

[Extrait du journal d'enquête Domaine Lenoir, p.3]

Ce travail au jour le jour n'a pas été évident. Certains jours furent très difficiles, certains furent remplis de colère contenue contre l'institution, d'autres contre nous-même de pouvoir participer à quelque chose que nous n'acceptons pas dans notre vie.

« *Aujourd'hui, sur décision du conseil de classe, j'ai dû donner 24 heures de retenues à trois élèves* […] *Une décision de ce type enlève toute possibilité à un élève de postuler à une école ou une prépa sur dossier.* »

[Extrait du journal d'enquête Domaine Lenoir, p.14]

Nous avons ainsi participé certains jours au tri qu'opère cet établissement. Loin des ambitions du chercheur de rendre les structures visibles, nous avons participé tout en les connaissant. Ce problème éthique nous questionne toujours aujourd'hui.

Certains jours, cette colère ne se contenait pas, quand les aberrations était trop grandes ou trop flagrantes.

« *Une surveillante du primaire arrive pour déjeuner.*[…] *Elle nous raconte rapidement très fière d'elle "Nous on a ressorti le sifflet !" (on se regarde autour de la table), je la questionne : "c'est à dire ?"*
"Ben…à 11h30 ils ont tous faim alors y'a pas de souci pour qu'ils se mettent en rang, mais à 13h30 quand il faut avoir le silence dans les rangs, là c'est impossible, c'est un vrai troupeau ! Alors on a sorti les sifflets !!" L'anecdote fait sourire autour de la table. Pas moi. Je lui rétorque ironiquement "c'est pas un sifflet qu'il vous faut, c'est un chien de berger, en plus un enfant ça doit être beaucoup plus docile pour se mettre en rang en silence avec un chien qui montre les crocs !!". La discussion part à la plaisanterie pour mes collègues. Ma réflexion n'a cependant pas fait rire du tout la surveillante du primaire. »

[Extrait du journal d'enquête Domaine Lenoir, p.22]

Certaines de ces situations ont pu nous mettre en difficulté dans un des statuts ou une des fonctions que nous assumions. Ce partage intellectuel constant entre surveillant, chercheur et militant trouve pour exemple cette situation particulière que nous relatons en détail dans les extraits du journal d'enquête que nous avons reproduits en annexe. Nous citerons ici le passage principal de cet extrait, cependant nous invitons le lecteur à lire le passage dans son intégralité afin de comprendre les tenants et les aboutissants de la situation :

« *"Bonjour jeune homme", je ne suis plus le "Monsieur" qu'elle croise dans les couloirs ou en salle des professeurs, je suis un "jeune homme". Elle m'explique qu'elle souhaitait la parole d'un adulte qui leur dise de nouveau que remonter une rue en sens interdit est beaucoup plus qu'un petit délit (ce qu'elle s'époumone à faire depuis plus d'une 1/2 heure). Elle défend un point de vue comme quoi si on commence à autoriser des choses de*

cet ordre-là rien ne nous empêche après de "piquer dans la caisse", voler et après tuer quelqu'un. Je me rends vite compte de la situation difficile dans laquelle je me suis mis. J'ai l'impression d'être pris au piège. Intellectuellement je ne veux pas et ne peux pas laisser dire ça à des jeunes surtout dans un établissement scolaire. Ce discours fait frissonner mes valeurs militantes. Cependant il m'est impossible de briser la légitimité de l'enseignante déjà largement mise à mal par ses propos. Je prends la parole à propos du sens interdit : "Je ne sais pas si c'est bien ou pas bien, en tout cas il y a deux choses, d'une part c'est dangereux et d'autre part, c'est interdit mais parce que c'est un interdit qui est censé protéger, il a une raison, c'est une règle à appliquer pour vivre ensemble, elle est légitime". Je ne me souviens plus très bien des termes que j'ai employés, mais en tout cas j'ai abordé la légitimité de la règle et son application. J'ai pris l'exemple de règles perçues comme illégitimes car ayant un trop gros écart entre la sanction et la dangerosité de l'acte. Par exemple, 90 euro d'amende pour rouler à 52 Km/h en ville au lieu de 50 et à l'inverse des actes très dangereux jamais sanctionnés comme accélérer à la vue d'un passage piéton pour que ceux-là ne traversent pas. Il y a donc une différence entre la règle, la sanction, la dangerosité et la légitimité de la règle. Mme Iliou est perplexe. Elle me donne le fameux exemple du sens interdit aussi grave que de tromper sa femme qui fait tant hurler les élèves. Je me permets de dire franchement que je ne suis pas du tout d'accord avec ces propos, que les deux choses sont complètement différentes, qu'il y a le code de la route d'un côté et la morale de l'autre. J'enchaînais sur "qui vole un œuf, vole un bœuf" en expliquant que je trouve cette phrase absurde et complètement en dehors de toute réalité sociale. […] *Je termine mon idée sur ce proverbe en citant l'exemple de Becker dans* Outsider *qui montre bien qu'il peut y avoir des conduites déviantes sans pour autant que ces gens soient ou deviennent des meurtriers. Ce n'est pas le délit qui en provoque un autre. Le vol ou l'utilisation de cannabis ne nous conduit pas au meurtre par une sorte d'escalade dans "l'immoralité".* »

[Extrait du journal d'enquête Domaine Lenoir, p.4-5]

On voit bien ici que nos différents points de vue du monde social dans l'établissement ont pu se chevaucher. D'une part, le militant qui ne peut laisser passer des discours qui lui semblent totalement hors de propos. D'autre part, le surveillant qui, de sa place, ne peut pas et ne doit pas intervenir sur la crédibilité de l'enseignant. Dans la même idée, cette situation aurait pu remettre en question notre propre crédibilité auprès des élèves. Enfin, le chercheur qui tente le regard distancié, pas tant dans la situation que dans l'écriture du journal d'enquête par la suite et dans l'écriture de cette tentative de décomposition de son rôle. Ainsi, nous tenterons d'amorcer l'idée que, si le militant et le surveillant ont pu modifier le regard du chercheur, le regard du chercheur a modifié nos comportements de surveillant ainsi que de militant. Nous avons laissé certaines situations se développer, certains discours s'afficher même s'ils pouvaient heurter le militant. Nous n'avons cependant, à aucun moment, dans une dimension éthique, laissé des agissements qu'auraient passionné chercheur, se dérouler dans la mesure où ils allaient à l'encontre des prérogatives du surveillant. Ce n'est pas pour autant que nous n'avons pas porté nos propres idées au sein de l'équipe de surveillants. Même si cela a souvent été très difficile, nous avons vécu pleinement notre rôle de surveillant tant dans l'action de ce qui nous était demandé au regard du projet d'établissement que dans la critique des éléments qui nous semblaient ne pas convenir à la logique générale d'un établissement scolaire, lieu d'apprentissage et d'éducation globale. Ainsi, nos regards se sont alors interpénétrés, le militant, le chercheur mais également le surveillant. Nous pouvons donc

envisager que le regard du chercheur a été modifié par celui du surveillant mais à l'inverse, le regard du surveillant a été modifié par celui du chercheur. Nos questions aux élèves n'étaient jamais anodines, nos parcours dans les bureaux n'étaient pas seulement des parcours d'un surveillant mais des parcours de chercheur écoutant, notant, tentant une distance. Cette distance a forcément modifié le regard et les actes des enquêtés à notre encontre.

« *Aujourd'hui au BVS, je demande à Marine comment se passe exactement un conseil pédagogique puis le conseil de discipline. Elle me répond brièvement avant de s'interrompre. "Mais pourquoi tu me demandes ça ?" je lui réponds que c'est par curiosité. Mes questions sont peut-être trop insistantes ? Est-ce que j'en pose trop ? Je ne crois pas. Cependant les questions que je pose paraissent gênantes. Je pense surtout que ce ne sont pas les questions que posent habituellement les autres surveillants.* »

[Extrait du journal d'enquête Domaine Lenoir, p.19]

Si nos comportements n'ont pas été tout à fait ceux d'un surveillant comme les autres, ils ont forcément induit des biais méthodologiques. Cependant ces biais n'ont pu se faire que dans le sens d'une certaine réserve. Ainsi, nous pouvons envisager que ce qui a pu se dire devant nous, se dérouler devant nos yeux, correspondait à des actes de la vie quotidienne, des actes de vraisemblance d'un « tous les jours » significatif.

Enfin, ce cumul de regards a modifié de façon visible un certain nombre de situations, notamment face aux élèves. Même si les situations que nous avons provoquées ont constitué la recherche, elles furent parfois tellement induites qu'elles n'intéresseront en aucune mesure l'analyse de la reproduction qui s'opère à Domaine Lenoir (même si elles en sont constitutives), toutefois elles permettront une meilleure compréhension pour le chercheur des espaces qu'il a provoqués ainsi que des situations qui ont mis notre propre personne mal à l'aise, voire très en colère. En voici deux exemples :

« *Hier (lendemain du débat télévisé opposant les deux candidats) :*
Un élève, "Tu vas voter quoi toi ?"
Moi, "Pourquoi ? Tu voterais quoi toi ?"
L'élève, "Sarkozy bien sûr !"
Moi, "Bien sur ? Et pourquoi ?"
L'élève, "Parce que 1, il faut libérer le travail en France, ensuite ça suffit que les étrangers, enfin j'suis pas raciste hein, mais y'en a marre qu'ils viennent en France pour prendre le travail, faire des gosses, 8 en principe, nous faire payer les allocations familiales, et foutre le bordel."

Je suis abasourdi de ce que j'entends, ma distance de chercheur vole en éclat, je ne sais quoi répondre afin de garder ce fameux devoir de réserve et surtout appliquer ce que je considère comme une impossibilité philosophique qui nous est demandé par M. Balu, la neutralité politique. Ma réponse fut assez emportée et les mots exacts ne me reviennent pas. Je me rappelle lui avoir dit que chacun pouvait penser ce qu'il voulait sur comment faire en sorte de diriger un pays au mieux, mais que ce qu'il venait d'exprimer était du racisme clair. Je lui ai ensuite dit que le racisme était un délit avant d'être une opinion politique et donc qu'il fallait qu'il modère son langage en tout cas en face de moi. J'ai rajouté qu'il ne suffisait pas de dire que l'on n'était pas raciste pour après pouvoir sortir tout l'argumentaire classique raciste. »

[Extrait du journal d'enquête Domaine Lenoir, p.22-23]

Plus tard, une nouvelle discussion à propos des élections présidentielles nous mettra dans la même situation de colère dans le discours mais sera par la suite rattrapée par le chercheur en mettant fin à la discussion comme décrit dans l'extrait suivant :

« *Aujourd'hui, une élève me raconte qu'en catéchèse ils ont discuté politique pendant une heure, ce qui ressort du débat c'est que Nicolas Sarkozy a plus la stature du président. Je lui demande s'ils n'ont pas parlé du rapport de Nicolas Sarkozy avec la religion et son discours sur l'étranger, sur ce, une jeune fille à côté de nous se lance dans la discussion. "Oui peut-être mais y'en a marre que ce soit toujours eux qui foutent le bordel, il viennent en France et ils font même pas l'effort d'apprendre notre langue. Et puis nous quand on va chez eux on est rejeté."*

Moi aussi je n'énerve un peu de ce discours ouvertement raciste que je trouve inacceptable "tu crois réellement que c'est l'étranger qui crée la délinquance, tu crois vraiment que c'est la faute de l'immigration le chômage, c'est un discours raciste qui ressemble comme deux gouttes d'eau à tous les discours d'extrême droite qu'on a entendu tout au long du siècle."

"Oui ! Ben avant, en tout cas, à l'époque de nos grands-parents, y'avait pas tout ça."

"Mais à l'époque de tes grands-parents il y avait d'autres choses, les blousons noirs ça te dit quelque chose ? Ils étaient bien français eux et issus d'une bonne culture catholique !"

Je mets fin à la discussion. Je sens comme une révolte profonde dans son discours. Je sens également que ce discours fait partie intégrante de son éducation. D'autre part le racisme latent que l'on pouvait percevoir au travers de différents événements de faits divers aujourd'hui s'affiche plus librement grâce à un discours politique devenu normal et absolument non choquant. »

[Extrait du journal d'enquête Domaine Lenoir, p.23]

Enfin, un dernier extrait montre bien à quel point nous avons souhaité reprendre notre place de militant et nous retrouver en accord avec nos valeurs :

« […] *une enseignante est absente, elle a laissé un devoir, je suis juste au courant que je dois surveiller le devoir. Ils ont besoin du livre. Seule une poignée d'élèves l'a, le contrôle était "surprise". Un élève se propose d'aller en chercher un certain nombre. Nous l'attendons. Quelques uns s'exaspèrent : "On peut commencer le devoir", "vous pouvez distribuer les sujets". Je refuse, très énervé par ces questions, je rétorque : "C'est sympa pour celui qui est parti chercher les livres", on me répond dans le fond, je ne sais pas trop qui, "il n'avait qu'à avoir son livre". La remarque me fait bondir, je sors de moi en m'énervant franchement et en précisant que l'esprit "chacun pour sa gueule" ce n'était pas le mien et que "je pensais que dans un bahut catho c'était l'endroit où on parlait à longueur de temps de partage". La remarque est, je dois l'admettre hors de propos mais je reviendrais dessus. La réaction des élèves fut après coup tout à fait passionnante, un en particulier qui s'insurge de ma remarque : "Ça n'a rien à voir qu'on soit catho ou pas, on a à partager, c'est pas parce qu'on est dans un bahut catho qu'on doit plus partager !" La remarque m'intéresse beaucoup. Même si j'ai pleinement conscience que méthodologiquement elle n'est que la réponse à une situation que j'ai moi même mise en place de toute pièce sans le vouloir, cependant elle mérite le détour de l'analyse.* […]

Par rapport à cela et d'un point de vue plus méthodologique et entrant plus dans une analyse de ma position, ma remarque apparaît alors comme une manière, une volonté de me démarquer de ce nous*. J'ai pu d'ailleurs rajouter à la fin "de toute façon moi tu sais les dieux c'est pas mon truc" comme pour me justifier, pour affirmer que je n'appartenais pas à leur*

nous, *me démarquer, créer une barrière culturelle entre un* eux *et un* moi *non inclus dans cette logique de l'entre-soi et de la reproduction de ces modèles dominants*. »

[Extrait du journal d'enquête Domaine Lenoir, p.7-8]

Nous relatons ici un passage qui est l'image de ce que nous avons vécu parfois, l'impression de nous renier nous-même en travaillant dans cet établissement. Nous avons vécu des moments assez difficiles intellectuellement, à accepter ce que nous n'avions pas l'habitude d'accepter et cette impression de replonger dans un milieu ne correspondant plus à notre vision du monde. Ces moments ne se sont pourtant faits ressentir que peu de fois. Nous n'avons pas été le colérique que ce passage laisse entendre. Cependant, il montre bien à quel point nous avons eu besoin d'affirmer notre différence ce jour-là. Nous étions encore au début de l'année et nous construisions notre rôle de surveillant autant que nos attitudes de chercheur dans l'établissement. Ce jour-là c'est la personne qui a parlé, laissant entrevoir cette volonté de ne pas se laisser happer. Nous avons, petit à petit, su prendre la mesure de notre travail de surveillant et la position de chercheur. Nous avons fréquemment fait part à nos proches, ainsi qu'aux enseignants qui ont suivi ce travail de recherche, d'une impression de « schizophrénie ». Même si nous avons pertinemment conscience que le terme est très fort et très peu adapté en fait, il traduit en tout cas ce sentiment d'être, comme nous l'a souvent fait remarquer M. Balu (notre chef de service), « en bas de l'échelle ». Ce bas de l'échelle fut souvent difficile à vivre et certaines réflexions d'élèves mettant en avant parfois le côté peu valorisant du statut de surveillant nous ont parfois mis personnellement en question. Nous n'avons cependant que très peu quêté une valorisation auprès des élèves ou des autres surveillants par notre niveau d'études ou par cette recherche. Nous avons tenté de garder perpétuellement notre rôle de surveillant sans chercher une valorisation qui aurait peut-être été parfois apaisante.

VI. 5. Tentative de modélisation des postures de recherche

Au vu de ces remarques, nous proposons le schéma suivant permettant de mieux visualiser les rapports complexes qui ont pu se jouer durant ce travail de terrain dans sa dimension ethnographique :

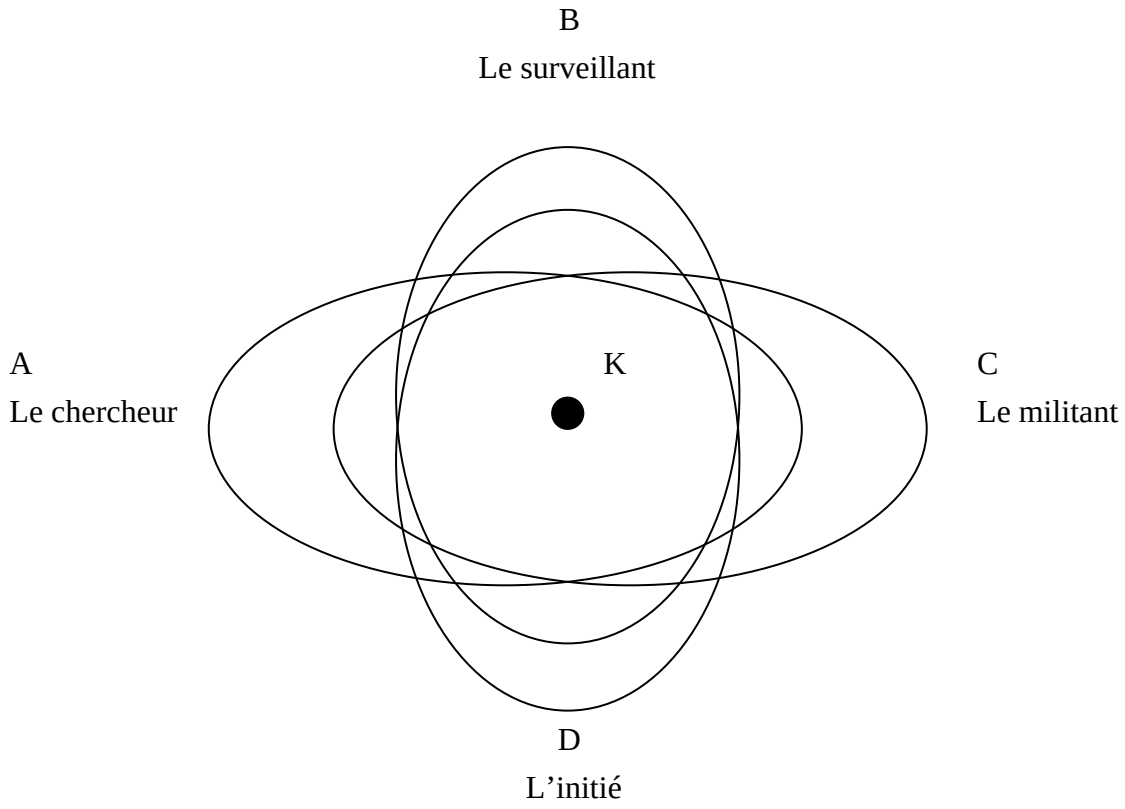


Figure 1 Modélisation des postures de recherche

Cette figure tente de décrire le tiraillement entre les différentes postures que nous avons essayé de décomposer dans cette partie au travers des éléments issus de notre journal d'enquête. Attachons-nous à présent à réinscrire ces éléments dans un modèle complexe. Nous tenterons ici une schématisation bien consciente des avantages visuels et descriptifs d'un tel outil autant que de sa portée réductrice et de ses limites heuristiques.

Chaque grand ensemble (A ; B ; C ; D) représente une des composantes qui ont été les nôtres tout au long de notre travail de terrain. Chaque ensemble est décrit indépendamment, il représente cependant un tout dont le sens ne peut être compris que par la mise en rapport de tous les ensembles. Ils ne peuvent exister indépendamment et ne prennent sens que dans leur mise dans l'environnement complexe que représentent les zones de recoupement. Même si la classification alphabétique (qui sera pour faciliter la compréhension des espaces) induit une ordination, ces ensembles n'ont pas d'ordre de priorités, ils existent par les autres et avec les autres, il sont à la fois créateurs et créés les uns des autres, ainsi que contenu et contenant de chacun des points. Ce schéma est donc à prendre dans une dimension complexe.

L'ensemble À représentant la position de chercheur dans sa dimension d'objectivation. Il représenterait notre position dans la mise à distance, l'analyse et la compréhension des enjeux de reproduction de l'établissement. Ses outils sont méthodologiques et épistémologiques. Cet ensemble est cependant indissociable de tous les autres points. Le chercheur froid et objectif ne peut exister. Le scientifique pur, dégagé de toute contingence

sociale, ne peut avoir d'existence que dans un contexte idéologique de la science pure. Nous nous dégagerons dans ce sens du modèle de Bachelard selon lequel « lorsque l'on met la blouse blanche, et que l'on pénètre dans le laboratoire, on ferme la porte derrière soi en laissant à l'extérieur la passion et les intérêts » (Latour B., 2001, p.51). Nous acceptons donc ici l'idée que cette science pure ne soit en fait qu'un mythe et qu'elle soit parasitée, le cas échéant, par d'autres statuts ou éléments nous constituant venant parasiter une objectivité pure finalement illusoire.

L'ensemble B représentant la position de surveillant. Celui-ci est lié à son statut fixé par son contrat de travail. Il exerce les prérogatives en lien avec ce dernier. Il respecte dans sa démarche le projet de l'établissement auquel il a, par l'intermédiaire de son statut, accordé son adhésion. Il est également lié aux dimensions du salariat (respect des horaires, positions hiérarchiques, etc.) et à toutes les dimensions du travail en équipe (négociation, lutte de pouvoir, échanges, différences de point de vue, etc.). Le surveillant navigue dans cet environnement salarié tout en composant avec les autres postures (chercheur, militant, initié).

L'ensemble C représentant le militant. C'est la part idéologique. Elle est limitée par les précautions méthodologiques de mise à distance et par le travail d'analyse et de déconstruction. Elle intervient cependant dans l'approche pédagogique que nous avions auprès des élèves et dans notre considération du travail en équipe. Elle va souvent à l'encontre du modèle éducatif proposé à Domaine Lenoir et elle est la cause d'un certain nombre de frictions dans les rapports que nous entretenons avec nos collègues.

L'ensemble D représente ce que nous appellerons la dimension d'*initié* du milieu culturel et social ainsi que de l'établissement. Nous emprunterons ce terme au domaine du jeu faisant référence à une catégorie de ce dernier où l'objet (à l'inverse d'un jeu conventionnel) est de comprendre la règle pour pouvoir entrer dans le jeu. Un jeu conventionnel nécessite de connaître la règle afin d'entrer en tant que joueur. Le jeu d'initié est un jeu à l'envers où le but est de découvrir la règle. Ce jeu ne peut être joué qu'avec des *non initiés*, des personnes ne connaissant pas la règle. Par contre, seul un initié peut faire jouer à ce jeu. Le jeu est donc de découvrir la règle. Ces jeux peuvent être des jeux d'énigme, des jeux de mot, etc. La fonction sociale de ce type de jeu est bien de faire rentrer les joueurs dans un groupe de connaisseurs, initiés à la règle du jeu, créant alors des connaisseurs et des non connaisseurs du jeu. Ces jeux n'ont d'intérêt que s'il existe des non connaisseurs, des non initiés à la règle. Cette comparaison prend sens dans notre connaissance des classes sociales représentées à Domaine Lenoir, comme nous avons pu le décrire plus haut dans la description de nos origines sociales, ainsi que dans la connaissance de l'établissement pour y avoir été élève. Nous sommes alors un *initié*, une personne connaissant les codes, les ayant incorporés et les vivant. Ces codes nous ont été transmis afin de faire partie de cet environnement par la logique de la création et de la reproduction d'un entre-soi dont nous avons été l'agent tout au long de notre parcours scolaire. Cette dimension d'initié représente donc le fruit de notre éducation dans notre vision

du monde et de l'expérience du champ comme nous avons pu en esquisser une description dans notre tentative d'ébauche de socioanalyse.

Le point K, enfin, représentent le point de tension de toutes ces dimensions dans l'approche de la recherche que nous avons mise en œuvre. Il représente le plus simplement la personne qui a vécu cette démarche ethnographique. Ce point K n'est évidemment qu'un point théorique oscillant dans les différents espaces, tantôt chercheur recoupé au militant, tantôt initié et surveillant, tantôt initié/militant, etc. Le schéma induit des frontières entre les postures, il n'en est rien. Le point K représente bien l'oscillation qu'il peut y avoir et la balade dans l'espace des postures que celui-ci parcourt.

Nous avons totalement conscience de la portée réductrice et des limites d'un tel schéma, cependant nous l'envisageons non pas comme élément organisant une pensée, mais plutôt comme description non exhaustive permettant de la délimiter ou en tout cas d'écarter de fausses questions. Elle nous place dans une vision épistémologique particulière écartant de fait la posture idéologique d'une science pure écartée de toute contingence liée au chercheur lui-même, à son histoire, au contexte de la recherche, à l'environnement social.

Comme toute représentation, celle-ci est à prendre pour ce qu'elle est : un schéma et rien de plus. Celui-ci ne se suffit pas à lui-même et n'a pas vocation généralisante, il n'est que la représentation des éléments constitutifs de notre regard sur le monde. À cette vision nous ajouterons, dans la construction épistémologique de notre travail de recherche, la nécessaire vision de la construction de la science telle qu'elle se fait, c'est-à-dire dépendante d'un contexte social. Nous entendons par là la dissociation entre science et recherche dans la vision du modèle de B. Latour (2001). En effet, les différentes postures que nous avons pu occuper à tel ou tel moment de cette recherche étaient elles-mêmes induites par un contexte social qu'il est fondamentalement nécessaire de prendre en compte. C'est pourquoi dans la dernière partie de ce chapitre méthodologique nous traiterons du contexte social de naissance de l'objet étudié.

Pour conclure, nous prendrons donc une large considération des différents éléments que nous venons, si ce n'est d'analyser, en tout cas de mettre à distance suffisante pour exercer une analyse sereine de cette immersion ethnographique. Nous tenions, dans cette partie, à montrer à quel point le chercheur ne peut se dissocier de son contexte et qu'il ne s'agit pas de revêtir une blouse blanche intellectuelle pour devenir le personnage froid et objectif du cliché scientifique. Cette immersion fut une aventure humaine tant dans la modification du chercheur que de la personne. Nous ne pouvons dissocier les états d'âme qui furent les nôtres car ils ont modifié la situation de recherche. Nous ne pouvions cependant les laisser en l'état mais bien les mettre à distance et prendre toute la mesure de leur impact sur ce travail.

VI. 6. Les enregistrements audio

Dans l'historique de cette recherche, c'est après notre immersion à Domaine Lenoir que notre mode d'écriture de journal d'enquête a été modifié. Nous avons alors utilisé la méthode de l'enregistrement audio de façon régulière.

Il s'agissait à la fois d'enregistrement de personnes, par exemple en train de formuler un discours ou bien encore lors de conversations libres. Nous nous sommes également enregistré comme l'indique cette note du journal d'enquête :

« *Alors l'idée c'est de m'enregistrer très régulièrement, parce que je pense qu'il y a une différence entre ce que j'écris et la manière que j'ai de le formuler dans l'instant, ce serait ma manière de dire la pratique. Je pense que quand j'écris j'analyse déjà ce que je suis en train de dire et avec un caractère beaucoup plus livresque, avec un caractère limite romancé, pas dans le mensonge ou l'invention mais pas exactement comme je peux le vivre.* »

[Extrait du journal d'enquête *Chœur pour cœur*, p.7]

Le style de ces notes est bien sûr différent de celui de l'écriture ethnographique que nous utilisons également dans le journal d'enquête. Le langage y est plus familier et nous ne prenons parfois pas beaucoup de tact dans la description de nos sentiments. Ils sont l'image « à chaud » de notre construction ethnographique de terrain. Ces passages sont signalés par le symbole (*) dans les retranscriptions se trouvant en annexe.

Cette méthode fut envisagée, tout d'abord lorsque la prise de note nous paraissait comme mettant à distance les personnes observées. Il nous a rapidement semblé que le plus important dans le premiers temps de la rencontre et de l'immersion serait la mise en confiance des personnes et l'entrée dans les réseaux. Nous pouvions ainsi nous isoler rapidement d'une situation si nécessaire et enregistrer rapidement des éléments de notre observation ou bien encore des bribes de conversations spontanées. Nous n'avons pas utilisé cette méthode à Domaine Lenoir dans la mesure où le poste que nous occupions ne permettait que peu de moments d'isolement. Nous sommes alors passé a côté d'un certain nombre de précisions sûrement essentielles dans la construction de nos données. Ce fut donc pour nous une manière de gagner du temps lorsque les informations fournies par le terrain étaient très nombreuses et/ou que le contenu des interactions était très grand.

Par ailleurs, il nous est apparu que notre écriture ethnographique et que notre manière de tenir à jour le journal d'enquête se voyaient modifiés par les moments dans lesquels nous écrivions ou encore qu'une certaine façon de raconter un évènement lui faisait perdre alors sa dimension de fait pour le transformer en quasi roman où le récit prenait le pas sur l'expression du fait. Il s'agissait alors de décrire *in vivo* les situations, parfois dans la situation même.

VI. 7. Intérêts et limites d'une telle méthode

Nous avons cumulé ces deux méthodes classiques, prises de notes et enregistrements. Tantôt note écrite, tantôt enregistrement en fonction des situations spécifiques, des possibilités de prise de notes, ainsi que du regard des enquêtés. Par exemple dans la situation spécifique de notre observation de la manifestation « pro-life » de mai 2011, la présence tout autour de nous de manifestants nous empêchait une liberté orale très grande. De plus, la prise de notes nous faisait passer pour un journaliste et non comme un potentiel observateur extérieur appartenant à des mouvements « pro-choix » ou infiltré de ces mouvements[7]. À l'inverse, la prise de notes lors de notre rencontre avec les jeunes UMP nous a mis en situation difficile lorsqu'un des ministres présents avait trouvé curieux qu'une personne leur tournant autour avec un bloc-notes ne pose pas de question comme les autres journalistes[8]. Enfin, pour dernier exemple, il nous était difficile de prendre des notes à table lors de tel ou tel dîner ou pique-nique. Cependant le nombre d'informations et d'interactions lors de ces moments était énorme. Nous profitions alors de quelques moments pour nous éclipser et enregistrer quelques mots clés à l'abri des regards, pour renvoyer plus tard à des notes plus conséquentes. Nous avons également beaucoup utilisé le magnétophone lors de nos déplacements en voiture, par exemple au retour des week-ends chorales où le récit brûlant de notre vécu devait se faire vite et n'attendrait pas notre retour. Cette démarche fut donc très riche mais également très lourde dans la retranscription des bandes.

Comme le notent Anne-Marie Arborio et Pierre Fournier (1999, p.56), « cette technique réduit toutefois l'effet de remémoration patient qui se joue dans la rédaction manuscrite ». Pour les auteurs, le pouvoir interprétatif des bandes ne peut exister qu'après le long travail de retranscription des enregistrements. En effet, nous ne pouvions retranscrire ces bandes dans l'instant et leur contenu n'était donc disponible que plus tard. En comparaison de notes dans l'instant. Les interprétations de ces notes ne pouvaient donc se faire que plus tard, limitant ainsi des possibilités d'analyses en comparaison des notes manuscrites de l'instant ou du soir même.

La volonté de précision dans le matériau ainsi que la récolte du maximum d'informations possibles a donc guidé notre démarche méthodologique. Sur des réalités de terrain complexe, nous avons donc mis en œuvre diverses formes d'observation en pleine conscience des biais et des limites de chacune des méthodes. Nos choix méthodologiques ont plus été guidés par la possibilité même du recueil de données et ce, quel que soit l'importance

[7] L'intégralité de la retranscription de nos notes de cette journée se trouve en annexe. Il en est de même pour la journée avec les jeunes UMP. Ces descriptions offrent un regard sur notre approche difficile du travail de terrain notamment au travers des notes méthodologiques spécifiques à ces observations.

[8] La retranscription de cette partie de l'enquête ne figure pas en annexe dans la mesure où les notes y figurant s'éloignaient de notre sujet principale. Les partis politiques furent une piste que nous avons rapidement laissé tomber au profit d'associations type « pro-life ».

du travail de traitement futur. Nous avons considéré que l'important était d'avoir un matériau de nature variée plutôt que l'absence de données. En ce sens, c'est le terrain qui guidait nos choix techniques. Nous avons donc choisi dans un large spectre de méthodes celles les plus appropriés dans les situations qui nous étaient données et selon les types d'interactions que nous rencontrions.

VI. 8. Une observation impliquée : Le Seuil

VI. 8. 1. Notre arrivée au Seuil

Nous avons par la suite consacré notre année universitaire 2007/2008 à la construction de la problématisation de cette thèse au travers de nos travaux de terrain à Domaine Lenoir et à la recherche documentaire. C'est à partir de Novembre 2008 que nous nous sommes intéressé à des pistes différentes pour de nouveaux terrains de recherche. Il s'agissait pour nous de trouver des enfants des classes dominantes en situation d'échec. Il a d'abord été très difficile d'approcher des établissements avec cette problématique annoncée clairement. Nous connaissions Le Seuil comme un établissement réputé pour accueillir les enfants qui avaient effectué des passages à Domaine Lenoir ou un autre établissement de cette sainte trinité scolaire. Il nous est donc apparu que Le Seuil représentait un terrain de recherche idéal pour rencontrer, de manière spécifique, des enfants des classes favorisées en situation d'échecs actuels ou passés.

Nos premiers contacts avec l'établissement furent téléphoniques, avant que soit exprimée la nécessité de prouver l'institutionnalisation de notre recherche. Ces premiers contacts se firent sur une période très étalée, de janvier 2009 pour les contacts téléphoniques à mars pour la première rencontre. Au vu des difficultés que nous avons décrites plus haut, la décision de ne pas afficher clairement le véritable objet de notre étude a été prise, en concertation avec les responsables pédagogiques de cette recherche. Il nous semblait que la juste présentation de nos objectifs de recherche provoquait des craintes inhérentes à ces classes. C'est pourquoi, tout au long de notre enquête au Seuil, nous avons caché le véritable objet de cette recherche. L'objet d'étude qui était présenté à l'institution ainsi qu'aux élèves (par crainte que le véritable objet de notre étude ne s'ébruite) était : *les facteurs de bien-être et de mal-être dans les établissements scolaires de la région Aquitaine, leur corrélation avec l'échec et la réussite à l'école.* Nous avons fait le choix de ce sujet fantôme, dans la mesure où il balayait à la fois l'impact de l'établissement scolaire sur la réussite des élèves, mais également le point de vue individuel que pouvaient formuler ces derniers sur l'environnement, qu'il soit scolaire, social, familial, etc. Il s'agissait pour nous, à ce moment-là, de parer à toute éventualité, et notamment celle d'un retour fait au terrain. Dès notre deuxième rencontre avec le directeur de l'établissement, M. Montrachet, la question du retour

de recherche aux enseignants et équipes pédagogiques fut à l'ordre du jour. Nous devions donc disposer de données suffisantes pour répondre à la demande de l'établissement. M. Montrachet paraissait beaucoup plus intéressé par le fait qu'un regard de chercheur vienne se poser sur son établissement. Nous avons longuement discuté des problématiques du lycée avec lui. Nous utiliserons d'ailleurs un certain nombre des entretiens que nous avons pu avoir avec lui au cours de cette recherche.

Nous n'avons jamais réellement su quel véritable intérêt M. Montrachet portait à notre étude. S'il se montrait souvent charmant et très disponible avec nous, nous nous sommes longuement demandé à quel point il n'assurait pas, en fait, un rôle de représentation comme en témoigne cet extrait de notre journal d'enquête :

« *Deuxième rendez vous avec Le Seuil. Deuxième rendez-vous un peu raté parce qu'aujourd'hui les élèves sont à une marche caritative ou je ne sais quoi….donc j'y retourne jeudi prochain.* […]

Par contre ce qui m'embête c'est que je perds encore une semaine, aucune coordination entre le chef d'établissement et le directeur adjoint, le chef d'établissement qui ne se souvenait même pas que j'étais venu. Donc c'était bien ça, je trouvais ça étonnant que ça se débloque aussi tôt. En fait il joue très très bien son rôle parce qu'aujourd'hui il ne se souvenait plus que je venais alors que la semaine dernière il m'accueillait à bras ouverts. Il a fallu lui redire qui j'étais. Quand je suis arrivé à l'accueil de l'établissement, je me suis présenté à la secrétaire qui a appelé le directeur. La conversation a été "M. Chapon est là….. M. Chapon….si le monsieur des sciences de l'éducation…le monsieur pour la recherche……très bien j'appelle le directeur adjoint". Le directeur adjoint est venu, il n'était pas au courant que je venais, il était au courant de qui j'étais parce que je l'avais eu au téléphone…….donc voilà……...bref. Donc pas de présentation aux enseignants aujourd'hui. Et éventuellement une proposition de présentation jeudi prochain à 10h. Il m'a proposé de venir lundi mais forcément lundi je ne suis pas là. À moins que je puisse me débrouiller. »

[Extrait du Journal d'enquête Le Seuil, p.1]

Cet extrait nous semble assez représentatif de l'impression que nous a laissé M. Montrachet quant à notre recherche. En effet, les contacts chaleureux et longues discussions dans son bureau s'alternaient avec des moments où il apparaissait comme froid et distant. Nous avons été régulièrement surpris de sa manière de contrôler les discussions.

« *M. Montrachet a une manière de communiquer où on sent bien que c'est lui qui décide quand commence la conversation et quand elle se termine. Tout à l'heure il m'accostait sur un ton sec "vous avez une minute s'il vous plaît", ce genre de phrases qui rappellent de vieux souvenirs de lycée auxquelles on sait très bien qu'on ne peut pas dire non, et la conversation se termine par un ton aussi sec même si la discussion a été cordiale "merci, au revoir monsieur". On sait très bien quand il a prononcé cette phrase que la conversation est terminée et qu'il est inutile d'y revenir. Quand il m'a interpellé par ce "vous avez une minute s'il vous plait", j'avais peur de me faire engueuler. Il était en discussion avec les surveillants et le directeur adjoint parce qu'il ne comprenait pas que les élèves ne soient pas en études. Je me disais qu'après eux, ce serait mon tour. Je pense que ce qui le faisait le plus râler, c'est l'image de l'établissement que ça donnait.* »

[Extrait du journal d'enquête Le Seuil, p.18]

Si nous reviendrons plus tard sur les sentiments que nous avons pu ressentir par moments dans cette recherche et qui s'expriment dans cet extrait, il nous paraît essentiel de relater ici cette démonstration perpétuelle de sens et de manière de marquer sa posture que peut avoir M. Montrachet. En effet, s'il lui est arrivé régulièrement d'oublier des rendez-vous, de nous faire venir sur des temps où aucun n'enseignant n'était disponible, il y avait dans chacune de nos rencontres un enjeu de sa part de nous démontrer toute l'implication et la réflexion pédagogique qu'il menait dans son établissement. Sa perpétuelle démonstration en contradiction avec ces ratés dans nos prises de rendez-vous ou nos rencontres, nous a rapidement amené à penser qu'il s'agissait en fait d'une façade institutionnalisante.

Nous avons rapidement pris le parti d'appliquer à la lettre la proposition de M. Montrachet qui était de faire dans l'établissement « comme chez nous ». Nous prenions donc nos rendez-vous directement avec les intéressés, nous contactions directement le secrétaire pour avertir de notre présence sans pour autant passer par le directeur. Nous avons établi directement des relations avec les surveillants, les CPE et bien sûr le directeur adjoint, présent pratiquement constamment sur la structure. Nous avons donc pris la décision de nous présenter régulièrement dans l'établissement, d'y déambuler, de nous faire reconnaître par les adultes et ainsi, de faire de notre présence une présence naturelle et non marquée par les sceaux institutionnels qu'aurait représenté un rendez-vous avec la direction à chacune des venues.

Nous avons donc assuré une présence dans l'établissement sous cette forme jusqu'en septembre 2010 où nous avons eu l'occasion, à la demande de M. Montrachet, de faire un retour au terrain de l'enquête supposée sur le bien-être et le mal-être des lycéens. Lors de notre dernier entretien en juillet 2010, nous avions longuement discuté de ce que nous avions pu constater dans l'établissement et de ce qu'il souhaitait que nous puissions proposer à l'analyse de ses enseignants pour la journée de rentrée. Lors de cette intervention de septembre, nous devions apporter un certain nombre de sujets sur lesquels le directeur souhaitait notre avis ainsi que nos propositions. Une partie de cet entretien est retranscrite en annexe. Le contenu de notre intervention de cette journée de rentrée auprès des enseignants, se trouve également retranscrite dans ce document. Nous reviendrons plus longuement sur cette demande de la part de l'établissement, ainsi que sur cette journée un peu particulière qui nous a été donnée de vivre lors de ce retour aux enseignants de l'établissement.

VI. 8. 2. Posture méthodologique

Nous avons installé au Seuil une posture plus à distance de l'objet étudié. Notre implication dans l'établissement fut quasi nulle à l'exception de notre intervention auprès de la communauté éducative à l'occasion de la pré-rentré 2010/2011. Notre posture fut celle de *l'observation impliquée* décrite par Peter Woods (1979). L'auteur par ce terme décrit des

types d'observations où le chercheur n'occupe pas une fonction dans l'établissement. N'étant soumis à aucun lien d'autorité avec l'établissement, l'auteur « n'ayant pas à prendre partie, [il] étai[t] en mesure de prêter une oreille sympathisante à chacun, sans appartenir à personne » (Woods P., 1979, p.261). De la sorte, à la différence de notre enquête à Domaine Lenoir qui était participante à double titre, par l'activité de chercheur et par l'action que nous avions sur les acteurs au quotidien de part notre statut de surveillant, notre enquête au Seuil ne comportait pas toutes ces contingences. En effet, nous étions un regard extérieur simplement raccroché par un contrat éthique et moral. Ethique d'une part dans la mesure où nous avions annoncé au chef d'établissement le complet anonymat des réponses et des observations. Cela répondait à l'objectif à la fois de protéger nos interlocuteurs ainsi que de leur offrir la plus grande liberté de parole possible. De plus, le thème de notre recherche proposé au chef d'établissement (« le bien être et le mal-être des lycéens dans leurs établissements comme facteur de réussite ou d'échec ») n'était pas notre réel objet d'étude (le déclassement scolaire dans les classes dominantes).

Moral d'autre part, dans la mesure ou notre proposition fut dès le début de faire un retour de recherche à la communauté éducative tout entière. Evidemment ce retour fut basé sur le thème de recherche annoncé. Nous avions donc pris l'engagement de donner un point de vue objectivé sur l'établissement et sur les relations qui s'y jouaient.

En dehors de ces engagements éthiques, nous n'étions en rien lié au Seuil, ni par des relations d'autorité de statut, de hiérarchie, nous n'étions pas lié à des rapport d'autorité aux élèves n'ayant aucun ordre à maintenir, ni impliqué de fait dans aucune espèce de conflit. Il n'est pas de notre propos de nier l'impact que notre présence a pu engendrer y compris dans la relation entre adultes. Il est possible qu'une certaine réticence de certains ait d'ailleurs engendré des frictions dans l'équipe pédagogique. Cependant, afin de dissocier notre implication au Seuil de celle à Domaine Lenoir, qui elle, fut beaucoup plus problématique, tant dans le mode de recueil de données que dans la modification même des situations sociales et même de l'organisation de la structure, nous préférons en dissocier les termes décrivant nos postures. Ainsi, cette description faite de notre travail d'enquête correspond bien à la posture de Woods d'observateur impliqué.

VI. 9. Les entretiens

Les données recueillies au Seuil sont de plusieurs ordres, mais le principal mode de recueil fut celui de l'entretien. Comme expliqué plus haut, l'observation impliquée nous a obligé à un certain nombre de réserves quant à notre positionnement instutionnel extérieur à l'établissement. D'autre part, notre connaissance de Domaine Lenoir grâce à l'immersion nous a permis de regarder les choses comparables et de mettre en lumière les différences entre ces deux établissements. C'est donc la méthode de l'entretien qui nous est apparue comme la

plus adaptée. Nous ferons donc ici état des modalités de construction et de passation de ceux-là.

VI. 9. 1. Principe méthodologique

Si les enfants de ces milieux ont tout (postulat de la reproduction), nous ne pouvons pas envisager que les postures qu'ils peuvent adopter soient en rapport seul avec l'accumulation de différentes formes de capitaux. La deuxième hypothèse serait alors de porter le regard sur leur position dans le champ dans ce même ensemble théorique. Cependant ce sont des jeunes et, de fait, ils n'occupent pas encore de position dans les champs, ils en apprennent les postures afin de s'y positionner mais ils sont dans l'apprentissage de ces postures. Nous nous intéresserons donc à une approche qui individualisera plus les postures sociales et notamment l'idée de « culture des individus » et de « dissonance culturelle et distinction de soi » de B. Lahire (2004). Il nous dit que « la jeunesse n'est pas qu'un mot » et qu'il existe des spécificités structurelles à la jeunesse. Pour l'auteur, il s'agit de penser relationnellement cette période transitoire vécue par tous mais différemment selon le milieu social.

« *On ne peut comprendre les comportements de ceux qui sont désignés par leur âge (et qui sont le plus souvent encore scolarisés) qu'en les replaçant dans un réseaux de relation d'interdépendance qui est aussi un réseau de contrainte et d'influence plus ou moins harmonieuse et contradictoire. Ni enfance ni vie adulte, la période adolescente ne se comprend qu'au croisement des contraintes scolaires, des contraintes parentales (plus ou moins homogènes) et des contraintes liées à la fratrie et au groupe de pairs fréquentés (ami(e)s, ou petit(e)s ami(e)s dont les propriétés sociales et culturelles sont plus ou moins homogènes).* […] *La "jeunesse" n'est donc pas qu'un mot, mais une condition d'existence et de coexistance sous triple contrainte, un régime de vie sous contraintes multiples, qui peut s'objectiver comme n'importe quel autre régime de vie.* » (Lahire B., 2004, p. 497-498)

Cette relation permet à l'auteur d'expliquer notamment des points de vus dissonants dans les goûts propres ainsi que dans les justifications conscientes des appartenances culturelles et dans la hiérarchisation même de cette distinction culturelle. Afin de pouvoir expliquer les dissonances de parcours à l'intérieur des classes dominantes nous envisagerons alors les différentes relations de coexistences qui peuvent exister chez les personnes enquêtées. Nous utiliserons donc cette idée de triple contrainte (scolaire, familiale et de pairs et de fratrie) afin d'envisager le poids de chacune sur le parcours de ces jeunes des classes dominantes dans leur initiation aux mondanités, dans leur entrée dans les réseaux sociaux, ainsi que sur la justification de leur déclassement.

Plutôt que de parler de contraintes, nous reprendrons l'idée de champs pour parler en fait d'*enjeux dispositionnels*, et ce, dans différents aspects de la vie sociale sur lesquels les jeunes doivent se positionner. En effet, il s'agit de donner à l'idée de B. Lahire une dimension explicative à leur parcours et d'en faire une approche méthodologique non figée. Ces élèves

sont dans la construction de ces contraintes, et sont en période de construction à l'intérieur d'enjeux de coexistence. Il s'agit pour eux de pouvoir nous exprimer leur positionnement au sein de l'école, de la famille ainsi que de leur fratrie et de leur groupe de pairs. Notre posture est de regarder ces contraintes en action et d'observer ces jeunes dans leur positionnement par rapport à ces contraintes. Ces dernières deviennent alors pour nous un fait social en train de se construire, un regard sur leur déclassement, un discours sur celui-ci et la nécessité d'objectiver pour nous le discours de ces acteurs à qui une partie de ces contraintes sont cachées. Nous souhaitons donc voir ces contraintes en action, ces jeunes en train de se positionner par rapport à ces contraintes, nous les regarderons donc dans l'action, dans la tension de ces enjeux dispositionnels.

D'autre part, nous distinguerons un quatrième niveau. Il est le produit du découpage en deux parties de la contrainte scolaire. Ce quatrième niveau vise à élargir d'une part, la contrainte scolaire à la réussite dans et autour de l'école et d'autre part à la dissocier de la reconnaissance et de l'inter-reconnaissance de l'élève face à la culture des établissements scolaires qu'il fréquente. Nous séparons ainsi l'enjeu dispositionnel scolaire en deux dans la mesure où nous souhaitons voir si des enfants en situation de non réussite se sentent forcément en décalage par rapport aux codes et aux normes de l'établissement qu'ils fréquentent. Ces quatre niveaux se découpent eux-mêmes en sous-parties dont seules les interactions forment une catégorie entière.

Pour nous, les jeunes doivent alors se positionner face à :

- une réussite institutionnalisée. Cela comprend la réussite scolaire et, dans ces milieux, la réussite dans les activités entreprises sportives et/ou artistiques dans lesquelles un certain nombre d'enjeux sont plus ou moins forts en fonction de la culture familiale ou de l'environnement de socialisation ;
- la reconnaissance dans la doxa ou le degré d'adhésion aux valeurs scolaires vues comme des règles du jeu social logiques pour l'éducateur. Cela comprend l'environnement religieux qui peut être dans certains cas une aide en termes de réseaux sociaux et un véritable support quasi psychologique de l'ordination et de la hiérarchisation du monde social. Cela d'autant plus dans les établissements étudiés où l'aspect religieux se confond avec l'aspect scolaire jusqu'à ne plus faire qu'un ;
- un bien être social dans une catégorie de personnes que l'on reconnaît comme appartenant à un entre-soi et les reconnaissant comme des leurs (les pairs) ;
- un bien être familial qui comprend, outre des compétences relationnelles, les attentes liées à l'histoire de la famille et qui fixe l'acceptable et le non acceptable dans les comportements, les relations sociales, la réussite et de ce fait une pression qui transforme le passé en histoire et en volonté de futur.

Nous observons également, dans cette logique, des comportements visibles ainsi que des modes de relations comme les différents types de railleries ou « taquineries » fréquentes

dans les internats par exemple. Nous pouvons observer ainsi les comportements à la fois des raillés comme des railleurs. Il s'agira également de repérer ce qui peut, dans la littérature scientifique, tantôt appartenir à la catégorie des conséquences, tantôt à celle des causes (Blaya C., 2006) de l'échec scolaire, c'est à dire les conduites addictives.

Notre guide d'entretien tente donc d'évaluer le positionnement de chacun sur ces aspects dispositionnels (plus ou moins intégré avec les pairs de sa classe sociale, environnement familial rigide ou plus libertaire, adhésion aux valeurs religieuses, appartenance à un mouvement de jeunesse, adhésion à la doxa générale de l'établissement, corrélation avec l'environnement familial, etc.) et également de repérer les espaces qui créent le plus de tension en termes d'espaces de force (d'attirance) et de lutte. Est-il plus important, par exemple, d'être bien placé dans ses résultats scolaires ou bien dans les réseaux sociaux ?

Il s'agit alors de voir quels sont les facteurs les plus influents sur leurs déclassements.

VI. 9. 2. Le guide d'entretien

À l'intérieur de ce guide il s'agit donc de mesurer pour chacun des enjeux dispositionnels, un certain nombre de facteurs qui produiront alors un regard cohérent sur les positions que prend le jeune par rapport à chacun de ces environnements et de ces contraintes. Il s'agira alors d'évaluer le degré de cohérence face à son milieu ainsi que les relations qu'il y développe. Voici un certain nombre de questions qui nous ont permis de mener nos entretiens.

- **1^{ér} enjeu : Réussite institutionalisée**

Nous avons questionné les élèves sur leur niveau scolaire, et notamment sur l'appréhension qu'ils avaient de leurs propres résultats, à savoir s'ils les considéraient comme de bons résultats ou de mauvais résultats. Nous les questionnions également sur leur propre avis de la cause de ces résultats. Nous nous intéressions particulièrement à l'évolution qu'il pouvait exister au Seuil par rapports aux établissements dans lesquels ils étaient auparavant.

Nous avons pu balayer également leurs pratiques culturelles ou artistiques ainsi que leurs pratiques sportives et les niveaux qu'ils pouvaient avoir dans ces pratiques.

Nous souhaitions envisager par là leur positionnement par rapport à la réussite dans son aspect institutionnalisé. C'est-à-dire, envisager leur degré de perception de leur propre réussite ou échec, et ce dans les domaines valorisés par des institutions qu'elles soient scolaires, sportives ou encore artistiques.

- **2ème enjeu : Adhésion aux valeurs scolaires**

En ce qui concerne le degré d'adhésion qu'ils pouvaient avoir à la doxa scolaire, nous les avons interrogés sur leur sentiment d'appartenance à l'établissement et de manière

générale sur le climat scolaire qui pouvait y régner. Ainsi nous les avons interrogés sur l'environnement de l'établissement, sur les représentations de la vie à l'intérieur de cet établissement, sur la connaissance du règlement intérieur ainsi que sur le vécu qu'ils avaient de son application. Nous avons tenté d'évaluer de la même façon la possibilité de l'écartement de cette doxa scolaire, et notamment d'un certain nombre de pratiques déviantes, réprimé par les normes de l'établissement ou plus largement de la société. Ainsi, nous les avons interrogés sur leur degré de déviance par rapport aux règles de l'établissement, comme de savoir s'ils fumaient ou s'ils buvaient de l'alcool à l'intérieur de l'établissement. Nous les avons également questionnés sur d'éventuelles pratiques addictives, à l'intérieur de l'établissement, mais également en dehors et le week-end pour les internes. Enfin nous nous sommes intéressé aux violences subies (produites par les pairs et/ou les enseignants) mais également aux violences agies. Ces différentes questions nous ont permis d'établir la distance qui pouvait exister entre la norme des individus et la norme scolaire et de fait, la distance qui pouvait exister entre culture des individus et culture de l'établissement.

En ce qui concerne la religion, il nous est apparu très rapidement qu'il existait une homologie entre établissements scolaires et congrégations religieuses d'une part, et enseignement religieux d'autre part. Il nous est apparu également que les groupes sociaux qui se formaient, ainsi que les réseaux qui existaient dans les établissements, étaient pour certains des groupes religieux (scoutisme, associations caritatives, APEL, groupes de prières). Cette appartenance religieuse ordonne la rencontre entre les élèves comme un mode d'inter-reconnaissance entre les individus, d'une part grâce à l'appartenance à différents réseaux, d'autre part dans les courants religieux revendiqués permettant de juger du degré de ferveur des individus et de la possibilité de la rencontre. Nous les avons donc questionnés sur leurs croyances, sur leur appartenance à tel ou tel courant catholique, sur le ressenti à propos de l'application religieuse dans l'établissement. Nous les avons également questionnés sur leur appartenance à différents mouvements ou associations dans les réseaux religieux.

- **3ème enjeu : Les relations sociales**

Pour le troisième enjeu dispositionnel, nous souhaitions évaluer la qualité des relations entre pairs qui s'exercent dans l'établissement. Nous souhaitions également avoir la description par les acteurs eux-mêmes des différences qu'ils percevaient dans les groupes sociaux de l'établissement. Nous souhaitions comprendre comment les groupes sociaux se formaient, se reconnaissaient les uns des autres, interagissaient. Il s'agissait de comprendre comment l'entre-soi se construisait au quotidien, mais également comment la rencontre atypique pouvait se produire dans cet établissement où l'intimité était partagée au jour le jour, en particulier pour les internes. L'appartenance à l'établissement est souvent décrite par rapport à la proximité qui existe entre l'individu et la culture de l'établissement. Cependant, au Seuil, les relations se font pour plusieurs années, dans un espace limité, aux règles strictes et à l'intimité partagée. Les anciens élèves de l'établissement, notent la grande importance des

relations qui se créent entre pairs et ils en expriment chacun la profondeur. Nous avons questionné les élèves sur les rapports qu'ils pouvaient entretenir à l'internat et sur cette expérience particulière du passage de la vie familiale à la vie quotidienne dans l'intimité entre pairs, à l'école.

- **4ème enjeu : Les relations familiales**

Nous avons souhaité recueillir un certain nombre de données sur des aspects qui furent déjà précédemment étudiés notamment par C. Daverne (2003 a et b), comme nous avons pu le décrire en première partie. Concernant ces six facteurs explicatifs des trajectoires scolaires typiques, cinq correspondent directement et pratiquement unilatéralement à des pratiques familiales. Nous nous sommes donc largement inspiré de ses études afin de questionner les élèves sur la vie dans leur famille. Ainsi nous avons pu les questionner sur leurs rapports avec leurs parents, avec leurs frères et sœurs, ainsi qu'avec la famille élargie. Nous avons pu les questionner également sur le temps que les parents pouvaient accorder à leurs enfants lorsque ceux-ci étaient présents, notamment le week-end pour les internes. Nous les avons par ailleurs interrogés sur les modes disciplinaires de leurs parents. Enfin, nous nous sommes souvent et beaucoup intéressé aux attentes formulées par les parents concernant l'élève. Il nous paraissait essentiel de connaître le poids de ces attentes familiales par la description de ceux-là mêmes qui les portaient. Nous avons donc été particulièrement attentifs aux descriptions des réactions familiales à leurs résultats scolaires positifs ou négatifs.

Afin de faciliter la parole de chacun et d'éviter d'enfermer les individus dans un discours attendu, nous avons fait des choix dans les questions posées en fonction du contexte de l'entretien. Certain élèves étaient moins à l'aise avec les questions concernant la famille et notamment dans les entretiens collectifs. Ces questions étaient donc priorisées dans les entretiens individuels. Si les quatre enjeux dispositionnels étaient abordés dans les entretiens, la formulation des questions, leur place dans l'entretien, la précision que nous avons pu demander dans les réponses, étaient dépendantes de l'interlocuteur. Notre adaptation constante à l'individu et à son discours fut la priorité des entretiens. Ainsi la plupart des échanges que nous avons pu avoir avec les élèves n'étaient pas dirigés par le guide d'entretien. Il n'était qu'un repère sur les thèmes à aborder et un facilitateur de parole.

Enfin, certains élèves n'étaient pas à l'aise dans la situation d'entretien. Nous expliquons cela entre autre par le fait que les élèves ne changeaient pas d'environnement pour répondre à nos questions ou très peu. La situation dans l'école ne permettait pas d'entrer dans un espace symbolique déconnecté de la situation scolaire. Ces gênes étaient notamment visibles pour les élèves de Seconde, peu habitués à la confrontation individuelle avec un adulte, d'autant plus pour les questions relatives à leur intimité. Nous avons fait en sorte tout au long de notre enquête au Seuil de ne pas paraître trop proche des adultes de l'établissement auprès des élèves, et de clairement montrer notre extériorité à l'établissement. Il nous paraissait essentiel de ne pas être assimilé à un personnel de l'établissement dans le but de

libérer la parole et de ne pas obtenir un discours des plus convenu, notamment en ce qui concernait leur rapport à l'école, aux éventuelles entorses au règlement intérieur et bien sûr aux transgressions de la loi. Nous avons donc particulièrement insisté auprès des élèves sur le caractère complètement anonyme de notre enquête.

VI. 9. 3. Les modalités de passation des entretiens

Les entretiens à Domaine Lenoir n'ont jamais été possibles dans un cadre formel compte tenu du contexte de la recherche que nous opérions là-bas et de la formule méthodologique particulière qui avait été choisie. Ces entretiens n'ont pu être rendus possibles que dans le cadre de notre observation ethnographique du Seuil. En effet, nous y arrivions comme chercheur, porteur d'un objet. Même si celui-ci n'était pas en réalité celui véritablement observé, notre démarche d'entretien était cependant justifiée et justifiable auprès de l'établissement.

Il nous a été impossible d'avoir accès directement au dossier scolaire des élèves, malgré nos demandes parfois insistantes. La réponse était toujours remise à la rencontre suivante, mais jamais aucune autorisation ne nous fut délivrée. Nous avons donc eu une grande difficulté à cerner spécifiquement des élèves issus des classes dominantes en situation d'échec dans l'établissement. Nous avons donc multiplié les entretiens. Considérant que cet établissement accueille majoritairement des élèves des classes dominantes, que beaucoup de ces élèves sont là pour rattraper une carrière scolaire et que même si l'établissement accueille quelques locaux (de la commune voisine) qui apportent une certaine mixité sociale de l'établissement, la multiplication des entretiens nous ferait immanquablement rencontrer les élèves cibles.

D'autre part, notre démarche n'était pas uniquement d'enquêter spécifiquement sur les individus en situation d'échec, mais également sur la création du contexte et donc inévitablement sur l'établissement en lui-même, sa culture, ainsi que les formes scolaires qui le rendent si attrayant pour les classes dominantes. Ainsi nous avons considéré que tout entretien recueilli dans l'établissement nous apportait des informations précieuses sur les modes de structuration, la forme scolaire, l'environnement pédagogique au travers du discours des élèves d'où qu'ils viennent. Les entretiens réalisés avec des enfants issus de milieux moins favorisés nous ont permis d'évaluer la distance qui pouvait se créer entre les normes d'excellence scolaire et l'origine sociale. La comparaison entre la mise en adéquation avec les normes scolaires d'excellence des enfants issus de classes dominantes et des enfants issus de classes moins favorisées, nous a permis à la fois de cerner précisément la culture d'établissement du Seuil, mais également d'envisager les interstices dans le phénomène de reproduction. En effet, ces enfants vivent tous ensemble tout au long de l'année, et de manière d'autant plus forte pour les internes. Ne considérer que les enfants issus de milieux favorisés

et leur rapport à l'école aurait été vide de sens. Nous aurions alors oublié une partie entière de ce qui compose un établissement scolaire, les interactions entre pairs. Ces interactions dans l'établissement se font bon gré mal gré, et participent de la construction de ces jeunes. Tous ne sont pas issus du même milieu. Lorsqu'ils sont issus de la même classe sociale, il existe des différences visibles entre les groupes sociaux. Ceux-là, s'ils paraissent relativement homogènes, peuvent en fait se croiser, échanger des relations et bien sûr modifier un certain nombre de normes au sein du groupe de pairs. Les entretiens faits dans différents groupes sociaux, dans différentes classes, sans forcément cibler spécifiquement des élèves en situation d'échec nous ont permis d'avoir une vision précise des rapports qui se créent entre les élèves et avec la culture d'établissement, au travers de leur propre discours.

Les possibilités qui nous ont été données de rencontrer des élèves se faisaient sur des temps bien spécifiques. Il nous était impossible de les rencontrer pendant les cours. Même si nous avons assisté à quelques uns, les mises en situation d'entretien ne pouvaient se faire que sur les temps interclasse ou lorsqu'ils étaient en permanence. C'est donc les salles d'études que nous avons le plus investies afin d'aller chercher des élèves qui accepteraient la situation d'entretien. Il nous paraissait impossible de demander devant toute une classe quels élèves avaient des résultats scolaires négatifs. Appliquant la même règle que citée précédemment, étant dans un établissement scolaire majoritairement favorisé, accueillant des élèves en situation de difficulté, la multiplication des entretiens nous paraissait être la meilleure méthode. D'autre part, nous avons postulé que des élèves volontaires, voire très en demande de venir répondre aux questions durant l'heure de permanence, n'étaient pas les plus passionnés par leur travail scolaire à ce moment-là. Il nous est rapidement apparu que les bons élèves paraissaient surchargés de travail, y compris pendant les heures de permanence. Ainsi ceux qui pouvaient se rendre le plus disponible, était ceux, soit qui n'avaient plus rien à faire, soit ceux qui n'étaient guère intéressés par la possibilité de travail qui leur était donnée durant ces temps d'étude. Au même titre qu'un élève s'ennuyant profondément en cours se précipiterait pour accompagner qui que ce soit à l'infirmerie, aller chercher des craies, ou quelconque autre tâche lui permettant une balade récréative, nous avons considéré qu'un entretien anonyme sur Le Seuil offrait cette même possibilité ludique, et attirerait de fait plutôt des élèves assez éloignés des normes d'excellence.

Ces entretiens se déroulaient, dans la mesure du possible, dans une salle à part, éloignée de toute présence d'un adulte et de toute oreille indiscrète. À chacune de nos présences en études, beaucoup d'élèves souhaitaient répondre à nos questions. Les surveillants eurent souvent un rôle facilitant, à quelques exceptions près, en fonction du contexte, du jour de la semaine et de l'humeur de ces derniers. Nous privilégions les entretiens individuels mais afin de ne pas rendre la situation encore plus compliquée pour les surveillants nous avons souvent accepté que plusieurs élèves répondent en même temps et donc de passer d'une forme individuelle à une forme d'entretiens collectifs. Cette adaptation pratique nous a également servi pour délimiter des discours appartenant plus à des groupes de

pairs, et non réellement aux individus propres. Les entretiens collectifs ont permis l'émergence de désaccords, de discussions et même parfois de construction collective de description de l'établissement. Tout en ayant profondément conscience des limites de cette méthode, elle nous est apparue dans notre analyse comme très éclairante sur les clivages qui pouvaient exister entre les différents individus au Seuil.

VI. 10. Une immersion : la chorale *Chœur pour cœur*

Dans la catégorie des pratiques culturelles légitimes, le chant choral occupe une place qui ne peut échapper à l'observateur. Nous ne parlons pas ici de chœurs qui reprendraient des airs de variété ou encore qui auraient succombé à la mode de tel ou tel film donnant une image démocratisante de cette pratique. Loin des clichés de certains succès populaires, la pratique du chant chorale, lorsqu'elle est associée à la musique ancienne ou à la tradition anglaise par exemple (où les chœurs d'enfants rivalisent volontiers avec des chœurs adulte professionnels), apparaît comme pratique culturelle très légitime distinguant les initiés des autres. Nous avons commencé le chant à l'âge de 7 ans dans un chœur très réputé de la région bordelaise ou nous avons été formé certes au chant mais aussi à une culture musicale de ce type de répertoire. En raison de nos études, nous avons arrêté cette pratique, qui demande un investissement régulier de répétions collectives et individuelles ainsi que du travail de technique vocale. Les places dans ce milieu du chant lyrique sont chères et la professionnalisation s'avère alors plus qu'incertaine. Notre expérience en chant est assez large autant en chœur qu'en petit chœur (chœur limité en nombre par pupitre), mais également en tant que soliste. Au delà d'une pratique culturelle, nous pouvions donc revendiquer de réelles compétences dans ce domaine.

Le travail du chant est une éducation du corps d'une part mais également de l'esprit dans ses aspects de discipline stricte qui lui sont inhérents. Outre l'aspect de forte légitimité, la culture de l'excellence y est fortement ancrée. D'autre part, si l'aspect religieux n'est pas très présent dans les pôles extrêmes de la pratique, amateur (chorale de quartier ou autre) et chœur professionnel, il apparaît comme essentiel notamment dans la religion catholique comme support à la prière et y est fortement valorisé.

C'est donc dans nos compétences personnelles, dans la forte valorisation et la légitimité de cette pratique à la fois dans une dimension culturelle et spirituelle fortement associée aux classes dominantes, que se fonde ce pan de notre recherche.

VI. 10. 1. Un choix méthodologique global

« *Me voilà embarqué dans une histoire d'immersion un peu malgré moi mais l'occasion est trop belle.* » [Extrait du journal d'enquête *Chœur pour cœur*, p.1]

Comme nous avons pu le démontrer en première partie, la vie et la structuration des classes dominantes ne se limite pas à l'obtention de diplômes, à la richesse accumulée mais correspond profondément à des modes de vie tellement incorporés qu'ils apparaissent comme quasi innés ou comme propriété naturelle. Comprendre la situation d'échec dans les classes dominantes nous engageait, comme nous l'avons déjà précisé, à nous intéresser à l'entrée dans la norme d'excellence et donc à la réussite. Les différents travaux sur ce sujet ont déjà bien démontré à quel point la famille avait une influence sur la réussite ou l'échec à l'école dans ces classes. Il nous paraissait alors essentiel de ne pas nous cantonner à l'aspect purement scolaire. Nous avons déjà noté à quel point la socialisation des jeunes des classes dominantes était liée à des enjeux d'incorporation de dispositions, que nous avons nommé des enjeux dispositionnels. Ces enjeux ne trouvent pas leurs éléments de composition dans la seule sphère de l'école mais dans bien d'autres endroits dont la famille, les pairs, etc.

D'une part, si l'analyse de la situation familiale apparaît comme très éclairante sur le rapport à l'école et au savoir, qu'en est-il alors des modes de vie dans ces classes là. Sont-ils à ce point identiques en fonction des groupes sociaux de la domination pour que l'analyse sociologique ne les prenne pas en compte et qu'il n'aient finalement qu'une influence minime sur la scolarité de ces jeunes ?

D'autre part, comment, dans une démarche compréhensive qui est la nôtre, prendre réellement conscience de la place que prend l'école dans les représentations sociales de ces classes ? Comment ont-ils vécu, voient-ils leur passé à l'école ? Cela a-t-il une influence sur leurs modes éducatifs présents, sur la carrière scolaire de leurs enfants ?

Enfin, nous considérons que les classes dominantes ne sont pas un groupe homogène à tous les points de vue et donc que leur description doit prendre en compte différents aspects utiles à l'appréhension de la complexité de ces classes sociales. C'est donc pour répondre à ces différentes questions et décrire cette classe là au plus près que nous avons décidé de les suivre, de s'immerger dans leur vie en dehors de l'école, dans ce qui compose l'essence même du travail anthropologique, dans la vie quotidienne.

La recherche ethnographique est un travail long, rempli de contraintes, de doutes, d'amitiés et bien sur d'inimitiés. Beaucoup d'expériences de terrain nous ont inspiré. Cependant, aucune de ces recherches, aucun manuel de méthodologie ne prépare le chercheur au vécu quotidien et au sentiment ressenti par le chercheur durant sa phase de travail de terrain. Ainsi, nous ferons ici à la fois une description factuelle de ce qu'est le *Chœur pour cœur*, mais également une description de nos doutes, de nos difficultés qui ont émaillé toute cette recherche. Sans mise à nu totale, ni exhibitionnisme nous tenons pour autant a faire acte de ce qui a fondé cette recherche et qui compose un aspect pourtant essentiel de la recherche, le rapport qui s'installe entre le terrain et le chercheur, entre les enquêtés et l'observateur.

VI. 10. 2. L'entrée

Nous relaterons ici grâce à ce long passage de notre journal d'enquête ce qui constitue la démarche même, ainsi que les raisons et la manière dont s'est faite cette entrée dans ce chœur.

« *Je n'ai pas chanté depuis longtemps. C'est une pratique culturelle que j'ai depuis que j'ai 7 ans. J'avais arrêté de chanter en quittant les petits chanteurs de Bordeaux. Clémentine [ma compagne à l'époque] avait fait part depuis un certain temps qu'elle souhaitait se mettre au chant. L'occasion est toute trouvée car Elizabeth, une de nos amis, connaît un dans lequel la plupart des choristes ont entre 20 et 35 ans. Nous avons donc décidé avec Clémentine et Elisabeth de nous présenter un soir à la répétition qui se situe dans une église de l'hyper centre de bordeaux, le lundi soir de 20H30 à 22H.*

En arrivant tout le monde se dit bonjour en se saluant individuellement sur un chœur de 30 personnes ça fait beaucoup de bises et de serrages de mains.

Je suis arrivé le premier jour sans me poser trop de question sur ma tenue vestimentaire, erreur. J'ai une veste militaire avec un drapeau allemand sur la manche, les cheveux en bataille un peu longs, un jean râpé. Le public de la chorale, c'est plutôt pantalon en velours, chemise à carreaux, vestes de chasse, chaussures bateau pour les hommes, et, pour les femmes, petits cardigans, jupe sous le genou, ballerines, serre tête et coiffure bouffante. Je suis assez mal à l'aise, Clémentine y fait moins attention malgré ses piercings multiples aux oreilles et sa jupe sur son pantalon. Je me place dans le pupitre de ténor, je suis baryton de tessiture mais j'ai longuement chanté ténor dans mes chœurs précédents. La répétition se passe très bien. Nous chantons entre autre l'Ave Verum de Mozart, je l'ai chanté un nombre incalculable de fois dans à peu près tous les pupitres. Paul le chef de chœur semble apprécier ma voix. Nous répétons par pupitre tout d'abord, puis nous nous retrouvons. C'est Paul qui mène la répétition des ténors, c'est le pupitre le plus faible, aucun ne semble déchiffrer la musique à vue et les gens retiennent par la répétition de petites parties. Paul me dit qu'avec moi ça va aller plus vite. Je lui dis que pourtant je déchiffre très mal à vue mais il est vrai que par rapport aux autres ça n'a rien à voir.

À la fin de la répétition je me dis que le niveau de la chorale peut me satisfaire même s'il n'est pas excellent mais que les gens de ce chœur n'ont rien à voir avec moi. Nous quittons la répétition là dessus. Je fais part à Clémentine et Elisabeth de cela. Nous décidons alors d'assister à une deuxième répétition et de faire un choix à ce moment là. J'ai bien senti que Paul était content de notre présence, il sera également content d'apprendre que j'ai une longue expérience vocale dans un chœur réputé.

La seconde répétition se passe comme la première. Je remarque en plus les chevalières arborées avec fierté. Ce sont de vraies chevalières portant les armes des familles.

À la fin du moment de la répétition par pupitre, les ténors (mon pupitre) et les basses (l'autre pupitre de voix d'hommes) répétons ensemble. Les sopranes et les alti arrivent alors petit à petit et attendent en nous écoutant. Une jeune femme s'adresse à Clémentine en me regardant. À la fin de la répétition Clémentine vient me voir et me fait part de ce que lui disait Marie. Elle ne savait pas que Clémentine était ma compagne et elle lui demande "C'est qui le baba-cool qui chante bien ?". À ce moment je pensais que cette répétition allait être la dernière dans la mesure où les gens qui chantent dans cette chorale ne font pas partie des gens que j'ai l'habitude de côtoyer. Cependant après avoir entendu cette réflexion de "baba-cool qui chante bien", avoir pu reconnaître facilement, par leur style et leur hexis, une majorité de personnes des classes dominantes, je me rends alors compte de la possibilité inespérée d'entrer par une autre porte que celle de l'école dans ces classes. Nous sommes le 18 octobre j'en suis à ma quatrième répétition et je me dis que c'est inespéré de pouvoir

rentrer de cette façon dans ces familles. Ils organisent de nombreux diners, des week-ends chorale, des week-ends entre amis, ils vont boire un verre tous les lundi après la répétition. Je pense profondément que les rapports à la scolarité ne doivent pas être le seul prisme de regard de la réussite à l'école, un grand bourgeois ne se résume pas à sa vie à l'école, l'éducation dans les classes dominantes, comme ailleurs, est une question globale, mais dans ces classes là il s'agit de maîtriser tous les aspects qui composent la construction de la personne comme par exemple avec les rallyes qui sont la mise en ordre du hasard amoureux. Ici, aucun hasard dans les rapports sociaux. Ils se connaissent, même les nouveaux comme moi connaissent déjà des gens dans le chœur par la paroisse, des groupes de prières, des écoles. Cette chorale s'inscrit dans des réseaux sociaux de la classe dominante, les décrire, c'est décrire leur socialisation, leurs modes de vies qui régissent, tout comme ils y sont régis, par des codes sociaux acquis, incorporés et réinvestis dans les sphères du travail, universitaire et même scolaire. C'est l'occasion de voir de près tout ce qui fait un bourgeois en dehors de l'école. C'est l'occasion de décrire leurs rapports au monde social, leurs rapports à la culture, à l'éducation, à la vie en couple, au temps qui passe et qui les construit. C'est décidé je reste ! »

[Extrait du journal d'enquête *Chœur pour cœur*, p. 1-3]

Si notre pratique du chant fut dans notre enfance liée à la religion et à notre scolarité dans un établissement confessionnel, notre pratique de cette activité fut par la suite presque entièrement liée sa dimension artistique et déconnectée de son aspect religieux. Il est difficile évidemment de dissocier complètement le chant de la religion, surtout lorsqu'il s'agit de musique ancienne. Cependant, ce sont les aspects artistique et d'interprétation qui fut pour nous également le moyen d'approfondir cette iconographie religieuse. À l'inverse, c'est également cette même iconographie qui s'avère essentielle à la dimension artistique. Il est nécessaire de connaître l'iconographie religieuse pour interpréter ces pièces.

Nous avons déjà pu noter les difficultés que nous avons pu traverser pour rencontrer puis intégrer les sphères des classes dominantes. C'est le recul que nous avions pris avec ce milieu, les distances culturelles qui nous séparaient, et enfin la fermeture de ces classes qui ont participé à cette entrée difficile.

Cette chorale se compose en majorité de personnes issues des classes dominantes. Notre expérience vocale très valorisée dans ces classes et à plus forte raison dans une chorale nous a permis comme le montre cet extrait de nous offrir l'opportunité d'une immersion dans ces classes. Cette immersion s'est avérée possible grâce à nos compétences reconnues par les autres. Nous entendrons régulièrement des éloges sur notre voix, notre capacité à l'interprétation de chant religieux. Ainsi tout au long de notre immersion nous avons pu intégrer petit à petit des réseaux, participer à des diners, des soirées et autres pique-niques champêtres. Notre affection pour le chant et notamment le chant religieux est apparu comme un facteur réduisant la distance culturellement visible, y compris dans notre posture physique décrite dans l'extrait comme « baba-cool ». Si nous n'avons jamais eu l'idée de nous décrire de la sorte, cette expression démontre bien à quel point le classicisme des habillements et des *hexis* dans la chorale est fort. La description faite de nous montre également les degrés de

ressemblance entre les choristes, preuve d'un entre-soi visiblement criant. En effet, nous ne portions pas les traditionnels pantalons de velours, chemises à carreaux et autres mocassins ou chaussures « bateau » les plus fréquents dans ces classes. Cependant pour la plupart, cet aspect paraissait comme gommé par ma voix.

Le chant ne suffisait cependant pas. Si la plupart des choristes (n'ayant une grande technique vocale) ne m'ont pas vu comme une menace, certains ne m'ont pourtant jamais garantit leur confiance, d'autant plus lorsqu'ils apprenaient que nous étions à l'université et à plus forte raison encore quand ils nous interrogeaient sur le sujet de notre thèse. Nous décrirons ces réticences plus loin.

D'autre part, en dehors de ces aspects vocaux, la chorale est lieu de rencontre, de détente, de loisir. Si le chant est ce qui réunit chacun, il est pour beaucoup l'occasion de vivre des choses collectives. Il nous fallu donc par la suite nous investir dans ces activités, ainsi que nous investir dans les relations elles-mêmes. En ce sens, nous décrirons également plus loin à quel point nous sommes parfois devenu l'objet de notre propre anthropologie dans la mesure où au cours de ces quatre ans, de nombreuses relations d'amitiés et d'affection profonde se sont nouées. En ce sens nous nous reconnaissons assez dans les démarches de Jeanne Favret-Saada (1977 ; 1981) ou encore de Loïc Wacquant (2000) dans une idée de se « prendre au jeu ». En illustration comparative nous pouvons citer ici Loïc Wacquant :

« *À ma propre surprise, et à celle de mes proches, Je me suis peu à peu pris au jeu, au point de finir par passer toutes mes après-midi à la salle de Woodlawn et d'y "mettre les gants" régulièrement avec les pros du club avant de passer entre les cordes pour disputer mon premier combat officiel lors de Chicago Golden Gloves — dans l'ivresse de l'immersion, j'ai même un temps pensé interrompre ma carrière universitaire pour "passer" chez les professionnels, et ainsi demeurer auprès de mes amis du "gym" et de son coach, DeeDee Armour, qui est devenu pour moi un second père.* » (2000, p. 7 et 8)

Il en fut de même pour nous dans cette démarche. Si le chant était, pour nous, une activité connue et qui fut pendant très longtemps le marqueur et la cause d'un rythme de vie, nous nous sommes pris au jeu de cette anthropologie assez atypique. Il ne s'agit en aucun cas de fascination mal placée envers ces classes, mais plutôt d'un partage autour d'un même objet, le chant, puis, de la rencontre qui se fait naturellement au delà de la fameuse distance culturelle dont nous faisons une large description tout au long de cette recherche. La confiance donnée par certains et la possibilité d'intégrer des réseaux de quotidienneté s'est faite au prix logique de la rencontre et de l'amitié. Nous y reviendrons plus loin.

VI. 10. 3. Les choristes

Ils sont donc pour la plupart issus des classes dominantes. La description ethnographique montre des différences notables entre les choristes et leurs environnements d'origine. Cependant, la majorité est issue de vieilles familles bourgeoises et nobles, très impliquées dans la religion. Nous ne sommes que trois « impies » comme on nous appelle. Il

nous est d'ailleurs souvent rappelé à moitié sur le ton de l'humour que l'on prie beaucoup pour nous.

Nous trouverons parmi eux des personnes ayant été en situation d'échec à l'école et de manière plus paradoxale certains en situation de chômage ou de précarité d'emploi. Nous décrirons les raisons de ces situations d'échecs professionnels qui nous apparaissent cependant comme temporaires. Il est important de comprendre que la plupart des choristes se connaissent en dehors du chœur. Les réseaux de recrutement avant la création du site internet de la chorale se situaient dans les cercles d'amis et dans les paroisses ou autres réseaux religieux. Ceci explique entre autre la jeunesse relative de la majorité de choristes. Si le chant choral est plutôt une activité prisée par des personnes de plus de 45 ans, la chorale se compose, presque essentiellement, de personne entre 20 et 40. Dans les différentes manifestations auxquelles nous avons participé, les choristes des autres ensembles sont à chaque fois surpris par ce recrutement jeune.

VI. 10. 4. Les activités laïques

a) Les répétitions

Les répétitions se passent tous les lundis soir dans une église bordelaise. C'est la clé de voute de l'activité de la chorale. Elles se passent en différents temps. Tout d'abord un temps d'échauffement auquel très peu de choriste participent car la plupart sont en retard. Notre expérience au sein du chœur nous fait envisager que cet aspect de technique vocale pure n'est pas pour intéresser beaucoup de choristes. C'est en ce sens que nous affirmons donc qu'il se joue bien plus que du chant dans ce groupe.

