

# Les difficultés des élèves dans le premier degré de l'enseignement secondaire

Rapport final de la recherche n° 129  
« Ruptures dans la trajectoire scolaire au sortir de l'enseignement primaire »  
(Juillet 2011)

*Deuxième volume*  
***DIX-HUIT PORTRAITS D'ÉLÈVES***

Rapport rédigé par  
Miguel Souto Lopez et Philippe Vienne

## *Chercheurs*

Philippe VIENNE  
Laurence NOËL  
CSE-ULB

Miguel SOUTO LOPEZ  
Audrey BOSSART  
GReSAS-UCL Mons

## *Directeurs*

Anne VAN HAECHT  
CSE-ULB

Jean-Émile CHARLIER  
GReSAS-UCL Mons



## *Introduction*

Le deuxième volume de ce rapport contient sous forme de portraits d'élèves une grande partie du matériau empirique qui a nourri l'analyse du premier volume.

Le lecteur trouvera, dans un premier temps, la structure générale de l'enseignement en Communauté française de Belgique ainsi que les différents parcours possibles au sein du premier degré de l'enseignement secondaire. Ceux-ci ont été présentés de deux manières. La première regroupe tous les parcours possibles en un seul schéma. L'objectif de cette présentation globale est de donner un aperçu de la complexité de la structure du premier degré. Pour en faciliter ensuite la lecture, chaque parcours possible a été représenté par un schéma. Ce sont au total treize schémas de parcours que le lecteur pourra découvrir au fil des premières pages de ce deuxième volume. Étant donné que le premier degré constitue l'espace structuré à l'intérieur duquel s'est déroulée cette recherche, il nous a semblé important de permettre au lecteur peu familier avec cette structure de pouvoir s'y repérer de façon relativement aisée.

Dans un second temps, ce deuxième volume regroupe dix-huit portraits d'élèves qui représentent en quelque sorte l'aboutissement empirique de cette recherche. S'ils n'épuisent pas l'ensemble du matériau construit pendant les deux années de recherche, ils n'en constituent pas moins le cœur. Pour chaque bassin scolaire, le lecteur découvrira neuf portraits. Chacun d'entre eux a été construit à partir d'observations de type ethnographique menées en classe, d'entretiens avec les élèves, avec certains de leurs parents, ainsi qu'avec quelques membres des personnels pédagogiques des quatre écoles observées. Plus précisément, au cours de la première année de recherche, Philippe Vienne et Miguel Souto Lopez ont investi, respectivement, l'ES1 et l'ES2 pour le bassin bruxellois, ainsi que l'ES3 et l'ES4 pour le bassin carolorégien. Ils ont mené pendant la première année de recherche (2009-2010) des observations de type ethnographique dans des classes de première année commune et de première année différenciée.

Le déroulement de la recherche a conduit Philippe Vienne à se pencher davantage sur les classes de première année commune et Miguel Souto Lopez sur des classes de première année différenciée. Les chercheurs ont ensuite mené une série d'entretiens semi-directifs avec des membres du personnel pédagogique ainsi qu'avec des élèves et ont assisté à des conseils de classe de fin d'année. Cette première année d'investigation empirique a permis de réaliser un premier balayage et de cibler déjà un ensemble d'élèves dont les portraits seraient susceptibles d'être construits. La condition première à cette construction était d'avoir accès aux familles. C'était là le travail que devaient réaliser Laurence Noël à Bruxelles et Audrey Bossart à Charleroi au cours de la deuxième année de recherche (2010-2011).

Cependant, l'accès aux familles ne se décrète pas. Pour cela, les chercheuses ont investi les classes de deuxième année commune et de deuxième année différenciée (sauf deux portraits recueillis en première année différenciée à Charleroi), dans la continuité des classes et des élèves ciblés par Philippe Vienne et Miguel Souto Lopez au cours de la première année de recherche. L'objectif était d'approcher les élèves afin de s'entretenir avec eux via des entretiens informels et des entretiens enregistrés mais aussi pour qu'ils

leur ouvrent la porte du domicile familial à partir d'une relation de mise en confiance et de familiarisation. Les chercheuses ont ainsi pu mener des entretiens avec certains membres de famille. Elles ont également assisté aux conseils de classe de fin d'année afin de prendre connaissance des résultats scolaires des élèves observés et de leur éventuelle orientation pour l'année 2011-2012.

Il faut souligner la part d'imprévisible qui existe dans un tel travail de construction de portraits. En effet, certains n'ont pas pu être construits car les chercheuses n'ont pas eu accès aux familles, alors que certains entretiens d'élèves avaient été réalisés. Ce qui nous rappelle bien l'ensemble de contraintes avec lesquelles il faut composer dans une telle recherche socio-anthropologique. Cette dimension aléatoire intervient également dans la richesse des informations récoltées à partir des entretiens, certains interlocuteurs étant plus bavards que d'autres, ce qui a, de façon générale, des conséquences sur la longueur des portraits.

Dès que l'ensemble du matériau empirique a été récolté, Philippe Vienne et Miguel Souto Lopez ont construit les portraits pour leur terrain respectif, en concertation avec les chercheuses pour certaines précisions factuelles. Si le « discours » des interviewés est recueilli par les entretiens, il faut pouvoir échapper par un travail critique sur ce matériau à cet « envoûtement » du chercheur par l'entretien réalisé, évoqué par Dominique Schnapper (1999 : 68-69) qui peut représenter un faux horizon de recherche, une sorte de mirage épistémologique. Cette construction de **portraits d'élèves** vise, comme le soulevait Bourdieu dans *La misère du monde* (1993) autant à « entrer dans la singularité de l'histoire d'une vie et de tenter de comprendre à la fois dans leur unicité et leur généralité les drames d'une existence » (Bourdieu 1993h : 712), mais aussi à « construire scientifiquement ce discours de telle manière qu'il livre les éléments nécessaires à sa propre explication » (ibid. : 909). Ils ont ainsi lancé des pistes d'analyse *au plus proche du matériau*, et découlant de celui-ci, dans la continuité épistémologique des travaux de Howard Becker (2002), pistes dont la majeure partie a été reprise dans le premier volume de ce rapport (chapitres III et IV) et qui ont été approfondies par le va-et-vient théorique fructueux entre théories suscitées par induction et littérature scientifique.

Interpréter ces entretiens et se risquer à dresser des portraits n'allait pas sans doutes interprétatifs au sein de l'équipe de recherche, d'une manière qui a été bien explicitée par Emmanuel Bourdieu, quand ce dernier se demande après son entretien avec un militant du Front National (1993b : 763) : « Comment tirer une vérité sociologique quelconque d'un discours qui peut très bien n'être qu'une reconstruction fictive de la vérité, adaptée aux exigences et aux normes présumées de l'interviewer et enjolivée par la censure de positions inavouables et la dissimulation pudique de la souffrance personnelle ? ». Sans prétendre avoir triomphé de difficultés de cet ordre, nous espérons en ce rapport par notre travail de résolution d'*énigmes* avoir fourni une réponse au moins provisoirement acceptable aux jeux d'ombre et de lumière que tissent parfois les entretiens.

Le lecteur constatera la différence de structure de présentation entre les portraits bruxellois et carolorégiens. Les portraits bruxellois sont structurés en deux temps, les observations (parfois très succinctes, parfois abondantes) recueillies en classe étant suivies d'un travail d'analyse qui accompagne les extraits d'entretiens (en adoptant ainsi, même si

l'esprit d'analyse est le même, une mise en forme différente de celle adoptée par les auteurs de *La misère du monde* (voir Bourdieu 1993h : 922), qui reste l'ouvrage de référence pour la composition des portraits bruxellois). Les sous-titres qui accompagnent l'analyse sont pour l'essentiel tirés des phrases-clé de l'entretien pour « orienter l'attention du lecteur vers les traits sociologiques pertinents que la perception désarmée ou distraite laisserait échapper » (Bourdieu 1993h : 920). Les différentes données liées aux différentes sphères d'analyse (familiale, scolaire, juvénile) sont entremêlées dans un récit continu.