Dans un second temps, il s'agit de l'apprentissage des chants qui se fait souvent en pupitre, puis en tutti (tous ensemble). Plus avancé dans l'année, les phases en pupitre disparaissent pour des répétitions tutti. La place des pupitres paraît importante car chacun avance à son rythme en fonction des capacités collectives, mais ce temps est également un moment à part dans la mesure où se construisent des relations importantes. Ces dernières, sur ces temps, sont basées uniquement sur des aspects musicaux et non sur des affinités de personnes. Ce ne sont d'ailleurs pas les relations les plus construites qui se retrouvent dans les pupitres. Si ces moments permettent la rencontre, les réseaux de sociabilité se construisent en périphérie de ces moments.

b) Les concerts

Paul, le chef de chœur, souhaite mettre en place chaque année deux concerts au moins. Un à noël où le répertoire se compose principalement de chants correspondant à cette période de l'année. Un autre concert à partir du mois de juin qui clôture l'année. Il arrive

fréquemment que ces concerts soient doublés, ce qui fait un total de quatre à cinq concerts dans l'année.

Paul insiste beaucoup sur la tenue. Il fait très attention aux costumes des autres chœurs. Il souhaite de la sobriété mais une « touche de couleur » pour reprendre ses termes. Les hommes sont donc en chemise blanche et pantalon noir. Les femmes en noirs avec un « accessoire rouge ». Cet accessoire est assez varié en fonction des choristes. Certaines arborent de magnifiques broches, le châle est très prisé.

Ces concerts sont l'occasion d'échanges avec d'autres chœurs de la région mais également le plus fréquemment possible avec des chœurs étrangers. Il est d'ailleurs assez flagrant pour l'observateur de noter la différence notable entre *Chœur pour cœur* et les autres chorales. Nous sommes, la plupart du temps, les plus jeunes de ces rassemblements et le répertoire y est paradoxalement très classique (au sens musical du terme). Si les autres chorales se risquent souvent à des interprétations de chansons populaires harmonisées, *Chœur pour cœur* n'est que très rarement dans ce répertoire. Il est donc assez paradoxal de noter que ce sont les plus jeunes qui chantent les pièces les plus anciennes. Cela ne se justifie pas par le niveaux des choristes dans la mesure ou les pièces que nous chantons sont assez complexes, cela s'explique de fait par l'origine sociale des choristes qui sont pratiquement tous issus des classes dominantes et de tradition catholique.

VI. 10. 5. Les activités catholiques : les messes

Elles sont rares. Ce n'est pas l'activité première de la chorale. Cependant, chaque année, *Chœur pour cœur* anime la messe des cendres et une messe durant le week-end de répétition. C'est l'occasion de tester des chants d'une part mais aussi bien sûr d'animer la messe par le chant. C'est pour les croyants un temps spirituel important mais également un moment de valorisation de leur pratique en mettant le chant au service de la prière de tous.

Ce fut l'occasion pour nous d'observer les comportements de ces catholiques Romains à l'office, ainsi que de repérer les traditionalistes comme le montre l'extrait suivant :

« *J'ai pu repérer les "tradis". Grâce à leur pratique de la messe. J'ai même pu repérer un "tradi" pur qui n'a pas célébré la messe en soi. Il était à coté de moi.* » [Journal d'enquête *Chœur pour cœur*, p.8]

Malgré nos origines et notre parcours scolaire, nous n'avions que très peu côtoyé des « tradis ». Nous étions donc assez étranger à ces comportements ainsi qu'aux messes en latin. Nous avons eu l'occasion d'animer des messes traditionalistes notamment pour des mariages.

VI. 10. 6. Les activités mixtes : les week-ends

Ils sont à la fois un rendez-vous musical mais également un moment de rencontre, de partage et pour les croyants (majoritaires) un temps spirituel avec l'animation de la messe. Il fut pour nous l'occasion de la rencontre informelle autant que du partage musical. C'est lors de ces moments que nos observations de la construction sociale des classes dominantes furent les plus denses et les plus fructueuses. Les week-ends se passent le plus souvent dans une grande maison plus proche du château que de la maison bourgeoise d'ailleurs, lorsqu'il ne s'agit pas effectivement réellement de château comme le montre cet extrait du journal d'enquête :

« *À l'arrivée un château magnifique du 18ème siècle, le château plus ancien a brulé au XVII*e *et reconstruit quelques centaines de mètres plus loin. J'ai la chance de dormir dans un lit, d'habitude pour ces week-ends je dors soit par terre soit dans une tente, les lits étant réservés aux couples.* […] *Bref, cette nuit j'ai un lit. La chambre ressemble à une de ces chambres que j'ai eu l'habitude de visiter dans les différents châteaux où ma mère m'emmènerait pour des visites somptueuses. Ici je suis dans le musée mais une fois qu'il est fermé. D'ailleurs tout est comme au musée, y compris le matelas.* »

[Extrait du journal d'enquête *Chœur pour cœur*, p. 23-24]

Ces week-ends sont l'occasion de mise en responsabilité d'un certain nombre de personnes quant à la logistique. L'organisation y est fortement emprunte de postures genrées comme nous le décrirons plus loin dans l'analyse.

VI. 10. 7. Nos activités, notre place et nos doutes

a) Des impairs

Nous avons pu mesurer tout au long de cette immersion la distance qui nous séparait des enquêtés dans notre vie quotidienne. Cette vie quotidienne était bien sûr signe de sens. Cette distance nous fit commettre un certain nombre d'impairs, comme le montre par exemple cet extrait du journal d'enquête :

« *J'ai rencontré le petit ami de Constance. Un grand bourgeois. Nous nous sommes retrouvé chez lui après la fermeture du bar dans lequel nous étions. Nous rentrons dans le grand hall d'une maison bordelaise. Je demande bêtement si l'appartement est à l'étage. Nous étions déjà dans l'appartement. La maison appartient à ses parents. J'ai plus l'habitude de ce genre de maison découpée en une multitude d'appartements.* »

[Extrait du journal d'enquête *Chœur pour cœur*, p. 18]

L'analyse de ce type d'impair nous montre à la fois la distance avec les enquêtés en mettant en exergue des situations ordinaires qui se transformaient alors en situation extraordinaire pour l'observateur. D'autre part ces impairs furent un frein à notre entrée dans ces classes. Nous avons petit à petit évité un certain nombre de réflexions d'étonnement à tel ou tel événement ou situation sociale quitte à devenir parfois un observateur passif des

situations sociales auxquelles nous participions. Nous avons donc souvent navigué entre intervention dans ces situations et observation. Cette démarche, corrélée à l'obtention nécessaire d'une confiance auprès des enquêtés, fut longue et fastidieuse. Nous avons donc préféré ainsi construire des relations fortes avec un petit nombre d'enquêtés qui nous a par la suite permis de nous introduire dans des milieux encore plus éloignés culturellement. Nos relations fortes avec certains permettaient de nous faire rencontrer de nouvelles personnes qui, sans cette caution offerte par ces proches communs, auraient été méfiantes au vus notamment des impairs que nous pouvions commettre et qui auraient été rédhibitoires à la possibilité de ces rencontres.

b) Notre place

Durant notre immersion, notre place a évolué au sein de *Chœur pour cœur*. En effet, comme nous pourrons le noter plus loin, nous avons fondé de réels rapports d'amitié avec certains choristes. Cette construction a été longue et parfois surprenante. Nos environnements sociaux courants ne ressemblant plus à ces classes sociales, autant professionnellement que personnellement, les rencontres furent parfois difficiles mais rarement conflictuelles. Pour certains choristes très fervents, une des taquineries les plus fréquentes à mon sujet était à propos de mon « évangélisation » prochaine si je continuais à les côtoyer. Nous avons alors joué le jeux de ces relations avec certains, preuves d'une volonté de distinction. Ils devinrent « mes cathos de droite » et moi j'étais leur « athée de gauche ». Nos différences profondes mais assumées de part et d'autre nous ont permis d'échanger bien au-delà de nos espérances de recherche.

« *Mercredi, c'était le Mercredi des cendres, début du carême, 40 jours avant Pâques. Il ouvre une période de sacrifice et de don de soi pour les catholiques. Il ouvre la porte à la préparation de la fête la plus importante des chrétiens, Pâques. Je suis allé chanter à cette messe. D'habitude je n'y vais pas mais cette fois, il manque de chanteurs, c'est à la cathédrale, ce sera un temps important pour la chorale. Ca ne m'enchante pas mais je peux faire ça. Pendant la messe nous rigolons un peu avec Pierre-André. Il m'étonne de plus en plus. Je l'ai trouvé d'abord coincé et pas très ouvert, il s'avère en fait être une personne pleine d'humour et très compréhensive. À un moment de la messe, il s'approche de moi et me dit "c'est très beau ce que tu fais." Croyant à une de se blagues je lui rétorque "oui, tu trouves toi aussi ?!". En fait, non, il continue "non, non, je ne plaisante pas, je trouve ça vraiment beau ce que tu fais de venir chanter pour cette messe alors que tu ne crois pas". Je n'ai pas su quoi répondre. Cette phrase m'a beaucoup touché. J'ai senti comme une réelle considération de ce que je suis, ainsi qu'une incroyable ouverture d'esprit de la part de Pierre-André.* »

[Extrait du journal d'enquête *Chœur pour cœur*, p. 16]

Si nous nous sommes rendu indispensable dans notre pupitre vocalement (il y a très peu de déchiffrants et de voix piliers chez les ténors de *Chœur pour cœur*) ainsi que par nos implications dans l'organisation musicale du chœur, il n'en aurait pas forcément été de même pour ce qui est de leur vie privée. Pourtant, nous avons été accueilli dans ces milieux de façon

assez surprenante après tant de temps passé à tenter, de manière infructueuse à rentrer dans ces classes par les voies traditionnelles.

c) Le regard anthropologique

La construction de ces nouvelles relations et le regard distancié que nous avons portés sur ces classes, ont de fait modifié nos propres schémas de perception.

« *Je viens de discuter longuement avec des amis proches, j'ai passé des temps assez particuliers avec des gens de la chorale, des moments proches. J'ai été invité à l'anniversaire de Paul, à de nombreuses soirées, je me rends compte que je me fais avaler par mon sujet. Je me suis fait engueuler par Clémentine parce que mon intolérance envers les catholiques, notamment les intégristes baisse petit à petit, parce que mon degré de compréhension, envers des choses qui me paraissaient complètement aberrantes il y a un petit moment, augmente de plus en plus. Je me fais avaler dans la mesure où je deviens un sujet de mon objet de recherche, je rentre dans cette compréhension au sens sociologique du terme. En gros je me sens plutôt bien et de mieux en mieux avec ces gens, ça m'inquiète. J'apprécie de plus en plus la compagnie de certaines de ces personnes. Évidemment pas tous, je ne suis pas fasciné par mon objet, je ne suis pas fasciné par ces sujets, je m'offusque toujours autant des mêmes choses, je ne suis pas devenu anti-avortement, je ne compte toujours pas voter à droite, je ne considère pas que l'étranger soit un ennemi intérieur, je ne sacralise pas l'argent des nouveaux riches au contraire etc. là-dessus je ne change pas. Mais je n'envisageais pas que je pouvais devenir ami, proche de personnes de ces milieux. Mes amis ont du mal à comprendre ça.*

C'est cependant difficile de se livrer auprès d'eux mais de rester un regardant regardé. »

[Extrait du journal d'enquête *Chœur pour cœur*, p. 18-19]

Cette vie quotidienne dans les classes dominantes a impacté notre propre vie privée. D'une part, nous y avons accordé un temps très conséquent et d'autre part, la recherche est venue se confondre petit à petit avec notre propre vie quotidienne. Si nous pensons ces mécanismes comme inéluctables dans ce type d'enquête, nous avons tenté (peut-être en vain) de garder par moment ce que nous avons appelé à plusieurs reprises dans notre journal d'enquête, une « distance règlementaire ». Au fur et à mesure de notre enquête cette distance s'est amoindrie. Nous ne saurons toujours pas dire aujourd'hui quel en a été le rapport bénéfice/risque, ni à quel niveau celui-ci se plaçait. Cependant, cette évolution de notre regard anthropologique est indissociable du parcours initiatique et du processus d'immersion que nous avons mis en œuvre dans ces classes pendant près de quatre années.

d) Entre doutes et amitiés

Comme nous avons pu le décrire déjà, la relation que nous avons entretenue avec nos enquêtés à la chorale s'est faite sur la durée et dans des conditions d'immersion. Cette situation n'est donc humainement pas neutre. Il est impossible de considérer cette relation à l'enquêté sans poser la question de l'observateur objectivant et de sa place dans les relations sociales étudiées. Si la démarche ethnographique sous-entend la vie avec les enquêtés dans ce

qu'elle a de plus quotidienne, nous ne pouvons passer sous silence les sentiments mêmes de l'enquêteur lui même.

« *Et l'on peut se demander ici dans quelle mesure l'amitié ne figure pas comme une des conditions nécessaires du travail ethnographique. De plus, c'est bel et bien dans la relation spécifique entre l'ethnologue et ses interlocuteurs, dans les réussites et les difficultés de cette relation, que s'élabore sans aucun doute une part essentielle de la réflexion dont est issu le travail d'analyse ethnologique. Autrement dit, ce qu'apprend et comprend l'ethnologue, il ne peut le faire qu'au prix de cette relation, quelles qu'en soient par la suite les conséquences négatives ou positives, et pour lui et pour ceux avec qui ces relations ont été nouées. Enfin, il faut aussi se demander si ces relations, qui mettent en œuvre au quotidien l'altérité culturelle et sociale, ne sont pas recherchées et désirées pour elles-mêmes, au moins inconsciemment, par l'ethnologue.* » (Lepoutre D., 1997, p.10-11)

Les sentiments même de l'enquêteur sont donc autant d'éléments objectivables source d'intérêt et d'analyse au même titre que les situations elles-mêmes. L'inclusion dans ces situations sociales et la possibilité de trouver l'extraordinaire dans l'ordinaire se fait par les propres actes de l'enquêteur au sein de la population étudiée. Il devient alors réceptacle et source de pratiques sociales. Les situations observées sont donc autant à analyser que la manière de les percevoir et de les ressentir.

Ainsi de nombreux passages de notre journal d'enquête à la chorale sont la représentation même des relations que nous avons nouées. Ils sont l'image de cette description de D. Lepoutre dans ses modalités ethnologiques mais également l'image de la relation de l'ethnographe avec son terrain tantôt infiltré, tantôt inclus.

Cette situation a pu nous mettre en porte-à-faux à certains moments mais l'expérience humaine du chercheur nous semble être ce prix à payer.

Ainsi nous avons pu exprimer à quel point cette retombée dans ces milieux fut difficile à certains moments et notamment au moment des week-ends. En effet, ces week-ends furent des moments d'immersion totale, à la fois d'un point de vue spatial, immergé dans de somptueuses demeures, d'un point symbolique par la participation aux messes en tant que chanteur et d'un point de vue relationnel au travers du partage avec les autres choristes et leurs familles.

« *On m'avait dit que c'était dur de faire une thèse, effectivement. C'est vrai que là ça prend un caractère personnel où ça me touche dans……...là où je pensais pas que ça me toucherait [je ris]…Je pensais pas que ça……surtout sur les aspects…enfin dans la mesure où j'ai voulu rompre avec tout ce qui me déplaisait dans mon milieu d'origine, où en tout cas du milieu revendiqué… Je retombe dans des trucs que j'aime pas, et je me retrouve dans des situations… C'est peut être aussi pour ça que ce week-end je me suis retrouvé tout seul, peut être qu'à certains moments j'avais envie de dire stop, j'avais envie de faire une pause, d'être tranquille un peu 5min d'être tout seul*. »

[Extrait du journal d'enquête *Chœur pour cœur*, p. 14]

Cette recherche au plus près et à l'intérieur a pu être rendue possible par mon amitié partagée avec un certain nombre de choristes et bien sur avec le chef, Paul.

« *Je fais de plus en plus connaissance avec les gens. Je m'entends très bien avec Paul notre chef de chœur, si j'acceptais à chaque fois qu'il me propose qu'on se voit, je le verrais tous les jours.* »

[Extrait du journal d'enquête *Chœur pour cœur,* p. 4]

Ces temps se sont parfois confondus mais étaient nécessaires au recueil des informations.

« *Bref après le concert nous sommes allés chez Constance. Nous avons longuement discuté de tout et de rien, du concert, de ce que nous faisions en ce moment. Un moment très agréable.* »

[Extrait du journal d'enquête *Chœur pour cœur,* p.6]

Nous avons petit à petit trouvé un équilibre dans la relation que nous entretenions avec les gens en ne leur cachant plus l'objet de notre étude et la place qu'ils prenaient dans cette étude. L'honnêteté de la relation humaine que nous entreprenions avec eux nous invita par exemple à demander aux enquêtés que nous côtoyions le plus quel nom de substitution ils souhaitaient porter dans notre recherche. Ainsi, nous avons pu négocier ensemble ces noms et trouver des noms proches du sens qu'ils donnaient à leur nom patronymique ainsi que le sens que leurs parents avaient pu leur donner.

Cette recherche se fonde également dans une relation humaine qui a parfois bouleversé l'ethnographe.

« *Aussi parce qu'effectivement elle m'a demandé si j'avais des frères et sœurs, que faisait ma mère et que faisait mon père, le cas échéant j'ai du expliquer la situation monoparental de ma mère…heu……et …. De suite après je me suis senti obligé de me justifier, en disant que ma mère m'avait donné une "éducation avec des valeurs". Alors la bravo…ça ne veut rien dire, je le sais bien, mais je lui ai dit quand même pour lui signifier entre autre que j'ai eu une éducation catholique et qui pouvait ressembler à sa conception de la famille et de l'éducation. Evidemment avec n'importe qui d'autre, j'aurais ironisé, j'aurais plaisanté…je pense que c'est pas son statut de "mère d'Hugues", parce qu'avec n'importe qui j'ironise là-dessus. Je vois pas pourquoi, je ne supporte pas de me justifier de quoi que ce soit avec n'importe qui, et là je me retrouve dans la situation où je vais justifier le fait de venir d'une famille monoparentale. C'est assez troublant, ça faisait longtemps que ça m'était pas arrivé.* »

[Extrait du journal d'enquête *Chœur pour cœur,* p.12-13]

C'est donc dans ce contexte là que se fonde une grande part de cette recherche, dans ce travail constant d'approche et de distanciation, d'observation et de quotidienneté. Si la fascination de l'objet tant redoutée n'a pas été un écueil à notre posture méthodologique, c'est l'implication personnelle du chercheur qui fut parfois un frein à nos rencontres.

VI. 10. 8. Les limites de la rencontre ethnographique.

Si notre intégration dans le chœur s'est faite relativement facilement auprès de la majorité des choristes, un certain nombre sont restés à distance.

« *Un autre notaire de père en fils d'ailleurs, c'est assez drôle. Quelqu'un de la haute aristocratie, une très belle chevalière, un garçon qui fait du polo, donc qui a des loisirs*

intéressants pour moi. Il pratique la trompe de chasse. Il nous a fait un très joli trait d'humour sur William Christie, je pense que ce n'est pas tout le monde qui fait de l'humour comme celui là. Ce garçon s'intéresse évidemment à mon sujet sauf que lui ne m'a pas dit "il", "eux". Il ne m'a pas posé beaucoup de questions. Je pense que ma thèse l'a beaucoup gêné. Je ne lui ai pas beaucoup parlé par la suite, et puis je pense qu'il ne m'aime pas tout simplement. Je ne corresponds pas à ce qu'il est et ce qu'il attend de ses relations sociales. J'ai pourtant fait un effort pour m'habiller en adéquation avec eux ou plutôt pas en inadéquation, pour parler le plus correctement qui soit. Je ne pense pas évidemment pouvoir tout contrôler, mais avec celui-ci je pense que je ne pourrais vraiment rentrer dans son intimité qu'à partir de ce moment là. Je sens bien qu'il ne me fait pas confiance. »

[Extrait du journal d'enquête *Chœur pour cœur,* p.8]

Chez un certain nombre de choristes, notre distance culturelle paraissait trop importante pour réellement partager de la quotidienneté et de l'intimité. Malgré nos efforts ce travail fut très difficile avec certains qui ne se livreront jamais et qui resteront sur des réticences clairement dues à cette distance culturelle.

Il est à noter également que mes relations proches d'un certain groupe dans la chorale m'ont empêché d'accéder réellement aux plus traditionnalistes. S'ils étaient intégrés au groupe et aux activités, ils ne faisaient pas partie du même groupe social. En effet, nous n'avions pas la possibilité de nous rencontrer en dehors des temps liés directement aux activités de la chorale. Nous ne les voyions pas aux différents diners, aux soirées dans des bars ou chez des choristes. Les affinités que nous avons entretenues dans cette chorale se sont avérées essentielles pour approcher au plus près certains et simplement rencontrer les autres des branches les plus traditionnalistes. On peut cependant relativiser ce regard dans la mesure où les personnes qui étaient les plus proches de nous étaient très représentatives des groupes sociaux dominants, tant dans leur vision du monde que dans leurs modes de vie.

Ces moments ont donc évidemment créé une certaine distance volontaire de notre part, afin de créer une distanciation, non pas de recherche mais vraiment de sécurité intellectuelle et affective.

« *Le coté mal rasé, le coté cheveux en bataille……..je sais pas si ça plait pas……enfin bon compliqué, parce que moi j'ai pas envie non plus de …heu……bon la chorale c'est pas uniquement ma recherche c'est aussi un endroit pour me faire plaisir, un endroit où j'ai envie d'être bien, je fais attention à comment je m'habille déjà ! Je vais pas non plus me déguiser !.....voilà et c'est vrai qu'il y a plein de moments dans le week-end ou j'ai été au téléphone, même un moment ou j'ai passé une demi heure a écouter mon répondeur téléphonique et toutes les options de mon répondeur téléphonique parce que je voulais finir ma cigarette dehors, je pense que ça montre bien que j'ai pas trop envie d'aller prendre l'apéritif avec tout le monde.* »

[Extrait du journal d'enquête *Chœur pour cœur,* p.13]

Nous sommes donc passé par certains moments devant lesquels nous avions l'impression d'être absorbé par le sujet, ou comme nous avons pu le noter régulièrement dans nos notes de « devenir notre sujet ».

« *Cette soirée m'a fait pensé à ces goûters que ma mère organisait avec un gâteau, des orangeades, les chaises toutes mises en cercle au milieu du salon avec une grande*

attention du détail. J'ai passé la soirée avec des gens qui sont vraiment l'inverse de moi. Bêtement je me suis habillé comme j'aurais pu aller chez mes amis, décontracté, pour une soirée jeux. Les gens avec qui je joue en général n'ont pas une coupe de premier ministre, ni de chemisette à carreaux, encore moins des jeans/mocassin quand il fait plus de 35° dehors. En fait j'y suis allé naturellement, j'ai oublié que ces gens là ne sont pas dans le même environnement que moi. Pourquoi j'y suis allé comme ça ? Pourquoi pas après tout, je fais beaucoup d'efforts de compréhension pourquoi ils n'en feraient pas. Je ne suis pas obligé de m'habiller comme ça s'ils veulent vraiment que nous ayons de vraies relations. J'ai oublié que ces gens étaient un objet. Je me suis livré. Je me suis fait manger par mon objet, je vis avec eux, je chante avec eux, je vis des choses fortes avec eux. Je suis pris entre ces feux de la recherche et de la vie de tous les jours. Je le vivais bien, mais aujourd'hui j'ai reçu un message que je reproduis ici qui démontre bien les différences qui nous séparent. »

[Extrait du journal d'enquête *Chœur pour cœur*, p.27]

Les limites à la rencontre se sont également trouvées de notre côté. Si nous avons fait preuve de beaucoup de tolérance et si nous avons souvent pris une posture compréhensive et scientifique, elle était souvent travaillée à l'avance et nous savions à peu près où nous mettions les pieds. Cela n'a pas toujours été le cas. Comme le prouve une partie d'une description conséquente d'une situation dans un mariage où nous avions été invité par un des choristes. Nous avions alors rencontré beaucoup de personnes[9].

« *Il me dit alors : "Ben oui j'ai pris une amende parce que j'ai pas écrit "nique ta mère", forcément, j'ai écrit "la France aux français", si j'avais écrit "nique ta mère" j'aurai rien eu". Son ami et lui rigolent à gorge déployées. Je me sens tout seul tout d'un coup. Je ne ris pas du tout. Une tonne de choses me viennent en tête, des jeux de mot douteux qui montreraient que je ne laisse pas passer ce genre de choses, une répartie de l'ordre de "c'est bien de se mettre à la peinture, mais c'est pas prouvé que ça rende moins con", bref je boue. Je suis consterné. J'ai déjà entendu des choses comme ça dans ce milieu mais là je ne travaille pas, je suis dans ma vraie vie. Je suis dans un mariage censé m'amuser avec mes amis, mais il faut que j'accepte que mes amis qui sont ici sont des amis que je n'aurais jamais rencontrés autrement que par ce travail et que du coup leurs amis ne peuvent pas me convenir comme s'ils étaient les miens.* »

[Extrait du journal d'enquête *Chœur pour cœur*, p.40]

Ces moments très compliqués furent des temps où notre posture ne concernait pas le cadre de notre ethnologie, des moments avec des amis, des moments en pleine confusion entre la personne et l'ethnologue. Nous parlerons sur la fin de cette note de distance règlementaire :

« *Pour me sortir de cette situation et en même temps libérer un sentiment assez désagréable du fond de ma gorge je décide de couper court : "Ah ben oui hein…on n'est pas sorti de l'auberge hein ?". Je pars puis je me dis que je ne peux pas partir sans avoir repris la main et lui dit : "mais vous savez madame ce qui nous sauvera tous ? Et bien c'est l'amour et la paix de notre seigneur Jésus Christ !". Cette phrase fait éclater de rire Gaëlle. La femme me répond aussitôt "Oui, vous avez tout à fait raison, l'amour et la paix du seigneur". Je pars. Je suis bien content de ma sortie, elle ne fait rire que Gaëlle et moi mais j'en suis quand même content.*

[9] Afin de bien comprendre les tenants et les aboutissants de cette situation, l'intégralité de cette description se trouve retranscrite dans le journal d'enquête *Chœur pour cœur* des pages 41 à 44.

En rentrant dans la voiture je suis très mal à l'aise. Je n'aurais jamais subi ce moment si je m'étais tenu à la distance réglementaire que je m'imposais depuis des années de ces gens. Je ne comprends pas comment autant de haine peut côtoyer le soi-disant amour qu'ils affichent à loisir dans leur religion. C'est incroyable qu'après afficher tant de détestation des autres cultures on puisse prôner "l'amour du seigneur". »

[Extrait du journal d'enquête *Chœur pour cœur*, p.41]

L'extrait suivant montre à quel point cette rencontre nous a affecté :

« *J'ai eu du mal à écrire la partie précédente. Je me rends compte que j'ai été très touché par ce moment. Je pense avoir un peu tout confondu ce jour là. Je me suis senti agressé, mal à l'aise. En y réfléchissant j'ai passé d'excellents moments ce soir là aussi avec d'autres personnes et notamment celles que je côtoie. Mes ami(e)s de la chorale sont des gens avec qui j'ai de profondes différences mais avec qui je me sens terriblement proche par leur capacité de compréhension.* »

[Extrait du journal d'enquête *Chœur pour cœur*, p.41]

Si la plupart de nos rencontres se sont passées correctement et ne nous ont pas affecté de la sorte c'était dû à la posture que nous nous efforcions d'adopter, par notre mise en condition intellectuelle, par la mise à distance du regard scientifique. En dehors de ces moments nous voyons bien à quel point la distance vole en éclat et se transforme alors en prise en compte personnelle.

Nous avons donc multiplié les formes de recueil de données nous permettant de regarder notre objet de recherche sous différents angles. Nous avons montré dans cette partie à quel point ces données étaient le produit de nos actes de recherche. Ainsi nous avons pu prendre la mesure de la distanciation nécessaire à la démarche d'objectivation. Ces aspects de postures méthodologiques sont des composantes essentielles de la construction de nos analyses, ils en sont à la fois la base et le liant.

- Partie IV -

De la construction sociale de l’échec au rattrapage des « repris de justesse »

Les analyses porteront de manière aléatoire soit sur Domaine Lenoir soit sur Le seuil mais également pour une grande partie sur ces deux établissements qui mettent en jeux les mêmes mécanismes communs aux attentes de classes et partageant un implicite culturel lié à leur culture d'établissement commune tournée vers l'excellence.

Des aspects spécifiques pourront être traités. La composante religieuse est commune aux deux établissements cependant les congrégations religieuses sont une variable de différenciation. Le caractère anonymé de cette recherche nous empêche une analyse approfondie de cette variable. Si nous en dirons quelques mots, ils seront, à notre grand regret d'une portée heuristique limitée, dans le respect de la dimension éthique de cette recherche.

Par ailleurs, les modes de construction du tri scolaire sont comparables dans les deux établissements. Les enjeux d'excellence et de reconnaissance de cette excellence par les classes dominantes sont une nécessité dans la confiance qu'accordent les parents à ces institutions. Elles doivent faire la preuve de leur capacité à s'inscrire dans les valeurs de la classe et à accompagner la structuration des enfants afin de leur offrir une éducation cohérente et scolairement de qualité.

Il ne s'agit pas d'une monographie de Domaine Lenoir ou du Seuil, car notre position de surveillant ou d'observateur impliqué, ajoutée aux difficultés liées à ces postures méthodologiques ne nous ont pas permis l'accès à un certain nombre d'archives ou de données. Les deux chapitres qui suivent constituent une approche ethnographique du lien qui existe entre ces établissements scolaires, la structuration d'habitus grand bourgeois et leur fonction de reproduction sociale. Ces chapitres constituent donc la description au plus près, des modes de reproduction, des stratégies, des moyens de structuration des habitus, des modes d'entrée dans les champs, dans la production, l'accumulation, la structuration et la reproduction de capital social et sa transformation en capital symbolique. Il s'agit donc de piocher dans tous les lieux de ces établissements où nous considérons que se jouent des enjeux forts de reproduction. Il en existe bien d'autres et l'analyse n'en sera donc que parcellaire parfois. La faisabilité de la recherche et la problématique nous ont donc amené à nous concentrer sur les points que nous décrirons dans cette partie. Nous pourrons plus tard nous intéresser d'autant plus aux zones d'ombre que laisse cette recherche ainsi qu'aux approximations qui méritent plus ample description.

Comme nous l'avons vu jusqu'ici, la structuration sociale des classes supérieures ne se limite pas simplement à l'école. Elle n'en n'est qu'un aspect. Nous passerons donc par une large description d'autres espaces investis de manière spécifique par les classes dominantes et qui participent pleinement à leur distinction. Dans cette même optique, notre travail porte sur le lycée. Cependant nous nous permettrons une analyse plus générale sur Domaine Lenoir en fonction des autres niveaux.

Chapitre VII. L'excellence comme valeur commune

VII. 1. Tentative de description des classes dominantes

VII. 1. 1. Homologie des pratiques sociales

Outre des aspects différenciant des groupes sociaux au sein même de ces classes que seul l'œil exercé, ou ayant conscience des enjeux qui se jouent dans ces classes peut observer, les classes dominantes ont, pour une grande majorité des traits communs de pratique. Nous développerons largement les aspects d'excellence scolaire plus loin. Attardons nous sur les aspects d'homologie qui fonde leur distinction culturelle. Au travers de notre propre parcours et de notre ethnographie, sans donner une liste exhaustive des pratiques sociales de ces classes, voici pêle-mêle des éléments archétypiques de la vie quotidienne fondant, par la distinction, l'entre-soi.

a) Les rapports de genre et les pratiques familiales

Le plus marquant dans les rapports de genre dans ces milieux est la division sociale des tâches, tellement produit d'une incorporation qu'elle en paraît quasi naturelle :

« *L'organisation du week-end et notamment de l'intendance est de fait. Je dirais que tout le monde a sa tâche déjà existante mais sans même se connaître. En effet, il y avait pas mal de nouveaux, les gens ne se connaissaient pas forcément, il y avait une petite partie qui se connaissait, mais ils se sont tous vite rendu compte qu'ils travaillaient tous les uns avec les autres.* […] *Au moment de passer à table, la cuisine était occupée constamment par les femmes et intéressant, les mamans donnaient à manger à leurs enfants avant que qui que ce soit ait proposé de passer à table. Ce sont elles qui leur donnent à manger, jamais les hommes, elles se débrouillent pour pouvoir être à la cuisine à temps alors que les hommes ont le choix entre l'apéro et la discussion ou alors le barbecue. Ce n'est pas marquant en soi, c'est assez anodin et on retrouve ça dans d'autres milieux. Le plus frappant c'est le naturel avec lequel tout s'est fait. Personne ne demandait à personne ce qu'il fallait faire, on ne se pose pas la question de qui fait quoi, les gens font ! Au final, l'organisation, ça ne dépasse pas, c'est très bon, c'est à l'heure. C'est une logistique sans faille naturelle.* »

[Extrait du journal d'enquête *Chœur pour cœur*, p.10-11]

On voit bien dans cet extrait à quel point ces pratiques sont liées à une division genrée naturelle tant elle a été incorporée. Le rôle de la mère est très valorisé même si elles occupent les espaces de cuisine et de logistique ménagère. De la même façon s'il est globalement tout à fait acceptable que la femme travaille, les seuls déménagements professionnels légitimes sont liés à la carrière de l'époux. Pendant quatre ans d'observation nous n'avons assisté à aucun déménagement de couple pour raison professionnelle de la femme.

Les rapports de couple sont très liés à la tradition catholique. La relation sexuelle est un don de soi et la virginité jusqu'au mariage est de mise pour les deux partenaires. Les

couples n'habitent pas ensemble avant le mariage. Il n'est d'ailleurs pas de mise de favoriser des relations hors mariage. Les couples sont par contre très valorisés lorsqu'ils sont mariés :

« *À l'arrivée, un château magnifique du 18ème siècle, le château plus ancien a brulé au 17ème et a été reconstruit quelques centaines de mètres plus loin. J'ai la chance de dormir dans un lit, d'habitude pour ces week-ends je dors soit par terre, soit dans une tente, les lits étant réservés aux couples. Cela ne questionne personne, il paraît normal que les couples aient un lit mais les célibataires dorment à même le sol. Pourquoi ? Comme si le fait d'être en couple faisait gravir les pas d'une hiérarchie sociale permettant de dormir dans un lit.* »

[Extrait du journal d'enquête *Chœur pour cœur*, p.23]

Les familles sont souvent nombreuses, trois enfants ou plus. L'épanouissement du couple et de la famille est essentiel. Les couples se retrouvent régulièrement pour des soirées organisées par des associations ou des congrégations religieuses, pour des veillées conviviales de réflexion sur le couple. La foi chrétienne est un guide quotidien. Si ces activités sont liées aux deux personnes du couple, les femmes se retrouvent pour d'autres soirées tout aussi conviviales mais pour échanger cette fois sur l'éducation des enfants. C'est donc plutôt à la femme qu'on dévolue cette tâche. Il est d'ailleurs toujours amusant de voir les femmes s'agglutiner autour des berceaux des nouveaux nés, se poussant du coude pour avoir la chance de tenir ce don du ciel, alors que les hommes, prenant l'apéritif, plaignent déjà le nouveau papa de ses privations de sommeil. Une répartie courante est « de toute façon je me lève, je lui amène le bébé et après elle se débrouille ». Ceci n'est pas forcément une particularité de ces classes dans la pratique, cependant les causes en sont différentes. Cet attachement féminin à l'enfant nouveau né est profondément lié à leur attachement à la vie. Comme le montre notre rencontre avec les mouvements « pro-vie » (Journal d'enquête Le Seuil, p. 46-56), l'avortement est proscrit pour ces mêmes raisons. La vie est un don de dieu sur terre, l'enfant est à la fois personnification de la pureté divine mais également don de la vie à l'homme (le cas échéant plutôt à la femme d'ailleurs). Le rapport à la vie est tout particulier. Les enfants sont baptisés dès la plus tendre enfance. Rappelons que les pères de la foi à l'aune de la chrétienté étaient contre le baptême des nouveaux nés dans la mesure où le choix religieux devait se faire une fois que l'enfant avait accédé au *logos*, le langage construit et raisonné. C'est avec l'apparition de la doctrine du péché originel par Saint Augustin au IVè Vè siècle que le baptême devra laver l'enfant souillé du péché par le passage dans le corps de la femme (Becchi E. et Julia D., 1998a, p.112). L'enfant est vie, la vie est dieu. Ces catholiques pratiquants sont donc opposés aux avortements thérapeutiques. Paul nous disant un jour : « Les associations de trisomiques, ils n'ont plus de dons, qui a encore des enfants trisomiques ? Les cathos ! » Nous ne tenterons pas une analyse du phénomène objectif, à savoir si effectivement ces associations ne reçoivent plus de dons ou si les trisomies sont surreprésentées chez les catholiques. Cependant, cet attachement à la vie fait percevoir le handicap comme une différence mais qui ne justifie aucunement l'avortement. Ce don de dieu qu'est la vie ne peut être contrôlé par la main de l'homme. Nous pouvons ainsi considérer l'enfant dans ces milieux de la même façon. Certes, à l'ère de la sacralisation de l'enfant et de

la mise de celui-ci au centre des systèmes éducatifs, les différences peuvent paraître peu visibles. Cependant il serait erroné d'occulter la dimension sacrée et spirituelle de cet enfant sur lequel dieu a posé sa main. Il n'est pas anodin que ces familles aisées soient en majorité des familles nombreuses. M. Labrie, professeur d'histoire/géographie au Seuil me dira que près de la moitié des élèves de l'établissement sont de familles de trois enfants et plus et qu'un quart sont issus de familles de cinq enfants et plus. Les méthodes de contraception naturelles utilisées, relativement aléatoires quant à leurs résultats n'y sont pas pour rien. Mais ceci est, encore une fois, significatif de la fonction première de la sexualité dans ces classes, qui est de donner la vie. Il serait également erroné de penser que ces enfants sont des « accidents ». Ils sont voulus pour la quasi totalité.

L'enfant n'est pas seulement l'assurance de la perpétuation de la lignée, il est un don divin. En ce sens, il paraît essentiel de relier la construction familiale de la religion dans les classes dominantes comme ordre moral et spirituel et comme clé de lecture de leurs pratiques sociales.

b) Des pratiques culturelles

Les pratiques culturelles dans ces classes sont bien sûr assises dans le temps et dans le symbole. Nous renvoyons le lecteur à *la Distinction* (Bourdieu P., 1979b) d'une part, mais également à *la Culture des individus* (Lahire B., 2004). Ce dernier, dans une critique de la théorie de la légitimité culturelle, exprime des conditions de dissonances dans les pratiques culturelles et nuance largement l'aspect légitime de ces pratiques. C'est en miroir à ces deux visions que nous nous attarderons sur quelques unes des pratiques culturelles dans ces classes.

Tout d'abord en ce qui concerne nos enquêtés, ceux appartenant à *Chœur pour cœur*. Ils partagent une certaine affection pour le chant, même si pour un certain nombre, la chorale est l'occasion de se retrouver entre amis. Ceux-là ne sont d'ailleurs pas des choristes très assidus ou vocalement très présents. Beaucoup apprécient la musique. Dans les franges plus supérieures, le capital culturel est très légitime. Les pratiques de ces derniers ne trompent pas : chasse à courre, trompe de chasse, voile aux Glénan, ski de randonnée, etc. Autant d'activités légitimes d'une part mais symboliques de nombreux aspects de la socialisation et de la structuration des habitus dans les classes dominantes. La chasse à courre et la trompe de chasse deviennent symbolisation portée à l'extrême. Il n'en n'est pas de même pour la voile. Si les conditions d'accès à la pratique se sont démocratisées, les espaces de pratiques deviennent alors enjeux de distinction. Le ski de randonnée, outre un certain culte du corps épanoui, se pratique dans des espaces encore non touchés par le tourisme de masse, construisant alors des espaces assez réservés entretenant la distinction.

Le rock'n roll est très prisé, il est dansé sur tout type de musiques modernes y compris celles n'étant pas du tout appropriées. La plupart sont d'ailleurs de bons danseurs. Cette danse, très codifiée et omniprésente dans les rallyes, revient de façon récurrente. Il en est de

même pour le Madison, une danse collective sans partenaire. C'est une danse ayant la préférence des femmes. Ces danses codifiées ont la préférence des jeunes des classes dominantes. Elles permettent une activité sur la musique, sans pour autant que les danseurs aient à laisser libre court à une exposition corporelle touchant à l'exhibition individuelle mettant en péril la face de ceux qui s'y risqueraient.

Cette idée de garder son rang et de ne pas perdre la face est assez récurrente dans l'attitude et les styles vestimentaires. Ces attributs corporels sont ceux de la retenue, de la réserve, du refus de se laisser aller, ils tranchent avec l'image du « bon vivant » (Bourdieu P., 1979b, p. 200). Les manières de se vêtir en sont un autre exemple y compris dans les moments de détente. La décontraction est là mais elle reste bien spécifique à ces classes. Notre propre rencontre ethnographique montre bien le décalage entre nos visions de ces moments de loisirs, reprenons pour illustrer cela une citation du journal d'enquête déjà utilisée en Partie 2 :

« *Cette soirée m'a fait penser à ces goûters que ma mère organisait avec un gâteau, des orangeades, les chaises toutes mises en cercle au milieu du salon avec une grande attention du détail. J'ai passé la soirée avec des gens qui sont vraiment l'inverse de moi. Bêtement je me suis habillé comme j'aurais pu aller chez mes amis, décontracté, pour une soirée jeux. Les gens avec qui je joue en général n'ont pas une coupe de premier ministre, ni de chemisette à carreaux, encore moins des jeans/mocassin quand il fait plus de 35° dehors.* »

[Extrait du journal d'enquête *Chœur pour cœur*, p.27]

L'importance de garder son rang et de représenter une certaine posture sociale prévaut ainsi sur la décontraction. Il s'agit également d'une certaine vision de la politesse que de garder une allure générale soignée, quitte à être en décalage avec les conditions climatiques. Il s'agit en fait d'une harmonisation corporelle collective, due aux accès au marché vestimentaire équivalant et à l'homologie des goûts (« structure structurée », *op.cit.*, p. 192), mais également productrice de reconnaissance sociale, d'entrée dans l'entre-soi et de distinction (« structure structurante », *ibid.*).

On retrouve dans les comportements sociaux quotidiens cette retenue corporelle, ce refus du laisser aller et de la tenue. Ce que les postures de chants baroques représentent (en tout cas dans l'imaginaire des non-initiés) sont trait pour trait ressemblantes aux postures de dignité de ces classes. Lorsque nous avons pu bousculer ces postures, nous avons pu observer l'effet structuré et structurant par effet d'*hysteresis* de telles postures de retenue :

« *J'ai proposé des chants espagnols et argentins. Ils n'ont pas l'habitude de chanter ça. Ca se voit et ça s'entend surtout. On a l'impression qu'ils chantent des chants populaires comme ils chantent le psaume du dimanche. Je leur ai proposé de théâtraliser un peu leur manière de chanter. C'est dur quand même. Alors du coup, en bonne application de ce que j'ai vécu pendant des années j'ai essayé de montrer par des mimiques ce que j'attendais d'eux, moi même en sur jouant la situation de chef de chœur, le résultat fut assez minime. Je les ai faits au moins sourire pendant tout le chant. C'est au moins ça. Je manque bien sûr de technique en ce qui concerne la direction mais eux je pense qu'ils manquent vraiment de théâtralité, d'expression, ils chantent la passion du Christ comme ils chantent une berceuse*

basque, une chanson populaire portugaise qui parle de bossu, comme une renaissance espagnol sur la déchirure de la perte de l'être aimé. J'ai envie de les secouer un par un ! »

[Extrait du journal d'enquête *Chœur pour cœur*, p.6]

Nous avons longtemps entendu une description de ces *hexis* archétypiques des classes dominantes comme étant des « coincés ». Cette description péjorative s'oppose à une prétendue liberté et aisance. Il n'en n'est rien, l'aisance est présente, elle est simplement liée à une retenue. Il s'agit de garder « charme, distinction, élégance » (Mension-Rigau E., 1990, p. 159) et ce, en toute circonstance. Il s'agit avant tout de « contenir les émotions et de réprimer toute manifestation intempestive, jugée *a priori* inconvenante. » (*Ibid.*, p.161). Il s'agit dans l'apprentissage et dans la formation des corps, de réprimer la spontanéité et de maitriser son affectivité.

Si toutes ces pratiques présentées pêle-mêle sont différentes dans leur forme, elles participent d'une même structure structurée et d'une même structure structurante. À ce titre donc, l'habitus agit bien comme un principe unificateur et générateur de toutes les pratiques (*ibid.*, p. 193). Il ne s'agit pas pour autant de considérer que cette explication structurale empêche de penser des pratiques multiples, différentes. Certains paradoxes sont notables. Cette formation des goûts est aussi à prendre en compte, non comme « l'expression d'une seule et unique formule génératrice » (Lahire B., 2004, p. 251), mais également comme les « produits différenciés de "séries causales" (cadres socialisateurs notamment) qui peuvent être en partie indépendante » (*ibid.*). Nous considèrerons cependant que dans les classes sociales étudiées ici, l'homologie est à la fois revendiquée et recherchée. Les « cadres socialisateurs » évoqués ici ne sont pas à ce point différents malgré une diversité des pratiques et des préférences des individus. Les dissonances sont présentes mais pas pour autant révélatrices de distance trop grande à une culture légitime. Cette dernière en reste la référence.

Voici quelques exemples de dissonances. Si, par exemple, la pratique du chant est une question de technique vocale notamment, elle est pour partie une question de connaissance de modèle d'interprétation. On pourrait s'attendre, dans le cadre de la théorie de la légitimité culturelle, à une grande connaissance de ces modèles et à une grande affection de la musique ancienne, baroque ou classique. En fait, cette connaissance est très limitée chez beaucoup. Cette différence s'explique notamment par l'investissement dans les pratiques musicales. Beaucoup n'ont pas investi cette pratique et ne sont là que pour le symbole du chant sacré, pour l'image d'une certaine posture sociale, pour l'activité vocale et bien sûr pour les relations amicales. Nous aurons certains exemples de la limite de cette culture légitime :

« *Céline a acheté l'échoppe dans laquelle nous nous trouvons. Une charmante petite maison bordelaise dans un quartier très prisé intra-boulevard. Son mobilier est assez particulier. Les meubles 18ème comme l'armoire et la table gigogne qui accueille la magnifique tarte au citron de Céline, côtoient les chaises La redoute. Céline a choisis un imprimé rouge copie 18ème représentant un jeune homme et une jeune femme au ruisseau. Le mélange est assez frappant. Elle a une tapisserie d'Aubusson sur un de ses murs, deux tapisseries des Gobelins sur une autre. Sur un mur, un cadre représentant des angelots sur des poissons m'intrigue. Je m'en approche et demande à Céline si c'est un biscuit (porcelaine*

cuite sans glaçure ou émail), elle me dit que non ça doit être du marbre. En m'approchant je me rends vite compte que c'est bel et bien un biscuit. Ma mère avait repris la marque de fabrique de porcelaine d'aïeuls, j'ai donc été élevé dans la porcelaine. Je ne relève pas cette erreur. Cependant cela me conforte dans l'idée que ce qui importe n'est pas tant l'objet mais ce qu'il représente. Céline a acheté ce tableau, ce n'est pas une œuvre familiale, cependant elle aime ce type de tableau et ce même si elle n'y connaît rien. Ce n'est pas pour prouver quoi que ce soit à ses invités, cela fait partie de ces goûts. Cela représente un environnement dans lequel elle a été élevée sans pour autant en maitriser les codes. »

[Extrait du journal d'enquête *Chœur pour cœur*, p.26-27]

Cet extrait est assez explicite sur ce qu'est en fait la légitimité culturelle pour Céline : l'orientation de ses gouts. Cette jeune fille a toujours vécu dans cette légitimité culturelle, cependant elle n'est pas une spécialiste d'œuvre d'art, au même titre que les choristes ne sont pas des spécialistes du chant. Cependant ils en apprécient leurs aspects par goût. Celui-ci se fonde dans leur environnement. La non connaissance fine des aspects techniques provoque de fait des impairs faisant apparaitre des dissonances. Celles-ci apparaissent en fait comme des aspects d'un capital culturel inusité. En effet, si les goûts de ces personnes sont orientés vers la culture légitime, ils n'en maitrisent pas pour autant les codes ni leurs aspects techniques. Les objets culturels de Céline sont pris pour ce qu'ils sont symboliquement, c'est à dire des représentations de sa culture, de son environnement. Ils sont métaphore de son appartenance sociale. S'ils sont objectivement dissonants, ils ne sont pas pour autant perçus comme tel car tous rattachés à une culture de classe dont tous les aspects n'ont pas été transmis de la même manière.

Nous ne sous-estimons pas pour autant les influences diverses qui peuvent amener des modifications au rapport à la culture légitime. Nous verrons qu'il en sera de même pour le rapport à la norme d'excellence scolaire à ceci près que cette dernière aura une influence notable sur la scolarité des enfants. Il s'agit, pour nous, d'analyser à la fois le degré d'influence extérieur (familiale, de pairs, institutionnelle), ses causes, ses modalités et son impact scolaire.

c) Le luxe de la simplicité : « On se voit ce week-end au Ferret ! »

Une grande partie des parents des élèves de Domaine Lenoir et certains du Seuil a une maison sur le bassin d'Arcachon. C'est l'occasion, pour ces élèves, de se retrouver souvent en famille avec les cousins – qui, comme nous l'avons vu, sont nombreux – les amis, bref, les gens qu'ils côtoient au jour le jour mais dans un autre lieu et, de ce qu'ils disent, dans une autre « ambiance ».

Ce rapport avec le bassin donne une impression de naturel assez déconcertante. Cependant, la plupart sont pertinemment conscients du caractère assez privilégié de cette situation. En effet, nous percevons une impression pour eux, d'être comme ceux qu'ils côtoient à Domaine Lenoir tout en sachant que ce n'est pas une situation de tous les jours, pour tout le monde, que d'avoir une maison sur le bassin. Ces adolescents se retrouvent là-bas

entre eux et font des rencontres entre personnes du même monde tant la ségrégation spatiale sur le bassin est flagrante. En effet, les sorties des adolescents de ces milieux se font la plupart du temps chez les uns ou les autres, sur des plages privées (en bout de jardin pour les plus privilégiés) ou dans des bars et des boîtes de nuit spécifiques. On sait bien, par exemple, à quel point le Port de la Vigne est un rendez-vous fréquent de cette jeunesse dorée. L'entrée y est souvent contrôlée, réservée aux « habitués ». Cette formulation des habitués prend un sens tout particulier quant on touche à ces classes. Ce sont les gens qui sont connus et reconnus aux yeux de tous et qui peuvent être accompagnés de personnes ayant l'apparence et le comportement des personnes « connues ». Ces lieux publics sont désertés quand ils deviennent trop populaires. Par exemple la discothèque le « Lagoon » au Cap Ferret, a été désertée par la jeunesse dorée lorsqu'elle a commencé à accueillir tout le monde. Les lieux sont bien repérés et il est ainsi facile pour ces jeunes de ne côtoyer que des personnes de leur milieu, de favoriser l'entre-soi en sachant où l'on va. On voit bien d'ailleurs, pendant les fêtes du bassin l'été, à quel point elles sont ségrégées et à quel point les croisements sont difficiles. Les fêtes du Canon en sont un excellent exemple. Même si cette fête est populaire, on n'y croise que très peu de classes dominées. Les classes dominantes sont surreprésentées. On voit bien qu'il existe également différents groupes dans ces fêtes. « On y croise tout Domaine Lenoir et tout Le Passage ». Ils ne se mélangent que très peu, souvent au gré de connaissances familiales. Mais en société, ces groupes sont fermés et très cloisonnés. C'est d'ailleurs une des conditions pour s'afficher en société, ainsi comme tout le monde, à la condition de l'entre-soi.

Au Cap-Ferret, il existe un quartier nommé les « 44 hectares ». Il est connu pour être très sauvage et non goudronné. En effet, beaucoup d'associations s'assurent de conserver ce lieu sauvage, caché et très peu accessible. On s'y perd très facilement en n'étant pas un initié. C'est ici qu'on trouve les plus belles maisons du Cap-Ferret, mais invisibles car cachées par de grand panneaux de brandes. Elles sont accessibles à tout le monde, pourtant personne n'y va. Les habitants veillent au grain, à ce qu'aucun intrus ne s'y aventure, ni d'ailleurs aucun promoteur immobilier qui dénaturerait le lieu. En fait de dénaturer le lieu, il démocratiserait peut-être un peu trop cet endroit exceptionnel de rassemblement des classes de la très haute bourgeoisie. C'est ici qu'on trouve les maisons de grandes personnalités de la haute société. C'est une manière de se montrer caché. En effet, tout le monde sait qui y habite mais on ne sait pas exactement où, tout le monde peut y avoir accès mais tout est considéré comme propriété privée, tout est caché, mais c'est aux yeux de tout le monde, symbolisation extrême de la discrétion respectée de ces classes.

On trouve aussi les maisons de quelques personnalités du spectacle ayant gagné de grosses fortunes dans la chanson ou la télévision. Comme nous l'avons vu précédemment il est, pour eux, très important d'asseoir leur fortune dans le temps et d'assurer sa transformation en capital symbolique. Il est aussi fondamental d'entretenir un capital social fort et de le modifier petit à petit. Il est cependant très difficile pour ces gens d'intégrer ces

hautes classes. En effet, leur légitimité est difficile. Ils ont souvent une image populaire assez difficile à transformer. On peut citer le chanteur Pascal Obispo, les animateurs de télévision Bernard Montiel, Alexandre Debanne, toutes ces personnes ayant des habitations sur le bassin. Cependant, ils ne font pas partie des hautes classes, ne faisant pas partie de lignées ou de listes mondaines et ne pouvant que difficilement en faire partie en raison de leurs activités ne rentrant pas dans le cadre d'une culture légitime.

À ce propos, il est difficile de dire que la haute société rejette le « populaire ». Si elle n'en accepte pas les codes, elle n'en apprécie pas moins certains aspects qu'elle pense vivre « comme tout le monde ». Cependant on se rend rapidement compte que tout ceci est bien incomparable. Même si ces classes ont donc un goût pour « les choses simples » il n'empêche qu'elles prennent un caractère différent. Les espadrilles, les Bensimon, les vieux vélos, sont autant de choses peu coûteuses qui font partie du quotidien des grands bourgeois en vacances. Peu importe le coût de ces accessoires, portés par ces personnes, ils deviennent un élément du chic. Ces éléments ont été transformés par la magie sociale et les représentations des hautes classes sur « les choses simples des gens simples » en élément fondamentalement symbolique. Un autre exemple de cette transformation sociale que l'on peut prendre sur le bassin est la Méhari. Cette petite voiture de plage très populaire dans les années soixante est devenue un élément tout à fait chic. Cette voiture n'a, en comparaison de celles que l'on croise régulièrement sur le bassin, pour ainsi dire, rien ! Un moteur et une carrosserie. Elle est pour certains, un héritage familial refait à neuf régulièrement. Cependant elle est aujourd'hui très convoitée par la haute bourgeoisie. Elle semble représenter cette possibilité de transmission des objets de génération en génération. Elle tend à symboliser la lignée, la possibilité de transmission (pas tant des richesses le cas échéant) mais d'un patrimoine culturel, ici celui des vacances. Comme nous l'avons vu, ces vacances sur le bassin sont beaucoup plus que ça. Elles sont un outil de structuration de l'habitus. Un lieu où l'on continue d'apprendre à faire ses choix sociaux. Un lieu où l'on continue d'apprendre à mettre le monde social en ordre afin de ne pas commettre d'impair, d'erreur de parcours.

Les bateaux jouent un rôle tout à fait particulier. En effet, il est de mise d'avoir un bateau sur le bassin et de partir en balade en famille ou avec des amis. Les enfants passent alors le permis bateau dès qu'ils le peuvent et une certaine lignée continue. Outre le plaisir, le bateau a une utilité pratique dans la mesure où certaines habitations ne sont accessibles qu'en bateau et qu'il faut plus d'une heure pour faire le tour du bassin en voiture, alors qu'il faut à peine 20 minutes pour le traverser en bateau. Encore une fois, on trouve ce goût des choses simples. Il s'agit pour de nombreuses familles de prendre le bateau et d'aller pique-niquer sur le banc d'Arguin (banc de sable accessible à pied à marée basse) où l'Ile aux Oiseaux. Ces choses-là, tout en étant des plaisirs simples, ne sont cependant pas accessibles à tout le monde et la population de ces lieux, lorsque l'eau se retire, peut facilement se prévaloir de l'entre-soi. C'est donc un amour des choses simples mais dans leur caractère exceptionnel.

C’est donc lorsque ces actes sont passés à l’épreuve du social qu’on voit bien que le vieux et usé se transforme en « vintage », que le populaire se transforme en « chose simple » bref, que les hautes classes organisent une transformation du passé et du temps en lignée et de la tradition en « authentique ». Ce qui est naturel chez les aristocrates et inscrit tant dans le champ que dans les habitus, est une construction pour la bourgeoisie en quête de légitimité qui doit justifier de sa lignée, de sa continuité dans le temps. En voici un autre exemple dans un contexte différent, un mariage :

« *Les mariés arrivent en vieille Peugeot. Une voiture louée ? Non, un oncle collectionneur. Une voiture bijou me dit-on. En l’état. Je la regarde rapidement, à l’intérieur les pièces d’origines, les sièges sont même usés et légèrement déchirés. Ce n’est pas le luxe qui compte là, ce n’est pas le m’as-tu-vu ici, c’est le rappel à la beauté et à la qualité des objets d’antan, c’est le rappel aux symboles du passé, c’est la référence à l’autrefois. C’est l’inverse du neuf, du clinquant, du “sans âme”. Ces objets ont une histoire, et dans cette histoire se fonde le futur de ces jeunes mariés.* »

[Extrait du journal d’enquête *Chœur pour cœur*, p. 38]

Le bassin d’Arcachon, en tant qu’exemple de lieu de villégiature, apparaît non pas comme un lieu à part dans les codes sociaux mais comme un lieu qui condense ces mêmes codes sur des objets différents, les vacances. On voit bien que ce sont des vacances communes, qui correspondent à un passé commun, et renvoient vers une structuration commune.

VII. 1. 2. L’appartenance à la classe dominante : une impression contrastée

Comme nous avons pu le montrer précédemment, il existe une difficulté à la description de ces publics. En effet, la seule position économique ne semble en aucun cas un facteur discriminant d’appartenance aux dominants. Un des aspects les plus frappants des descriptions que peuvent faire les enquêtés de leur position sociale ou de celle de leurs pairs est la diversité des postures et la non conscience pour certains d’appartenir à une élite. Nous trouverons donc de façon récurrente dans notre ethnographie des dominants des discours assez paradoxaux sur l’existence de classes au-dessus de leur propre position sociale.

« […] *je sais très bien de quel milieu ils viennent, ça se voit, ils en parlent tout le temps, ils parlent d’eux-mêmes, ils parlent de leur famille, ils parlent de leur lignée, de leurs parents, ça transpire dans tous les discours et à chaque fois que j’en parle ils me questionnent en me disant “eux”, “ils”, “les autres”. Ceux-là font comme s’ils n’en faisaient pas partie. Une famille de notaire de père en fils depuis longtemps, (on remonte aux arrières grands-pères) donc tous les hommes sont notaires dans la famille… et il continue de me dire “ils”, “eux”, “ces gens là”, “dans ces milieux là”, etc. alors qu’on était à la campagne, on était dans une maison qui ressemble plus à un château qu’à une maison,* […] *avec un parc immense avec que des gens qui ont des métiers à hautes responsabilités ou des mère de familles nombreuses et ils persistent à ne pas s’inclure dans les gens très favorisés !* »

[Extrait du journal d’enquête *Chœur pour cœur*, p. 7-8]

Ou encore l'inverse chez ce notaire, militant à l'Action Française dont la profession se transmet de génération en génération depuis son arrière grand-père :

« *Quelqu'un de la haute aristocratie, une très belle chevalière, un garçon qui fait du polo, donc qui a des loisirs intéressants pour moi. Il nous a fait un très joli trait d'humour sur William Christie* […]. *Ce garçon s'intéresse évidemment à mon sujet sauf que lui ne m'a pas dit "ils", "eux". Il ne m'a pas posé beaucoup de questions. Je pense que ma thèse l'a beaucoup gêné. Je ne lui ai pas beaucoup parlé par la suite, et puis je pense qu'il ne m'aime pas tout simplement. Je ne corresponds pas à ce qu'il est et ce qu'il attend de ses relations sociales.* »

[Extrait du journal d'enquête *Chœur pour cœur*, p. 8]

Nous pouvons citer également le cas de Paul à *Chœur pour cœur* qui est employé de banque intérimaire mais dont l'épouse est kinésithérapeute. Leurs parents occupent de très bonnes positions sociales et leur capital financier n'est pas des moindres. Cependant, il sera le premier à expliciter des nuances dans son appartenance sociale. Les réussites certaines de personnes de sa génération, sortant des mêmes lycées voire même de la même école de commerce, lui fait établir une classification économique des rapports de classe. Ainsi, il nous dira perpétuellement « eux » quand nous parlerons de notre thèse, comme s'il ne faisait pas partie de cette classe. Il a cependant un fort attachement à la religion, il est très fervent et a pleinement conscience pour le coup d'appartenir à une grande communauté de croyants.

L'appartenance sociale d'un point de vue économique n'est pas discriminante à l'impression d'appartenir à un groupe social défini. Si la richesse est un état, un outil de perpétuation nécessaire, elle n'est encore une fois pas discriminante excepté sur l'accessibilité de certaines pratiques sociales. Lors de nos différents dîners dans ces classes, les positions sociales dans le champ économique s'avéraient extrêmement variées tout en donnant une impression générale d'homogénéité.

Si leur position économique diffère, leurs réseaux sociaux sont les mêmes. Ils se connaissent de paroisses, d'amis communs.

« *En principe les chorales amateurs sont composées de personnes plus âgées, et c'est vrai que partout où on se déplace les gens sont étonnés de voir autant de jeunes dans une chorale. Comment cela se fait-il qu'il y ait autant de jeunes. Il y a un véritable tissage de réseau social où on a des amis d'amis qui se connaissent et qui se sont rencontrés à la chorale. Beaucoup de gens se découvrent des amis en commun dans un peu toute la France. Si je croyais au hasard dans ces milieux là je dirais qu'il est assez récurent pour que ce ne soit que du hasard. Evidemment car le milieu ne reste pas très grand.* »

[Extrait du journal d'enquête *Chœur pour cœur*, p. 9]

Les seuls aspects économiques ne discriminent pas la légitimité des individus dans les espaces de la domination. L'appartenance à une PCS ne fait pas non plus d'eux des dominants, c'est la reconnaissance et l'inter-reconnaissance dans l'entre-soi qui discrimine le fait d'être dominant. On comprend d'autant mieux les volontés d'adhésion à des cercles, d'inscriptions au bottin mondain, etc. Même si ce n'est pas le cas de la plupart des enquêtés, les espaces dans lesquels ils évoluent sont souvent les mêmes. Il s'agit de la marque d'un entre-soi.

Il existe donc différents groupes sociaux qui côtoient pourtant les mêmes espaces mais pas de la même manière. Quelle est l'origine de ces discriminants et comment arriver à saisir ces différences dans cette apparente homologie ?

VII. 1. 3. Des discriminants dans les groupes sociaux : la domination dans la domination

a) L'origine du groupe social

Certaines analyses globalisantes des classes dominantes auraient tendance à sous-estimer l'histoire propre de ces groupes sociaux. Nous avons pu voir à quel point il est nécessaire d'historiciser ces catégories de lignée qui se fondent dans le passé, le présent par l'occupation des espaces et le futur par la construction de réseaux et les institution scolaires notamment. Ces classes sont donc à la fois le produit de leur histoire autant que des producteurs de pratiques. Ces pratiques restent inscrites dans le passé de leur groupe social. S'ils appartiennent à une même classe, cette dernière est hiérarchisée dans les discours. Prenons pour exemple cette description de Cécile, 30 ans, choriste à *Chœur pour cœur* :

« *Elle se décrit comme venant de la bourgeoisie rurale. Elle pose donc une classification dans la bourgeoisie. Pour elle il y a une distance entre la bourgeoisie rurale et la bourgeoisie industrielle. Pour elle, la bourgeoisie rurale est une bourgeoisie du travail. Je lui ai renvoyé une réflexion, que j'ai construite dans l'instant, comme quoi la bourgeoisie rurale serait une bourgeoisie de symboles, d'attachement à la terre et pleine d'une histoire liée à cette terre, la noblesse de la terre évidemment, donc des tâches nobles. Elle avait l'air de dire que les gens de la bourgeoisie industrielle, eux, n'avaient pas les mêmes valeurs, ils manquaient de valeurs, c'était des gens qui ne marchaient pas du tout comme la bourgeoisie rurale. Dans son discours, en décrivant la bourgeoisie rurale comme travailleuse et très attachée à des valeurs, en explicitant alors que la bourgeoisie industrielle n'est pas comme cela, elle oppose les deux en précisant au passage, par sous-entendus, sa désaffection pour cette bourgeoisie. Elle voit donc, deux types de bourgeoisie, une décriée par rapport à l'autre, ce qu'on peut retrouver par rapport à la noblesse d'épée et d'autres types de noblesse, on trouve cela même dans la bourgeoisie avec un caractère……pour elle c'était quasiment noble de faire partie de cette bourgeoisie rurale, mais sachant très bien qu'elle n'avait pas les attributs de la noblesse. Elle n'a atteint qu'un niveau de licence, on sent bien qu'elle est décalée par rapport au milieu très aristocratique et grand bourgeois. C'est d'ailleurs à ce même moment où je parlais à ce garçon qui faisait du polo et qui était notaire de père en fils et qui transpirait l'aristocratie de sa coupe de cheveux à ses chaussures en passant même par les chaussettes. J'ai été assez marqué par le raffinement de ses chaussettes même si cela peut porter à faire sourire (moi y compris). Elle, à coté de lui, lui écoutant, je sentais un décalage assez évident, dans l'hexis corporelle, dans la manière de parler, dans l'humour.* »

[Extrait du journal d'enquête *Chœur pour cœur*, p. 9-10]

Ces différences qui sont visibles par un ensemble de petites choses montre bien que des groupes sociaux d'apparente homologie sont en fait assez différents, en témoigne la description suivante :

« *Louis est un garçon d'une trentaine d'années qui a été gendarme d'après ce que j'ai compris. Il est à l'image générale des hommes de ces milieux, chemisette à carreaux rouge, jean bleu foncé, chaussures bateau. Cependant à l'image de certains, le jean n'est pas bien coupé, ce n'est pas une marque, il est trop court pour lui et il a des chaussettes de tennis blanches qui ne vont pas du tout avec l'ensemble comme on l'attend dans ce style. Il a une expression hésitante, il est assez mal à l'aise quand il s'agit de s'adresser au grand groupe, il est plus à l'aise dans les discussions à 2. Il a déjà fait 2 maisons, la discussion s'oriente alors vers la construction. Il a un discours très critique envers les artisans. Il considère qu'il se débrouille aussi bien que n'importe lequel et ce sans formation. Je ne peux pas en dire beaucoup plus, il utilisait un langage très technique quant à la construction auquel j'avoue ne pas avoir compris grand chose. Etait présent aussi Alexandre. Dans le même style vestimentaire que Paul, mais beaucoup plus travaillé. Une chemisette à carreaux de marque, un jean de marque très bien coupé, des bateaux sans chaussette. Il est exactement à l'image de la tenue décontractée des classes supérieures de la région. Il porte sur lui l'uniforme du catholique pratiquant. Il est difficile de décrire les différences de tenue entre Paul et Alexandre, cependant elle est flagrante. On pourrait voir la même tenue alors que l'impression qu'ils laissent tous les deux est complètement différente. L'un paraît très chic et sur de lui et l'autre mal fagoté et mal à l'aise. Cette sensation est assez constante chez ces jeunes qui n'occupent pas une position sociale importante au regard de leurs pairs.* »

[Extrait du journal d'enquête *Chœur pour cœur*, p.26]

Si ces deux personnes appartiennent au même monde, naviguent dans les mêmes espaces, leurs *hexis* trahissent des appartenances sociales différentes.

On voit bien dans ces deux extraits une hiérarchie explicite d'une excellence de classe que l'on partage dans les mêmes espaces mais de façon assez différente en fonction de son groupe social d'appartenance. Ces groupes sociaux sont en soit, partageant des pratiques communes, des espaces de socialisation, qu'ils soient scolaires, de loisirs, etc. ils sont hiérarchisés. On sait bien à quel point la noblesse de robe subit une désaffection persistante encore aujourd'hui de la vieille noblesse d'épée (Mension-Rigau E., 1990). Le temps a favorisé les échanges matrimoniaux ainsi que la rencontre de ces groupes sociaux sur des espaces scolaires et économiques communs notamment. Cependant, s'ils partagent des espaces sociaux, tous les dominants ne se valent pas à leur propre regard.

La hiérarchisation formulée se fonde dans le champ des valeurs pour Cécile. Ainsi, la richesse peut être équivalente quantitativement, la valeur de l'argent accumulé n'est pas la même. Il se joue ici la légitimité du travail, de l'accumulation de richesse au regard des valeurs affirmées par les franges les plus influentes du groupe. Cette domination dans la domination est donc qualitative. Elle se fonde dans des aspects légitimes et légitimés inscrivant cette reconnaissance dans le temps, le travail et la valeur de celui-ci.

Le déclassement de certains offre un excellent point de vue. Notre entretien avec Christian, charpentier issu de la noblesse, est très révélateur de cela. Après avoir connu un certain nombre d'échec à l'école, son parcours fut celui d'un ouvrier. Nous utiliserons largement cet entretien plus tard. Dans son entretien les aspects de « noblesse de la matière », de « monuments historiques », « d'intellectualisation » de ses pratiques manuelles ainsi que la réussite dans son domaine l'on fait être reconnu comme de la lignée. Il ne gagne pas

beaucoup d'argent de par son métier mais travaille une matière noble, inscrit son œuvre dans l'histoire et au service de cette dernière, souhaite intellectualiser sa pratique. Ce fort aspect symbolique rattrape largement le fait qu'il soit ouvrier sur des chantiers. Ainsi la forte légitimité de son travail certes manuel et sa réussite dans son domaine font de lui une personne valorisée dans un milieu pourtant hostile à ce type de métier.

Il n'est donc pas nécessaire de gagner beaucoup d'argent pour garder son rang. Ces aspects économiques passent au second plan, les aspects symboliques de reconnaissance de légitimité devenant primordiaux. Ainsi, ce sont les valeurs légitimes à un groupe qui vont déterminer le degré d'adhésion mutuelle à la norme de l'entre-soi. Reste que ces valeurs légitimes diffèrent en fonction des groupes. La réussite professionnelle et économique sera plus valorisée dans les bourgeoisies industrielles modernes par rapport aux valeurs de travail dans le temps et l'activité reconnues comme nobles dans les milieux aristocratiques.

b) La religion

À y regarder de plus près, les réseaux catholiques sont très ramifiés. Même s'ils diffèrent beaucoup et sont assez complexes, ils sont très représentatifs de groupes sociaux différents. Au cours de notre ethnographie nous avons pu identifier chez les catholiques près d'une dizaine d'orientations différentes. Ce sont les rites qui rendent visibles les différences d'orientations religieuses. Cette multiplicité de courants et de rites est assez déconcertante tant pour l'observateur que pour les fidèles eux mêmes :

« *Je ne fais plus tout à fait la différence entre tradis, intégristes, Romains, charismatiques… C'est un peu flou pour moi. Je me demande si ça ne l'est pas pour eux aussi. J'ai l'impression qu'ils se reconnaissent plus par rites en fait et par les endroits qu'ils fréquentent comme les paroisses par exemple.* »

[Extrait du journal d'enquête *Chœur pour cœur*, p. 7]

Afin de simplifier l'analyse ainsi que la compréhension du lecteur nous décrirons à la manière d'E. Mension-Rigau (1990, p.216) l'espace religieux comme scindé en deux avec des particularités à chacun de ces deux grands ensembles. Un premier courant pourrait être décrit comme ante-concilien, c'est à dire avant le concile de Vatican II et un post-concilien.

« *Le concile de Vatican II, qui s'ouvrit en décembre 1962 et se prolongea jusqu'en décembre 1965, inaugura un nouveau langage de l'Eglise catholique. Dans le domaine liturgique, il insista sur la nécessité d'une participation des fidèles et autorisa les messes célébrées "face au peuple" et l'usage des langues nationales. La cérémonie religieuse ne doit plus être un spectacle sacré, mais l'expression de la foi vivante d'une communauté sous la conduite du prêtre.* » (Mension-Rigau E., 1990, p.229)

Les ante-conciliens sont également nommés « traditionalistes » ou encore de manière courante dans ces classes (et tel que nous le ferons) des « tradis ». Ils seront également nommés « intégristes ». Cette dénomination, comme nous le montrerons plus loin lorsqu'il s'agira de décrire les enfants dans ces familles, fait appel à un registre péjoratif marque de la prise de distance du locuteur avec ces courants.

On trouve dans chacun des deux courants des rites différents célébrés par différentes congrégations religieuses.

On trouve entre les deux une dénomination de « catholique Romain ». Cette dénomination est en fait la dénomination courante des catholiques. Cependant le terme de Romain est très peu usité. La description que nous fera Paul de cela est assez éclairante : « Je ne me reconnais pas beaucoup dans Vantican II, on a ouvert la porte à beaucoup trop de choses, mais je ne suis pas non plus pour la messe en latin et ce genre de trucs de fou ! ». Cette dénomination de catholique serait une frange en fait active, messalisante, c'est à dire allant à la messe au moins une fois par semaine, fervente et très sensible aux messages ecclésiastiques, mais pas tout a fait à l'ouverture du rite aux fidèles.

Voici une description d'une observation d'une messe ante-concilienne :

« *La messe commence. Nous chantons. Le prêtre est tourné vers le retable, dos aux fidèles, il récite, tantôt à voix haute, tantôt à voix basse, des prières en latin. Les réponds de l'assemblée se font également en latin. Le livret de messe est lui en latin et en français et il précise les paroles du prêtre et celles de l'assemblée. Le rite est plus complexe qu'un rite classique. Le grégorien y tient une grande place. Les chants que nous avons appris sont le Veni creator spiritus, un Kyrie et un Gloria. Ce sont en fait des "tubes" grégoriens. Une bonne partie de l'assemblée les connaît. Viennent la lecture, d'autres prières à voix basse et l'évangile. Les lectures et l'évangile sont toujours les mêmes dans ce type de rite ils sont en français.* »

[Extrait du journal d'enquête *Chœur pour cœur*, p. 36]

Dans les rites « tradis », « la culture religieuse catholique, si elle apporte une expérience spirituelle, n'est pas conçue cependant comme une initiation critique à l'histoire des textes sacrés ». (Mension-Rigau E., 1990, p.229).

Il est difficile d'évaluer le degré d'adhésion à tel ou tel courant si ce n'est dans certaines pratiques objectives (À propos d'un choriste « tradi ») :

« *Sa pratique de la messe. Tout d'abord, il ne s'est signé à aucun moment excepté à la fin de l'homélie où il a décroché son premier "amen" de la messe* […]. *En tout cas il n'a pas été communier. Je pense que c'est un tradi vraiment intégriste et il considère que la messe à laquelle on était, n'était pas une vraie messe.* »

[Extrait du journal d'enquête *Chœur pour cœur*, p.8]

Paul me précisera que « pour un tradi, l'autel dans le choeur est aussi sacré qu'une table de salon ». Ces différences sont donc de fait des marques distinctives dans les pratiques, l'organisation sociale et l'occupation des espaces de groupe sociaux distincts permettant des positions sociales différentes et influençant des pratiques sociales. Nous verrons à quel point elles tiennent une importance dans les établissements scolaires.

Si les clivages sont visibles, la ferveur et l'appartenance à une communauté de croyants l'emportent souvent dans le partage d'espaces communs, d'autant plus depuis les récentes réhabilitations de rites de la part du pape Benoit XVI.

Nous avons déjà vu que les pratiques familiales sont très empruntes de catholicisme. Elles sont également un système d'inter-reconnaissance dans les adhésions à tel ou tel courant dont la marque objective est la fréquentation de paroisse. Cette fréquentation est tout d'abord

liée au lieu de résidence des fidèles, mais elle est également liée au type de rite et de sensibilité de la congrégation religieuse ou du curé.

La religion inscrit d'autant plus les classe dominantes dans la perpétuation symbolique, dans la continuité des valeurs. Elle est un lien au sein de la famille et créatrice de sociabilité :

« *Pour rencontrer du monde (elle vient d'arriver à Bordeaux et ne connaît personne) elle a contacté le diocèse qui l'a orientée vers notre chorale, qui soi-disant n'est pas officiellement une chorale catholique mais dont chacun des choristes sont repérés dans des paroisses ou des mouvements catholiques.* »

[Extrait du journal d'enquête *Chœur pour cœur*, p. 21]

La religion tient donc une place prépondérante dans la sociabilité des classes dominantes. Elle organise d'une part un ordre moral mais également des rapports sociaux. Elle tient également une dimension politique indissociable de la défense des espaces des classes dominantes. Elle représente ensuite un ordre moral qui doit s'inscrire dans toute la société. Elle est à la fois « racine » (structure structurée) et justificateur de l'ordre moral et social en construction (structure structurante) :

« *Marc est militaire, il se dit catholique pratiquant et n'hésite pas à le clamer très fort y compris à la terrasse du pub. Nous parlons de laïcité et de "racine chrétiennes de la France", nous en sommes venus là parce qu'à 19h50 (le rendez vous était à 20h), il fumait une cigarette cours Victor Hugo et disait avoir eu peur. Il nous dit qu'il a des enfants et qu'il n'aimerait pas les emmener ici pour les protéger. Je lui demande de quoi il veut les protéger ? De l'étranger ? Il me dit que non mais c'est à ce moment que la discussion bascule vers les racines chrétiennes de la France et de l'Europe.*[…]

Il me dit aussi avoir un look (chemise à carreaux, pull rond, veste de chasse, coiffure militaire : la youle, etc.) et qu'à cause de cela il peut facilement se faire importuner. »

[Extrait du journal d'enquête *Chœur pour cœur*, p. 4-5]

c) La perpétuation des valeurs : l'assurance que rien ne change

En ce qui concerne Marc, ce militaire catholique fervent, il souhaite être respecté en tant que Chrétien catholique. Il nous racontera ensuite que dans son régiment il existe des rations sans porc, ce qu'il comprend tout à fait mais ce qu'il trouve « très emmerdant » du point de vue logistique dont il est responsable. Cependant lorsqu'il a voulu avoir une permission de quelques heures pour aller à la messe des cendres cela lui a été refusé. Il ne trouve pas ça juste. Il analyse cela en disant que l'armée ne veut pas avoir de problème de racisme, mais il trouve ça injuste pour les catholiques. Il nous dit que « les catho on peut les ridiculiser de toute façon ils ne comptent plus, par contre les musulmans on les écoute sous peine d'être taxé de racisme ». Il nous parlera également beaucoup du racisme anti-blanc. En faisant une recherche rapide sur internet en ce qui concerne le « racisme anti-blanc » on ne tombe pratiquement que sur des liens d'extrême droite plus ou moins cachés. Ceux qui ne comportent pas de liens vers les mouvements politiques d'extrême droite postent des vidéos (souvent les mêmes d'ailleurs) montrant des blancs se faire « tabasser par des racailles »,

comme il est noté sur beaucoup de titres de ces vidéos. Le terme est devenu à la mode aujourd'hui. Dans cette classe, et spécifiquement dans les groupes catholiques ce terme de racaille est une euphémisation de « personnes étrangères qui n'ont rien à faire en France ». Ils sont l'image du slogan (à défaut d'être une opinion politique) « la France aimez là ou quittez là ». Au delà d'un racisme ou d'une xénophobie, il est un symptôme du repli sur soi de ces groupes sociaux. La création de l'entre-soi se fait ici par le rejet des autres groupes sociaux, par la construction de frontière symbolique. Ces groupes sociaux représentent des valeurs, ils s'érigent en gardien de ces valeurs au même titre qu'ils se revendiquent de ligné, cette présence dans l'histoire leur apporte une symbolique du passé, du présent et du futur. Ils envisagent un âge d'or (qu'ils n'ont pas vécu bien sûr, ou alors « ils étaient enfants ») et voient la société en déliquescence (ce qui est d'ailleurs une constante des groupes liés à une forte adhésion à des valeurs morales). Marc nous dira notamment que quand la société s'effondrera, les valeurs qu'il représente seront toujours présentes. Ils sont les gardiens de leurs propres valeurs sans pour autant voir les dysfonctionnements de leurs volontés morales, mais ils pointent en guise de justification les éléments extérieurs, arrivés plus tard, allant à l'encontre ou étant différents de leur environnement, facilitant la reproduction de la classe. La morale paraît essentielle dans la mesure où elle est l'assurance que rien ne change. Si les hautes classes sociales sont souvent vecteurs de changements elles le sont pour au contraire éviter que tout change. Tout changer pour que rien ne change. Les choses qui ne changent pas sont alors les valeurs qui conduisent les actions, les manières de penser guidant des manières d'agir, des *illusio* et la *doxa*. La reproduction est un enjeu mais comment reproduire dans une société en mouvement ? Il y a des mouvements acceptables et d'autres non. Reste alors à délimiter quels sont les changements acceptables et ceux qui ne le sont pas.

VII. 2. La culture d'établissement

VII. 2. 1. De l'effet établissement à la culture d'établissement

Les établissements enquêtés représentent un fort pôle d'attirance de ces classes dominantes. Le postulat méritocratique et le principe d'égalité pourraient, dans l'absolu, faire envisager que tous les établissements se valent. Il n'en n'est rien, bien sûr. D'une part leur efficacité diffère fortement entre eux, mais également les convictions et adaptations pédagogiques au public. Quels sont donc les facteurs qui participent à une telle attirance des classes dominantes vers certains établissements plus que d'autres ? Si la réputation des établissements est pour beaucoup dans cette attirance, sur quoi se fonde-t-elle ?

Tout d'abord avant d'éclaircir les fonctions de la culture d'établissement nous passerons par un détour théorique des concepts se rapprochant de celui-ci et plus particulièrement de l'effet établissement.

Selon M. Duru-Bellat et A. Mingat « les inégalités sociales de scolarisation ne peuvent se réduire au jeu de variables individuelles, mais résultent en partie de différences de fonctionnement d'un contexte de scolarisation à un autre » (1988, p.650). Il convient alors de considérer les établissements comme ayant un impact différent sur les individus. Pour O. Cousin « les collèges ne se valent pas » (1998, p.115), en effet il démontre que « la similitude des établissements est loin de garantir la similitude des résultats ». Il existe des différences entre des établissements comparables dans leur population. Il serait donc réducteur de limiter la réussite d'un établissement scolaire à son seul recrutement social. Cependant même si les enfants d'ouvrier réussissent moins bien, certains établissements arrivent à réduire les écarts avec des enfants de cadre et d'autres aggravent les écarts.

Les établissements étudiés ont, dans leur projet et leur fonctionnement, les termes du symbole qui permet la confiance des classes supérieures. En effet, l'ensemble des personnes composant l'établissement font partie de ce que l'on appelle officiellement la « communauté éducative ». Cette communauté a ses rites, ses modes d'entrées, bref tout ce qui compose l'idée même d'un entre-soi. Cependant cet entre-soi n'est pas seulement lié aux fonctions dans l'établissement, ni à un management particulier ni à la tenue d'un leadership particulier, ni non plus au public, ni à l'histoire. Il tient plutôt au rassemblement de tout cela, à l'ordination logique telle une maquette préconstruite, comme un ordre social ordonné par une main invisible. Nous avons pu noter cette même façon de vivre les choses comme naturelles dans la vie quotidienne, se mouvant dans l'espace avec des codes bien à eux, avec une façon de faire les choses dans un ordre immuable dont le grain de sable dans les rouages est éjecté avant même d'avoir pu désorganiser la machine, qui n'est pas consciemment construite et entretenue, mais fabriquée et pilotée comme par une magie sociale surprenante. Nous assimilerons cette logique sociale à une incorporation culturelle tout d'abord dans une idée de socialisation primaire et secondaire et plus tard par une reconnaissance d'un entre-soi permettant d'organiser ces relations sociales.

« *Tout groupe social un peu durable et organisé construit sa propre culture, autrement dit un ensemble de savoirs, de savoir-faire, de règles, de croyances, de représentations partagées, qui contribuent à affirmer l'identité collective, sentiment d'appartenance de chacun, et à permettre le fonctionnement stable du groupe ou de l'organisation. Lorsqu'on devient membre d'un collectif tel le corps enseignant, on est conduit à en assimiler la culture pour en devenir un élément à part entière.* » (Dagorn J., 2005, p.293)

Dans ces écoles, si un certain nombre de points sont différenciables quant au fonctionnement, l'orientation générale au service d'une classe, la parfaite homologie entre les valeurs des familles et les projets présentés vont au delà d'un « effet établissement » dans la mesure où ils partagent des éléments culturels des classes dominantes. Nous parlerons alors de culture d'établissement tel que le définit J. Dagorn (*ibid.*, p. 54) :

« *C'est pourquoi nous parlons surtout de culture d'établissement et de "norme d'excellence". Cette norme résulte de facteurs différents. Le rôle de l'équipe dirigeante et des enseignants doit être analysé comme le produit d'une interaction entre les différentes*

définitions que chacun donne de son action et de sa tâche, en fonction de la nature de l'établissement et de son environnement. La pression exercée par les familles et par le marché scolaire n'est évidemment pas négligeable. La mobilisation offre essentiellement une cohérence dans l'activité pédagogique et éducative de l'établissement. »

Si les fonctions de cette culture d'établissement peuvent paraître similaires à une culture de classe ou à une culture d'appartenance, ou en tout cas une culture de reconnaissance, la culture d'établissement a ses spécificités liées à des histoires de classes voire parfois des histoires familiales influentes, où encore de congrégations religieuses. Cette culture de classe liée à des contextes locaux spécifiques mais reconnaissables dans leurs formes aux images de socialisation inhérente à ces classes se fixent dans un contexte bien spécifique et rempli d'enjeux de position sociale et d'éducation : L'école. Cette culture d'établissement est à l'image de la culture légitime des classes dominantes et inversement.

Cette culture est visible :

- dans l'homologie des publics accueillis,
- dans les homologies de la considération de l'équipe enseignante comme une « communauté éducative »,
- dans l'inscription des espaces dans l'excellence,
- dans des projets clairement définis et partagés par toute la communauté éducative de manière relativement implicite, tournée vers les comportements légitimes des classes dominantes et des résultats d'excellence,
- dans un liant spirituel organisant réseaux et justification totale : la religion.

Cette culture d'établissement tournée vers l'excellence crée de fait un tri entre les adhérents à cette culture et ceux qui n'en font pas partie. Voyons à présent les mécanismes et les aspects pratiques qui d'une part la rende visible à l'observateur et d'autre part organise de façon structurelle un tri producteur d'échec, y compris dans ces classes non réellement homogènes comme nous venons de le voir.

VII. 2. 2. « Habiter » l'établissement, métaphore du rapport individuel à la norme d'excellence ?

La question de l'individu est alors à replacer dans une idée d'expérience de chacun à la norme. Celle-ci est liée à des contextes culturels différents et à des pratiques familiales différentes comme nous avons pu le voir. Il s'agit alors de trouver les facteurs d'appréciation de la culture d'établissement et de comprendre les grandes distances à la norme de certains au sein de ces classes.

H. Lefebvre (*in* Stébé J.-M. et Marchal H. ; 2007) opère une distinction à propos de la ville entre habitat et habiter. Il existe une « tension entre d'une part une ville cristallisée dans une certaine morphologie de l'habitat et, d'autre part, une ville en mouvement où s'expriment de multiples manières d'habiter et de s'approprier un lieu. » (Stébé J.-M. et Marchal H., 2007,

p. 9). Pourquoi ne pas tenter, plus qu'une métaphore mais une analogie. Considérant l'école comme un lieu de vie social, si la structure même paraît stable tant dans le matériel que dans l'immatériel, les manières d'évoluer dans son sein (dans la classe elle-même, entre les niveaux et tout au long de sa carrière scolaire) sont elles bien différentes et dépendantes des manières de vivre l'école et ses espaces matériels et symboliques. Enjeu de transformation individuel, l'école privée confessionnelle supporte par contre très mal la transformation d'elle même. Les élèves de ces établissements évoluent dans ces espaces non seulement comme élèves mais aussi comme représentants de leur famille, de leur passé et gage de leur futur. Si les manières de vivre l'école sont diverses, les enjeux des communautés éducatives de ces établissements, détestant le hasard et les promiscuités douteuses, sont donc d'avancer tous selon une seule manière d'*habiter* l'école. Ce qui peut apparaître comme nature même de ces écoles (faire rentrer dans la culture légitime et légitimée par ces classes) peut également apparaître comme enjeux, comme nécessité d'organisation de la vie sociale.

Ces promiscuités douteuses pourtant existent. Il existe au Seuil comme à Domaine Lenoir un certain nombre d'élèves venant de classes moyennes basses ou défavorisés (même s'ils sont rares). Cependant chacun sait que, pour ces élèves « on ne fera pas de miracles », que c'est « une bonne chose pour eux que de venir dans un établissement comme celui-ci ». Bref que cela est une bonne chose que de proposer à ces enfants et à leur famille de voir, de vivre dans une école où l'on y *habite bien*. Ces élèves ne changeront en aucune façon un établissement comme celui-ci. L'enjeu est donc de construire et de faire rentrer dans une culture les élèves, mais au niveau qu'ils sont en capacité d'acquérir. Un enfant ne rentrant pas dans ces schémas se verra alors étiqueté comme ne faisant pas partie de ce monde et ce entre autres par sa manière d'*habiter* cette école. L'espace urbain est sectorisé, ségrégué et cela au même titre que les établissements scolaires (Felouzis G., Liot F., Perroton J, 2005). Les manières d'occuper l'espace urbain sont différentes en fonction de son appartenance sociale (Pinçon M. et Pinçon-Charlot M., 1989), de la même manière, les façons d'*habiter* l'école sont différentes et ce, même si l'*habitat* se ressemble.

Il s'agit alors de pouvoir apporter de la nuance à cette sociologie de l'effet établissement et plus particulièrement ici à la culture d'établissement. En effet, la manière individuelle d'habiter l'établissement créera des disparités, en fonction de son origine au sein même des classes dominantes, de son rapport à la norme d'excellence et de l'expérience que chacun à de sa scolarité. Ces distances à la norme d'excellence peuvent alors être vues dans une sociologie réintroduisant l'expérience de la norme d'excellence et son rapport à cette dernière. Ainsi, la seule expérience individuelle, si elle explique des cas d'échec (Davern C., 2003a, 2003b, Henri-Panabière G., 2010), ne met pas en lumière la construction structurelle de l'échec. Comme le note J. Dagorn (2005), une telle culture d'établissement ne peut fonctionner que dans l'exclusion, assurance de la réussite des plus légitimes. Les établissements eux même, par cette culture d'établissement forte, créent de fait des échecs en excluant ceux qui n'en feraient pas partie. Voyons donc à présent comment se caractérise

cette culture d'établissement, comment elle s'inscrit dans les individus et quels sont les mécanismes en découlant qui créent de l'échec par tri des distanciés à la norme.

VII. 3. Les publics des établissements scolaires d'excellence

Nous tenterons ici, au vu de nos observations au sein des établissements et dans la grande bourgeoisie et l'aristocratie, de décrire ces publics. Cette tentative de description ethnographique a bien pour but, si ce n'est de poser des analyses profondes sur les modes de représentation des élèves de l'établissement, en tout cas de proposer un cadre à propos de la création de l'entre-soi et des modes de reconnaissance de ces élèves dont l'apparence vestimentaire et physique fait complètement partie. Un certain nombre de ces codes vestimentaires sont flagrants et très reproduits. Nous tenterons de les décrire de façon précise.

VII. 3. 1. Les enfants des « tradis »

Beaucoup d'élèves partagent des liens de parenté. Certaines familles sont assez célèbres à Domaine Lenoir pour que les enseignants les plus anciens se souviennent avoir eu en classe primaire tel ou tel père d'une famille qui a inscrit tous ses enfants dans l'établissement. Ce sont les familles connues de Domaine Lenoir et du Seuil souvent très liées à l'aristocratie et au monde ecclésiastique. Ces familles traditionnellement très croyantes participent de façon très active à l'animation de la catéchèse et des œuvres de l'établissement. Ces familles ne sont pas forcément très fortunées mais bénéficient d'une certaine renommée souvent liée à un nom célèbre ou, comme les appellent certains enseignants de manière assez péjorative, « les noms à rallonge » ou les « de la porte du fond du jardin » en référence au nom aristocratique comportant la particule et accolant son nom au fur et à mesure des alliances et des générations. On trouve parmi eux des familles très traditionalistes (aussi appelés « tradis » par certains de ces mêmes milieux aristocratiques mais souhaitant par cette appellation se démarquer d'eux et marquer ainsi un signe de progressisme), celles-ci très attachées à la religion appliquent le dogme à la lettre. Ces personnes ne rentrent absolument pas dans un cliché cinématographique et même si le sens commun peut voir dans ces vies et ces modes de pensée un côté désuet et en dehors du temps, il n'en est pas moins que ces personnes représentent un domaine symbolique encore très fort dans l'établissement.

Nous n'emploierons pas le terme d'*intégriste* tel qu'il est souvent utilisé pour décrire ces agents mais bien celui de « tradis ». Ce terme représente, d'une part, la description que font les agents ne se reconnaissant pas dans une définition de traditionaliste mais se reconnaissant notamment dans un certain retour aux valeurs. D'autre part, le terme d'intégriste, dans le contexte sociopolitique actuel, ressemble plus à un pot-pourri de concepts vagues ne faisant référence à aucune réalité sociale précise. Enfin, ce terme renvoie plus à une

classification partisane, totalement en dehors de toute description scientifique dont la fonction sociale est de créer du stigmate ou un étiquetage afin de favoriser des débats sans fond qui empêchent l'analyse objectivante.

VII. 3. 2. Une appartenance sociale gravée dans la chair

Il existe une minorité de « tradis », à proprement parler. Ces derniers peuvent se définir comme des croyants très fervents, souhaitant une révision de Vatican II (par exemple sur le retour à la messe en latin), une application stricte des principes religieux proposés par le dogme sur des thèmes assez sensibles comme la sexualité. Ils se retrouvent autour de leur croyance formant de fait un groupe social revendiqué. Ils se distinguent d'ailleurs en se qualifiant de vrai catholique par leur pratique par rapport aux autres :

« *V.C. :Je vois vos médailles autour du cou à tous, vous êtes tous catholiques ?*

E1 : Ah oui là vous avez le groupe…on est tous à fond catholique. En Seconde y'a peut être une classe sur six qui est catholique…c'est pour ça j'étais assez déçu, on m'avait dit que tout le monde tout le monde tout le monde était catholique…et en fait non…

E : Ah ouais moi aussi !

E2 et E4 : Moi aussi !

E3 : Y'en a quand même un plus fort pourcentage que dans les autres lycées.

E1 : moi je suis pas si sur, y'en pas mal qui se disent catho mais derrière y'a rien !

E3 : oui ben c'est partout pareil !

V.C. : Ca veux dire quoi "derrière y'a rien" ?

E1 : Ben je sais pas ils vont à la messe…mais…

E3 : Ben ils vont à la messe et ils n'ont pas de convictions…

E1 : …ouais ils pratiquent pas…

E3 : Parce que être catho c'est bien, c'est classe.

E6 : Parce que leur éducation…

V.C. : et là vous êtes tous catho fervents ?

E1 : Oui tous, très fervents…

[Certains hochent la tête, je ne sais pas si c'est pour eux même où pour quelqu'un du groupe, au cas où, je n'insiste pas]

V.C. : Bon on va dire que oui [je ris].

E6 : Ce qui est bien, c'est que quand on est catho, c'est pas mal vu ici, tu vois…enfin vous voyez pardon…

V.C. : Vous pouvez me tutoyer c'est d'accord…

E6 : Non non non c'est bon.

V.C. : D'accord, mais quand tu dis que être catho c'est pas mal vu, ça veut dire quoi ?

E6 : Ben là ou j'étais l'année dernière on était 3 catho dans le collège, c'était moi et mes petits frères [rire général].

V.C. : Vous êtes contents ici ?

[Collectif] : oui »

[Entretien collectif, Le Seuil, l.172-198]

Les thèmes politiques des « tradis » se situent souvent dans la ligne de l'extrême droite, autour d'un retour aux valeurs, d'un nationalisme fort, d'une France une, indivisible et catholique et donc d'un cheval de bataille fort sur l'immigration. On retrouve parmi eux les royalistes. Souvent dotés de noms à particule et « à rallonge », ils associent à leur nom toute leur histoire familiale. Ils développent un certain nombre d'idées sur un retour souhaité de la monarchie. Il existe deux grandes familles royalistes. Les uns (autrement nommés *légitimistes*), souhaitent le retour de l'héritier des Bourbons, Louis XX (entre autres titres, duc d'Anjou), les autres (les *orléanistes*), le retour de l'héritier de la branche cadette d'Orléans, Henri VII, sur le trône de France. Cette querelle au sein de la famille royaliste est relativement complexe et prend sa source notamment dans des applications de la loi salique (suivant la succession de la primogéniture du mâle). Les arguments des deux côtés créaient un fort débat déjà avant la restauration. On pourrait penser que cette idéologie n'est que très peu active. Il n'en est rien. Très bien tolérée à Domaine Lenoir et au Seuil, on la retrouve dans certains milieux universitaires par la mise en place de nombreux colloques scientifiques notamment à Paris II autour de l'association *Les amis de Guy Augé*. Guy Augé (1938-1994) fut historien et philosophe du droit, professeur à Paris II (Panthéon Assas), il créa notamment une revue consacrée à la question nommée *La Légitimité*.

Ces enfants appartiennent souvent à des mouvements de jeunesse chrétienne qui peuvent être les *clercs* (servants de messe), ou des mouvements scouts plus ou moins traditionalistes. Parmi ces mouvements en vogue chez les « tradis », on trouve notamment les *Scouts d'Europe*, mouvement scout prônant une religion stricte, une vie de groupe tournée vers l'effort et le don de soi, héritiers des mouvements de scoutisme paramilitaire, ils souhaitent préparer l'enfant à une vie d'effort et de don de soi dans le souvenir du christ mort pour les péchés des hommes. Une discipline stricte encadre donc ces enfants. Les activités, tournées vers l'adoration religieuse et la vie de pleine nature, allient rencontre avec des communautés traditionalistes et activités extérieures souvent de dépassement de soi.

« *V.C. : Vous allez à quels scouts, scouts d'Europe, scouts de France ?*

E1 : Non scouts de France on évite, les Scouts de France ils sont pas catholiques. C'est SUF [Scouts unitaires de France], Scouts d'Europe, Europa et après y'a plusieurs branches. Les Scouts de France, c'est ceux qui ont des chemises rouges fluos, qui font des extra jobs et qui font que gagner de l'argent et ils se font passer pour des scouts…

E : Ouai c'est des colonies de vacances presque…

E1 : Ouai, j'ai un ami, enfin un garçon de ma classe qui y est, il a gagné 30 000 euro…en un an en faisant des extras jobs. Ils se disent scouts.

E : C'est nul scouts de France !

E4 : Enfin chacun son point de vue.

E3 : Oui oui non c'est sur t'as raison chacun son point de vue mais c'est pas des vrais scouts, y fument, y boivent…enfin ils font ce qu'ils veulent… »

[Entretien collectif, Le Seuil, l. 202-216]

Leur style vestimentaire est particulier. Ils dénotent foncièrement par rapport aux autres élèves. Ils sont souvent vêtus d'une veste de chasse huilée avec, en hiver et à la demi-

saison, un chèche (étoffe plissée provenant d'Afrique du nord). La mode *tradi* de la coupe de cheveux est la tête rasée avec une mèche de cheveux sur le devant (la youle). Cette coupe vaut à ces élèves l'appellation de « tintin roico » par certains autres. En dehors de cela on reconnaît quelquefois à leur boutonnière une fleur de lys, symbole royal. Tout comme certains peuvent écrire des symboles anarchistes ou encore des noms de groupes de musique ou des slogans rageurs et révolutionnaires sur leurs sacs à dos ou affaires personnelles (comme leur agenda par exemple), ceux-là y dessinent des « sacré-cœur » (croix plantée sur le haut d'un cœur). Ce symbole religieux fut notamment associé aux chouans lors des soulèvements vendéens contre-révolutionnaires. Ce symbole est aujourd'hui celui de la lutte royaliste contre le pouvoir républicain qui a privé la nation de Dieu et des privilèges qui leur avaient été accordés par ce dernier. Le reste de leurs tenues vestimentaires est des plus classiques voire parfois en décalage. Pour les garçons, le pantalon en velours côtelé est très fréquent, allié le plus souvent à une chemise et un pull en laine, tout ce qu'il y a de plus classique. Ces élèves arborent très peu de « marques » et contrairement aux autres styles vestimentaires des élèves de l'établissement, ici la question n'est pas de cacher les marques pour leur donner encore plus de valeur car ils ne s'habillent pas avec des marques. Ces élèves sont en effet très peu touchés par la société de consommation.

Même si, du coup, ils se retrouvent à la marge d'une majorité d'élèves ils n'en souffrent pas pour autant. En effet, ils se retrouvent entre eux, d'autant plus que la plupart se connaissent déjà par relations familiales, par la paroisse, par divers mouvements de jeunesse ou apostoliques auxquels ils peuvent participer, eux ou leurs familles. Domaine Lenoir ou le Seuil leur offre alors un environnement idéal pour évoluer en terrain connu avec les personnes qu'ils fréquentent en dehors de l'établissement. Ce groupe est très repérable, il est d'ailleurs fortement décrit par les autres élèves comme « le gang des cathos » pour certains [Julien, 1ère STG au Seuil, l. 218]. Le fait d'être reconnu comme « tradi » par ce style vestimentaire, marque objective de son appartenance sociale, crée de fait une distinction. Cet extrait d'entretien au Seuil avec des Secondes ne faisant pas partie des « tradis » montre bien cette distinction de fait :

« *V.C. : Vous êtes pas dans les cathos ?*
E. : Moi personnellement je suis catho mais je suis pas tradi…comme les autres.
A. : Oui moi aussi…
V.C. : Vous avez vu ceux avec qui j'étais tout à l'heure ?
A. : C'est ceux qu'on met dans la catégorie tradi.
V.C. : Vous êtes copains avec eux ?
C. : C'est pas des grands amis, mais ils sont gentils.
E. : C'est des connaissances, je veux dire on se dit bonjour et on peut dire "comment ça va" et tout mais…on n'aura pas des discussions avec eux. »

[Entretien Axelle, Charlotte, Emma et Mathilde, 2nd, Le Seuil, l. 150-158]

Leur très grande visibilité notamment au Seuil fait même dire à certains qu'il y a dichotomie dans le public accueilli : « Y'a les catholiques pratiquants et les autres » [Maxime, 1ère STG, Le Seuil, l. 43-44].

Ces enfants sont plus nombreux au Seuil qu'à Domaine Lenoir. L'une des raisons principales tient dans la congrégation religieuse ayant l'établissement en responsabilité. L'anonymat de l'enquête nous empêche l'analyse nécessaire qui rendrait inévitablement reconnaissable l'un des deux établissements. Nous pouvons également envisager que l'internat soit un aspect très valorisé par les familles « tradis », notamment pour les garçons, représentant pour elles une socialisation et une instruction religieuse stricte cohérente avec les valeurs familiales. Les appréciations des enseignants ou des personnels éducatifs à leur sujet sont qu'ils « sont de gentils garçons » ou « de gentilles filles ». Ils ne posent pas de problèmes de discipline ou alors minimes. Ils investissent beaucoup les espaces religieux. Ils font un signe de croix à table avant d'entamer une prière discrète au self.

La rencontre de ce genre d'élève est bel et bien une spécificité de ce genre d'école. En effet, dans l'éducation qui est donnée aux enfants, la religion prend une place tout à fait particulière d'autant plus qu'il est difficilement envisageable pour ces familles d'envoyer leurs enfants à l'école de la République.

VII. 3. 3. Les « bourges » : un terme polysémique

Un terme usuel, souvent employé lorsqu'il s'agit des classes dominantes est celui de « bourges ». Certains dominants eux même peuvent employer ce terme à propos de certains de leurs pairs. Cette dénomination péjorative pour désigner les classes dominantes, nous apparaît en fait comme polysémique car décrivant deux postures attribuées différemment en fonction de la position sociale du locuteur, intérieure ou extérieure aux dominants.

Les classes supérieures, comme nous l'avons vu, regroupent une multitude de groupes sociaux différents. On trouve une frange de la domination, arrivée récemment dans le sérail, qui se distingue de façon notable dans ses pratiques sociales d'une part, mais également dans son rapport à la domination. Les nouvelles fortunes ont des caractéristiques assez spécifiques au sein des élites. Comme nous avons pu le voir, la fortune n'est pas discriminante de position dominante, même si elle en est un outil nécessaire. Les descriptions par la noblesse de ces nouvelles fortunes sont souvent péjoratives. Les nobles acquièrent leur légitimité du sang, du rang, de la preuve de la lignée, du temps et de l'histoire qui se passe avec et par eux. Les richesses importantes, rapidement acquises sont assez mal perçues par la noblesse ainsi que la grande bourgeoisie de lignée ayant fait ses preuves de lettres de noblesse. Les bénéfices de groupes en ascension matérielle tentent une transformation du bien en symbole. L'école et par là, les établissements d'excellence sont une très bonne voie d'accès à la légitimité et la perpétuation de la position sociale nouvellement acquise.

Si l'on reconnait aisément les « tradis » dans les établissements scolaires de l'élite par leur postures gravées dans la chaire, par leur ascétisme religieux et par leur « noblesse

d'âme » revendiquée, de grosses différences sont visibles avec les enfants de ces nouvelles fortunes.

La première des différences visible est bien sur le rapport à l'argent et son aspect ostentatoire :

« *Je sors juste de l'établissement au moment où c'est l'heure d'arrivée des parents pour venir chercher les internes. Je suppose qu'ils fonctionnent avec du covoiturage, ou ils s'amènent les uns les autres à la gare. Je ne pensais pas que Le Seuil attirait aussi loin les frontières de la région. Vézière, tout d'un coup, en un quart d'heure, s'est remplie d'un nombre énorme de voitures de luxes, c'est assez impressionnant. Autant, quand on traverse le village habituellement on croise plutôt des BX et des utilitaires et bien là, on se retrouve avec des Mercedes, des Audi, des Porsche Cayenne, quand je dis "des" c'est bien plusieurs de chaque modèles. Et puis ce sont de grosses voitures, de grosses cylindrées dont j'ai du mal à imaginer le prix ne connaissant pas exactement ce genre de voiture.* »

[Extrait du journal d'enquête Le Seuil, p.10]

Bien sûr, les enfants qui montent dans ces voitures ne sont pas de ces « tradis ». Dans le discours des enquêtés issus d'autres franges, ce sont des « bourges ». Si cette dénomination est péjorative lorsqu'elle est faite par un individu trop éloigné des franges supérieures, il n'en n'est pas de même à l'intérieur même de ces classes.

Blandine est désignée comme « bourge » par ses camarades de 2nd6. On trouve beaucoup de jeunes très éloignés des normes légitimes dominantes dans cette classe dite passerelle. Blandine est assez stéréotypée et dénote fortement face à ses camarades issus d'autres classes sociales inferieures. Elle porte un slim avec des ballerines, un chemisier blanc ample avec une ceinture de cuir et un petit gilet. Elle a une grande mèche qui lui balaye le front qu'elle remet perpétuellement derrière l'oreille.

Blandine : [elle rit] Non c'est pas celle qui y'avait avant. Celle qui y'avait avant c'est pas une bourge. Il y a un style bourge ici.

V.C. : Et toi ?

B. : Ben je me case aussi un peu dedans mais je suis très ouverte alors…

V.C. : Pourquoi t'es bourge ?

B. : Ah je sais pas…à vous de me le dire…[elle rit]

V.C. : Ok, alors c'est quoi être bourge ? À partir de quand on l'est ?

B. : Je sais pas…même mes potes elles me disent que je suis une bourge mais je suis pas…

V.C. : C'est la mèche ?

[La cassette du dictaphone arrive à son terme. Je change de cassette mais ce changement prend un certain temps.]

V.C. : C'est quoi être bourge alors ?

B. : Je sais pas…je sais pas comment dire…..ça doit être de par un milieu…..En fait je ne sais pas pourquoi elle me qualifient de bourge.

V.C. : Ca se voit à la manière de s'habiller ?

B. : Ben oui je pense. Mais oui parce que elles, elles s'habillent un peu roots et moi….ben moi j'aime bien la mode. Voilà. Elles me disent qu'on est tous habillés pareil ici.

C'est peut être parce que je suis un peu à la mode aussi.

[Extrait de l'entretien avec Blandine en 2nd passerelle au Seuil, l. 77 à 74]

Ainsi pour des individus extérieurs aux classes dominantes, le terme de « bourge » désignera tous les individus répondant à des critères relativement visibles comme une *hexis,* une apparence vestimentaire, etc. Blandine est ainsi décrite par d'autres élèves de sa classe car elle porte en fait sur elle les marques de l'entre-soi et de l'homogénéité sociale de ces établissements.

Plus tard, elle nous dira qu'il y a deux catégories de « bourges » : « Il y a ceux qui sont vraiment vraiment pétés de thune et il y a les bourges normaux » [*ibid.*, l. 109]. Elle nous dira ensuite que ce sont ses cousins qui sont « vraiment à l'aise ». Si elle se décrit comme « normale », c'est bien pour marquer une différence entre elle et ceux qui seraient « vraiment pétés de thunes » sonnant très négativement dans ses propos. Quel est donc le point de basculement qui ferait que la dénomination de « bourge » tomberait dans le péjoratif au sein même des dominants ?

En effet, ce caractère péjoratif n'est en rien automatique. La quantité ou l'ostentatoire ont une importance, mais c'est l'aspect qualitatif et le rapport montré et perçu à l'argent qui va discriminer le « bourge » pour les enquêtés :

« *Emma : Non je sais pas comment l'expliquer…mais c'est des fils à papa…*

[…] *E. : Déjà c'est ceux qui ont vachement d'argent…*

Charlotte : Qui le montrent…

E. : Ah ouais qui le montrent…et ensuite qui pensent qu'ils vont récupérer la suite de papa et qu'ils vont pas avoir besoin de…enfin qu'ils devront travailler un jour ou l'autre mais qui auront la suite de papa et que ça suffira et qu'ils auront des sous pour toute la vie, alors que y'en a en école publique qui ont beaucoup plus de capacités et qui récupèreront jamais de grandes sociétés parce qu'ils n'ont pas de [en prenant un accent nobiliaire] "papa, maman chef de Leader Price" [elle rit]…

V.C. : [Je ris] Leader Price

E. : [Elle rit]…je cherchais une marque…

C. : Non pour moi un bourge c'est quelqu'un qui a plein d'argent, qui le montre et qui essaie de se donner un genre…enfin qui est assez superficiel genre "où tu passes tes vacances ? À St Tropez"…enfin tu vois des trucs comme ça…

M. : Oui aussi qui jugent les gens sur l'apparence…

C. : Oui c'est ça, superficiels… »

[Extrait de l'entretien avec Axelle, Charlotte et Emma, en 2nd, l. 357 à 373]

Dans l'extrait, les conditions objectives de vie sont discriminantes pour être perçu comme un bourge, mais il s'agit en fait d'un « état d'esprit » comme le décrit également Aurélie :

« *V.C. : Quand tu dis le milieu des petits bourges, ça veut dire que toi tu n'en fais pas partie ?*

A. : J'espère pas.

V.C. : Pour toi c'est péjoratif petit bourge ?

A. : Je ne le vois pas forcément dans ce sens, c'est plus une mentalité petit bourge, il y a ceux qui le sont mais qui ne le montrent pas et dans ce cas-là, c'est pas eux les petits bourges. C'est ceux qui se la jouent avec leur…..

V.C. : Toi tu te mets dans quelle case ?

A. : Je sais pas, c'est dur de se classer soi-même…

V.C. : C'est vrai…

A. : J'espère pas en faire partie…

V.C. : Et tes copains, quand ils te voient revenir du Seuil, t'as pas peur qu'ils te prennent pour une petite bourge ?

A. : Ils savent très bien, il y a énormément de gens qui ne sont pas comme ça ici aussi, il y a des gens bien partout. Ils ne jugent pas. »

[Extrait de l'entretien avec Aurélie, 1ère STG l. 174 à 187]

Le « bourge » dans la bouche des dominants n'est donc plus la description d'un extérieur à la domination des marques objectives de l'entre-soi. Le « bourge » est en fait la description du nouveau riche qui ne correspondrait pas aux normes de discrétion due au rang de l'entre-soi dominant. On peut donc être riche mais pas « bourge ». Si elles correspondent aux canons prônés par les classes dominantes en général, discrétion, lignée, argent légitimement gagné aux yeux des pairs, ces nouvelles fortunes ne seront donc pas pour autant perçues péjorativement par ces jeunes. La valeur de leur argent et surtout la reconnaissance de celui-ci, se doit d'être discrète. Il s'agit en fait, chez ces jeunes dominants, de la marque de l'incorporation de l'idée d'une nécessité de l'argent mais pas comme « une fin en soi ». Sont alors décrits péjorativement de « petits bourges » ou de « bourges » ceux qui dérogeraient à cette règle, ceux qui ne transformeraient cet argent qu'en symbole de facilité, de futilité, d'ostentatoire, de « m'as tu vu ».

VII. 3. 4. L'homogénéité comme signe de reconnaissance

Ces jeunes, enfants de nouveaux riches, sont issus de populations en ascendance qui sont en quête de reconnaissance sociale par les groupes supérieurs. Ils sont donc en quêtes des codes sociaux des dominants. Ainsi, ces nouveaux riches ne sont donc pas différenciables dans leurs postures et styles vestimentaires. Ils ont les mêmes attributs ou presque que les nobles ou bourgeois de lignés. Cette volonté d'homogénéisation est la marque de leur incorporation de normes et de codes nécessaires à leur quête de reconnaissance par ces pairs espérés. Les lignées sont donc copiées, les individus et les styles quasiment « photocopiés » comme aimaient à le dire un collègue surveillant de Domaine Lenoir issus de classe moyenne. Les « tradis » sont les seuls à briser cette apparente homogénéité.

À l'image de la description des amies de Blandine qui pensent qu'aux Seuil « on s'habille tous pareil », nous tenterons à présent une tentative de description de cette homogénéité flagrante dans les apparences et les *hexis*, signe d'un apprentissage par corps pour les plus légitimes et d'une construction de la mise à la norme, par l'homogénéisation, pour les groupes en ascendance.

a) Chez les garçons

Ce qui marque le plus, chez la grande majorité des élèves, est une uniformisation des styles vestimentaires, des *hexis* corporelles et des modes de langage. Comme si tous se calquaient les uns les autres tout en cherchant une spécificité. Rien d'étonnant à ces modes de socialisation juvénile à cheval entre individualisation et conformité à un groupe, cependant ici le groupe n'est pas restreint. Tout d'abord, le style vestimentaire fait appel à une uniformisation. Ici, ce n'est pas « le style skater » le plus à la mode. D'autant plus que le règlement interdit les pantalons portés trop bas ou « syndrome couche culotte » comme l'explique M. Faure, le directeur de Domaine Lenoir. De toute façon très peu d'élèves s'y risquent, nous y reviendrons dans la partie suivante. Le style vestimentaire est très spécifique à la bourgeoisie. Les garçons tout d'abord ont, pour beaucoup, une coupe de cheveux que les surveillants appellent entre eux « la coupe Beatles » en référence à la coupe au bol du groupe anglais dans les années soixante. Cette coupe se décline, en fonction des personnes, plus ou moins long. Lorsque les garçons tentent les cheveux plus longs, les coupes sont pratiquement toutes les mêmes avec le front balayé par une mèche. La coiffure est « coiffée/décoiffée », d'apparence négligée mais en fait très calculée et très codifiée. Ils passent en effet beaucoup de temps à travailler cette mèche.

Il existe de véritables codes de reconnaissance dans la tenue vestimentaire :

« *Un petit groupe d'élèves discute dans la cour. Ils sont assis les uns à côté des autres et parlent des gens dans la cour : "Tu vois il y en a qui ont des têtes de con mais ils font un effort pour s'habiller, tu vois, ils ne s'habillent pas trop mal. Alors qu'il y en a, eh ben même pas !"* »

[Extrait du journal d'enquête Domaine Lenoir, p.3]

Il existe alors une classification faite par les élèves dans la tenue vestimentaire. Celle-ci nous apparaît comme la symbolisation de certaines formes de capital. Si les modes de socialisation juvénile se font notamment sur les tenues vestimentaires, il existe par là l'image de l'appartenance à un groupe. Au-delà de l'appartenance à un groupe d'amis, il s'agit clairement de l'appartenance à un groupe social dont la forme la plus flagrante sera par la suite le rallye.

Il existe l'appellation de « bizut ». Cette appellation ne nous semble pas spécifique à Domaine Lenoir ou au Seuil, cependant nous nous attarderons sur sa signification en soi ou en tout cas au sens qu'en donnent les agents. En effet, cette expression se retrouve souvent et peut être entendue dans différentes cours et dans tous les milieux. Cependant elle ne décrit à Domaine Lenoir qu'une partie très spécifique des élèves de l'établissement. Ceux-là sont fréquemment à la marge des groupes ou alors dans ce que nous appellerons une *sur-intégration*. Tout d'abord, les élèves à la marge se retrouvent entre eux. Ils forment un petit groupe qui ne se mélange que très peu. Il existe une sorte de consensus explicite sur qui sont les *bizuts*. Ils se retrouvent autour de discussions, d'activités spécifiques et souvent solitaires. L'informatique tient une place toute particulière dans la plupart des discussions de ces élèves qui sont en dehors des histoires de fêtes et de rallyes des autres élèves. Même si presque tous les élèves ont accès à l'informatique et maîtrisent très bien cet outil, l'utilisation de ce groupe

d'élèves est très spécifique, ils sont très au courant des dernières sorties techniques et sont adeptes de jeux en réseaux. Pour les autres élèves, ils n'accordent aucune importance à leur apparence. Cependant, ces élèves affichent en général des chaussures de marque, des habits coûteux mais en décalage avec la mode actuelle. Par exemple, un des élèves que nous avons repéré comme clairement nommé « bizut » porte pratiquement tous les jours un T-shirt uni avec une sur-chemise sur celui-ci. Cet usage de la chemise, même si il a pu fréquemment être fait par une génération d'adolescents, ne se retrouve plus aujourd'hui dans la mode bourgeoise. Ce garçon a les cheveux légèrement longs sur la nuque et plus courts devant, plaqués avec du gel de coiffage. À une époque où les cheveux se portent longs, en bataille ou avec une mèche sur le front, cette coupe paraît en décalage total avec celle des autres. Nous voyons bien pourtant que cet élève attache une certaine importance à son apparence vestimentaire, cependant il est quand même à la marge par son image.

La représentation des autres élèves par rapport à eux s'explique par l'inadéquation de leur mode vestimentaire. Nous voyons bien en effet que leur apparence est travaillée au même titre que les autres mais leurs références sont alors différentes et donc culturellement inadéquates à la grande majorité des élèves.

L'apparence de la grande majorité des élèves est de manière flagrante dans une ligne commune d'apparence qui leur vaut de la part des surveillants l'appellation de « clones ». En effet, comme nous avons pu le noter avec la « coupe Beatles », la mode joue un rôle classificatoire très important. Les garçons les plus à la mode s'habillent en « pantalon slim », sorte de pantalon moulant depuis la taille jusqu'aux mollets, ceux-ci sont souvent alliés à des chaussures de ville, de marque, au bout pointu. En haut, ils portent fréquemment des chemises et les plus à la mode encore portent des vestes style « empire », très en vogue dans ce milieu. Les beaux jours arrivant, les polos de tennis et de golf fleurissent pour les modes les plus sportives, quant aux modes les plus chics, elles allient les pantalons en lin avec des espadrilles. Il existe une mode tout à fait contre-intuitive que l'on remarque au niveau des chaussures. À l'arrivée de l'été et de la chaleur, beaucoup d'élèves portent des espadrilles ainsi que des « Bensimon » (sorte de chaussures alliant toile et plastique et très peu coûteuses). Ces chaussures apparaissent comme étant le comble du chic dans la tenue décontractée. Au moment où cet élément a pu nous apparaître dans notre recherche, nous ne connaissions pas les Bensimon si ce n'est de vue mais surtout pas de nom et encore moins les endroits pour s'en procurer. Il apparaît cependant que ces chaussures sont plus des chaussures populaires que spécifiques à des classes supérieures. Il apparaît en fait que ce type de chaussure est aujourd'hui totalement délaissé par toutes les modes. Ces chaussures (comme les espadrilles) ont représenté pendant longtemps l'anti-mode. Aujourd'hui celles-ci redeviennent à la mode. Cependant tout effet de mode prend sa source au-delà de la simple appartenance d'objet et de disponibilité fréquente dans le système économique. En effet, les espadrilles se sont toujours vendues. Elles sont cependant aujourd'hui pour ces élèves les chaussures les plus agréables quant il fait chaud, quand on est en vacances. Ces chaussures

sont en tout cas plus que de simples chaussures. Pour nous, elles apparaissent très pratiques, peut-être, mais bien raccordées à du sens dans une analyse tournée vers une théorie de la pratique. D'une part, les élèves portant ces chaussures ne sont pas possesseurs que de celles-ci, loin de là. En effet, celles-ci ne sont qu'un accessoire d'une panoplie plus complète. Comme tout accessoire, il va avec une tenue globale incarnant une sorte de désinvolture chic. Et même si ces chaussures n'ont pas la valeur fiduciaire que l'on attend de ce genre de classe, le comble du chic (que nous associerons à une domination symbolique) est bien de pouvoir à la fois porter ce type de chaussures en sachant pertinemment que bien d'autres sont accessibles et bien sûr d'une valeur beaucoup plus importante. Elles sont plus un symbole que nous avons décrit dans la partie précédente à propos de la vie au Cap-Ferret. C'est une vie tournée vers la recherche de l'authentique. Si ces publics recherchent l'authentique à ce point, s'ils cherchent à créer leur marque dans le temps ou à vouloir appartenir au temps sont-ils alors tous issus de lignées ? Sont-ils tous des grands bourgeois reconnus par des pairs ? Nous ne pensons pas. Il y a, dans ces établissements, un certain nombre de « nouveaux riches », d'élèves issus de familles des classes moyennes qui ont connu une grande réussite industrielle pour beaucoup ou dans le milieu bancaire. Ces enfants sont souvent trahis par un style et une *hexis* corporelle entre deux. Nous trouvons cela surtout dans l'aspect des filles.

b) Chez les filles

Les filles donnent une impression générale, comme les garçons, d'homogénéité. Celle-ci est d'autant plus flagrante que l'on ne retrouve ce style vestimentaire que dans les franges hautes des classes sociales. En effet, il suffit de se balader dans la rue pour observer qu'on ne trouve cette manière de s'habiller, d'être, de se porter que dans les établissements comme Domaine Lenoir ou le Seuil. En voici une tentative de description.

Tout d'abord, ce qui accroche le plus le regard ce sont les coupes de cheveux. La plus grande majorité des filles portent une mèche sur le front, en travers, parfois tenue par une épingle à cheveux, parfois rabattue derrière l'oreille, les techniques sont nombreuses mais le style est homogène. Au niveau des sacs de cours, il est marquant de voir à quel point les filles portent en majorité le même sac et de la même manière. Ces sacs sont des sacs « Longchamp » qui se tiennent sur l'avant-bras. En discutant avec de nombreux surveillants de ces sacs, nous avons remarqué que la plupart étaient très lourds et que cela devait être une véritable torture que de porter ce sac sur l'avant-bras de la sorte pour faire ne serait-ce que deux-cents mètres. Il nécessite un port de corps très droit et très en adéquation avec l'*hexis* corporelle qui est travaillée par les familles ainsi que l'établissement.

La mode des chaussures est aussi très homogène, soit assez sport et donc des « Converse » aux pieds, soit des chaussures de type ballerine, très fines et se portant avec tous les genres de la mode bourgeoise. Les surveillants répètent souvent qu'elles donnent l'impression « d'aller à une soirée mondaine » ou d'être en « tenue de soirée ». Il est vrai que

quelques jeunes filles poussent assez loin leur tenue dans la recherche au point de paraître sur-apprêtées, pour finalement aller au lycée. Cependant, si l'on considère que l'établissement représente pour elles un espace où sont regroupés la plupart des amis proches, certaines personnes de la famille (comme des cousins), il y a pour elles un certain enjeu de représentation perpétuelle d'autant plus lorsqu'elles sont issues de lignées reconnues ou qu'elles portent un nom prestigieux.

Les pantalons « slim » sont également très à la mode chez les filles ainsi qu'un foulard de couleur noire qui se porte autour du cou avec des imprimés de crânes. Ce foulard « tête de mort » nous a beaucoup questionné, nous ne le trouvions, à l'époque de l'enquête à Domaine Lenoir, que dans la mode juvénile bourgeoise. Nous avons demandé à beaucoup de jeunes filles d'où venait ce foulard. Comme tout phénomène de mode, il est quasiment impossible d'en avoir l'origine mais nous souhaitions en appréhender si ce n'est le sens, un certain discours général à propos de ce foulard. Nous n'en n'avons pas trouvé. Pour certaines, la réponse se trouve dans une mode très chic londonienne, pour d'autres par le fait que certaines de leurs amies en portent, pour d'autres encore ce sont les foulards les plus vendus dans les magasins chics. Nous trouvons donc comme sens à cela une certaine volonté de montrer une image du « chic » mais plus au sens avant-gardiste de la mode. Avant tout, il nous paraît que ce foulard est en fait un trait arbitraire (comme toute mode) qualifiant un entre-soi flagrant. Il apparaît comme un signe distinctif de reconnaissance des jeunes filles « à la mode ». Il est impressionnant de voir à quel point ces filles, au même titre que les garçons, se préoccupent « d'être à la mode » alors que celle-ci ne se trouve que dans ce type d'établissement, cette mode n'est autre que la mise en forme vestimentaire de l'entre-soi, un capital social reconnu par l'aspect vestimentaire, une symbolisation du capital social, un mode de reconnaissance. Cette construction de l'apparence est pour A.J. Allan (2009) une caractéristique de la construction de la « lady », c'est à dire l'image féminine dans les classes dominantes. Cette image est réinterprétée face au post-féminisme néo-libéral poussant les filles vers une forte « hétéroféminité respectable » (*ibid.*), où l'impertinence a une place aujourd'hui dans ces milieux. Cela mis en adéquation avec les autres éléments vestimentaires cités en amont font de ces personnes des clones pour des personnes extérieures mais, pour les jeunes de ces milieux, apparaissent comme de véritables codes, de véritables signes de reconnaissance, un marquage social clair, celui de l'appartenance.

Ces analyses se confirment lorsque l'on voit à quel point certains tentent de plaquer à cette mode et de la suivre. Ils sont en fait déguisés, mis dans un costume qui n'est pas fait pour eux et qui prête au vulgaire. Le règlement est d'ailleurs là pour remettre dans le bon chemin toute personne qui sortirait de ce cadre de « simplicité de bon aloi » comme le précise le règlement intérieur de Domaine Lenoir en ce qui concerne l'habillement [*Cf.* Annexe 2]. Nous verrons cela un peu plus loin lorsque nous traiterons spécifiquement du règlement intérieur.

c) Les corps domestiqués

De la même façon que les habits sont une particularité visible, les corps eux même sont marqués de l'appartenance sociale. Outre les *hexis* que nous avons déjà pu décrire plus haut, c'est l'absence de personnes en surpoids dans nos observations qui a pu nous surprendre et notamment au Seuil comme le montre cet extrait de notre journal d'enquête :

« *Il y a un truc que je n'avais pas vu, effectivement il n'y a pas de noir il n'y a pas de maghrébins mais ça, je ne suis pas surpris, mais il n'y a pas de gros non plus. Il n'y a pas de grosses, elles sont toutes fines, il n'y a pas une grosse. C'est assez incroyable. Ça vient de me sauter aux yeux, j'ai toutes les classes Terminales devant moi je cherche, il n'y a pas une grosse. Est-ce qu'il y a un poids idéal comme à la boxe ? Est-ce qu'ils font une pesée ? C'est frappant. Et chez les garçons c'est pareil, ils sont tous maigrichons, sauf un tanké comme un rugbyman, peut-être deux. Ils font tous partie de la case "jeune et beau" à part les deux ou trois qui font clairement partie de ce qu'ils appellent "les bizuts". Ils ne sont pas forcément pas intégrés, mais ils sont à cotés de la plaque, ni "tradi", ni jeune "bourges" comme ils disent, ils font vraiment à part.* »

[Extrait du journal d'enquête Le Seuil, p.27]

Les corps de ces jeunes dominants portent eux même la marque sociale par leur corps domestiqué. Ce n'est pas seulement leur langage ou leur tenue qui les caractérise, c'est un ensemble cohérent, de « bon aloi » comme on entend fréquemment dans ces milieux. C'est un contrôle de soi perpétuel et global, qui est visible. C'est un marquage culturel global.

VII. 4. Ste Thérèse Domaine Lenoir, Le Seuil, l'histoire faite corps, l'histoire faite chose

Ces établissements bordelais et de région bordelaise figurent parmi les plus renommés, tout deux dans des domaines différents et pour des raisons différentes. En effet, ils sont comparables sur de nombreux points : leur recrutement social en quasi totalité dans les classes dominantes, les résultats d'excellence dans la filière générale, un règlement intérieur strict et socialement orienté vers les postures légitimes, etc. La fonction sociale de ces deux établissements ainsi que leur place dans les classes dominantes sont pourtant des aspects qui les séparent. Domaine Lenoir est un établissement d'excellence typique, c'est un outil de structuration et de reproduction légitime dans ces classes, il participe de la « voie royale » dans ces classes. Le Seuil, lui est réputé pour être un établissement de rattrapage des enfants en mauvaises situation à l'école dans les classes dominantes. Il accueille des élèves qui poseraient des doutes sur leur capacité à réussir et donc reproduire et faire perdurer la lignée.

Ils ont cependant en commun un certain nombre de caractéristiques et notamment leur rapport à la pierre et à l'excellence de l'espace. Ce sont des établissements privés sous contrat d'association avec l'Etat. Ils sont placés sous la tutelle de congrégations religieuses. Ces congrégations sont différentes pour chacun des établissements. Dans la plupart des

descriptions administratives, il est précisé que ces établissements accueillent des filles et des garçons et ce sur les niveaux du primaire, du collège et du lycée ainsi que sur des classes préparatoires aux grandes écoles pour Domaine Lenoir. Pour le Seuil les jeunes sont accueillis à partir de la Seconde et jusqu'à la Terminale.

VII. 4. 1. Domaine Lenoir

a) L'histoire faite chose, la pierre

Comme nous l'avons précisé en ce début de chapitre, nous tenterons une analyse partielle des éléments que l'anonymat de cette recherche nous permet de divulguer quant à l'histoire de ces établissements.

Domaine Lenoir n'est pas seulement l'histoire du lieu sur lequel s'implante l'établissement mais également l'histoire d'une congrégation religieuse en plein essor. La première école de celle-ci s'implante d'abord dans le centre ville de Bordeaux, dans un hôtel particulier dont le fondateur de l'ordre avait fait acquisition. À la fin du siècle, les locaux n'étant plus adaptés au nombre important d'élèves, la communauté fait l'acquisition du Domaine Lenoir après avoir envisagé d'acheter un parc, finalement vendu à la mairie de Bordeaux. C'est un vaste domaine sur lequel le propriétaire a fait construire un pavillon sur les plans d'un célèbre architecte bordelais. C'est par l'intermédiaire d'une société civile immobilière que la communauté religieuse fait l'acquisition de ce domaine. Cette société civile assura la continuité de l'entreprise lorsque, en vertu de la loi sur les congrégations, la communauté dut quitter l'établissement. Ils reviendront petit à petit. L'établissement sera dirigé par des prêtres en continu jusqu'au début des années quatre-vingt-dix. On construit à la fin du XIX^{ème} siècle le bâtiment destiné à accueillir le futur collège. Il est nommé aujourd'hui le grand bâtiment. Pendant la période d'enquête, lorsque les nouveaux 6ème visitent le collège en début d'année, un arrêt est systématiquement fait devant la première pierre de ce grand bâtiment où l'on peut toujours lire l'inscription gravée pour la bénédiction de celle-ci en 1896.

Au cours du XX^{ème} siècle, on construira les bâtiments accueillant le réfectoire, les cuisines, les logements religieux puis le gymnase, le nouveau lycée et les classes préparatoires.

Ce qui marque le plus en entrant dans l'établissement, c'est le caractère imposant des bâtiments datant du siècle dernier. Le grand bâtiment est en effet haut de quatre étages sur une longueur de plus d'une centaine de mètres. Il accueille la totalité des classes de 6ème et 5ème, plus d'une douzaine de classes ainsi que les laboratoires et les salles d'étude du collège. On trouve au rez-de-chaussée les deux classes d'art (musique et arts plastiques mélangés) ainsi que les locaux réservés aux enseignants et personnels (salle des professeurs et salle de travail). Ce bâtiment est tellement imposant qu'il a pu, durant la seconde guerre mondiale,

accueillir un hôpital militaire. Tout dans l'établissement paraît immense. L'espace est large. Le domaine est immense. Nous passons un temps énorme à déambuler de bâtiment en bâtiment. Il faut bien prévoir cinq minutes pour aller chercher un tube de colle depuis le lycée jusqu'à l'intendance ! Tous les déplacements sont longs. Tous les jours un surveillant est dit « d'établissement ». Il a pour rôle de déambuler dans tout l'établissement dans le cadre de la surveillance des temps de demi-pension. Les surveillants ont l'habitude de dire que celui-ci est de « balade », car il passe un temps énorme à parcourir l'espace.

Une bâtisse n'est jamais uniquement des murs et des salles, c'est bien plus que cela. C'est bien la pierre qui porte le symbole, la pierre qui porte l'imposante stature de l'établissement, la pierre qui impose, la pierre qui est finalement beaucoup plus que ce que l'on voit mais qui pourtant le rend aussi impressionnant. Ce bâtiment d'allure sévère qui montre la stature de l'établissement est à la fois histoire et présent, il est même inscription du présent dans l'histoire. Ses bâtiments défient le temps au même titre que l'établissement défie le temps présent dans le quartier depuis plus de cent ans. Ce domaine est histoire dans le présent par ce qui s'y est passé et par les personnages qui ont étudié ici. Tout le monde sait à Domaine Lenoir le nom de cet écrivain français qui sera tout au long de sa vie reconnaissant à l'établissement de lui avoir permis d'être ce qu'il a pu être. L'établissement est fier de ses anciens élèves passés à la postérité, architectes célèbres, astronautes, hommes politiques, etc. Cette histoire s'inscrit dans la pierre comme élément du présent, comme histoire en mouvement, comme histoire prête à être gravée dans les corps.

La rotonde est également un des édifices symbole de Domaine Lenoir. Pavillon originel du domaine du XVIII^{ème} siècle, il fut agrandi à la hâte quand la communauté s'y installa. D'allure plus élégante, le bâtiment accueille aujourd'hui les salons de réception, les salons de rendez-vous et le bureau du directeur. L'intérieur de ces salons est tout à fait remarquable par la décoration ornée de boiseries. Les salons de rendez-vous, où encore appelés « salons roses » ne sont pas moins remarquables par leur aménagement de style empire. Tout y est fait pour s'y sentir à l'aise. À l'aise pour ceux qui ont, en tout cas, l'habitude de ce type d'endroit tout à fait particulier. Il est quand même rare d'observer des lustres aussi impressionnants dans les bureaux de tous les directeurs d'établissement scolaire. Il en est de la réputation de l'établissement. Mais celle-ci n'est qu'annexe. On ne recherche pas la réputation dans ce genre d'endroit. Elle ne vient que si elle est méritée. On ne fait pas « comme si » pour avoir bonne réputation. Encore une fois, c'est le produit d'une histoire sans faille, du poids des structures. Il ne s'agit pas de stratégie, il ne s'agit pas d'adaptation au public. Il s'agit de continuité, de naturel. Ces structures sont ici incorporées dans les murs, les boiseries, le raffinement de l'architecture, les parquets, signifiant à l'initié qu'il est ici comme chez lui, mais à l'intrus qu'il n'est pas à sa place et qu'il devra soit se battre pour y accéder, soit s'en aller. C'est le poids des ans, le poids de l'histoire, une histoire prestigieuse, qui a transformé petit à petit le capital immobilier en capital symbolique, la transformation fantastique de la pierre en social par le symbole.

L'établissement subira de nombreux remaniements afin de rendre les espaces anciens plus en adéquation avec le nombre d'élèves accueillis. L'ancienne salle de sport qui accueillait une piscine puis la salle d'escrime sera par la suite remplacée par l'amphithéâtre.

b) L'histoire faite corps, le projet

Si les pierres structurent l'espace en y imposant l'histoire et des structures sociales, ces dernières sont mises en mouvement par les volontés des agents. Ceci est organisé au travers des projets éducatifs et d'établissement. Si Domaine Lenoir est une école, elle l'est comme toutes avec un projet spécifique, issu comme nous l'avons vu de son histoire, de sa structuration spatiale et bien sûr du public bien particulier qu'elle accueille. Pour J.-P. Boutinet (1990, p.189), la pédagogie du projet a été encouragée de manière générale à l'Ecole afin de casser le cadre coercitif des programmes scolaires et susciter une certaine créativité. Il permet cependant l'interrogation suivante : « Comment mettre des enseignants et des élèves en projet, alors que ces projets qu'ils doivent mener leur sont définis en dehors d'eux par d'autres ? » (*Ibid.*). Il serait alors question de programmer la créativité, ce qui en soi constitue une manière de tuer cette créativité. À Domaine Lenoir, le projet est constitué par les directeurs de l'établissement, les C.E. (Conseiller d'Education) et les censeurs, y participent également des membres de la communauté religieuse. Ni les enseignants ni les élèves ne sont associés à sa construction. Il n'est d'ailleurs pas question de créativité pédagogique dans l'établissement. Le Conseil Pédagogique qui se compose de membres de la « communauté éducative » intervient en cours d'année afin de « faire remonter » à la direction des intentions éducatives. Un des derniers travaux du Conseil Pédagogique s'est porté sur l'évaluation. Au grand regret des membres du conseil, ces travaux n'ont pas été pris en compte par la direction. Pour beaucoup d'enseignants « le Conseil ne sert à rien ». Peu d'enseignants s'y investissent donc. Pourtant la direction se félicite des travaux fournis sur l'harmonisation de l'organisation des sorties scolaires et autres voyages pédagogiques. Il serait intéressant de se pencher plus sur ce Conseil Pédagogique. Cependant nous n'avons pas récolté, dans notre travail de terrain, suffisamment de matériaux le concernant. Nous pensons qu'il existe de véritables enjeux de cet espace dans une analyse systémique. Ceci constitue donc une future piste de recherche.

Domaine Lenoir est donc, comme l'explicite son projet, une école qui enseigne, une école qui éduque par la structuration des habitus et une école qui révèle, dans sa dimension religieuse que nous analyserons plus loin, comme une symbolisation du capital social. Domaine Lenoir intervient donc sur différents types de capital, d'une part le capital culturel sous toutes ses formes (à l'état incorporé, objectivé et institutionnalisé), sur le capital social par la création de réseaux (nous verrons plus loin l'importance des associations de parents d'élèves, de l'association des anciens élèves et des activités pastorales). L'établissement intervient donc sur la structuration des habitus, sur l'entrée dans des champs, et sur la continuation, la production et la reproduction de l'accumulation de tous les types de capital.

Une école qui enseigne, les objectifs d'enseignement de Domaine Lenoir ne sont pas, comme nous avons pu retrouver dans d'autres travaux universitaires, sur une vague théorie floue de la règle des trois tiers « un tiers bon, un tiers moyen, un tiers mauvais », mais bien sur une volonté affichée de la quête de l'excellence.

« *Une présentation des D.S.T. de l'année aux T. S par Mme Leluard, censeur du lycée, "Le forum étudiant se déroulera du vendredi au dimanche ce qui vous évitera de rater des cours… (à demi-mot) en S on ne rate pas les cours".* »

[Extrait du journal d'enquête Domaine Lenoir, p.2]

La règle des filières royales est respectée comme ailleurs mais particulièrement teintée d'excellence. La réflexion de Mme Leluard trahit toute la non ambigüité qu'il existe sur les attentes de l'établissement à propos de la série S. Pas de résultats moyens, pas de demi-mesure, pas d'accrocs, afin de justifier d'un dossier scolaire exemplaire.

Nous voyons bien à quel point les différentes stratégies sont bien connues et partagées par les différents agents éducatifs intervenant dans l'établissement, mais également par les parents :

« *Au B.V.S. l'arrivée d'une nouvelle élève. Elle vient avec Mme Leluard afin de régler les formalités quant à la cantine et autres documents à remplir en début d'année. Elle est accompagnée de sa mère. Mme Leluard questionne l'élève au sujet du programme.*

"Tu as pu voir ce que tu avais à rattraper ?"

"Heu, oui c'est bon, en mathématiques, ils ont fait de la géométrie, mais moi j'en ai jamais fait, et en latin…"

"…oh ! En latin je ne me fais pas de souci pour toi."

"Par contre sur mon emploi-du-temps j'avais trois croix sur une heure, je ne sais pas ce que c'est !"

"Ah oui ! C'est parce que j'avais noté que tu voulais faire grec, mais je ne savais pas si tu l'avais toujours en idée !"

La mère s'interrompt dans ses papiers : "Si si, elle en a toujours l'idée, et moi aussi d'ailleurs." »

[Extrait du journal d'enquête Domaine Lenoir, p.17]

Toutes les stratégies sont utilisées afin que la reproduction générale soit assurée, que les avenirs soient assurés, que les dossiers scolaires soient parfaits et bien sûr que les habitus soient structurés. Il en va de l'avenir des élèves, de la confiance des parents et surtout de la réputation de l'établissement.

« *Petite conversation dans le B.V.S. entre M. Balu et la censeur Mme Leluard à propos du Salon de l'étudiant qui s'est déroulé ce week-end. L'établissement était représenté pour les classes préparatoires qu'il accueille et qui sont une grande fierté dans l'établissement.*

"Il n'y avait personne du public, nous, on était là [parlant des écoles privées en général]*"*

"Non mais moi je leur ai dit, ils veulent faire des prépas intégrées mais à la fin s'ils ne sont pas pris, ils n'ont rien du tout, c'est niveau bac. Je leur ai expliqué qu'à la fin de l'année, sur décision du conseil de classe on accordait des équivalences."

Il me semble intéressant d'évaluer le nombre d'équivalences réellement données et sur quels critères ? Il apparaît qu'il y a de forts enjeux quant aux prépas autant dans et en dehors de l'établissement. Il y a un prestige à conserver. Les classes préparatoires représentent la

filière d'excellence de l'établissement. Comme pour le bac, la logique générale est une logique de rendement au maximum d'écoles obtenues. L'objectif est donc bien que tous accèdent à une école de commerce cependant, peu importe le prestige ou le niveau de classement de l'école. Ce sont celles les plus prestigieuses qui sont visées mais au fur et à mesure de l'année les préparationnaires sont incités à ne pas se présenter à tous les concours pour éviter "de perdre du temps" et "de viser au mieux". Ce qui permet ainsi à l'établissement, par une gestion comparable à un secteur ressources humaines dans une entreprise d'afficher des taux de réussite aux concours défiant toute concurrence. »

[Extrait du journal d'enquête Domaine Lenoir, p.12]

Nous avons gardé la citation intégrale du journal d'enquête ainsi que l'analyse « à chaud » que nous avions produite car elle nous paraît, à présent, avec tout le recul de la recherche, comme aussi adéquate à la description de la situation. Si nous soulevons l'idée de concurrence dans cet extrait, c'est bien un des enjeux de l'établissement. Rester le meilleur ! Etre connu et reconnu de tous comme le meilleur !

Comment faire pour rester les meilleurs, comment éviter les accrocs ? On sait bien que ces écoles font un tri. Le sens commun peut tout à fait le voir mais comment peuvent-elles transformer ainsi les classes populaires en mauvais élèves ? Comment la magie sociale opère-t-elle ? En fait de magie, la reproduction est de tous les jours et n'a de magique que le propos sociologique qui permet de mettre des mots sur une machine à produire de la domination dans l'ombre. Est-il nécessaire de préciser que ces écoles reproduisent des schémas de domination et est-ce vraiment dans l'ombre ? Oui, dans la mesure où les modes de reproduction sont cachés et beaucoup plus difficiles à cerner que ce que l'on peut croire. La violence qui est faite est constante et symbolique dans la plupart des cas. La violence est librement consentie. Elle ne se montre pas, difficile à voir, le concept paraît alors peu opérant. Où est cette violence ? Quand ? Sur quelles choses précises de la vie quotidienne ? Et comment rattraper les « exclus de l'intérieur » ?

c) La valorisation des compétences : la reconnaissance comme signe de l'excellence

Lors de notre candidature à Domaine Lenoir, c'est M. Faure, le directeur de l'établissement en personne qui nous avait appelé afin de nous féliciter de notre candidature. L'obtention du poste était alors quasi assurée. Nous devons cette embauche au fait que nous soyons un ancien élève (dans un esprit de corps, mais également comme une assurance de la culture d'établissement) mais également à notre parcours universitaire. En comparant les parcours de chacun des surveillants de l'établissement (qui n'est pas un poste très valorisé), les parcours de chacun étaient pour la plupart très brillants. M. Faure insiste souvent sur une certaine valorisation de ses employés. Il insiste beaucoup sur les compétences des personnes dont il a avalisé l'embauche. Il s'agit d'une mise en valeur peut-être des compétences mais surtout du prestige et de la légitimité des individus. Chaque année, le jour de la pré-rentrée est

l'occasion de présenter les nouveaux arrivants dans l'établissement. Les présentations sont souvent flatteuses. Ce fut le cas pour nous :

« *Le directeur arrive. Petite présentation des nouveaux arrivants dans "la maison". Le terme est familial et il est justement question d'entrer dans cette famille par un rite de passage. On entre dans cette famille comme dans toutes les grandes familles bourgeoises soit avec de solides références ou alors une possibilité de constituer un intérêt substantiel à la perpétuation de la notoriété du lieu. Dans mes collègues recrutés cette année le cursus est au minimum d'une licence de philosophie à 21 ans. Le C.V. de chacun est déroulé face à l'amphithéâtre, les diplômes s'affichent, l'ancienne appartenance à l'établissement fait beaucoup d'effet. Je m'en rends compte quand vient mon tour. Mon nom est cité. Je me lève. Je ne suis pas à l'aise du tout mais j'essaie de donner le change par un sourire crispé. Ça ce voit. Il y a un petit silence avant les applaudissements. Je n'ai encore rien gagné, si ce n'est le mérite (ou peut-être l'honneur ou encore la reconnaissance d'être entré dans "la maison"). J'entends quelques "je le connais lui". Le directeur me présente, je me rassois : "C'est un ancien de la maison, nous sommes très fiers et heureux de voir le parcours de nos anciens surtout quand ils reviennent chez nous. Vincent CHAPON a plusieurs cordes à son arc, à ce niveau ce n'est plus un arc c'est une harpe. Il a beaucoup d'expérience dans l'animation en tant qu'animateur puis en tant que directeur de centre de vacances. Il est formateur BAFA. Il a un DUT d'animation sociale et socioculturelle, une Licence de sciences de l'éducation obtenue avec la mention assez bien, il a un Master 1 de sciences de l'éducation obtenue avec la mention bien, il est actuellement en Master 2 sous la direction d'Eric Debarbieux ; ses travaux universitaires portent sur les pédagogies non directives, la place des militants dans l'éducation populaire et sur les inégalités scolaires. Je suis heureux de vous avoir ici et j'espère que vous saurais mettre vos multiples compétences au service de l'établissement." L'expérience est très gênante mais en même temps elle me redonne une certaine légitimité que je n'avais pas forcément d'acquise. Beaucoup d'enseignants me connaissent et n'ont pas forcément une image de moi d'un élève particulièrement brillant.* »

[Extrait du journal d'enquête Domaine Lenoir, p.1-2]

Il nous semble que cette présentation a bien pour fonction de légitimer les agents dans l'établissement et de bien entériner tout le prestige de l'établissement. L'entrée dans la « famille », dans la « communauté éducative » se fait au prix de la conscience de chacun de la légitimité et de la conscience de l'entrée dans un monde spécifique. Remplie de codes et de rites de passage, l'entrée dans l'établissement se fait par l'assurance de la place de chacun dans la culture de l'établissement.

VII. 4. 2. Le Seuil : du rattrapage à l'excellence

a) De nouveaux investissements inscrits dans l'histoire

Passons à présent à la description du Seuil. L'établissement est lui aussi immense. Situé en région bordelaise il se trouve assez loin de Bordeaux pour bénéficier d'un tel espace et d'autre part assez proche pour jouir d'une population de la zone d'attraction bordelaise. L'établissement met largement en avant son internat et le fait qu'il soit à « taille humaine » comme le décrit le directeur avec ses seulement 500 élèves. Plus de 300 de ces élèves sont des

internes avec un peu plus de garçons que de filles. Les élèves y sont par niveau dans des chambres refaites à neuf de 2, 3, 4 ou 5 personnes.

Les espaces de l'établissement sont très segmentés et le domaine se divise en deux grandes parties. D'un coté le parc et les installations sportives intérieures et extérieures. De l'autre coté, les espaces de travail et de logement.

Cette grande bâtisse du XVIII^{e} siècle fut récupérée pendant la seconde guerre mondiale pour éloigner les enfants d'un patronage chrétien des bombardements de Bordeaux. La bâtisse fut récupérée d'un héritage dont le propriétaire venait de mourir. Petit à petit, sur conseil des autorités bordelaises, la colonie de vacances devint une école. Le passé de patronage nous en dira en effet plus sur la fonction sociale qu'occupe cette école dans la grande bourgeoisie bordelaise et d'ailleurs. En effet, l'attraction de cet établissement va bien au delà de Bordeaux et de sa région mais également bien au delà de la Gironde voire d'Aquitaine. En effet, à l'époque de notre enquête un des élèves de Terminale était Palestinien, issus des franges supérieures du pays et appartenant à la minorité chrétienne. On trouve des enfants venant de Toulouse, La Rochelle, Nantes, Montpellier, etc. La renommée de l'établissement attire un certain nombre de grande famille à ceci prêt que le profil et la réputation de l'établissement attire plus d'enfants en situation de non réussite dans des établissements de grande renommée.

On sent bien que les investissements ont été lourds. Si l'établissement a eu la réputation de lycée de rattrapage, les choses évoluent et la pierre en est le symbole. Le changement et la modernisation pour couper avec l'image du patronage ouvert à tous et surtout aux situations difficiles. L'établissement donne maintenant l'image d'un lycée tourné vers l'avenir, rompant ainsi avec sa réputation, son histoire. Les bâtiments ont été refaits à neuf, les façades ravalées, le parc entretenu, les espaces verts au centre des bâtiments scolaires font penser à ces universités anglaises d'excellence. Il s'agit à présent de montrer un établissement tourné vers l'excellence. Cette image n'est pas en inadéquation avec l'idée de rattrapage. Il s'agit de faire entrer les « têtes dures » dans le cadre, « dans le moule ». Pour Alexandre, ancien Seuillien et surveillant dans l'établissement ces changements sont liés à une politique forte de M. Montrachet et à des changements structurels :

« *L'histoire c'est que ça appartient à un patronage, ça a toujours été en lien avec la religion tout ça, le patronage. Du coup il fallait… Bourlan, le collège prenait de plus en plus de place, ça c'est vachement construit autour, il y a eu un afflux de population. Bref, eux étaient le seul lycée… y'avait les BTS à l'époque aussi… ils accueillaient un peu ce qu'on appelait les repris de justesse, dans le coin il n'y avait personne d'autre, donc il y a eu une nécessité au bout d'un moment de dynamiser le truc d'agrandir la structure. Sauf qu'à mon époque, c'était tout petit, on n'était pas beaucoup c'était un peu délabré, l'équipe en place c'était vraiment [il me mime le geste et le bruit du fouet] schlack ! Ils ne prenaient que des pions anciens militaires et que sur le scolaire en lui-même ils abusaient tous. Moi c'était complètement mélangé entre le fils à papa, le bobo… même s'il y a quelques fils de viticulteurs du coin… à l'époque c'était vraiment 50 50, il y avait des gens qui venaient de toutes origines sociales… ça venait même de Saint-André-de-Cubzac, de Blayes, voir plus loin, il y en avait qui prenaient de train pour venir le lundi en pensionnat mais de tous*

milieux, vraiment des repris de justesse. Et puis apparemment, il y eut d'autres consignes que l'ancien directeur ne pouvait pas assumer ni lui ni son équipe et donc ils ont envoyé Montrachet pour développer le truc, moderniser, agrandir, donner un autre esprit, enlever la section BTS pour faire que du lycée donc Seconde, Première, Terminale. Même s'ils ont gardé au début la Seconde d'adaptation… je sais pas si on t'a expliqué comment ça fonctionne… [je fais oui de la tête]... Ca y'est, c'est fini ! Le niveau n'a fait que monter. Donc au bout d'un moment ils se donnent les moyens de leurs ambitions et de tous les investissements qu'ils mettent, Jean-Michel me disait qu'ils sont 320 en pensionnat, à l'époque je sais même pas si on était 100 ou 110…. Au bout d'un moment, il y a un investissement d'équipement, plus de profs plus d'encadrement, plus d'animation autour de la vie scolaire, avant il n'y avait pas grand-chose, aujourd'hui ils ont le théâtre, le sport, la culture, les ateliers… voilà il y a une autre… J'ai pas eu l'occasion trop de creuser comment ils fonctionnent, mais je me dis que quelque part… donc si les élèves ressentent cette pression là, parce qu'ils me disent qu'ils entendent "si ça va pas on dégage", aujourd'hui ils en sont à refuser du monde, donc je suppose que ça leur a aussi été présenté comme ça… en tout cas les Premières et Secondes, parce que les Terminales, à part être éjectés en cours d'année, il faut retrouver une boîte pour passer le bac…..mais là tu as pu voir qu'ils n'en n'ont rien à cirer… les livrets scolaires sont presque faits, ce soir c'est fini, le bac c'est dans deux semaines, donc la pression tu peux pas leur mettre à eux, c'est plutôt aux Secondes et aux Premières. »

[Entretien avec Alexandre Besse, Surveillant, ancien Seuillien, l.259-292]

Si Domaine Lenoir s'est adapté à la demande et à l'afflux de population en construisant de nouveaux locaux, les modifications structurelles du Seuil sont en fait dues à un changement de politique en vue de passer d'un établissement de rattrapage à un établissement d'excellence accueillant une population plus large que les autres établissements du genre. Il s'est alors agit de faire de cet accueil plus large une plus-value et pas seulement une caractéristique unique. Ce lien entre rattrapage et excellence est très visible dans la mise en acte du projet de l'établissement.

b) Un établissement mixte de « repris de justesse » et d'excellence

Le poids des structures familiales impose non seulement l'entrée dans une culture du point de vue de l'institution mais elle requiert aussi une discipline et une réactivité des enfants de ces milieux.

On voit dès les années 70 se développer des structures permettant les reconversions dues aux modifications structurelles économiques (Bourdieu P., 1989, p. 305-328). Il est possible de voir dans ces nouvelles structures une opportunité pour les personnes ayant échoué dans le système scolaire, d'effectuer un rattrapage dans des écoles moins prestigieuses mais qui feront leur nom par la suite. Celles-ci permettront à ces enfants des classes dominantes d'obtenir des titres scolaires et de consolider leur capital social dans les champs économiques spécifiques, chacun de ces deux éléments à eux seuls se suffisant. C'est-à-dire que le titre scolaire en soi apparaît comme une nécessité à l'obtention d'un certain nombre de postes, mais que d'autre part il est plus que fondamental de rencontrer des personnes et de

tisser des relations dans des environnements sociaux qui pourront être réinvesties de manière adéquate pour l'obtention de postes.

Nous nommerons ces « établissements de rattrapage » (Ballion R., 1977), tels qu'ils le sont par les acteurs eux-mêmes, des établissements pour les « repris de justesse ». Ils sont appelés comme tels à la fois par les élèves mais également par un certain nombre d'acteurs éducatifs qui manifestent un certain recul sur le public accueilli par ces établissements ou, comme nous avons pu le rencontrer avec Alexandre Besse, des anciens de ces établissements ayant connu une situation d'échec et qui étaient scolarisés là pour organiser un rattrapage scolaire lorsque celui-ci était la seul possibilité de conserver sa position sociale.

Dans ces cas d'enfants en échec, c'est le champ lexical judiciaire et de la réinsertion qui prévaut : Ce sont des « repris de justesse », des « têtes dures », avec des « casiers judiciaires lourds » qu'on doit faire « rentrer dans le moule », « rentrer dans le rang ».

Ces enfants issus des classes dominantes ont souvent été renvoyés d'autres établissements scolaires d'excellence. Ces renvois ont pu intervenir pour des problèmes de comportement, des infractions répétées au règlement intérieur ou des infractions graves. Ils ont également pu être orientés vers des filières non générales. Le passage de Seconde en Première est un moment crucial dans la scolarité des classes supérieures car il sera prédictif d'une possibilité de carrière universitaire légitime ou non, en fonction de la filière ou de la série choisie. Une orientation non consentie dans une filière non désirée est un cas fréquent de changement d'établissement. Le Seuil accueille une partie de ces enfants dans ce cas. Il peut s'agir aussi d'enfants ayant déjà redoublé une ou plusieurs fois. Il s'agit pour eux d'éviter « le grand chelem », entendez le redoublement de chaque classe du Lycée. Ces enfants portent sur leurs épaules le poids de la nécessaire réussite ou, en tout cas du non déclassement. Alexandre raconte de fait une certaine pression qui s'exerce sur ces enfants :

« *Mais nous on avait déjà cette pression là… comme ils récupèrent aussi des gens assez réputés pour mettre un tour de vis, avoir une éthique cadrée… moi je veux dire, quand je dis repris de justesse, c'est le terme que j'emploie toujours mais c'était vrai, c'était ça, si Le Seuil ne nous voulait plus à l'époque, on allait où ? Et ceux qui n'avaient pas les moyens ? Moi j'ai eu du bol de me faire payer des boîtes à bac, mes parents avaient un petit réseau qui a fait que… mais après tu fais quoi… même si tu as les capacités…c'était une orientation…et puis basta cosi…et puis maintenant pour rattraper les rails du wagon…* »

[Entretien avec Alexandre Besse, Surveillant, ancien Seuillien, l. 318-325]

Et plus loin :

« *Donc ils ont encore je pense non seulement la pression de l'orientation, de la réussite, de papa et maman qui eux aussi mettent le paquet pour que tu sois là et pour que tu y arrives. Si tu sors d'ici viré du Seuil….avec un truc comme ça…. Qui va te prendre ? Viré du Seuil aujourd'hui, avec le nombre d'élèves qu'il y a et le peu de structures comme ça, qui va te prendre ? Y'a pas grand monde qui prendra le risque. Donc, ils ont double pression quelque part, et des familles, parce qu'à mon époque c'était un peu comme ça… genre "fait pas le con, personne va te vouloir !", et puis voilà de se dire "qu'on va atterrir où ?"….et puis et puis voilà… pour un Seconde ou en Première il se passe quoi si on nous vire d'ici…*

C'est candidats libres ? C'est les cours à la maison ou par correspondance ? Non ! C'est pas possible. Quand tu es là c'es pour aller au bout. »

[Entretien avec Alexandre Besse, Surveillant, ancien Seuillien, l.330-340]

On voit dans cet extrait d'entretien que dans la carrière scolaire d'Alexandre, il n'est nullement envisagé un retour dans le public. Les établissements privés sont plus que les établissements privilégiés de ces classes, ils sont pour certains les seuls environnements de scolarisation imaginables.

L'établissement est repéré et reconnu comme prenant en charge ces « repris de justesse » et leur offrant une nouvelle chance. Il revendique un cadre strict propice au travail et à un cadrage. Nous reviendrons très largement sur les modes de légitimation et de structuration des comportements et des esprits permettant la minimisation de la distance à la norme d'excellence dans notre dernier chapitre.

L'établissement partage de fait les normes d'excellence et les volontés pédagogiques de Domaine Lenoir dans une double mesure.

D'une part, il s'agit de faire entrer les élèves à la dérive des normes familiales et de classe dans le « droit chemin ». Le rattrapage est global, non seulement d'un point de vue scolaire mais également sur les comportements. L'enjeu n'est pas seulement la réussite dans les études qui assure des carrières scolaires à la hauteur des attentes de la famille et de la classe, il s'agit d'assurer des postures sociales en adéquation avec son rang. Le règlement intérieur est strict et les comportements déviants ou à la marge sont fortement réprimés.

D'autre part, l'établissement a élargi sa population d'origine ancrée dans le territoire à une population des classes dominantes en quête d'excellence. Ses résultats au baccalauréat dans la filière générale et « la bonne éducation » de l'établissement ainsi que la congrégation religieuse de l'établissement attirent fortement les classes supérieures. L'établissement doit maintenant tenir son rang et construire sa légitimité au delà des « repris de justesse ».

Si les aspects d'école qui éduque, qui enseigne et qui révèle sont les mêmes, si les filières valorisées sont les mêmes, les règlements intérieurs comparables, les enseignements légitimes valorisés, etc., le Seuil est résolument tourné vers la formation d'une élite autonome : « Excepté le directeur adjoint je n'ai pas vu la présence d'adultes, sur l'établissement….enfin sur l'établissement si….il y a des adultes qui sont là, j'ai vu des gens qui allaient à une réunion de catéchisme, mais je n'ai pas vu de pions. » [Extrait du journal d'enquête Le Seuil, p. 2]. Ici, les élèves doivent faire corps, prendre la pleine mesure de leur appartenance à la même classe. L'internat est de manière récurrente, dans les entretiens réalisés, une assurance de contrôle du travail scolaire comme des expériences sociales. Les heures d'études proposées, le peu de temps libre, l'homologie sociale et la discipline stricte des corps et des esprits offrent l'assurance d'un rattrapage des normes d'excellence pour les « repris de justesse » certes, mais c'est l'assurance de réussite pour tous. Le partage de la vie quotidienne crée des relations indivisibles, du réseau social, qui perdure, qui fait que l'on est

un « Seuillien de père en fils », que l'on n'oublie jamais ses années au Seuil, qu'on restera toujours un peu un Seuillien.

« *A. B. : Je reviens sur les lieux du crime donc tu vois, c'est que ça a pas été pire que ça. [Nous rions] De vie collective, j'en ai gardé un super souvenir. Via Facebook, je me rends compte qu'un tiers des copains, amis, connaissances, tout mélangés… c'est des gars avec qui j'ai passé trois ans de ma vie ici et des chouettes. Quand j'ai mis en statut que j'avais trouvé un CDD au Seuil, dans la journée j'ai eu 23 commentaires d'anciens : "C'est pas vrai ! Il reste qui comme prof ? Mais t'es fou ! T'as pas assez subi !". Mais bon, on est tous d'accord pour dire que si aujourd'hui on se connaît tous encore, tu sais ça crée des liens de vivre ensemble, tout le temps, de partager des trucs… donc aujourd'hui j'ai bien un tiers de mes potes qui sont issus de mes trois années ici. Paradoxalement, j'ai fait d'autres choses mais ici j'ai gardé beaucoup de bons souvenirs. L'institution en elle-même je me rappelle en avoir chié. Et c'était pas top top tous les jours…mais voilà mes copains….Hier j'en parlais avec quelques Secondes ils me disaient : "mais tu es un ancien élève ! Tu es un malade !". Je leur ai dit : "oui mais posez-vous la question, si je reviens est-ce que…". Je leur aurais pas dit que j'avais pas le choix, parce que financièrement…* »

[Entretien avec Alexandre Besse, Surveillant, ancien Seuillien, l.385-398]

Structure pour repris de justesse, d'excellence mais également structure d'apprentissage par corps, on appartient au même rang, à la même classe, Le Seuil est donc un établissement global au service d'une classe. Comment se met en acte ce projet ? Comment obtenir une telle homologie ? Comment sont vécus ces ratés ? Quelle cohabitation entre les « repris de justesse » et les autres ? Une partie des réponses à ces questions se trouve au même titre que Domaine Lenoir dans la construction quasi naturelle d'une culture d'établissement en concordance avec les normes attendues dans les classes dominantes.