Les portraits carolorégiens ont une structure systématique correspondant aux trois sphères d'analyse. Les informations sont regroupées par sphère d'analyse et font l'objet d'une séparation plus nette entre elles. La première approche permet une première analyse plus en profondeur, la seconde facilite la comparabilité entre portraits qui suivent une même structure. Les deux approches se valent et sont complémentaires. La raison de cette différence d'approches tient en la liberté de travail que se sont donnée les chercheurs depuis le début de la recherche. Partant sur le principe d'une épistémologie inspirée des travaux de Becker (et similaire dans son principe à la *grounded theory* d'Anselm Strauss), il nous paraissait important de limiter au maximum au départ la formalisation d'un protocole de recherche (sur base hypothético-déductive) afin que les différentes manières de s'appropriier le terrain conduisent à la production d'un maximum de données, qu'il nous faudrait ensuite rassembler à la manière d'un puzzle, comme l'introduction générale l'a exposé.

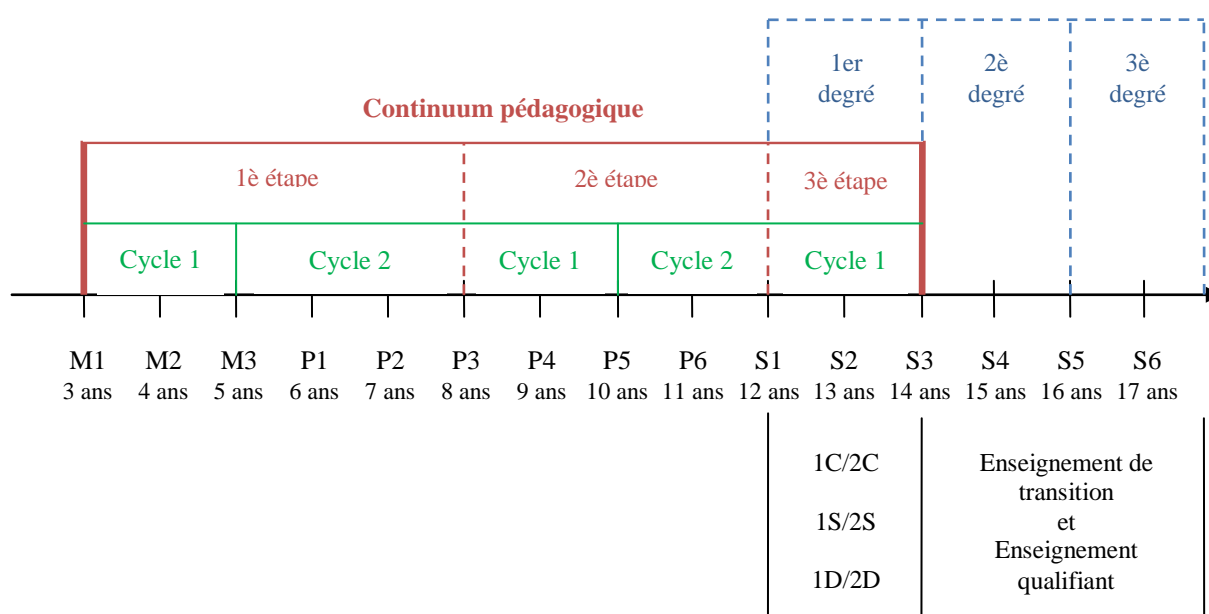
C'était un pari risqué car si les approches avaient été trop différentes, ou trop similaires, les chercheurs qui ont mené cette recherche de bout en bout, Philippe Vienne et Miguel Souto Lopez, n'auraient pas connu la grande complémentarité dans le travail qu'ils ont réalisé. Dans un ouvrage comme *La misère du monde*, la lecture des entretiens, précédés d'un préambule analytique, est en partie laissée à l'intelligence du lecteur tant le matériau est riche. Nous espérons que le lecteur de ce rapport se livrera à ce travail interprétatif et compréhensif, destiné à rendre raison à ceux qui ont été interviewés, de la même manière que nous avons tenté de le faire, rendant ainsi ce travail d'analyse cumulatif et encore plus fructueux.



## *Présentation formelle des parcours scolaires en Communauté française*

Avant d'entamer la discussion des effets des réformes sur certaines trajectoires scolaires observées au cours de cette recherche, il peut être utile pour le lecteur peu familier avec la structure des parcours scolaires en Communauté française de présenter brièvement celle-ci. Cette présentation semble d'autant précieuse que les possibilités de parcours, notamment au sein des deux premières années de l'enseignement secondaire, se sont considérablement complexifiées au cours de ces trois dernières années.

L'enseignement en Communauté française de Belgique se divise en trois grands niveaux d'enseignement : l'enseignement maternel (M1 à M3), l'enseignement primaire (P1 à P6) et l'enseignement secondaire (S1 à S6). Un parcours sans faute, ni retard, implique l'entrée en maternelle à l'âge de trois ans, l'entrée dans le primaire à l'âge de six ans et à douze ans l'entrée dans le secondaire qui se termine à dix-huit ans.



**Figure 1.** La structure des parcours scolaires en Communauté française de Belgique

### 1. Le continuum pédagogique et l'organisation en cycles

Le Décret Missions de 1997 définit le continuum pédagogique qui inclut l'enseignement fondamental (c'est-à-dire l'enseignement maternel *et* primaire) et le premier degré de l'enseignement secondaire :

« Dans l'enseignement ordinaire, la formation de l'enseignement maternel et des huit premières années de la scolarité obligatoire constitue un continuum pédagogique structuré en trois étapes, visant à assurer à tous les élèves, les socles de compétences nécessaires à leur insertion sociale et à la poursuite de leurs études. ».

Comme on peut le voir sur la figure 1, chaque étape est divisée en un ou deux « cycles ». Un cycle est défini au sein du décret de l' « École de la réussite » de 1995 comme un « ensemble d'années d'études à l'intérieur duquel l'élève parcourt sa scolarité de manière continue, à son rythme et sans redoublement ».

## **2. L'enseignement secondaire et l'organisation en degrés, formes et sections**

L'enseignement secondaire se divise en trois degrés : les première et deuxième années constituent le premier degré, les troisième et quatrième années correspondent au deuxième degré, les cinquième et sixième années appartiennent au troisième degré.

Au sein du premier degré, on rencontre l'enseignement relatif au tronc commun (1C, 2C) qui définit le parcours « normal » d'un élève. Au terme du degré commun, l'école peut avoir l'obligation d'organiser une épreuve certificative externe qui octroie la Certificat d'études du premier degré (CE1D). Ce sont les pouvoirs organisateurs (PO) qui décident si les écoles qui sont soumises à leur organisation respective. « Chaque pouvoir organisateur décide annuellement de la participation ou non à cette épreuve certificative externe des élèves concernés inscrits dans les écoles qu'il organise. » (Ministère de la Communauté française, 2006 : 15).

Les années complémentaires (1S, 2S) sont des alternatives pédagogiques aux redoublements. La 1S est destinée aux élèves ayant échoué leur 1C ou, pour utiliser la terminologie officielle, n'ayant pas acquis la maîtrise des socles de compétences attendus en fin de première année commune. La 1S peut également être destinée à certains élèves issus d'une 1D. La 2S est prévue pour les élèves qui ont échoué leur 2C ou pour certains élèves issus d'une 2D.

Le premier degré différencié (1D, 2D) est destiné aux élèves qui n'ont pas obtenu leur CEB (certificat d'études de base délivré après une épreuve d'évaluation externe) qui sanctionne la réussite des études primaires. Un élève obtient son certificat d'études de base (CEB) de plein droit s'il réussit toutes les épreuves certificatives externes : français, mathématiques, éveil (histoire/géographie et sciences). Si l'élève échoue à l'une ou l'autre épreuve externe, le Conseil de classe peut décider de lui octroyer le CEB. L'élève issu de 1D et qui obtient son CEB est orienté, sur décision du Conseil de classe, soit en 1C, soit en 1S. L'élève qui obtient son CEB en fin de 2D peut choisir de s'orienter en deuxième année du degré commun ou dans « les formes et sections définies par le Conseil de classe ».