VII. 4. 3. Des établissements de réputation

Produits de leur histoire et de leur identité forte, constituants de leur culture d'établissement inscrite dans la culture légitime d'excellence, ces établissements jouissent de fait d'une réputation à la hauteur des attentes des familles des classes supérieures.

Faire le choix d'un établissement privé n'est pas un choix anodin d'autant plus dans ces milieux où, d'une part la force du symbole est grande, d'autre part la reproduction scolaire est un enjeu fort. L'éducation nationale est, dans ces milieux, très critiquée et ils ne portent que très peu de confiance et de crédit aux établissements publics. Paradoxalement on pourra noter également à quel point ces mêmes représentations symboliques ou encore ces étiquettes sont posées sur les différents établissements à la fois sur des aspects de réussites scolaires ce qui nous renvoie aux travaux de R. Ballion (1986) sur les consommateurs d'écoles mais également pour des raisons d'étiquetage des établissements en fonction des congrégations religieuses qui sont à leur tête. En effet, il ne s'agit pas uniquement de choisir un établissement pour ses performances en termes de réussite scolaire mais sur l'aspect d'une éducation globale en cohérence avec les aspirations de la famille tant sur des aspects pédagogiques que religieuses, d'autorité, etc.

«Paul : *non mais chez les jésuites c'est pire que dans le public, c'est limite si tu fumais pas ton joint dans la cour. J'en ai fait des conneries là-bas et je peux te dire que chez les [la congrégation du Seuil] là, fallait pas broncher.*

V.C. : Et tu faisais des conneries là-bas ?

P. : Heu…ouais mais moins quand même et puis c'était pas pareil, là il fallait se cacher pour faire des conneries, chez les Jésuites c'est freestyle. »

[Extrait du journal d'enquête *Chœur pour cœur*, p. 43]

Ces réputations se construisent sur des années, ce que Domaine Lenoir doit asseoir et assurer chaque année, Le Seuil est en train de le construire : être reconnu comme un établissement d'excellence.

« *A. B. : C'était déjà le cas à mon époque ! oui ! Parce qu'après, la fameuse réputation. Là, l'autre jour, j'ai une copine : "mon fils il commence à déconner, j'arrive à rien en faire, il se désintéresse des études, il a des problèmes de discipline, il est pas méchant mais tu vois il demanderait à être un peu cadré, je vais le mettre au Seuil". La réputation tu vois, ça cadre, c'est sérieux… alors que religieusement elle en a rien à cirer, le gamin il a pas du tout fait de catéchisme, de cours ou de machin.* »

[Entretien avec Alexandre Besse, Surveillant, ancien Seuillien, l.362-368]

Cette réputation a un prix et est fortement corrélée avec l'implication des parents, signe de cette inter-reconnaissance et de cette homologie. L'implication des parents ne peut se faire que si les enjeux de l'établissement sont partagés avec les enjeux de la classe.

« *Mais derrière y'a la réputation, donc forcément ils sont actionnaires les parents… la réputation. Comment s'est construit Saint-Lazare, Domaine Lenoir ? Sur des grosses familles. Si on te dit que c'est de la merde, au prix où ça coûte et ce qu'ils sont censés t'apporter ! Parce qu'ils sont tous aussi en concurrence quelque part. Domaine Lenoir c'est 2000 élèves je crois non ? Saint-Lazare… tu vois les machines quoi… donc après, quand tu es un peu excentré… C'est du commerce… C'est du privé. Eux, je crois qu'ils sont déclarés en association, je crois qu'ils sont sous statut associatif. Mais derrière on sait qu'il y a des gens qui rincent, le patronage…y'a des bâtiments, ça a dû coûter bonbon, les ordis, les machins, les trucs. Donc, quelque part tu vends une image, tu vends une éthique, tu vend un fonds de commerce. Tu as intérêt à ce que les gens qui sortent et les parents qui sortent quand ils voient leurs copains et leurs copines ils disent : "whaou, Le Seuil, bien, tu donnes les moyens mais c'est bien". Qu'est-ce qu'ils veulent les parents quand ils mettent leurs enfants ici ? Je paye mais bon, derrière il faut qu'il y ait un résultat. Si je paye et qu'il n'y a rien ça sert à rien que je paye.* »

[Entretien avec Alexandre Besse, Surveillant, ancien Seuillien, l.368-381]

Si l'analyse économique d'Alexandre est peut être réductrice, il n'empêche que cet aspect n'est pas à négliger. Les établissements scolaires ont ces enjeux de réputation d'excellence à conserver mais par analogie avec leur public. Il ne s'agit pas d'ajustement stratégique. Il s'agit en fait d'une occupation naturelle d'espaces dévolus à la famille qu'elles co-construisent avec l'établissement. Ce qu'Alexandre décrit comme des parents « actionnaires » sont en fait des parents impliqués dans un espace qui leur est naturellement adapté. Il n'est pas question de mise en concordance volontaire des établissements avec les valeurs de la famille, ni l'inverse mais plutôt d'un ajustement naturel du fait de l'homologie sociale. Nous avons pu voir qu'il en est de même dans des établissements publics (Pinçon M.

et Pinçon-Charlot M., 1989, p. 99). Nous verrons notamment ces mécanismes d'implication et de concordance avec les associations de parents d'élèves ou d'anciens élèves et bien sûr de la place prise par la famille au niveau de la catéchèse.

VII. 4. 4. L'organisation du travail, ou l'entrée dans le secteur privé concurrentiel

Le cas de Domaine Lenoir est très éclairant à ce propos, il en est de même pour Le Seuil. Si Domaine Lenoir est une école, elle est peut-être avant tout une entreprise comme le précise M. Balu. Ceci implique un certain nombre d'enjeux lourds dans l'équipe éducative. En effet, les enseignants, par le contrat d'association avec l'Etat, sont payés par l'Education Nationale. Cependant les personnels éducatifs sont salariés de la S.A.R.L. (Société à Responsabilités Limitées) Ste Thérèse Domaine Lenoir. Le contrôle des horaires est très strict et organisé par une pointeuse. Tous les personnels éducatifs doivent donc pointer le matin et dépointer le soir en sortant. Au-delà du caractère symbolique fort de la pointeuse qui est assez surprenant dans un établissement scolaire, il se joue beaucoup d'enjeux autour de cet objet. En effet, les heures supplémentaires ne sont pas payées à Domaine Lenoir, elles représentent un crédit d'heures dans l'organisation du temps de travail. Cependant, si tout retard constitue du temps en moins, le fait de dépointer en retard ne constitue pas des heures supplémentaires. Cette situation est jugée tout à fait injuste par les surveillants, notamment ceux qui doivent pointer au moins dix minutes avant de prendre réellement leur poste pour y être effectivement à l'heure compte tenu de la taille de l'établissement. Ils débauchent donc tous les soirs dix minutes en retard le temps de dépointer. C'est donc près de vingt minutes par jour qui ne sont ainsi pas comptabilisées. Cela paraît complètement absurde aux surveillants. Cependant il nous semble que cette situation est en fait créée par la seule existence de cette pointeuse. En effet, si les temps de travail n'étaient pas à ce point contrôlés mais si c'était la présence effective à un poste qui était contrôlée, les temps de travail ne seraient alors pas source de débat. Il y a bien un enjeu fort autour de cette pointeuse qui renvoie à des symboles industriels forts et à un contrôle permanent du salarié. Ces contrôles sont justifiés par l'établissement comme une logique d'entreprise et une logique de marché liée à la concurrence.

« *M. Balu arrive après que tout le monde soit installé, il explique l'objet de cette réunion. Il souhaite une participation de notre part dans cette réunion. Je ne comprends pas trop l'idée de nous proposer de participer…si c'est une réunion, nous participerons, en tout cas l'espace permettant la parole sera ouvert. En fait aucun espace de parole n'est ouvert, M. Balu nous fait un état des lieux de ce qui ne va pas dans l'équipe, de ce qu'on lui a raconté, de ce que les C.E. voient sur les cours. Les esprits s'échauffent très vite, la parole de M. Balu est souvent coupée. Le rappel est clair : "N'oubliez pas que vous êtes dans une entreprise". Les enjeux sont en effet très importants. En effet, cette année, un poste de surveillant a été accordé en plus pour "le staff" de M. Balu, si ce poste n'est pas justifié, c'est-à-dire que les personnes dans l'établissement jugent que le poste est de trop alors il sera supprimé l'année*

prochaine. La logique est donc (notre credo au B.V.S.) :"Même quand tu fais rien, tu dois montrer que tu fais quelque chose." »

[Extrait du journal d'enquête Domaine Lenoir, p.11]

Chaque année une certaine masse salariale est allouée à M. Balu pour les personnels éducatifs embauchés pour la surveillance. Cependant, si ces embauches ne sont pas justifiées, alors il se peut que d'une année sur l'autre des restrictions budgétaires soient faites. Ce qui justifie alors de la part des surveillants une activité perpétuelle :

« *En discutant avec M. Brun dans la cour, qui a exercé des fonctions de surveillant pendant longtemps, à propos du travail de surveillant : "On doit toujours faire quelque chose. Tu vois la fenêtre en face là…on nous observe ! Alors même quand tu n'as rien à faire tu fais quelque chose, sinon on va dire "à quoi ça sert ces surveillants qui ne font rien ?"* »

[Extrait du journal d'enquête Domaine Lenoir, p.3]

Les temps de travail prennent en compte les vacances scolaires et les jours fériés. En effet, le contrat de travail spécifie qu'il n'y a par exemple, sur 28h30 travaillées, que 26 heures de payées afin de rattraper les congés.

Il existe donc bien des enjeux forts autour de cette organisation du travail qui n'est pas simplement une organisation d'établissement scolaire mais bien une organisation d'entreprise du secteur privé. Dans cette dimension-là nous ne pouvons pas ne pas envisager les enjeux de mise en concurrence entre les salariés, et de l'établissement lui-même avec les autres établissements orientés vers le même public très favorisé. Si Domaine Lenoir a eu 96 % de réussite au baccalauréat en 2006, St Lazard totalise 99 % de réussite cette même année. Il y a donc de véritables enjeux de concurrence entre ces établissements qui occupent une certaine part du « marché scolaire ». Cette mise en concurrence oblige donc l'établissement à mettre en place des stratégies commerciales afin de répondre à ses objectifs. Il est bien connu dans l'établissement que lorsque le taux de réussite au baccalauréat a chuté à 88 % en 2001, l'équipe enseignante a été remaniée, ainsi que l'équipe éducative. On a vu un flot énorme de renvois d'élèves et une augmentation certaine des conseils de discipline dont la fréquence n'a pas baissé depuis. Il existe donc bien un rapport économique entre résultats de l'établissement, organisation du travail et atteinte des objectifs, de la même manière que dans une entreprise de secteur privé. Il en est des mêmes enjeux au Seuil, les consignes sont claires et viennent de la direction : « lorsque les résultats baissent, il est hors de question de garder ceux qui n'y arrivent pas. »

Les enjeux de concurrences sont donc forts et basés sur la réputation des établissements. Ceci est à nuancer dans la mesure où, par exemple, Le Seuil attirera de fait une certaine population de part sa congrégation religieuse, attirant plus un public « tradi » par rapport à Domaine Lenoir. D'autre part, il est important de noter que les connexions sont fortes entre ces établissements. Il est fréquent que les élèves de Domaine Lenoir en situation compliquée se voient conseiller un passage au Seuil. Cette concurrence s'efface alors lorsque les réseaux se mettent en marche et participent à la perpétuation de ces derniers. Ces

établissements se retrouvent donc en interaction dans le but de la perpétuation des réseaux et par là de l'assurance de la reproduction sociale des dominants.

Voyons à présent comment cette réputation est construite, comment la reproduction sociale se met en place et ce qu'il en est des exclus de la reproduction.

Chapitre VIII. La structuration des normes d'excellence

VIII. 1. Des résultats d'excellence

Les résultats de cette partie sont issus des documents en ligne du ministère de l'Education Nationale (référencés dans les sources en ligne en Bibliographie) ainsi que de documents internes à Domaine Lenoir et au Seuil que nous avons seulement pu consulter sur place.

Lorsqu'en 2006 la moyenne nationale d'admis au baccalauréat général était de 86,6 %, Domaine Lenoir affichait des résultats au baccalauréat de 96 %, le Seuil de 97 %. En 2008, la moyenne nationale se trouve à 84,1 %, Domaine Lenoir et le Seuil se trouvent à 100 %. Depuis 2007, le taux de réussite au baccalauréat n'est pas descendu au dessous de 98 % avec un pic à 100 % en 2008 pour Domaine Lenoir. Pour le Seuil, la variation se situe entre 95 % et 100 % de réussite sur la même période.

Il nous est apparu cependant au cours de nos travaux que les méthodes d'enseignement ne paraissaient pas particulièrement avant-gardistes, rien dans les apprentissages ne nous semblait différer fortement d'autres lycées aux résultats pourtant largement inférieurs. Quel phénomène fait la différence ? Si c'est le public qui est accueilli dans ces établissements, comment se passe alors une telle ségrégation de l'espace scolaire ? Comment obtenir alors de tels résultats scolaires sans pour autant que les méthodes diffèrent d'autres établissements ? Une des réponses doit se trouver dans une autre sphère que celle de la classe. La seule explication de l'univers de la classe ne peut expliquer des machines globales comme Domaine Lenoir ou Le Seuil qui prennent en charge les élèves dans leur globalité.

Si leurs résultats au baccalauréat sont excellents il n'en est pas de même pour leur capacité à emmener leurs élèves de Seconde en Terminale. Si ces indicateurs ne sont pas suffisants, ils sont assez représentatifs de ces établissements sélectifs. Pour G. Felouzis (2005, p.14) « le marché scolaire accentue les inégalités entre établissements, et les indicateurs de performance des lycées ne rendent pas compte de la réalité en comparant des lycées dont le public est scolairement contrasté ». Dans son étude avec F. Liot et J. Perroton, il démontre en effet que les lycées dont « l'attendu » est faible « ont des élèves encore plus faibles que prévu et les plus forts ont des élèves encore plus performants que prévu » (*ibid.*, p.13). Ces établissements d'excellence ont donc des élèves plus performants que leur « attendu » car pour les auteurs, ils attirent les meilleurs élèves grâce à des classes préparatoires aux grandes écoles ou grâce à leur réputation. Ces indicateurs sont donc à prendre avec la plus grande prudence. En effet, les résultats de cette enquête montrent que les établissements enquêtés n'offrent pas la valeur ajoutée décrite. En effet, la « valeur ajoutée corrigée » proposée par les auteurs, calculée non seulement sur l'âge et l'origine sociale, mais également comprenant le niveau scolaire initial des élèves en Seconde, offre des résultats tout autre. Pour eux,

« l'important n'est pas qu'un lycée soit public ou privé, mais de comprendre selon quels principes il fonctionne et recrute ses élèves » (*ibid.,* p.18). Domaine Lenoir qui a un recrutement social très homogène dans les classes dominantes profite du marché scolaire avec comme vocation une formation des élites. Le Seuil au contraire est un établissement qui a pour vocation de « sauver les élèves en perdition » (*ibid.,* p.25) tel que le démontrent les résultats de l'enquête de G. Felouzis.

Nous ne donnerons pas de chiffres dans cette section dans la mesure où une simple recherche Internet avec ces chiffres trahirait l'anonymat des établissements. Nous pouvons par contre préciser que dans ces chiffres, les taux d'accès de la Seconde au baccalauréat sont systématiquement au dessous des taux attendus de l'académie. La charnière de sélection se passe apparemment au niveau de la Seconde, les taux de passage de Première en Terminale étant meilleurs mais toujours au dessous des taux attendus dans l'académie. La proportion des bacheliers sortant de ces établissements est par contre largement au dessus des taux attendus pour l'académie et souvent proche des 100 %. Si ces chiffres sont bien sûr à relativiser au regard de l'étude de G. Felouzis, il n'en reste pas moins que ces établissements démontrent une forte sélection. Donc, si l'accès en Terminale s'avère plus difficile que dans d'autres établissements, les élèves de Terminale sortent pratiquement tous avec leur baccalauréat. Ainsi ces établissements s'avèrent très sélectifs sur les classes de Seconde et de Première. Les élèves de Terminales sont alors les meilleurs ou en tout cas les plus aptes à apporter une prédiction favorable quant à la réussite de leur examen.

VIII. 2. L'excellence : une marque de la distinction culturelle

De tels résultats font pourtant penser à certains que ces établissements sont d'exception mais pour des raisons inhérentes à leurs caractéristiques propres. Leur réputation se fonde là-dessus de fait. Cette réputation est liée à des caractères de distinction. Cette appartenance à l'élite engage à penser que ces résultats sont liés aux mérites de l'organisation de l'établissement et aux différences profondes entre eux et d'autres établissements scolaires. Elle se fait avec les représentations des acteurs[10]. Cette réputation est en fait une co-construction entre les rapports des parents au monde scolaire et le vécu des élèves immergés dans cette culture de l'excellence. Voyons auprès des élèves eux mêmes les éléments de cette distinction tournée vers l'excellence. On peut supposer que les discours des élèves sont à la fois le fruit de leur propre croyance familiale, mais également fruit de l'incorporation des normes d'excellence revendiquées par l'établissement.

[10] Nous utiliserons, dans cette partie, pratiquement exclusivement les entretiens du Seuil. Nous n'en utiliserons que les aspects communs avec Domaine Lenoir. Même si Le Seuil est un établissement qui accueille des élèves en rattrapage, ils sont ici avant tout car c'est un établissement d'excellence. Ces élèves, de part une distance à la norme d'excellence plus grande, donneront d'ailleurs un autre regard sur cette dernière.

Tout d'abord, à l'entrée de ces établissements se fait une sélection. N'importe qui n'a pas sa place dans ces établissements. Ceci fonde de fait une impression légitime d'appartenance à une élite. Si les entrés sont liées à des résultats scolaires, elles se fondent également sur des réseaux. Cédric en 1ère STG au Seuil est entré dans l'établissement en catastrophe, en situation d'échec dans le public, son père, avocat du Seuil, le fera rentrer dans l'établissement. S'il existe des raisons d'entrer différentes entre Le Seuil et Domaine Lenoir, en raison de la particularité du Seuil d'accueillir des repris de justesse, le fait de pénétrer ces réseaux est un gage d'appartenance aux classes supérieures. Les listes d'attente sont longues et seuls les meilleurs d'autres classes sociales ont leur place dans ces lycées. Ceci est un des premiers éléments de la distinction. Savoir que l'on a sa place là où tout le monde ne l'a pas.

Un des premiers aspects se fonde dans une croyance de fait des vertus du privé en opposition aux échecs dans le public. Ces établissements sont vus comme des endroits laxistes. Ils sont des zones de non droit accueillant des jeunes en manque de repère dans des établissements qui laissent faire : « *Et puis ici, il n'y a pas de mecs qui vont fumer leur truc bizarre au fond du bois et puis ici, il n'y a pas de délinquance*. » Alexis, T.S au Seuil, l.45-46

D'autre part le privé offre une qualité de travail différente de celle du public : « *C'est privé donc mes parents ont pensé qu'on bosserait plus que là-bas et comme j'ai tendance à pas trop travailler* » Gabrielle, 1ère ES au Seuil, l.16-17. Gabrielle était dans le public auparavant. Le fait d'être dans le privé est un gage de travail pour elle et sa famille. La quantité de travail serait donc pour eux supérieure à celle du public et de plus grande qualité : « *Si j'avais été dans le public ça aurait été une catastrophe* » Baptiste, T.L au Seuil, l.31. ; « *Magnol, c'est vraiment la liberté, il faut vraiment être autonome. Je n'y arrivais pas. Donc ici, c'est vrai qu'à voir l'encadrement, je me suis mis à plus travailler. En même temps, après, ils demandent un niveau plus élevé. Donc, c'est difficile, mais je m'en sors à peu près….* » Cédric en 1ère STG au Seuil, l.52-55. À l'opposé, donc, des environnements laxistes du public tant dans les comportements que dans les enseignements se situent ces établissements d'excellence.

Le niveau des enseignements est vu comme supérieur aux autres établissements. Il apparaît que les élèves perçoivent une subjectivité aux notes. Cette culture d'excellence produirait de fait une demande accrue sur le niveau et sur la sévérité de la notation.

« *J.-B. : Mais si… j'avais pas une super moyenne non plus, comme on sait que Le Seuil c'est un bon niveau, je préfère avoir une moyenne moyenne ici plutôt qu'une bonne moyenne ailleurs. C'est plus rassurant.* » Jean-Baptiste, T.L, au Seuil, l.34-36 ; « *De toute façon, le niveau ici est correct. Même le plus mauvais de la classe il a quand même un niveau correct et il s'en sort.* » Amaury, T.ES, au Seuil l.23-25 ; « *E1 : Moi j'ai 10,5 et je vais pas passer en S, alors que dans n'importe quel lycée public à 10,5 je passe, mais c'est comme ça ici !* » Elève de 2nd, entretien collectif, Le Seuil, l.92-93

Ces excellents résultats ne peuvent être obtenus que grâce à des enseignants très compétents. « *Au niveau des profs, les profs sont très bons* » Maxime, 1ère STG au Seuil, l.17. Ces établissements d'excellence ne peuvent accueillir, pour eux, que des enseignants d'excellence.

Le fait d'avoir un bon ou un moyen niveau dans ces établissements permet d'envisager une projection avec des résultats bons ou excellents dans des établissements vus comme moins bons. La qualité des enseignants ne peut donner que des enseignements de qualité supérieure aux autres établissements.

Le fait d'être dans ces établissements est un gage de dépassement de soi d'une part, mais également et avant tout un gage de dépassement des autres. Il s'agit de faire mieux, d'être le meilleur parmi les meilleurs. Cette croyance dans un niveau plus élevé renforce de fait une culture de l'excellence et fait porter une pression plus importante sur les élèves. Qu'arrive-t-il si on n'est pas bon dans ces lieux pour les meilleurs ? Cette croyance permet, de fait, une distinction culturelle en montrant que l'on fait partie des meilleurs, mais elle peut également être une façon de relativiser par rapport à un échec dans l'absolu. Après tout, échouer au Seuil ou à Domaine Lenoir, ne voudrait rien dire quant à son niveau réel mais serait plutôt l'image d'un positionnement par rapport à la culture de l'établissement et aux normes d'excellence. Ces élèves ont bien conscience qu'ils sont dans des établissements d'élite. Se situer dans la moyenne dans ces établissements c'est quand même se situer au delà de la norme, au delà de la grande majorité des lycéens. Cette incorporation des normes d'excellence, ces croyances, ont donc une double fonction. À la fois faire la preuve de la distinction. C'est ne pas être comme la majorité des autres élèves que d'être à Domaine Lenoir ou au Seuil, c'est faire partie de l'élite. D'autre part, elles permettent une relativisation de l'échec potentiel en arguant que le fait même d'être dans ces établissements est une distinction culturelle et que dans ces établissements, les élèves, se situant y compris dans les franges inferieures de réussite scolaire, seraient quand même parmi les meilleurs dans d'autres établissements.

Cette deuxième fonction est un des éléments de justification externe que donnent d'ailleurs les élèves en situation ressentie d'échec :

« *j'ai eu mon brevet avec mention Bien sans ouvrir un…enfin je travaillais pas, vraiment pas du tout, j'étais dans un collège sympa, petit, on était 200, c'était super sympa, enfin je travaillais pas beaucoup…je suivais en cours et ça me suffisait pour avoir 15 de moyenne…j'étais dans les 10 premiers de ma classe et là j'arrive au Seuil et j'ai perdu 5 points et même je suis même à 9 ou 10,5 j'espère…* »

[Entretien avec André, 2nd au Seuil, l.80-85]

Pour André le fait de perdre autant de points dans sa moyenne ne peut être que le résultat de la plus forte demande du Seuil par rapport à son collège précédent. André était dans un collège privé catholique. Il fait partie des « tradis ». Nous reviendrons de nombreuses fois sur son entretien. Son établissement précédent était un petit établissement de campagne. Ses résultats dans l'établissement étaient bons. On peut donc, grâce à lui, noter que le

caractère privé de l'établissement n'est pas le gage d'un établissement d'excellence. Tous les établissements ne se valent pas. Il en va effectivement d'un effet établissement et le cas échéant donc d'une culture d'établissement tournée vers l'excellence. Ce n'est pas le fait d'être dans une école privée qui construit cette image de l'excellence mais bien une politique d'établissement, une exigence sur les comportements et des résultats légitimes à ces classes qui sont les fondements de la culture d'excellence.

Si, par le caractère ethnographique de cette recherche, la réalité objective de ces discours est difficilement falsifiable, nous noterons l'importance de cette conscience d'appartenir à un établissement d'élite dans la quasi totalité de nos entretiens, marque, pour le coup objective, de la culture d'excellence.

VIII. 3. Des options rares

Afin de s'adapter au mieux au marché scolaire et de rentrer dans un esprit de concurrence comme nous l'avons vu, Domaine Lenoir et Le Seuil ont dû se fondre dans la construction des stratégies d'option. Ces volontés sont clairement affichées. Les options y sont nombreuses et souvent très rares sur le marché scolaire.

Prenons l'exemple de Domaine Lenoir. Au niveau des langues vivantes (L.V.), sont proposés anglais, allemand et espagnol. Ces langues peuvent être prises en L.V.1, L.V.2 et L.V.3. Les élèves peuvent également choisir russe et chinois, en L.V.2 et L.V.3 pour le russe et L.V.3 pour le chinois. Les options de grec ou latin sont possibles très tôt. On remarquera notamment que l'allemand n'est pas très prisé en L.V.3 comparé au russe et au chinois. Ceci participe, bien sûr, de stratégies d'hétérogénéité des savoirs tournés vers l'étranger. La classe européenne en est un bon exemple.

Cette « classe européenne » commence en troisième. Sont dispensées une heure trente de cours d'espagnol en plus par semaine. Il y a une heure par semaine consacrée au programme d'histoire/géographie dispensé en espagnol. L'année suivante, ce sera deux heures d'espagnol supplémentaires par semaine. Il s'agit d'une classe de 34 élèves en Seconde, une classe de 31 en Première. Il est possible d'intégrer cette classe au lycée, mais d'après les élèves il faut « faire le forcing » et connaître les bonnes personnes.

À Domaine Lenoir, ce sont les parents qui sont les plus influents dans le choix des options. Les enseignants formulent des conseils insistants quant au choix des options, et ce, tout au long de l'année scolaire de Seconde. Le conseil de classe de troisième émet des suggestions quant au choix des options et au choix de l'orientation.

Les résultats sont donc excellents et résultent d'un tri qui s'organise dès la fin du collège. Même si nous n'avons pu assister au mécanisme de tri, il est clair qu'il se fait au niveau social entre la Troisième et la Seconde. Le profil des deux cours est complètement différent. Nous n'avons pas récolté d'estimation chiffrée mais il apparaît que près d'un quart

des élèves ne dépassent pas la Troisième. Une grosse orientation se fait à l'issue de cette classe. Il y a beaucoup de nouveaux arrivants en Seconde, un peu moins d'un tiers des élèves.

Il apparaît que les résultats sont au rendez-vous. Mais à quel prix ? Comment ce tri organise-t-il des résultats scolaires, dans la mesure où rien dans le règlement intérieur ne précise que les résultats scolaires sont un critère pour rester à Domaine Lenoir ? Il en est de même au Seuil où les évictions sont fréquentes et leurs descriptions sont très précises et concordantes dans la plupart des entretiens.

VIII. 4. De la reproduction et de l'enrichissement du capital social : les réseaux d'échange

VIII. 4. 1. L'association des parents d'élèves

Nous notions dans notre première partie le caractère fermé de la bonne société bordelaise. Beaucoup de grandes familles bordelaises sont passées par Domaine Lenoir. On trouve également un certain nombre de Seuilliens. Ces derniers revendiquent d'ailleurs avec fierté leur passage par l'établissement même si comme le précise Paul, chef de *Chœur pour cœur*, il « en a chié. »

On compte parmi les élèves des noms prestigieux et beaucoup de noms de famille issus des milieux économiques qui, par leurs échanges sociaux et la construction de réseaux, se retrouvent dans la grande bourgeoisie bordelaise. Ces établissements constituent donc un rassemblement d'une partie de la bourgeoisie bordelaise dans sa dimension de réseau. L'insertion dans ces réseaux et l'apprentissage du monde social doit être de tous les instants pour les adolescents de Domaine Lenoir et du Seuil mais également dans tous les domaines.

Dans certains champs spécifiques, il existe des enjeux quant à la formation scolaire. En effet, les notaires dont le champ s'est construit de manière relativement fermée et perdure sur des réseaux d'échanges, doivent trouver des repreneurs de leurs études soit au sein de la famille soit dans un cercle proche. Il faut être sûr que le suivant ne galvaudera pas le nom de l'étude qui a acquis son poids symbolique grâce au temps et à un long labeur de transfiguration sociale évitant de porter le discrédit sur un nom devenu symbole d'une lignée de prestige. C'est donc dès le plus jeune âge que ces lignées doivent être convoitées. Les stages en entreprise en 3ème ne revêtent pas tout à fait le même caractère à Domaine Lenoir que dans un établissement quelconque. En effet, la plupart de ces stages d'observation se situe dans des catégories professionnelles très élevées, notaires, magistrats, architectes, ingénieurs et très peu dans des catégories moyennes, secrétaires, technico-commerciales, etc. C'est alors que le réseau de Domaine Lenoir se met en mouvement au travers de différents mouvements de parents d'élèves de l'établissement. Tout est mis en œuvre pour que chaque élève de 3ème

de l'établissement trouve un stage, et ce grâce au réseau de connaissance assurant un cadrage de l'entre-soi important. Il s'agit de ne pas se tromper, d'éviter les faux pas pour les élèves. Le meilleur moyen est de connaître toutes les propositions de stage qui sont faites, que cela reste dans un certain cercle, dans l'entre-soi. À Domaine Lenoir comme au Seuil, c'est l'A.P.E.L. (Association de Parents de l'Enseignement Libre) qui représente ces parents influents. Cette association nationale compte des représentants au sein de Domaine Lenoir qui sont d'ailleurs très actifs. Ils constituent la véritable mise en réseau des parents au sein de l'établissement et la mise en ordre, que le tri de l'établissement n'a pas déjà permis. Il peaufine ce travail de création de l'entre-soi et s'assure de sa perpétuation. C'est cette association qui organise notamment pour les Terminales des « soirées métiers » où des parents d'élèves viennent parler de leurs carrières et du cursus nécessaire. Il s'agit de grands noms de la santé bordelaise, régionale ou même nationale. Il s'agit également souvent de grands industriels ayant un parcours en H.E.C. (Hautes Etudes Commerciales), ou de grands personnages du monde des finances. Le façonnage de l'habitus passe par cette unilatéralité des professions envisageables.

Au Seuil l'A.P.E.L. tient une fonction qui existe également à Domaine Lenoir mais beaucoup plus visible grâce à son internat : l'aide financière des familles. Nous avons vu que le capital économique n'est pas une barrière pour faire partie des classes dominantes. D'autre part, l'aide mutuelle est une des obligations implicites de ces classe. L'A.P.E.L. offre donc une aide aux parents qui n'arriveraient pas à payer la scolarité de leurs enfants dans ces établissements. Au Seuil, les internes payent des sommes conséquentes, entre 250 et 450 euros, payées en neuf versements. Les prix sont maximum de fait (450 euro), ils peuvent descendre à 250 euros selon un système de péréquation, si et seulement si, les familles en font la demande. Ces tarifs ne comprennent bien sur pas l'achat des livres scolaires, la cotisation à l'A.P.E.L., le paiement de droits d'inscription et le voyage scolaire d'intégration de début d'année. Ainsi certaines familles désargentées (notamment dans la noblesse) sont en difficultés pour payer de telle sommes. L'association débloque alors des fonds afin d'aider ces familles à scolariser leurs enfants dans cet établissement. Il en est de même à Domaine Lenoir, cependant les frais de scolarité sont moins importants là-bas, donc les fonds levés sont moins conséquents.

L'A.P.E.L. est une association très influente au Seuil. Elle met en place et préside un certain nombre de commissions. Notamment une sur les conditions de vie. Les orientations d'investissement à propos de l'internat, de la restauration, des activités sportives, etc., se décident dans cette commission. Le cuisinier du Seuil est rencontré régulièrement afin de faire le point avec les représentants de l'association sur la qualité de la cuisine. Y sont discutés la qualité des menus, leur équilibre sur la base des documents du cuisinier mais également sur l'avis des élèves quant à la qualité gustative et au bon plaisir de ces derniers.

Il s'agit donc à la fois d'une association d'entraide mutuelle, idée chère aux classes dominantes, mais également d'une instance de contrôle et de pouvoir influant sur les

décisions et les orientations de l'établissement. Il n'est pas réellement question de parents « actionnaires » comme a pu nous dire Alexandre Besse, surveillant et ancien Seuillen. Il s'agit plutôt d'occupation naturelle d'espace légitime pour les parents. Des actionnaires font pression de différentes façons sur une entreprise et les enjeux principaux sont des investissements plus nombreux mais également de garder les actionnaires qui risqueraient d'aller dans le champ d'à côté voir si l'herbe n'est pas plus verte. Ici, il n'en n'est rien. Il n'est pas question de menacer l'établissement de quoi que ce soit. Ils sont chez eux. On ne menace pas quelqu'un de partir quand on est chez soi. Ces établissements sont donc bien des établissements au service des parents, pas dans le sens où ils y ont droit car il payent, mais dans le sens où l'établissement se confond avec la classe. Il est partie, et partie prenante de la vie de cette classe. Il y est utile autant qu'il en est indivisible. Le Seuil est d'autant plus important à ses classes qu'il a le rôle noble de rattraper les cas difficiles. L'association n'intervient d'ailleurs pas directement sur les enseignements. Ils font une parfaite confiance à l'établissement à ce propos. Ils prennent donc la place légitime qui leur est réservée. Cette place est plus qu'institutionnelle, elle est naturelle.

VIII. 4. 2. L'association des anciens élèves

L'association des anciens élèves de Ste Thérèse Domaine Lenoir et du Seuil permettent aux anciens élèves de garder un lien, même lointain, avec les établissements. Leur adhésion est libre et de la volonté des anciens élèves.

Elle occupe une place toute particulière dans l'« après » de ces établissements. Elle permet une survie des structures créées pendant la scolarité, à la fin de celle-ci dans l'établissement.

Elle participe à la production et à la reproduction d'un des éléments les plus fondamentaux pour perdurer et défier le temps, le capital social. L'association des anciens élèves constitue un symbole de perpétuation pour l'établissement. Au même titre que la pierre, les anciens élèves sont l'histoire, mais celle-ci est bien vivante dans l'établissement. Ils se retrouvent de façon régulière pour partager autour d'activités diverses leurs souvenirs de Domaine Lenoir, de l'internat, etc. Au-delà de cet aspect, l'association tient des fonctions bien spécifiques à la perpétuation d'un capital social. Elle inscrit dans l'histoire des familles qui sont en quête de passé, elle permet d'inscrire son nom sur des listes où figurent des noms prestigieux. Il s'agit d'un système de reconnaissance choisie. En effet, si l'adhésion est libre on sait faire signifier aux adhérents ne correspondant pas aux codes qu'ils n'ont pas ou plus leur place dans cette association. Il n'est pas question de cooptation ici. L'accès y est libre, mais il s'agit d'une surveillance de tous les instants, pour les membres, de vérifier la respectabilité des adhérents et de montrer la sortie à ceux qui ne respecteraient plus le caractère propre de l'établissement d'une part et de ces codes correspondant à ceux attendus

par un certain milieu, d'autre part. Elle constitue donc un outil de recensement des personnes respectables. En effet, comme nous avons pu le voir, les listes d'anciens élèves constituent un inventaire indiquant l'appartenance à une lignée prestigieuse. L'appartenance à ces listes et la cohabitation avec des patronymes aux connotations flatteuses sont alors les manifestations de l'accumulation et de l'élaboration de capital social.

D'autre part, elles constituent un véritable réseau d'échanges entre les anciens élèves. En effet, si le capital social permet de tisser des liens utiles d'un point de vue symbolique, il permet également des liens utiles professionnellement. Les élèves de Domaine Lenoir ou du Seuil sont appelés à occuper pour la plupart des postes à responsabilité dans divers domaines de la finance, du vin, politique, militaire ou encore ecclésiastique. Un regard extérieur y verra un regroupement d'anciens élèves se retrouvant pour partager leurs vieilles histoires de lycée, de chahut à l'internat, d'enseignants plus ou moins sévères, etc. Ces associations d'anciens élèves ont des adhérents âgés de 17 à 80 ans. Ils occupent pour la plupart des postes influents. Voici quelques exemples de professions prises dans l'annuaire des anciens élèves de Domaine Lenoir dans une seule page au hasard :

Docteur en médecine (3 dans la même page) ; Directeur administratif et financier ; Directeur de société ; Avoué à la cour ; Ecclésiastique (2 dans la même page) ; Avocat à la cour ; Economiste ; Etudiant (droit) ; Officier de marine ; Notaire.

Ceci encore n'est qu'un petit exemple des professions représentées. Nous n'avons trouvé dans ces pages que très peu d'exemples de professions faisant penser à une non appartenance aux classes dominantes. Certaines professions vues comme non légitimes en soi se voient représentées pourtant mais avec des plus-values non négligeables. Nous trouverons par exemple un ébéniste. Cependant celui-ci travaille aux monuments historiques et restaure les meubles anciens, activité très légitime dans ces classes. On trouvera également des agents de banques, cependant ceux-ci seront spécialisés dans la gestion du patrimoine immobilier. Ce ne sont pas ici que de simples employés de banques. Nous trouverons enfin, en guise de dernier exemple un cordonnier. Cependant, celui-ci fut meilleur ouvrier de France, il recevra des distinctions internationales dans sa discipline, il occupe des positions influentes dans des regroupements nationaux d'artisans, etc. Il n'est donc pas question ici du cordonnier tel que l'on peut l'imaginer de prime abord. Il est donc important de noter encore une fois que la fonction occupée n'est qu'accessoire au regard de la valorisation symbolique qui peut en être retirée. Ce qui compte ce n'est pas tant la position occupée que le bénéfice symbolique important qui en résulte. Peu importe le domaine, l'important est d'y être reconnu.

Il ne s'agit pas uniquement dans ces associations d'anciens élèves de repas ou de cocktails pour raviver des souvenirs d'ancien lycéen. Il s'agit d'un attachement à l'établissement au delà du rapport affectif, c'est un élément de capital social. C'est une branche des réseaux dans lesquels s'inscrivent les anciens élèves afin de faciliter la construction scolaire et sociale des élèves actuels. Les statuts de l'association des anciens

élèves de Domaine Lenoir précise dans leur objet que l'association est là pour « le cas échéant venir en aide d'un de ces membre et favoriser l'aide mutuelle ».

Un exemple de cette aide mutuelle se retrouve dans notre propre expérience ethnographique. Rappelons que c'est M. Faure en personne qui, à la vue de notre C.V. posé en vue de postuler dans l'établissement, nous appellera en personne pour nous féliciter de cette candidature. Aucune de nos demandes précédentes pour une recherche dans l'établissement n'avaient porté leur fruit. Le fait d'être un ancien élève de l'établissement fut une grande aide. Nous trouverons dans le recrutement d'Alexandre Besse cette même caractéristique pour un même poste de surveillant au Seuil. Il exprimera très bien les rapports qu'il entretient avec les anciens élèves et l'utilité qu'il a pu en avoir dans le cadre de cette aide mutuelle. Reprenons un extrait déjà utilisé et sa suite :

« A. B. : Je reviens sur les lieux du crime donc tu vois, c'est que ça a pas été pire que ça. [Nous rions] De vie collective, j'en ai gardé un super souvenir. Via Facebook, je me rends compte qu'un tiers des copains, amis, connaissances tout mélangé… ces des gars avec qui j'ai passé trois ans de ma vie ici et des chouettes. Quand j'ai mis en statut que j'avais trouvé un CDD au Seuil, dans la journée j'ai eu 23 commentaires d'anciens : "C'est pas vrai ! Il reste qui comme prof ? Mais t'es fous ! T'as pas assez subi !". Mais bon, on est tous d'accord pour dire que si aujourd'hui on se connaît tous encore, tu sais ça crées des liens de vivre ensemble, tout le temps, de partager des trucs… donc aujourd'hui j'ai bien un tiers de mes potes qui sont issus de mes trois années ici. Paradoxalement, j'ai fait d'autres choses mais ici j'ai gardé beaucoup de bons souvenirs. L'institution en elle-même je me rappelle en avoir chié. Et c'était pas top top tous les jours…mais voilà mes copains….Hier j'en parlais avec quelques Secondes il me disait : "mais tu es un ancien élève ! Tu es un malade !". Je leur ai dit : "oui mais posez-vous la question, si je reviens est-ce que…". Je l'aurais pas dit que j'avais pas le choix, parce que financièrement…

V.C. : Est-ce que l'on te fait confiance aussi parce que tu es un ancien élève ?

Alexandre Besse : Je pense qu'il y a ça aussi, t'as connu Domaine Lenoir, ils marchaient beaucoup comme ça, faire appel à des anciens qui avaient réussi…. Machin… enfin je sais pas… T'as quel âge ?

V.C. : 10 ans de moins que toi…

A. B. : Donc je ne sais pas si c'est toujours le cas mais moi, il y avait l'asso des anciens, il y avait des anciens qui avaient plus ou moins réussi qui venaient… Tu avais cet esprit d'entretenir : "on est passé par là, c'est une grande famille machin" et eux, apparemment, ils sont dans le truc aussi ils ont créé une asso des anciens, moi j'ai été invité, il y avait un grand repas…c'était le centenaire ou le bicentenaire je ne sais plus trop quoi…voilà… et quelque part, Montrachet m'a vu en priorité. Quand il a vu mon CV et qu'il a su que j'étais un ancien élève, il a demandé à me voir en premier. Tu vois qu'il y avait ce truc de dire : "il connaît la maison, si tu veux revenir c'est que peut-être…". Et du coup, ça joue comme partout c'est de la cooptation. Il a dû se dire aussi vu comment j'étais : "vu comment il était, lui ils ne vont pas lui faire !" [nous rions]… je connais les moindres recoins, je connais les moindres trucs, la moindre connerie à faire, je sais comment ça se passe. Aujourd'hui, j'ai été honnête je suis prêt à assumer ma part de conneries… Maintenant je suis père de famille, c'est 20 ans derrière moi…. Mes responsabilités je vais les assumer n'ayez pas peur ! Je ne vais pas faire de l'empathie, même si je comprends un petit peu plus de choses. Quand je leur explique comment c'était à mon époque aux jeunes, ils relativisent.

Mais voilà, j'en garde un bon souvenir. Donc oui, je crois qu'il a voulu me voir parce que j'étais un ancien aussi… après, je ne sais pas s'il avait 400 CV sur le bureau »

[Entretien avec Alexandre Besse, Surveillant, ancien Seuillien, l. 385-425]

Alexandre montre bien dans cet extrait à la fois l'attachement à l'établissement malgré en « avoir chié » et l'aide mutuelle qu'il a pu trouver dans l'établissement. Il partage avec d'autres anciens élèves cet esprit de corps, d'appartenance commune, cette impression d'avoir vécu les mêmes choses ensembles. On voit bien également ici comment fonctionne cette aide mutuelle.

Un certain nombre de pages Internet fleurissent concernant ces établissements scolaires. Afin de conserver l'anonymat de ces établissements, il nous est difficile de citer mot pour mot les titres de ces pages qui sont pourtant très révélatrices de cet esprit de corps. Nous pouvons cependant en retirer que peu importe le vécu au sein de ces établissements, les liens tissés sont forts et l'esprit de corps y est essentiel. Les responsables de ces établissements sont brocardés de leur vivant « Il a toujours sa foutu barbe Montrachet ? Qu'est ce qu'il m'a fait chier lui !». Cependant, une fois passé à trépas ces personnages revêtent des aspects mystiques. « Je n'oublierai jamais le père Antoine, s'il était sévère, il m'a appris la vie » peut-on lire (en quelque sorte) sur ces pages à propos d'enseignants défunts. Il ne s'agit donc pas seulement d'une simple nostalgie des années lycée, mais bien de toute la reconnaissance d'une classe à sa construction.

La constitution d'un réseau d'anciens élèves est plus qu'une simple association destinée à comparer des photos souvenirs d'enfance mais bien de permettre la mise en relation de personnes occupant des postes clés et qui partagent une certaine culture, une appartenance commune à un même passé structurant, partageant un même esprit de corps. Cette création de l'entre-soi durant la scolarité permettant une structuration, dès le plus jeune âge, d'un capital social, ne doit pas se perdre à la sortie de l'établissement. Il s'agit de faire perdurer ces réseaux. Ceux-là sont très importants pour les nouveaux arrivants dans les classes dominantes. Il s'agit bien encore une fois d'enjeux de capital social autour de la création, du renforcement, de la perduration de celui-ci.

L'association des anciens élèves constitue également un réseau de forces vives pour l'établissement. Comme tout réseau de l'établissement, elle constitue un vivier de personnes à qui l'on peut faire appel pour diverses manifestations d'orientation, pour diverses conférences ou autres. Nous avons décrit en amont ces mêmes fonctions à propos de l'association de parents d'élèves qui correspond dans son utilité sociale à l'association des anciens élèves.

VIII. 5. La catéchèse comme symbolisation du capital social

La catéchèse prend une place particulière dans ces établissements catholiques sous contrat d'association avec l'Etat. La religion est très fortement présente dans ces

établissements tout en y jouant un rôle social tout à fait particulier. Si aujourd'hui le choix d'un établissement privé ne se fait plus sur le seul critère religieux, il semble bien que les enjeux se soient modifiés pour « la pastorale » au sein même de ces établissements.

Les cours de catéchèse sont obligatoires du primaire à la Première à Domaine Lenoir. Pour les Terminales et les préparationnaires, il existe d'autres formes d'action. Tout d'abord les cours de catéchèse sont des cours où c'est bien un savoir qui est délivré, d'une part, concernant les textes et ses interprétations, d'autre part, sur la formation d'un esprit chrétien. Cette formation participe évidemment dès le plus jeune âge à une formation de l'habitus. L'établissement prépare à différents sacrements comme la première communion au primaire, la profession de foi au collège, la confirmation entre le collège et le lycée. Il est bien sûr possible d'entamer une de ces démarches de sacrement à d'autres âges. Il arrive en particulier que certains enfants soient baptisés au niveau du collège.

Au Seuil, les cours de culture religieuse sont obligatoires pour tous. Beaucoup d'élèves, en arrivant, pensent que ces cours portent sur l'ensemble des religions. En fait, il s'agit de cours centrés sur la religion chrétienne.

Il s'agit d'éduquer chacun « au message du Christ », à son « message de paix », « d'abnégation », etc. Nous ne tenterons pas une déconstruction des éléments objectifs de la religion afin d'en faire ressortir des inadéquations dans le discours, cela ne serait bien sûr que trop long et ne pousserait cette recherche que vers une tendance partiale. Car après tout, l'important n'est pas l'existence de Dieu mais bien les données sociales qu'il crée et qu'il modifie. C'est le cas à Domaine Lenoir. Nous ne nous intéresserons donc pas au message qui serait l'objet d'une recherche à part entière mais bien aux conditions sociales de sa création et à leur raison.

La catéchèse, ce n'est pas uniquement des cours, c'est aussi des moments de partage, des pèlerinages, des moments de prières. C'est la vie de groupe. Pas de n'importe quel groupe, la vie d'un groupe qui a déjà beaucoup de choses à partager culturellement, qui se retrouve autour d'un objet, la religion. Elle devient alors l'assurance d'entrer dans une culture où même les croyances nous rassemblent. Culturellement, historiquement, dans ses structures et ses pratiques, la religion fait partie intégrante des hautes classes. « Les hautes classes sont sans doute plus proches de l'Eglise que les autres groupes sociaux, et elles entretiennent avec elle une familiarité qui n'a pas d'équivalent ailleurs » (Pinçon M. et Pinçon-Charlot M., 1989, p.111).

Il y a donc un enjeu social dans la formation religieuse des enfants et des jeunes de ces classes sociales. C'est l'entrée dans une institution qui conserve des liens très proches avec ces classes et qui parfois même, structure leurs rapports sociaux. Faire partie d'une paroisse ou de mouvements religieux sous-entend une place importante prise dans la liturgie et les activités paroissiales.

Il existe différents courants au sein de l'Eglise, certains plus réformateurs et progressistes que d'autres. À Domaine Lenoir, il est difficile d'envisager la religion sous cet

angle nouveau. La congrégation religieuse qui assure la tutelle a toujours été historiquement dans des courants traditionalistes et nombreux de ses représentants furent et sont opposés à Vatican II.

« Il peut exister un hiatus entre l'Eglise et ses fidèles dans les beaux quartiers lorsque les sermons et la pratique des prêtres s'inspirent d'une certaine critique sociale, ou même lorsque la liturgie prend, par sa modernité, un aspect déroutant » (*ibid.*). À Domaine Lenoir, les pratiques religieuses tentent une adéquation entre le public de l'établissement et les liturgies proposées. La critique sociale n'est pas le discours le plus courant, loin de là. On pourra citer ce passage de notre journal d'enquête (que nous avons déjà utilisé dans la partie concernant notre posture de recherche) :

« *Aujourd'hui, une élève me raconte qu'en catéchèse ils ont discuté politique pendant une heure, ce qui ressort du débat c'est que Nicolas Sarkozy a plus la stature du président. Je lui demande s'ils n'ont pas parlé du rapport de Nicolas Sarkozy avec la religion et son discours sur l'étranger, sur ce, une jeune fille à côté de nous se lance dans la discussion. "Oui peut-être mais y'en a marre que ce soit toujours eux qui foutent le bordel, il viennent en France et ils font même pas l'effort d'apprendre notre langue. Et puis nous quand on va chez eux on est rejeté."* »

[Extrait du journal d'enquête Domaine Lenoir, p.23]

Le discours religieux est très clair même s'il est tourné « vers l'autre », il l'est dans une idéologie proche des publics de la haute société et de leurs courants politiques. Nous avons pu régulièrement en être témoin comme le montre ce passage lors d'une rencontre (fortuite) avec un militant du G.U.D. (Groupe Union Défense, mouvement d'extrême droite aux modes d'action relativement violents) et de sa femme:

« *"Ils ne sont pas comme nous ces gens là, ils sont d'une autre culture, on ne peut pas vivre ensemble." ; "La religion musulmane est une religion de guerre, il faut le savoir ça, il faut le dire, c'est une religion violente, le catholicisme prône la paix, l'amour, pas le djihad et l'excision." ; "Nous les faisons vivre dans la souffrance, il faut les renvoyer chez eux, c'est mieux pour nous…..et pour eux bien sur" ; "Et puis ils ne veulent pas s'en sortir ces gens là, j'ai vu un reportage sur un de ces enfants qui voulait faire médecine et bien la famille a été menacée, la mère s'est faite brûler avec des cigarettes par les autres du quartier, si si, ils montraient ses bras comme ça. Parce que son fils pouvait faire autre chose, les autres lui en voulaient. Ils ne peuvent pas, c'est culturel."* […]

Je ne comprends pas comment autant de haine peut côtoyer le soi-disant amour qu'ils affichent à loisir dans leur religion. C'est incroyable qu'après avoir affiché tant de détestation des autres cultures on puisse prôner "l'amour du seigneur". »

[Extrait du Journal d'enquête *Chœur pour cœur*, p.40-41]

Il n'est faite aucune condamnation ni à Domaine Lenoir ni au Seuil de différents courants traditionalistes comme le veut Vatican II. Il n'est jamais fait non plus allusion dans la liturgie à la moindre réforme de l'Eglise catholique dans sa structure même.

Il apparaît alors que la religion dans ces établissements se doit d'être en concordance totale avec le public qu'ils accueillent. Les rassemblements paroissiaux ou de la communauté font appel à un réseau de connaissances qui est du même ordre de fréquentabilité que les autres critères pour être un grand bourgeois. La ferveur religieuse est une nécessité à la

respectabilité des personnes. Dans ce sens ces établissements doivent intervenir sur la formation de cette ferveur, ils doivent donc mettre en place tous les outils de structuration de l'habitus dans ses composantes structurées (sacrements) mais dans ses composantes structurantes également (formation de l'esprit religieux par la catéchèse).

À Domaine Lenoir, ce sont les parents qui ont la charge pleine et entière de la catéchèse avec l'assistance des derniers curés et frères de la congrégation qui sont encore sur l'établissement à l'époque de l'enquête. Aujourd'hui il n'y a plus de religieux dans l'établissement.

Beaucoup de familles au Seuil ont des liens avec la congrégation religieuse implantée dans Bordeaux. Ce sont les curés et les frères qui dispensent cette éducation religieuse assistés par les familles. Des offices sont célébrés pour les élèves tous les jours. Une messe le matin très tôt et les complies le soir. Les élèves n'ont pas l'obligation à d'y participer. Les élèves peuvent recevoir le sacrement de réconciliation (la confession) à n'importe quel moment avec un curé présent. La place des religieux permet ce lien entre institution scolaire et famille. Cependant ce ne sont pas des stratégies des familles pour trouver une place au sein de l'institution. Il s'agit encore une fois d'une occupation naturelle d'espaces laissés aux familles du fait de cette homologie sociale.

La formation religieuse apparaît alors comme une des composantes de la formation d'un grand bourgeois dans sa structuration sociale. Le capital culturel religieux devient alors symbolique dans sa dimension de reconnaissance et dans sa capacité à être transformé en capital social.

VIII. 6. Des outils de reproduction

VIII. 6. 1. Scènes de la vie quotidienne à Domaine Lenoir

a) La demi-pension

De midi à 14 heures, tous les personnels sont « sur le pont » comme le dit M. Balu. Il y a 1500 élèves qui doivent passer au self entre midi et 13h15 à la chaîne du restaurant scolaire. L'établissement se transforme en « usine à enfants » selon la description même des surveillants. Une usine dont chaque poste doit fonctionner pleinement pour atteindre les objectifs de rentabilisation et d'opérationnalisation de manière à ce que chaque élève demi-pensionnaire soit passé au réfectoire et qu'il puisse intégrer les cours dans les temps. Nous tenterons ici une description analytique non exhaustive de ce temps marquant de la journée. En effet, le projet de l'établissement précise qu'il est un « établissement qui enseigne » et un

« établissement qui éduque ». Ce temps de demi-pension est tout à fait représentatif de la voie éducative et du style éducatif de cet « établissement qui éduque ».

Les élèves du primaire déjeunent donc en premier, à 11h30. Normalement, les plus petits (maternelles) déjeunent dans une salle à part avec des tables adaptées à leur taille, une surveillance accrue pour permettre aux adultes d'avoir un regard sur ce que mangent les enfants. Tout débordement est sanctionné par l'éternelle « mise au coin », ou lorsque tous les coins sont occupés, par une mise « au battant de la porte ». Cette punition tout à fait humiliante est également pratiquée lorsque l'acte commis a été assez grave aux yeux des surveillants. En effet, l'enfant est donc puni aux yeux de tous les élèves de la salle mais également sous le regard de toutes les personnes entrant ou quittant le réfectoire du C.P. à la Terminale en passant par tous les adultes déjeunant dans la salle en face de celle-ci.

Les plats sont servis à l'assiette, c'est-à-dire que les assiettes sont pré-faites puis apportées individuellement en salle. L'enfant n'a donc aucun choix sur les quantités ainsi que sur ce qu'il peut manger. À table les couteaux sont proscrits, selon les avis, soit parce qu'ils sont inutiles, soit parce qu'ils sont dangereux.

Les autres élèves du primaire sont dans le grand réfectoire qui contient 450 places, surveillés par trois surveillantes. Celles-ci ont un regard sur ce qu'ils mangent et comment ils mangent. Ici, il y a moins de punitions, du moins en apparence. Nous supposons que les sanctions sont en fait retardées comme le laisse penser l'extrait suivant :

« *Au réfectoire, le chef de cuisine fait sa tournée. Des élèves du primaire sont encore là. Aujourd'hui un des enfants est assez agité. Cela énerve beaucoup la surveillante désignée d'office pour rester avec les derniers. Plus elle s'énerve, plus l'enfant s'agite, il regarde les autres enfants qui sont autour qui rient beaucoup de ce qu'il fait et de la tête que fait la surveillante. Je décide d'intervenir avant qu'elle passe ses nerfs sur l'enfant. Je m'assois à coté de lui. Je discute un peu de sa journée tout en lui demandant de finir tranquillement son assiette. Je me lève pour intervenir à une autre table. Mon intervention prend un peu de temps. Lorsque je reviens, il y a eu un autre incident le chef passe à ce moment là, il demande ce qui s'est passé à l'enfant. La surveillante arrive aussitôt. "Il a renversé de l'eau dans sa crème au chocolat et il a fait exprès !", en regardant l'élève, "Ah ! Mais de toute façon il n'arrête pas depuis ce matin !"*

Le chef : "Mais là il faut qu'il soit puni !"

La surveillante : "Mais ne vous inquiétez pas, il va être puni pour ça ! Il n'aura pas le droit de jouer dans la cour tout à l'heure !" »

[Extrait du journal d'enquête Domaine Lenoir, p.18]

Dans la grande salle c'est autre chose. Les surveillantes du primaire finissent la surveillance des enfants qu'elles ont en responsabilité puis les raccompagnent dans la cour. Ce sont les autres surveillants qui prennent le relais. Un surveillant, qui tourne tous les jours accompagné d'un autre qui est spécifique, dans ses fonctions, à la cantine, surveille donc le réfectoire pendant près de deux heures. Il s'agit de déambuler dans le réfectoire entre les tables et les enfants afin qu'un calme relatif y soit préservé ainsi que pour s'assurer de l'équilibre alimentaire de ces derniers. Il s'avère en fait que la tâche dans son organisation est impossible.

Tout d'abord les élèves de 6ème, 5ème, 4ème et 3ème attendent dans la cour de pouvoir passer. Deux surveillants se positionnent au passage entre la cour et l'allée (qui sert également de parking) qui mène à la cantine. Ils laissent passer les élèves par vagues, dans l'ordre du niveau des classes. Les cartes de cantine sont contrôlées une première fois ici. Les élèves passent donc par vagues en courant pour être devant dans la prochaine file d'attente qui se situe en bas de la cantine. Deux surveillants font passer les élèves dans l'escalier en contrôlant à nouveau les cartes. Les élèves sont à nouveau lâchés par vagues, pour une nouvelle file d'attente avant de rentrer dans le self. Ils attendent pour passer leurs cartes. On comprend bien le rôle prépondérant de cette carte de cantine dont la perte ou l'oubli répété sera puni. Après ces attentes, les élèves entrent alors dans le self et peuvent prendre leur déjeuner puis entrer dans la grande salle pour manger. À chaque étape du parcours les élèves sont surveillés. Les surveillants ont pour consigne d'avoir des rangs nets et calmes. Il s'agit de contrôler des vagues de parfois cinquante enfants à deux surveillants dans le meilleur des cas. La tâche est compliquée. Les esprits s'échauffent vite. Les sanctions sont posées très rapidement. À ce moment de la journée elles diffèrent quelque peu. En effet, au lieu de prendre le carnet de correspondance des élèves, à la pause médiane, les surveillants prennent alors les cartes de cantine des élèves et les font passer au C.E. concerné. L'élève, pour manger, doit alors passer par son C.E. pour récupérer sa carte et s'expliquer avec lui. On voit alors bien à quel point le contrôle des corps prend un caractère très important à Domaine Lenoir. Les sanctions posées par les C.E. en suivant sont systématiques et souvent très lourdes. Nous avons pu observer trois élèves au cours de l'année qui sont passés en conseil de discipline pour avoir chahuté dans les rangs ou simplement avoir voulu passer plus vite à la cantine. Ces sanctions ne font pas partie du règlement intérieur. Elles sont alors adaptées à la situation. Il nous semble qu'il s'agit d'imposer un certain contrôle sur les corps, de graver le contrôle de soi dans les chairs. L'attente à la cantine est souvent longue, il s'agit alors pour les élèves de se contrôler, et ce peu importe leur âge. Nous verrons cela plus loin dans la surveillance de la cour. Le contrôle des corps, le contrôle de soi physiquement sont des allant de soi de l'approche éducative de Domaine Lenoir. Un certain niveau de langage est attendu des élèves. Tout écart est, sinon sanctionné, fortement réprimandé. Si la sanction n'est pas systématique, lorsqu'elle n'est pas posée il y a quand même passage dans le bureau d'un C.E. ou dans le bureau du censeur concerné où l'humiliation verbale est de mise. Nous reviendrons là-dessus plus tard à propos de la « coercition pédagogique ».

b) La surveillance de la cour

Les cours sont séparées de la façon suivante : cour des 4ème et 3ème, celle-ci communique avec la cour du primaire d'un côté (séparée cependant par un grillage) et la cour des 6ème et 5ème de l'autre coté délimitée par le bâtiment des Troisième, appelé communément le bâtiment bleu à cause de la couleur de celui-ci. La cour du lycée se trouve de l'autre côté et

communique avec la cour des 6ème et 5ème. Ces deux cours sont séparées par le gymnase. Mais une large part est adjacente.

Dans chaque cour et à tout moment où s'y trouvent des élèves, la présence de surveillants est demandée. Cette présence est voulue active. Pendant la pause médiane, des services tournants sont mis en place en fonction des jours. La surveillance des cours n'est pas la même en fonction des niveaux. En effet, ce qui est demandé aux surveillants diffère en fonction des lieux. Même si les baladeurs sont interdits dans l'établissement, les élèves du collège ont souvent dans la cour le casque sur les oreilles. Les surveillants du collège ne sanctionnent pas. Cependant au lycée, les baladeurs sont confisqués et ne sont rendus qu'au prix d'un passage dans le bureau de M. Balu qui évaluera la situation et accompagnera la visite d'une sanction ou non.

Dans la cour des 6ème et 5ème, il s'agit de calmer quelque peu les ardeurs sportives de certains. Il y a beaucoup de ballons et de balles apportés par les élèves dans cette cour. Ceci vaut le nom de « champ de tir » à cette cour dont la surveillance est au risque de prendre « un ballon perdu ». Il en est de même dans la cour des 4ème et des 3ème avec cependant moins de jeux de balles et plus de petits groupes de discussions.

Dans la cour du lycée, la surveillance se cantonne simplement à une présence car il n'y a pas ou presque pas d'infractions au règlement à relever, excepté au niveau des baladeurs. Par contre les surveillants doivent être vigilants quant à la tenue des élèves et à leur comportement qui doit être « de bon aloi ». Cela signifie que tout jeu de balle dans la cour de récréation est tout de suite arrêté, toute course dans la cour est réprimandée. Au niveau de la tenue, toute incartade au règlement est réprimandée et souvent sanctionnée. Nous y reviendrons dans la partie sur le règlement. Là encore nous voyons l'importance du contrôle de soi. Les surveillants sont donc là pour maîtriser tout débordement, le sanctionner et « faire remonter l'information » comme l'exprime souvent M. Balu.

c) Les études

Nous ne décrirons ici que les études au lycée car nous n'avons pas vécu d'étude au collège.

Ce sont ce que l'on appelle parfois ailleurs les heures de « permanence ». Elles sont assurées par un surveillant. Pour le lycée, l'organisation du travail est faite de manière à ce que deux surveillants soient présents par demi-journée. L'un assure les études et l'autre une présence au B.V.S. pour aider aux tâches courantes.

Il y a cent places dans l'étude, en bureaux individuels. Le surveillant se trouve à un bureau devant, sur une estrade.

Il y a une heure qui est assurée tous les matins de 8 heures à 9 heures pour les élèves rentrant à 9 heures et qui souhaitent venir travailler ou qui n'ont pas le choix car habitant loin et ne pouvant se faire amener plus tard. Ce surveillant signe les retards dans les carnets de

correspondance afin d'alléger le travail de Marine au B.V.S. Les autres études sont contingentes à la présence d'élèves en fonction des absences des enseignants et des options. Un fonctionnement tout ce qu'il y a de plus banal en soit. Cependant les études sont obligatoires. Toute absence est considérée comme une absence volontaire non justifiée qui est très lourdement sanctionnée.

La situation de travail dans laquelle sont mis les élèves nécessite, aux yeux de M. Balu le silence total. Le surveillant à son bureau est garant de ce silence et doit sanctionner lourdement tout bavardage. Toute personne n'étant pas effectivement au travail en étude est potentiellement sanctionnable. Si les élèves affirment ne pas avoir de travail, la consigne générale donnée par M. Balu est de leur fournir du travail en plus. Pour lui, au lycée, il n'y a pas de moments où « on n'a pas de travail ». Tout moment dans l'établissement doit être mis en œuvre dans le sens du travail scolaire.

De manière générale sur ces actes de surveillance, il s'agit bien de graver dans les corps le nécessaire contrôle de soi, l'entrée systématique du corps dans un moule, de structurer une *hexis* corporelle, un langage adapté, bref de structurer un habitus qui sera apte à fonctionner au mieux pour coller aux champs dans lesquels ces enfants sont appelés à évoluer et à être en capacité de gérer son capital social et les autres formes de capitaux. Ces principes nous sont répétés comme le montre le discours de M. Balu au cours d'une réunion des surveillants :

« *M. Balu nous démontre également que la fonction disciplinaire joue un rôle fondamental dont nous sommes les liens. Pour lui : "l'enfant est au centre du système, nous, nous gravitons autour". La formule, plus habituelle dans des environnements pédagogiques plus progressistes surprend dans un établissement aussi conservateur. Elle n'a cependant pas la même logique d'action que chez un Cousinet, un Ferrière ou une De Failly. En effet il poursuit par "ce qui compte dans la renommée, c'est effectivement les résultats au Brevet et au bac mais c'est aussi par rapport à la tenue des élèves dans cet établissement". L'élève est bien au centre du système mais plus comme une cible à atteindre. Le centre du système chez Cousinet sous-entend que ce soit le système qui s'adapte à l'enfant et non l'inverse. Ici, il paraît évident que c'est l'enfant qui doit s'adapter, alors si la position est certes dans le discours central, elle ne l'est pas dans les modalités d'actions. En fait l'élève qui est central est un élève théorique qui se plie à la discipline imposée et qui suit la logique de l'encadrement. Tous les élèves doivent donc impérativement se rapprocher de cet élève théorique idéal, central effectivement.* »

[Extrait du journal d'enquête Domaine Lenoir, p.11-13]

Tout élève qui ne se plie pas est alors un élève à « recadrer », « à remettre sur les rails ». Il s'agit alors de régler des comportements qui sont culturellement pré-établis, de structurer des allant de soi et de faire entrer tous les élèves dans ces comportements. Si les élèves résistent, s'ils n'arrivent pas à incorporer ces règles qui ne sont clarifiées nulle part, c'est qu'ils ne sont pas au bon endroit. Ils entrent alors dans un engrenage disciplinaire dont la seule issue sera le départ par renvoi ou bien un départ consenti par la famille. Il s'agit de renvoyer ces élèves ou de les pousser au départ. Comment cela se met-il en acte ? Quels

arguments pédagogiques peuvent être mis en œuvre pour un départ ? Comment faire sortir des élèves qui posent problème dans leurs résultats mais que le contrat pédagogique tacite d'un établissement scolaire de faire réussir l'élève ne peut accepter ? Bref, comment faire le tri entre ceux qui ont leur place à Domaine Lenoir et les autres ?

VIII. 6. 2. Des interdits légitimes au chahut traditionnel : être un Seuillien

Le Seuil est un établissement beaucoup plus petit. Les contingences matérielles liées à l'organisation de la gestion des flux sont tout à fait différentes et ne pose que peu de problèmes. Beaucoup d'élèves ont l'impression « d'une vie de famille ». Il s'agit ici de faire corps, chose beaucoup plus aisée dans des établissements de taille réduite. Les scènes de la vie quotidienne dans les études sont cependant tout à fait comparables. Nous noterons cependant des points spécifiques à l'établissement. Ces points vont cependant dans le même sens d'inscription des normes d'excellence dans la chair.

a) L'élégance comme marque

Tout d'abord, être Seuillien, c'est une posture de « bon aloi ». M. Montrachet est très inspiré par les établissements d'excellence anglo-saxons. Il me posera beaucoup de question sur les uniformes afin d'avoir mon « avis éclairé » sur la question. C'est un langage, c'est une tenue correcte, c'est obéir à des règles strictes. Il est interdit de s'allonger sur les pelouses même si cela est fort tentant aux premiers rayons de soleil, après une longue journée de travail ou pendant la pause médiane. Les baladeurs sont interdits tout au long de la journée excepté pendant vingt minutes avant l'étude du soir pour les internes. Les cheveux longs pour les garçons sont interdits. Cependant comment caractériser des cheveux longs ? Est-ce légiféré en centimètre ? En qualité de cheveux ? Nous donnerons plus tard une définition précise de ce point de règlement commun à Domaine Lenoir qui n'est pas si anodin qu'il n'y paraît. Le short pour les garçons est interdit y compris lorsque la température extérieure est à la limite du supportable. Les baskets sont aujourd'hui acceptées comme chaussures de ville ce qui n'était pas le cas par le passé. Si M. Montrachet le déplore, il dit ne pas les accepter, notamment pour des oraux.

Pour les filles les jupes au dessus des genou sont interdites, les décolletés provoquants également. Nous pourrons nous interroger également sur le terme « provoquant ». À partir de quel moment un décolleté passe-t-il du raffinement féminin à la provocation sexuée ?

Les journées d'un interne sont rythmées par le travail. Après le lever, la toilette du matin et le petit déjeuner c'est l'entrée en cours. Les internes doivent sortir de l'internat pour prendre leur petit déjeuner, équipés pour la journée. Il n'y a pas de remontée à l'internat par la suite. Toute leur journée se passera dans un univers de travail. Pour les Terminales les devoirs

sur table sont toutes les semaines, entre un et deux devoirs par semaine ; pour les Premières, le rythme est d'un par semaine.

Les activités sportives sont très valorisées et obligatoires pour tous. On croise des scènes surprenantes. Des élèves qui s'entrainent au tir à l'arc avec leur enseignant, d'autres occupent leurs pause à courir autour du terrain de volley-ball (ce ne sont pas les mêmes qui courent par stratégie afin de fumer). D'autres vont chercher leur raquette de tennis ainsi que leurs chaussures encore pleines de terre battue marque de leur pratique assidue de ce sport en dehors de l'établissement (le terrain de tennis du Seuil est un terrain en béton). Ils paraissent très autonomes. Le cadre matériel est très aidant, mais leur aisance dans ce milieu est frappante.

b) Le chahut traditionnel marque de l'esprit de corps

Le Seuil possède un grand parc :

« *Il y a une grosse esplanade sur la gauche où il y a un terrain de foot, des arbres couchés et découpés forment les limites les espaces où les élèves sont autorisés à aller ou à ne pas aller. Le parc est immense. Je me retrouve à une croisée de chemins très loin des élèves, je suis à plus d'une centaine de mètres de l'entrée du parc, pour le moment je ne vois pas le bout du chemin sur lequel je suis. Je vois sur au moins 300 m devant moi. Je me retrouve au milieu d'un sous-bois, je laisse pratiquement une piste forestière à côté de moi. C'est une véritable forêt. Cela contraste assez entre les premiers espaces qui ressemblent vraiment à des jardins entretenus à la française et cet espace qui est carrément un espace forestier.* »

[Extrait du journal d'enquête, Le Seuil, p. 19]

Le parc est cependant inaccessible aux élèves la plupart du temps. Il est pour l'institution un espace propice aux travaux d'intérêt généraux (T.I.G.). Pour les élèves, c'est un espace où l'on peut se cacher pour enfreindre les règles strictes de l'établissement. C'est là que l'on peut fumer notamment. Les stratégies sont diverses et variées. Nous en entendrons une multitude durant la période d'enquête. Il s'agit d'un jeu de chat et de souris perpétuel entre les élèves et les surveillants. La technique la plus courante est celle du jogging avec un guetteur. Deux élèves s'habillent en tenue de sport sur des plages horaires de temps libre, ils prétextent la volonté de faire de la course à pied dans le parc. Une fois trouvé un endroit propice loin de tout regard de surveillant, l'un fait le guet pendant que l'autre peut tranquillement fumer. Les surveillants sont bien conscients de ces techniques et s'ils laissent passer ces comportements chez les Terminales, ce n'est pas le cas des 2ndes et des 1ères. Ces derniers doivent ruser de plus en plus. Les modes de guet sont alors bien différents. Pendant que certains s'écartent dans le parc d'autres guetteurs se postent à coté des bâtiments pour repérer l'arrivée des surveillants et envoient des SMS au groupe de fumeur lorsque le surveillant s'approche du parc afin qu'à son arrivée toute cigarette soit éteinte. Le contre venant ne risque alors qu'une sévère réprimande pour s'être retrouvé dans le parc, mais pas le renvoi de trois jours tarifaires s'il avait été pris sur le fait. D'autres techniques encore plus sophistiquées voient le jour avec l'arrivée des Smartphone. Une fois que des élèves ont trouvé

un endroit à l'abri de tout regard, ils font part des coordonnées GPS du lieu défini pour que les guetteurs puissent les rejoindre lorsque tout est clair. Certains pratiquants de la technique me diront : « Ca nous a bien aidé d'être scout pour fumer au Seuil ».

Ces infractions au règlement font partie intégrante de la vie quotidienne au Seuil, il faut ruser pour avoir des espaces à soi. D'autre part, il s'agit pour eux de garder un certain contrôle sur leur vie privée. Comme nous avons pu le noter, être en internat, c'est être perpétuellement en contact avec les autres, les moments d'intimité sont rares, les espaces sont contrôlés. Les incursions dans la vie privée des élèves sont perpétuelles de la part des adultes. Les sacs peuvent être fouillés, les téléphones également. Il est fréquent que des photos compromettantes d'élèves en train de fumer dans le parc prises avec des mobiles suffisent à un renvoi de trois jours. Certains surveillants créent de faux comptes Facebook afin d'accéder aux photos des élèves et aux contenus des postes de ces derniers. Se joue alors un jeu de transgressions et de techniques de parade à ces transgressions. Les stratégies des élèves participent de fait, contrairement à ce que l'on pourrait croire, à la construction d'un esprit de corps. Il s'agit de réaction et de contre-réaction entre les élèves et l'institution. Il s'agit en fait d'une excellente image du chahut traditionnel de J. Testanière (1967). Ici, ce sont les surveillants qui sont la cible de ce chahut. Ils représentent la part non légitime de l'instruction au Seuil. Les enseignants sont eux dans la posture noble et très légitimée par les apprentissages de qualité qu'ils offrent dans l'établissement.

Le chahut traditionnel peut être défini sociologiquement comme « toute manifestation collective de nature à troubler volontairement l'ordre et les rapports traditionnels entre élèves et éducateurs » (Dagorn J., 2005, p. 298) sans pour autant remettre en cause fondamentalement l'ordre lui même.

« *Un tel type de manifestation apparaît donc dans les lycées qui enregistrent un bon score au baccalauréat et dont les élèves sont essentiellement issus d'une population bourgeoise.* […] *On ne chahute pas n'importe qui, n'importe comment. Sauf de très rares exceptions, sa fréquence est inversement proportionnelle au degré du prestige social des disciplines. On comprend alors que les surveillants et les C.E.S. (Contrat Emploi Solidarité) perçus sous le stéréotype de pions ou larbins, moins savants que le professeur et plus proches que lui des élèves, sont l'objet de prédilection du chahut puisqu'ils représentent les victimes les plus faciles et les plus légitimes.* » (Dagorn J., 2005, p. 298)

Ces chahuts sont donc une réponse à l'individualisme et à la pression exercée sur la vie quotidienne dans l'établissement favorisée par une politique tournée vers l'excellence constante. Il s'agit en fait d'une forme de renversement des modes de contrôle, réponse à la tension latente qu'engendre la structuration pédagogique dans les établissements d'élite (*ibid.*, p. 299).

Paradoxalement ces formes de chahuts participent en fait de la formation de l'esprit de corps et de l'intégration dans les valeurs scolaires : « Parce que les valeurs du système pédagogique sont immanentes au chahut traditionnel, ce chahut renforce l'intégration de l'élève à l'école. » (Testanière J., 1967, p. 32).

De fait ces comportements hors de la norme, tout à fait normaux, sont à la fois intégrateurs dans l'établissement mais également participent, par la collectivisation de ce chahut, à une forme de socialisation entre les élèves produisant des rapprochements autour de la culture de l'établissement dont ces formes de chahut traditionnel sont le produit. M. de Chavagnac (directeur adjoint du Seuil), nous racontera un matin de fin Juin 2009 s'être levé dans la nuit, réveillé par un chant de coq. En entrant dans l'internat c'est en fait toute une ferme qu'il trouvera, un coq, des poules, une chèvre et quelques canards. Les élèves de l'internat s'étaient cotisés afin d'acheter dans une ferme voisine ces animaux. Il me confiera :

« *je n'ai pas pu m'empêcher d'exploser de rire, ça fait partie de la vie de l'internat. Le plus ennuyeux c'était quand même la chèvre. Ca sent. Mais ils ont tout nettoyé sans qu'on leur demande quoi que ce soit. C'est l'âge qu'est ce que vous voulez* ».

On pourra également citer cet exemple de chahut qui, pour le coup, sera sanctionné par quelques heures de colles :

« *Jean-Baptiste : Oui on s'est tous pris une colle au moins dans l'année, rien de bien sérieux.*

V.C. : Pourquoi ?

Baptiste : Parce que moi j'avais mis une banane dans l'oreille d'un camarade…sur la photo de classe… cette petite blague amicale, ils l'ont très très mal pris

[Je ne peux pas m'empêcher d'éclater de rire, ils se mettent à rire avec moi, tout d'un coup les regards se portent sur nous]

V.C. : Pardon…excuse moi [je continue de rire mais j'essaie de me calmer]…tu me disais…?

B. : Je ne sais pas pourquoi, peut-être qu'ils pensaient que ça aurait ruiné l'image de leur établissement…

V.C. : Comme quoi….une banane peut tout changer…

[Nous rions de nouveau]

B. : Oui, surtout qu'elle était magnifique cette photo et qu'on n'a même pas eu le droit de l'acheter. »

[Entretien avec Baptiste et Jean-Baptiste en Terminale L, l.44 à 54]

Si ces formes de chahuts participent de la construction de l'esprit de corps et « font partie de la vie à l'internat » comme le précise M. de Chavagnac, certains de ces chahuts sont plus ou moins réprimandés.

En Juin 2010, le bal des Terminales s'est vu annulé suite à un chahut collectif à l'internat. Impulsé par les Terminales STG, tous les élèves se sont retrouvés dehors en pyjama pour « chanter au fond du parc ». Beaucoup d'élèves trouveront la punition très injuste et pas du tout proportionnée à l'acte, d'autant plus que cela arrivait à la fin de l'année et que ce bal était préparé par les élèves eux même et très valorisé par l'institution.

Ces chahuts font partie des normes de socialisation, ils sont tantôt réprimandés par l'institution pour marquer des limites, un cadre à ce chahut, tantôt dans un laisser faire complice marque de l'esprit du Seuil, de sa culture d'établissement, marque de la production de beaucoup plus que de simples élèves, des Seuilliens.

« *C'est le dernier jour des Terminales. Comme dans tous les établissements, ils se déguisent. Ils profitent du dernier jour pour braver les interdits de manière très bon enfant en*

s'allongeant par terre par exemple ou en s'assaillant sur la pelouse de la cour d'honneur. Une classe a essayé de refuser d'aller en cours mais ils ont été très vite convaincus. Ils ont alors reconstitué la salle de classe dehors avec l'accord amusé de l'enseignant, un cours de philosophie. Cet enseignant était d'ailleurs enseignant à Domaine Lenoir l'année dernière et l'année d'avant. Des choses qui sont bon enfant, gentilles.

Je viens de remarquer que tous les garçons sont en short, ce qui est strictement interdit au Seuil. Même ceux qui n'ont pas de shorts se débrouillent pour en emprunter aux autres. »

[Extrait du journal d'enquête Le Seuil, p. 25]

Ou encore :

« *Les élèves se sont vengés, encore une fois rien de méchant. Les élèves se sont regroupés et ont proposé un spectacle avec une remise de prix, des remises de prix plus provocatrices les unes que les autres, le prix du meilleur fumeur alors qu'il est interdit de fumer au Seuil, le prix du plus beau couple alors que les couples sont interdits au Seuil, le prix du plus gros "branleur", le tout entrecoupé par des chansons composées par les Terminales qui épinglaient chacune leur tour des aspects qu'ils ne supportaient pas au Seuil et qu'ils souhaitaient railler, et en même temps une quasi pré-nostalgie du départ de cet établissement que chacun porte quand même de manière assez positive. C'est assez amusant de voir des jeunes passer leur temps à critiquer l'établissement mais sur des points qui ne sont pas des points essentiels. L'aspect enseignement n'est que très peu critiqué par les jeunes, on a passé énormément de temps à discuter de tout ce qui était de l'ordre des sanctions, de la discipline, de leurs droits, finalement de tout ce qui est de l'ordre de leurs envies. En regardant ce spectacle, effectivement ils jouent au chat et à la souris avec les enseignants et les surveillants en ce qui concerne la discipline. Pour tout ce qui concerne la qualité des enseignements, la nécessité de l'excellence, la compréhension que les résultats scolaires sont une garantie d'une insertion sociale positive, et qui dit insertion sociale positive dit pérennisation voire augmentation d'un statut social par rapport aux parents. Donc cette fameuse culture d'établissement est peut-être critiquée par les élèves en ce qui concerne la discipline mais finalement ils en expriment une nostalgie qui à mon sens est l'expression de la reconnaissance de toutes les choses positives qu'ils ont vécues au Seuil. En gros ce serait un peu "le Seuil c'est strict, mais je regrette déjà de le quitter".*

[…] *Même les choses qui étaient limites, il n'y avait rien de méchant. Il n'y a pas eu d'attaque frontale il n'y a pas eu de choses assez directes comme ça. Les élèves se sont décernés des prix, pas un seul prix n'a été décerné à un élève de STG ni de L, le prix du "poussin d'or", celui-là je n'ai pas compris, évidemment le prix de "l'intello d'or", le prix de "la bitche d'or", traduisez "la salope d'or", tous les profs ont d'ailleurs compris "biche d'or", je suppose qu'ils n'étaient pas prof d'anglais. Il y eut donc le "couple d'or", le "fumeur d'or", et en dernier le plus beau des prix qui était le "con d'or", c'est apparemment le titre le plus prisé au Seuil. Ça reste bon enfant, le fameux "con d'or", c'est celui qui m'a été renvoyé par M. Montrachet, directeur, c'était lui le "con d'or", il a 9,5 de moyenne, mais ça passe. Il reste dans les clous. Il n'y a pas que le fait d'avoir de bons résultats, mais aussi le fait de pouvoir être dans la culture d'établissement. Ce n'est pas un mauvais élève. Les mauvais élèves ils ont tous déjà dégagés. C'est une caricature de l'élève moyen. Mais ici, on lui décerne le "con d'or".* »

[Extrait du journal d'enquête Le Seuil, p. 28-29]

Cette journée des Terminales est bien la caricature de leurs années passées au Seuil, c'est la démonstration de la force de l'esprit de corps. C'est pour cela que les enseignants sont là, que M. Montrachet regarde avec un air amusé ces remises de prix. C'est la métaphore en

action de la culture d'établissement, de la reconnaissance du travail accompli, des résultats d'excellence (Le Seuil comptera 100 % de réussite au baccalauréat cette année là), mais également de l'assurance d'une construction de corps et par corps.

Le Seuil construit un estampillage de l'appartenance sociale, une marque sur un CV, une marque dans la chair, une marque qui se lira dans leur langage, qui se lira dans leurs yeux quand ils compareront leurs années au Seuil, un endroit où ils auront tout vécu du mauvais, du malheur, le strict, le sévère, « le surveillant de l'internat très dur », les cigarettes en cachette au fond du parc, tous ces éléments qui ne feront pas d'eux des anonymes au sein d'établissements scolaires réputés mais sans âme, sans corps, sans chair, sans meurtrissures dans celle-ci. Ils ont vécu des années merveilleuses comme des années douloureuses. C'est ça l'internat au Seuil. C'est ça leur vie, ce sera sûrement celle de leurs enfants, c'est ça l'apprentissage des valeurs. Ces fameuses valeurs, le travail, l'abnégation, la solidarité, faire face aux épreuves, faire face aux critiques, prendre de la distance, savoir accepter quand on a tort, savoir également réagir face aux injustices, en un mot être autonome. Faire partie de cette classe qui a la possibilité, qui a le droit, qui a comme enjeu d'être autonome. Chez les dominants l'autonomie est plus qu'une marque de fabrique, c'est un devoir. Ces établissements forment des enfants qui ont le devoir de vivre dans cette autonomie de pensée, d'actions, de paroles. C'est cela qui fait qu'on se reconnaît entre Seuilliens, c'est cela qui se voit dans leurs yeux quand on prononce des noms connus de cet établissement, c'est cela qui se voit quand on parle des règles, « elles sont dures, j'en ai chié, ah ça, j'en ai chié, mais bon j'en avais besoin ». Cela doit être la marque de la plus grande des réussites, la réussite de l'incorporation. La marque au fer rouge ou à la plume de toutes ces normes, produites et à reproduire. De la magie du social en fonctionnement, c'est ce que nous avons vu à chaque fois que nous y sommes allés. Du quotidien qui produira de l'extraordinaire. Une imbrication parfaite des éléments dont chaque pièce défectueuse, défaillante, non normée sera dégagée de la machine avec ou sans un broyage préalable.

Nous avons pu voir comment se construisait cette culture d'établissement tournée vers l'excellence. Cependant ces résultats au baccalauréat ne sont pas représentatifs du niveau des élèves de ces établissements comme on a bien voulu nous le laisser entendre en « in ». Les évictions dans ces établissements sont fréquentes, le tri sur les postures sociales s'opère, les structures de dominations se reproduisent comme nous venons largement de le voir mais ces dernières produisent de fait de l'échec au sein même de ces classes. Ces élèves en échec sont rattrapés dans des établissements comme le Seuil. Comment se construit ce tri sur l'implicite ? Comment ces établissements transforment ces normes implicites en tri tout à fait objectif ? Comment vivent alors ces exclus de l'intérieur que sont les repris de justesse ?

Chapitre IX. Le tri dans les postures : la domination dans la domination

IX. 1. Inégales distances à la norme et construction sociale de l'échec : première analyse des entretiens

Nous avons jusqu'ici pu décrire les parcours typiques de la structuration de ces grands bourgeois. Ils nous semblaient essentiels à décrire dans la mesure où les parcours atypiques ne sont appréhendables que dans un rapport à la norme. Après avoir décrits ces parcours normés voyons à présent comment se situent les élèves dans une dimension plus individuelle par rapport à la culture d'excellence.

Il s'agit ici de mesurer l'échec par rapport au degré d'intégration des normes scolaires.

Nous avons réalisé 33 entretiens :

- 2 avec des enseignants ;
- 1 avec un surveillant ;
- 1 avec le directeur du Seuil ;
- 1 entretien collectif avec des 2ndes (plus de 10 élèves)
- 28 entretiens élèves, collectifs et individuels ce qui représente 45 élèves entendus.

Parmi ces 28 entretiens élèves :

- 1 entretien a été réalisé avec 4 élèves
- 4 ont été réalisés avec 3 élèves
- 6 ont été réalisés avec 2 élèves
- 17 réalisés en individuel

Les classes sont représentées de la sorte :

- 15 élèves de Terminale :
  - 9 en L ;
  - 4 en S ;
  - 2 en ES
- 11 de Première :
  - 3 en ES
  - 3 en L
  - 5 en STG
- 19 de Seconde
  - 16 en 2nde générale
  - 3 en 2nde méthodologique

Tous ces entretiens ont ensuite été analysés au regard du guide d'entretiens selon les 4 enjeux dispositionnels précédemment construits : la réussite institutionnalisée, la reconnaissance dans la doxa et/ou le degré d'adhésion aux valeurs scolaires, les relations entre pairs, les relations avec la famille.

Afin d'organiser le travail d'analyse, les entretiens ont ensuite été classés suivant 3 grandes caractéristiques :

- Tout d'abord le degré d'adhésion aux normes scolaires d'excellence. En fonction du discours des élèves, nous avons ainsi pu catégoriser des élèves qui démontraient une forte adhésion à la norme ou une réduction en cours de la distance à la norme, que nous avons interprétée comme une adhésion à la norme en construction. Nous les noterons **N+**. Les élèves démontrant une forte distance à la norme d'excellence seront eux notés **N-**
- Nous avons ensuite considéré le degré d'échec ou de réussite en fonction du discours des élèves. En effet, comme nous l'avons déjà montré, nous avons considéré l'échec ou la réussite en fonction de là où en étaient ces élèves.

  Les élèves n'ayant jamais connu de problème à l'école ont été considérés comme « en réussite » : noté **R**.

  Les élèves ayant changé d'établissement pour rattraper leurs résultats scolaires et nous disant par exemple « ca va mieux, mes notes remontent », nous les avons considérés en rattrapage positif : noté **Ra +**

  Un élève également en rattrapage mais dont les notes ne correspondraient pas à ses attentes ou à celles de sa famille sera considéré en rattrapage raté : noté **Ra –**

  Enfin on notera les élèves en déclaration d'échec : **E**
- Nous avons enfin classé ces élèves en fonction d'un dernier critère, l'origine sociale. Les enfants issus de classes dominantes, telles que nous les avons définies jusqu'ici, ont été notés **C+**, les enfants d'un milieu moins doté en capital social, scolaire et culturel seront notés **C=**, y compris les élèves avec des parents fortement dotés en capital économique. Enfin les quelques élèves issus de classes moins favorisées ont été notés **C-**.

À l'issu de ce premier classement, il apparaît que la totalité des élèves interrogés et classés N+, c'est à dire en adhésion avec la norme d'excellence ou en cours de construction de celle-ci, sont en situation de réussite (R) ou de rattrapage Ra+[11]).

[11] Note méthodologique : Les élèves en Ra+ ou Ra- et C+ sont les plus nombreux, ils représentent 17 élèves au total. Ceci est du au fait que l'objectif principal lors de l'enquête était d'interroger des élèves en échec issus des classes supérieures. Le Seuil accueillant un certain nombre de ces élèves, ils sont donc surreprésentés dans les entretiens. Il n'est pas encore question de traiter spécifiquement de ces élèves en rattrapage mais de bien saisir les disparités sur la distance à la norme ce qui n'est pas spécifique au Seuil. Nous traiterons de cela avec ces mêmes entretiens dans le chapitre suivant.

Ainsi, par exemple Jean-Baptiste en Terminale L au Seuil, c'est un « tradi », il est très content d'être au Seuil. Pour lui l'établissement est un gage de réussite, les enseignants sont excellents. Il trouve la discipline stricte mais pense qu'elle est importante car « on a besoin de barrières quand on est jeune pour se structurer ». Il souhaite aller dans une université privée après le baccalauréat car il considère que les établissements publics n'incitent pas à travailler et sont moins sérieux. Ce sont ses parents qui l'ont mis au Seuil. Il leur fait pleinement confiance quant à leur choix pour son avenir. Ils sont royalistes. C'est un catholique fervent. Il dit avoir des résultats moyens, mais ne se fait aucune inquiétude pour le baccalauréat et vise une mention. S'il réussit c'est grâce à son travail.

Jean-Baptiste est de fait dans la culture d'excellence, celle-ci est en parfaite concordance avec sa culture familiale, il est au Seuil pour bien travailler, avoir de bonnes méthodes et de bonnes bases.

Mathieu en 2nde, il était à Domaine Lenoir l'année précédente. Il est au Seuil au moment de l'enquête. Il est là pour un rattrapage. Il devait redoubler sa Seconde à Domaine Lenoir. Il voulait donc changer de lycée pour redoubler et son frère était déjà au Seuil. Il se trouve bien au Seuil car il se sent plus comme dans une « communauté ». Il trouve que « les relations avec les copains sont meilleures, plus fortes » grâce à l'internat. Il trouvait que la pression était trop grande à Domaine Lenoir pour avoir 100 % de réussite au baccalauréat, mais qu'au Seuil on veut « vraiment aider les élèves ». Il était souvent collé à Domaine Lenoir, maintenant il se tient tranquille. Il associait son échec à Domaine Lenoir et à présent sa réussite à son travail.

Mathieu s'est retrouvé tangent à la norme d'excellence tant sur son comportement que sur ses résultats scolaires à Domaine Lenoir. À présent, « il se tient tranquille » et ne « met plus l'ambiance en cours ». Il assure son passage en S.

Les élèves issus de milieux moins favorisés, s'ils sont nombreux à se trouver en décalage à la norme d'excellence et en échec relatif, sont pour certains en réussite dans l'établissement. Ceux là sont tous en forte adhésion avec les normes d'excellence. Parmi les C= et les C-, tous ceux démontrant une forte adhésion à la culture d'excellence montrent des ambitions d'ascendance.

Emilie en Terminale S au Seuil par exemple est là pour le travail. Elle vient de milieu modeste à faible capital culturel. Son père est agent forestier. Elle ne nous parlera pas de sa mère. Elle se trouve très bien préparée pour le baccalauréat. Elle a fait son lycée en trois ans, ce qui est rare au Seuil nous dira-t-elle. Elle justifie les redoublements des autres par leur manque de travail et un niveau insuffisant pour qu'ils aient les filières qu'ils souhaitaient. Si elle est très proche des normes scolaires d'excellence, elle regrette cependant que tout le monde ne puisse pas venir au Seuil. Elle nous dira que tout le monde se ressemble au Seuil, « on est pratiquement tous les mêmes, rien qu'au niveau de la couleur de la peau. » Elle pense que le règlement est « dépassé » même si elle trouve qu'il faut une certaine tenue, « c'est

normal », mais pour elle, il y a des choses qui sont « trop ». Elle n'a jamais eu de problème de discipline pour autant mais elle trouve beaucoup de choses illégitimes dans les punitions. Sa réussite elle la doit à son travail.

On trouve, ensuite dans les N- en échec (E) une majorité de C-. Mélanie est en 2nde 6. C'est la Seconde passerelle. Elle est interne malgré le fait qu'elle habite Vézière, le village du Seuil. Sa mère est secrétaire et son beau-père est agent de sécurité. Elle dit être rentrée au Seuil par « piston ». Sa tante est la secrétaire d'accueil du Seuil. Elle a été refusée partout. Elle souhaite faire un CAP ébénisterie car elle dit ne pas avoir le niveau pour être au Seuil. Elle se sent mieux en fin d'année, mais elle dira pleurer souvent. Elle se « lâche » le week-end, elle fait la fête avec ses amis jusque tard le soir. Elle dit avoir des copains au Seuil dans « toutes les catégories » mais ce ne sont pas des amis. Ses vrais amis sont à Vézière. Pour catégoriser les élèves du Seuil, elle n'utilise pas leurs caractéristiques sociales mais leur intelligence. Il y a les « intelligents qui n'ont pas d'amis », « les intelligents qui restent entre intelligents » et « les normaux », enfin il y a pour elle « ceux qui ne se prennent pas pour de la merde, qui se la pètent ». Elle se dit normale. Elle dit faire partie des très peu à s'habiller avec des pantalons amples, des keffiehs, des Kickers. Son échec, pour elle, est du au fait qu'elle ne travaille pas et qu'elle a besoin d'être cadrée. Cependant au Seuil ça n'a pas marché.

On trouve enfin 3 élèves en N- et C+ qui se trouvent en situation d'échec. Diane en Terminale L est issue de classe supérieure, son père est gestionnaire de patrimoine immobilier et sa mère est notaire. Elle a navigué de collège en collège (St Michel notamment). Elle est au Seuil depuis la Seconde où elle a redoublé cette classe. Elle est au Seuil à cause « de son comportement et…du coup aussi [pour] le travail ». Elle a été renvoyée de l'internat. Elle est donc externe. Elle dit ne pas avoir supporté d'être encadrée comme ça et la manière dont on lui parlait. Elle a très mal vécu son passage à l'internat. Elle a eu l'impression de ne jamais être prise au sérieux. Elle n'a jamais voulu « fermer sa gueule » et « rentrer dans le rang ». Elle était là pour le travail, mais elle dit s'être « fait chier » et donc elle « foutait le bordel ». Elle garde un niveau juste à la moyenne, « à peine ». Elle est inquiète pour son avenir, elle ne se dit pas assez ordonnée pour aller à l'université, elle souhaite faire une école d'infirmière. Elle dit que le Seuil est un établissement pour les classes très élevées, la noblesse entre autre, déchue ou pas déchue. Elle trouve l'établissement complètement en « retard » par rapport au règlement. Elle n'est pas sûre d'avoir son baccalauréat mais ne veut pas retourner au Seuil. Elle dit avoir 18 ans et compte bien choisir elle même un autre établissement si elle n'avait pas son baccalauréat.

À la fin de cette première analyse, il apparaît clair que la distance à la norme d'excellence, d'une part, diffère en fonction des élèves. Certains se retrouvent pleinement

dedans ou en tout cas démontrent une construction certaine de cette culture. Ensuite celle-ci apparaît prépondérante dans la construction de sa propre réussite scolaire.

Nous avons déjà démontré les mécanismes d'incorporation des normes d'excellence au Seuil et à Domaine Lenoir. Ceux ci sont appréhendés différemment par les élèves et incorporés de manière différentes. Quels sont alors les facteurs de ces incorporations plus ou moins faciles en fonction des élèves ?

Même si les Terminales en réussite se disent confiant quand au baccalauréat, les méthodes de travail du Seuil ou de Domaine Lenoir sont-elles suffisantes pour expliquer de tels résultats à l'examen ? D'autre part, s'il existe des élèves en rattrapage au Seuil, c'est bien qu'une certaine forme d'échec existe dans ces classes sociales. Pourquoi n'est-elle pas visible dans ces établissements au niveau des chiffres ? Il apparaît donc que les jeux d'incorporations doivent participer à un certain tri sur des postures et à des évictions qui sont fréquentes dans ces établissements. Comment et sur quelle base se fait ce tri ?

Voyons à présent comment s'organise cette incorporation et comment elle s'inscrit différemment.

IX. 2. Le disciplinaire

Durant notre enquête à Domaine Lenoir, notre fonction de surveillant nous a permis de vivre au cœur des questions de discipline. Nous verrons donc dans cette partie comment se construisent les incorporations des normes d'excellence par le règlement. Il apparaît que si la distance à la norme est visible dans le discours des élèves il en reste à l'état de subjection des acteurs. La culture d'établissement, si elle est implicite et vécue différemment par les élèves, est rendue tout fait concrète par le règlement intérieur. En effet, il devient le marqueur objectif des aspirations de l'établissement et de la ligne pédagogique de ce dernier. C'est donc grâce à celui-ci que nous pourrons définir les fonctions objectivables et plus du tout implicites de la culture d'établissement.

C'est dans un souci de précision que nous n'utiliserons ici que le corpus Domaine Lenoir. Nous n'avons pas pu méthodologiquement assister à la mise en œuvre du règlement intérieur du Seuil à ce point. Cependant nos observations et les discours des enquêtés au Seuil (pour ceux qui étaient des anciens de Domaine Lenoir) montrent bien que les règlements sont comparables et que l'application des règles se traduit de la même façon. Nous noterons le cas échéant des différences entre ces deux établissements. Il s'avèrera en fait que les différences sont dues à des modalités structurelles, comme des règles spécifiques à l'accès au parc au Seuil. Cependant les rapports à l'inter-subjectivité des règles restent tout à fait équivalents.

Nous avons eu du mal dans cette partie à organiser une décomposition nette entre sanction et règlement considérant que dans l'établissement il n'existe pas de frontière de

définition entre la règle et la sanction. En effet, les sanctions à Domaine Lenoir sont parfois préventives et donc sans transgression de règle. Certaines « sanctions éducatives » interviennent avant même que le règlement ne soit outrepassé. D'un autre côté, certaines règles sont tellement floues qu'elles deviennent inopérantes et ne sont jamais appliquées à l'ensemble. Cependant elles restent très opérantes pour certains élèves qui portent sur leurs épaules le poids de la totalité du règlement.

Nous avons réglé ce problème en considérant que dans l'esprit de l'établissement, le règlement pose un cadre, que la sanction est posée dans le cas d'un dépassement de ce cadre et que tout dépassement serait sanctionné. Cependant nous verrons que l'ordre des choses est beaucoup plus complexe.

IX. 2. 1. De l'implicite… : le règlement

Afin d'offrir une compréhension globale du lecteur, nous avons reproduit en intégralité le règlement intérieur de l'établissement en Annexe 2. Les références font appel à la pagination du document original de cette annexe. Nous nous attellerons ici à la description analytique de ce règlement intérieur. Pour cela nous ferons référence entre crochets à la page de référence de la citation où le lecteur pourra la retrouver dans son contexte global.

Le règlement intérieur précise les principes quotidiens qui régissent le « service d'éducation » [Règlement intérieur, p.3] auprès des jeunes de Domaine Lenoir. Il est censé présenter un accord de la part des personnels éducatifs et des élèves de l'établissement.

Il propose une organisation générale de l'établissement à tous les niveaux, école, collège, lycée, classes préparatoires. Il est signé en début d'année par les élèves et les familles.

Tout d'abord il tend à préciser « un style de vie » [p.3]. Outre un cadre agréable et ouvert, il tend à préciser une discipline « à la fois libérale et exigeante » [p.3]. Il s'agit bien de caractériser dans ce « style de vie » [p.3] les modes de relation entre toutes les personnes fréquentant l'établissement. Il est question d'un « esprit de famille » [p.3], une famille où les codes sont implicites mais très clairs. Il est bien question d'appliquer « des règles d'ordre et de politesse » [p.3].

Outre l'organisation pratique de l'établissement, le règlement propose bien une structuration spécifique des élèves dont les attentes se trouvent dans le sens des classes dominantes. Il propose un chapitre sur « les mouvements » et la « circulation des élèves » [p.6] ainsi que sur « la tenue générale » [p.12] de ces derniers. Contrôle de soi, des corps et de la tenue sont les points clés de ce règlement et de cet esprit de famille. Quoi de plus implicite qu'un esprit de famille, un espace où les codes doivent être incorporés et les regards convergents sans pour autant que la traduction des règles soit commune ? Il s'agit bien de famille, mais de reconnaissance de ceux qui font partie de la famille et de ceux qui n'en font

pas partie et qui ne pourront jamais en faire partie. La partie la plus flagrante à ce propos est bien sûr la tenue vestimentaire [p.12]. Il s'agit bien de rester dans un cadre bien particulier qui ne tolère pas de « laisser aller à certains excès » [p.12]. Il est notamment précisé que « les cheveux des garçons sont coupés correctement » [p.12] et « les habits évitent l'excentricité ». Comment cela peut-il se juger ? Quels sont les critères qui font d'une coupe de cheveux une coupe incorrecte ? Nous imaginons bien que la crête et les cheveux de couleur bleue ne sont pas du goût des personnels de Domaine Lenoir. Quels sont donc alors les critères d'application de cette règle ?

« *Jean-Dominique est au B.V.S. C'est le fils de l'ancien directeur, il a un contrat en CDI à temps plein et de l'ancienneté. Il a un bac +2. Il a fait un BTS, je ne sais pas encore lequel. Il voit une élève dans la cour qui porte une jupe juste au-dessus du genou et des bottes. Un chemisier mais pas de décolleté, rien de provoquant : "Tiens ! Elle a sortie son costume de salope !". Je me retourne vers lui pensant à une blague de mauvais goût. Il ne sourit pas du tout. Il continue : "non mais c'est vrai ! Avec sa p'tite jupe ras la moule…."*

Le règlement précise que la tenue est "correcte" et qu'aucune excentricité n'est acceptée. Il y a cependant un monde entre cette jeune fille et quelque chose de répréhensible par le règlement. Elle ne portait en effet rien "d'excentrique" ou "d'incorrect" mais en tout cas, vu par Jean-Dominique elle portait une "tenue de salope". Il ne me paraît rien de bien objectif dans la remarque sur la tenue portée, mais bien une interprétation du règlement qui donne le droit de traiter cette jeune fille de "salope" ».

[Extrait du journal d'enquête Domaine Lenoir, p.8-9]

Le règlement devient alors source d'interprétation, mais surtout alibi pour toute remarque concernant une attitude, une tenue vestimentaire ou autre qui ne seraient pas en adéquation avec l'image que les personnes de l'établissement, individuellement, peuvent avoir des élèves et de comment ils doivent évoluer au sein de l'établissement. Cela se traduit pour les élèves par des remarques en continu sur ce qu'ils peuvent faire ou renvoyer d'eux-mêmes. Nous rapprocherons cela d'une réflexion que l'on a pu nous faire souvent dans la cour « plutôt que de nous dire ce qu'on n'a pas le droit de faire, vous feriez mieux de nous dire ce qu'on a le droit de faire. » Le règlement a donc une partie explicite, et une autre partie (la plus grande) implicite. La plus grande partie est implicite car même dans ce qui est écrit dans le règlement il existe, la plupart du temps, des imprécisions nécessaires à la marque de l'habitus chez les élèves. En effet, par exemple, le règlement stipule, comme nous l'avons déjà vu, que « les cheveux des garçons sont coupés correctement » [p.12], à cela il faut comprendre courts mais pas seulement. Certains élèves à « la mèche rebelle » sont tout de suite priés de prendre rendez-vous chez le coiffeur dès le jour de la rentrée, d'autres par contre n'ont eu aucun problème de ce genre-là au cours de l'année. Nous nous sommes souvent retrouvé mal à l'aise lors de nos postes aux entrées du lycée à ne pas savoir si untel ou untel pouvait rentrer en fonction de sa coupe de cheveux. À nos questions répétées à ce sujet à nos collègues « expérimentés », les réponses furent systématiquement les mêmes : « Il faut que ça fasse propre ». Certains donc se voyaient rentrer dans l'établissement avec les cheveux longs et d'autres non. Ces élèves-là font partie d'une catégorie d'élèves qui ont les cheveux longs certes mais leur coiffure est propre, non pas qu'elle soit lavée plusieurs fois par

jour ou que l'inclinaison de leur mèche soit d'un angle acceptable, mais simplement qu'elle ait une allure « propre » par rapport à ceux qui doivent aller chez le coiffeur, car leur coupe est négligée. Ces élèves à la coiffure longue mais « propre » ont la tenue vestimentaire adéquate c'est-à-dire correspondant au profil général très à la mode avec des habits dont l'effigie de la marque n'apparaît pas et autres marqueurs sociaux d'appartenance au corps. Pour certains élèves, de nombreuses pressions leurs sont faites. Ces réflexions de tous les jours sur leur tenue, sur leur comportement, sur leur coupe de cheveux bref sur ce qu'ils sont bien au-delà de l'élève, sont la volonté d'un marquage social sur ce qu'ils sont en tant que personne, en tant qu'être singulier porteur d'une histoire et d'un habitus. C'est la volonté de modifier ces comportements au plus profond des personnes par une tenue de tous les jours, par un contrôle perpétuel, par des actes codifiés non explicites. Le règlement apparaît donc plus comme une grille de lecture destinée à reconnaître des habitus, un alibi servant à justifier l'ordre social établi et nécessaire à être reproduit. Ceux qui ne sont pas prêts à subir ces pressions n'ont pas beaucoup d'autre choix que de modifier leur comportement ou de partir. Ces départs peuvent être volontaires ou forcés par le biais du conseil de discipline. Nous reviendrons sur celui-ci plus tard.

On voit bien à quel point, dans les entretiens du Seuil, les élèves des classes supérieures ont, pour la majorité, une adhésion importante à ces normes de comportements et à quel point les élèves des classes moins favorisées ne se reconnaissent pas dans ces normes. Le règlement offre donc pour les élèves initiés une structuration de l'habitus allant dans le sens d'une éducation connue et reconnue, mais il offre, pour les autres, l'alibi de la non reconnaissance comme des pairs. Il permet de faire sentir son degré d'engagement « au sein d'un groupe dont l'orientation a été nettement définie » [Règlement intérieur Domaine Lenoir, p.3].

IX. 2. 2. …à l'explicite : les sanctions

a) Analyse quantitative des retenues à Domaine Lenoir

Ces résultats sont issus de l'étude systématique des heures de retenues données à Domaine Lenoir, effectuées ou non.

Au total, 919 retenues ont été relevées, concernant 331 des 629 élèves de l'établissement soit 53 %. Ces chiffres ne représentent pas l'application stricte du règlement intérieur mais sa mise en acte par l'application de sanctions. Ces dernières sont un excellent indicateur des zones précises d'attention et d'attentes par rapport aux sexes et aux niveaux. C'est pourquoi un examen statistique de leur distribution nous permet de pousser plus loin la perspective descriptive développée depuis le début de cette étude.

Nous avons regardé la façon dont les retenues se répartissent en fonction du sexe et du niveau dans notre échantillon. Nous nous sommes intéressé en particulier à 4 motifs principaux de retenues qui sont l'indiscipline, le manque de travail, les retards et les absences

Analyse par sexe

Au regard de l'étude de Sylvie Ayral (2011), nous envisageons que les sanctions prennent un caractère genré, c'est à dire que les filles et les garçons ne sont pas à égalité face à leur attribution. Au-delà même, on peut envisager que ces sanctions participent à la construction de la masculinité (*ibid.*).

Voyons tout d'abord comment se répartissent ces sanctions par sexe.

Tableau 1. Effectifs des retenues en fonction du sexe et du motif des retenues au sein de l'ensemble de l'établissement (N=629 élèves).[12]

Motif des colles	Total n=629		Fille n=299		Garçon n=330		Khi^2
	n	%	n	%	n	%	p
Collé au moins une fois	331	*52,6*	139	*46,5*	192	*58,2*	0,003*
Au moins une colle pour indiscipline	126	*20,0*	39	*13,0*	87	*26,4*	$<10^{-3}$*
Au moins une colle pour retard	198	*31,5*	91	*30,4*	107	*32,4*	0,591
Au moins une colle pour travail	88	*14,0*	30	*10,0*	58	*17,6*	0,007*
Au moins une colle pour absence	84	*13,4*	31	*10,4*	53	*16,1*	0,036*

* test significatif

Sur la totalité des élèves de l'établissement, les garçons sont significativement plus punis que les filles. Ils sont 58 % à avoir été retenus au moins une fois dans l'année par rapport aux filles qui le sont à 47 % (p=0,003). De plus, parmi les 919 retenues, 63 % d'entres elles concernaient des garçons ($p<10^{-3}$).

Comme le montre le tableau 1, sur l'ensemble des élèves de l'établissement, 26 % des garçons sont retenus au moins une fois pour indiscipline et 13 % des filles. De même, les garçons sont significativement plus retenus que les filles pour travail avec 18 % des garçons et 10 % des filles retenus au moins une fois pour travail durant l'année, enfin, les garçons sont plus retenus pour absence que les filles (16 % contre 10 % au moins une fois). On ne note pas de différence entre garçons et filles en ce qui concerne avoir été retenu au moins une fois pour retard.

[12] Dans tous les tableaux, nous n'avons pas cherché à regarder des facteurs explicatifs des retenues mais plutôt des profils d'élèves par sexe et niveaux. Ceci explique que les sexes et les niveaux se trouvent en colonne dans les tableaux présentés. De même, les tests cherchent plus à montrer une différence de répartition selon différents profils (sexes et niveaux) qu'à déterminer des facteurs explicatifs des retenues.

Examinons maintenant la répartition des motifs pour l'ensemble des retenues. Le tableau 2 ci-dessous montre que parmi les élèves retenus, les garçons sont très significativement plus souvent retenus que les filles pour indiscipline (26 % de leurs retenus contre 15 %, $p<10^{-3}$) et pour travail (16 % de leurs retenues contre 10 %, p=0,008).

Tableau 2. Part des quatre principaux motifs dans les 343 retenues des filles et les 576 retenues des garçons.[13]

Motif	Fille		Garçon		Khi^2
	n	%	n	%	p
Indiscipline	52	*15,2*	149	*25,9*	$<10^{-3*}$
Travail	34	*9,9*	93	*16,1*	0,008*
Retard	162	*47,2*	214	*37,2*	0,003*
Absence	46	*13,4*	80	*13,9*	0,84

* test significatif

En ce qui concerne les filles le motif de retenue est plus souvent un retard (47 % des retenues des filles) par rapport aux garçons (37 %, p=0,003).

En revanche, les absences représentent le même pourcentage des retenues pour les filles et les garçons (p=0,84).

Nos analyses vont donc dans le sens de l'étude de S. Ayral (2011) dans la mesure où les sanctions posées sont genrées et que ce sont les sanctions pour indiscipline les plus représentées chez les garçons. Au regard de ces analyses et des travaux de S. Ayral (2011), les mécanismes de sexualisation des sanctions sont donc statistiquement comparables entre le collège et le lycée. Il resterait à savoir si les ressorts en sont les mêmes sur une étude plus précise.

Cependant lorsque l'on s'intéresse à la longueur des punitions, donc à leur dureté pour des retenues, aucun test ne s'avère significatif en ce qui concerne la variable genre en dehors des sanctions pour travail (tableau 3).

[13] Le total de ces motifs ne couvre pas les 919 retenues dans la mesure où nous n'avons choisi que les quatre motifs principaux, il en est de même pour le tableau 5.

Tableau 3. Description du nombre d'heures de retenues en fonction du motif et du sexe. (Retenues n'ayant qu'un seul motif)

Nombre d'heure/colle	Fille n	Fille %	Garçon n	Garçon %	Khi² p
Indiscipline					0,07
1h	22	*59,5*	50	*42,4*	
2h et plus	15	*40,5*	68	*57,6*	
Travail					0,02*
1h	9	*37,5*	28	*33,3*	
2h et plus	14	*58,3*	29	*34,5*	
3h et plus	1	*4,2*	27	*32,1*	
Retard					0,06
1h	79	*55,6*	76	*45,0*	
2h et plus	63	*44,4*	93	*55,0*	
Absence					0,08
1h	14	*35,9*	21	*33,3*	
2h et plus	20	*51,3*	22	*34,9*	
3h et plus	5	*12,8*	20	*31,7*	

* test significatif

On observe une tendance à ce que les garçons soient plus durement punis que les filles. Le seul regard statistique sur ces phénomènes ne suffit pas à comprendre les modes de construction de ces sanctions. En effet, certains élèves vont cristalliser des types de sanctions par rapport à d'autres, mais rien ne nous permet dans nos données de genrer ces cristallisations.

Voyons à présent l'incidence de la variable « niveau » sur les sanctions.

Analyse par niveau

Tableau 4. Description des nombres et durées des retenues par enfant en fonction des niveaux (n=331).

	Total n=331		Secondes n=135		Premières n=128		Terminales n=68	
Nombre de colles *(moy, écart type)*	2,8	*(2,2)*	3,0	*(2,3)*	2,8	*(2,2)*	2,3	*(1,8)*
Nombre d'heures de colles cumulées *(médiane, 1er et 3ème interquartile)*	3,0	*(2-6)*	4,0	*(2-7)*	3,0	*(2-6)*	3,0	*(1,5-5)*
Durée moyenne des colles *(médiane, 1er et 3ème interquartile)*	1,6	*(1-2)*	1,5	*(1-2)*	1,7	*(1-2)*	2,0	*(1-2)*

Les enfants sanctionnés au moins une fois dans l'année se répartissent de la façon suivante : 56 % des élèves de Seconde, 62 % des élèves de Première et 37 % des élèves de

Terminale sont retenus au moins une fois dans l'année. Globalement les élèves de Seconde et de Première sont autant sanctionnés (p=0,164), alors que les Terminales le sont moins, comparés aux deux autres niveaux ($p<10^{-3}$).

Comme le montre le tableau 4, en termes de nombre de retenues, les Terminales sont moins souvent collés que les Secondes et Premières regroupés (2,3 retenues en moyenne par élève par an contre 2,9, p=0,01). Cependant, le nombre d'heures cumulées par élève n'est pas significativement différent quel que soit le niveau (p=0,50). Ceci peut entre autre s'expliquer par le fait que, bien que moins souvent sanctionnés, la durée moyenne des retenues pour les Terminales était plus importante que pour les deux autres niveaux (p=0,04).

Donc, si les Terminales sont moins sanctionnés que les autres, lorsqu'ils le sont, ils le sont plus longuement. Ce nombre d'heures ne s'explique pas par un cumul de motifs dans la mesure où la plupart des retenues ne sont justifiées que par un seul motif, quel que soit le niveau (89 % des retenues des Secondes, 86 % des retenues des Premières et 88 % des retenues des Terminales).

On peut cependant trouver une explication dans les motifs des retenues comme le montre le tableau 5.

Tableau 5. Distribution des quatre principaux motifs dans les 407 retenues des Secondes, les 359 retenues des Premières et des 153 retenues des Terminales.

Motif	Seconde		Première		Terminale		Khi^2
	n	%	n	%	n	%	p
Indiscipline	123	*30,2*	58	*16,2*	20	*13,1*	$<10^{-3}$*
Travail	44	*10,8*	53	*14,8*	30	*19,6*	0,02*
Retard	157	*38,6*	167	*46,5*	52	*34,0*	0,01*
Absence	49	*12,0*	46	*12,8*	31	*20,3*	0,03*

* test significatif

On constate en effet que la proportion des retenues pour indiscipline est significativement plus importante chez les Secondes (30 % des retenues) que chez les Premières et Terminales (16 % et 13 % respectivement). Les Terminales quant à eux sont plus sanctionnés que les deux autres niveaux pour manque de travail (20 % contre 11 % et 15 %) et absence non justifiée (20 % contre 12 et 13 %).

Les retenues pour travail ont une durée variable mais qui est plus importante chez les Terminales. La durée des retenues pour manque de travail était de 4h dans 75 % des cas pour les Terminales alors qu'elle était de 1 ou 2h dans plus de 90 % des cas chez les Secondes et Premières. Les Terminales ont donc effectivement moins de retenues que les autres niveaux, cependant ils y passent autant de temps dans la mesure où la durée de leurs retenues est plus longue.

La variable niveau a donc significativement beaucoup plus d'incidence sur la dureté des punitions que la variable genre. Si nous ne contestons pas du tout la surreprésentation des garçons à propos des sanctions, ni l'influence des punitions sur la construction de la masculinité, nos résultats montrent un impact des attentes de l'établissement différentes en fonction des niveaux. Les sanctions en sont un indicateur.

L'accent est donc mis sur l'indiscipline en Seconde. L'entrée au Lycée signifie une nécessité de « rentrer dans le moule » pour beaucoup d'élèves. Cela explique une surreprésentation des retenues pour indiscipline en Seconde. Cet écart se voit significativement sur la répartition de ces mêmes retenues pour indiscipline en Première et Terminale qui vont en diminuant, montrant à la fois une incorporation des normes de l'établissement mais également des évictions éventuelles des éléments perturbateurs entre la classe de Seconde et de Première. En effet, on peut supposer que beaucoup de ces « élèves perturbateurs » aient été écartés de l'établissement. Nous verrons que l'analyse qualitative va pleinement dans ce sens.

En Terminale, les élèves ont acquis ces normes et ont incorporé les règles de comportement, ils sont « dans le moule ». Cependant, l'accent est mis pour eux sur le travail. Ils sont beaucoup plus durement punis que les autres. Cette année est donc l'année de l'enjeu essentiel qu'est le baccalauréat, à la fois pour les élèves et pour l'établissement. Les cas inquiétants quant à leur chance de réussite au diplôme sont donc les cibles de ces punitions censées redresser les situations.

On notera par ailleurs, que la moitié des retenues des Terminales (52 %) sont réparties sur le deuxième trimestre. C'est donc pour ce niveau, à ce moment de l'année que vont se cristalliser des attentes fortes sur les résultats en prévision du baccalauréat et non plus sur l'entrée dans les normes d'excellence comportementale.

Ces sanctions sont la partie visible de l'impact des normes de l'établissement sur les élèves. Voyons maintenant d'un point de vue qualitatif comment sont construites ces sanctions.

b) Analyse qualitative des sanctions à Domaine Lenoir

Si le règlement offre l'espace des « inter-dits » (ce que l'on se dit entre nous) comme aime à le préciser M. Faure, il ne fixe pas pour autant les sanctions et le degré de sanction. Nous avons traité jusqu'ici de l'implicite, des retenues et des pressions qui s'organisent sur les élèves ainsi que les enjeux de certaines normes en fonction des niveaux et des sexes. Nous allons voir à présent comment se construit cet explicite de la sanction qui garde un caractère fortement symbolique.

Les sanctions sont omniprésentes à Domaine Lenoir, nous pouvons en faire une description rapide mais non exhaustive tant elle est parfois particulière à la situation. Elles se

traduisent la plupart du temps par des heures de retenue. Celles-ci s'effectuent le mercredi après-midi de 14 heures à 18 heures et le samedi matin de 8 heures à midi pour les infractions les plus graves au règlement. Les retenues accueillent en général, sur les quatre heures, plus d'une cinquantaine d'élèves. Toute marque de non respect du règlement intérieur est lourdement sanctionnée. En voici les règles explicites que tous sont censés connaître :

Les retards

3 retards = 1 heure de retenue

1 retard à 9h ou à 15h = 1 heure de retenue

Il est considéré que les élèves rentrant à 9 heures ou à 15 heures ont une heure de plus que les autres élèves pour arriver en cours et qu'il est donc inadmissible que ces derniers arrivent en retard à ces heures de rentrée.

Les absences

Dès que les parents savent que l'enfant sera absent, ils doivent appeler l'établissement puis signer un mot sur le carnet de correspondance qui sera signé au B.V.S. dès le retour de l'élève. Tout oubli est sanctionné par une retenue.

Absence en retenue non justifiée par les parents ou justification insuffisante pour Marine ou M. Balu = heures de retenue prévues, plus 1 heure minimum supplémentaire. Cette situation peut aller jusqu'au conseil de discipline

Absence non justifiée en cours = 4 heures de retenue

Absence non justifiée en étude = à partir de 4 heures de retenue, puis adaptation de la sanction après clarification de l'absence. La sanction est souvent augmentée.

Le travail scolaire

Travail non fait, sur demande de l'enseignant = 2 heures de retenue minimum

Travail insuffisant sur décision de conseil de classe = retenue le samedi matin à l'appréciation du conseil

Les oublis et pertes

3 oublis de cartes de cantine = 1 heure de retenue

Perte de la carte de cantine = 1 heure de retenue plus le paiement de la nouvelle carte 5 €

Perte du carnet de correspondance = 1 heure de retenue

Documents remis en retard = autant d'heures de retenue que de jours passés après la dernière limite de remise

Document non signé = 1heure de retenue

Indiscipline

Chahut, bavardage = à l'appréciation de l'enseignant ou du surveillant

Toutes ces sanctions sont, bien sûr, adaptables en fonction des personnes. Il est très rare cependant qu'il y ait augmentation de la sanction sans un avis de M. Balu ou de Mme Leluard.

Compte tenu du nombre considérable de cas dans lesquels les élèves peuvent être sanctionnés, il est très rare de voir des carnets de correspondance sans le moindre mot d'un enseignant, d'un surveillant ou sans retenue.

Les mots notés dans le carnet de correspondance sont souvent utilisés par les enseignants. Les surveillants quant à eux font plus souvent appliquer les sanctions. Par exemple il n'est pas rare que des carnets arrivent sur le bureau des surveillants au B.V.S. avec un post-it d'un enseignant précisant la date et le motif de la retenue et souvent le nombre d'heures qu'il devra effectuer.

Les sanctions sont adaptables en fonction des personnes. On voit donc des élèves subir des sanctions plus lourdes que d'autres malgré des actes répréhensibles objectivement équivalents. Les sanctions sont alors la trace objective de l'adhésion ou non aux normes de l'établissement, il s'agit de la marque objective de la volonté de construction d'un habitus et d'un tri sur la base du comportement et des corps, de la reconnaissance sociale et de la construction d'un entre-soi.

La sanction n'est pas que le résultat d'un acte ne correspondant pas au cadre posé par le règlement intérieur, c'est un outil. Un outil quasiment capable de fonctionner de façon autonome sans appel au règlement intérieur. Un outil qui n'est pas seulement un objet nécessaire à la structuration des habitus mais un alibi à l'exclusion. C'est l'accumulation de ces faits objectifs auxquels on ne peut échapper qui permet la construction d'un argumentaire pédagogique sur la corrélation entre la réussite scolaire et le comportement. Il n'est en effet précisé nulle part que le manque de résultats scolaires peut entraîner une éviction de l'établissement temporaire ou définitive. Pourtant c'est bien de cela qu'il s'agit, de la mise en conformité entre comportements et résultats scolaires qui n'est en fait qu'une confusion bien volontaire. S'il n'est pas possible de pousser un élève au départ pour ses résultats scolaires, il n'en est pas de même pour son comportement. Cela correspond plus à une croyance nécessaire. En effet, Mme Leluard affiche par exemple souvent un discours selon lequel il existerait une conformité exacte et toujours vérifiée entre comportement et résultats scolaires. En effet, on voit bien une différence de traitement dans les sanctions. Ces différences se fondent sur les inégales distances à la norme scolaire.

IX. 3. Petite réflexion sur la règle

Nous reproduirons ici une analyse, quelque peu retravaillée, que nous avions posée dans notre journal d'enquête. Nous avons modifié un certain nombre de passages, mais nous avons conservé ce passage dans les extraits du journal d'enquête retranscrit en annexe tant cette analyse de l'instant (« à chaud ») nous a paru par la suite tout à fait généralisable. Nous avons modifié un certain nombre d'expressions qui nous paraissent plus appartenir à l'instant et à la vivacité de l'écriture de terrain. Les citations posées dans cette partie sont, bien sûr, des citations des agents eux-mêmes qui sont soit des pensums assez récurrents (notamment de la part de M. Balu sur le recadrage) ou encore des mots souvent employés par les élèves eux-mêmes.

La règle délimite un espace de manière à poser un cadre au monde social. Soit la règle est appliquée, soit elle ne l'est pas et provoque de fait une sanction. Tel est l'esprit de la règle, en tout cas comme elle est affirmée à Domaine Lenoir. Il n'est pas alors question de sévérité. Les élèves parlent beaucoup de « pions cool », « gentils » et d'autres « méchants ». Il nous semble que ces mots sont révélateurs de pratiques dans lesquelles il existe une différence entre la règle qui est connue d'une part, et la règle qui est appliquée d'autre part. Cela nous semble corrélé à la démarche générale par rapport à la règle de l'établissement.

« En début d'année, un seul mot d'ordre : sévérité ». Ceci est marqué sur les livrets de présentation de l'établissement réservés aux nouveaux enseignants dans l'établissement. Cela sous-entend donc une application de la règle au-delà de son caractère admis par tous et donc explicite. Ici, elle apparaît plus comme une contrainte ultra subjective et donc arbitraire. Le directeur aime à jouer sur le mot « interdit ». « Les surveillants et l'ensemble du personnel sont là pour faire appliquer des interdits ». Il traduit ce mot comme « des choses que l'on se dit ensemble, sur lesquels on se met d'accord : inter-dit ». Il précisera à toutes les classes du lycée que si « les gens n'ont pas bien compris ce qui avait été "dit", alors des personnes seraient là pour le leur répéter ». Si ces lois sont assez flexibles, c'est qu'elles ne sont pas dites réellement à chacun ou en tout cas pas dites de la même manière. Ces lois sont-elles alors implicites ? En effet, si la règle est de l'ordre de l'implicite alors certains se débrouilleront mieux à appliquer des règles non dites mais allant de soi. Une sorte de doxa de la règle. Mais pour que cette doxa existe, elle doit être appliquée. Il doit y avoir des gens qui savent se sortir de ces règles. Des gens qui connaissent ces règles et d'autres qui ne les connaissent pas. Ou bien certains qui connaissent les règles et qui ne les appliquent pas. Volontairement ? Du point de vue du B.V.S. c'est ça ! Ils connaissent la règle. Tous ceux qui ne l'appliquent pas sont sanctionnés. Cependant, on peut aisément voir que la règle est adaptée en sévérité en fonction de la personne. Dans le discours c'est en fonction des « histoires personnelles ». Cependant dans la réalité on assiste plus à une inflation de la sanction en fonction de l'élève. Si c'est « un habitué », un « bon client », il prendra plus que

les autres parce que « en ce moment ça ne va pas », « il faut qu'il se ressaisisse », il faut donc « qu'on le cadre ». Ce qui énerve le plus M. Balu c'est quand « ces mômes sont couverts par leurs parents ». Ceux-là en effet sont suspects à chaque absence, même justifiée par leurs parents, à chaque retard ils ont droit à un mot sur le carnet (comme tout le monde) plus une réflexion sur le caractère systématique de leur comportement inadéquat et ce, même si c'est le premier retard de l'année.

La sévérité pourrait également être perçue comme une application stricte de la règle puis par la suite, dans le courant de l'année, laisser passer certaines choses, c'est-à-dire ne plus appliquer la règle.

Il y a des deux, Mais pas pour les mêmes personnes. Certains devront appliquer toute l'année les règles à la lettre, d'autres devront appliquer ces règles avec en plus toutes les réflexions touchant aux résultats scolaires. Et enfin, d'autres devront appliquer les règles écrites, subir les réflexions et en plus devront payer plus pour les mêmes infractions car il faut « les recadrer ». Le recadrage ne fait cependant pas partie du règlement intérieur.

Certains élèves sont donc ciblés. Ils ne disposent d'aucune indulgence quelle qu'elle soit car de toutes façons toujours soupçonnés de mauvaises intentions. En voici un exemple tiré du journal d'enquête :

« *Un surveillant remonte de l'étude avec les retards. Ce jour-là, grosse tempête, beaucoup de branches étaient tombées sur la route qui était très glissante ; les feuilles jonchaient le sol transformant certains endroits en patinoires à scooters. Plusieurs élèves arrivent en retard ce matin-là, dont un qui nous dit avoir été en panne de scooter puis avoir roulé prudemment à cause de la tempête.*

Le surveillant : "une panne de scooter…on est indulgent ?"

Marine expose sont point de vue : "oh !! Oui quand même ! Vous en pensez quoi Monsieur Balu ?"

M. Balu depuis son bureau : "c'est qui ?"

Le surveillant : "c'est Mathieu Triquel en 2nd 2"

Marine et M. Balu ensemble "aaaaaaaahhh" d'un air complètement entendu.

Marine : "mais il fallait le dire tout de suite !"

M. Balu : "oui ! Vous me le plantez celui-là, il se fiche de nous !"

Le surveillant : "il avait l'air sincère"

Marine : "tu sais il ne faut pas s'y fier ! Lui il faut le recadrer"

Cet élève prendra une heure de retenue pour retard à 9 h. Il fait partie des élèves à recadrer, donc il ne peut y avoir aucune indulgence par rapport à lui. Je demande par la suite à Marine sur le ton de la plaisanterie s'il y a une liste des élèves à recadrer, il n'y en a bien sûr pas mais "ne t'inquiète pas tu les repéreras vite !". J'ai toujours du mal à les "repérer", mes collègues le remarquent et n'hésitent pas à "m'aider" dans mon "repérage" des élèves qu'il faut "faire marcher droit" selon les expressions courantes au B.V.S. »

[Extrait du journal d'enquête Domaine Lenoir, p.6]

Ce règlement intérieur est signé par les élèves, même si les règles y sont strictes et parfois surprenantes, elles sortent de l'arbitraire, par l'acceptation de ces règles. Acceptation des règles ou refus de celles-là, comme acceptation ou refus d'appartenance à un corps social. Il y a plus à Domaine Lenoir qu'une simple règle. Il y a tout le poids du comportement

incorporé nécessaire à adopter dans la société. Pas dans toute la société, en tout cas pas dans tous les espaces sociaux, pas dans toutes les catégories sociales, pas dans tous les espaces culturels. Ces « règles en plus » ou ces réflexions ciblées n'ont en fait d'arbitraire que l'apparence. Tous les codes y sont explicites pour certains qui savent jouer de ces règles et qui s'y sentent très à l'aise. Ils en sont à ne pas envisager que l'on ne puisse pas comprendre cet ordre des choses. Puissance de l'habitus transformant un ordre social arbitraire en règle légitime.

Cette application aléatoire de la règle permet donc à chacun de se reconnaître, puis d'appliquer telle ou telle sanction. Une fois les personnes ciblées, une grande machine de tri se met en route sous le couvert de la pédagogie. Les sanctions posées, euphémisation du futur tri, deviennent les arguments de la non-conformité pédagogique. S'engage alors la ronde des commissions d'éducation puis conseil de discipline statuant sur une éviction en cours d'année ou bien par la négociation avec les enseignants en cours d'année pour « sauver un dossier scolaire en péril » si l'enfant reste à Domaine Lenoir. Une solution est possible, le départ.

Les échecs et évictions sont donc le fruit d'un tri social sur des postures en adéquation avec les normes d'excellences. Les élèves en adéquation avec ces normes scolaires sont majoritairement issus des classes dominantes. Les élèves qui pâtissent de ce tri social sont quant à eux issus à la fois des classes moins favorisées mais également des franges dominées des dominants. On trouve cependant des enfants en ruptures avec ces normes d'excellences au sein même des classes supérieures. Ceux-là deviennent alors des élèves à rattraper. Ils ont leur place dans des établissements qui les acceptent comme le Seuil. Ils sont alors des repris de justesse.

IX. 4. La coercition pédagogique : les évictions

À Domaine Lenoir, le fonctionnement disciplinaire trouve sa continuité dans la dimension pédagogique du lycée au travers de trois espaces distincts mais conçus pour fonctionner les uns avec les autres. Ce sont les conseils de classe, les conseils d'éducation et les conseils de discipline. Ces espaces n'existent pas au Seuil.

IX. 4. 1. Le conseil de classe

Même si le conseil de classe, comme dans tout établissement scolaire, n'a pas pour fonction principale d'organiser des sanctions, à Domaine Lenoir il est souvent la première étape de la coercition pédagogique. On voit par exemple dans les synthèses de conseil de classe [Annexe 5] que s'il est souvent question de « petits noyaux d'élèves », de « quelques excellents élèves » ou encore de « quelques élèves travailleurs » par exemple pour la Terminale S en question [Annexe 5, p. 27-28], beaucoup d'élèves ne rentrent alors pas dans

ce cadre. Il existe plusieurs moyens de pression en Terminale pour renverser la tendance. Le dossier scolaire en est un. C'est un enjeu important des classes de Première et Terminale. En effet, beaucoup de grandes écoles font leur sélection entre autres sur le dossier scolaire des élèves. Si celui-ci ne correspond pas à un certain canon, l'entrée dans ces écoles est alors très fortement compromise. Toutes les personnes présentes au conseil de classe, enseignants, C.E., délégués parents, etc., sont pertinemment au courant de cela. Nous citerons à nouveau l'exemple de ces trois élèves à qui nous avons du mettre 24 heures de retenue sur décision du conseil de classe :

« *Aujourd'hui, sur décision du conseil de classe, j'ai dû donner 24 heures de retenues à 3 élèves. Deux d'entre eux ont forcé le passage de 1ère en Terminale et "ne travaillent pas" le troisième est redoublant et "est mauvais" d'après M. Balu. Les élèves sont donc gardés "en retenue" dans l'établissement six samedi matins pendant 4 heures afin "d'approfondir leurs leçons". La mesure n'est pas exemplaire, elle est courante.*

Ces punitions sont habilement notées d'une manière ou d'une autre sur les bulletins (soit par des appréciations, soit par la marque "avertissement de travail"). Elles sont un frein à l'entrée en classe prépa pour les dossiers faibles. De plus, le cumul de retenues de ce genre avec celles pour les retards (inévitable au moins une fois dans l'année), celles pour des travaux non remis, en y ajoutant d'éventuelles absences, sont éliminatoires à l'entrée en prépa à Domaine Lenoir. Ces élèves ont donc tout intérêt à quitter l'établissement après un échec au bac, tout est fait pour leur montrer. »

[Extrait du journal d'enquête Domaine Lenoir, p.14]

Si effectivement ces élèves ont pu approfondir leurs leçons, ils ne pourront en tout cas que difficilement postuler dans une classe préparatoire aux grandes écoles (C.P.G.E.). Ceci est bien une sanction lourde pour ces élèves ainsi que pour leur famille[14]. Il s'agit en fait d'une première manœuvre de pression, exercée afin que ces élèves quittent de leur plein gré l'établissement. Si cela ne suffit pas, ils passeront alors devant la commission d'éducation.

IX. 4. 2. La commission d'éducation

La Commission d'éducation est le premier espace coercitif. Le règlement intérieur précise que c'est un « signal d'alarme » [Annexe 2, Règlement intérieur Domaine Lenoir, p.15]. Il s'agit dans la description du règlement intérieur « d'aider les élèves à prendre conscience de leurs responsabilités vis-à-vis d'eux-mêmes, de leur famille ou de la communauté scolaire et à les assumer » [*ibid.*, p.15]. Elle est composée du censeur, du professeur principal de l'élève, du C.E., et de la personne qui a demandé la réunion de cette commission. À l'issue de cette commission, la pratique veut que l'élève signe un contrat par lequel il s'engage sur ses résultats et son comportement. Il choisit un tuteur parmi les enseignants, celui-ci aura en charge de suivre l'élève dans son évolution [*Cf.* pour exemple Annexe 7]. Au moindre dépassement, à la moindre « incartade » comme le dit souvent M.

[14] Nous avons reproduit en Annexe 8 deux des lettres d'avertissement de sanction du conseil de classe de ces élèves.

Balu, c'est la rupture du contrat. Ces élèves « sur la corde raide » sont alors proposés pour un conseil de discipline. Le problème est qu'il est difficile de ne pas commettre d'incartade tant les sanctions sont nombreuses. Ainsi les ruptures de contrat sont fréquentes. Il est difficile d'évaluer ces chiffres avec exactitude car ces informations sont confidentielles, cependant nos observations nous ont permis de repérer près d'une vingtaine d'élèves sous contrat. Nous savons également que parmi eux cinq sont passés en conseil de discipline et quatre sont prévus avant la fin de l'année.

IX. 4. 3. Le conseil de discipline

C'est le dernier échelon de l'arsenal coercitif de Domaine Lenoir. Il se compose comme décrit page 16 du règlement intérieur [*Cf.* Annexe 2] :

- « Du Professeur principal de l'élève,
- Du C.E. du niveau concerné,
- Des professeurs de la classe de l'élève,
- Des délégués de la classe de l'élève,
- De la personne qui a sollicité la réunion du conseil de discipline,
- Et de toute personne fondée à participer au titre du caractère propre de l'établissement. »

Ce conseil de discipline est présenté comme pour les cas de grave manquement à la règle ou « lorsque les sanctions habituelles n'ont pas produit l'effet recherché » [p.16 du règlement intérieur, Annexe 2].

Le conseil de discipline n'est pas habilité à se prononcer sur un renvoi définitif de l'élève. Il ne peut proposer qu'un renvoi temporaire. Le renvoi définitif appartient au chef d'établissement sur avis du conseil de discipline.

Si ce caractère de gravité est mis en avant dans le règlement intérieur, il n'en est cependant pas de même dans la pratique :

« *Aujourd'hui j'ai dû aller chercher un Seconde en sport. Il s'agit d'un élève qui est dans le collimateur de M. Balu et de Mme Leluard. Il fait partie de ceux qu'il faut « recadrer ». Je suis d'abord allé chercher un exemplaire de son contrat pédagogique. Il s'avérait qu'il s'intéressait aux résultats et à des travaux à réaliser en plus. Marine s'est rendue compte qu'il était absent en retenue il y a quelques semaines et qu'il n'est jamais venu la faire déplacer. M. Balu l'a appris et l'a convoqué immédiatement depuis son cours de sport. En chemin, l'élève était très stressé, j'ai tenté quelques mots pour le détendre, rien à faire. Nous entendons une partie de l'entretien avec Marine. L'élève ne parle pas, M. Balu se contente de lire le passage du règlement intérieur quant aux sanctions non réalisées [p.15 du règlement intérieur]. L'élève sort. M. Balu sort avec son téléphone en nous annonçant très fier de lui "Bon !! Ben c'est le conseil de discipline". Marine me confie qu'elle s'en veut un peu, elle trouve ça démesuré. Moi aussi. Plus tard j'irai le rechercher en sport pour qu'il prenne ses affaires et qu'il quitte l'établissement. Il est exclu jusqu'au conseil de discipline, c'est-à-dire 4 jours.* »

[Extrait du journal d'enquête Domaine Lenoir, p.24]

Cet élève avait très peur de rentrer dans ce bureau. Pour un élève soi-disant difficile, il n'avait pourtant pas l'air de la personne désinvolte que nous présente M. Balu en parlant de lui continuellement. Suite à sa commission d'éducation l'élève a tout simplement voulu se faire oublier du B.V.S. En allant faire décaler cette retenue, il aurait dû justifier de son absence en retenue. Il nous confiera plus tard qu'il n'était pas venu car il avait raté son bus mais que personne ne le croirait. Personne ne lui en avait reparlé, il pensait pouvoir étouffer l'affaire. Cette absence en retenue ne constitue pas, à la lecture du règlement, un motif de convocation du conseil de discipline. Même s'il existe un flou sur le type de « dégradation de la situation » [p.15] exprimé dans le règlement, la pratique au B.V.S. est bien de reporter la retenue avec une heure de plus si l'absence n'est pas justifiée. Ici, c'est un conseil de discipline. L'élève sera définitivement renvoyé. Nous n'avons pas eu accès au motif du renvoi. Nous voyons bien qu'en fait ce conseil de discipline constitue l'organe répressif extrême de Domaine Lenoir qui est en fait la suite logique du travail entamé en Commission d'Education et en conseil de classe. C'est l'endroit qui transforme des fautes banales en fautes justifiant un renvoi. C'est en fait l'outil d'une véritable machine à expulser les élèves ne correspondant pas au modèle, pour quelque raison que ce soit. La subjectivité même de la perception des actes permet par exemple de considérer que mâcher un chewing-gum en classe peut être une rupture de contrat pédagogique. Le règlement n'est alors qu'un outil mais en aucun cas l'explicitation d'un cadre. Le cadre doit être incorporé. Le message est clair. Si Domaine Lenoir affiche une ouverture de façade en argumentant sur les aides données aux familles moins fortunées pour assumer la scolarité, ces élèves ne peuvent pas rester dans l'établissement quand ils ne correspondent pas aux structures mêmes de l'établissement. Nous pouvons ainsi formuler que Domaine Lenoir n'applique pas des schémas de reproduction mais qu'il est structurellement un élément de reproduction sociale, *il est reproduction*. D'autre part, il en est de même pour les élèves à la marge des normes d'excellence de milieux favorisés. Le tri est donc double, c'est l'éviction des enfants issus de milieux moins favorisés qui ne sont, de fait, pour la plupart, pas dans les normes de l'excellence scolaire attendue par Domaine Lenoir. Mais c'est également un tri plus rare mais existant quand même sur des élèves à la marge de cette culture de l'excellence mais issus de classe dominante, soit dans leurs résultats scolaires soit dans leurs comportements, voire les deux.

IX. 5. Le comportement et les résultats : *illusio* justificatrice de tri

La compréhension du fonctionnement coercitif de Domaine Lenoir ou du Seuil ne peut se faire donc que par la mise en relation de différents espaces. Comme nous le trouvons dans l'extrait suivant, il existe bien un passage clair entre commission d'éducation et conseil de discipline à Domaine Lenoir :

« *Une discussion entre élèves en étude. Paul, Viannet, Louis-Marie.*

Un élève s'est fait prendre son carnet. L'expérience lui a montré que cela n'augure rien de bien agréable.

Paul à Viannet : "On t'a encore pris ton carnet ? T'es toujours sous contrat ?"

V.C. : "C'est quoi un contrat ?"

Viannet : "Ben quand tu travailles pas on te met sous contrat pédagogique, tu dois atteindre des objectifs pour avoir de meilleurs résultats."

V.C. : "Et si tu réussis pas ?"

V. : "Si tu réussis pas tu passes en conseil de discipline."

V.C. : "Mais je croyais que le conseil de discipline c'est quand tu avais des problèmes de discipline."

P. : "Oui mais en principe ceux qui foutent le pet, ils ne sont pas bons…"

V.C. : "Et c'est ton cas Viannet ?"

V. : "Non trop pas !! Je parle presque pas !! Mais ils trouvent que je suis insolent…"

V.C. : "Et tu l'es ?"

V. : "Ben ça dépend des profs, avec ceux qui peuvent pas me saquer c'est vrai que je rigole plus."

V.C. : "Et avec les autres ?"

V. : "Ben déjà ça fait une bonne partie. (La réflexion amuse beaucoup Paul et Louis-Marie, je les laisse discuter entre eux.)"

Plus tard,

V. : "Si j'ai encore un mot sur le carnet je suis mort…"

V.C. : "Qu'est ce qui se passera ?"

V. : "Ben c'est la rupture du contrat et conseil de discipline."

V.C. : "Et il peut faire quoi ce conseil de discipline ?"

V. : "Ben tu peux être viré pour une petite durée ou être exclu de l'établissement tout court."

C. : "Et ça arrive souvent ?"

V. : "Y'en a 2 l'année dernière dans ma classe à qui c'est arrivé. Mais en principe ceux-là ils changent d'école avant la rentrée de septembre, ils se cassent dès qu'ils peuvent." »

[Extrait du journal d'enquête Domaine Lenoir, p.12-13]

Certaines réflexions d'élèves laissent entendre que ce serait les élèves qui prennent la décision de partir de Domaine Lenoir, comme ces extraits d'une discussion avec une élève :

« *Discussion avec une élève de 1ère L dans la cour à la pause médiane.*

Christelle : "De toute façon on sait comment ils font ici quand tu ne travailles pas assez, tu t'en vas !"

V.C. : "Ah oui tu peux être renvoyé ?"

Christelle : "En fait si tu ne travailles pas et qu'en plus tu mets le bazar alors tu passes en conseil mais si t'es juste mauvais alors ils te font comprendre que tu n'as rien à faire ici."

[…]

Plus tard encore

C. : "'Toute façon Domaine Lenoir dès que je peux je m'en vais."

V.C. : "Mais tu n'es qu'en 1ère !"

C. : "Oui ben si j'ai pas mon bac je repiquerais pas à Domaine Lenoir"

V.C. : "Et pourquoi tu n'aurais pas ton bac ?"

C. : "Je sais pas moi, mais y'en a plein qui redoublent et pourtant t'en vois beaucoup toi des redoublants ici ? C'est qu'ils sont tous partis. Ils ne font pas une année de plus ici." »

[Extrait du journal d'enquête Domaine Lenoir, p.9-10]

Nous voyons ici se profiler les modes de constructions des exclusions de l'établissement. La pression exercée par ces instances, produit donc elle même des départs. Ces départs sont volontaires ou « négociés » avec les établissements. Elles résultent d'une part de la construction d'une justification sociale de corrélation entre comportement à la marge de la culture d'excellence et de l'incorporation par les élèves et les familles de cette croyance avec comme mode de pression l'éviction subie.

On notera dans les deux extraits précédents que les élèves emploient le mot conseil pour commission pédagogique. Cette confusion de termes chez les élèves nous induira fortement en erreur pendant près d'un mois quant au rôle que jouent ces espaces. Il apparaît en fait que les élèves, lorsqu'ils parlent de conseil de discipline, précisent la globalité du mot. Lorsqu'il s'agit de la commission pédagogique, ils parlent de conseil. Ceci nous apprend en fait beaucoup sur la confusion qui s'installe entre ces deux espaces qui sont censés être différents. Pour eux, ces deux fonctionnent de paire, lorsque la commission pédagogique est passée, c'est le conseil de discipline. Les deux se nomment donc chez les élèves *conseil*, le passage dans l'un rend quasi inévitable le passage dans l'autre. Les objectifs et la finalité sont les mêmes, faire un tri des bons élèves qui ne font pas parler d'eux et les mauvais élèves qui chahutent.

Ainsi, au même titre que les objectifs des contrats pédagogiques portent à la fois sur les comportements que sur les résultats, de la sorte, les conseils de classes, commissions pédagogiques et conseil de discipline font interagir le comportement et la discipline. Ici donc, un élève « mauvais » ne peut se permettre d'avoir des problèmes de comportements, cependant se joue ici comme un lien fort, voire une quasi homologie entre résultats et comportement.

Nous retrouvons auprès des élèves cette croyance qu'un élève indiscipliné est un élève qui ne réussit pas. Comme dit Viannet à Domaine Lenoir« *en principe ceux qui foutent le pet, ils ne sont pas bons…* ». Il apparaît alors que cette croyance fonctionne comme un justificateur masquant toute la machine à expulser qui tourne autour des sanctions, de la commission pédagogique et du conseil de discipline. Cette croyance a tendance à faire passer des dispositions acquises (la conformité à un règlement intérieur) comme des prédispositions innées. Même s'il existe en effet des prédispositions pour beaucoup d'élèves, celles-ci sont culturelles. Il s'agit encore une fois de repérer des habitus et de les « recadrer ». Les élèves ne pouvant se conformer à l'attitude attendue sont exclus temporairement ou définitivement. Les exclusions temporaires étant bien sur un mode de pression qui sera signifié sur le dossier scolaire de l'élève empêchant l'accès à un certain nombre de classes préparatoires aux grandes écoles après le baccalauréat.

Il existe dans ces établissements ce que nous appellerons une *illusio justificatrice* à cette organisation sociale. Une *illusio* est pour P. Bourdieu une croyance fondamentale dans la valeur du jeu social et de ses enjeux (Bourdieu P., 1980), c'est-à-dire qu'il est nécessaire de croire en certains positionnements afin d'agir au sein de ces établissements. Ainsi « pour qu'un champ marche, il faut qu'il y ait des enjeux et des gens prêts à jouer le jeu, dotés de l'habitus impliquant la connaissance et la reconnaissance des lois immanentes du jeu, des enjeux, etc. » (Bourdieu P., 1984, p. 114). Ce terme d'*illusio* est dans la double idée d'intérêt et de croyance. En effet, il s'agit de souligner qu'il n'est pas d'intérêt qui ne soit une croyance, une illusion. Si l'enjeu de ces établissements est une reproduction au service d'une classe et l'homogénéité des publics, ils produisent une illusio justifiant intérêt et mode d'action. à l'image Ici, cette *illusio* nécessaire à la croyance dans le jeu et dans les enjeux peut se définir comme l'existence d'une conformité exacte et toujours vérifiée entre comportement et résultats scolaires. Ceux qui ne réussissent pas sont ceux qui chahutent ou qui ont un comportement inadéquat et à l'inverse, ceux qui réussissent sont ceux qui se trouvent en adhésion au modèle de comportement prôné par l'établissement. Par exemple, l'élève ayant reçu le « grand prix des Terminales », prix décerné au meilleur élève de Terminale tant sur l'année que sur son résultat au baccalauréat portait les cheveux aux épaules de septembre à juin. Son comportement général, en adéquation avec ses résultats d'excellence, le mettait à l'abri du regard porté sur cette coupe comme une marque de marginalisation à la norme. Il s'agissait plutôt chez cet élève brillant « d'une marque de fantaisie » comme le précisaient certains enseignants.

À l'inverse, les premiers disqualifiés de ce tri sur des postures sont les élèves issus de classes plus à distance de la norme d'excellence scolaire partagée dans ces établissements comme le montre cet extrait d'entretien avec Julien en 1ère STG au Seuil :

« Julien : […] *c'est surtout ça, mais après on fait pas genre les racailles tout ça… il y a pas tout ça ici. C'est surtout au niveau des classes.*

V.C. : Il y en a des "racailles" comme tu dis ?

J. : Il y en avait au début de l'année…elles sont vite parties…

V.C. : Comment ? Pourquoi ?

J. : La plupart du temps : "Le Seuil, c'est trop dur, je veux partir, je veux partir", ou si non, ils se mettaient à frapper tout le monde, à s'insulter. Donc voilà, on les a gentiment remerciés, ils sont partis. » [l.123-130]

Lorsque Julien parle de « racaille », il s'agit en fait d'enfants issus de milieux populaires ne partageant pas ces codes sociaux. Ils ne partagent donc pas, les mêmes espaces n'ont pas d'affinités particulières, forment des groupes sociaux homogènes (Dagorn J., 2005, p. 290). Julien utilise le « on » pour exprimer le fait que l'établissement décide d'expulsion à leur encontre. Ce « on », que Julien n'emploiera qu'à ce moment de l'entretien comme forme impersonnelle, l'implique dans la décision d'éviction dénotant son accord avec celle-ci. Il lui paraît tout à fait normal que ces élèves ne soient pas à leur place dans cet établissement ce qui

lui convient tout à fait. Il montre une grande proximité à la norme d'excellence dans les comportements. Même s'il porte une longue mèche sur le front et un bracelet clouté (complètement interdit par le règlement intérieur), il dit ne pas subir un grand nombre de réflexion. Son comportement général est dans la norme attendue et partagée. Il fait corps avec ces normes et peut donc en jouer sans être inquiété outre mesure. Cela n'est pas le cas des enfants non issus des classes dominantes ne disposant pas des mêmes habitus et donc, de la même incorporation des codes sociaux. Les premières victimes de ce tri sur les postures sont donc les élèves des classes populaires (décrites ici comme les « racailles »). Ces résultats se trouvent en adéquation avec les précédents travaux de J. Dagorn (2005) sur les élèves des classes populaires dans les établissements d'élites.

Donc, à des actes notés comme répréhensibles soit par le règlement soit par la vision subjective d'un adulte, correspondent des réponses pédagogiques différentes. Les élèves commettant un acte répréhensible et étant dans les codes culturels adéquats se trouvent être décrits comme des « chipies », des « coquins », comme étant « taquins », mais en tous les cas « sachant s'arrêter quand il le faut ». La réponse pédagogique qui leur est apportée s'avère être au travers de la discussion, de la négociation, dans une attitude compréhensive et donc dans la nécessaire compréhension de l'entrée et de l'intégration dans l'entre-soi.

Par contre, les élèves commettant un acte répréhensible et étant en dehors des codes sont décrits comme « roublards », « menteurs », « à recadrer », « à mater », etc. C'est alors l'entrée dans l'arsenal répressif très bien construit qui commence avec le conseil de classe, s'ensuit la mise sous contrat pédagogique et le conseil de discipline si le contrat pédagogique n'est pas respecté. On assiste alors à un tri justifié par le règlement intérieur. Ces élèves triés sont en grande majorités issus des classes populaires car ne partageant pas ces normes d'excellence inhérentes aux classes dominantes.

Cependant on note qu'un certain nombre d'élèves de classes populaires sont présents dans l'établissement. Ces cas ont déjà pu être largement étudiés par la sociologie du rapport au savoir (Charlot B., Bautier E., Rochex J.-Y., 1992 ; Charlot B., 1999). On note également à l'inverse que des élèves issus des classes dominantes sont eux même à une grande distance de la norme et se voient également mis à la marge de ces établissements. Ce sont ceux entrant dans cette catégorie qui sont mis sur la sellette. Dans leur terminologie, ces élèves des classes dominantes deviennent alors des « repris de justesse » quand ils trouvent un établissement comme le Seuil pour les accueillir et organiser un rattrapage de leur carrière scolaire.

Cette similarité entre comportement et résultat se retrouve y compris au niveau des élèves :

« *Jean-Baptiste : Parce qu'avant je ne faisais rien, je ne travaillais pas, je n'avais pas de problèmes de discipline mais ça aurait pu arriver vite, tandis que la… je bosse et je me*

tiens à carreau »

[Extrait de l'entretien avec Baptiste et Jean-Baptiste en T. L au Seuil, l. 82-83]

Les évictions scolaires sont même confondues avec celles pour comportement chez les élèves tout en les dénonçant :

« *Paul : Ici ils sont à 100 %*

Martin : C'est vrai qu'on n'a plus confiance…

V.C. : Comment ils font ?

Gaëlle : Ils en virent ! Moi dans ma classe, depuis le début de l'année de 29 on est passé à 20, il y a eu une épuration, en un mois. Pour des petites conneries, ils virent très facilement

P. : Il doit y en avoir 30 qui partent dans l'année, il y en a d'autres carrément condamnés, ça part, ça rentre

V.C. : Et les raisons pour se faire virer ?

G. : Il y a plusieurs façons de se faire virer, il y a être viré trois jours et viré définitivement, pour se faire virer définitivement il faut avoir fait quelque chose de grave ou alors s'être fait virer plusieurs fois trois jours. Quand on prend trois jours en général, c'est pour la cigarette, les couples... »

[Entretien Gaëlle en T. S, Paul en T. S et Martin en 1ère, Le Seuil, l.41-52]

Si ces trois élèves ont bien saisi le mécanisme des évictions de l'établissement (certainement car au bout de quatre ans de scolarité dans l'établissement les choses sont plus visibles), ils font un amalgame entre réussite scolaire et comportement. Implicitement en associant le fait d'avoir 100 % de réussite au baccalauréat avec les évictions pour comportement, ils adhèrent en fait pleinement à l'*illusio* tout en la dénonçant. Il serait pourtant envisageable que les évictions pour comportement ne touchent pas que des élèves en difficultés qui feraient prendre le risque de faire baisser le taux de réussite au baccalauréat. Pour eux, en renvoyant les élèves qui sont en dehors du règlement intérieur, on est sûr de renvoyer les élèves qui ne réussissent pas et donc d'obtenir ce fameux 100 % de réussite au baccalauréat. Cette *illusio* apparaît donc tellement forte et ancrée dans les justifications de l'ordre social qu'elle peut alors scandaliser les élèves qui la dénoncent tout en agissant pleinement. Ces élèves ont fait le choix de « rentrer dans le moule », de « se tenir à carreau » comme ils nous le diront. Ils ont en fait totalement incorporé l'amalgame idéologique de concordance entre mauvais résultats scolaires et comportement à la marge. De plus, ils deviennent eux même preuve vivante de la fonction de justification de cette *illusio*, ils deviennent eux même soumission à l'ordre et reproduction de cette soumission. Cette *illusio* est alors à la fois produit et productrice d'une soumission librement consentie à un ordre social illégitime de tri social sur des postures justifiant alors la concordance entre posture et scolarité. Si la pire des dominations est celle librement consentie, elle est également garante de reproduction de l'ordre établi.

La norme d'excellence scolaire sur les comportements s'inscrit de façon objective dans la réaction au règlement intérieur, la sanction. La distance à la norme d'excellence est

alors objectivée dans le degré de sanction et dans la disparité de ces dernières pour les mêmes fautes commises. Ces sanctions sont donc des pressions exercées sur les élèves afin de rétablir une adéquation entre la norme d'excellence attendue par les établissements et les comportements des élèves. Ces comportements se voient confondus avec les résultats des élèves au travers d'une croyance de corrélation entre les comportements et les résultats scolaires. Une part des évictions dans ces établissements sont en fait des tris sur des postures sociales en grande distance à la norme et objectivées par le règlement intérieur et les sanctions. Ce sont les élèves issus des classes les plus éloignées des normes d'excellence scolaire qui en sont les premières victimes. Cependant, ce n'est pas l'appartenance sociale en soi qui est prédictive avec des évictions car on trouve des enfants de classes dominantes dans ces écartés du système. C'est en fait l'inégale distance à la norme d'excellence qui est le facteur principal des départs. Celle-ci est bien sûr corrélée avec l'origine sociale, cependant ne la prendre comme seul indicateur ne peut expliquer les enfants de classes populaires qui réussissent dans ces établissements, ni ceux de classes dominantes en échec. Nous verrons dans notre dernier chapitre comment comprendre ces cas singuliers.

Les comportements sont une euphémisation des rapports sociaux produits de l'habitus. Cette *illusio* rend invisible les évictions sur cette inégale distance à la norme. Cela représente alors, par le jeu des différents conseils et commission, une part des évictions des élèves à la marge de ces établissements par rapport à la culture d'excellence.

Cependant, un certain nombre d'élèves se voient orientés en raison de leurs résultats scolaires vers d'autres filières ou séries que celles souhaitées. Nous trouvons alors devant une autre cause des départs de ces établissements d'élèves en marge de la norme d'excellence.

IX. 6. Les départs volontaires

Les résultats scolaires ne sont exempts bien sûr de ces créations d'échec. Les élèves de ces établissements ressentent une grande pression quant à leurs résultats scolaires. D'un point de vue familial d'une part :

« *Cédric :* […] *Et puis je trouve qu'on nous met trop la pression, enfin…*

V.C. : Toi, tu as la pression ?

C. : Ouai, enfin, j'ai mes parents derrière qui n'arrêtent pas d'en parler, qui me mettent tout le temps la pression et puis ici c'est 100 % de réussite au bac donc on a intérêt à l'avoir voilà.

V.C. : Sinon qu'est ce qui se passe si jamais tu l'as pas ?

C. : Je sais pas. Je ne sais pas si ici ils nous gardent. Et puis après, si je l'ai pas j'aurai des problèmes avec mes parents enfin me faire gronder, etc. »

[Extrait de l'entretien avec Cédric, en 1ère STG au Seuil, l.77-84]

Cédric, dont le père est l'avocat du Seuil et issu des franges supérieures des classes dominantes, ressent une forte pression à la fois de la part de sa famille mais également de

l'établissement dans une crainte fondée sur le fait de ne pas avoir son baccalauréat. Il évoque un avenir incertain dans l'établissement si jamais il n'avait pas son examen.

Les élèves sentent de manière générale une grande « pression » par rapport à leur réussite : « ils nous mettent trop la pression » Emma en 2nde au Seuil; « il y avait une trop grande pression, ils veulent forcément avoir les meilleurs résultats pour avoir un pourcentage de réussite important au baccalauréat, par rapport aux autres écoles et être les meilleurs, avoir 100 % » Mathieu en 2nde au Seuil, à propos de Domaine Lenoir.

Cette pression implique une forte concentration des élèves sur leur propre niveau afin de réussir au mieux : « Parce que il me semblait que je n'avais pas assez le niveau pour aller dans la classe supérieure et c'est moi qui ai plutôt demandé le redoublement pour approfondir certaines matières » Victoria en 2nde au Seuil.

Le redoublement apparaît donc aux yeux de Victoire un bon moyen pour partir avec de « bonnes bases » comme me diront d'autres enquêtés.

La crainte du renvoi et de l'arsenal répressif crée également des craintes chez les élèves :

« *V.C. : Ici 99 % de réussite au bac…comment on fait ?*

Goeffroy. : [ils rient]… Vous nous posez vraiment la question ? Ils virent ! Dès qu'ils peuvent, ils te sortent !

Pierre. : Ils peuvent te dire : "si là t'as pas 10 tu sors…" …Ils te préviennent.

G. : En Seconde tu as 5 classes de 30 ou 35 élèves et en Première tu as 5 classes, pareil, mais de 20 élèves. Donc faites le calcul, ça fait un paquet d'élèves qui redoublent et qui virent. Ca se fait au niveau de notes et du comportement. Mais plus des notes parce que y'en a qui font les cons et qui ont de bonnes notes qui restent !

P. : C'est chaud quoi, il faut s'accrocher… maintenant, je suis au courant, si je veux rester ici il faut que je m'accroche. »

[Extrait de l'entretien avec Pierre en 2nd1 et Goeffroy en 2nd3 au Seuil, l.129-138]

Les élèves incorporent donc le fait qu'on ne garde que ceux qui le veulent, ceux qui travaillent et qui démontrent leur volonté de travailler.

Les élèves ne réussissant pas à la sortie de leur Seconde se voient faire deux propositions. Soit le redoublement, soit le passage dans une filière « plus adaptée ».