À partir du second degré, l'enseignement secondaire se divise en deux sections : l'enseignement de transition et l'enseignement qualifiant. Au sein de chaque section d'enseignement, il y a deux formes. Ce sont, pour l'enseignement de transition, l'enseignement général, qui prépare à l'enseignement supérieur, et l'enseignement technique de transition, qui reste un enseignement comparable à l'enseignement général mais davantage axé sur une pratique comme les langues, les sciences économiques, sociales, les études artistiques, sportives, etc. Les sections appartenant à l'enseignement qualifiant sont l'enseignement technique de qualification et l'enseignement professionnel.



Ces deux formes forment l'élève à un métier, avec un enseignement plus théorique en technique de qualification<sup>1</sup>. Il faut préciser que seul l'enseignement professionnel ne donne pas accès au CESS (certificat d'enseignement secondaire supérieur) qui correspond au diplôme de fin de secondaire des trois autres formes d'enseignement et qui donne directement accès aux études supérieures, quelles qu'elles soient : de type court ou long, universitaires ou non universitaires.

L'élève qui réussit le premier degré commun peut choisir de s'orienter dans l'une des quatre formes de l'enseignement secondaire. L'élève qui échoue le premier degré ne peut rejoindre l'enseignement général. Le Conseil de classe définit les formes et sections à l'intérieur desquelles l'élève peut choisir de s'orienter. Il s'agit d'une attestation d'orientation restrictive.

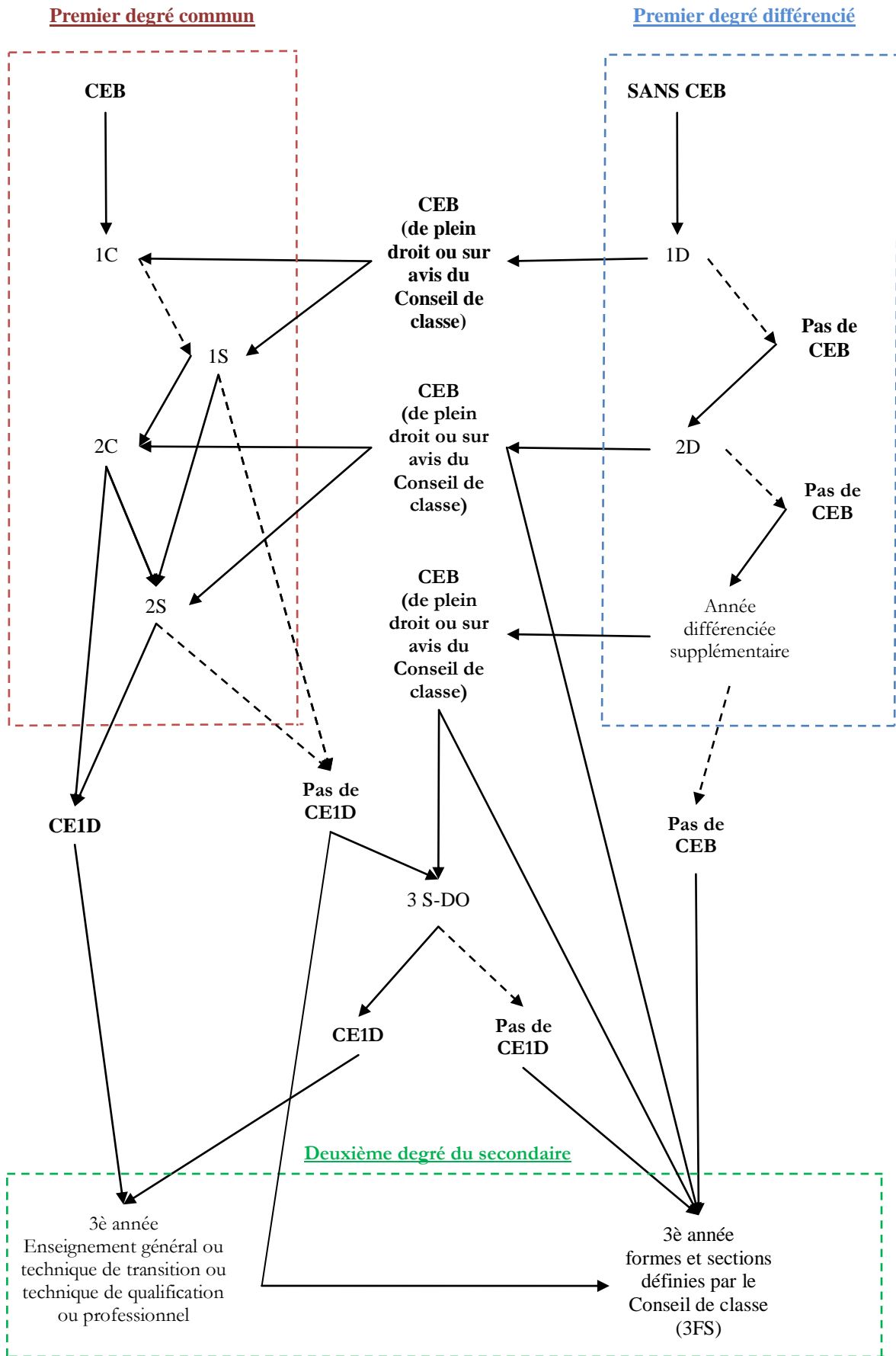
### **3. L'organisation de la troisième étape du continuum pédagogique ou du premier degré de l'enseignement secondaire**

Nous allons à présent nous attarder plus spécifiquement sur le premier degré de l'enseignement secondaire — qui équivaut à la troisième étape du continuum pédagogique — étant donné qu'il représente le terrain de la présente recherche. La figure 2 ci-dessous reprend l'ensemble des parcours possibles au sein du premier degré. L'intérêt de présenter l'ensemble des parcours sur un même schéma est d'avoir une vue globale sur la complexité des parcours. Pour pouvoir s'orienter dans ce schéma global, il est nécessaire de garder constamment à l'esprit que, d'une part, un élève ne peut rester plus de trois années dans le premier degré et, d'autre part, qu'aucun redoublement n'est possible, ce qui signifie qu'un élève ne peut faire deux fois la même année.

Ce schéma sera décomposé en treize parcours uniques possibles dans les points suivants. Il faut encore préciser une autre limite de fréquentation du premier degré, celle de l'âge. Un élève ne peut être orienté dans une année du premier degré si, avant le 31 décembre de cette année d'orientation, il atteint l'âge de 16 ans. Prenons un exemple. Au cours de l'année scolaire 2010-2011, un élève de 1C a 15 ans et réussit son année. Cet élève va avoir 16 ans en novembre 2011. Il aura dépassé l'âge légal de fréquentation du premier degré et sera orienté en troisième année d'une forme et section décidée par le Conseil de classe, et ce malgré sa réussite de la 1C.

---

<sup>1</sup> Pour une liste exhaustive des orientations possibles dans l'enseignement technique de transition, technique de qualification et professionnel, voir : [http://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/17629\\_002.pdf](http://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/17629_002.pdf)

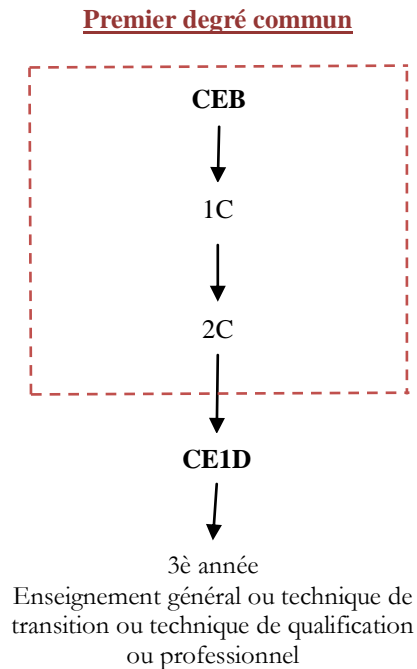


**Figure 2.** Passages entre premier degré différencié et premier degré commun

## 4. Les schémas de parcours

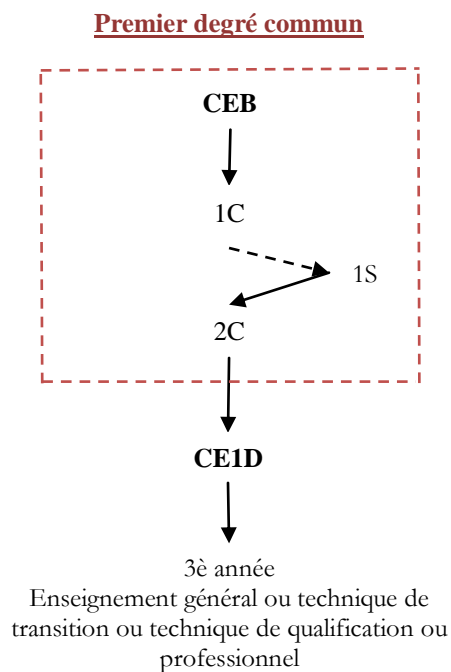
### 4.1. Parcours n° 1 : le parcours sans faute

Un parcours sans faute est celui où un élève a obtenu son CEB au terme de la 6<sup>ème</sup> primaire. Grâce au CEB, l'élève accède à la 1C. Après avoir réussi la 1C, il passe en 2C au terme de laquelle. S'il obtient le CE1D, l'élève peut choisir librement de s'orienter dans l'une des quatre formes d'enseignement au sein du second degré.



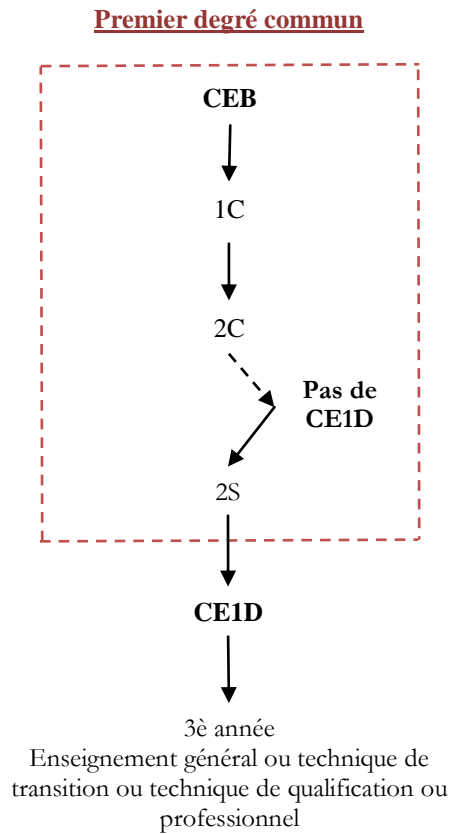
4.2. Parcours n° 2 : le parcours réussi dans le degré commun avec un passage par une 1S

Un élève peut échouer sa 1C. Il est alors orienté en 1S, pour rejoindre ensuite *automatiquement* la 2C, au terme de laquelle il peut obtenir son CE1D et s'orienter librement dans une des quatre formes d'enseignement au sein du second degré.



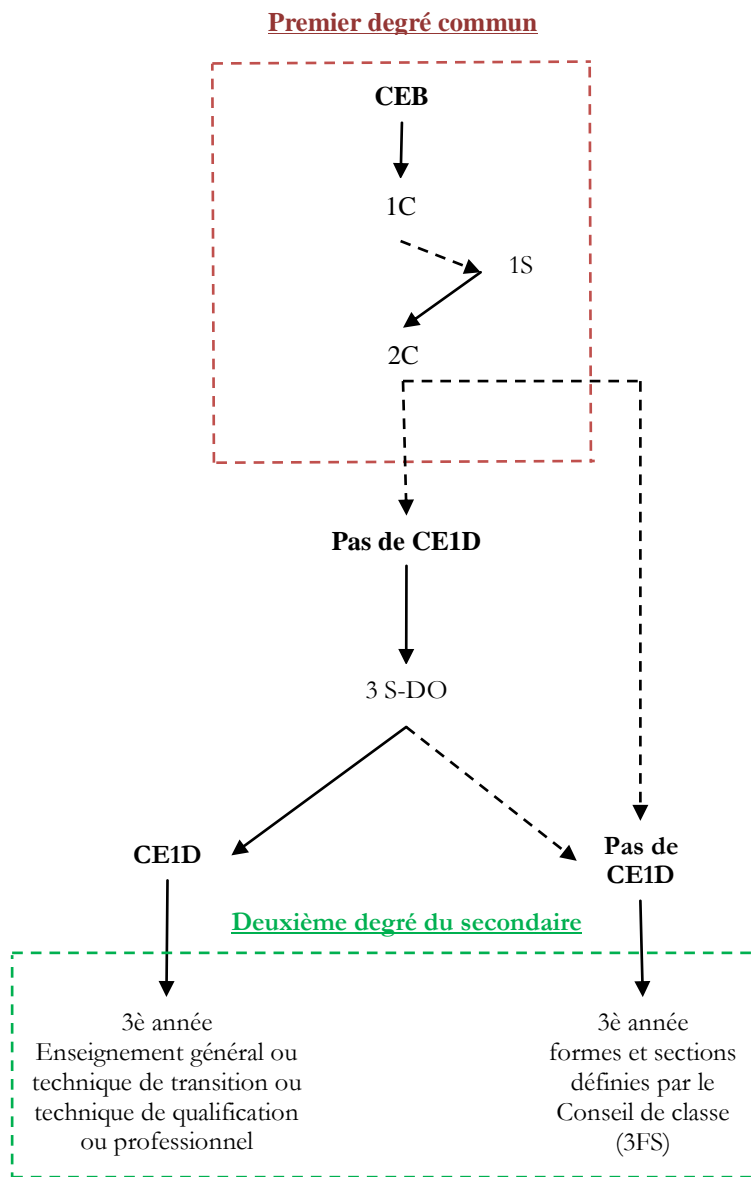
4.3. Parcours n° 3 : le parcours réussi dans le degré commun avec un passage par une 2S

Un élève peut échouer sa 2C. Il est alors orienté en 2S au terme de laquelle il obtient son CE1D et peut choisir librement de s'orienter vers l'une des quatre formes d'enseignement au sein du second degré.