Nous avons vu que le redoublement est vu comme bénéfique pour avoir « de bonnes bases » pour la classe supérieure lorsqu'il est perçu comme légitime. Mais d'autres se voient orienter :

« *M. Labrie : D'abord il s'agit de la question de l'orientation. Il faut trouver quelque chose qui convienne à tout le monde. Le jeune, les parents et nous on est là pour être sûr que le jeune ne se plante pas après, pas que pendant qu'on l'a. La plupart du temps on tombe d'accord. Ca peut être un redoublement, une orientation dans un autre établissement mais parce qu'on ne fait pas ce que le jeune à besoin dans l'établissement ou ce qu'il souhaite* »

[Extrait de l'entretien avec M. Labrie, professeur d'histoire et Géographie au Seuil, l. 56-61]

Il s'agit donc d'orientations qui pourraient se passer dans l'établissement, dans une série proposée, soit S, ES, L, (ou STG le cas échéant au Seuil), ou bien dans une filière non proposée dans l'établissement. Le fait de se voir proposer une orientation dans une autre filière est alors équivalent à une éviction. Il s'agit de préciser à l'élève qu'il n'a pas le niveau requis, ou en tout cas demandé, afin de passer dans la classe supérieure.

À Domaine Lenoir, dès le premier trimestre sont donnés les résultats des élèves, par matière bien sûr, comme n'importe bulletin trimestriel, mais également une projection en fonction des différentes sections avec l'application des coefficients de Première. Ainsi, chaque élève peut se projeter par rapport à son niveau dans les domaines scientifique et littéraire notamment. C'est par rapport à ces notes que le passage dans la filière et la série demandée se joue. Les notes dans la série demandée doivent être supérieures à 10, mais pas seulement. L'appréciation des enseignants sera prépondérante dans le passage. Ici se joue encore la forte influence du comportement général de l'élève. Ainsi un élève qui sera vu comme « ne travaillant pas suffisamment » ou ayant un comportement non adéquat au travail, mais ayant une moyenne projetée supérieure à 10 ne se verrait pas pour autant passer en Première S.

Au Seuil, c'est un examen en fin de Seconde qui joue ce rôle de prédiction d'orientation. En fin de Seconde les élèves passent un examen qui compte double dans tous les coefficients et qui compte dans le passage. En fait c'est un examen de passage de Seconde à la Première qui vient confirmer ou infirmer les résultats de l'année.

« *Je viens de surprendre une conversation au téléphone qui disait "si j'ai pas le passage en Première ES, soit je redouble, soit le passage en L". Elle rajoutait "j'ai eu mon dernier exam' ce matin", ça veut dire que cet examen est complètement décisif dans le passage dans la classe supérieure.* »

[Extrait du journal d'enquête Le Seuil, p.12]

Cet examen permet une décision objectivée par une note se basant sur les compétences acquises en Seconde afin d'espérer des scores aux examens très importants. L'établissement propose donc aux élèves de se confronter à leurs propres difficultés en instaurant une sorte de prophétie auto-réalisatrice justifiée par cet examen. Il est donc conseillé aux familles et aux élèves des orientations différentes que celles demandées ou bien encore le redoublement sur la base de cet examen rendant objectif les difficultés des ces élèves. La prophétie se réalise alors. Les moins bons se voient expulsés grâce à un examen produisant lui même cause et conséquence, non réussite et orientation précoce. Ces orientations renforcent le caractère de distinction de l'établissement en lui assurant de grandes réussites au niveau des Premières et des Terminales.

Enfin, la crainte de ne pas atteindre les objectifs fixés par les instances éducatives (comme le contrat pédagogique à Domaine Lenoir ou les demandes de M. Montrachet au Seuil) crée alors une forme de sursis à l'expulsion et encourage le départ volontaire de crainte d'une expulsion qui serait du plus mauvais effet sur un dossier scolaire. Un exemple parmi d'autres, Martin en Première au Seuil

« *Martin : Moi je suis arrivé cette année. Ben je suis arrivé parce que je me suis fait plus ou moins exclure* […] *de mon ancien lycée : St Lazard. Je me suis fait exclure, enfin, ils m'ont demandé de partir gentiment. Et puis ça été un choix, je connaissais la réputation.*

V.C. : Alors ça veut dire quoi dans un établissement scolaire quand tu me dis les gens m'ont demandé de partir ?

M. : Donc ils m'ont dit : "tu peux rester en Première L à St Lazare, mais tu signes un contrat et si tu n'as pas 13 minimum de moyenne, tu prends la porte." Voilà. Et connaissant mes capacités dans mon travail je sais que c'est pas possible, j'ai changé d'établissement et donc je suis venu ici. »

[Extrait de l'entretien avec Gaëlle et Paul en T.S et Martin en 1ère L au Seuil, l.16-25]

Martin a donc quitté St Lazard, un établissement de la Sainte Trinité, car ses résultats n'étaient pas suffisants. Cependant il n'est pas passé par un conseil de discipline, c'est un départ volontaire. Ce départ se fonde sur ses résultats d'une part mais d'autre part sur sa « capacité à travailler » qui serait insuffisante.

Il apparaît donc que ces départs se fondent sur une objectivation de la culture d'établissement par l'évaluation. Comme nous avons pu le voir, l'évaluation crée une hiérarchie implicite par les compétences du curriculum caché affiché dans la classe ou dans l'établissement, mais également une hiérarchisation explicite par les notes (Perrenoud P., 1995). Il s'agit là d'une non concordance des résultats de l'élève avec les résultats attendus par l'établissement. Ainsi les élèves ne correspondant pas à la norme scolaire d'excellence se voient proposer des contrats dont la rupture est aisée grâce à cette *illusio* de comportement. Cependant ces départs sous entendent une intériorisation effective de la cause de ces échecs. Ici Martin dit avoir conscience d'une capacité de travail limitée. Il a donc tout a fait incorporé ce que l'institution lui a démontré depuis longtemps, il n'avait pas la volonté suffisante, il ne travaillait pas assez. Ces cultures d'établissement, très fortes, structurent des appréciations des élèves sur eux même justifiant leur échec. Ainsi, Martin a intériorisé son échec et le rend inhérent à ses propres compétences de travail alors qu'il s'agit en fait d'une non concordance de ses résultats à une norme attendue par l'établissement. Comment se construisent ces intériorisations ?

IX. 7. De « l'idéologie du don » à « l'idéologie de la volonté »

Evidemment ces départs volontaires et ces orientations acceptées ne pourraient se faire sans des mécanismes transformant ces échecs créés par les établissements en causalités interne à l'élève lui même.

Ainsi, l'inné afin d'expliquer les échecs ou la réussite est toujours de mise. Voici deux extraits d'entretien avec Mme Delait enseignante de mathématiques au Seuil qui illustre cela. À propos des facteurs de la réussite scolaire :

« *Mme Delait :* […] *ce serait vraiment faire ce qui les intéresse, c'est-à-dire au lieu d'envoyer tout le monde en Seconde générale et vers une Première S, pour moi ce n'est pas la*

réussite scolaire ça. Ceux qui ne sont pas faits pour ça ils vont avoir leur bac ric-rac…et voilà. »

[Extrait de l'entretien avec Mme Delait, professeur de mathématiques au Seuil, l. 150-153]

« *Il y a à la fois du naturel et à la fois des compétences acquises. Il y en a qui ont vraiment la fibre et qui n'ont pas besoin de travail et après il y en a qui sont intéressés et qui avec du travail vont réussir, qui vont faire quelque chose de bien et après il y a tout ceux que les parents n'arrêtent pas de leur dire : "non, j'étais nul en maths, rhooo les maths c'était horrible"* »

[Extrait de l'entretien avec Mme Delait, professeur de mathématiques au Seuil, l. 174-179]

Mme Delait convoque donc à la fois une explication en termes de construction sociale de l'échec tout comme une explication très innéiste. Plus tard, elle nous réaffirmera ses convictions concernant l'inné dans ce même entretien: « Après il y a des cerveaux ça passe tout de suite, comme une lettre à la poste » [l.183] ; « les difficultés intellectuelles ça compte pas mal » [l.264].

En convoquant ces explications de l'échec Mme Delait justifie en fait les échecs par des compétences naturelles, innées et très peu socialement construites. Elle entre totalement dans des justifications faisant appel à l'idéologie du don tel que nous l'avons décrite en partie I. Les différences entre le niveau des élèves sont donc renvoyées aux compétences naturelles. Nous avons pu voir que cette justification de l'ordre social est très courante dans les classes dominantes dans la mesure où elle rend naturelle des différences qui se fondent en fait dans le social. D'autre part les compétences acquises sont à ce point incorporées qu'elles apparaissent comme naturelles, innées, alors qu'elles ne sont que produit du social.

Cependant la cause la plus courante invoquée pour expliquer l'échec ou la réussite s'apparente à un manque de travail ou bien encore à une incapacité à travailler. Mme Delait convoquera également cette explication durant notre rencontre :

« *Du manque de travail aussi. J'ai des élèves, j'ai du mal à comprendre, je comprends pas pourquoi les élèves ils me disent qu'ils veulent passer en S ou en ES et j'ai l'impression qu'ils ne s'en donnent pas les moyens, ils ne travaillent pas. Peut-être qu'avec l'expérience j'arriverai à le comprendre mieux, mais ça, je n'arrive pas à le comprendre en fait, j'arrive pas à comprendre qu'on puisse vouloir quelque chose et ne pas se donner les moyens d'y arriver. Peut-être qu'ils ne le veulent pas vraiment. Ce n'est pas dans ma logique, à chaque fois que je veux quelque chose… je fais mon maximum… peux être que tout monde fonctionne pas comme moi [elle rit], mais bon je comprends pas qu'ils me disent qu'ils veulent faire ci ou ça… ils vont pas travailler, ils vont pas faire leurs exercices…* »

[Extrait de l'entretien avec Mme Delait, professeur de mathématiques au Seuil, l. 254-263]

M. Labrie convoque également cette explication à la réussite :

« *On en a aussi qui n'y arrivent pas, mais on en a aussi qui y arrivent. Regardez cette année dans ma classe j'ai une fille dans ma classe qui arrive de Bordeaux qui a redoublé et*

qui s'en sort bien et puis j'ai eu des élèves qui s'en sortaient pas parce qu'ils voulaient pas tout simplement, ils ne voulaient pas travailler, ils sont pas motivés, pas intéressés, voilà. »

[Extrait de l'entretien avec M. Labrie, professeur d'histoire et Géographie au Seuil, l. 26-30]

Il nous dira plus tard que « tout le monde n'est pas capable de faire une Première » [l.71-72]. Il ne précisera pas dans cette phrase si cette « capacité » est innée ou acquise. Cependant il écarte de fait l'idée d'égalité de chacun face aux études. Tout le monde n'a pas les compétences, qu'elles soient innées ou acquises, pour accéder à la filière générale. M. Labrie montre bien que la justification par des compétences innées ou une non volonté de travail participe de la même chose, une justification de l'ordre scolaire et de la hiérarchie scolaire. Cette justification de l'échec par manque de travail renvoie à une volonté inexistante chez les élèves concernés. Ces élèves montreraient donc un certain manque de volonté à la mise au travail. Participant du même mécanisme que l'idéologie du don, nous nommerons cette justification *idéologie de la volonté*.

Cette justification s'avère très forte y compris chez les élèves. Les élèves ayant rencontré une situation d'échec attribuent de façon régulière leur situation (ou ex situation) à un manque de travail : « […] comme je travaillais pas énormément […] » Pauline en T.L au Seuil ; « Je travaillais pas donc ch'uis interne » Fanny en T.L au Seuil ; « Je bossais pas assez » Eymard en T.L au Seuil ; « [à propos des 2nd 6 au Seuil] Pour ceux qui ont envie de bosser sinon ça sert à rien » Charlotte en 2nd au Seuil.

Les exemples d'incorporation de cette idéologie de la volonté sont nombreux. Rappelons cet extrait d'entretien de Martin : « Et connaissant mes capacités dans mon travail je sais que c'est pas possible, j'ai changé d'établissement et donc je suis venu ici. » [Extrait de l'entretien avec Gaëlle et Paul en T.S et Martin en 1ère L au Seuil, l.16-25]. Martin démontrait ainsi qu'il justifie lui même son échec par son incapacité à la mise au travail. Cette idéologie de la volonté rend donc légitime le fait qu'on « ait demandé gentiment de partir » à Martin dans son établissement précédent. L'incorporation de cette idéologie paraît essentielle à la justification du tri scolaire sur des postures d'excellence.

Ainsi les élèves en échec sont justifiés par une idéologie de la volonté. Ceux qui ne réussissent pas ne se donnent pas les moyens d'avancer, ils sont fainéants, ils ne travaillent pas. De même dans ces catégories sociales. Ceux qui réussissent le veulent vraiment et se donnent les moyens et ceux qui ne réussissent pas n'y mettent pas du leur, réhabilitant, au passage une certaine idée du mérite pour des classes réputées ne pas vraiment mériter leur position sociale car étant des héritiers. Ainsi l'idéologie de la volonté tient pour fonction de justifier et de masquer les échecs que l'établissement crée de fait par rapport à une distance à la norme attendue, mais également de légitimer les positions sociales de ceux qui réussissent. Elle permet une nouvelle fois de ne pas remettre en question l'ordre social entre ceux qui

travailleraient et qui mériteraient leur position et ceux qui ne travailleraient pas et qui ne mériteraient pas des positions sociales d'importance.

La réalité est pourtant bien différente si l'on s'intéresse aux cas de ces élèves en situation de rattrapage, les repris de justesse.

IX. 8. Expulsion et éviction, créations structurelles d'échec : une synthèse

Tentons de synthétiser la mise en acte de ce processus créateur d'échec objectif, les expulsions et les départs volontaires. Voici une description faite par une surveillante du Seuil de ces processus d'éviction :

« *Je viens de discuter pendant facilement une demi-heure avec une surveillante qui a un point de vue sur l'établissement qui est complètement exotique. Elle m'a confirmé que le meilleur moyen pour obtenir de bons résultats c'est de virer ceux qui posent des problèmes à la fois sur le plan scolaire mais sur le plan également disciplinaire, que les deux étaient souvent liés. Elle m'a dit qu'ils savaient déjà dès le début de l'année qui ils auraient dans le collimateur pour le reste de l'année. Ils s'avaient donc déjà, dès le début de l'année, qui devait être viré ou devait être gardé. La plupart du temps les renvois se faisaient en début d'année. Elle m'a affirmé qu'un certain nombre d'élèves étaient sanctionnés pour certaines fautes et que pour la même faute d'autres élèves ne seraient absolument pas sanctionnés. Elle a précisé que c'était "à la tête du client".* […] *Elle dit faire son travail en fonction du règlement intérieur mais qu'elle n'interprète pas le règlement intérieur à loisir c'est-à-dire qu'elle n'en a pas le pouvoir. Quand un gamin enfreint le règlement intérieur sur différents points, elle transmet l'affaire plus haut dans la hiérarchie. Ce sont eux qui décident des sanctions, elle me dit n'agir, elle, réellement, que sur des petites réprimandes ou sur des choses qui sont plus en lien avec ce qui la choque de la part de comportements d'adolescents, plutôt que réellement sur ce qui est défendu par l'établissement, car elle me dit ne pas en avoir le pouvoir, car ce n'est pas elle qui décide réellement des sanctions. Elle me dit être atterrée par un certain nombre de décisions qui sont prises à propos de gamins qu'elle envoie au sous-directeur ou à son supérieur hiérarchique M. Maurat. Un certain nombre de ces gamins se retrouve avec des punitions absurdes pour elle et d'autres ressortent en rigolant des bureaux.*[…]

Elle m'a regardé avec des grands yeux quand j'ai essayé de me dépatouiller à lui expliquer la raison de mon enquête que j'annonce ici à longueur de temps c'est-à-dire une enquête sur le bien-être et le mal-être des élèves comme facteur de réussite ou d'échec dans l'établissement. À partir du moment où elle a su que j'étais de l'université et non du rectorat ou d'un autre organisme de tutelle, elle s'est mise à parler sans discontinuer. Donc pour elle les élèves sont virés en fonction de leurs résultats évidemment mais également en fonction de la discipline. Pour elle, la discipline est souvent donnée comme une raison de l'éviction mais que ça ne peut pas être la raison principale dans la mesure où pour la même faute commise les sanctions sont différentes.

[Extrait du journal d'enquête Le Seuil, p. 14-15]

On trouve exactement les mêmes récits chez les élèves :

« *V.C. : Le Seuil, c'est 99 % de réussite au bac. Comment font-ils ?*
Edouard : Eh bien, ils virent !

Justine : Oui carrément. Si on n'a pas de bonnes notes.

E. : On en a déjà perdu 3 depuis le début de l'année dans la classe. Enfin, ils trouvent toujours… En général ils ne mettent jamais le prétexte de….

J. : non, ils mettent une excuse.

E. : On en avait un au début de l'année dans la classe, il avait une mauvaise moyenne, enfin bon il n'était pas parfait non plus…il ne faisait pas grand-chose pour se changer, mais….Il était en Seconde quatre, c'était un ami d'enfance à moi. Il a redoublé sa Seconde, il tournait à 11 de moyenne, ce qui n'était pas excellent et il voulait aller en S…. pour moi, personnellement je pense que c'est suffisant… on l'a viré pour des prétextes bidons, tout le monde sait qu'ici on est viré quand on n'a pas de bons résultats et c'est aussi pour qu'ils aient de très bons résultats au bac. Ils font redoubler, ils conseillent pour d'autres sections… »

[Extrait de l'entretien avec Edouard et Justine en 2nd au Seuil, l.142-155]

Au regard des analyses précédentes nous avons représenté le processus d'expulsion de ces établissements de la sorte :

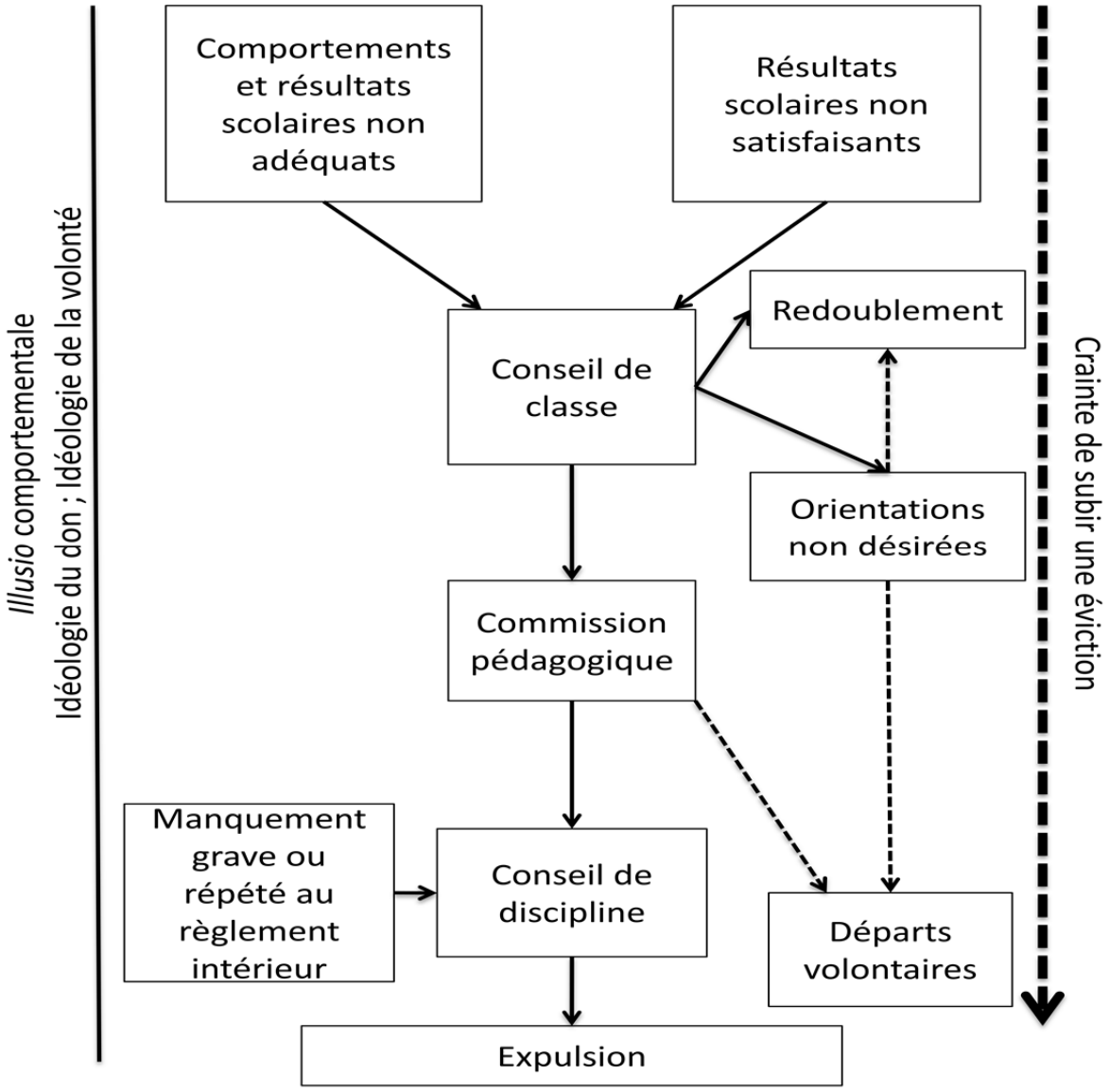


Figure 2 Schéma de synthèse du processus d'éviction

Le schéma peut donc s'interpréter de la manière suivante. Tout d'abord des comportements associés à des résultats scolaires non adéquats, ainsi que des résultats scolaires non satisfaisants au regard de l'établissement, sont sanctionnées par le conseil de classe. Ces sanctions peuvent prendre diverses formes. Tout d'abord, elles peuvent être sous la forme de simples appréciations sur les bulletins mensuels et trimestriels. Ces appréciations, comme dans n'importe quel autre établissement, sont de l'ordre du regard de l'enseignant porté sur l'élève et répondent de fait aux catégories de l'entendement professoral (Bourdieu P. et Saint-Martin (de) M., 1975). Elles sont la première étape administrative à la construction sociale de l'échec. Si les notes sont la marque objectivée du rapport aux apprentissages, les appréciations objectivent quant à elles, des réponses pédagogiques différenciées en fonction du comportement de l'élève, marque de sa distance à la norme d'excellence scolaire. Le conseil de classe est donc décisionnel quant au futur dans l'établissement de ces élèves. Il propose, en cas d'échec, soit un redoublement, soit une orientation qui au regard des enseignants et des personnels éducatifs seraient appropriés à la situation de l'élève. Si l'élève ne paraît pas assez compétent dans différentes disciplines ou bien s'il est jugé comme ne travaillant pas assez pour accéder à une série scientifique par exemple, série réputée comme nécessitant beaucoup de travail, une proposition d'orientation différente sera formulée. L'élève et/ou sa famille peuvent considérer cette orientation comme allant dans le sens de la carrière scolaire envisagée. Il en est de même pour le redoublement. Ce dernier peut être considéré comme une acquisition de base suffisante pour intégrer la filière ou la série souhaitée. Si cette orientation ne correspondait pas, la possibilité est donc donnée d'un choix de départ volontaire.

En cours d'année, le conseil de classe peut décider de convoquer une commission pédagogique qui fixera avec l'élève et sa famille des objectifs à atteindre en termes de quantité de travail, de qualité mais également de comportement adéquat dans l'établissement. Cette mise sous contrat pédagogique peut occasionner, comme nous l'avons vu, des départs volontaires si les objectifs fixés par ce contrat semblaient impossibles à atteindre.

En cas de rupture de contrat, c'est le passage devant le conseil de discipline. Il statue sur la possibilité de l'élève à rester dans l'établissement ou non. Dans la majorité des cas il statue l'expulsion. Le conseil de discipline peut également être convoqué en cas de manquement grave au règlement intérieur. Dans ces établissements, ces cas sont rares.

Cette construction pédagogique dans l'établissement ainsi que l'acceptation par les élèves et les familles de ce fonctionnement ne peuvent se faire qu'à la condition de l'incorporation d'une *illusio* justificatrice créant une homologie entre comportement et résultats scolaires. Si cette incorporation n'existait pas, elle rendrait de fait illégitime une quelconque possibilité de rupture de contrat pédagogique sur la base de comportements n'ayant aucun rapport avec les résultats scolaires.

D'autre part, l'acceptation d'une orientation non désirée, est l'assurance pour l'établissement d'obtenir des résultats scolaires d'excellence, c'est-à-dire d'opérer un tri entre

les meilleurs et les moins bons élèves. Ces départs volontaires ne peuvent se faire que sur l'acceptation et l'incorporation d'une idéologie du don ou d'une idéologie de la volonté. Pour le dire autrement, il faut que l'élève et/ou la famille soient convaincus de leur incapacité innée dans telle ou telle discipline, ou de leurs difficultés à la mise au travail.

Enfin, cette chaîne pédagogico-répressive, fonctionne également à la manière d'une épée de Damoclès tout au long de la scolarité de ces élèves. En effet l'expulsion d'un établissement en cours d'année entraînerait, de fait, une impossibilité de postuler à une quelconque école préparatoire aux grandes écoles prestigieuses recrutant sur dossier. Le départ volontaire paraît donc pour les familles des élèves la solution la moins coûteuse pour la carrière scolaire du jeune. C'est ce que Martin en Première au Seuil entendra par « on m'a gentiment demandé de partir ».

La question de la non réussite scolaire n'est donc pas seulement à observer du côté des pratiques familiales. Si celles-ci apportent des réponses quant à la construction du capital scolaire et du capital culturel, les réponses apportées à des élèves en étant également dotés s'avèrent différentes en fonction de leur distance objectivée à la norme d'excellence. Les établissements eux-mêmes sont donc producteurs d'un tri à l'intérieur même de ces classes sociales. Il est donc bien question d'une production structurelle de l'échec par ces établissements scolaires. Cette production d'échec apparaît nécessaire à la fois comme outil de distinction, en démontrant à chacun que tout le monde n'a pas sa place dans ces établissements, mais également comme une assurance d'obtention de résultats hors normes. Obtenir 99 ou 100 % de réussite au baccalauréat n'est donc pas seulement le fruit de la grande compétence pédagogique de ces établissements. Il s'agit évidemment d'une part, d'une ségrégation sociale à l'entrée de ces établissements, offrant un public à fort capital culturel et faible distance à la norme scolaire d'excellence, facilitant l'entrée positive dans sa carrière scolaire. Il s'agit également d'un tri interne sur d'inégales distances à la norme d'excellence scolaire jouant comme facteur de prédiction sur la bonne ou la mauvaise orientation et, de fait, sur les résultats aux examens. L'*illusio* justificatrice comportementale ainsi que les idéologies du don et de la volonté fonctionnent comme des structures de masquage d'un tri scolaire ayant comme objectif la distinction culturelle et des résultats d'excellence. Ces derniers justifient l'échec et les expulsions en en faisant porter la responsabilité sur les individus alors que la construction de l'idée même d'excellence et son application objectivée dans les notes, les appréciations, le règlement intérieur, le partage d'un habitus, sont les producteurs de ces échecs.

Notons qu'au Seuil, on ne trouve aucune trace d'une commission pédagogique. Ce rôle est tenu par le directeur, M. Montrachet. C'est lui qui fixe les objectifs aux élèves se trouvant en difficulté contrôlant lui-même les passages en conseil de discipline.

Notre rencontre avec le père Jean-Noël résume tout à fait, à la fois ce que nous venons de décrire, mais également une plus grande facilité dans les évictions portées par M. Montrachet :

« *Quand je lui précise que je ne sais pas trop quoi penser de l'histoire des évictions pour avoir de bons résultats au bac il est sans détour. "Ah non mais ça c'est sur !". Je suis interloqué, c'est le premier responsable du Seuil qui est clairement inclus dans la culture de l'établissement qui me l'affirme. Je lui réponds faussement naïf : "mais tu es sur ? Aucun enseignant ne me m'a dit ça ! C'est les élèves qui en sont persuadés." Et très clairement : "j'assiste aux conseils de classe, j'assiste aux réunions de direction, les consignes sont claires, quand on est pas bon, on dégage. Certes c'est souvent pour comportement mais ce n'est pas à toi que je vais apprendre que c'est lié. Par contre ce n'est pas une question de fils ou fille de bonne famille, même si chez nous c'est plutôt fourni en haut, c'est la question d'avoir de bons résultats par rapport à ce qu'on attend d'eux. Après il y a les familles derrières. Ils ne les mettent pas ici pour rien. Quand ils sentent que leurs enfants ne vont pas réussir chez nous ils les envoient ailleurs, quitte à ce qu'ils partent à l'étranger. C'est bien pour eux aussi." Il continuera plus tard : "Moi tu sais mon rôle c'est de témoigner, c'est important pour nous, après la réussite de l'établissement c'est M. Montrachet. C'est clair qu'il veut un établissement d'excellence et il y arrive bien. Mais c'est sûr qu'on vire. Je le vois à chaque trimestre. Tu as bien vu que les enseignements sont de qualité, certains n'ont pas le niveau non plus pour être là. Ce n'est pas bon ni pour eux ni pour l'établissement".* »

[Extrait du journal d'enquête Le Seuil, p.45-46]

Ainsi, les objectifs sont fixés par le conseil de classe et alourdis en individuel par M. Montrachet. Les départs volontaires sont donc aisés dans la mesure où ces rencontres avec le directeur renforcent l'incorporation d'une incapacité individuelle au travail dans l'établissement. La non existence d'une commission pédagogique s'explique par le public de « repris de justesse » qu'accueille l'établissement. En effet, pour accueillir un public en difficulté et obtenir de tels résultats au baccalauréat, les évictions des élèves portant des prédictions négatives sur leurs résultats d'examens doivent être facilitées. La concertation est moins utile ici car ces « repris de justesse » vivent une « seconde chance », il ne tient qu'à eux de la saisir. Ainsi en faisant fonctionner une idéologie de la volonté, les avis sur les élèves posant des problèmes de comportement rendent unanimes les avis sur ces élèves qui n'ont pas leur place dans l'établissement car ils démontrent une incapacité à rentrer dans la norme d'excellence. Ainsi, les expulsions sont facilitées, elles sont possibles dès le début de l'année sur la base de leur dossier scolaire antérieur et de leur manquement répété au règlement intérieur. L'établissement s'inscrit donc dans une volonté affirmée de résultats d'excellence tout en proposant des parcours adaptés au service d'une classe sociale. Ces évictions au sein même du Seuil apparaissent également comme rassurantes pour les familles démontrant que l'accueil d'enfants en situation d'échec ne se fait qu'avec l'assurance d'un rattrapage des normes d'excellence évitant toute stigmatisation de l'établissement comme accueillant des enfants engendrant une promiscuité douteuse.

Nous n'avons pas eu l'occasion de rencontrer d'élèves expulsés du Seuil. Il nous fut impossible de savoir ce que ces enfants devenaient. Cependant au regard de ces analyses nous pouvons envisager qu'ils sont alors dans une « double peine ». Ce sont des élèves en situation de rattrapage qui ne sont pas rattrapés. Comme nous le disait Alexandre Besse « qu'est ce qu'on fait quand on est viré du Seuil ? Qui va te prendre ? ». On peut alors poser comme hypothèse qu'une expulsion du Seuil en étant déjà un « repris de justesse » renforce une

distance à la norme d'excellence déjà mise à mal et force à une dévalorisation personnelle du fait de l'incorporation des idéologies du don et de la volonté. Si on est renvoyé, même du Seuil, c'est bien qu'on est « nul », ou « incapable de travailler », ou bien encore « pas fait pour l'école ».

Chapitre X. Le rattrapage des repris de justesse : ajustement aux normes d'excellence et relégitimation

X. 1. Internalité et externalité de l'échec et de la réussite.

Des différences notables dans l'interprétation des élèves par rapport à leur échec et à leur réussite sont à noter. Comme nous avions commencé à l'aborder, certains élèves avaient tendance à externaliser la cause de leur échec et d'autres à l'internaliser. L'étude de Raviv A., Bar-Tal D. (1980), sur trois groupes (classe moyenne supérieure, classe moyenne basse et classe défavorisée) démontre qu'en cas de succès, les trois groupes donnent une attribution causale interne. En cas d'échec, les classes supérieures ont tendance à attribuer ce dernier à des causes internes. Afin de saisir quels sont les facteurs de ces attributions causales, dans les classes dominantes, observons comment elles se répartissent en fonction des enquêtés.

Yohanne, son père est enseignant, sa maman est mère au foyer. Il a intégré très fortement la culture de l'établissement. Ses parents ont de fortes attentes envers lui. « Ils veulent vraiment que je devienne quelque chose », « que j'exploite mes capacités le plus possible ». Il s'est seulement fait prendre une fois en train de fumer, mais n'a pas été puni. Il fait partie de ces élèves qui ont des allègements sur leurs punitions en raison de leur comportement. Il pense que même si ce n'est pas ce qui lui convient le mieux, « pour réussir on a besoin de discipline. » Pour lui, même si la règle est enfreinte de temps à autres, il réaffirmera qu'on a besoin d'une discipline, légitimant de fait le caractère très strict du règlement intérieur. Il a eu quelques difficultés à s'intégrer au début car les élèves se connaissaient pour beaucoup de l'année précédente, mais dit se sentir bien aujourd'hui car il a rapidement fait sa place, les autres l'apprécient et il a beaucoup d'amis au Seuil. Il est croyant catholique et trouve ça plus facile de s'intégrer dans un endroit « où il y a plus de gens qui pensent comme vous et où on peut bien s'entendre avec des personnes, plutôt que d'être tout seul dans un environnement pas forcément favorable ». Il ne fait pas de doute que ses dispositions acquises ont été favorables à son intégration dans l'établissement et ont donc facilité son imprégnation de la culture d'établissement. Il trouve les professeurs de « qualité ». Pour lui, pour que le Seuil ait 99 % de réussite au baccalauréat, la raison tient au fait « [qu']ils poussent le plus possible les élèves] ». Pour lui « quand les élèves voient ces scores, ils sont obligés de travailler ». Pour lui, il est tout à fait légitime d'ailleurs que ceux qui ne vont pas réussir soient écartés car non seulement ils ont des problèmes de discipline et en plus ils ne travaillent pas. Donc, en plus d'adhérer pleinement à la culture d'établissement, il fait lui même joué l'*illusio* justificatrice de comportement pour expliquer les échecs des élèves. Il est donc fortement imprégné de la culture d'excellence du Seuil. Il internalise les causes de sa

réussite, il l'attribue au cadre de travail, mais considère qu'il a pu s'en saisir pleinement. Sa réussite est due à son travail.

De la même manière, de façon générale, les élèves en situation de réussite font preuve d'une grande intériorisation des normes. Même s'ils peuvent trouver certaines règles trop strictes, ils considèrent que les normes sont nécessaires. Ils s'emparent pleinement du cadre de travail ainsi que de la « qualité » des enseignements du Seuil. Leur réussite est due à leur travail et utilisent eux même l'*illusio* justificatrice du comportement pour expliquer les échecs des autres et l'idéologie de la volonté pour expliquer leur propre réussite. Le fait de se retrouver en homologie à la norme leur fait s'imprégner de cette dernière et en intérioriser tous les pendants. Ainsi on peut dire que, plus on adhère à la culture d'établissement, d'une part, plus les justifications faisant appel à l'*illusio* et à l'idéologie de la volonté sont fortes, plus la causalité de la réussite est internalisée.

Voyons ensuite du coté de l'échec. Nous avons vu que les élèves en échec se trouvaient d'une part dans les classes dominées (moins encline à une faible distance à la norme d'excellence) mais aussi dans les classes supérieures, ayant une grande distance à la norme d'excellence.

L'entretien avec Geoffroy et Pierre en 2nde au Seuil est très éclairant à ce sujet et très représentatif des autres entretiens classés N- et E.

Ces deux élèves disent ne pas réussir. Ils sont tous les deux internes. Le père de Geoffroy est chef d'entreprise, sa maman mère au foyer. Il est issu d'une famille en ascendance rapide. Pierre quant à lui, son père est maitre d'internat dans un établissement privé catholique et sa mère conductrice de taxi. Il est issu de milieu populaire mais fortement croyant. La famille de Geoffroy peut donc voir le Seuil comme un établissement utile à la continuité de cette ascendance et peut avoir des attentes très légitimes quant à la réussite de leur fils. Pour la famille de Pierre, l'excellence est une chose, mais c'est l'aspect de continuité religieuse et de transmission des valeurs qui primera avant tout. Ils sont tous les deux là pour la réputation de l'établissement. Pierre redouble sa Seconde. Ils sont tous les deux très contents d'être à l'internat mais ils en sont contents pour « l'ambiance » entre les élèves. Il a été signifié à Pierre qu'il ne pourrait pas faire S, il va se rabattre sur d'autres voies qui ne l'enchantent pas du tout. Il est en non réussite. Geoffroy est lui aussi en échec. Afin d'échapper à une orientation non désirée, il partira l'année suivante aux Etats-Unis chez sa tante. Ils sont très au courant des modes d'éviction de l'établissement et trouvent cela très injuste. Ils sauront très bien expliquer que les notes doivent être bonnes et que les comportements doivent suivre. Quelques uns de leurs amis ont déjà été exclus. Ce sentiment d'injustice provient notamment du fait qu'ils sont eux-mêmes victimes de ce tri comme ceux dont ils étaient proches. Ils vivent la discipline comme très aléatoire. Pour eux certaines règles ne sont pas claires dans la mesure où elles ne sont pas légitimes et ils ne les comprennent pas. Ils ont conscience de ne pas tout à fait appartenir au même monde. Cette conscience est liée

au fait qu'ils sont proches de ces milieux, Geoffroy dans une famille en ascendance sociale et Pierre par sa proximité religieuse. Cependant cette proximité n'est pas totale et crée une distance à la norme. Ils ne trouvent pas normal que les sanctions soient différentes en fonction des niveaux scolaires. D'autre part, ils perçoivent aussi clairement que leur réseau social n'est pas le même que certains. Ils savent que leurs enseignants et leurs surveillants connaissent bien certains parents dans une sphère amicale. Ceci s'explique en grande partie par l'homologie sociale de ces classes, y compris dans les personnels enseignants et d'éducation. Ils cumulent donc un rapport éloigné à la norme et une difficulté de rentrer dans celle-ci, car se voyant à la marge de celle-ci et incapable de la rattraper. Cette distance devient alors pour eux, une grande injustice de traitement entre les individus. Leur rapport aux enseignants est compliqué. Ils se voient comme victimes de certains. Cette impression générale d'inégalité face aux règles et cette distance à la norme d'excellence provoque un rejet de toute attitude n'allant pas dans leur sens. Ils expliquent leur échec par le comportement des enseignants à leur égard ou bien encore par la « jeunesse » de certains comme Mme Delait l'enseignante de mathématiques.

Ainsi, comme pour tous ceux étant dans cette situation, les inégalités que produisent les inégales distances à la norme sont vues comme des injustices. Ces dernières renforcent leur incapacité à y entrer. Ils deviennent alors, à leurs yeux, des victimes d'un système inégalitaire qu'ils ne pourront pas rejoindre. Ils ont bien conscience des processus de tri dont ils seront ou sont déjà victimes sans pour autant renvoyer à une quelconque idéologie de la volonté. Ces victimes ont bien conscience de comment ils seront exclus mais pas forcément des mécanismes qui justifient cette exclusion. Ils se disent soumis à une forte pression de la part des enseignants et des surveillants. Ainsi, on peut dire que plus les élèves sont éloignés de la norme d'excellence scolaire, plus ils se sentent victimes d'un système de tri et soumis à de fortes pressions, plus la causalité de leur échec est externe. C'est la structure, les enseignants, les surveillants, les contextes, qui causent leur échec.

De la même manière certains élèves de classes moyennes ou supérieures en ascendance, dont la norme scolaire est très incorporée, voient l'établissement comme légitime de part notamment ses résultats. Ainsi Charles en Seconde dont la mère est psychologue et le père formateur, donc à fort capital scolaire et culturel, est cependant en situation de non réussite. La réputation stricte de l'établissement lui faisait peur mais il s'y est bien fait. Il trouve « l'ambiance » comme étant « très bien pour travailler ». Les enseignements sont de qualité et le niveau est largement supérieur à ce qu'il connaissait avant. Il regrette que les autres élèves s'arrêtent autant sur l'apparence. Il comprend tout à fait que quand « on n'est pas un élève modèle » comme lui, « on soit dans le collimateur ». Il est donc tout à fait dans l'intégration de la culture d'établissement. Cependant, il ne réussit pas. Il dit ne pas avoir « fait grand chose » au niveau du travail, il nous dira aussi : « Je ne peux m'en prendre qu'à

moi même ». Il souhaite se rattraper. Il demandera certainement un redoublement qu'il trouve légitime pour avoir de bonnes bases pour la suite.

Ainsi la grande légitimité qu'il attribue à l'établissement l'oblige à l'incorporation de sa propre responsabilité dans l'attribution causale de son échec. Il se trouve donc en grande adhésion à la culture de l'établissement mais ses résultats ne suivant pas il devient la cause de cette non réussite dans cet environnement tout à fait légitime.

On peut donc conclure de ces analyses que c'est bien l'adhésion à la culture d'excellence qui permet l'intériorisation ou l'externalisation des causes de l'échec ou de la réussite. L'origine sociale n'y est corrélée que par une plus grande proximité à la norme scolaire d'excellence des classes dominantes, par leur disposition acquise et leur *ethos* de classe.

Les « repris de justesse » quand à eux (N+ ou en cours, Ra + et –, C+) composent de façon un peu différente avec le rapport à la norme. Il est fortement en rapport avec leur passé scolaire, en comparant assez régulièrement avec leur ancien établissement. S'ils trouvent souvent la discipline beaucoup trop stricte ou « dépassée », ils admettent volontiers que l'enseignement est de qualité dans l'établissement. Ils acceptent, souvent résignés, le fait de « rentrer dans le moule » comme nous le verrons plus tard. Ils construisent petit à petit le fait que leur réussite doit passer par le travail et que leur comportement doit être en concordance avec « une attitude de travail ».

Ainsi ces élèves sont en situation de construction des normes d'excellence, condition de l'entrée dans une carrière scolaire positive à l'image des attentes légitimes qu'ils peuvent avoir ainsi que leurs parents. Qui sont alors ces « repris de justesse », d'où ils viennent et comment ils vivent dans l'établissement ?

X. 2. L'échec et son vécu : les « repris de justesse »

Pour C. Daverne (2003b) l'idée d'échec dans les classes dominantes s'apparente à un déclassement qu'elle compare aux travaux de V. De Gaulejac (1995) et l'idée de « névrose de classe ». C'est à dire que l'individu paraît tiraillé entre son milieu d'origine et son nouveau milieu d'appartenance. Il ne nous semble pourtant pas qu'il y ait une dénégation consciente de son propre milieu social comme un rejet de sa classe, de son environnement familial ou bien encore des codes scolaires. Ce qui apparaît pour l'auteur comme une conséquence nous apparaît en fait comme plus complexe dans la mesure où, pour qu'il y ait dénégation de son milieu, il faut qu'il y ait changement de milieu. En effet, comme nous avons pu le voir, les enfants en situation d'échec ne voient pas forcément leurs réseaux sociaux fondamentalement changer. Ils sont placés dans des établissements comme Le Seuil qui acceptent ceux que

personne ne veut. Cependant Le Seuil est un établissement d'excellence avant tout. Il accueille des jeunes appartenant de manière quasi exclusive aux classes dominantes. Ces élèves ne quittent alors pas leur milieu. Ils se doivent de rentrer dans le moule, l'échec n'est que très peu acceptable.

Le terme de « repris de justesse » est interpellant. En effet, s'il est péjoratif dans la bouche de la plupart, le fait même de connaître ce mot ou bien encore d'en être un, signifie son appartenance aux classes dominantes. Pour être en rattrapage, il faut avoir quelque chose à rattraper, une situation sociale, une position par rapport à la norme. Il est donc à la fois forme péjorative indiquant une situation d'échec ou de rattrapage en cours mais il est avant tout la marque d'un entre-soi. Ce terme est donc double et paradoxal. S'il est négatif d'appartenir à cette catégorie d'élève il est quand même la preuve de son affiliation à la classe dominante, c'est une façon de faire corps quand même malgré sa mise à la marge. Cela signifie aussi que cette situation d'échec, si elle est avérée, doit également n'être que temporaire.

Au regard du chapitre précédent, on voit se profiler différents types de « repris de justesse ». Il a donc ceux qui ont été exclus de leur(s) établissement(s) précédent(s) pour des manquements graves ou répétés au règlement intérieur. Ceux-là sont appelés dans l'établissement des « têtes dures ». Nous verrons plus tard avec « le cas Manu » un parfait exemple de ces élèves aux comportements très à la marge de la norme d'excellence et même parfois violents. Nous retrouverons ensuite les expulsés pour des raisons de comportement et de non réussite dans l'établissement précédent. Et enfin ceux qui ont du se résigner à un départ volontaire afin d'éviter l'expulsion ou pour qui la pression mise pour favoriser un départ était trop forte. Voyons de plus près qui sont ces « repris de justesse ».

X. 2. 1. Les typiques des atypiques

Sur la trentaine de cas de notre corpus, la plupart sont issus de bourgeoisie récente ou industrielle. La forte réussite de leurs parents engage à la reproduction de leur position sociale. Cependant on ne trouve que très peu de familles de lignée et de « tradis », on compte un « tradi », André en 2nde et une dizaine de grand bourgeois de lignée. Pour une majorité, il s'agit de familles richement pourvues (20 cas) mais plutôt récemment. Notre méthodologie ne nous permet pas de conclure quoi que soit de ces observations. En effet, nous n'avons aucune idée de la proportion générale des classes sociales représentées chez les élèves en échec. Cependant nous pouvons facilement voir une différence nette dans les possibilités d'incorporation des normes d'excellences. Comme nous l'avons vu avec l'exemple des élèves très éloignés de la norme scolaire surreprésentés dans les (quelques) élèves de milieux sociaux défavorisés. Ainsi on peut légitimement conclure à un effet de domination dans la

domination. En effet, les élèves de famille en ascendance auront plus de mal à l'intégration de ces normes par rapport à des élèves de groupes sociaux beaucoup plus anciens.

Les « repris de justesse » sont donc des élèves issus de milieux favorisés qui ont été exclus ou à qui on a « gentiment demandé de partir ». Un passage par le Seuil après une exclusion les fait devenir un repris de justesse. Une attention toute particulière est portée sur ces élèves qui sont « repérés » comme tels, ils sont dans le « collimateur » des personnels d'éducation et des enseignants. Ils ont des objectifs clairs à atteindre. Leur lycée se fait souvent en quatre années. La majorité de ces « repris de justesse » redoublent leur classe de Seconde ou certains passent par la classe de Seconde passerelle ou encore appelée Seconde méthodologique. C'est ce nom qui donne l'appellation de « méthodo » aux élèves de cette classe. La question de la « maturité » est essentielle pour M. Montrachet. En effet, pour lui un « bon lycée est un lycée en quatre ans ». Un autre moyen d'offrir cette maturité aux élèves se situe également à l'étranger. Les séjours longs sont très valorisés par M. Montrachet :

« *Un autre aspect de la réussite, ici on y travaille avec un certain succès, mais c'est pas gagné encore, c'est sur les parcours individualisés qui permettent de murir l'expérience de vie. J'aimerais bien mettre en place ici un système de séjour à l'étranger qui permettrait à un certain nombre de se prendre en charge, à sortir de l'adolescence, or c'est très difficile. Des séjours longs. Là j'ai croisé une famille ce matin, un élève qui y croit pas trop qui s'en fout, un élève normal hein…et bien heu…s'il a son bac il a son bac mais qu'est ce qu'il fait après ? Il sait pas trop, il est pas mûr, il est pas décidé…il fait un choix qui n'en est pas un, qui n'est pas le sien en tout cas, c'est celui de la société, des copains ou autre. Là il part un an à l'étranger, il acquiert une langue courante et il a 2 ans de plus quand il rentre…dans sa tête, parce qu'il peut penser les choses autrement. Là y'a des parcours à mettre en place. Et le système français n'est pas près, "ah oui mais j'aurais un an de retard"…* »

[Extrait de l'entretien avec M. Montrachet, directeur du Seuil, l.69-80]

Ces séjours sont perçus comme une possibilité de rupture avec la dynamique d'échec et comme la possibilité d'offrir un rattrapage à des élèves sans projet.

Ces jeunes subissent pour certains, une forte pression de leur famille sur leurs résultats scolaires :

« *V.C. : Est-ce que tu sens qu'ils ont des attentes par rapport à toi ?*

Victoire : Oui quand même. Oui ils ont été très exigeants au collège, quatrième troisième, c'est pour ça que ça s'est mal passé, j'ai eu des problèmes parce qu'ils étaient trop exigeants et que j'étais perdue. En Seconde j'étais stressée, j'ai eu beaucoup de migraines, parce qu'en plus je suis migraineuse et le stress ça avait tendance à multiplier mes crises…plus le stress des parents, parce qu'ils voyaient que j'étais en échec…je les ai trouvés un peu exigeants parce qu'ils ne voyaient pas que je travaillais quand même. Ils attendaient que…enfin je pense qu'ils ont été un peu déçus que je choisisse Première L parce qu'au départ je voulais être vétérinaire et quand j'y ai fait mon stage en troisième j'ai vu que c'était pas pour moi. Quand j'ai pris Première L c'était pour être soit critique littéraire soit dessinatrice et mon père préfèrerait que je sois journaliste ou un truc comme ça et depuis il essaie toujours de me pousser vers cette voie. »

[Extrait de l'entretien avec Victoria en 2nd au Seuil, l.56-61]

Victoria fait partie d'une frange bourgeoise en ascendance. Son père est ingénieur et sa mère gérante de gîte. Elle bénéficie donc d'un fort capital scolaire par son père. La volonté de ses parents est orientée vers une réussite légitime comme « vétérinaire » ou « journaliste ». Sa réussite est essentielle. Elle est le résultat de l'investissement de ses parents, dans une économie générale des pratiques. L'échec de Victoria serait perçu comme une impossibilité de maintenir la position sociale chèrement acquise.

Pour ces repris de justesse, le fait d'être placé au Seuil suite à un échec peut être vu comme une punition

« *Axel : Moi, j'ai raté mon bac l'année dernière à Saint Lazard l'an dernier, ça faisait 9 ans qu'j'y étais, pour moi, j'ai pris ça comme une punition d'être au Seuil mais finalement je pense que ça m'a beaucoup servi à me développer et aussi à augmenter mon travail.* »

[Axel en T.L au Seuil, l.25-27]

Nous verrons que chez certains la scolarité au Seuil est effectivement une punition.

Les élèves en situation de rattrapage, c'est à dire affirmant avoir des notes correctes ou en évolution positive ont tendance à internaliser les causes de leur échec. En effet, c'est leur manque de travail qui est le plus donné pour justifier leur échec notamment lorsque leur distance à la norme d'excellence se réduit. S'ils trouvent la discipline très stricte, ils comprennent qu'ils doivent « rentrer dans le moule », « se mettre au travail » ou en tout cas en donner l'impression. S'ils peuvent avoir des problèmes avec certains enseignants, ils sont convaincus de la légitimité de leurs enseignants. Ils ont l'impression d'être dans un établissement de grande qualité et que ce cadre est favorable à leur mise au travail.

Plus la distance à la norme est grande plus elle est perçue comme illégitime et plus la justification de l'échec est liée à une cause externe comme l'établissement, le règlement, un surveillant, un enseignant, etc. Ces élèves sont majoritairement en échec. C'est le cas d'André. Il est quasiment sur de redoubler, il impute cet échec à un surveillant. C'est, pour lui, par sa faute qu'il est en échec :

« *[…] on arrive le soir en étude tout le monde parle…il suffit qu'il arrive, y'en a qui crient, tout le monde crie, l'insulte assez fort pour que tout le monde entende mais pas assez pour que le pion sache qui c'est… "André, sortez…prenez vos affaires allez à la vie scolaire". Moi je sors sans mes affaires, 5 minutes après je reviens…du coup après on recommence…moi je pense que ça a vraiment joué…Parce qu'on a une heure d'étude, après on mange et après on a une heure et demi d'étude, moi la première heure, on a un bon surveillant mais on a tendance quand même à parler et après, l'heure et demi d'après ben…c'est lui et on passe notre temps à mettre le bazar…* »

[Extrait de l'entretien avec André en 2nd au Seuil, l.14-21]

André ne supporte plus la discipline dans l'établissement. Son opposition semble renforcer sa distance à la norme : « Ca me saoule de redoubler ici », « y'a aucune liberté », « ils n'ont vraiment aucun respect pour la vie privée », « c'est vraiment une prison quoi », etc.

X. 2. 2. Des atypiques chez les atypiques

Les situations difficiles de certains élèves ne sont pas forcement en lien avec des résultats scolaires. Certains subissent de l'exclusion plus ou moins visible pouvant impacter fortement dans leur construction individuelle. Voyons ces autres cas.

a) Les bizuts

Les bizuts sont ceux qui n'appartiennent pas à un groupe social défini. Ce sont ceux qui sont repérés par les autres comme étant des gens à part. Cela peut être par leur manière de s'habiller, par leur manière de parler, par leurs loisirs etc. Ce sont en tous les cas ceux qui n'arrivent pas à rentrer dans les groupes sociaux car ils ne maitrisent pas les aspects de socialisation juvénile courants. Ils ne sont pas plus drôles, ils ne sont pas plus « déconneurs », ils ne sont pas plus à la marge, ils ne sont pas plus chahuteurs, ils ne sont pas plus quelque chose « de fun ». Ils n'appartiennent pas à ces groupes sociaux, ils n'appartiennent pas non plus à des réseaux fortement connotés comme catholiques. Ils sont visiblement différents des autres. Ils ne sont pas aux scouts de France, aux scouts d'Europe ou encore aux scouts unitaires. Ils sont souvent d'ailleurs dégagés de ces groupes. Cependant dans l'établissement, ils se regroupent, ils se retrouvent ensemble et forment des groupes sociaux de « bizuts ». Ils sont repérés et nommés comme tels par les autres, ils ne se nomment pas eux-mêmes de la sorte. Cependant ils constituent un petit groupe à part, ils sont deux ou trois à chaque fois pas plus, ils ne forment pas de groupe, ce n'est pas une minorité active. Ces groupes sont difficilement visibles en tant que tels, on peut difficilement les voir car souvent, ils n'occupent pas les mêmes espaces sociaux que les autres. Ces élèves en marge de la socialisation juvénile courante existent bien sûr dans beaucoup d'autres établissements. Le plus marquant au Seuil est peut être ce phénomène de regroupement certainement lié à l'internat. Ils se retrouvent *nolens volens* avant tout pour ne pas se retrouver seul.

b) Une exclue de l'intérieur : une nobod'

Une élève nous interpellera particulièrement au Seuil. Cette jeune fille nous est apparue au premier abord comme une exclue de l'intérieur, au sens d'incluse dans le système scolaire mais à la marge de ce dernier. Cependant ce terme utilisé par P. Champagne et P. Bourdieu (*in* Bourdieu P, 1993, p.913-923) s'applique essentiellement aux enfants issus de milieux défavorisés. Ici, ce n'est pas le cas. Cette élève rencontrée est issue de milieux

favorisés. Afin de ne pas établir de confusion dans les termes nous la caractériserons de « nobod' ». Nous empruntons cette terminologie aux grandes écoles de commerce. Dans ces dernières, l'adhésion à des associations ou des B.D.E. (Bureau des étudiants), est une quasi obligation dans l'organisation sociale de ces écoles. Ceux qui n'appartiennent pas à une association sont dits des Nobod', comprenez des Nobody's, en français, littéralement des gens qui ne seraient « personne ». On peut surtout traduire ce terme par « nul », zéro ». Cependant le sens que donnent les étudiants de ces écoles serait dans le sens de la traduction « inexistant ». C'est à dire faisant partie de l'école, connus, ayant des contacts avec les autres étudiants, mais pas réellement intégrés, car n'étant affiliés à aucune association. En effet, la marque de l'intégration dans ces écoles se fait par l'appartenance à une association d'étudiants. Nous utiliserons le sens de cette dernière traduction pour bien comprendre la position qu'occupe cette élève dans l'établissement. Ce n'est clairement pas une « bizut », elle a l'apparence d'une élève pouvant appartenir à un des groupes sociaux représentés mais elle n'en fait pourtant pas partie.

C'est le cas d'Aurélie au Seuil. Elle a 17 ans, elle est en 1ère STG. Elle est issue d'une famille socialement mixte, son père négociant en vin à Bordeaux et sa mère gérante d'une pizzeria. L'entretien avec elle sera très difficile nous croirons d'ailleurs régulièrement tout au long de notre rencontre qu'elle se moque de nous tout bonnement.

Elle est au Seuil car elle est punie :

« *V.C. : Qu'est ce que tu fais ici ?*

Aurélie : Je suis punie…

V.C. : Tu es punie ? [J'éclate de rire]…alors là on me l'avait jamais faite… est alors pourquoi tu es punie ? [elle se met à rire avec moi]

A. : J'ai fréquenté des SDF [mon rire se calme tout de suite, je suis un peu déstabilisé par sa phrase], du coup, ils ont voulu me couper du monde. Voilà je suis punie [elle sourit].

V.C. : Qu'est-ce que tu veux dire quand tu dis "j'ai fréquenté des SDF" ?

A. : J'ai fréquenté… comme ça, tous les jours, c'étaient mes amis.

V.C. : Des jeunes ?

A. : Des jeunes et des vieux !

V.C. : Tu faisais quoi avec eux ?

A. : Tout ce qu'on fait avec des amis.

V.C. : Pourquoi tu es punie par rapport à ça ?

A. : Parce que après mon père a cassé la gueule avec le SDF avec qui je sortais et après la police s'en est mêlée et après y'a eu trop d'embrouilles pour que je reste chez eux, alors du coup je suis partie.

V.C. : D'accord…[Je suis assez décontenancé, j'ai du mal à relancer]…. donc tu es punie au Seuil. »

[Extrait de l'entretien avec Aurélie en 1ère STG au Seuil, l.15-32]

Elle considère d'ailleurs que pour beaucoup d'élèves, le fait être dans cet établissement, est une punition. Nous lui demandons plus tard quand se termine cette punition :

« *A. : Heu… Ma petite punition c'est jusqu'à ce week-end et ma grande punition du Seuil c'est jusqu'au bac.*

V.C. : La petite punition c'était un an ?

A. : Oui… jusqu'aux vacances.

V.C. : C'est une petite punition ? Tes parents n'étaient pas contents du tout. C'est quoi qui les a embêté ?

A. : ……..heu……..heu……..ben…je pense le fait que le mec que je fréquentais le plus il avait 39 ans et il se droguait et il s'est défendu quand mon père lui a cassé la gueule… [elle rit]

V.C. : Et toi tu te droguais ?

A. : Non, juste des joints mais pas plus. »

[Extrait de l'entretien avec Aurélie en 1ère STG au Seuil, l.48-58]

Elle me précisera après que l'homme en question était son petit ami. L'année précédente, Aurélie était en Terminale L. Elle a redoublé et obtenu un passage en STG. Elle se dit très confiante pour le baccalauréat dans la mesure où c'est une bonne élève, elle n'a pas de problèmes de discipline dans l'établissement. Elle considérait le baccalauréat comme facile en série L, elle est sûre d'avoir son baccalauréat STG dans la mesure où elle le considère comme « encore plus facile ». Elle nous tutoiera tout au long de l'entretien, cela est notable dans la mesure où ce sera la seule des enquêtés à s'autoriser cette proximité, et ce, sans même que nous lui demandions.

Elle nous décrira une forte consommation de cannabis y compris dans l'établissement. Elle est persuadée que tous les élèves de l'établissement fument du cannabis comme elle :

« *V.C. : Tu fumais déjà des joints avant de le rencontrer ?*

A. : Oui.

V.C. : Ici vous fumez des joints ?

A. : Oui

V.C. : Régulièrement ?

A. : Oui [elle rit]

V.C. : Vous êtes beaucoup à faire ça ?

A. : Oui tout le monde y touche, faut pas se leurrer… Il faut aller faire un tour entre midi et deux dans le parc et…[elle rit]

V.C. : Ils se fournissent où ?

A. : Heu……heu….

V.C. : Toi tu te fournis où ?

A. : Pffff….[elle cherche ses mots]

V.C. : Le week-end ?

A. : Heu…non Le week-end, je suis chez moi. C'est plutôt la semaine je demande aux externes qui ont des relations extérieures… »

[Extrait de l'entretien avec Aurélie en 1ère STG au Seuil, l.59-74]

Puis plus tard, elle exclura les « tradis » de ces pratiques :

« *Maintenant ils me soupçonnent de fumer du joint, ils me font la morale tout le temps, ils fouillent mon sac tous les deux jours*

V.C. : Et ils ne trouvent rien ?

A. : Non ils ne trouveront jamais.

V.C. : Pourquoi ?

A. : Parce que depuis le début de l'année je le fais sous leur nez et ils ne l'ont jamais vu, il n'y a pas de raisons qu'ils trouvent.

V.C. : Tu as la planque idéale ?

A. : [Elle rit] même si j'ai pas la méga planque qui tue, c'est trop facile de les prendre pour des cons. On le fait depuis le début de l'année.

V.C. : Quand tu dis "on" c'est qui ?

A. : Tous les élèves, tous les fumeurs.

V.C. : Les fumeurs, tu en as en S, en ES, en L ?

A. : Il y en a partout, les sections ça n'a pas de rapport.

V.C. : Il y aussi des catho qui fument ?

A. : J'en sais rien, mais je ne parle pas trop de religion avec les gens.

V.C. : Ça se voit un peu pourtant comment ils sont et qu'est-ce qu'ils pensent ? Tu ne trouves pas ? Ceux qui sont rasés sur les côtés…

A. : Avec la houppette….[Nous rions, l'atmosphère se détend un peu]…

V.C. : Eux, ils fument des joints ? »

A. : Non ! »

[Extrait de l'entretien avec Aurélie en 1ère STG au Seuil, l.39-159]

Cela nous interpellera énormément jusqu'à la fin de notre enquête au Seuil. Nous ne trouverons rien, ni dans le discours des enquêtés, ni dans nos demandes au personnel de l'établissement, venant confirmer ces pratiques. Nous avons à plusieurs reprises tenté de prendre contact avec les élèves fortement soupçonnés par d'autres d'avoir ces pratiques cannabiques, sans succès dans la mesure où la plupart m'affirmeront fumer chez eux mais qu'ils ne se risquent pas à cela au Seuil. Cependant, Aurélie est persuadée que tout le monde a ces mêmes pratiques. Nous avons observé les comportements d'Aurélie avec les autres élèves. Elle n'appartient pas réellement à un des sous-groupes visibles dans l'établissement. Elle navigue entre beaucoup et reste souvent avec des jeunes de sa classe. Elle nous dira plus tard que lorsqu'elle va « fumer des joints dans le parc », elle est toujours toute seule.

Elle nous décrira très précisément ses stratégies pour ne pas se faire prendre :

« *A. : Le truc, c'est qu'ils fouillent l'internat, ils fouillent des casiers, ils fouillent des sacs, donc il faut l'avoir toujours sur soi. Vu qu'ils nous font vider les poches, on glisse là [elle me montre les boutons qui ferment son jean]… ou autrement pour les filles dans le soutien-gorge c'est le plus pratique.*

V.C. : Toi, là, tu en as sur toi ?

A. : Oui.

V.C. : Il est caché où ?

A. : Là, il est dans la poche.

V.C. : Tu prends d'autres trucs que du shit ?

A. : Non.

V.C. : Et tes copains et tes copines ?

A. : Non, mais j'entends parler il y a des Secondes en ce moment au Seuil qui tentent la coke de plus en plus. Ça devient à la mode dans le milieu des petits bourges. »

[Extrait de l'entretien avec Aurélie en 1ère STG au Seuil, l.162-174]

On sent dans son discours une forte rancœur envers ses parents :

« *V.C. : Tes parents ils l'ont vécu comment que tu viennes au Seuil ?*

A. : Heu.…… ils n'ont pas eu de pitié quand je leur ai demandé de partir [elle rit], ils ne l'ont pas vécu… C'est eux qui ont voulu m'y mettre.

V.C. : Ils auraient pu choisir de t'y mettre à contrecœur.

A. : Oui… Enfin, ça ne les a pas dérangé. »

[Extrait de l'entretien avec Aurélie en 1ère STG au Seuil, l.189-193]

Elle présente dans son discours une forte réticence à la religion et une certaine image de la culture occidentale. Elle nous dira à propos de sa croyance en Dieu : « Heu….pffff….S'il y avait vraiment un dieu, il n'y aurait pas des tonnes de gamins qui meurent de faim en Afrique, il n'y aurait pas autant de drogue, s'il y avait vraiment un dieu il n'y aura pas tout ça… sinon s'il existe c'est quand même un gros bâtard… » [l.83-86]

Elle dit vouloir « quitter la France, mais surtout l'Europe en général ». Elle n'est absolument pas intéressée par les idées « d'avancement de carrière » et dit souhaiter « retrouver les vraies valeurs, quitter les fausses retrouver les vraies ».

Si elle ne présente pas de problèmes de comportement quant au règlement intérieur, certains actes sont clairement à la marge de la norme scolaire :

« *V.C. : Bon, ben je crois que c'est tout… à part la clope, tu n'as pas de problèmes de discipline ici ?*

A. : ……..…si chaque fois que je ne vais pas en études je me fais prendre, parce que je me cache et que je me fais prendre [elle rit]

V.C. : Tu te caches où ?

A. : La dernière fois je me suis cachée derrière un casier, ils m'ont retrouvé….Quand je me cache dans les bois aussi ils me retrouvent.

V.C. : Pourquoi tu te caches ?

A. : Pour ne pas aller en études….Et pour pouvoir fumer tranquillement.

V.C. : Et avec ta manière de t'habiller, ils ne t'embêtent pas ?

A. : Non, sauf le vendredi où je reste en jog toute la journée…»

[Extrait de l'entretien avec Aurélie en 1ère STG au Seuil, l.231-241]

Renseignements pris auprès des personnels éducatifs, cet jeune fille n'est pas « repérée » ou bien encore dans le « collimateur » de qui que ce soit dans l'établissement. Elle passe pour une fille gentille, qui ne fait pas de vagues, peut-être un peu « chipie » pour certains. Elle n'est pas soupçonnée d'avoir des pratiques cannabiques mais en fait de fumer des cigarettes régulièrement dans le parc, rien de bien rare au Seuil.

Cependant au regard de cet entretien et de nos observations, cette jeune fille est un cas à part dans l'établissement. Si ses comportements à la marge sont invisibles pour la plupart c'est grâce à la mise en place de stratégies à l'intérieur de l'établissement montrant une forte incorporation de ce que sont les normes scolaires. Elle parait très bien intégrée, avoir beaucoup de relations sociales, bien travailler à l'école. Cependant, à naviguer avec tout le monde, elle ne reste réellement avec personne. Sa posture tout au long de l'entretien, ces réponses, son ironie, sa désaffection pour l'établissement révèlent un certain mal-être. Lorsque nous irons la chercher dans la salle d'étude, elle regardait une vidéo sur un ordinateur en suçant son pouce. Cela dénotait complètement par rapport à la tenue de chacun des élèves dans cette salle d'étude en parfaite adéquation avec leur posture sociale. Nous serons très marqués par son *hexis* et le ton de sa voix qui lui donne une apparence de grande fragilité.

Si Aurélie paraît parfaitement intégrée dans l'établissement, les comportements cachés aux yeux de tous, y compris de ses pairs, dénotent fondamentalement. Elle est exclue de la

norme au même titre qu'elle la maîtrise parfaitement. Elle la maîtrise à tel point, qu'elle est capable de mettre en place des stratégies d'évitement scolaire (se cacher pour ne pas aller en cours) et des stratégies cachant ses pratiques cannabiques. Cela lui permet donc de ne pas se faire remarquer. Elle utilise la norme pour en être en dehors. Elle ne fait pas partie des personnages que l'on remarque, elle ne fait pas de vagues, ne se fait pas remarquer par ses chahuts, n'est pas reconnue par ses pairs comme ayant une position sociale influente. En effet, elle n'est pas intégrée dans des réseaux sociaux, des groupes reconnus comme chahuteurs. Elle a beaucoup de connaissances dans l'établissement, mais pas réellement d'amis. Elle ne partage ses pratiques avec personne. Elle passe pour une élève comme les autres, tellement comme les autres qu'elle en devient invisible dans ses spécificités. Elle devient alors ce que nous appellerons une « nobod' ». Ce terme correspond bien à ces modes de socialisation, dans les classes dominantes, de reconnaissance et d'inter-reconnaissance, signe de la construction de l'entre-soi. Une élève que tout le monde connaît sans vraiment la connaître, une jeune fille non intégrée qui donne pleinement l'impression du contraire, une jeune fille sans problème qui cumule les comportements hors normes. Elle en devient tellement invisible, que malgré cette apparente souffrance, personne n'est apparemment en capacité de la remarquer. C'est en se fondant dans la masse qu'elle devient comme tout le monde mais qu'elle n'est en fait personne, pour tout le monde.

Nous sommes tombé sur cette jeune fille par hasard. Nous pouvons alors nous poser légitimement la question, compte tenu de la grande invisibilité de ces cas, combien sont-ils ? Combien de nobod's se cachent à se montrer ? Combien paraissent à ce point existants autant qu'ils ne le sont pas réellement ?

X. 2. 3. Seconde 6 et STG : les stigmates de l'échec

Les sections générales sont hiérarchisées, la section S est toujours vue comme une section où l'on travaille : « J'ai appris à travailler comme il fallait, je suis en L, mais comme j'étais en S auparavant, j'ai acquis une méthode de travail. » [Pauline T.L, Le Seuil, l.74-75]. À l'inverse, dans l'établissement les 2nde6 et la série STG pâtissent d'une tout autre réputation. La 2nde6 est une Seconde en deux ans comme l'explique Charlotte :

« *Charlotte : C'est une Seconde où on revoit un peu le programme de troisième en début d'année…et après on fait le programme de Seconde et l'année d'après on passe en Seconde normale.* »

[Entretien avec Axelle, Charlotte, Emma et Mathilde, 2nde au Seuil, l.15-17]

Les possibilités de passage en classe supérieure se limitent pour la majorité au passage en STG. Il s'agit en fait d'une orientation précoce cachée : « La plupart du temps les STG, ils sortent de 2nde6 » [Julien en 1ère STG au Seuil].

Les 2nde6 et les STG pâtissent de fait de la même réputation : « Maxime : Oui j'ai pas été trop dépaysé en arrivant en STG. » [Maxime 1ère STG, l.85]

Les élèves de ces classes sont clairement vus comme à la marge des normes de l'établissement :

« *Axelle : C'est fou de voir à quel point l'ambiance elle change en fonction des classes.*

Charlotte : Ouais autant moi dans ma classe y'a une bête d'ambiance…

[Les autres se moquent de sa réflexion "bête d'ambiance" en prenant un accent de jeune de quartier populaire]

Charlotte : Ouais…vous êtes toutes jalouses de ma classe…

Mathilde : Ou pas !

Axelle : Ah non trop pas…

Emma : Oui on rêve toute d'aller en Seconde 6 [elle rit]. »

[Entretien avec Axelle, Charlotte, Emma et Mathilde, 2nd au Seuil, l.312-319]

Les 2nd6 et les STG portent en fait les stigmates des échecs qui se jouent à l'intérieur de ces classes :

« *Julien. : Ah….la réputation….grande histoire…heu… les STG pas très bonne, la plupart du temps les STG ils sortent de Seconde six et la Seconde six n'a pas vraiment une très bonne réputation, c'est pour ça qu'ils vont l'enlever.*

V.C. : Mais toi tu n'étais pas en Seconde six ?

J. : Non, mais ça reste en fait. Et par contre, STG, on est un peu classé dans les branleurs du lycée…enfin, c'est peut-être vrai mais il y en a dans toutes les classes…donc après voilà… c'est juste qu'il faut y être à l'intérieur pour savoir comment ça se passe, mais je pense que on n'est pas plus branleur que les autres… »

[Julien 1ère STG, l.42-49]

Ces élèves sont les victimes de moquerie collective :

« *Ben, on nous traite de bizuts quoi…Quand on passe au self, y'a le pion qui appelle les 2nd 6 et là y'a tout le monde qui fait : "Ouais bizuts !"…Enfin, c'est pas méchant, enfin moi je m'en fous.* »

[Blandine, 2nd6, l.69-71]

La classe de 2nde6 doit être supprimée l'année suivant la période d'enquête. Les raisons invoquées sont doubles :

« *Axelle : Parce qu'ils font trop le bazar !*

Emma : Ca aboutit pas à des résultats. »

[Entretien avec Axelle, Charlotte, Emma et Mathilde, 2nd au Seuil, l.22-23]

À propos du « bazar », les élèves des autres classes font une description des élèves de 2nde6 ou de STG comme ayant des comportements de chahut récurrents :

« *Charlotte : Et puis on me ressasse tout le temps ce problème au Seuil de Seconde 6, on est fiché à vie.*

Emma : D'un autre côté vous vous la faites vous même votre image…

Axelle : Ouais c'est clair. Franchement faut arrêter avec ça…vous feriez pas le bordel comme vous faites le bordel, vous auriez pas du tout cette réputation.

Mathilde : Mais ils sont contents d'avoir cette réputation.

Charlotte : Non moi je suis victime de ça…je suis victimisée [elle rit] »

[Entretien avec Axelle, Charlotte, Emma et Mathilde, 2nd au Seuil, l.341-347]

Cependant les élèves de ces classes relativisent grandement ces chahuts en argumentant que ce sont des « préjugés » : « [*Il sourit*].....heu…. la réputation des STG, c'est ceux qui font rien et c'est ceux qui mettent le bazar, alors que c'est pas du tout le cas. » [Maxime 1ère STG, l. 76-77]

La deuxième raison invoquée par les élèves de la disparition de cette classe correspondrait à des résultats mitigés :

« *V.C. : La Seconde 6 l'année prochaine elle n'existera plus. T'en penses quoi de ça ?*

Maxime : Et bien je trouve ça dommage, mais en contrepartie, par rapport à ma classe de Seconde 6, on était 32 dans la classe au départ et là on est plus que 6 ici. Ca montre en même temps que c'était pas si…..comment dire, pas si bien que ça. Ca veut dire qu'il y a eu des loupés dans l'apprentissage. Donc au final je ne sais pas si c'est vraiment bien de la continuer l'année prochaine vu que…..je sais pas, y'a les deux avis. »

[Maxime 1ère STG, l. 86-91]

Ces résultats en demi-teinte sont en fait la marque du tri qui s'exerce dans ces classes. Si les 2nde6 sont des élèves en situation d'échec, il sera quasiment impossible de les faire passer en filière générale à moins de prendre le risque d'échec en Première et Terminale. En fait de « loupé dans l'apprentissage » comme le dit Maxime, il s'agit en fait d'un tri social d'une part dans la mesure où ces sections sont fortement socialement ségréguées. Ces classes accueillent majoritairement des locaux qui sont des élèves venus de Vézière et de ses environs. Ils sont majoritairement issus de milieux sociaux moins favorisés. D'autre part, il s'agit d'un tri sur les résultats scolaires afin de garder, une nouvelle fois, les meilleurs éléments qui assurent une prédiction de résultats positifs.

En plus de leur réputation, ils se voient dévalorisés par rapport à leurs compétences scolaires, voire intellectuelles :

« *Sophie : Non, justement. Ici les "catho catho" déjà, ils sont dans le groupe "les compagnons"… je trouve qu'ils sont pas du tout ouverts… Et voilà, il n'y a aucun compagnon qui est dans les STG. Par exemple une fois on était en études avec une amie je faisais des maths et il m'a fait "je crois que je vais tout comprendre parce que je suis en S et vous vous êtes en STG." Il nous sous-estime et on n'a pas trop la même mentalité je pense.* »

[Sophie 1ère STG, l.89-94]

Sophie nous dira que ses parents sont fiers d'elle à partir du moment où elle fait quelque chose qui lui plaise. Cependant elle souffre de cette dévalorisation sociale :

« *V.C. : Ils ont accepté que tu passes en STG ?*

S. : Oui mais bon, je suis la seule de ma famille à passer en STG au lieu de passer en S. »

[Sophie 1ère STG, l.63-64]

Au delà de cette étiquetage, les 2nde6 et les STG deviennent une classe de relégation connue et reconnue par tous : « Oui l'année dernière j'en avais mais j'étais en Seconde six. On était un peu rejeté donc on reste entre nous » [Sophie 1ère STG, l.103-104].

Si les sections sont très hiérarchisées sur la base de la valorisation du prestige des sections, les 2nde6 et les STG sont le niveau le plus bas de cette hiérarchisation. Les échanges qui peuvent se produire entre les séries les plus prestigieuses et celles les plus dénigrées sont rares :

« *Sophie : Par exemple les S ils resteront entre eux et nous on est des STG, donc soi-disant un peu des bizuts…*

V.C. : J'avais l'impression que les Secondes passerelles étaient un peu vues comme ça…

S. : Oui…ah oui ….moi l'année dernière j'étais en Seconde passerelle, c'est encore plus difficile parce que tout le monde nous appelle les "méthodos" mais aussi on s'arrange pas parce qu'on fait que des conneries. »

[Sophie 1ère STG, l.37-42]

Beaucoup d'élèves de ces classes sont des locaux. Cependant les élèves dont nous avons utilisé les citations de leurs entretiens ici sont tous loin de Vézière et issus de catégories sociales favorisées et très favorisées. Si ces classes sont très dévalorisées et très peu légitimes, elles sont vues comme une possibilité de rattrapage.

Le fait d'être dans ces classes produit un étiquetage des élèves comme étant de « mauvais élèves » qui « mettent le bazar ». Ces classes sont alors le stigmate de l'échec, être en 2nde6 ou en STG, c'est porter son propre échec. Pour les autres élèves, le fait de ne pas faire partie de ces classes est également la relativisation de son propre échec. Ne pas en faire partie c'est être exempt de ce stigmate de l'échec. Ces classes jouent alors le rôle bien connu de « bouc émissaire », à la fois stigmatisant pour les porteurs de ces étiquettes et libérateur pour les autres. Railler les 2nde6 et les STG démontre qu'on ne fait pas partie de ces « mauvais élèves », qu'il existe donc pire que sa propre situation. Les 2nde6 et les STG ont finalement un rôle assez rassurant et déculpabilisant. La dévalorisation des uns crée de fait la valorisation des autres. La moquerie et la mise à la marge de ces classes a donc comme fonction sociale la distinction de la filière générale, leur assurant leur légitimité.

On peut également se demander à quel point ces élèves ne se conforment pas, par cette mise à la marge, au rôle social qui leur est attribué. Cette mise à l'écart de ces élèves crée un rapprochement entre eux qui se fait par opposition à la norme d'excellence. De fait, ils produisent alors les comportements visibles auxquels on s'attend de leur part.

Cependant au delà de ces stigmates, la série STG offre des passerelles universitaires pour certains élèves en rattrapage. Julien nous dira par exemple qu'il a fait le choix entre ES et STG de prendre la seconde série, dans la mesure où il ne se sentait pas le niveau en mathématiques et que le BTS informatique qu'il souhaite faire est accessible avec les deux baccalauréat. La voie STG apparaît alors comme une possibilité d'un rattrapage sûr. La réputation de cette série dans l'établissement est d'être plus facile que les autres. Si cette réputation participe de sa dévalorisation dans l'établissement, elle offre une possibilité de rattrapage à moindre coup pour certains élèves.

X. 2. 4. Être au Seuil, un choix des familles

a) Une histoire de familles… et de réseaux

Il apparaît au regard des entretiens que le fait d'être au Seuil est un choix majoritairement des familles et que ce choix n'est que très peu négocié : À propos de la raison pour laquelle il a été placé au Seuil, « Je sais pas ça, ça relève pas de ma juridiction » Martin en 1ère L au Seuil ; « Ben moi avant je ne connaissais pas cette école, c'est mes parents qui m'ont sorti de là où j'étais avant, moi je leur fais leur fais confiance à mes parents. » Jean-Baptiste en T.L au Seuil, « Moi mes parents ont voulu que je vienne ici et je suis pensionnaire » Guillemette en 2nd3 au Seuil.

On vient au Seuil parfois en famille. Comme à Domaine Lenoir où des familles entières (et souvent nombreuses) se succèdent de génération en génération, il en est de même au Seuil. Justine, par exemple, en 2nde3 au Seuil : « Parce que mon frère… Enfin j'avais un de mes frères qui était ici… et ma mère ne voulait pas que je reste à Ste Hélène ». Elle nous dira par la suite qu'un de ses autres frères avait échoué à Ste Hélène et donc que sa mère « avait préféré » qu'elle aille au Seuil.

L'établissement est réputé dans les familles de la région comme nous avons pu le voir. Il est également réputé dans les réseaux sociaux dont les réseaux religieux font partie. Par exemple, Geoffroy en 2nde1 au Seuil a des « amis » qui étaient passés par cet établissement et qui avaient ainsi pu confirmer la réputation de l'établissement.

Nous avons déjà vu le cas de Cédric en 1ère STG au Seuil dont le père est l'avocat du Seuil et issus des franges hautes des classes supérieures. Il ressent une forte pression familiale et notamment craint un échec au baccalauréat qui décevrait fortement les attentes de ses parents. Il est entré dans l'établissement grâce à ce précieux sésame :

« *C. : En fait mon père est avocat du Seuil.*

V.C. : D'accord ! [étonné]

C. : Donc il connaissait le directeur et qu'en fait, au départ c'est parti qu'il lui a envoyé une lettre, qu'il ne savait pas quoi faire de moi parce qu'en Seconde je commençais à chuter et pour savoir quels conseils il pourrait lui donner, qu'est-ce que je pourrais faire. Voilà, donc il a proposé….en général, ce qu'il propose le directeur ici, c'est on y finit l'année, on part à l'étranger et on revient l'année prochaine ici et on reprend…. si on reprend par exemple en Seconde… comme c'était pas non plus catastrophique on voulait essayer de finir, parce que d'après les profs si je remontais bien, si je me mettais vraiment à travailler je pourrais passer en ES sans problème…. Enfin non, pas sans problème, mais j'aurais pu passer en ES. »

[Extrait de l'entretien avec Cédric en 1ère STG au Seuil, l.116-126]

La formule de rattrapage fut donc adaptée à la demande familiale. Ces petits arrangements se font de façon tout à fait naturelle dans un milieu ou l'entre-soi et l'aide mutuelle sont de mise. Il s'agit donc à la fois d'affaires de famille, mais également d'affaires qui concernent tout un milieu lorsqu'il s'agit d'aider à la perpétuation du groupe social.

b) Pour se mettre au travail

Evidemment le choix des familles se fait également en raison de la réputation de travail qui est défendue par le Seuil. Cet établissement a la réputation de récupérer des situations difficiles et de proposer un cadre de travail facilitant. Ce cadre est souvent vu comme une rupture avec le public. En effet, nous avons vu que les établissements publics sont très dévalorisés dans ces milieux à tel point qu'ils deviennent objet de l'attribution causale de l'échec : « *Moi en fait j'étais dans un lycée public et comme je travaillais pas énormément, d'un commun accord avec ma mère on a choisi que j'aille au Seuil* » Pauline en T.S ; « *Parce que le public, j'avais 10 et pas beaucoup plus, donc, ils pensaient que le privé c'était mieux* » Gautier en 1ère ES.

Ce sont donc les établissements publics qui rendraient les résultats aussi mauvais. Le privé est vu comme l'assurance d'une remontée des notes grâce à la qualité des enseignements, de la charge de travail, du niveau demandé, etc.

Il s'agit surtout pour la plupart de construire ou reconstruire les normes scolaires attendues dans ces classes et de permettre une homologie perdue par la mise dans le public. Nous sommes en fait face à phénomène de distinction culturelle. Cette croyance dans les vertus du privé pour « la (re)mise au travail » entraine un double effet. Si les enfants réussissent c'est bien la preuve que le privé est plus efficace que le public, mais s'ils ne réussissent pas c'est alors l'élève « qui n'a rien fichu de l'année ».

c) Pour être dans le droit chemin

Les « repris de justesse » sont là la plupart du temps afin de rattraper leur comportement et leurs résultats scolaires. Ces élèves ont déjà eu l'occasion d'incorporer leur situation difficile et sont là pour y remédier.

« *B. : Moi, j'étais à Gaston Doumergue et je suis venu ici pour être… dans le droit chemin [il me regarde avec un sourire ironique]* »

[Baptiste en T.L au Seuil, l.12-13]

C'est l'assurance pour leur famille d'opérer un contrôle sur leur scolarité mais également sur leur socialisation :

« *Gabrielle : parce que c'est privé donc mes parents ont pensé qu'on bosserait plus que là-bas et comme j'ai tendance à pas trop travailler… enfin, je travaille mais un minimum donc ils pensaient que je serais poussée et que je ne serai pas tentée de faire n'importe quoi.* »

[Gabrielle en 1ère ES au Seuil, l.15-18]

Il s'agit pour eux d'être cadré car ils ont largement été reconnus comme des élèves ayant besoin de ce « cadre strict ». Leur échec est incorporé au même titre que leur difficulté à se mettre au travail :

« *Amaury : Je suis allé à Saint-Louis parce qu'il me fallait un internat pour que je puisse travailler, il fallait que je récupère un niveau… j'étais très mauvais en cours. Je suis*

allé là-bas, en internat, il y avait des professeurs qui étaient très présents parce qu'il y avait un système qui faisait que le matin on avait cours et que l'après-midi on avait des aides personnalisées avec des professeurs et j'ai réussi à retrouver un bon niveau scolaire là-bas et après ils m'ont conseillé de venir au Seuil, j'ai pas vraiment eu trop le choix, j'aurais préféré être sur Bordeaux en ville parce que bon, au bout d'un moment la campagne c'est pesant.

V.C. : On t'a mis au Seuil ou tu t'es mis au Seuil ?

A. : Un peu des deux. En fait, c'est mes professeurs du collège qui m'ont conseillé de venir ici, en me disant que ce serait un lycée assez cadré pour moi, on peut pas sortir du lycée, on est très très cadré, on nous force à travailler…ce qui est pas mal. Mes parents trouvaient que c'était une bonne idée. »

[Amaury en T.ES au Seuil, l.62-74]

Pour certains élèves, il s'agit de recadrage « de force », il s'agit de redresser les corps et les esprits dans le sens de la culture d'excellence, de rétablir la concordance entre les attentes légitimes dans ces classes d'un point de vue scolaire et les résultats effectifs. Il s'agit de volonté quasi orthopédique de modification des habitus afin qu'ils correspondent au canon de l'excellence.

d) Pour contourner les orientations précoces

Mathieu en 2nde au Seuil était à Domaine Lenoir l'année précédente, il fait partie de ces jeunes qui auraient été orientés dans une autre série que celle désirée. Il a redoublé sa Seconde car s'il avait « des assez bonnes notes pour aller en ES et L » lui, voulait aller en S. Comme nous l'avons vu, le Seuil est un gage de travail, il s'offre une plus grande chance alors de « récupérer de bonnes bases » afin d'accéder à la série demandée.

Dans certains cas de rattrapages plus difficiles, la Seconde passerelle est vue comme salutaire et offre une potentialité d'un passage en STG. Ce passage « au pire » reste une solution acceptable afin de ne pas s'engager dans des filières vues comme des filières de relégation :

« *V.C. : Tes parents, ils l'ont pris comment que tu sois en Seconde méthodo et que tu passes en STG ?*

Sophie : Justement, c'est eux qui m'ont dit que si je passais en Seconde méthodo c'était au Seuil et que je pouvais pas aller à l'Immaculée Conception, on n'y faisait rien, j'ai accepté, c'était mon seul choix, je ne voulais pas redoubler donc voilà, j'ai accepté.»

[Extrait de l'entretien avec Sophie en 1ère STG au Seuil, l. 57-63]

Ainsi pour éviter un redoublement, c'est l'acceptation du passage en STG, laissant une ouverture sur des filières plus valorisées en post bac.

On notera au passage que l'Immaculée Conception n'a pas la réputation des établissements de la Sainte Trinité même si c'est un établissement situé à proximité de ces trois établissements et dans des quartiers de Bordeaux à forte ségrégation sociale et spatiale au profit des classes dominantes.

Ces stratégies ne sont pas toujours payantes. Ainsi nous pouvons citer le cas de Baptiste en T.L :

« *Baptiste : Non, c'est mon père qui m'y a mis, pour que je travaille un peu. Il voulait que je passe en S mais je ne pouvais que passer en L à Gaston Doumergue il m'a mis au Seuil pour que je passe en S… ça n'a pas marché, je me retrouve quand même en L… [il rit]…voilà…* »

[Extrait de l'entretien avec Baptiste et Jean-Baptiste en T. L, l.73-75]

Malgré la volonté des parents de Baptiste afin de lui éviter cette orientation, il se retrouve en L. Il doit donc adapter sa carrière scolaire à cette nouvelle orientation non prévue. Cependant Baptiste n'avait plus le choix, après un redoublement, son orientation ne pouvait être que L dans la mesure ou un autre redoublement n'aurait pas été possible au Seuil, sans compter la pression familiale de ne pas perdre trop d'années au lycée.

X. 2. 5. Un choix concerté pour s'éloigner

Le choix du Seuil n'est pas qu'un choix unilatéral des parents, il peut être un choix concerté dans la mesure où il peut permettre un éloignement de la famille qui ferait peser une trop forte pression sur les épaules du jeune.

« *Victoria : Depuis que je suis interne ça se passe beaucoup mieux. J'ai eu beaucoup de problèmes en troisième, quand j'ai pu choisir le lycée où je voulais aller, j'ai choisi d'être interne pour pouvoir justement voir moins mes parents et que ça se passe mieux. La première année d'internat, les deux premiers mois…c'était moyen, mais après j'ai pris le rythme et avec mes parents c'était super cool. La semaine je leur téléphonais deux fois et le week-end ils s'occupaient de moi, on était posé.* »

[Extrait de l'entretien avec Victoria en 2nd au Seuil, l.56-61]

En dehors de cette pression familiale, il peut s'agir d'un éloignement salutaire pour chacun dans la famille comme par exemple pour Eymard :

« *Eymard : […] et aussi parce que je voulais être tranquille.*
VC. : Tu voulais être tranquille par rapport à quoi ?
E. : Mes sœurs qui m'emmerdaient des fois [ils sourit] »

[Eymard T. L, l.19-22]

Cet éloignement familial est pour lui la condition « pour être tranquille ». L'internat lui offre cette opportunité.

Les conditions de travail à l'intérieur de la famille peuvent être plus ou moins compliquées en fonction des jeunes. L'expérience de la fratrie fait penser à Gautier qu'un éloignement serait positif à ses conditions de travail :

« […] *donc moi comme je voulais un internat parce que…. Je voulais partir, j'ai pris…*

V.C. : Pourquoi tu voulais partir ?

G. : Ben….Je ne sais pas, parce que tous mes frères sont partis très tôt du lycée, mon frère il n'a même pas eu son brevet, il a 16 ans, mon autre frère il a eu le bac juste juste alors

moi je ne voulais pas faire pareil, je voulais réussir mon bac donc… »

[Extrait de l'entretien avec Gautier en 1ère ES au Seuil, l. 15-21]

L'internat peut être vu comme une punition certes mais il peut être perçu comme un environnement adéquat au travail lorsque l'univers familial est perçu comme n'allant pas dans le sens des ambitions du jeune.

X. 2. 6. L'homologie sociale comme gage de rattrapage

Les parents de ces enfants portent une attention toute particulière aux fréquentations de leurs enfants :

« *V.C. : Est-ce qu'ils font attention aux gens que tu fréquentes ?*

Victoria : Oui quand même oui….ben heu…j'avais une amie qui était là l'an dernier et elle m'a souvent invitée à des fêtes mais comme ils n'ont jamais vu ses parents ils n'ont jamais voulu que j'y aille. C'est ce genre là.

V.C. : C'est quoi les conditions ?

V. : Il faut que… qu'ils sachent quand même comment est la personne, si elle a des mœurs assez normales… [Elle rit]

V.C. : C'est quoi des mœurs assez normales ?

V. : Si elle fume pas, se drogue pas, si elle fait pas trop de bêtises… voilà.

V.C. : Toi tu ne fumes, pas tu ne te drogues pas, tu ne fais pas trop de bêtises ?

V. : Non c'est bon. [Elle rit] quelquefois je bois très peu d'alcool et c'est pendant les fêtes, et comme j'y vais très rarement donc voilà.

V.C. : Pourquoi tu y vas très rarement ?

V. : Parce que c'est que cette année que mes parents ont accepté de me laisser chez des amis [elle rit]. »

[Extrait de l'entretien avec Victoria en 2nd au Seuil, l.68-82]

À l'autre bout du spectre de la domination on trouve André, issu d'une famille royaliste, « tradi ». Ses rapports familiaux sont tendus depuis que ses notes ont baissées.

« *V.C. : Et toi tes parents ils en pensent quoi du fait que tu redoubles ?*

André : Ben eux ça les a plutôt…je pense…enfin j'ai eu mon brevet avec mention Bien sans ouvrir un…enfin je travaillais pas, vraiment pas du tout, j'étais dans un collège sympa, petit, on était 200, c'était super sympa, enfin je travaillais pas beaucoup…je suivais en cours et ça me suffisait pour avoir 15 de moyenne…j'étais dans les 10 premiers de ma classe et la j'arrive au Seuil et j'ai perdu 5 points et même je suis même à 9 ou 10,5 j'espère…voilà donc du coup ils se disent tu fous rien, en plus t'es au Seuil donc ils se disent…ils savent pas où me mettre parce que si je travaille pas au Seuil, où je vais travailler…

V.C. : Toi tu le vis comment ça ?

A. : Moi ça me saoule parce qu'apparemment…enfin avec mes parents c'est un peu tendu…je m'entends pas très bien avec eux depuis quelques temps…donc…

V.C. : Depuis cette année ? Depuis que tu es au Seuil ?

A : Oui c'est ça…surtout ils sont très sévères au niveau sorties…enfin mes parents c'est des traditionnalistes, ils sont à fond dans leur truc, s'ils me chopent en train de fumer je suis mort quoi, c'est un peu dans cet état d'esprit là…c'est vrai que ça me saoule un peu, j'aime bien…bon c'est vrai que je suis catholique assez fervent mais, mais moi boire avec des amis…c'est vrai que je suis pas obligé de me bourrer la gueule, mais boire ou fumer c'est

sympa…ou sortir en ville, pour eux à 15 ans j'ai pas à sortir en ville…du coup je fais un peu, soi-disant pour eux, mon rebelle…donc en plus que je redouble ça leur fout un peu [une cloche se met à sonner, mot inaudible], donc c'est sur ils me lâchent pas, je reviens le week-end, je me fais engueuler et au Seuil je peux pas vraiment me défouler…ça c'est pas top… »

[Extrait de l'entretien avec André en 2nd au Seuil, l.79-101]

Les parents d'André souhaitent contrôler ses fréquentations afin d'assurer la bonne moralité des mœurs de leur fils. Il s'agit pour eux de conserver et de reproduire son rang et sa position sociale. Si l'école est enjeu de poids, la socialisation d'André également.

André n'est pas au Seuil par hasard. L'homologie sociale de cet établissement est pour ses parents un gage de perpétuation de la lignée. C'est également un gage de socialisation pour André : « On m'a dit "le Seuil c'est génial, y'a plein de cathos, c'est génial, bonne ambiance", y'avait l'internat, y'avait un bon niveau et mes parents m'y ont mis parce que je pouvais que travailler et parce que j'avais pas beaucoup de liberté non plus…donc j'y suis allé… » [l.42-47].

Cette homologie comme gage de socialisation est notée chez beaucoup d'autres, notamment les catholiques fervents. Par exemple Laure en 1ère L, catholique fervente, nous la rencontrerons dans l'entretien collectif réalisé avec le groupe des « tradis ». Elle est venue au Seuil car c'est un établissement réputé, cependant n'importe quel établissement n'aurait pas fait l'affaire, ce doit être catholique. C'est très important pour elle dans la mesure où il est nécessaire « qu'on se ressemble un peu ». Elle dit « rigoler », « parler » avec des filles de L qui ne lui ressemblent pas, cependant « ce n'est pas la grande amitié ». Ses amis doivent être comme elle, de bonne moralité, ne pas « se droguer », ne pas « fumer ». Si Laure n'est pas une « repris de justesse », elle a un parcours scolaire d'excellence, l'homologie sociale de l'établissement la rassure beaucoup.

Il en est de même, comme nous avons pu déjà le voir, pour Yohanne en 1ère L qui considère que c'est plus facile de s'intégrer dans un endroit où une majorité de gens « pensent comme vous ».

Cette homologie sociale est un facteur tendant à rassurer les parents dont les enfants sont en situation d'échec dans la mesure où c'est l'assurance d'un contrôle social sur leurs enfants. Les parents d'André se sentent très concernés par les fréquentations de leurs enfants à l'image des parents de Victoria. L'internat assure donc un partage quotidien entre gens de bonne fréquentation.

X. 3. La vie à l'internat

L'internat est un des éléments essentiels de la confiance qu'accordent les parents à la possibilité de travail au Seuil. Un certain nombre d'élèves sont d'ailleurs des internes alors qu'ils n'habitent qu'à quelques minutes de l'établissement :

« *V.C. : Donc tu es un natif…*
Julien : De l'internat surtout.
V.C. : Et tu es interne… Mais tu n'habites pas loin…
J. : Non j'habite à 20 minutes d'ici… c'est juste qu'en internat je travaille mieux… »

[Entretien avec Julien, 1ère STG au Seuil, l.12-15]

Il est une possibilité de devenir un vrai Seuillien par les connaissances qui se créent. Ce partage d'intimité perpétuelle avec des personnes de même origine sociale, cette impression de traverser la « même galère » permet de tisser des liens qui ne se briseront que peu. En fait de lien avec des personnes, il s'agit plus de liens tissés dans l'homologie sociale

« *Moi je suis interne, c'est un lycée et un rythme que j'aime bien. Le matin on est avec les amis dans la chambre, c'est un temps calme, moi je m'entends bien avec mes amis dans la chambre. Ensuite, c'est presque familial, on a notre petit rituel, on va prendre notre petit déjeuner, pareil avec ses amis, puis on se prépare pour les cours. Ensuite on enchaîne les cours, il y a une continuité….. je vais pas dire que j'en ai marre, moi je suis…. Je trouve que c'est bien. Je pense que pour ceux qui ne sont pas internes c'est différent. Je pense qu'être interne c'est pas mal. On est un peu plus intégrés et puis on est avec nos amis, on peut les voir après les cours.* »

[Alexis, T.S, Le Seuil, l.29-35]

Le fait d'être interne pour lui est facteur d'intégration. Le fait de partager des rituels journaliers, de partager cette intimité facilite la socialisation. L'idée d'intimité est très importante à la compréhension de la vie quotidienne à l'internat. Ces élèves se côtoient tout le temps et n'ont pratiquement pas de moments de solitude : « À part dans la douche et aux toilettes on n'a aucun moment seule, même dans la chambre on est toujours avec quelqu'un. Même s'il y a un moment où on pourrait s'exclure on peut pas… » [Emma, 2nd au Seuil, l.201-203]. La collectivité est forcée, le partage collectif est donc un élément essentiel de socialisation.

« *On est tout le temps sous pression, on est tout le temps surveillé, on est tout le temps en train de se demander si on n'est pas en train de faire quelque chose d'interdit et puis voilà… Et puis après aussi il y a le fait, comme on est tout le temps aux collectivités on a moins de moments d'intimité, du coup on partage beaucoup plus… Quand par exemple quelqu'un va mal du coup on va mal aussi… Je ne sais pas comment expliquer ça, mais on se transmet un petit peu les sentiments plus ou moins du coup c'est énervant. Alors que quand j'étais…enfin quand je sortais du lycée l'année dernière, à partir du moment où je rentrais chez moi je mettais le lycée de côté…. Voilà, et puis quand on rentre chez soi, on est bien chez soi, on retrouve son petit lit… mais bon, après c'est vrai que l'internat c'est quand même bien pour l'ambiance aussi et puis aussi parce que ça nous permet de travailler, il y en a aussi qui aiment bien parce que ça leur permet d'être éloignés de leurs parents avec qui parfois, ils n'ont pas toujours de superbes relations… Enfin voilà….* »

[Cédric 1ère STG, l.291-293]

Cédric décrit très bien ici le degré d'intimité et de partage d'expérience collective qui se joue à l'internat. Son impression de surveillance perpétuelle traduit l'attention toute particulière à l'incorporation de la culture d'établissement de la part des personnels éducatifs.

Cependant pour lui l'entrée dans ce cadre est propice au travail, signe de son incorporation en cours des normes d'excellence scolaire.

L'internat n'est pas que le lieu privilégié d'intégration des normes et des valeurs de l'établissement, il est également l'espace de tous les débordements. Cependant comme nous l'avons vu, certains de ces débordements ne sont pas punis car ils participent à la construction de l'esprit de corps. C'est cela devenir un Seuillien, intégrer les normes et savoir quand s'arrêter, savoir quand la plaisanterie est de bon aloi ou pas. C'est en fait partager la même culture, les mêmes postures sociales.

Ce partage quotidien de l'intimité, cette homologie sociale, la discipline stricte, le contrôle des corps, la mise au travail de force sont les facteurs rendant possible l'intégration ou la réintégration des normes d'excellence. Ceux qui montrent une construction effective de ces normes les voient confrontées à leur propre norme. Cette acculturation provoque une impression d'acceptation de gré ou de force de ces normes. Cette entrée dans cette culture d'excellence se fait entre autre par la culture de l'entre-soi et par le repli sur elles-mêmes de ces classes, empêchant toute promiscuité douteuse. Dans le discours des enquêtés ce repli sur soi et l'apparente homologie alliés avec la discipline se traduit par une comparaison à l'univers carcéral : « Quand il y a des personnes extérieures qui viennent comme vous, on a l'impression de recevoir des visiteurs, tellement on a l'impression d'être en prison… » [Gaëlle T.S l.250-251] ; « […] donc ici…c'est vraiment une prison quoi. » [André 2nd l.165] ; « Ca peut être vu comme une prison mais d'un autre côté on s'y plait » [Erwan 2nd3 l.145].

Ce sont les Secondes qui sentent le plus le poids de cette discipline. Il est nécessaire pour eux qu'ils rentrent rapidement dans le moule, il faut qu'ils comprennent où ils mettent les pieds, qu'ils comprennent quelle sera cette ambiance consacrée au travail et la discipline nécessaire à l'intégration de la culture de l'établissement. Il s'agit aussi de savoir qui pourra intégrer ces normes, qui a déjà acquis ces dispositions et qui ne s'y fera pas, faisant jouer une nouvelle fois cette *illusio* justificatrice comportementale, signe de l'intégration à la culture de l'établissement.

X. 4. L'intégration de la norme

X. 4. 1. Rentrer dans le moule

Un des aspects principaux du rattrapage de ces élèves se situe dans l'intégration des normes d'excellence. L'internat est un outil prépondérant de cette entrée dans la norme par l'immersion dans un espace normé. Cet espace est clos comme nous l'avons vu, il est dépourvu de tentation extérieure qui pourrait venir perturber la situation pédagogique d'immersion.

« Il faut qu'on se tienne à carreau ici », Paul, T.S au Seuil, l.89

La surveillance constante et la crainte de la sanction sont les pendants de l'entrée dans la norme d'excellence ; ce que Paul appelle « se tenir à carreau » se traduit par adopter les comportements attendus, en phase avec les normes d'excellence.

Cette volonté de faire « rentrer dans le moule » est affichée comme l'explicite très clairement le père Jean-Noël :

« *Il faut qu'ils rentrent vite dans le moule. La Seconde tu sais, c'est ça qui est très important, mettre dans une ambiance de travail, qu'ils sachent où ils ont mis les pieds. La plupart du temps ça se passe bien quand même. On demande pas grand chose, avoir une bonne tenue, enfin voilà quoi, être un élève* »

[Extrait du Journal d'enquête Le Seuil, p. 45]

Cette intériorisation des normes d'excellence est bien sûre différente en fonction des individus et de leur distance à cette norme en rentrant dans l'établissement. « Ils veulent trop qu'on rentre dans un certain moule » Mathieu, 2nde3 au Seuil, l.45.

Nous faisons un parallèle constant entre norme d'excellence admise dans ces classes qui serait proche de l'idée d'*ethos* de classe, c'est à dire des valeurs et des pratiques partagées avec la norme d'excellence scolaire qui serait alors liée à une culture d'établissement. Nous avons vu que cette dernière est relative à chaque établissement. Cependant nos enquêtes à Domaine Lenoir et au Seuil montrent que ces cultures d'établissement différentes partagent les mêmes normes d'excellence en parfaite homologie avec l'*ethos* de classe. Ceci se fait non par stratégie mais par une incorporation équivalente de l'*ethos*, rendant cette concordance quasiment naturelle en apparence.

Au Seuil, il est nécessaire de faire la preuve rapidement de ses capacités d'incorporation de la norme :

« *Martin : Tu peux raconter ton histoire Paul, t'étais un peu casse-couille avant d'arriver ici, on t'a calmé.*

Paul : Oui, avant je faisais beaucoup de conneries, de maladresses et dès la première semaine j'ai compris que si je ne voulais pas dégager, il fallait que je me calme. C'est un internat, ils ont toujours les yeux sur vous. » Martin 1ère L et Paul T.S au Seuil, l.90-94

Cette incorporation se fait également dans la construction de stratégies afin d'obtenir plus de droits dans l'établissement.

« *Gaeëlle : On apprend à être vigilant, je crois surtout qu'on apprend à se cacher c'est surtout ça. On se cache de tout… non mais c'est vrai, on se cache de tout, on se cache pour fumer, on se cache pour être avec son copain.*

V.C. : Vous fumez-vous ?

Martin : Moi je vous le cache pas, dès que ça va être terminé là je vais aller me caler dans le parc, fumer une cigarette.

G. : En plus vous avez les trois plus gros fumeurs du Seuil.

M. : C'est vrai en plus ! Moi je me suis déjà fait chopé…

G. : Moi jamais… Je suis toujours passée…

M. : Après il y a les challengers et il y a les péants comme nous qui se faisons choper. Moi ça m'est arrivé qu'une fois, après on se dit : "qu'il faut que j'arrête", et puis on recommence. On trouve d'autres cachettes, on trouve d'autres techniques, après on a des techniques pour se cacher, pour être discret, ça passe sans problème.

V.C. : Je te vois avec la jupe courte toi personne ne t'embête avec ça ? [ils rient]

G. : Alors en fait, il faut savoir qu'aujourd'hui c'est le dernier jour des Terminales, globalement ça passe surtout si on a un feeling avec les surveillants, si on a les surveillants un minimum dans les poches y a pas de problème

V.C. : Comment tu fais pour mettre les surveillants dans les poches ?

G. : [elle rit]….non… non mais…. Je pense que c'est un minimum de respect envers eux, la politesse, des trucs comme ça qui font qu'à la fin ils ont plus confiance en vous, et qui vous accordent plus de liberté.

M. : Il ne faut surtout pas leur lécher le cul, il ne faut pas être franc non plus, mais il ne faut pas faire de petites courbettes…je sais qu'avec Deloir en tout cas il faut pas.

G. : Je sais que ce matin, avec monsieur Deloir, vous voyez ? Le papy ! Ce matin j'avais 2 heures de philo, et ce matin il s'avère qu'on a fait un petit dej' pyjama, c'est un peu le bordel machin…et moi je suis arrivé à moins le quart et j'ai dit à monsieur Deloir : "j'ai philo ce matin, c'est nul j'en ai marre, je veux pas y aller je veux pas y aller je veux pas !", il ne me répond pas et après il m'a dit "bon, allez, file en étude". C'est la fin de l'année aussi, mais vous voyez, il y a des cas particuliers. Je suis sûr qu'ils sont plus souples avec certains élèves qu'avec d'autres, ça c'est sûr. Pour les filles, si je suis passée au travers des mailles du filet cette année c'est grâce à ça j'en suis sûre.[…]

V.C. : Quand tu dis : "faut être poli, faut avoir du respect", pour toi c'est hypocrite ?

G. : Non, c'est pas hypocrite, c'est…quand on nous engueule ou quoi…Non, la plupart du temps y'a une raison, et il ne faut pas l'ouvrir ! »

[Extrait de l'entretien avec Gaëlle en T.S, Paul en T.S et Martin en 1ère L, l.95-125]

Ils ont conscience que lorsqu'ils se font réprimander « il y a une raison », d'autre part Gaëlle nous dit qu'il ne faut pas l'ouvrir, c'est à dire qu'il faut, en fait, se soumettre à cet ordre légitime.

Faire rentrer dans la norme est un travail quotidien. Le règlement est très strict et les attentes différentes. Ces attentes sont très genrées. Ce sont les garçons qui sont plus facilement dans le « collimateur » des surveillants à l'internat. On nous dira régulièrement que c'est normal dans la mesure où « ce sont eux qui font le plus de conneries ».

La surveillance est constante et orientée vers les pratiques de bon aloi.

« *Cédric : Non. Avant j'en ai fait mais au Seuil, j'essaie vraiment de me tenir à carreau. Enfin, je suis plus ou moins dans l'illégalité parce que j'ai une copine ici… ça, on n'a pas le droit. On se cache. On s'est déjà fait prendre, donc on a pris la sanction : trois jours de renvoi.*

V.C. : Tes parents ils ont dit quoi ?

C. : pffffff….. Mais ils le savaient déjà. On était déjà ensemble, ça faisait déjà trois ou quatre mois qu'on était ensemble. Bon, ils étaient pas contents que je me fasse renvoyer parce qu'après il y a des cours à rattraper, on perd des cours. Et là je me rends compte par contre que ça va poser problème et je ne suis pas sûr que ce soit la meilleure sanction. Par exemple j'ai raté un chapitre en gestion qui était justement sur la semaine où j'ai été renvoyé et que maintenant il faut que je rattrape et je ne comprends pas très bien. Sur les algorithmes, […]bref, Des choses assez compliquées et pareil en français il me manque des choses que j'ai

ratées qu'il faut le temps de rattraper, pareil elle a envoyé les corrections. Enfin, ça n'a pas empêché qu'on soit toujours ensemble et que ça se passe toujours très bien. Et puis, j'ai remarqué au bout d'un moment quand ils commencent à s'habituer, enfin ils ont compris qu'on était ensemble et que c'était plus ou moins sérieux donc maintenant ils ne nous embêtent plus trop, la plupart des surveillants ils savent, on a des petites réflexions mais c'est pas méchant, c'est jamais… »

[Cédric 1ère STG, 192-214]

Ces élèves en difficultés avec les normes d'excellence jouent avec les limites. Il ne s'agit pas ici d'esprit de corps, de chahut traditionnel, il s'agit de jeu avec la norme afin de récupérer des libertés qui leur paraissent légitimes. Ces libertés sont en contradiction avec la culture d'excellence et sont donc illégitimes pour l'institution. Il s'agit pour ces élèves, de pouvoir vivre une quotidienneté acceptable même si elle est à la marge de la culture d'établissement. La majorité des « recadrages » sur les « repris de justesse » se jouent sur ces espaces. D'un coté les élèves voient ces remontrances comme des agressions à leur vie privée, alors qu'il s'agit en fait de travail sur l'incorporation des normes inhérentes à ces classes. Les shorts sont interdits, cela est réservé au sport, on ne s'assoit pas sur les pelouses, ces interdictions visant à faire incorporer les conduites de bon aloi dans la vie en société compose une part illégitime des règles pour les élèves. Les difficultés qui se jouent avec les « repris de justesse » se situent à ce niveau là. Ainsi « rentrer dans le moule », se tenir à carreau, est un travail de tous les jours, les stratégies d'évitements sont la face visible des résistances à l'ordre d'une part mais également les résistances à l'entrée dans la culture d'excellence et à la modification de l'habitus. Ainsi ceux qui n'incorporent pas rapidement ces normes sont très vite mal vus et une attention particulière se porte sur eux.

X. 4. 2. La religion pour faire entrer dans le moule

Les cours de culture religieuse sont des inclus dans les heures disciplinaires. Si beaucoup d'élèves en début d'année pensent que ces cours donnent un point de vue sur la plupart des religions, il n'en n'est rien. En effet, ces cours sont assurées par un enseignant mais il s'agit en fait d'offrir une grille de lecture catholique à des phénomènes de société. Les élèves les plus à la marge de la culture d'établissement me diront ne pas comprendre l'intérêt de ces cours. Il leur apparaît que c'est souvent une vision partiale de l'histoire. Pour les autres, des franges plus hautes et catholiques, ces cours ne les dérangent pas et ils trouvent ça même plutôt intéressant.

Ces cours « hors programme » sont également un moment pour ces enseignants de donner un point de vue particulier sur certains faits historiques. Ainsi nous entendrons les mêmes commentaires de jeunes non issus des catégories royalistes à propos d'un enseignant d'histoire et géographie qui s'offre un certain nombre de libertés quant à son programme durant ses cours « d'éducation religieuse ».

« *Oui, il est très connu chez les royalistes [rire général], vous tapez son nom sur internet il y a plein de site où il est…mais c'est bien, ça nous apporte une autre approche, c'est à nous de faire le tri.* »

[Erwan en 2nd3 au Seuil, 1.34-137]

Erwan nous dit que c'est à eux de faire le tri. Il s'agit plutôt pour nous d'organiser une entrée politique dans les connaissances et les valeurs politiques que ces classes là partagent quant à des notions de patrie et « de racines chrétiennes de la France ». Ces valeurs très associées aux classes dominantes et aux lignées se retrouvent dans les contenus même des apprentissages. Ces enseignements mettent à la marge naturellement tous ceux n'appartenant pas à ces franges catholiques de lignée.

Il s'agit de permettre à l'établissement d'être un lieu d'éducation à la foi. Il s'agit également de permettre à ceux s'étant écartés du chemin divin de leur permettre de se retrouver dans un environnement en concordance avec les valeurs familiales. La congrégation religieuse du Seuil est réputée pour être assez traditionaliste dans sa doctrine sociale. Comme nous disait Paul, chef de *Chœur pour cœur*, « ils ne rigolent pas ». C'est donc l'assurance pour ces familles d'une éducation morale qui permettra un raccord avec les valeurs familiales. C'est un retour global « dans le droit chemin ». C'est une formation complète, des corps et des esprits. Il s'agit de faire rentrer dans le moule des comportements certes, mais également des valeurs. Cette fonction est donc assurée par le pan religieux de l'éducation du Seuil ainsi que le contact avec les ecclésiastiques du Seuil et la grande majorité de catholiques de l'établissement.

X. 5. Les relations entre pairs : altérité et distance à la norme

Les distances à la norme d'excellence sont cependant différentes en fonction des groupes sociaux. En effet, il ne s'agit pas de considérer comme nous l'avons vu que les classes dominantes représentent une entité exempte de hiérarchisation d'une part et une unité culturelle d'autre part. Si elles partagent la même quête ou la même reconnaissance des normes d'excellence, elles sont pour autant multiformes. Nous décrivons cela par l'idée de domination dans la domination. Cette hiérarchisation peut être objective sur des aspects économiques mais également très subjective sur des aspects plus symboliques. Rappelons le cas de Cécile, choriste de *Chœur pour cœur*, elle se dit appartenir à la bourgeoisie rurale. Elle décrit une hiérarchisation dans la bourgeoisie. Pour elle il y a une grande différence entre la bourgeoisie rurale et la bourgeoisie industrielle. La bourgeoisie rurale est une bourgeoisie du travail. Elle serait une bourgeoisie de symboles, d'attachement à la terre et à l'histoire liée à cette terre, à la noblesse de la terre évidemment, donc à des tâches nobles. Pour elle, la bourgeoisie industrielle n'a pas les mêmes valeurs, « ils manquent de valeurs » nous dit-elle. Elle pose en substance sa mise à distance de la bourgeoisie industrielle par cette dichotomie. De façon objective, Cécile n'a atteint qu'un niveau licence et est très clairement à la marge

des milieux financièrement mieux lotis ainsi que de la grande aristocratie. Sa position sociale la classe dans les dominants mais à une place moins influente et moins reconnue que d'autres. Cette différence dans les postures de domination implique une distance à la norme d'excellence différente.

À l'école, ces différences de postures sociales sont visibles dans la distance à la culture d'établissement :

« *Mathilde : La cigarette aussi…*

Emma : Oui mais bon si tout le monde se mettait à fumer, ce serait n'importe quoi Le Seuil…

M. : Oui d'accord, ils peuvent interdire mais ils font vraiment une obsession.

Charlotte : Parce qu'il y en a qui fument pas

E. : Mais les filles c'est normal qu'on n'ait pas le droit de fumer…vous imaginez ce que ce serait Le Seuil si on avait le droit de fumer ? Enfin c'est normal qu'il y ait des règles, on est dans un internat…tout le monde pourrait fumer n'importe où…

M. : C'est pas ça que je veux dire, ils peuvent interdire la clope, surveiller et tout, là ils font quand même une obsession…

E. : Mais ils font pas une obsession…c'est normal… »

[Entretien avec Axelle, Charlotte, Emma et Mathilde, 2nd au Seuil, l.340-349]

Emma est une jeune fille de la grande bourgeoisie. Ses résultats sont très bons, elle compte passer en ES, elle a une moyenne à 13,5. Elle dit avoir été découragée pour passer en S à cause de ses notes en physique. Elle est tout à fait dans les normes et le style de l'établissement, c'est très visible. Elle a un chemisier à fleurs col claudine, des Bensimon aux pieds sur un jean slim. Elle se dit catholique, mais pas « tradi ». Elle vient d'Arcachon et trouve dommage qu'il n'y ait pas plus de diversité dans l'établissement. Son expression est lente et posée. Mathilde, elle, est issue de bourgeoisie récente. Ses résultats scolaires ne sont pas excellents. Elle pense partir en baccalauréat professionnel dans la mesure où ses parents ne veulent pas qu'elle redouble. Elle parle beaucoup et très vite, elle est très maquillée. Elle est assez mate de peau et dit se faire « traiter d'arabe » et se faire appeler Aïcha. Ceci lui fera dire : « ils sont graves ici ». Elle ne se sent pas bien avec tout le monde. Elle n'est pas dans les normes de la culture d'établissement. Emma n'a pas grand chose à redire sur le règlement alors que Mathilde ne supporte pas bien le public et les règles de l'établissement.

Emma a été mise au Seuil pour éviter de trop sortir et se mettre au travail. Elle se trouve bien dans l'établissement même si elle trouvait ça dur au début. Elles n'appartiennent pas au même groupe social. Leur rapport à la culture d'établissement est différent. Emma a beaucoup plus de facilités à intégrer les normes scolaires. Mathilde, elle, est en difficulté. Mathilde est le produit de cette domination dans la domination. Elle est la marque de groupes sociaux en ascendance dont la construction des normes scolaires s'avère plus difficile.

Ces groupes sociaux au sein de l'internat se rencontrent, partagent de l'intimité, des expériences sociales. La proximité constante de l'internat crée des rencontres normalement difficiles dans leur propre milieu. Emma et Mathilde sont amies alors que les groupes sociaux

auxquels elles appartiennent sont très éloignés dans le spectre de la domination. Emma est là pour assurer une scolarité d'excellence, Mathilde est là pour reproduire la position sociale récente. Ces jeunes filles ne courent pas de la même manière, ni pour les mêmes raisons, pourtant elles courent dans le même sens et au sein des mêmes espaces. Leur vie quotidienne les a rapprochées, elles partagent un certain nombre de « délires » comme elles disent. Elles disent s'entraider beaucoup « quand c'est dur, quand on n'en peut plus d'être loin de tout et de passer son temps à travailler ». Ces rencontres atypiques, si elles sont rares, se fondent alors sur des éléments de croisement des normes et sur des dispositions acquises précédemment.

La rencontre atypique peut se créer également autour de la réaction à la norme. Maxime est en Première STG. Il est issu de petite bourgeoisie. Il est ami avec des catholiques traditionalistes, ceux qu'ils nomment le « gang des cathos ». Lui se dit catholique mais non pratiquant. Il trouve que certains catholiques en font trop en allant à la messe tous les jours, mais ça ne le dérange pas. Il n'a pas grand chose en commun avec ces catholiques. Cependant l'internat participe à la construction de relations entre ces élèves issus de groupes sociaux différents. Il n'a visiblement pas l'allure d'un « tradi ».

On voit bien chez lui une structuration de ces éléments de la culture d'excellence de l'établissement mais un écart substantiel par rapport au catholique intégriste dont la tenue vestimentaire colle parfaitement aux attentes de l'établissement. Cependant l'internat leur fait partager des moments de « galère », des moments de « ras le bol », et en réaction à cela comme pour rompre la monotonie, ils font « des conneries, pour rigoler, sinon c'est invivable ». Du fait de partager ces moments communs, se crée une complicité qui est, soit, issue et illustrée par des agissements déviants à la norme, cependant ces tranches de vie sont créatrices de rencontres sociales atypiques.

L'établissement pour repris de justesse est un lieu d'incorporation ou de rattrapage des normes d'excellence à la fois au travers des résultats scolaires mais également dans les comportements. L'internat apparaît comme la symbolisation objective de la volonté d'immersion dans des normes d'excellence et leur incorporation, mise en acte au travers de la culture d'établissement. Cependant, il est également un lieu de rencontre sociale atypique dans le sens où ces rencontres ne se seraient pas produites dans les établissements d'origines de ces jeunes comme par exemple à Domaine Lenoir. Quels sont les mécanismes qui construisent ces sociabilités atypiques ? Quel impact sur ces élèves ?

X. 6. Les renforcements de distance à la norme d'excellence

X. 6. 1. Les particularités individuelles dans les classes dominantes, vers une perspective non rationaliste

Tout au long de notre travail nous avons été marqué par l'enfermement sur elles-mêmes de ces classes sociales, sur l'homologie sociale des personnes, des espaces et de la manière de les investir. Voici une description, parmi tant d'autres de cette fermeture apparente et de regard ethnocentré dans ces classes, une discussion avec Bertrand :

« *C'est un jeune nouvellement arrivé. Il a une vingtaine d'années et il est en école prépa. Issu d'un bon milieu, voire des classes les plus hautes de la chorale. Nous avons eu une discussion sur les salles de shoot. Je ne sais pas comment le sujet est arrivé sur la table, mais en tout cas je suis entré dans cette conversation. Bertrand était fortement opposé aux salles de shoot. Il pensait que c'était le meilleur moyen pour inciter les gens à se "shooter". J'ai tenté alors de lui expliquer qu'on ne passait pas directement de la cigarette à l'héroïne, que ces salles seraient utilisées par des gens qui étaient déjà dans une carrière bien avancée…rien n'y faisait. Il était persuadé que les gens qu'il côtoyait dans son école et qui étaient des "drogués" car ils prenaient du cannabis allaient pouvoir aller dans ces salles pour se shooter… J'ai rapidement décelé qu'il ne faisait en fait aucune différence entre les drogues, ni sur les effets ni sur les accoutumances, ni sur les modes de prise. Je lui ai demandé si demain il prendrait de l'héroïne, il m'a répondu que non car il ne buvait pas d'alcool, qu'il ne fumait pas et que lui "c'est pas pareil". Il n'a pas su me répondre à savoir pourquoi est ce que ce n'était pas pareil. J'étais assez surpris par cette vision.* »

[Extrait du journal d'enquête *Chœur pour cœur*, p. 33]

L'analyse, « à chaud », que nous faisons dans le journal d'enquête est à l'image de cette fermeture apparente des classes dominantes dans des visions bien spécifiques de l'ordination et de la hiérarchisation du monde social :

« *Même si le travail social est mon domaine, il me semble que ce rapport à l'autre et à son altérité est quand même très éloigné pour ce jeune. Il me semble qu'il vit dans un autre monde. Il n'a aucune idée de ce que peut être la vie de quelqu'un ayant des pratiques addictives cannabiques ou autre, il n'a aucune conscience non plus de ce qu'est la pauvreté si ce n'est des images d'Épinal données par des curés plus près de la richesse que des pauvres. Il ne voit ces gens qu'au travers d'une bienveillance momentanée, limitée dans le temps et dans l'espace de la prière ou de la messe. Lorsqu'il s'agit de parler de choses concrètes en rapport avec la pauvreté (thème récurrent des messes auxquelles j'assiste avec eux), ils n'en n'ont aucune idée ou alors ils sont complètement dans d'autres sphères complètement inopérantes. Il ne voit le monde qu'au travers d'un espèce d'idéal dicté par son expérience de vie. Cependant son expérience de vie a été depuis sa plus tendre enfance protégée de toute promiscuité douteuse, c'est à dire de toute promiscuité repérée par les gardiens de la formation de son habitus comme douteuse ou hors norme puis à présent jugée par lui même comme inacceptable. Il est le pur produit de son environnement, il est de plus dans l'incapacité de considérer que d'autres lunettes pour voir le monde soient aussi éloignées de sa propre vision. Il est a mon sens en incapacité de considérer que les visions du monde des autres puissent être aussi éloignées pour faire en sorte que le monde tourne rond, pour faire le bien. Quel chemin envisager en dehors de celui qu'il connaît et qui est celui qui lui a été*

asséné depuis sa plus tendre enfance et dans tous les lieux qu'il fréquente. Ce qui me fait peur, moi, personnellement, c'est que ce jeune qui réussit et qui réussira à n'en pas douter sera un décideur, occupant une place clé dans une hiérarchie et surtout regardant le monde et le travail avec ces lunettes là. »

[Extrait du journal d'enquête *Chœur pour cœur*, p. 33-34]

Cet enfermement et cette impossibilité de regarder le monde avec d'autres lunettes sont bien inhérents au cocon matériel et symbolique qui a participé à la construction de Bertrand. Il est un pur produit de l'éducation de ces classes, de ces établissements d'excellence.

Cependant une telle vision renvoie à une construction de reproduction explicite dont il serait impossible de sortir, empêchant alors de comprendre des rencontres atypiques et des parcours à la marge. Ce serait envisager des groupes sociaux à la détermination sociale des individus les composant.

Nous avons vu qu'au Seuil un certain nombre des rencontres atypiques se créent par la mise en communauté de différents groupes sociaux de la domination due notamment à l'accueil de « repris de justesse ». Nous avons pu montrer que la structuration sociale de ces individus n'est pas déterminée comme il a pu être envisagé, cependant dans des espaces de structuration aussi forts, comment se créent ces relations atypiques observables mais si difficilement explicables ? Comment ces élèves passent outre les barrières sociales et les incompréhensions culturelles liées à l'origine de chacun ?

Reprenons le cas d'André en 2nde. Ce jeune « tradi », interne, manifeste une forte distance à la norme d'excellence. Ses résultats ne sont pas à la hauteur et il donne une causalité externe à son échec (un surveillant). Dans son expérience de l'échec, il s'éloigne des normes de l'établissement et petit à petit des demandes de sa famille. C'est par la rencontre sociale avec d'autres élèves d'autres groupes sociaux, qu'il fait l'expérience d'autres normes. Ainsi dans la découverte d'autres normes sociales, il s'écarte de la norme familiale. Reprenons cet extrait de l'entretien avec André cité précédemment :

« *André : Oui c'est ça…surtout ils sont très sévères au niveau sorties…enfin mes parents c'est des traditionnalistes, ils sont à fond dans leur truc, s'ils me chopent en train de fumer je suis mort quoi, c'est un peu dans cet état d'esprit là…c'est vrai que ça me saoule un peu, j'aime bien…bon c'est vrai que je suis catholique assez fervent mais, mais moi boire avec des amis…c'est vrai que je suis pas obligé de me bourrer la gueule, mais boire ou fumer c'est sympa…ou sortir en ville, pour eux à 15 ans j'ai pas à sortir en ville…du coup je fais un peu, soi disant pour eux, mon rebelle…donc en plus que je redouble ça leur fout un peu [une cloche se met à sonner, mot inaudible], donc c'est sur ils me lâchent pas, je reviens le week-end, je me fais engueuler et au Seuil je peut pas vraiment me défouler…ça c'est pas top…*

V.C. : D'accord et les amis avec qui tu bois et tu fumes…

A. : Ben c'est des amis comme moi…ils ont des parents qui sont comme les miens, mais ils sont moins accros dessus, enfin moins…enfin ils savent que leurs enfants ne sont pas comme ça alors ils leur font confiance. Moi pour aller à une soirée…heu…c'est un exemple, moi c'est mort ils veulent pas, parce que pour eux ça se fini en sexe, bourre, enfin tout… »

[Entretien avec André, 2nd au Seuil, l.92-107]

On voit bien qu'André fait partie des franges radicales des traditionalistes. Il cumule des avantages certains quant aux diverses formes de capital. Il appartient aux franges supérieures des classes dominantes. Il est cependant en échec et exprime une volonté de se défaire d'une partie des valeurs familiales. Dans une perspective rationaliste, on peut envisager qu'André fasse le choix des normes déviantes, qu'il « se rebelle » par rapport à son origine. Cette perspective est courante dans l'explication de la construction des postures marginales dans les classes dominantes. Cependant, il n'est pas seulement question pour ces élèves d'un rapport entre le bénéfice et le risque de parcours sociaux différents, ou d'une quête du plaisir immédiat à tenter des expériences sociales trop éloignées ou bien encore d'une simple attirance de la différence sociale qui serait une explication romantique mais bien peu convaincante.

Au regard de toutes les descriptions et analyses que nous avons portées jusqu'ici il nous semble que ce point de vue rationaliste est beaucoup trop simpliste. Cette perspective passe à coté de toute la construction sociale des dispositions acquises. Une explication ambiguë de la sorte renvoie les comportements comme celui d'André à des particularismes individuels, à de simples accidents de parcours, à des choix uniques qui ne se voient pas être reproduits par d'autres individus. Ce serait alors considérer que les structures de socialisation dominante n'acceptent pas l'altérité ou les parcours divers et que ce seraient les individus qui feraient le choix rationnel de ces parcours. C'est envisager alors que les structures sont encore plus déterminantes que la pire des théories structuralistes. C'est envisager que ces structures sont des machines à reproduire inéluctables si l'on ne fait pas le choix rationnel de s'en défaire.

Cette explication est cependant courante à propos des milieux défavorisés. En effet, dans des environnements difficiles, vu comme des machine inéluctables à créer de l'échec, celui « qui s'en sort », celui qui « a la volonté » est alors valorisé. Cette explication tend de la même manière à penser les structures comme reproductrices aveuglant les individus, et les sauvés de ce système devenant alors des aveugles ayant recouvrés la vu par leur volonté.

Les seules réflexions en termes de reproduction ou de rationalité des acteurs ne suffisent plus à expliquer ces cas tant ces théories se retrouvent poussées dans une aporie entre structure et individu.

Il ne s'agit pas pour nous de dévaloriser la réussite dans les classes populaires mais bien de les envisager de la même sorte que l'échec dans les classes dominantes comme une construction dépendant de facteurs plus complexes et rendant compte de l'expérience des individus avec les structures matérielles ou symboliques.

Dans les classes dominantes, il nous semble en fait que les parcours atypiques sont beaucoup plus fréquents que l'on veut bien le croire car nous avons pu le montrer, l'échec fait partie intégrante de la construction d'un système de distinction comme celui de ces écoles d'excellence. Il s'agit alors de réintroduire de la nuance dans la théorie de la reproduction

sans pour autant tomber dans une analyse rationaliste qui se verrait encore plus déterministe au final.

André a rencontré, grâce à l'internat, des élèves partageant des normes culturelles différentes aux siennes, lui offrant une autre image de sociabilité juvénile. Il ne rejette pas ces formes de sociabilité car ces élèves lui ressemblent, ils partagent des dispositions acquises et des espaces. Cependant ces normes divergent. Ces cas nous paraissent également différents d'un habitus clivé ou déchiré dans la mesure ou la classe d'origine et d'arrivée est la même ou en tout cas dans un partage de valeurs. Les tensions qui s'exercent sont alors de toutes autres natures qu'une modification radicale des environnements sociaux créant des contradictions dans les dispositions. Comment se créent ces divergences de socialisation douce ?

X. 6. 2. La zone proximale de capital (Z.P.C.) : acquisition d'une distance à la norme d'excellence atypique

a) La Z.P.C., étude de la genèse des affinités atypiques

Afin d'expliquer ces formes spécifiques de socialisation en dehors des espaces très structurés de ces classes et afin de comprendre ces rencontres qui nous sont apparues comme difficilement possibles dans d'autres environnements sociaux, nous proposerons une nouvelle dimension. Il nous semble que ces rencontres peuvent se faire de façon lente sur des espaces spécifiques. Les conditions d'internat favorisent ces rencontres intimes sur la durée. Cependant comment expliquer que des catholiques traditionalistes nouent des relations fortes avec d'autres jeunes d'autres environnements sociaux très différents. Nous expliquons ces rencontres autour d'un espace commun de pratique ou de valeur. Cet espace est une zone de partage commune qui permet de pouvoir accéder à d'autres formes de sociabilité.

Les élèves qui manifestent cette rencontre sociale atypique, c'est à dire en dehors de la norme générale de l'entre-soi, sont visiblement, pour la plupart, différents sur bien des points. Leur apparence vestimentaire, leurs gouts, leur langage, tout les sépare symboliquement et même de façon assez pratique dans leur vie sociale au lycée. Cependant, on observe que ces derniers se retrouvent sur des postures qui les relient.

Rappelons que pour B. Lahire (2004, p. 497) « la jeunesse n'est pas qu'un mot », il existe des spécificités structurelles objectivables à la jeunesse. Cette dernière est pour lui sous triple contrainte, scolaire, familiale et de pairs. Ces contraintes sont pour ces enfants des classes dominantes des enjeux de dispositions d'excellence à acquérir afin d'exister au bon titre dans le monde social.

Pour expliquer le passage qui se fait d'un groupe social à un autre nous emprunterons à la psychologie de Vygotski le concept de zone proximale de développement (Vygotsky L., 1997). Celle-ci se définit comme étant « la distance entre le niveau de développement actuel

tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes seul et le niveau de développement potentiel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes lorsqu'il est assisté par l'adulte ou collabore avec d'autres enfants plus avancés. » Pour le dire autrement, le développement actuel est ce que maitrise déjà la personne, la zone proximale de développement est ce qu'il est en mesure de maitriser grâce à l'aide d'un tiers.

Afin de l'adapter à la situation de la rencontre sociale retirons d'une part l'idée de hiérarchisation des compétences En effet, chez Vygotski on passe d'une compétence à une autre dans une idée de progression. Il ne s'agit pas de la même chose dans les dispositions culturelles acquises. Nous considérons celles-ci comme différentes mais non pas comme hiérarchisées. D'autre part, remplaçons le développement par le capital. Ainsi chacun des élèves a des dispositions acquises qu'ils partagent avec et grâce à leur famille et à leur pairs ainsi que dans et grâce à l'école et autre structure périscolaire institutionnalisée (club sportif, école de musique, mouvement de jeunesse, etc.). Comment sortir alors de l'entre-soi et du partage seul des mêmes dispositions ? Nous nommerons l'espace de rencontre potentiel entre ces personnes la « zone proximale de capital ». Cette zone peut être définie comme l'espace matériel et/ou immatériel de partage de dispositions communes entre deux élèves de groupes sociaux différents. Cette zone se compose des dispositions qui peuvent être partagées entre des individus. Pour le dire autrement, la rencontre sociale d'un catholique traditionaliste issue de l'aristocratie avec un jeune athée issu d'autres groupes sociaux moins valorisés pourra ainsi se faire dans l'établissement autour de dispositions partagées. Une fois que ces dispositions, situées dans la zone proximale de capital de chacun, seront reconnues, voire valorisées par l'autre, alors la rencontre pourra se faire sur d'autres aspects de capital. Il s'agit donc d'une zone de partage de dispositions par des goûts, des manières de penser, des attitudes etc. Des dispositions trop éloignées lors de la rencontre créent un encrage dans ses propres dispositions et un replis sur sa propre identité et celle de son groupe de référence. La rencontre établie sur la durée et sur cette Z.P.C. permet une rencontre sur ce qui relie ces individus dans leur disposition acquise et permet petit à petit la possibilité de découverte d'autres dispositions chez les individus.

Pour le dire une dernière fois d'une autre manière, un « tradi » ne devient pas amis du jour au lendemain avec un jeune athée de petite bourgeoisie. Leurs groupes de références sont différents et leurs dispositions apparentes représentées par l'homologie des groupes sociaux marquent leur différence. La rencontre de l'internat et du partage de l'intimité, du partage de moments de « galère », etc. leur permet des partager des « délires » communs qui sont en fait la marque d'un espace de dispositions communes, c'est la Zone proximale de capital.

Voici un exemple de fonctionnement de cette Z.P.C. au travers de Pauline. Elle se met en conformité avec la culture d'établissement. Elle dit ne plus avoir de problème avec le règlement intérieur. Elle était plutôt dans un style « gothique » en arrivant dans l'établissement, elle a revu sa tenue vestimentaire après avoir, comme elle dit, eu « quelques

petits problèmes avec le directeur ». Aujourd'hui elle pense que « la discipline c'est important ». Le fait d'être intégrée dans l'établissement l'a beaucoup aidée à intégrer la norme. Elle dit que cette intégration n'a pas été immédiate :

«Pauline : *À mon arrivée ici je l'ai assez mal vécu, au début j'étais toute seule, j'avais pas beaucoup d'amis, mais petit à petit justement, l'internat ça crée des liens. Au début, c'est par obligation, puis petit à petit, ça devient des amis. Et après, finalement je suis contente d'apprécier.* »

[Extrait de l'entretien avec Alexis en T.S et Pauline en T.L au Seuil, l.38-41]

Cette intégration par les pairs et de fait son intégration dans la culture d'établissement ont pu se faire sur la quotidienneté, sur le partage de temps intime, de sociabilité équivalente qui lui ont permis de se sentir bien. C'est donc « petit à petit » que les Seuilliens sont devenus ses amis. Grâce au partage de ces sociabilités communes, elle a pu elle même devenir un Seuillien.

Le fait de partager des espaces (matériels et immatériels) communs, une zone proximale de capital lui a permis de s'intégrer auprès de personnes plus éloignées culturellement et donc de plus facilement intégrer la culture d'établissement portée individuellement par les élèves (mais de façon différente) et de se sentir incluse dans l'esprit de corps véhiculé collectivement.

b) Effet d'éloignement de la norme scolaire

En reprenant le cas d'André qui, par son expérience sociale, marque un éloignement aux normes familiales et à la culture d'établissement, nous pouvons envisager un effet d'éloignement des normes d'excellence par des sociabilités dissonantes.

L'expérience de la dissonance confirme ou déplace petit à petit la consonance avec le milieu d'origine. Une trop grande distance prise avec la culture familiale ou scolaire crée des dissonances et une non reconnaissance de la nécessité scolaire ou des pratiques scolaires culturellement légitimes, l'incorporation du curriculum caché, etc. Il s'agit d'une sociologie de l'expérience aux normes incorporées.

C'est faire l'expérience d'une déviance culturelle. Il existe une homologie entre culture familiale et culture scolaire. Plus la culture familiale est proche de la culture scolaire, plus la réussite de l'élève sera facilitée. L'éloignement de la culture familiale crée alors de l'éloignement à la *doxa* et au sens même du jeu scolaire.

Ce n'est pas la distance qui crée le rapprochement mais le rapprochement qui crée la distance. C'est le rapprochement qui crée la déchirure. Le rapprochement de l'étranger éloigné de la norme crée l'éloignement de la norme légitime.

Les sujets atypiques permettent de voir des choses qui ne sont pas visibles mais qui doivent pouvoir être applicables dans d'autres pants de la société. Ce qui est attribué à la volonté propre des acteurs ou à des volontés de rupture est en fait un travail inconscient de distanciation lente avec les codes de son milieu d'origine. Ce n'est en aucun cas une volonté

au sens rationaliste mais plutôt un effet des structures elles-mêmes offrant un nouveau choix des possibles.

Cette distanciation avec son milieu et la légitimité qu'il apporte aux aspects de ces cultures perdent sens pour l'individu. La légitimité des rites, des normes de ces milieux prend un sens différent dans la mesure où ils ne correspondent plus à ses propres codes. Cette distance se perçoit notamment dans la légitimité du travail scolaire et de l'investissement dans sa carrière scolaire. Cette distance prise avec l'école engendre alors un désinvestissement, créant lui même de l'échec. Celui-ci sera associé à des comportements qui ne correspondent plus à la norme scolaire et surtout aux curriculum caché, qui éloigneront encore un peu plus l'élève de la culture scolaire en brisant à ses yeux un peu plus la légitimité scolaire tant dans les savoirs que dans les attitudes attendues.

Dans le cas d'André c'est la répression de ses nouveaux comportements qui créent des tensions qu'il n'arrive pas à gérer. La découverte de nouvelles normes doit être accompagnée par les parents plutôt que réprimée. La répression des nouvelles normes est vécue comme une agression à l'expérience de l'altérité, qui est vécue comme positive pour le jeune. La rencontre sociale atypique et la découverte de nouvelles normes peuvent créer un éloignement de la norme d'excellence dans la mesure où celle ci est très éloignée des nouvelles normes rencontrées et qu'elles ne sont pas accompagnées par la famille. Elles renforcent alors la distance entre le jeune et sa famille, renforçant de fait sa distance à la norme d'excellence.

c) Des élèves encore plus éloignés que d'autres

De la sorte, certains élèves issus de milieux moins favorisés ne sont pas en capacité de partager quelconques évènements avec des élèves issus des classes dominantes. Rappelons le cas d'Eva en 2nde6. Issue de milieu populaire, sa mère est secrétaire et dit vivre avec son beau-père qui est agent de sécurité. Elle habite Vézière, c'est une locale. Elle est en 2nde passerelle et souhaite faire un CAP Ébénisterie. Elle nous dira que toutes ses relations amicales se trouvent à l'extérieur. Elle dit avoir un look différent des gens du Seuil, elle dit être la seule comme cela dans l'établissement. Elle dit avoir des copains « dans toutes les catégories » de gens au Seuil, que ce sont des « copains » mais pas des « amis ». Elle dit retrouver ses « amis » le week-end. Ses pratiques de socialisation sont à l'image de cette distance :

« *E. : [elle me sourit]… la journée on va au skate parc, c'est à Vézière… et après on voit ce qu'on fait le soir, en général en sort, on fait la fête, on fume, on boit…*

V.C. : Des cigarettes ?

E. : Pas que…

V.C. : Vous buvez quoi ?

E. : Des bières, des alcools, mais les grosses soirées, ce n'est pas tout le temps, la plupart du temps c'est des petites soirées entre amis. Mais on ne boit pas trop en principe quand on fait une soirée entre amis, c'est plus pour les grosses soirées.

V.C. : Et tu finis à quelle heure ce genre de soirée ?

E. : Vers 2h00 ou 2h30…. Ou plus tard… mais moi j'ai ma Mobylette donc ma mère elle s'en fiche. Voilà. »

[Extrait de l'entretien avec Eva en 2nde6 au Seuil, l.73-83]

Ce genre de récit fait partie de l'exception au Seuil. La majorité dit boire de l'alcool mais jamais « boire trop » y compris pour les « grosses soirées ». Que des comportements comme celui-ci se produisent n'est pas exclu y compris dans ces classes où ces comportements sont proscrits, cependant en classe de Seconde ces phénomènes sont rarissimes dans la mesure où ces enfants n'ont quasiment pas le droit aux sorties.

Ainsi, Eva représente une socialisation déviante à la norme. Rappelons que beaucoup d'élèves du Seuil précisent qu'il faut se « ressembler pour être amis » et que la norme doit être proche des bonnes mœurs.

Ainsi cette jeune fille aura beaucoup de difficultés à se faire des « amis » au sein du Seuil dans la mesure où ses espaces de socialisation et de sociabilité sont trop éloignés de la culture de ces classes. Eva est donc non seulement très éloignée des normes d'excellence de par son origine sociale et elle le sera encore plus en ne partageant pas de Z.P.C. lui offrant une possibilité d'entrer petit à petit dans la norme d'excellence.

d) Effet de rapprochement de la norme scolaire

Ces rencontres sociales n'ont pas comme seul effet d'écarter de la norme scolaire, elles ont également l'effet inverse comme le montre cette rencontre :

« *Ce soir, une rencontre atypique. Un jeune homme issu de classe ouvrière de Cognac. En lui exposant le sujet de mes recherches, il en vient à parler de son passé dans les classes sociales favorisées. Il a toujours été scolarisé en école privée d'excellence. Ces amis s'appelaient Hennessy, Martel, etc. Il fait en fait partie de ce que j'appellerais un prolétariat de lignée. C'est à dire des personnes qui, dans ce type d'environnement hautement symbolique, détiennent un savoir-faire qui ne se transmet que de génération en génération, pour lequel il n'existe pas d'école ou de formation mais qui fonctionne à l'incorporation. C'est à la fois incorporation de savoir-faire, mais également incorporation de rôles et de postures sociales. Il m'a dit qu'il s'est toujours senti mieux dans ces environnements d'excellence dans la mesure où ils partageaient des "valeurs", plus que ça, ils partageaient un quotidien, qui même dans des postures sociales différentes les rassemblaient. Les valeurs de sa famille étaient très liées à la religion, à la terre, au travail, etc. Il m'a dit avoir été en public avec des fils d'ouvrier mais ne rien avoir en commun avec eux. Il se reconnaissait plus dans les valeurs de cette grande bourgeoisie et de cette aristocratie cognaçaise même s'ils le considéraient comme une "sous-merde". Cette considération de leur part était pour lui "normale". Il y a chez lui un aspect de soumission à la domination par la reconnaissance qu'ils pouvaient obtenir dans sa famille par ce savoir-faire et leur reconnaissance valorisée par celui-ci. En effet, que faire sans le savoir-faire de ces ouvriers qui détiennent leur savoir de père en fils. Ce lien à la domination fut à la fois une aide pour lui (côtoyer les établissements d'excellence, des rencontres sociales utiles, etc.) mais également un état de justification perpétuel de l'ordre établi.* »

[Extrait du journal d'enquête *Chœur pour cœur*, p. 46]

Aujourd'hui ce jeune homme a quitté Cognac, après un passage dans une école de commerce réputée, il occupe à présent des fonctions d'opérateur financier dans une grande entreprise.

Le fait d'avoir côtoyé les élites lui a permis l'incorporation de normes par le partage de normes communes qu'il ne retrouvait pas dans ces rencontres au sein de la classe ouvrière, sa classe d'origine. Ce partage de valeurs communes, notamment des valeurs religieuses et d'attachement au travail et à la terre lui a permis l'accession au partage des valeurs scolaires de ces établissements d'élites.

Ainsi, la Z.P.C. n'est pas uniquement un frein à l'idée de mixité sociale. Elle explique également une possibilité de rencontre du bas vers le haut. Il ne s'agit pas simplement de brandir la mixité sociale comme valeur péremptoire qui fonctionnerait de façon quasi magique, mais cette Z.P.C. apparaît comme descriptif du mécanisme de la rencontre sociale complexifiant de fait une croyance dans la mixité à tout prix. Si la rencontre sociale atypique peut être un facteur d'éloignement de la norme d'excellence par le partage de quotidienneté commune, elle peut fonctionner en sens inverse comme raccrochage à la norme d'excellence et de fait à l'ascension sociale comme aspect valorisant. Elle n'est pas non plus à réduire comme une analyse en termes de « bonnes » ou « mauvaises » fréquentations, car ceci ne nous dit rien sur pourquoi accepter, d'un tel ou d'un autre, telle ou telle part de ses pratiques. Ces dernières sont corrélées à une culture qu'il est possible de partager dans la mesure où elle correspond à des valeurs communes.

Ce qui est important dans cette Z.P.C. est bien ce qui fait sens dans le quotidien comme étant des valeurs de partages communes, des aspects de tous les jours, bien sûr fondées sur des constructions sociales profondes, inscrites dans le temps et dans les symboles. C'est ce qui nous relie et plus seulement ce qui nous sépare. Ce qui fait sens et ce que nos expériences sociales nous amènent à choisir. Ce champs des possibles est bien sûr socialement prescrit, tout le monde n'ira pas au Seuil ou à Domaine Lenoir. Les conditions de ces enfants sont comparables aux enfants des personnels des hôtels particuliers de Neuilly qui sont scolarisés dans des établissements socialement homogènes des classes dominantes. La légitimité de ces prolétaires de lignées se fonde sur le respect de leur savoir-faire, de leur nécessité d'existence pour l'activité matérielle et symbolique (Hennessy ne serait pas Hennessy sans toutes ces petites mains pleines de savoir-faire symbolique : des actes quotidiens immuables, transmis par l'action et la quête du travail bien fait) au service de leur propre valorisation par la valorisation de l'activité commune. Travailler pour Hennessy est un honneur et une reconnaissance, et ce, des deux côtés de la barrière.

La Z.P.C. n'est donc pas une remise en question de l'intérêt de la mixité sociale et de son aspect positif mais une complexification du phénomène. La mixité sociale ne doit être perçue ni comme moyen ni comme objectif mais comme élément analytique de structuration sociale. C'est une analyse du mécanisme de rencontre sociale dans l'économie générale des pratiques objectives et symboliques.

X. 7. Etre adulte après l'échec à l'école : les cas Hugues et Manu

X. 7. 1. Le cas Hugues : le poids de la culture de classe

Nous avons rencontré Hugues lors de notre expérience ethnographique à *Chœur pour cœur*. Voici la première description que nous ferons de lui dans notre journal d'enquête :

« *Il y a également Hugues Lecoubet. Il est issu d'une grande famille bourgeoise. Il est l'archétype des personnes que je cherche. En tout cas il en a l'hexis. Je ne comprends pas quand il m'adresse la parole, il parle tellement peu fort que je suis obligé de le faire répéter à chaque fois qu'il me parle, en me rapprochant de lui. Il porte le costume de la bourgeoisie mais n'en n'a pas l'allure. Il s'adresse à moi toujours de la même manière, une première fois en me regardant droit dans les yeux, puis lorsque je le fait répéter il se penche comme s'il avait déjà honte de ce qu'il me disait. Puis il répète en me regardant par dessus ses lunettes. Je sais qu'il n'a pas de travail et qu'il n'est pas en études.* »

[Extrait du Journal d'enquête *Chœur pour cœur*, p.3]

Il est issu d'une grande famille bourgeoise de lignée. C'est dans sa maison de famille que se déroulent la plupart de nos week-ends de répétition chorale. Il a des frères, ceux-ci sont tous mariés. Lui est toujours célibataire et vit seul dans un appartement de Bordeaux. Sa scolarité fut assez chaotique, après de nombreux redoublements il a finalement quitté le lycée sans son baccalauréat. Dans la construction de son récit de vie, c'est apparemment des problèmes psychologiques qui ressortent comme étant la cause de cet échec scolaire. En voici le récit :

« *J'ai demandé hier à Hugues pour la première fois ce qu'il faisait dans la vie. Je n'avais jamais été parler vraiment avec lui. Je suis assez mal à l'aise avec ce garçon. Je me suis pris par la main et je me suis lancé pour lui parler. J'avais cru comprendre en parlant à sa mère qu'il avait un "problème" mais elle ne s'était pas étendue sur la nature de ce problème. Plus tard dans la voiture en allant à la messe, il a commencé à nous parler de son psychiatre. Au passage, Hugues était (je ne sais pas comment) au courant de l'homosexualité de son psychiatre. Moi le questionnant sur l'intérêt d'une telle précision. Lui répondant : "Je m'en fiche des homos tant qu'ils me sautent pas dessus." Sur ce, une discussion s'entamera sur l'homosexualité et de savoir si un homosexuel saute forcément sur tout le monde. Les arguments sont conservateurs, cependant il fera preuve d'une assez grande ouverture d'esprit en acceptant quand même cette sexualité et d'autant plus en le gardant comme psychiatre.*

Il me parle donc de ce qu'il fait dans la vie. Il me dit qu'il a un petit appartement et qu'il est suivi en hôpital de jour et qu'il a des troubles de l'humeur. Et donc qu'il était suivi par un psychiatre depuis six ou sept ans et qu'au départ (tel qu'il me l'a dit) il n'était pas suivi par un pédopsychiatre mais par un psychiatre pour adulte et "que les doses n'étaient pas les mêmes". Je suppose que dans l'imaginaire de la famille comme le traitement ne marchait pas à la hauteur des espérances, il s'agissait forcément d'une erreur médicale. Ont-ils alors vraiment accepté que ce gamin soit malade ?

Il est très renfermé sur lui même. On ne comprend pas quand il parle. Tout le monde le fait régulièrement répéter. Sa mère lui demande en se faisant bien remarquer de tout le monde de parler plus fort car on ne comprend pas ce qu'il raconte. Il parle à voix très basse.

C'est très nasal comme voix et comme manière de parler. Il paraît vraiment mal dans sa peau. Il regarde toujours par dessus ses lunettes, très renfermé, recroquevillé sur lui même. Là j'ai ouvert la porte. Du coup, tout le long du week-end il venait me voir pour me parler dès qu'il me voyait seul. »

[Extrait du Journal d'enquête *Chœur pour cœur*, p.11]

Hugues paraît très seul. Nous ne rencontrerons jamais d'amis à lui. Sa famille est très impliquée dans les réseaux religieux, la chorale y étant incluse. Son grand frère a d'ailleurs épousé récemment une des choristes. La place qu'il occupe au sein de sa famille paraît toute particulière. En effet, au milieu de la réussite de ses frères, sur un point de vue professionnel mais également familial, il est à la marge. Il ressemble trait pour trait à la description que font les élèves du Seuil du « bizut ». Il est mal à l'aise en société, s'exprime à voix basse, n'est pas sûr de lui. Il passe beaucoup de temps à se dévaloriser sur le ton de l'humour.

Nous ne saurons pas exactement quelle est sa pathologie, cependant cette histoire autour de son psychiatre nous paraît comme étant une construction a posteriori de la justification de son échec. En effet, comme relaté dans l'extrait précédent, Hugues nous dira que sa prise en charge ne fut pas adaptée au début. Le psychiatre n'étant pas un spécialiste de l'enfance et de l'adolescence, il lui aurait donné des doses d'adultes. Cela n'aurait fait qu'empirer la situation enfermant alors Hugues dans son échec scolaire et sa maladresse sociale. Si nous ne remettons pas en question la véracité de sa pathologie, ce récit de la prise en charge nous paraît bien romancé. À y regarder de plus près, cette construction de son récit de vie ne nous paraît pas incohérente compte tenu de son milieu et donc des justifications qui peuvent être données quant à l'explication de sa mise à la marge. En effet, dans ces familles comment expliquer les cas difficiles ? La grande attention portée sur l'éducation des enfants ainsi que la croyance dans une éducation sans faille, de bon aloi, en parfaite concordance avec les valeurs de classe assure théoriquement la perpétuation de la lignée. Comment réagir alors, à une situation qui échappe à tout le monde ? Quand tout a été fait de la même manière avec tous les enfants, comment expliquer le caractère atypique de certaines situations ? La famille ne peut que légitimement convoquer une explication liée à une causalité externe à l'environnement familial. La pathologie est alors de droit divin mais l'explication du non règlement de cette situation est liée à l'incompétence des psychiatres. Le rapport tout particulier que les catholiques fervents entretiennent avec la vie fait entrer l'idée de Dieu dans le rapport pathologique. En effet, nous avons pu voir notamment qu'ils étaient contre l'avortement thérapeutique dans la mesure où, handicapé ou pas, la vie reste la vie, c'est un don de Dieu et l'homme ne peut intervenir à ce propos. La pathologie, lorsqu'elle n'est pas causée par l'homme lui-même ou par des situations aléatoires est une marque de l'imperfection de la nature, mais pas une marque de l'imperfection divine. Il est donc nécessaire d'accepter cet état de fait. Cependant, les souffrances et les difficultés qu'engendrent ces situations doivent être reportées. Ici, outre la pathologie à laquelle on ne peut rien faire, c'est le psychiatre qui est la cause de l'aggravation de l'état d'Hugues et de son échec.

Il agace très rapidement sa mère, malgré son âge nous avons l'impression qu'elle lui parle comme à un enfant. Durant nos week-ends chez eux, sa mère demandera régulièrement à Hugues de parler plus fort car elle n'entend pas quand il parle, cela en le faisant bien remarquer à tout le monde malgré la gêne que cela peut engendrer chez lui. Malgré ses difficultés, Hugues doit prendre sa place dans ce monde, il doit être à l'image des attentes de sa famille, certes revu à la baisse. Il doit être un homme, un homme qui s'affirme, un futur père de famille, être à l'image de son rang, de sa classe et des attentes de chacun par rapport à lui. Ses frères parlent de lui tantôt avec compassion, tantôt avec un air de dire « qu'il doit se prendre en charge ». Ainsi Hugues n'a pas encore fait la preuve de la place qu'il occupe. Sa pathologie est alors dissociée de ses capacités, il doit passer au-dessus, il en a le devoir.

Aujourd'hui, Hugues a entamé une formation dans le secteur du développement durable. Il s'y investit énormément. Il nous dira régulièrement, les lundis soir, lors du traditionnel pot, qu'il doit rentrer se coucher car il travaille le lendemain matin. Cette même phrase, prononcée par d'autres choristes, ferait objet de quelques railleries argumentant que tout le monde travaille le lendemain. Pour Hugues, ce n'est pas le cas. Les quelques lundi où il est présent au pot, il n'est pas très loquace, l'environnement est bruyant et il est très difficile de l'entendre. Il faut attendre de se retrouver dans un petit groupe pour qu'il puisse y prendre un tant soit peu sa place. On peut légitimement se poser la question de l'impact de la pression familiale et, par là, de la pression de classe qui pèse sur ses épaules. Comment prendre sa place quand on ne s'en sent pas capable ? Quelles frustrations se sont inscrites en lui dans le tiraillement entre ce qu'il doit être et ce qu'il est ? En quoi cette trop forte culture familiale participe-t-elle à renforcer ses comportements et sa difficulté à faire sa place dans le monde social ?

L'idéologie du don fonctionne ici à l'inverse de sa fonction habituelle. Ici, le caractère naturel de sa « maladie » tend à justifier son échec. On voit pourtant que cette naturalisation de l'échec a également pour fonction de masquer la construction sociale de son échec et de minimiser l'impact des structures familiales et de classe dans celui-ci.

X. 7. 2. Le cas Manu : la noblesse de l'ouvrage

Nous avons rencontré Emmanuel lors d'une soirée organisée par une choriste de *Chœur pour cœur*. Après un échange autour de notre sujet de thèse, il nous fera part de son appartenance nobiliaire et de ses difficultés scolaires passées. Nous le rencontrerons deux mois plus tard. Il est issu de la vieille noblesse. Son père est professeur de philosophie, il a un doctorat et sa mère, professeur de français de formation est, quant à elle, directrice d'un lycée. C'est lui qui souhaitera que son entretien ne soit pas anonymé. Nous l'appellerons Manu. C'est comme cela que nous l'avons appelé dès notre rencontre. C'est également un surnom passe partout qui ne laisse rien paraître de son origine dans son milieu professionnel. Il est

charpentier. Il insistera tout au long de l'entretien sur le caractère ouvrier de son métier. Il aura une scolarité chaotique et c'est après l'obtention de son BEPC qu'il s'orientera vers les Compagnons du devoir grâce à son père qui avait choisi comme sujet de thèse de doctorat ce mouvement.

« *D'accord, donc, d'où je viens, c'est simple, effectivement plutôt famille un peu vieille noblesse, du côté de mon père et du côté de ma mère, avec une tradition assez forte encore aujourd'hui, plutôt du côté de mes grands-parents. Ils ont encore toutes ces vieilles façons de faire, notamment à table. C'est une grande famille….tout ça… j'en garde d'ailleurs un très bon souvenir, les fêtes de famille c'était toujours fait de manière très détendue. Après, avec les générations, ça se tasse un petit peu forcément. Nous avons une famille assez unie, mais chacun a fait des trucs très différents dans ma génération. Donc voilà, vieille noblesse et à la fois très empreinte de la tradition catholique. Très pratiquante dans l'ensemble en tout cas* »

[Extrait de l'entretien avec Emmanuel, l.19-27]

Il se dit encore très emprunt de spiritualité même s'il ne se sent plus tellement catholique, il dit l'être par « tradition » et « culture ».

Sa scolarité fût très chaotique :

« *Alors, ma scolarité elle a été assez chaotique parce qu'on a pas mal déménagé avec mes parents, parce que papa a fait pas mal de trucs différents, donc déménager souvent changer d'école du fait de tout ces déménagements, et puis après j'ai changé d'école aussi, souvent, parce que je me faisais virer tout le temps…donc heu… donc j'ai eu une scolarité en Belgique, j'ai eu une partie en région parisienne et après j'ai fait des internats à Rouen, j'en ai fait à côté de Chartres…* »

[Extrait de l'entretien avec Emmanuel, l.52-57]

Il explique ces renvois par son « caractère », son « tempérament ». Il dit avoir « toujours eu beaucoup d'énergie » et donc « incapable de rester assis à une table très longtemps ». Il dit également avoir eu très jeune une « allergie, un refus de rentrer dans les conventions, de rentrer dans un moule, de faire comme tout le monde ». Il dit avoir toujours eu un coté « très indépendant ». Il dit être « né avec » ça. Il ne l'impute pas à une éducation « trop conformiste » dans la mesure où ses parents « étaient assez ouverts », ils étaient « assez cools ». Même s'il ne minimise pas le poids de cette éducation, pour lui, c'est un « tempérament ».

Sa scolarité a donc été très compliquée. Il a réussi à obtenir un BEPC grâce aux réseaux de son père dans les établissements scolaires :

« *J'étais vraiment un gros déconneur. Je pouvais faire des fois quatre mois dans une école avant de me faire virer définitivement. Donc, le truc c'est que mes parents voulaient que j'ai un BEPC, ils m'ont dit "tu feras ce que tu voudras après, mais avant il faut que tu aies un BEPC". Niveau culture générale, pour eux c'était important et je pense qu'ils avaient raison. Moi je n'étais pas tellement conscient de ça, ça me demandait de réels efforts. Le problème c'est que j'ai redoublé ma sixième et ma troisième, et ma deuxième troisième, quand j'ai eu 16 ans, ça a été plus difficile de trouver des écoles qui voulaient de moi parce qu'ils n'étaient pas obligés de me prendre. Et donc, heureusement papa qui avait des contacts, forcément il est dans l'enseignement, donc il avait des réseaux et il trouvait toujours des directeurs ou des écoles qui voulaient bien de moi. Donc, la dernière année j'étais aux Orphelins apprentis*

d'Auteuil parce que papa connaissait le directeur et qu'ils ont accepté de me prendre. Mais finalement, j'ai été viré de l'établissement trois semaines avant la fin de l'année, ce qui à l'époque était pour moi une bonne fierté, parce que là-bas c'est pas une mince affaire. »

[Extrait de l'entretien avec Emmanuel, l.78-92]

Son passage aux Orphelins d'Auteuil sera pour lui un choc :

« *J'étais pas très bien vu, parce que les orphelins apprentis d'Auteuil, ils accueillent des jeunes… moi ça m'a ouvert les yeux, ils accueillent des jeunes qui venaient d'un milieu complètement différent du mien. Jusque-là j'étais dans des écoles privées, donc assez protégé. J'ai déboulé là-bas avec des mecs qui avaient des vrais problèmes, des vrais problèmes familiaux…et… qui étaient en galère, il y en a qui n'avaient plus de parents… ça m'a ouvert les yeux sur pas mal de choses… ce qui n'a pas empêché de faire le con. Mais j'étais mal vu par les éducateurs qui me disaient "écoute, toi tu n'as pas problème, t'es juste un con qui fait chier ton monde et tu prends la place de quelqu'un qui pourrait avoir vraiment besoin de ça". Donc j'étais un peu incompris de ce côté-là. C'était pas grave, j'avais pas besoin d'être compris [nous rions].* »

[Extrait de l'entretien avec Emmanuel, l.92-101]

Si dans son milieu Manu était une « tête dure », dans ces environnements de public en difficulté il était juste un « con qui fait chier son monde ».

Ses parents inquiets lui feront passer de nombreux tests psychologiques afin de comprendre cette situation. Les résultats sont tous les mêmes d'après Manu : « Votre enfant il est normal, il n'est pas plus con que la moyenne ».