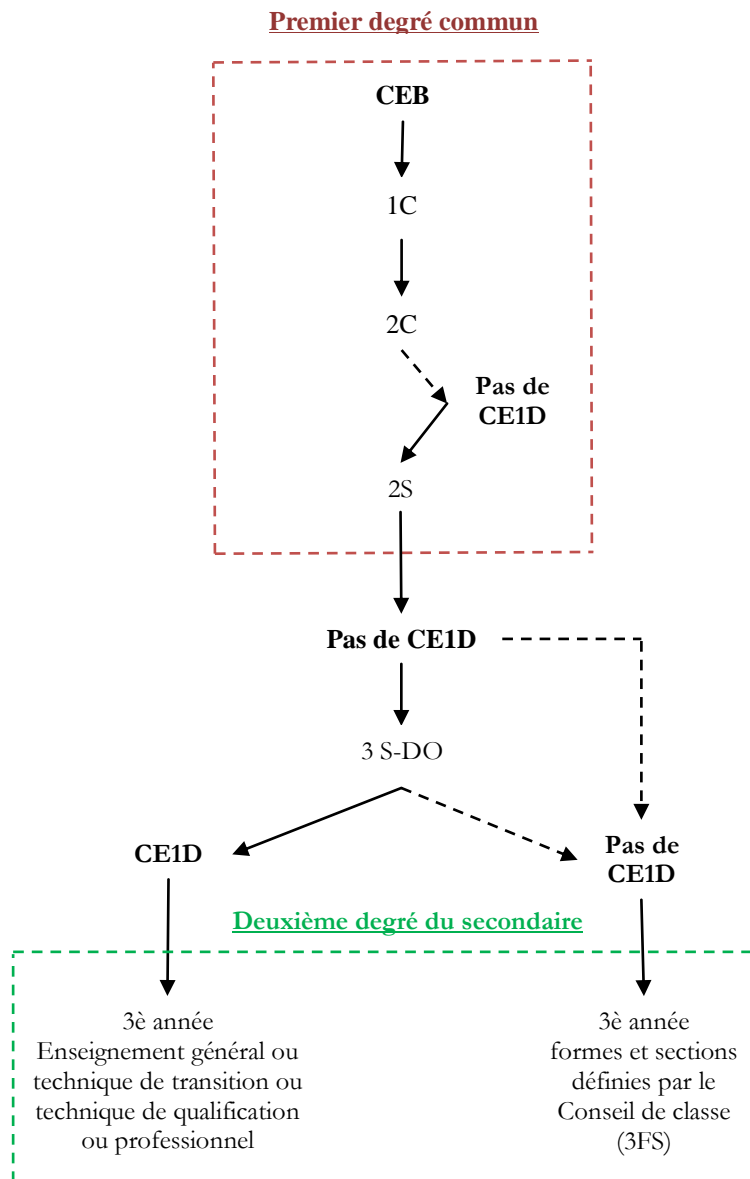
4.4. Parcours n° 4 : le parcours échoué dans le degré commun (non-obtention du CE1D), en étant passé par une 1S

L'élève étant passé par une 1S ne peut plus passer par une 2S. En conséquence, s'il échoue sa 2C le Conseil de classe l'oriente soit vers une 3 S-DO, soit vers une 3FS. Si, au terme de la 3 S-DO, l'élève obtient le CE1D, il est libre de s'orienter vers l'une des quatre formes d'enseignement au sein du second degré. Autrement, il rejoint une 3FS.



4.5. Parcours n° 5 : le parcours échoué dans le degré commun (non-obtention du CE1D), en étant passé par une 2S

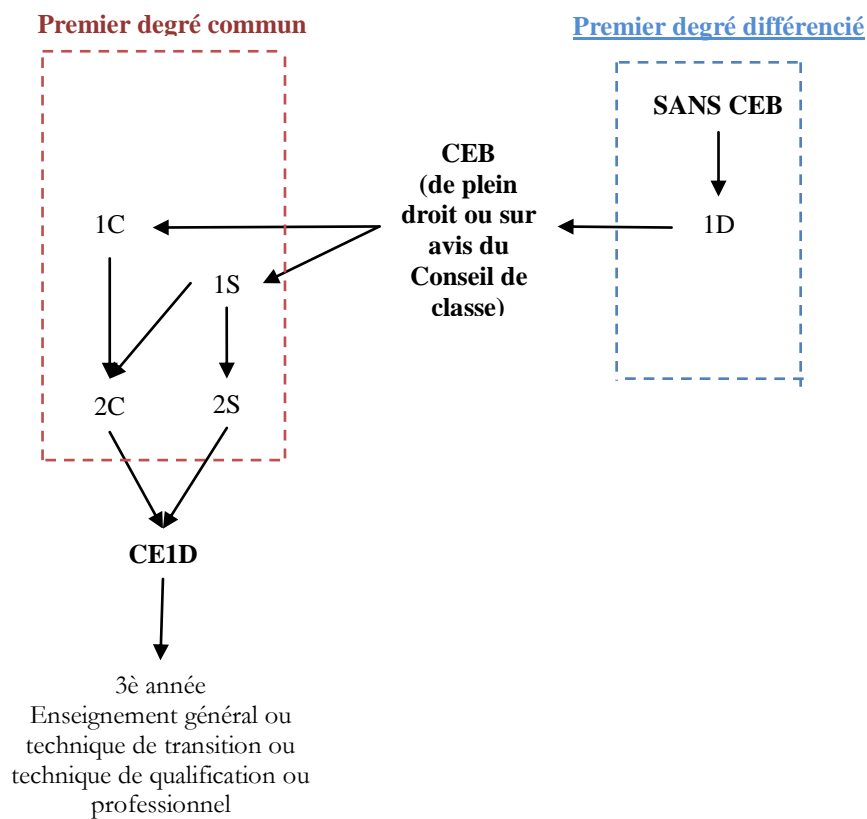
L'élève qui n'obtient pas son CE1D au terme de sa 2S est orienté par le Conseil de classe soit vers une 3S-DO, soit vers une 3FS. S'il obtient son CE1D au terme de la 3 S-DO, il peut choisir librement de s'orienter vers l'une des quatre formes d'enseignement au sein du second degré. Autrement, il est orienté en 3FS.



4.6. Parcours n° 6 : le parcours réussi dans le degré commun en étant passé par une 1D

L'élève qui n'a pas terminé ses primaires avec le CEB est orienté en 1D. Si, au terme de la 1D, il obtient son CEB, le Conseil de classe l'oriente soit vers une 1C, soit vers une 1S. L'élève rejoint donc le degré commun, peut obtenir son CE1D et s'orienter librement dans l'une des quatre formes d'enseignement au sein du second degré.

Il faut noter qu'un élève de 1D qui a été orienté en 1S peut être ensuite orienté en 2S. C'est la seule situation où un élève peut fréquenter les deux années complémentaires.

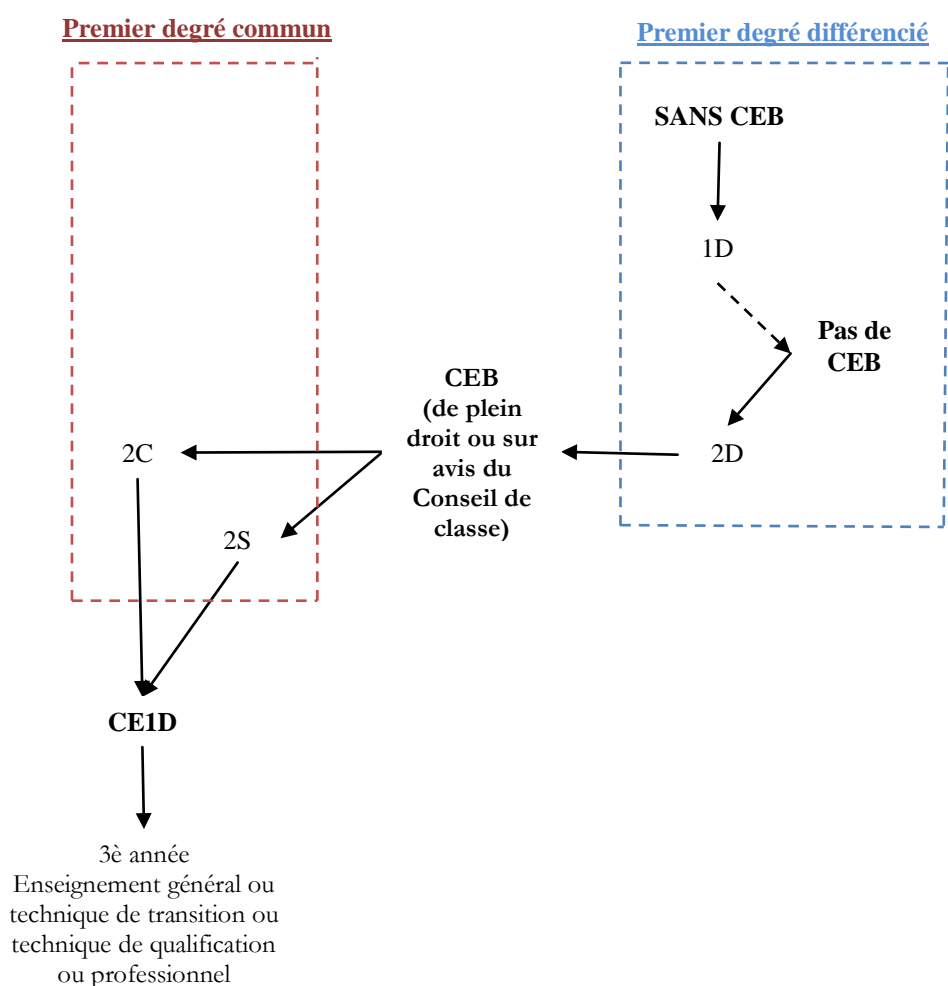




#### 4.7. Parcours n° 7 : le parcours réussi dans le degré commun en étant passé par une 2D

L'élève n'ayant pas obtenu son CEB, ni en primaire, ni après une 1D, est orienté en 2D. Au terme de son année, il peut obtenir le CEB et rejoindre une 2C ou 2S, selon la décision du Conseil de classe. Si l'élève obtient son CE1D, il peut choisir de s'orienter librement dans l'une des quatre formes de l'enseignement secondaire.