Il nous dit que s'il se bâtait « à l'occasion », ce n'était pas « par méchanceté », c'était par « impulsivité ». S'il a « culpabilisé de [son] état », ses parents ne lui en ont jamais tenu rigueur. Son père lui disait qu'il préférait « avoir un gros speedé » comme lui, plutôt « qu'un gros mou qui branle rien ». Il rajoutera en citant son père : « C'est plus facile de calmer un gars comme toi ».

Il a toujours était mis au travail suite à ses expulsions :

« *On réfléchissait avec mes parents à trouver un truc à me faire faire. Du coup, mon père a été très clair il m'a dit : "Ecoutes, je te paye toutes les études que tu veux, mais il faut que tu bosses. Et si tu bosses pas t'es à la rue". Et ça, je savais qu'il était sérieux. Quand j'aurais mon BEPC, si je ne bossais pas j'étais à la rue, ça, c'est clair. Et à chaque fois que j'ai été viré définitivement, le lundi matin j'étais au boulot, il me trouvait un truc à faire, il refusait que je sois à la maison à rien foutre pendant que lui il taf. Ce qui était pas mal. Donc, j'avais toujours un truc à faire, coller des enveloppes, chez un pote à lui qui avait une autre boîte, chez un oncle à couper du bois…..Et en fait, c'est lui qui m'a parlé des compagnons à l'époque, parce qu'il a fait son doctorat de philosophie sur le compagnonnage. J'ai fait un stage chez un compagnon charpentier, ça m'a plu. La dernière année de troisième, je m'en foutais je savais que j'allais rentrer chez les compagnons. Par contre du jour où je suis rentré chez les compagnons c'était terminé. Je me suis dit qu'il fallait vraiment que je m'y mette sinon…* »

[Extrait de l'entretien avec Emmanuel, l.115-128]

En rentrant aux Compagnons, il dit « tomber dans un métier » qui lui a plu, « d'être dans une communauté », « avec des mecs qui étaient un petit peu comme des grands frères,

qui faisaient bien leur boulot ». Il avait, dit-il, la possibilité de « dépenser son énergie ». Ses débuts aux Compagnons n'ont pas été évidents, il nous dira être arrivé le premier jour « bourré de la veille, sous l'emprise de drogues douces ». Les cours théoriques se passeront toujours aussi difficilement, une fois tous les deux mois, c'était pour lui « un sacré challenge ». Il a, par la suite, obtenu son CAP/BEP.

Il travaille depuis 15 ans comme charpentier. Il se valorise énormément dans son travail qui fait corps avec lui. Il nous parlera beaucoup de son attachement à la matière et de la valorisation du travail d'ouvrier.

Son intégration dans le milieu ouvrier ne s'est fait facilement. C'est un milieu où il se sentait à l'aise dans la mesure « où on parle avec les mains ». Même si ce monde était « déconcertant », il s'est toujours senti intégré. C'est un milieu qui lui convient bien, on y « parle vrai », on peut « s'empoigner avec un mec ». Si ce milieu lui correspond tout à fait, il est entre deux mondes :

« *Et puis, c'est un milieu où quand tu veux dire merde, tu peux dire merde. Dans mon milieu, pour faire ça il faut y mettre les formes. Moi, c'est ce que j'adore chez mes potes charpentiers, ils sont cash. Dans mon milieu, il faut mettre les formes, c'est très beau, il y a plein de choses qui sont très belles, mais moi je me suis pris des réflexions par mes potes charpentiers qui m'ont beaucoup appris à regarder sur moi-même, dans la politesse, dans la façon de s'exprimer toujours très bien. Je me suis fait vanner un certain nombre de fois dans mon boulot, on m'a quand même dit deux trois fois que j'étais le philosophe de la charpente, le mec qui s'exprime bien, etc. À l'inverse, dans mon milieu on me dit que je m'exprime comme un charpentier. Ils ont un côté très direct qui est très sympa. Moi, je me sens les deux. Quand on a des parents profs de français, on fait attention à comment on s'exprime. Quand on a un père qui vous lit des poèmes, qui est passionné de théâtre, on aime ces deux trucs. Moi je suis les deux, avec peut-être un petit peu plus de vocabulaire que les charpentiers. Mais il y a des réflexions de chantier qui sont souvent très pertinentes, aussi intéressantes que des tirades qui en fait ne vont pas a l'essentiel.* »

[Extrait de l'entretien avec Emmanuel, l.451-465]

Si Manu n'a pas passé beaucoup de temps sur les bancs de l'école, son capital culturel le rattrape pourtant à l'âge adulte, c'est aujourd'hui qu'il s'intéresse à la culture légitime véhiculée par ses parents :

« *V.C. : Tu dis que les cours théoriques t'intéressent pas, mais tu as l'air assez intéressé par tout ce qui est intellectuel, tout ce qui est philosophie, c'est quelque chose qui t'intéresses ?*

M. : Alors, c'est ça qui est amusant, j'y suis revenu après. Le fait d'être à l'école, tous sur des chaises à devoir fermer sa gueule et avoir des trucs obligés, ça ne me plaisait pas. Mais effectivement, j'ai une culture du fait de mes parents. Chez moi, c'est rempli de bouquins partout, on parle littérature tout le temps et ça, j'y suis revenu après. C'est-à-dire qu'être dans ce milieu de livres, j'ai toujours énormément lu. Je lisais ce que je voulais. En grandissant ça s'est affirmé. J'ai commencé à lire sur des sujets…..mais par plaisir. Il y a pleins de sujets différents qui me passionnent, mais j'y vais par plaisir. C'est marrant, j'ai l'impression que je repars, de revenir à un petit peu à ce que j'étais, en allant discuter avec mes parents : "tiens, regarde, cet auteur, sa façon d'écrire." On échange des choses très intéressantes avec eux, sur la littérature, sur d'autres sujets que j'ai envie d'explorer par

moi-même. J'aime bien la philosophie, j'aime bien la littérature, mais j'y suis revenu par mon chemin. »

[Extrait de l'entretien avec Emmanuel, l.184-198]

Pour lui c'est son parcours personnel qui l'a fait revenir à ses goûts et à ses pratiques. Manu pratique un métier manuel très peu valorisé dans ces classes. Cependant, il y porte un regard tout à fait différent. Il dit avoir besoin d'une plus grande « stimulation intellectuelle aujourd'hui et favorise les rencontres dans ce sens :

« *Du coup, je fais le lien, il y a des aspects de la charpente, dans le bâtiment où je ne me sens pas forcément bien. J'ai besoin de me stimuler intellectuellement aussi un peu. J'ai eu la chance dans mon parcours professionnel de rencontrer des gens, d'être avec des copines, d'être avec des gens qui faisaient le travail manuel, mais qui avaient une réflexion derrière. Ils donnaient une dimension intellectuelle au métier, un côté spirituel aussi. Ça, c'était super important. À un moment, j'étais dans une association avec des tailleurs de pierre, des sculpteurs. Le rapport artistique, spirituel, le rapport humain, tout ce qu'il y a derrière le métier, je trouve ça vraiment intéressant d'être avec des gens comme ça, et, je pense, plus que basiquement, être avec la charpente, le bois.* »

[Extrait de l'entretien avec Emmanuel, l.316-324]

Il souhaiterait d'ailleurs « poser des mots » sur le travail manuel à l'image de son père. Lui même étant féru de littérature et de philosophie, il théorise beaucoup sa pratique tout en expliquant la difficulté d'une telle démarche :

« *V.C. : Tu crois que c'est la charpente qui t'a changé ?*

M. : C'est une question intéressante que j'aimerais bien développer d'ailleurs. Quand mon père a fait son doctorat de philosophie sur les compagnons, il a été chercher des bouquins, comme tu fais toi, tu cherches des bouquins pour étayer un petit peu ta réflexion intellectuelle. Il a été chercher des bouquins de mecs qui étaient menuisiers, charpentiers. Des mecs qui travaillent de leurs mains, il y en a combien qui écrivent des bouquins ? Il en a trouvé mais ça se comptait sur le doigt de la main. Parce que le métier manuel, fait par les ouvriers, quelque part, ça se vit. C'est difficile à expliquer avec des mots. Il y a un peu comme une barrière entre intellectuel et manuel. Donc mon père a toujours cherché la compréhension avec sa tête, mais le manuel, il travaille dans le concret, dans la matière. Donc finalement, tu essaies de me soumettre au même exercice de savoir ce qu'un métier manuel peut apporter. C'est un truc qui m'intéresse. Si un jour je me le sens, c'est un désir que j'ai toujours eu, j'aimerais arriver à mettre des mots sur mon métier manuel, en parler, c'est un truc qui me plairait. Après, ce que je peux dire sur ce que le métier manuel m'a apporté, c'est des choses très simples finalement, c'est dépenser mon énergie à travailler dehors toute la journée, travailler en groupe. Et puis, l'avantage avec la matière, c'est que tu ne peux pas raconter de conneries, tu ne peux pas faire de dissertation. On te demande de travailler un bout de bois d'équerre et puis s'il est pas d'équerre, il est pas d'équerre. Tu pourras dire ce que tu veux, le fait est là, la matière parle. Si tu en enlèves trop, tu ne peux pas en remettre. Tu peux pas tricher. Il y a un côté comme ça, qui est formateur parce qu'on est vraiment l'incarnation de la matière, de l'humain sans pipeau derrière, sans théorie. Tu es là, avec ton caillou, ton bout de bois et ça, il y a beaucoup de jeunes pour qui c'est formateur et ça a un côté très rassurant pour beaucoup de jeunes. Quand tu es trop dans ta tête, quand tu pars trop loin, le fait d'être dans la sensation, dans le toucher, dans le toucher il y a un contact physique, tu sens tes muscles, tu tapes sur ton truc, il y a un côté comme ça très apaisant. Il y a quelque chose de très rassurant là-dedans. Au niveau physiologique, il y

a des choses qui passent comme ça quand on est dans la sensation, quand on est dans le toucher. On est là ou on est, on n'est pas dans sa tête. »

[Extrait de l'entretien avec Emmanuel, l.416-445]

Ainsi, pendant une bonne partie de l'entretien, Manu s'évertuera à nous démontrer en théorisant énormément sa pratique…qu'elle est impossible à théoriser. Il nous dira de nombreuses fois avoir travaillé avec les monuments historiques. Il a un regard très intellectualisant de sa pratique. Il est très attaché à un caractère « humble » de choses grandioses :

« *Il y a quelque chose d'assez humble. Moi, pour avoir travaillé sur les monuments historiques pendant longtemps, pour avoir vu les tailleurs de pierre sur leur échafaudage, sculpter leurs gargouilles, les rosaces, les feuilles, artistiquement, les mecs, c'est des perles. Les mecs, ils te font un boulot…et après, ils descendent de leur échafaudage, ils vont acheter leur baguette, dans la rue ils sont tous blancs, ils sont tous crades. Ces ouvriers de base. Quand tu as vu ça, tu ne regardes pas de la même manière la cathédrale. Tu vois la pierre taillée, tu as discuté avec le mec, c'est hyper intéressant. Quand tu sais le savoir-faire qu'il y a derrière, les heures de patience et puis finalement l'anonymat du gars, tu ne vois pas la chose de la même façon. Moi ce que j'aime c'est un petit peu cette humilité la. Ce qui nous reste des civilisations anciennes, c'est ce que l'homme a fait de sa main. Quand tu rentres dans une université comme ici, c'est magnifique, tu vois ses statues à l'entrée, tu vois ces grands plafonds, tout ça c'est des hommes, c'est des ouvriers qui ont fait ça. On n'y pense pas. Dans tous les grands milieux intellectuels, dans toutes les grandes universités, dans tous les monuments magnifiques ça a été fait par des ouvriers. Est-ce qu'il y a cette conscience la ? Je ne sais pas. Ca garde une humilité, ça garde quelque chose que ça reste dans l'ombre. C'est aussi pour ça que c'est difficile d'accéder intellectuellement à ce que peut apporter un métier manuel. La seule richesse qui reste de ce métier c'est que, si tu ne le pratiques pas, tu restes sur la théorie, tu ne pratiques pas. Il faut qu'un moment tu prennes un maillet, tu prennes un ciseau et que tu ailles taper dans le caillou pour savoir ce que c'est. Sinon tu peux parler longtemps. Je me pose souvent la question de l'intérêt d'en parler, d'écrire un bouquin. On trouvera peut-être des jolis mots, mais est-ce qu'on va comprendre ce que c'est ? Pas forcément. Moi, j'ai une amie tailleur de pierre, qui a une culture de son métier assez impressionnante. On discutait la dernière fois avec un ami qui a fait l'histoire de l'art. Il disait : "moi j'aurais rêvé d'être tailleur de pierre", comme beaucoup d'intellos…eh bien vas-y, prend un ciseau et tape dedans. C'est un peu ce qu'il reste à ces métiers, on peut en parler, mais ça se vit ses métiers là. C'est très intéressant ça. C'est à la portée de tout le monde. À Bordeaux il y a des mecs qui font ça, il y a des ateliers. Donc, je ne sais pas, est-ce qu'un jour j'aurais envie d'en parler, je ne sais pas s'il y a une réelle utilité. Peut être.* »

[Extrait de l'entretien avec Emmanuel, l.554-584]

Ainsi, Manu est un ouvrier. Mais il est un ouvrier pas comme les autres. Il agit de manière pratique, avec ses mains, avec les valeurs du monde ouvrier mais dans une dimension très intellectualisante. Ce qui compte pour lui, c'est le rapport à la matière, c'est le moment de se retrouver face à la matière, cette dernière d'ailleurs ne triche pas, c'est une confrontation avec cette dernière. Ce langage très abstrait rappelle celui de l'artiste. Il donne un sens, une vie à cette matière.

D'autre part il marque son action dans l'histoire, dans le passé et le futur. Ce qui restera pour lui c'est ce qu'aura façonné la main de l'homme. Il redonne ses lettres de

noblesse au manuel, il valorise le monde ouvrier dans lequel il navigue avec les mots de son milieu social d'origine. Comme il dit, il est les deux. Il ne nous semble pas anodin que Manu soit parti « dans la charpente » comme il dit. Sa pratique manuelle est emprunte de son origine sociale. On sait à quel point les vieilles noblesses sont attachées à une grande humilité dans les pratiques sociales. Il n'est pas étonnant de retrouver cet attachement d'autant plus fort avec un père philosophe ayant travaillé sur le compagnonnage. Il reconnaît alors dans ce monde ouvrier dans lequel il a été plongé, les valeurs de son milieu. Il a converti ce qui lui semblait le plus proche de lui, l'a transformé en symbole afin de faire siennes des valeurs et une vie aux antipodes de son milieu d'origine. Il a su transformer en symbole et en valorisation une pratique marquée du sceau de la roture, des ouvriers. Il investit tous ses symboles nobiliaire, l'histoire, l'amour des belles choses, la culture légitime, l'amour de l'art dans sa pratique quotidienne, la charpente. Ainsi en donnant un caractère noble à son ouvrage, il marque du sceau de son habitus son travail lui renvoyant de fait une valorisation de sa propre pratique et la concordance avec son milieu d'origine. Manu est un héritier bien loin d'être déshérité.

Les difficultés de Manu étaient réelles. Sa scolarité chaotique, ses pratiques addictives précoces, sa violence, etc. Doit-on alors hiérarchiser les difficultés ? Est-ce qu'un jeune en difficulté dans les classes dominantes est moins légitime que lorsqu'il vient d'un milieu défavorisé ? Si les dispositions acquises de la grande bourgeoisie et de l'aristocratie entrainent une prédiction de réussite sociale plus grande, ces dernières engagent une responsabilisation individuelle des mis à la marge. Nous avons pourtant déjà démontré la construction sociale de l'échec par l'incorporation et par une mise en adéquation de leur étiquette avec leur comportement. Dans les croyances, si un dominant a tout pour réussir c'est alors que ses conduites déviantes sont des choix rationnels de ce dernier. Cependant, le champ des possibles de la réussite n'exclut pas les parcours à la marge. Toute la compréhension des parcours difficiles des jeunes défavorisés s'applique à l'inverse dans les classes dominantes. Il est inacceptable que des enfants qui ont tout se conduisent de la sorte. Pourtant ces conduites sont des constructions sociales au même titre que la réussite. Le jugement porté sur eux ne fait que renforcer ce sentiment de mise à la marge, de réaction à un milieu qui ne peut envisager l'échec renforçant de fait la distance à la norme d'excellence. L'enfermement dans l'échec est alors le même que la quête de la réussite. Manu rattrapera son échec à l'école par l'incorporation de nouvelles normes qui ne lui sont pour autant pas étrangères.

Conclusion

Travailler sur l'échec scolaire dans les classes dominantes nous a demandé une immersion qui fait de ce travail une étude double. C'est à dire à la fois sur la spécificité des classes dominantes et sur les ratés de ces structurations. Il s'agissait d'allier la compréhension des phénomènes d'apprentissage, dans une situation normale, mais également dans ses aspérités et ses atypicités, à la compréhension des comportements sociaux de ces classes. Ce travail s'inscrit donc dans la tradition et les spécificités des sciences de l'éducation autant que dans une approche plus sociologique.

Nous avons navigué tout au long de cette thèse entre les éléments de structuration des élèves des classes dominantes et les pierres d'achoppements auxquelles se retrouvent confrontés ces élèves. Pour bien comprendre les ratés de ces structurations, il nous a semblé nécessaire, de décrire dans le détail les mécanismes qui engendraient l'incorporation des valeurs, des normes, des *hexis*, etc., afin d'en expliquer des conséquences inattendues. En effet, il s'agissait d'envisager d'une autre manière que celle de la volonté individuelle, de la « rébellion » ou bien encore du hasard social et des accidents de vie, les situations de ces élèves en échec. Ce sont en fait les structures elles-mêmes qui créent pour partie ces échecs. De la sorte, il est difficile pour nous de dire que l'ambition de cette recherche tendait à relativiser les théories de la reproduction. Nous avons en fait montré à quel point il était faux et vraisemblablement partial de considérer la sociologie bourdieusienne comme implacablement déterministe. Ainsi, l'idée qu'il existe des ratés dans la structuration des habitus grand bourgeois n'échappe pas à cette théorie. Si la considération que P. Bourdieu a pu faire de ces échecs n'est pas très développée, on ne peut cependant pas conclure à une non prise en considération de ces phénomènes, notamment avec l'idée *d'habitus déchirés* ou encore d'*hysteresis de l'habitus,* qui dans la construction même de ces concepts sous-entendent une mobilité ascendante ou descendante. La reproduction n'est donc pas chez P. Bourdieu aussi implacable que certains de ces commentateurs l'ont bien laissé entendre. C'est en ce sens, qu'à défaut de relativiser une théorie qui n'a pas à l'être sur ce point, notre travail s'est fondé dans une continuation et une description dans la quotidienneté de ces reproductions difficiles. La reproduction sociale n'est donc pas passive mais active. Les enfants de ces classes ne sont pas les dociles réceptacles de leurs incorporations, au moins pour partie, mais jouent un rôle dans cette formation, qui peut en fonction des contextes s'avérer aidant ou négatif.

Une considération des classes dominantes comme étant une classe unique, une et indivisible, nous paraît à la fin de nos travaux, comme étant une vision relativement erronée. Si ce qui rassemble les membres des différents groupes sociaux des classes dominantes est un enjeu de reconnaissance et d'appartenance par des similitudes visibles dans les formes de capital culturel, social, et symbolique, de nombreux groupes sociaux se distinguent. En effet,

pour reprendre l'expression de P. Bourdieu, ce qui fait courir un nouveau fortuné et la manière qu'il a de courir n'a rien à voir avec ce qui fait courir un bourgeois de terre. Les pratiques sociales diffèrent. Il en est de même pour leur rapport à la scolarité

Notre enquête décrit à quel point ces groupes sociaux différents sont hiérarchisés socialement, scolairement et symboliquement. C'est bien l'expression de ce que nous avons pu appeler une domination dans la domination. Nous avons pu voir également dans ce cadre que les enfants issus des classes les plus dominantes, cumulant les formes les plus légitimes et reconnues de capital se voyaient valorisés et qu'il se jouait une inter-reconnaissance entre leurs dispositions socialement acquises et les valeurs des établissements d'excellence. Cette proximité leur permettait donc de reproduire de façon plus évidente leur position sociale par rapport à des classes aux dispositions plus éloignées des normes d'excellence scolaire de ces classes, comme les nouvelles fortunes ou la bourgeoisie industrielle par exemple.

Les élèves présentent des distances à la norme d'excellence différentes. L'adhésion à cette dernière et sa reconnaissance est positive pour les lycéens de ces établissements et ce, peu importe leur origine sociale. C'est la distance à cette norme qui s'avère problématique. En effet, les enfants des milieux favorisés ont une plus grande facilité à son adhésion, d'autant plus dans des environnements dominants avec des spécificités comme l'adhésion à des formes religieuses particulières, dont la connaissance offre une plus facile entrée dans les normes de l'établissement.

Le plus déterminant dans la description de ces « repris de justesse » est donc leur niveau d'adhésion à la norme d'excellence. Leur origine sociale (plus ou moins élevée dans la hiérarchie de la domination) impacte bien sûr sur cette distance fondamentale car tout le monde n'est pas à égalité face à cette norme certes, mais c'est son incorporation et pour certains une certaine acculturation, qui jouera un rôle fondamental dans leur carrière scolaire.

Ces normes d'excellence sont structurées. Elles diffèrent évidemment d'un établissement à l'autre dans leur forme, mais les règles structurantes sont équivalentes car inscrites dans un environnement social des classes dominantes. Si, comme il apparaît dans la littérature scientifique, l'effet établissement semble apporter une valeur ajoutée dans certains cas (Cousin O., 1998 ; Mazalto M., 2005 ; Duru-Bellat M. et Henriot-Van Zanten A., 2006 ; etc.), par exemple en ce qui concerne le traitement des problématiques de violences scolaires (Debarbieux E., 2008), il n'en est pas de même pour ces écoles très favorisées. Ce que nous avons pu citer sous le nom de culture d'établissement (Dagorn J., 2005) semble ne pas permettre la valeur ajoutée habituellement décrite dans la littérature, mais au contraire organiser un tri entre ceux qui adhèrent à cette culture et ceux qui n'y adhèrent pas, au mécanisme difficilement visible et entièrement justifié par des acteurs aveuglés par des allant de soi. Ce tri est d'une part social, car appartenant aux classes dominantes, cette culture d'établissement sera plus difficilement acquise par les classes moins dotées dans toutes les formes de capital. Nous avons bien vu que tous les jeunes interrogés de ces établissements

d'excellence issus de milieu populaire et démontrant un écart substantiel à la culture d'établissement étaient en échec. Ensuite, les élèves issus des franges basses des classes dominantes démontrant également une distance à la norme sont plus en échec. Les enfants issus des franges les plus haute de la domination sont donc beaucoup plus favorisés face à ces normes d'excellence et donc plus à l'abri de l'échec. Notre enquête démontre qu'une culture d'établissement trop forte et orientée exclusivement sur des normes d'excellences (qui sont socialement prescrites) a des effets négatifs sur les élèves les plus à distance des normes d'excellence scolaire. La positivité de cet effet établissement trouve donc ses limites quand les normes d'excellence deviennent fin en soi. Au contraire de produire l'émulation souhaitée par ces pédagogues de l'excellence, cette culture d'établissement enferme les distanciés à la norme dans une image d'eux même renvoyée notamment par la réaction à leur comportement. Ces élèves subissent des réflexions perpétuelles concernant leurs comportements, ils sont significativement plus punis que les autres et de façon plus dure, leurs résultats scolaires sont à l'image de leur étiquette. Ils se voient donc enfermés dans une « spirale de l'échec » (Ballion R., 1977), dans un principe de récursion organisationnelle (Morin E., 1990) en tant que processus où échec et effet de l'échec sont eux mêmes cause et producteur.

Cette culture d'établissement est donc à la fois la garante de la production d'une élite et d'une réputation, produit légitime des résultats des établissements en concordance avec les attentes de la classe, mais également outil de distinction et de tri assurant la mise à l'écart des plus faibles et des plus éloignés. Les enfants pour qui « ce n'est bon ni pour l'établissement ni pour eux de s'obstiner » s'en iront trouver une voie plus en lien avec leurs compétences. Les comportements des élèves et leurs compétences sont renvoyés à des points de vue innéistes justifiant de fait leur éviction, car ces enfants sont aux yeux de l'établissement dans « une voie qui ne leur convient pas ». Cette culture d'établissement organise alors une hiérarchie scolaire en lien avec une hiérarchie sociale renforçant les mieux dotés et prélevant les meilleurs dominés de la domination.

Ces tris sur des postures ne peuvent fonctionner qu'avec le concours d'une *illusio* faisant concorder comportement à distance de la norme avec résultats scolaires et une idéologie de la volonté renvoyant l'individu à ses propres actions et plus d'aucune manière au traitement fait à des groupes sociaux par l'établissement.

Dans ces établissements, la distance à la norme d'excellence est créatrice d'échec, celle-ci est plus ancrée dans les valeurs des franges supérieures de la domination et dans les lignées que dans les franges nouvelles ou plus basses des classes favorisées. Ceci explique une part de ces échecs structurels. C'est la distance à la norme qui est facteur de risque d'échec et ce, probablement, peu importe l'origine sociale, cependant l'origine sociale, elle, influe sur la distance à la norme au travers des postures socialement acquises.

Nous avons vu cependant que des enfants des classes dominantes qui portent théoriquement dans leur éducation familiale des valeurs leur facilitant l'adhésion à la norme d'excellence scolaire se retrouvaient mis à distance. Les dissonances à la norme d'excellence peuvent se construire également par la rencontre sociale. L'exemple de jeunes catholiques *tradis* en rupture avec les normes de leur milieu a démontré que cette rupture n'était pas *volontaire*, c'est à dire l'expression d'un choix délibéré, mais bien une construction sociale, produit de la rencontre de normes sociales différentes. En effet, ces jeunes, par le partage d'affinités communes avec d'autres groupes sociaux, par l'intermédiaire de ce que nous avons appelé la Zone proximale de capital, peuvent rencontrer d'autres normes correspondant plus à leur vie quotidienne dans les établissements et au partage de nouvelles affinités. Cette modification des normes s'est avérée négative dans le sens d'un désajustement avec les normes d'excellence scolaire, mais elle s'est avérée largement positive dans les cas inverses. Lorsque la Z.P.C. permet la rencontre de classes moins proches de la norme d'excellence avec des classes tout à fait dans ces normes, elle va permettre aux plus éloignés de la norme une possibilité de structuration de ces normes. C'est le cas de ce fils d'ouvrier agricole d'Hennessy ayant côtoyé dans sa scolarité toute la grande bourgeoisie et la noblesse cognaçaise et reconnaissant le caractère positif d'incorporation de normes qu'il a pu réinvestir dans sa carrière scolaire d'excellence. C'est ainsi que nous pouvons affirmer que les acteurs jouent un rôle actif dans la structuration des normes et ne sont pas les objets passifs de leur socialisation. La distance à la norme d'excellence et son corollaire d'échec est une construction sociale au même titre que l'adhésion à la norme et la réussite. Cette construction sociale est complexe et l'environnement et le rapport à celui-ci y jouent un rôle crucial non réductible à des volontés individuelles, qu'elles soient positives ou négatives.

Pour des questions d'accès sur le terrain et afin de toucher le plus grand nombre de « repris de justesse », cette enquête portait uniquement sur le lycée. En effet, nous postulions qu'après la Troisième, un certain tri social avait déjà été opéré, rendant plus facile la rencontre d'élèves de classes dominantes en échec. Cet aspect méthodologique ne nous a cependant pas permis d'observer ces mécanismes de construction de l'échec chez les individus avant la classe de Seconde. En effet, nous pensons au regard de nos résultats que la distance à la norme scolaire d'excellence que manifestent les élèves en échec dans les classes dominantes n'est pas une construction spontanée dans la classe de Seconde. Il nous semble que les causes de cette distance sont à trouver dans le rapport à la famille, à la scolarisation, aux activités extra-scolaires et aux pairs comme nous l'avons démontré dans nos travaux, et ce à différents moments de la scolarisation. La seule observation de cette distance à la norme au niveau du lycée ne nous éclaire pas sur la genèse de ces comportements. Si nous avons largement décrit les effets de cette distance, ses modes de renforcement ou au contraire de rattrapage, il nous est encore difficile de décrire de façon précise l'essence de ces comportements qui doivent se situer avant dans la scolarisation. En prenant de fait en compte

les résultats de C. Daverne (2003 a et b) et de G. Henri-Panabière (2010), il nous paraitrait pertinent de croiser leurs résultats sur les structures familiales, facteurs de risque ou facteur de protection avec les modes de structuration scolaire inscrits dans les normes d'excellence que nous avons mis à jour dans ce travail. Il serait d'autant plus intéressant de les appliquer à un nouveau public, celui des collèges.

Nous avons par ailleurs traité d'un type de rattrapage restreint à l'environnement scolaire, avec les établissements comme Le Seuil. Cependant au cours de nos six ans d'immersion dans ces classes nous avons assisté à bien d'autres formes de rattrapage d'élèves en situation d'échec. En effet, les séjours à l'étranger apparaissent comme une de ces formes. Durant notre enquête, nous avons également rencontré des personnes opérant une sur-implication dans des mouvements religieux qu'il serait intéressant d'approcher. En effet, ces mouvements ne sont-ils que des soutiens moraux à ces personnes en situation difficile ? Est-ce la reformulation de réseaux sociaux au même titre que les associations d'anciens élèves ? Cette piste de recherche mérite en tout cas approfondissement. Nous avons, sur la fin de notre enquête de terrain, tissé des liens et assisté à des manifestations du mouvement pro-vie (anti avortement). Ces derniers ce sont avérés très fructueux en rencontre, notamment des franges catholiques *tradis* de la région bordelaise. Il s'est avéré que ces rencontres nous ont permis d'envisager que le surinvestissement religieux pouvait être pour certains un mode d'existence au sein de leur classe et de reconnaissance suite à des échecs à l'école. En effet, comme nous avons pu le noter, la carrière scolaire n'est pas à ce point discriminante de l'occupation d'une place dominante ni d'une reconnaissance dans son milieu. Le fait de s'investir dans ce type de mouvements légitimes dans ces classes et d'y occuper un certain nombre de responsabilités offre aux individus une reconnaissance, à la fois dans le type d'action qu'ils entreprennent par la reconnaissance de chacun à cette noble tâche, mais également leur assure une place qu'ils n'auraient pas eu sans cet investissement. Pour le dire autrement, la reconnaissance et donc le rattrapage potentiel doivent s'exercer en étant « bon » dans ce que l'on fait, et ce, peu importe le domaine. Si ces domaines sont légitimes dans ces classes comme l'investissement dans un mouvement anti-avortement, alors la reconnaissance pourra s'établir. Il en est de même dans le militantisme politique, la défense des biens immobiliers ou encore l'aide mutuelle comme à l'A.N.F., étant des engagements légitimes dans ces classes. Ainsi, il serait intéressant de creuser cette question des rattrapages non scolaires renforçant également une des idées centrale de nos travaux, que le seul regard sur la formation scolaire des dominants ne nous dit pas tout à propos de leur structuration.

Si nous avons traité du rattrapage dans cette étude, nous ne voulons pas laisser planer un doute sur le fait que tous ces élèves en échec sont rattrapés. Ils ne sont pas tous repris, même de justesse. Il existe des échecs réels et des descensions. Cependant, ce sont des problèmes méthodologiques qui nous ont empêché de rencontrer ces enfants non rattrapés. En

effet, une fois évincés des établissements qu'ils soient de première instance ou de rattrapage, nous avons perdu la trace de ces élèves. En effet, les changements de filières les font partir dans des établissements divers qui échappaient à notre regard. Il serait donc intéressant de se pencher sur le devenir de ces enfants dont le rattrapage n'a pas suffit.

Ainsi nous voulons préciser que notre approche est loin d'être déterministe dans le sens d'un rattrapage de ces enfants quoi qu'il advienne. Les ratés existent même si nous ne les avons pas observés. Sans poser d'hypothèses sur ces cas, nous pouvons supposer, au regard de notre étude, que ces ratés ne sont pas non plus le fruit du hasard mais bien de constructions sociales et qu'ils répondent à des schémas objectivables.

Nous souhaitons affirmer une dernière fois à quel point le travail sur ces classes participe à la compréhension globale des structures sociales. En effet, ne s'intéresser aux phénomènes de domination en ne regardant que les dominés qui les subissent le plus, comme les classes les moins favorisées, renforce un imaginaire qui donne un pouvoir quasi total aux économies de marché. Cet imaginaire renvoie dans les cordes les théories obsolètes de la reproduction au profit d'une économie incontrôlable où seuls quelques uns s'en sortent par leur capital financier et leur volonté. Cette économie n'est pas si incontrôlable pour tous et les familles anciennes résistent très bien aux crises successives qu'elles soient sociales ou économiques. Il s'agit donc, pour bien comprendre la construction des phénomènes de domination, de les interroger autant aux deux extrémités de la stratification sociale.

Enfin, dans cette même idée de prise en considération des classes dominantes, il s'agit de bien prendre en compte les souffrances réelles qu'engendrent des situations d'échec dans des espaces sociaux qui ne les conçoivent pas. Introduire l'idée de construction sociale de l'échec de ces jeunes à défaut d'une volonté personnelle doit avoir comme effet de ne pas reléguer ces cas au hasard et de les prendre en considération comme des situations difficiles à traiter au même titre que n'importe lesquelles. Ces enfants, ces jeunes, ces élèves, ces adultes sont ou ont été en difficulté. Il ne s'agit pas de déresponsabiliser l'acteur mais de bien prendre en compte les structures qui créent échec et souffrance sans hiérarchiser leur impact et leur importance pour l'humain et ce, à tous les étages de la stratification sociale. Faire partie des classes « favorisées » ne protège pas de la souffrance de l'échec. Certes moins nombreux, ces jeunes doivent être considérés pour ce qu'ils sont, des jeunes en difficulté.

Bibliographie

Accardo A., Corcuff P., (1986), *La sociologie de Bourdieu textes choisis et commentés*, Bordea*na*ux, Le Mascaret, 223 p.

Allan A.J., (2009), « *The importance of being a 'lady': hyper-femininity and heterosexuality in the private, single-sex primary school* », Gender and Education Vol. 21, No. 2, Mars, 145–158

Ansard P., (1990), *Les sociologies contemporaines*, Paris, Le seuil, 346 p.

Arborio A.-M. et Fournier P., (2005) *L'enquête et ses méthodes, L'observation direct*, Paris, Armand Collin, Coll. 128, 2ème édition, 1999 pour la première édition, 127 p.

Ayral S., (2011), *La fabrique des garçons, sanctions et genre au collège*, Paris, PUF, coll. Partage du savoir, 204 p.

Bajomi I., (2005), « La formation des élites dans la Hongrie d'hier et d'aujourd'hui », *Revue intertionale d'éducation Sèvres* », 39, septembre 2005, p. 93-103

Ballion R., (1977), *L'argent et l'école*, Paris, Editions Stock, 298 p.

- (1986), « Le choix du collège : le comportement éclairé des familles », R.F.S., XXVII, 719-734.

Baudelot C. et Establet R., (1971), *L'école Capitaliste en France*, Paris, Maspero, 340 p.

Becchi E. et Julia D. (sous la dir.), (1998a), *Histoire de l'enfant en Occident, Tome 1 De l'antiquité au XVIIe siècle*, Paris, Le Seuil, 506 p.

- (sous la dir.), (1998b), *Histoire de l'enfant en Occident, Tome 2 Du XVIIIe siècle à nos jours*, Paris, Le Seuil, 548 p.

Berthelot J.-M. (sous la dir.), (2001), *Epistémologie des sciences sociales*, Paris, PUF, 593 p.

Bessette J.-M., (1996), « Entre destin et volonté : l'homme… (*le souci de soi*) », *Utinam, Revue de sociologie et d'anthropologie*, n° 20, p.81-92

Bonnewitz P., (2002), *Pierre Bourdieu, vie, œuvres, concepts*, Paris, Ellipses, 94 p.

Bourdieu P., (1972), *Esquisse d'une théorie de la pratique, précédé de trois études d'ethnologie kabyle*, Paris, Editions du seuil, 2000 pour l'édition française, 429 p.

- (1976), « Les modes de domination », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°2/3, juin 76, p.122-132

- (1979a), « Les trois états du capital culturel », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°30, nov. 79, p.1-6

- (1979b), *La distinction, critique sociale du jugement*, Paris, Les Editions de Minuit, 670 p.

- (1980a), « Le capital social, notes provisoires », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°31, nov. 80, p.2-3

- (1980b), *Le sens pratique*, Paris, Les Editions de Minuit, 474 p.

- (1982), *Leçon sur la leçon*, Paris, Les Editions de Minuit, 55 p.

- (1984), *Question de sociologie*, Paris, Les Editions de Minuit, 277 p.
- (1987), *Choses dites*, Paris, Les Editions de Minuit, 229 p.
- (1989), *La noblesse d'état. Grandes écoles et esprit de corps*, Paris, Les Editions de Minuit, 568 p.
- (sous la dir.), (1993), *La misère du monde*, Paris, Libre examen/Seuil, 1460 p.
- (1992), *Les règles de l'art, Genèse et structure du champ littéraire*, Paris, 1998 pour l'édition utilisée intégrant des modifications de l'auteur, Editions du seuil, 567 p.
- (1994), *Raisons pratiques, Sur la théorie de l'action*, Paris, Les Editions de Minuit, 245 p.
- (1996), *Sur la télévision*, suivie de *L'emprise du journalisme*, Paris, Raisons d'agir, 95 p.
- (1997), *Méditations pascaliennes*, Paris, Editions du Seuil, 2003 pour l'édition utilisée intégrant des modifications de l'auteur, 391 p.
- (2001), *Langage et pouvoir symbolique*, Paris, Editions du seuil, 1982 pour les textes provenant de *Ce que parler veut dire* revus et augmentés par l'auteur, 423 p.
- (2002), *Science de la science et réflexivité*, Paris, Raisons d'agir, 237 p.
- (2004), *Esquisse pour une auto-analyse*, Paris, Raison d'agir, 141 p.
- **et Passeron J.-C.**, (1964), *Les Héritiers*, Paris, Les Editions de Minuit, 189 p.
- **et Passeron J.-C.**, (1970), *La reproduction*, Paris, Les Editions de Minuit, 279 p.
- **et Saint-Martin (de) M.**, (1975), « Les catégories de l'entendement professoral », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°3, 1975, p.68-93
- **et Wacquant L.**, (1992), *Réponses, Pour une anthropologie réflexive*, Paris, Le Seuil, coll. Libre Examen, 267 p.

Bourgois P., (1997), *En quête de respect : le crack à New York*, Paris, Seuil, 440p.

Boutinet J.-P., (1990), *Anthropologie du projet*, Paris, PUF, 2005 pour l'édition utilisée, coll. Quadrige, 405 p.

Blanchet A. et Gotman A., (1992), *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Paris, Nathan Université, Coll. 128, série « Sociologie », 125 p.

Blanchet A. et Trognon A., (1994), *La psychologie des groupes*, Paris, Nathan, coll. Psychologie 128, 2002 pour l'édition utilisée, 127 p.

Bouffartigue P., (sous la dir.), (2004), *Le retour des clases sociales Inégalités, dominations, conflits*, La dispute, Paris, 285 p.

Bouveresse J. et Roche D. (sous la dir.), (2004), *La liberté par la connaissance, Pierre Bourdieu (1930-2002)*, Paris, Odile Jacob, coll. Collège de France, 344 p.

Brooks D., (2000), *Les bobos*, Edition Florent Massot, Paris, Traduit de l'anglais par Thirioux M. et Nabet A., première édition pariue sous le titre « Bobos in paradise » aux éditions Simon et Schuster (US), 306 p.

Brown P., (2008), « Elites (Employabilité des) », *in* Van Zanten A. (sous la dir.), *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, PUF, p. 239-241

Cacouault M. et Oeuvrard F., (2003), *Sociologie de l'éducation*, Paris, Editions La Découverte, coll. Repères, 3ème édition, 1995 pour la 1ère édition, 122 p.

Champagne P. et Christin O., (2004), *Mouvement d'une pensée Pierre Bourdieu*, Paris, Bordas, 251 p.

Charlot B., (1999), *Le rapport au savoir en milieu populaire : une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*, Paris, Anthropos, 390 p.

- (1995), *Les sciences de l'éducation, un enjeu, un défi*, Paris, ESF, 247 p.

Charlot B., Bautier E., Rochex J.-Y., (1992), *Ecole et savoir dans les banlieues…et ailleurs*, Paris, Armand Colin, 253 p.

Chassey (de) F., (1996), « Le projet volontaire de l'individu rationnel : nouvelle prescription sociale en vue d'une insertion aléatoire », *Utinam, Revue de sociologie et d'anthropologie*, n° 20, p.45-68

Chatagner F., (1997), *Les classes sociales*, Le Monde Edition, Paris, 215 p.

Chycki M.-C. et Gerorge J., (2001) « L'école des Roches », *Les cahiers pédagogiques*, n° 395, juin 2001, p.17-19

Coenen-Huther J., (2004), *Sociologie des élites*, Paris, Armand Colin, 171 p.

Compayré G., (1879), *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le seizième siècle I-II*, genève, Slatkine Reprints, réimpression de l'édition de Paris 1970, 490 p.

Corcuff P., (1995), *Les nouvelles sociologies*, Paris, Nathan, coll. Sociologie 128, 126 p.

Cousin O., (1998), *L'efficacité des collèges, Sociologie de l'effet établissement*, PUF, Paris, 226 p.

Dagorn J., (2005), *De l'exclusion à la différence, étude de la culture d'établissement dans trois collèges favorisés*, Thèse de doctorat, université Bordeaux 2, sous la direction de E. Debarbieux, exemplaire dactylographié, 377 p.

Darchy-Koechlin B. et Van Zanten A., (2005), « La formation des élites », *Revue internationale d'éducation Sèvres* », 39, septembre 2005, p. 19-23

Daverne C., (2003a), « Des héritiers…déshérités ? », *Ville-Ecole-Intégration Enjeux*, n°132, mars 2003, p.90-105

- (2003b), *Echec scolaire ou déclassement des classes favorisées ? Recherche sur des « héritiers…déshérités »*, Thèse de doctorat, université de Rouen, sous la direction de R. Delamotte-Legrand, exemplaire dactylographié, 471 p.

Debarbieux E., (1990), *La violence dans la classe*, Paris, ESF, 167 p.

- (sous la dir.), (2002), *L'oppression quotidienne, recherche sur une délinquance des mineurs*, Paris, La documentation Française, 249 p.

- (2008), *Les dix commandements contre la violence à l'école*, Paris, Odile Jacob, 241 p.

Desrosières A. et Thévenot L., (2000) *Les catégories socio-professionnelles*, 4ème édition, 1988 pour la 1ère édition, La découverte, Paris, 121 p.

Dirm L., (2004), *Les classes sociales*, Paris, PUF, coll. Que sais-je ?, 127 p.

Dubet F., (1991), *Les lycéens*, Editions du Seuil, Paris, 409 p.

Dubet F., (1994) *Sociologie de l'experience*, Editions du Seuil, Paris, 272 p.

Dubet F. et Duru-Bellat M., (2000), *L'hypocrisie scolaire : pour un collège enfin démocratique*, Paris, Le Seuil, 231 p.

Dubet F. et Martuccelli D., (1996), *À l'école, sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Le Seuil, 361 p.

Duru-Bellat M. et Henriot-Van Zanten A., (1999) *Sociologie de l'école*, Paris, A. Colin, 2006 pour l'édition utilisée, revue et actualisée, 252 p.

Duru-Bellat M. et Mingat A., (1988) « Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte fait des différences ». Revue Française de Sociologie., XXIX, p. 649-666.

Dutercq Y., (2008), « Introduction », *Éducation et Sociétés* 2008/1, N° 21, p. 5-16.

Elias N., (1985), *La société de cour*, Paris, Flamarion, coll. Champs, 330 p.

Euriat M. et Thélot C., (1995), « Le recrutement social de l'élite scolaire en France », *Revue française de sociologie*, 23/3, p. 403-438

Encrevé P. et Lagrave R.-M., (sous la dir.), (2003), *Travailler avec Bourdieu*, Paris, Flammarion, 363 p.

Favret-Saada J., (1977), *Les mots, la mort, les sorts*, Paris, Gallimard, 1985 pour l'édition utilisée, 427 p.

Favret-Saada J. et Contreras J., (1981), *Corps pour corps : enquête sur la sorcellerie dans le bocage*, Paris, Gallimard, 368 p.

Fédida P. et Lecourt D., (sous la dir.), (1998), *Les sciences humaines sont-elles des sciences de l'homme ?* Paris, PUF, 95 p.

Felouzis G., (2005), « Performances et "valeurs ajoutées" des lycées : le marché scolaire fait des différences », *Revue française de sociologie*, 46-1, p. 3-36

Felouzis G., Liot F. et Perroton J., (2005), *L'apartheid scolaire, Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*, Le Seuil, 233 p.

Ferrand M., Imbert F. et Marry C., (1999), *L'excellence scolaire : une affaire de famille, Le cas des normaliennes et normaliens scientifiques*, préface de Baudelot C., Paris, L'Harmattan, 210 p.

Fumaroli M., de Broglie G. et Chaline J.-P. (sous la dir.), (2003), *Elites et sociabilité en France*, Paris, Perrin, 295 p.

Goblot E., (1925), *La barrière et le niveau*, préface de Lahire B., Paris, PUF, 2010 pour l'édition utilisée, 90 p.

Grawitz M., (2001), *Méthodes des sciences sociales*, Paris, Dalloz, 11ème, 1019 p.

Habermas J., (1987) (traduction), *Logique des sciences sociales et autres essais*, Paris, PUF, 1ère édition 1982/1984, 459 p.

Halbwachs M., (2008), *Les classes sociales*, 1ère édition ronéotypée 1937, édition critique de Montigny G., PUF, Paris, 300 p.

Henri-Panabière G., (2010), *Des « héritiers » en échec scolaire*, Paris, La Dispute, coll. L'enjeu scolaire, 189 p.

Hoggart R., (1970), *La culture du pauvre : étude sur le style de vie des classes populaires en Angleterre*, Paris, Editions de Minuit, coll. Le Sens commun, 420 p.
Hong S.-M., (1999), *Habitus, corps, domination, Sur certains présupposés philosophiques de la sociologie de Pierre Bourdieu*, Paris, L'harmattan, coll. Logiques sociales, 262 p.
Houssaye J. (sous la dir.), (2000), *Quinze pédagogues, Leur influence aujourd'hui*, Paris, Bordas pédagogie, coll. Enseigner, 2002 pour l'édition utilisée, 254 p.
Jouy A., (2000), « La question de l'utilité des sciences de l'éducation est-elle une question impertinente ? Quelques éléments de réponses inspirés de l'épistémologie habermassienne. », *Les sciences de l'éducation*, 33, 1, p.5-23
Laborderie R., (1991), *Le métier d'élève*, Paris, Hachette, 159 p.
Lahire B., (2001), *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu, Dettes et critiques*, Paris, La Découverte, 317 p.
- (sous la dir.), (2002), *À quoi sert la sociologie ?* Paris, La découverte, série « Laboratoire des sciences sociales », 193 p.
- (2006), *La culture des individus : dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, La Découverte, 773p.
Langouët G., (1994a), *La démocratisation de l'enseignement aujourd'hui*, Paris, ESF, 187 p.
Langouët G. et Léger A., (1994b), *Ecole publique ou école privée ? Trajectoires et réussites scolaires*, Paris, Editions Fabert, 186 p.
Latour B., (2001), *Le métier de chercheur regard d'un anthropologue*, Paris, INRA, coll. Sciences en questions, 103 p.
Legrain H., (2003), *Motivation à apprendre mythe ou réalité ? Point d'étape des recherches en psychologie*, Paris, L'Harmattan, 142 p.
Lemaire S., (1999), « L'entrée dans le supérieur », *Données sociales. La société française*, Paris, INSEE, p. 81-86
Lepoutre D., (1997), Cœur de banlieue : codes, rites et langages, Paris, Odile Jacob, 459 p.
Lê Thàn K., (2001), *Education et civilisations, genèse du monde comptemporain*, Paris, Horizon du monde / UNESCO, 734 p.
Lévi-Strauss C., (1952), *Race et histoire*, UNESCO, coll. Folio essais, 1987 pour la réédition, 127 p.
Levine S. B., (1980) « *The rise of american boarding schools and development of a national upper class*», Social Problems; Octobre, Vol. 28 Issue 1, p. 63-95
Lojkine J., (2005), *L'adieu à la classe moyenne*, La dispute, Paris, 246 p.
Le Wita B., (1988), *Ni vue ni connue, approche ethnographique de la culture bourgeoise*, Paris, Editions de la Maison des sciences de l'homme, coll. Ethnologie de la France, 200 p.
- (1990), « Comment en sortir ? », *Ethnologie Française*, n° 20, 1990-1 janvier-mars, p.5-11
Malinowski B., (1922), *Les argonautes du pacifique occidental*, Paris, Ed. Gallimard, coll. TEL, traduit de l'anglais par André et Simone Devyver, 1989 pour l'édition utilisée, 606 p.

Martuccelli D., (1999), *Sociologies de la modernité*, Paris, Ed. Gallimard, coll. Folio/Essais, 709 p.

- (2004), « Figure de la domination », *Revue Française de sociologie*, n°45-3, p.469-497

Masson P., (2001), « La fabrication des Héritiers », *Revue française de sociologie*, 42-3, p.477-507

Mazalto M., (2005), *Une école pour réussir : l'effet établissement*, L'harmattan, Paris, 220p.

Merllié D., (1975), « Psychologie et mobilité sociale », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°3, p.94-105

Mension-Rigau E., (1990), *L'enfance au château, L'éducation familiale des élites françaises au vingtième siècle*, Paris, Rivages, 317 p.

- (1994), *Aristocrates et grands bourgeois, Education tradition valeur*, Paris, Librairie Plon, 514 p.

Meyer N., (1995), « L'entretien selon Pierre Bourdieu. Analyse critique de *La Misère du monde* », *Revue Française de Sociologie*, 36-2, p.355-370

Morin E., (1990), *Introduction à la pensée complexe*, Paris, ESF, 158 p.

Mucchielli A. (sous la dir.), (1996), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin, 275 p.

Nogueira M.-A., (2005), « Elites économiques et excellence scolaire au brésil, La remise en question d'un mythe », *Revue internationale d'éducation Sèvres* », 39, septembre 2005, p. 67-77

Nogueira M.-A. et Aguiar A., (2008), « La formation des élites et l'internationalisation des études : peut-on parler d'une "bonne volonté internationale" ? », *Éducation et Sociétés*, 2008/1 - n°21, p.105 à 119

Pareto V., (1965), *Les systèmes socialistes*, Librairie Droz, Genève, Publié par G. Busino, cours de V. Pareto professé en 1902 et 1903, 488 p.

Payet J.-P., (1997), *Collèges de banlieue, Ethnographie d'un monde scolaire*, Armand Colin, Paris, 206 p.

Péquignot B., (1996), « L'image de la volonté : le syndrome Rio Bravo », *Utinam, Revue de sociologie et d'anthropologie*, n° 20, p.105-123

Pereira V. B., (2009), « Le difficile essor de la sociologie portugaise », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, supplément en ligne au dossier « Sociologie publique » n°176-177 Paris, Seuil, mars 2009, http://www.arss.fr/debats/le-difficile-essor-de-la-sociologie-portugaise/ p. 157-159

Perrenoud P., (1984), *La fabrication de l'excellence*, Genève, Droze, 326 p.

- (1994), *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF Editeur, coll. Pédagogies, 6e éd. 2005, 207 p.

- (1995), *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation : Vers une analyse de la réussite, de l'échec et des inégalités comme réalités construites par le système scolaire*, Genève, Droze, 346 p.

- (2005), *La pédagogie à l'école des différences. Fragments d'une sociologie de l'échec*, Paris, ESF, 205 p.

Perrot M., (1961), *Le mode de vie des familles bourgeoises*, Paris, Presses de la fondation nationale des sciences politiques, 1982 pour l'édition utilisée, 299 p.

Peretz H., (2004), *Les méthodes en sociologie, l'observation*, Paris, La Découverte, première édition 1998, 122 p.

Peugny C., (2009), *Le déclassement*, Grasset et Fasquelle, paris, 175 p.

Peyronie H., (1999), *Célestin Freinet, Pédagogie et émancipation*, Paris, Hachette éducation, coll. Portrait d'éducateur, 125 p.

Pierrehumbert B. (sous la dir.), (1992), *L'échec à l'école : échec de l'école ?*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, 318 p.

Pinçon M. et Pinçon-Charlot M., (1989), *Dans les beaux quartiers*, Paris, Le Seuil, 254 p.

- (1990), « Les noms de la ligné comme garantie de l'excellence sociale », *Ethnologie Française*, n° 20, 1990-1 janvier-mars, p.91-97

- (1993), *La chasse à coure : ses rites et ses enjeux*, Paris, Payot, coll. Documents, 309 p.

- (1996), *Grandes fortunes : dynasties familiales et formes de richesse en France*, Paris, Petite Bibliothèque Payot, Paris, 400 p.

- (1997), *Voyage en grande bourgeoisie*, Paris, PUF, Coll. Essai, 2006 pour l'édition utilisée, réimpression de la deuxième édition, 186 p.

- (1999), *Nouveaux patrons, nouvelles dynasties*, Paris, Calmann-Lévy, 273 p.

- (2000), *Sociologie de la bourgeoisie*, Paris, La Découverte, coll. Repère, 2007 pour l'édition utilisée, 121 p.

- (2005), *Châteaux et châtelains, les siècles passent, les symboles demeurent*, Paris, A. Carrière, 290 p.

- (2007), *Les ghettos du gotha : comment la bourgeoisie défend ses espaces*, Paris, Le Seuil, 2007, 294 p.

Pinto L., (1998), *Pierre Bourdieu et la théorie du monde social*, Paris, Albin Michel, 2002 pour l'édition utilisée revue et augmentée par l'auteur, 252 p.

Pinto L., Sapiro G. et Champagne P. (sous la dir.), (2004), *Pierre Bourdieu, sociologue*, Paris, Fayard, 344 p.

Prairat E., (1994) Éduquer et punir. Nancy, P.U.F, 300p.

Prost A., (1992), *Ecole et stratification sociale, Education, société et politiques, une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*, Paris, Le Seuil, 263 p.

Ralph B. et McNeal JR., (1999), « Parental involvement as social capital : Differential effectiveness on science achievement, truancy and dropping out », Social forces, Septembre, 78(1), p.117-144

Raviv A., Bar-Tal D., (1980) « *Causal perceptions of success and failure by advantaged, integrated and disadvantaged pupils.* », British Journal of Educational Psychology, Vol 50(2), Juin, p. 137-146.

Saint Martin (de) M., (1993), *L'espace de la noblesse*, Paris, Métailié, 326 p.
- (2005), « Méritocratie ou cooptation ? La formation des élites en France », *Revue internationale d'éducation Sèvres*, 39, septembre 2005, p. 57-66
Sabouret J.-F., (2005), « Les élites anciennes et nouvelles au Japon », *Revue internationale d'éducation Sèvres*, 39, septembre 2005, p. 37-46
Sartre J.-P., (1996), *L'existentialisme est un humanisme*, Paris, Gallimard, coll. Folio essais, 108 p.
Schatzman L. et Strauss A. L., (1973), *Fields research. Stratégies for a natural sociology*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 149 p.
Stébé J.-M. et Marchal H., (2007), *La sociologie urbaine*, PUF, éd. Que sais-je ?, 127 p.
Testanière J., (1967), « Chahut traditionnel et chahut anomique dans l'enseignement du second degré », *Revue Française de Sociologie*, p. 17-33.
Vallerand R. J. et Thill E. (sous la dir.), (1993), *Introduction à la psychologie de la motivation*, Québec, Editions Etudes vivantes, 674 p.
Van Zanten A., (sous la dir.), (2008), « Elites (Formation des) », *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, PUF, p. 242-246
Vygotski L., (1987), *Pensée et langage*, Paris, La Dispute, trad. Sève F., 536 p.
Wacquant L., (2000), *Corps et âme : carnets ethnographiques d'un apprenti boxeur*, Marseille, Agone, 268p.
Weber M., (1917), *Hindouisme et bouddhisme*, Trad. I. Kalinowski et R. Lardinois, Paris, Flammarion, coll. Champs, 2003 pour la réédition, 636 p.
Woods P., (1979), *The divided school*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 310 p.
- (1990), L'ethnographie de l'école. Paris, A. Colin, 172 p.

Revue

Mouvement, (2002) « *Après Bourdieu, le travail de la critique* », Paris, n°24, novembre-décembre 2002
Sciences Humaines, (2002), Numéro spécial Pierre Bourdieu « *L'œuvre de P. Bourdieu* »

Actes de Colloque

« *Pierre Bourdieu : les champs de la critique* », (2004), Colloque organisé par la BPI les 28 février et 1er mars 2003 ; avec le conseil scientifique de P. Corcuff, Paris BPI, 288 p.

Sources en lignes

« Résultats définitifs de la session 2006 du baccalauréat », (2006), *Les notes d'information* - D.E.P.P. - N°07.15, disponible sur le portail du ministère de l'Education Nationale www.education.gouv.fr, consulté le 26 mai 2007 à 18h27 et le 15 juillet 2011
http://media.education.gouv.fr/file/06/1/5061.pdf

Fourquet J., *Le catholicisme en France en 2009*, Étude Ifop, Aout 2010, disponible sur le site de l'Ifop.
http://www.ifop.com/?option=com_homepage, consulté le 15 juillet 2011 à 17h36
http://www.ifop.com/media/pressdocument/238-1-document_file.pdf

Table des matières

INTRODUCTION 9

- PARTIE I - CONSTRUCTION D'UN OBJET DE RECHERCHE 15

CHAPITRE I. FONDEMENT DE LA RECHERCHE 16

I. 1. Pour un renversement épistémologique 16

I. 1. 1. Les enfants des classes favorisées en échec 17

I. 1. 2. Un objet de recherche 18

I. 1. 3. Apports de ces travaux 21

I. 1. 4. Des enfants atypiques dans des établissements atypiques 27

I. 1. 5. Elite et Ecole : de l'économique au symbolique 28

I. 1. 6. Les établissements scolaires des classes dominantes 29

I. 1. 7. Vers une problématisation 33

CHAPITRE II. EPISTEMOLOGIE ET MODELE D'ANALYSE 36

II. 1. Questionnement épistémologique : la réalité, de la structure aux représentations 36

II. 2. Exposition d'un modèle constructiviste 37

II. 2. 1. L'approche structuraliste constructiviste 37

a) De l'opposition des héritiers à l'émergence de la pensée de P. Bourdieu 37

b) Pour une définition du structuralisme constructiviste 42

II. 3. L'idée de la domination 47

II. 3. 1. Les modèles de reproduction 47

II. 3. 2. L'habitus ou l'histoire faite corps 49

II. 3. 3. Les champs ou l'histoire faite chose 52

II. 3. 4. Le concept de capital chez P. Bourdieu 54

II. 3. 5. Capital et pouvoir symbolique ou effet de capital ? 55

II. 3. 6. Relations entre habitus et champ 57

II. 3. 7. L'habitus déchiré 58

- PARTIE II - LES CLASSES DOMINANTES 61

CHAPITRE III. DE QUOI PARLE-T-ON ? 62

III. 1. Elite et classe dominante 62

III. 2. Les élites 64

III. 2. 1. Tentative de définition de l'idée d'élite 65

III. 2. 2. De l'excellence au symbole de l'excellence 65

III. 2. 3. Une vision internationale 67

III. 3. La France des élites 68

III. 3. 1. Elite scolaire ou élite sociale 68

III. 3. 2. Employabilité des élites 69

III. 4. Elites ou grande bourgeoisie et noblesse ? 71

III. 5. Le trouble dans la domination : de la confusion d'un « snobisme » 73

III. 6. Bourgeoisie ou noblesse ? 77

CHAPITRE IV. SPECIFICITE DES CLASSES DOMINANTES 81
IV. 1. Reproduction et perpétuation du capital social 81
IV. 1. 1. Un rapport endogamique 81
IV. 1. 2. Les rallyes, le hasard forcé 82
IV. 1. 3. Du capital social à l'endogamie bordelaise 83
IV. 1. 4. Le bassin d'Arcachon, mise en œuvre de la symbolisation du capital social 84
IV. 2. La création de la domination par la dénégation 85
IV. 3. Institutionnalisation du capital culturel 86
IV. 4. Le modèle scolaire compétitif 86
IV. 5. L'excellence scolaire en question 87
IV. 6. Effet de capital et capital symbolique : vers une approche méthodologique 89
- PARTIE III - POSITIONNEMENT METHODOLOGIQUE ET ENTREE SUR LE TERRAIN 91
CHAPITRE V. POSTURE DE RECHERCHE 93
V. 1. Préambule pratique 93
V. 2. La recherche ethnographique, construction d'un choix méthodologique 94
V. 3. Esquisse d'une analyse méthodologique : vers une socioanalyse 95
V. 3. 1. Un cadre familier 97
V. 3. 2. Un milieu connu 99
CHAPITRE VI. TERRAIN DE RECHERCHE ET METHODE 102
VI. 1. Historique de la recherche 102
VI. 2. Les établissements d'une pré-enquête : La sainte trinité 104
VI. 3. Domaine Lenoir, une observation participante 107
VI. 3. 1. L'observation participante 107
VI. 3. 2. Notre arrivée à Domaine Lenoir 107
VI. 3. 3. Des changements physiques 109
VI. 4. Statut professionnel, militantisme, recherche : un triptyque difficile 110
VI. 5. Tentative de modélisation des postures de recherche 115
VI. 6. Les enregistrements audio 119
VI. 7. Intérêts et limites d'une telle méthode 120
VI. 8. Une observation impliquée : Le Seuil 121
VI. 8. 1. Notre arrivée au Seuil 121
VI. 8. 2. Posture méthodologique 123
VI. 9. Les entretiens 124
VI. 9. 1. Principe méthodologique 125
VI. 9. 2. Le guide d'entretien 127
VI. 9. 3. Les modalités de passation des entretiens 130
VI. 10. Une immersion : la chorale Chœur pour cœur 132
VI. 10. 1. Un choix méthodologique global 132
VI. 10. 2. L'entrée 134
VI. 10. 3. Les choristes 136

VI. 10. 4. Les activités laïques 137
a) Les répétitions 137
b) Les concerts 137
VI. 10. 5. Les activités catholiques : les messes 138
VI. 10. 6. Les activités mixtes : les week-ends 139
VI. 10. 7. Nos activités, notre place et nos doutes 139
a) Des impairs 139
b) Notre place 140
c) Le regard anthropologique 141
d) Entre doutes et amitiés 141
VI. 10. 8. Les limites de la rencontre ethnographique 143
- PARTIE IV - DE LA CONSTRUCTION SOCIALE DE L'ECHEC AU RATTRAPAGE DES « REPRIS DE JUSTESSE » 147
CHAPITRE VII. L'EXCELLENCE COMME VALEUR COMMUNE 149
VII. 1. Tentative de description des classes dominantes 149
VII. 1. 1. Homologie des pratiques sociales 149
a) Les rapports de genre et les pratiques familiales 149
b) Des pratiques culturelles 151
c) Le luxe de la simplicité : « On se voit ce week-end au Ferret ! » 154
VII. 1. 2. L'appartenance à la classe dominante : une impression contrastée 157
VII. 1. 3. Des discriminants dans les groupes sociaux : la domination dans la domination 159
a) L'origine du groupe social 159
b) La religion 161
c) La perpétuation des valeurs : l'assurance que rien ne change 163
VII. 2. La culture d'établissement 164
VII. 2. 1. De l'effet établissement à la culture d'établissement 164
VII. 2. 2. « Habiter » l'établissement,
métaphore du rapport individuel à la norme d'excellence ? 166
VII. 3. Les publics des établissements scolaires d'excellence 168
VII. 3. 1. Les enfants des « tradis » 168
VII. 3. 2. Une appartenance sociale gravée dans la chair 169
VII. 3. 3. Les « bourges » : un terme polysémique 172
VII. 3. 4. L'homogénéité comme signe de reconnaissance 175
a) Chez les garçons 175
b) Chez les filles 178
c) Les corps domestiqués 180
VII. 4. Ste Thérèse Domaine Lenoir, Le Seuil,
l'histoire faite corps, l'histoire faite chose 180
VII. 4. 1. Domaine Lenoir 181
a) L'histoire faite chose, la pierre 181
b) L'histoire faite corps, le projet 183
c) La valorisation des compétences : la reconnaissance comme signe de l'excellence . 185
VII. 4. 2. Le Seuil : du rattrapage à l'excellence 186

a) De nouveaux investissements inscrits dans l'histoire 186
b) Un établissement mixte de « repris de justesse » et d'excellence 188
VII. 4. 3. Des établissements de réputation 191
VII. 4. 4. L'organisation du travail, ou l'entrée dans le secteur privé concurrentiel 193
CHAPITRE VIII. LA STRUCTURATION DES NORMES D'EXCELLENCE 196
VIII. 1. Des résultats d'excellence 196
VIII. 2. L'excellence : une marque de la distinction culturelle 197
VIII. 3. Des options rares 200
VIII. 4. De la reproduction et de l'enrichissement du capital social : les réseaux d'échange 201
VIII. 4. 1. L'association des parents d'élèves 201
VIII. 4. 2. L'association des anciens élèves 203
VIII. 5. La catéchèse comme symbolisation du capital social 206
VIII. 6. Des outils de reproduction 209
VIII. 6. 1. Scènes de la vie quotidienne à Domaine Lenoir 209
a) La demi-pension 209
b) La surveillance de la cour 211
c) Les études 212
VIII. 6. 2. Des interdits légitimes au chahut traditionnel : être un Seuillien 214
a) L'élégance comme marque 214
b) Le chahut traditionnel marque de l'esprit de corps 215
CHAPITRE IX. LE TRI DANS LES POSTURES : LA DOMINATION DANS LA DOMINATION 220
IX. 1. Inégales distances à la norme et construction sociale de l'échec : première analyse des entretiens 220
IX. 2. Le disciplinaire 224
IX. 2. 1. De l'implicite… : le règlement 225
IX. 2. 2. …à l'explicite : les sanctions 227
a) Analyse quantitative des retenues à Domaine Lenoir 227
b) Analyse qualitative des sanctions à Domaine Lenoir 232
IX. 3. Petite réflexion sur la règle 235
IX. 4. La coercition pédagogique : les évictions 237
IX. 4. 1. Le conseil de classe 237
IX. 4. 2. La commission d'éducation 238
IX. 4. 3. Le conseil de discipline 239
IX. 5. Le comportement et les résultats : illusio justificatrice de tri 240
IX. 6. Les départs volontaires 246
IX. 7. De « l'idéologie du don » à « l'idéologie de la volonté » 249
IX. 8. Expulsion et éviction, créations structurelles d'échec : une synthèse 252
CHAPITRE X. LE RATTRAPAGE DES REPRIS DE JUSTESSE : AJUSTEMENT AUX NORMES D'EXCELLENCE ET RELEGITIMATION 258
X. 1. Internalité et externalité de l'échec et de la réussite. 258

X. 2. L'échec et son vécu : les « repris de justesse » *261*
X. 2. 1. Les typiques des atypiques 262
X. 2. 2. Des atypiques chez les atypiques 265
a) Les bizuts 265
b) Une exclue de l'intérieur : une nobod' 265
X. 2. 3. Seconde 6 et STG : les stigmates de l'échec 270
X. 2. 4. Être au Seuil, un choix des familles 274
a) Une histoire de familles… et de réseaux 274
b) Pour se mettre au travail 275
c) Pour être dans le droit chemin 275
d) Pour contourner les orientations précoces 276
X. 2. 5. Un choix concerté pour s'éloigner 277
X. 2. 6. L'homologie sociale comme gage de rattrapage 278
X. 3. La vie à l'internat *279*
X. 4. L'intégration de la norme *281*
X. 4. 1. Rentrer dans le moule 281
X. 4. 2. La religion pour faire entrer dans le moule 284
X. 5. Les relations entre pairs : altérité et distance à la norme *285*
X. 6. Les renforcements de distance à la norme d'excellence *288*
X. 6. 1. Les particularités individuelles dans les classes dominantes, vers une perspective non rationaliste 288
X. 6. 2. La zone proximale de capital (Z.P.C.) : acquisition d'une distance à la norme d'excellence atypique 291
a) La Z.P.C., étude de la genèse des affinités atypiques 291
b) Effet d'éloignement de la norme scolaire 293
c) Des élèves encore plus éloignés que d'autres 294
d) Effet de rapprochement de la norme scolaire 295
X. 7. Etre adulte après l'échec à l'école : les cas Hugues et Manu *297*
X. 7. 1. Le cas Hugues : le poids de la culture de classe 297
X. 7. 2. Le cas Manu : la noblesse de l'ouvrage 299
CONCLUSION 306
BIBLIOGRAPHIE 312
TABLE DES MATIERES 321
INDEX DES SIGLES UTILISES 326
INDEX DES TABLEAUX ET DES FIGURES 328
INDEX DES AUTEURS 329
TABLE DES ANNEXES VERSION ELECTRONIQUE (SUR CD-ROM) 332
RESUME ET MOTS CLES 333

Index des sigles utilisés

A.N.F : Association d'entraide de la Noblesse Française
A.N.P.E. : Agence Nationale Pour l'Emploi
APEL : Association de Parents de l'Enseignement Libre
B.D.E. : Bureau Des Etudiants
B.E.A.T.E.P. : Brevet d'Etat d'Animateur Technicien de l'Education Populaire
B.E.P.C. : Brevet d'Etudes du Premier Cycle du second degré
B.T.S. : Brevet de Technicien Supérieur
C.D.I. : Contrat à Durée Indéterminée
C.D.D. : Contrat à Durée Déterminée
C.E. : Conseiller d'Education
C.E.S. : Contrat Emploi Solidarité
C.P. : Cours Préparatoire
C.P.E. : Conseiller Principal d'Education
C.P.G.E. : Classes Préparatoires aux Grandes Ecoles
C.V. : *Curriculum Vitae*
D.S.T. : Devoir Sur Table
D.U.T. : Diplôme Universitaire Technologique
E.D.F. : Electricité De France
ENA : Ècole Nationale d'Administration
E.N.A.P. : Ecole Nationale d'Administration Pénitentiaire
E.N.S. : Ecole Normale Supérieure
ES : Série Economique et Social
G.U.D. : Groupe Union Défense
H.E.C. : Hautes Etudes Commerciales
I.N.S.E.E. : Institut Nationale de la Statistique et des Etudes Economiques
I.U.F.M. : Institut Universitaire de Formation des Maîtres
L : Série littéraire
L.V. : Langue Vivante
PCS : Professions et Catégories Socioprofessionnelles
P.E. 1 : Professeur des Ecole 1
S : Série scientifique
S.A.R.L. : Société A Responsabilités Limitées
S.V.T. : Sciences et Vie de la Terre
STG : Sciences et Technologies de la Gestion

STI : Sciences et Techniques de l'Ingénieur

T : Terminale

UMP : Union pour un Mouvement Populaire

U.N.E.S.C.O. : United Nations Educational, Scientific and cultural Organization ; Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

ZPC : Zone Proximale de Capital

Index des tableaux et des figures

FIGURE 1 MODELISATION DES POSTURES DE RECHERCHE 116
FIGURE 2 SCHEMA DE SYNTHESE DU PROCESSUS D'EVICTION 253

TABLEAU 1. EFFECTIFS DES RETENUES EN FONCTION DU SEXE ET DU MOTIF DES RETENUES AU SEIN DE L'ENSEMBLE DE L'ETABLISSEMENT (N=629 ELEVES)..... 228
TABLEAU 2. PART DES QUATRE PRINCIPAUX MOTIFS DANS LES 343 RETENUES DES FILLES ET LES 576 RETENUES DES GARÇONS. 229
TABLEAU 3. DESCRIPTION DU NOMBRE D'HEURES DE RETENUES EN FONCTION DU MOTIF ET DU SEXE. (RETENUES N'AYANT QU'UN SEUL MOTIF) 230
TABLEAU 4. DESCRIPTION DES NOMBRES ET DUREES DES RETENUES PAR ENFANT EN FONCTION DES NIVEAUX (N=331). 230
TABLEAU 5. DISTRIBUTION DES QUATRE PRINCIPAUX MOTIFS DANS LES 407 RETENUES DES SECONDES, LES 359 RETENUES DES PREMIERES ET DES 153 RETENUES DES TERMINALES. 231

Index des auteurs

A

Accardo A., 312
Aguiar A., 68, 317
Allan A.J., 179, 312
Ansard P., 44, 312
Arborio A.-M., 120, 312
Ayral S., 228, 229, 312

B

Bajomi I., 67, 312
Ballion R., 17, 18, 21, 22, 28, 60, 189, 191, 308, 312
Bar-Tal D., 258, 318
Baudelot C., 9, 18, 312, 315
Bautier E., 17, 244, 314
Becchi E., 150, 312
Berthelot J.-M., 312
Bessette J.-M., 312
Blanchet A., 313
Bonnewitz P., 54, 312
Bouffartigue P., 313
Bourdieu P., 9, 13, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 29, 32, 34, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 66, 67, 75, 151, 152, 188, 243, 254, 265, 306, 307, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 319
Bourgois P., 313
Boutinet J.-P., 183, 313
Bouveresse J., 313
Brooks D., 75, 313
Brown P., 69, 70, 313

C

Cacouault M., 49, 313
Chaline J.-P., 315
Champagne P., 42, 48, 56, 265, 314, 318
Charlot B., 17, 167, 244, 314
Chassey (de) F., 314
Chatagner F., 314
Christin O., 42, 48, 56, 314
Chycki M.-C., 31, 314
Coenen-Huther J., 28, 65, 66, 314
Compayré G., 31, 314
Contreras J., 315
Corcuff P., 43, 50, 56, 312, 314, 319
Cousin O., 165, 307, 314

D

Dagorn J., 17, 165, 166, 168, 216, 243, 307, 314
Darchy-Koechlin B., 28, 67, 314
Daverne C., 10, 17, 19, 20, 22, 24, 25, 26, 34, 49, 63, 67, 98, 129, 261, 310, 314
Debarbieux E., 186, 307, 314
Desrosières A., 314
Dirm L., 314
Dubet F., 19, 64, 314, 315
Duru-Bellat M., 165, 307, 315
Dutercq Y., 68, 315

E

Elias N., 315
Encrevé P., 315
Establet R., 9, 18, 312

Euriat M., 28, 68, 315

F

Favret-Saada J., 136, 315
Fédida P., 315
Felouzis G., 62, 167, 196, 197, 315
Ferrand M., 315
Fournier P., 120, 312
Fumaroli M., 315

G

Gerorge J., 314
Goblot E., 315
Gotman A., 313
Grawitz M., 315

H

Habermas J., 315
Halbwachs M., 315
Henri-Panabière G., 17, 18, 19, 20, 25, 26, 167, 310, 315
Hoggart R., 59, 316
Hong S.-M., 316
Houssaye J., 31, 316

I

Imbert F., 315

J

Jouy A., 316
Julia D., 150, 312

L

Laborderie R., 316
Lagrave R.-M., 315
Lahire B., 20, 43, 64, 125, 151, 153, 291, 315, 316
Langouët G., 17, 316
Latour B., 117, 118, 316
Lê Thàn K., 31, 316
Le Wita B., 66, 77, 316
Lecourt D., 315
Léger A., 316
Legrain H., 316
Lemaire S., 68, 316
Lepoutre D., 142, 316
Levine S. B., 71, 316
Lévi-Strauss C., 38, 44, 316
Liot F., 167, 196, 315
Lojkine J., 316

M

Malinowski B., 316
Marchal H., 167, 319
Marry C., 315
Martuccelli D., 19, 315, 317
Masson P., 38, 39, 40, 41, 317
Mazalto M., 307, 317
McNeal JR., 25, 318
Mension-Rigau E., 28, 70, 153, 160, 161, 162, 317
Merllié D., 317
Meyer N., 317
Mingat A., 165, 315
Morin E., 39, 73, 308, 317
Mucchielli A., 317

N

Nogueira M.-A., 67, 68, 317

O

Oeuvrard F., 49, 313

P

Pareto V., 65, 66, 317
Passeron J.-C., 9, 17, 18, 38, 39, 40, 41, 42, 48, 56, 313
Payet J.-P., 317

Péquignot B., 317
Pereira V. B., 67, 317
Peretz H., 107, 318
Perrenoud P., 32, 33, 87, 88, 249, 317
Perrot M., 317
Perroton J., 167, 196, 315
Peugny C., 318
Peyronie H., 318
Pierrehumbert B., 318
Pinçon M., 9, 16, 17, 19, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 63, 66, 67, 68, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 92, 95, 96, 99, 100, 109, 167, 192, 207, 318
Pinçon-Charlot M., 9, 16, 17, 19, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 63, 67, 68, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 92, 95, 96, 99, 100, 109, 167, 193, 207, 318
Pinto L., 56, 318
Prairat E., 318
Prost A., 40, 318

R

Ralph B., 25, 318
Raviv A., 258, 318
Roche D., 313
Rochex J.-Y., 17, 244, 314

S

Sabouret J.-F., 67, 319
Saint-Martin (de) M., 28, 63, 66, 68, 254, 313, 318
Sapiro G., 318
Sartre J.-P., 38, 40, 319
Schatzman L., 95, 319
Stébé J.-M., 167, 319
Strauss A. L., 95, 319

T

Testanière J, 216, 319
Thélot C., 28, 68, 315
Thévenot L., 314
Thill E., 21, 319
Trognon A., 313

V

Vallerand R. J., 21, 319
Van Zanten A., 28, 63, 67, 68, 69, 307, 313, 314, 315, 319
Vygotski L., 291, 292, 319

W

Wacquant L., 42, 53, 57, 136, 313, 319
Weber M., 44, 72, 73, 319
Woods P., 123, 124, 319

Table des annexes version électronique (sur CD-Rom)

Annexe 1 Projet éducatif de Domaine Lenoir 3
Annexe 2 Règlement intérieur de Domaine Lenoir 9
Annexe 3 Structuration des niveaux et des divisions à Domaine Lenoir 21
Annexe 4 Rappel du règlement intérieur Domaine Lenoir 23
Annexe 5 Synthèses de conseil de classe Domaine Lenoir 25
Annexe 6 Lettres d'avertissement aux familles de sanctions pédagogiques Domaine Lenoir 30
Annexe 7 Contrat pédagogique suite à un conseil d'éducation Domaine Lenoir 33
Annexe 8 Convocations à un conseil de discipline Domaine Lenoir 39
Annexe 9 Rapport de comportement Domaine Lenoir 42
Annexe 10 Outil de suivie de comportement Domaine Lenoir 44
Annexe 11 Rappel des entretiens 46
Annexe 12 Retranscription des entretiens 51
Annexe 13 Domaine Lenoir, Les personnages principaux 272
Annexe 14 Journal d'enquête 279

Note de lecture

Dans un souci de lisibilité, la pagination de l'annexe 14 reprend à la page 1 à chaque changement de journal d'enquête. Ainsi les pages sont numérotés de la façon suivante :

- 1 à 25 en ce qui concerne le journal d'enquête Domaine Lenoir
- 1 à 46 pour celui de *Chœur pour cœur*
- 1 à 56 pour celui du Seuil

Résumé et mots clés

L'étude des élèves en situation scolaire difficile dans les classes dominantes nous permet un autre éclairage quant à la construction de l'idée d'échec. Les enfants issus de milieux très favorisés bénéficient d'un cumul de capitaux leur assurant théoriquement la reproduction de leur posture et de leur niveau social. Cependant on observe au sein même de ces classes des situations d'échec non négligeables.

À travers une recherche ethnographique dans des établissements scolaires privés sous contrat très favorisés de Bordeaux et d'une immersion ethnographique dans les classes dominantes, ce travail décrit les modes de construction sociale de l'idée même d'échec dans ces classes ainsi que des formes de rattrapage des « repris de justesse ».

La thèse montre à quel point les établissements scolaires d'excellence créent eux-mêmes de l'échec dans ces classes sociales. L'étude des normes d'excellence et des distances à celles-ci, montre à quel point une culture d'établissement trop forte et tournée exclusivement vers les codes des classes favorisées est créatrice d'échec pour les plus éloignés de ces normes et des règles théoriquement inhérentes aux classes supérieures. L'étude montre également comment par la quotidienneté, des établissements se mettent au service d'une classe entière afin de récupérer ces « repris de justesse » et leur assurer la perpétuation attendue. Loin d'une attitude rationnelle de rupture volontaire avec les codes de leur classe, ces élèves en situation d'échec sont les produits des structures même des classes dominantes et des établissements scolaires qui les accueillent.

Mots clé : classes dominantes ; élites ; échec scolaire ; établissement scolaire d'excellence ; école privée ; effet établissement ; culture d'établissement ; rattrapage scolaire

The failure of children in elite schools

An ethnographic study of the structure and social construct of school failure and remedial situations in the ruling classes

The study of students from the upper classes in difficulty at school offers a different perspective on the idea of failure. Children from very advantaged backgrounds benefit from a variety of assets, which, in theory, guarantee their position and social status. Within these classes, however, significant situations of failure can be observed.

Through ethnographic research in Bordeaux's private schools under contract, and ethnographic immersion in the dominant classes, this work describes the types of social constructions of the idea of failure in these classes and forms of remedial for children of ruling classes in failure.

This thesis shows how elite schools themselves create a kind of failure in their social classes. The study of the gap between actual performance and the expected standards of excellence in highly respected institutions shows how a strong school culture which exclusively adheres to the codes of the privileged classes could lead to school failure even in children far removed from the rules and values of the upper classes. The study also shows how institutions are at the service of an entire class to retrieve their own children from failure and ensure the perpetuation expected. Far from a rational attitude of deliberately breaking away from the codes of their class, these failing students are the product of the same structures of the dominant classes and schools that host them

Keywords : ruling classes ; school failure ; school of excellence ; private schools ; school effect ; school culture ; remedial teaching