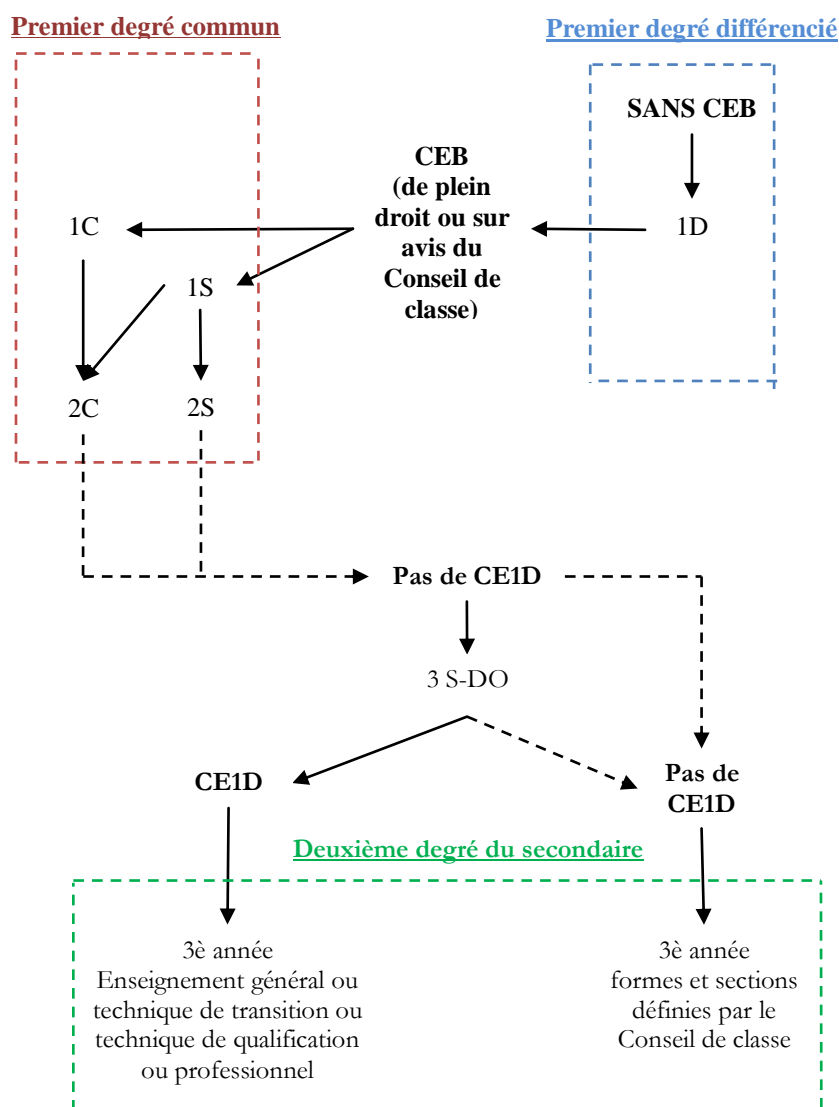
Il faut noter que l'élève qui obtient son CEB au terme de la 2D et qui atteint l'âge de 16 ans avant le 31 décembre de l'année scolaire qui suit peut s'orienter en 2S. C'est le seul cas où un élève de 16 ans est autorisé à fréquenter une deuxième année.



4.8. Parcours n° 8 : le parcours échoué dans le degré commun en étant passé par une 1D

L'élève ayant obtenu son CEB après une 1D mais n'a qu'une seule chance de réussir sa 2C. S'il échoue, il est soit directement orienté en 3FS, soit vers une 3 S-DO où il pourra tenter d'obtenir son CE1D. S'il y parvient, il sera libre de s'orienter librement dans l'une des quatre formes d'enseignement au sein du deuxième degré. Autrement, il rejoindra une 3FS.

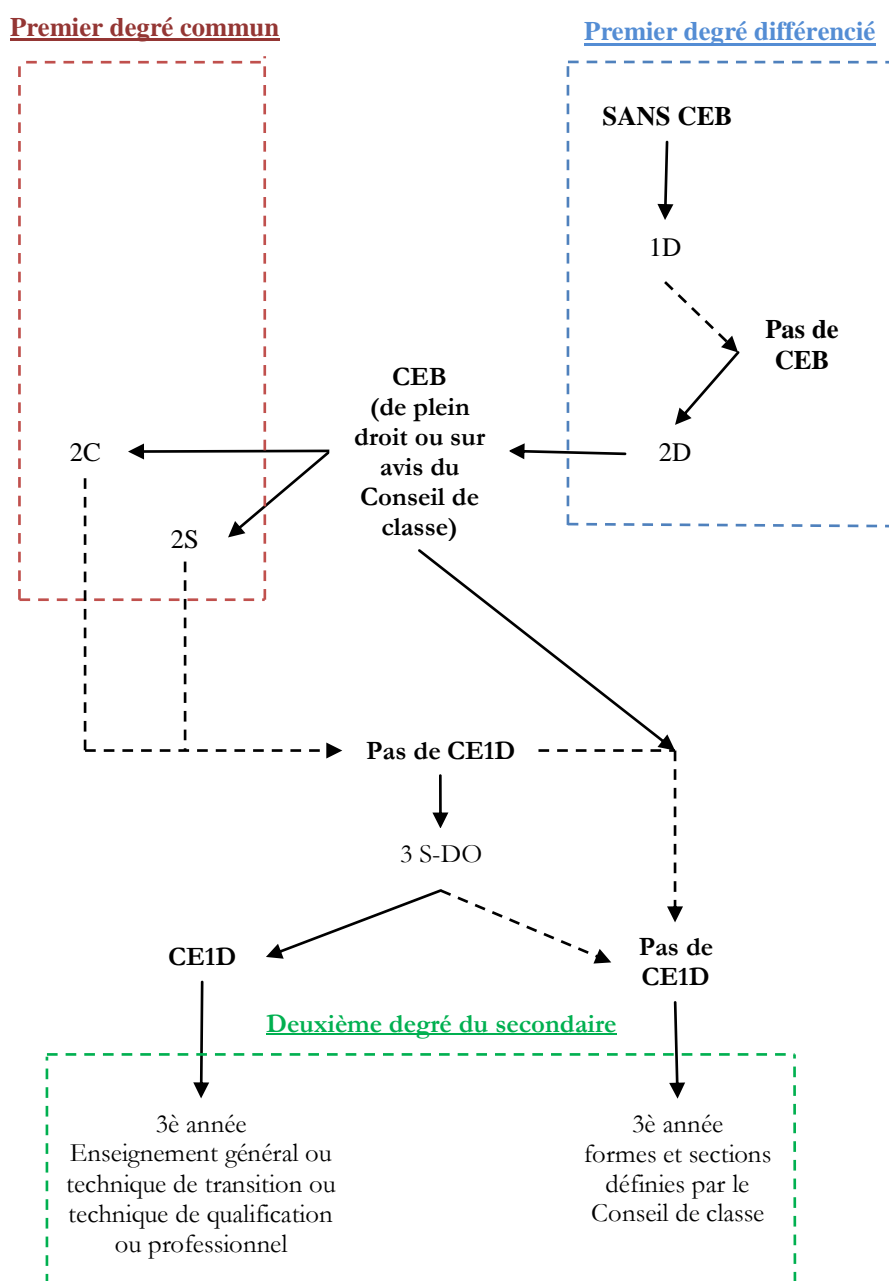
Comme pour le parcours n° 6, on retrouve la situation de l'élève issu d'une 1D qui fréquente les deux années complémentaires.



4.9. Parcours n° 9 : le parcours sans obtention du CE1D en étant passé par une 2D

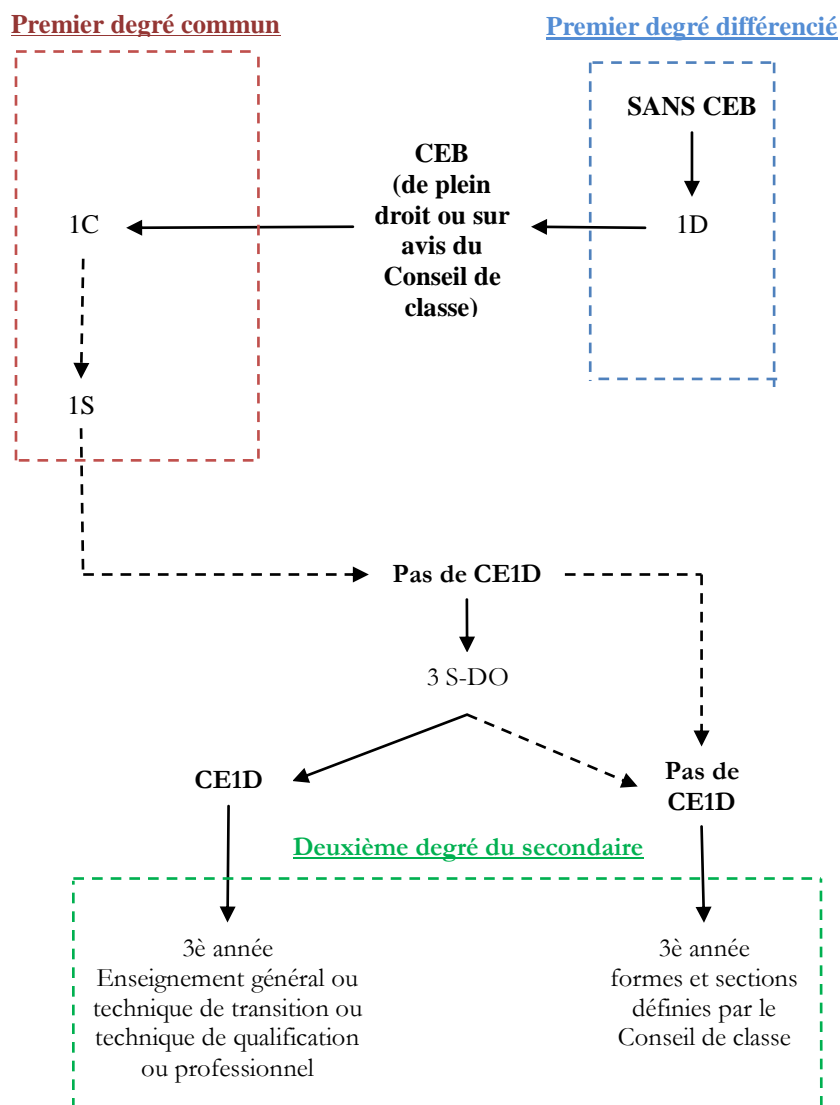
L'élève qui n'a pas obtenu son CEB au terme la 1D est orienté en 2D, année au terme de laquelle il peut encore obtenir son CEB. Si tel est le cas, l'élève peut choisir de s'orienter en 2C ou 2S. Si au terme de la 2C ou de la 2S l'élève n'obtient pas son CE1D, il peut être soit directement orienté en 3FS, soit en 3 S-DO au terme de laquelle il peut encore obtenir son CE1D et s'orienter librement dans l'une des quatre formes d'enseignement au sein du second degré. Autrement, il est orienté en 3FS.

L'élève, au terme de la 2D avec obtention du CEB peut également choisir de s'orienter directement en 3FS.



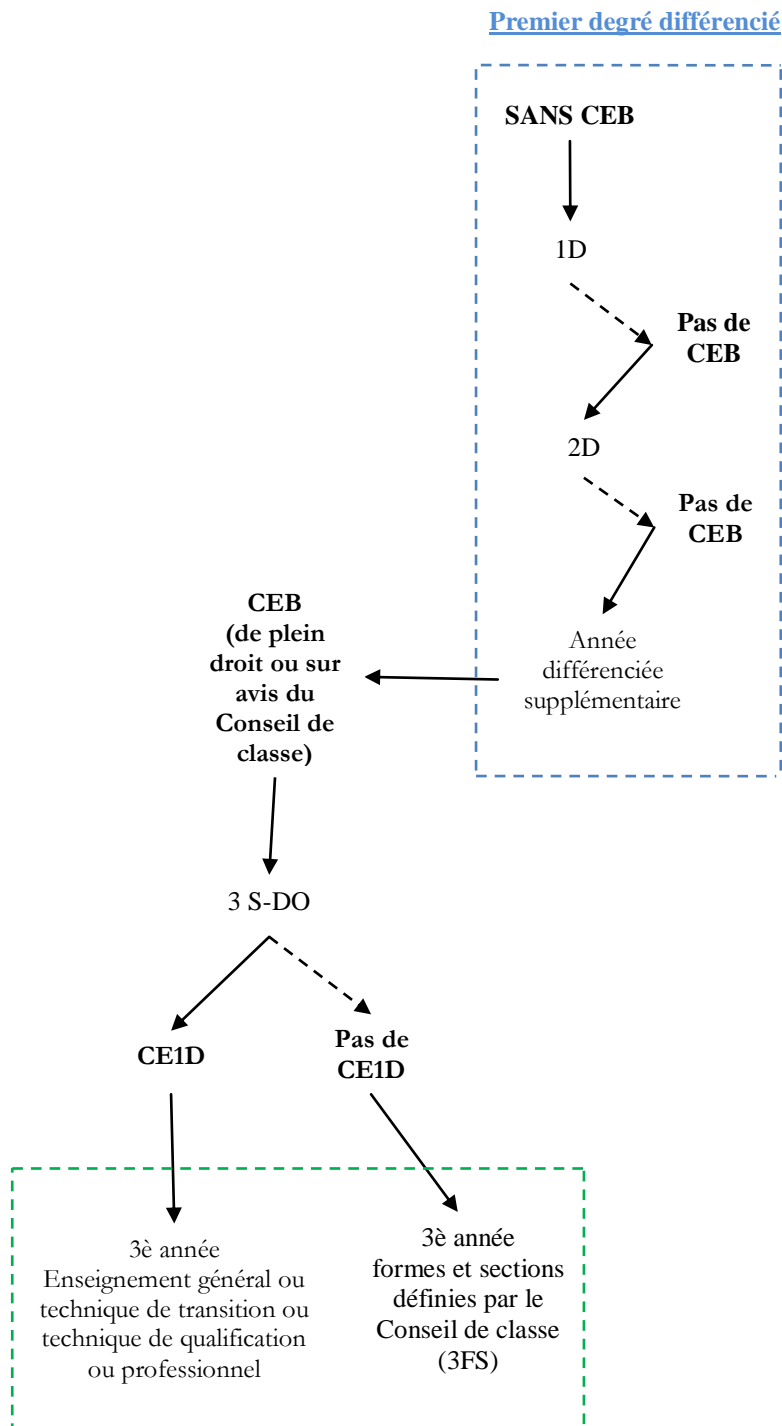
4.10. Parcours n° 10 : Le parcours échoué du degré commun sans passer par une 2C ou 2S

L'élève qui a été orienté en 1C après sa 1D et qui échoue son année est orienté en 1S. Étant donné que sa 1S correspond à sa troisième année au sein du premier degré, il ne pourra en aucun cas rejoindre une 2C ou 2S. Le conseil de classe peut alors soit l'orienter directement en 3FS, soit l'orienter vers une 3 S-DO afin qu'il obtienne son CE1D et qu'il s'oriente librement au sein d'une des quatre formes d'enseignement au sein du second degré. S'il n'obtient pas son CE1D, il rejoindra une 3FS.



4.11. Parcours n° 11 : Le parcours sans degré commun en passant par une année différenciée supplémentaire

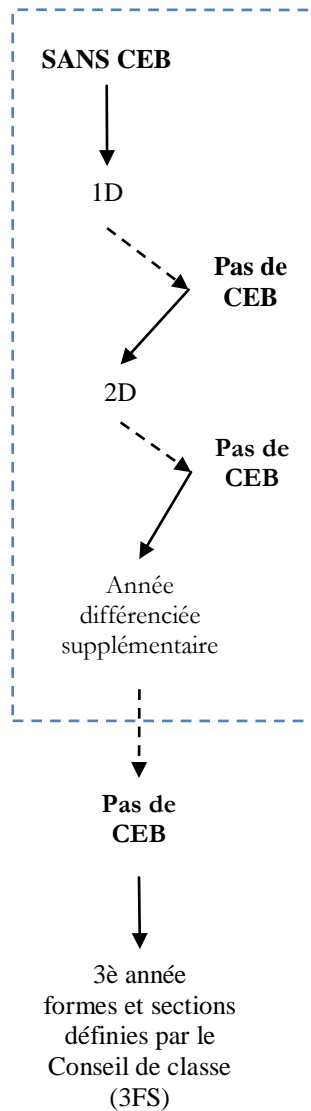
L'élève ayant échoué sa 1D et sa 2D peut encore obtenir son CEB si le Conseil de classe l'oriente en année différenciée supplémentaire. S'il obtient son CEB, l'élève est orienté en 3 S-DO, année au terme de laquelle il peut obtenir le CE1D et s'orienter librement dans l'une des quatre formes d'enseignement au sein du second degré. Si au terme de la 3 S-DO l'élève n'obtient pas son CE1D, il est orienté en 3FS.



4.12. Parcours n° 12 : le passage par les trois années du degré différencié sans obtention du CEB

L'élève qui n'obtient pas son CEB au terme des trois années possibles dans le degré différencié est orienté vers une 3FS.

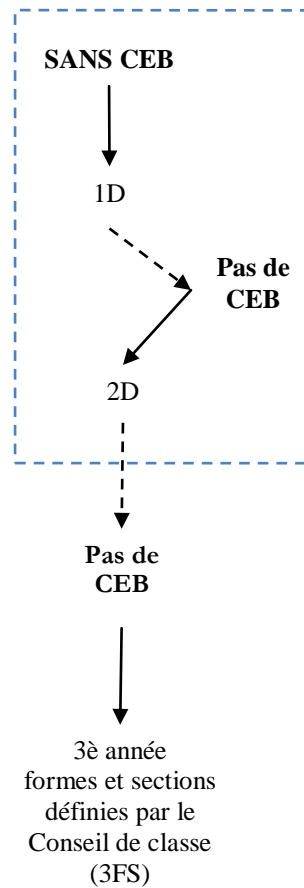
**Premier degré différencié**



4.13. Parcours n° 13 : Le parcours sans degré commun et sans année différenciée supplémentaire

L'élève n'obtient pas son CEB, ni au terme de la 1D, ni au terme de la 2D. Le Conseil de classe peut décider de l'orienter directement en 3FS.

Premier degré différencié







## *Les portraits d'élèves à Bruxelles*



## *Djamel*

Djamel, né en septembre 1995 à Bruxelles, et descendant d'immigrés marocains, est l'élève de l'école ES2 qui a le plus marqué la première année de recherche. Observé dans une petite classe de première année commune d'une douzaine d'élèves, c'est un des deux élèves présents dès le début de l'année scolaire 2009-2010 qui va connaître un **décrochage complet** suivi du **renvoi de l'établissement**, et par la suite de **deux autres renvois d'établissements** au cours de la seconde année d'enquête, ce qui représente la fréquentation successive de quatre établissements secondaires, Djamel ayant également au cours de son cursus primaire fréquenté deux établissements différents (dont un d'enseignement individualisé), sans obtention du CEB (mais avec réussite au terme d'une « première accueil » au terme de l'année scolaire 2008-2009).

Djamel représente un **passage à la limite** pour de nombreux problèmes et difficultés qui sont parfois partagés, mais pas nécessairement cumulés à ce point, par les autres élèves étudiés sur Bruxelles, sans jamais une telle configuration conduisant au décrochage complet. Quant à la famille de Djamel, dont la maman est décédée quand il avait l'âge de cinq ans, deux lignées d'enfants du premier mariage puis d'un second mariage du papa cohabitent dans la maison, la majeure partie des aînés du premier mariage ayant quitté la maison depuis lors, sauf Djamel et un grand frère handicapé (surdité). La fratrie se compose donc de six enfants du premier mariage (cinq garçons et une fille), et trois enfants du second (deux garçons et une fille).

### **Djamel en classe**

Djamel alterne, quand il est observé par Philippe Vienne la première année entre des moments ludiques quasi enfantins et des moments de gravité désespérée<sup>2</sup>, sa situation scolaire allant se détériorer tout au long de l'année. Les observations seront centrées sur les cours assurés par la titulaire de la classe, grâce à la participation généreuse de celle-ci à cette phase de l'enquête et à la réflexion menée avec elle sur les différentes trajectoires scolaires et situations familiales des élèves de la classe.

#### *Autour du projet-lettres*

Le projet de correspondance intergénérationnelle qui est mené par la titulaire met en contact ces élèves de première année commune avec des personnes âgées de la commune. Les échanges de lettres étaient souvent touchants et riches d'information, car ils amenaient les élèves à parler d'eux-mêmes avec une profondeur que les entretiens avec les élèves n'ont parfois fait qu'effleurer. Une première scène ethnographique saisit Djamel au moment où il compose une partie de sa lettre pour la correspondante âgée avec l'aide de sa voisine de banc, Yasmina. Un des jeux pour composer la lettre consiste à choisir un animal auquel on souhaiterait se comparer :

---

<sup>2</sup> Selon un schéma qui rappelle, en plus jeune, celui de Malik, l'interviewé de Pierre Bourdieu dans « Oh ! les beaux jours », ce jeune homme de 19 ans qui « passe sans cesse d'une insouciance presque enfantine à la gravité anxieuse » (Bourdieu 1993e : 606).

### Djamel en Amérique

Djamel passe en douce sa lettre en brouillon à Yasmina. Celle-ci rigole en lisant certains extraits, discrètement. Elle lui donne des consignes pour la lettre : « *Tu dois mettre... et puis...* ». Il continue [je regarde un peu sa lettre à la dérobée] : « *Je fais du foot et de la natation... Je suis Belge d'origine marocaine... Si j'étais un guépard, je serai très rapide* ». Yasmina montre sa lettre à Djamel. Autres fragments de la lettre de Djamel : « *J'ai 14 ans... 15 ans. J'ai 4 sœurs et 9 frères... Belge d'origine marocaine... Je suis très sage, comme une image... je suis très comique. Si j'étais... je serai... Et merci de m'avoir lu... Et vous quelle est votre histoire à vous... Mon rêve c'est de partir en Amérique, à Los Angeles* ».

Le projet-lettres mené par l'enseignante titulaire, en dehors du fait qu'il est un travail qui force le respect, est aussi un très bon révélateur des **identités** des élèves à cet âge de transition entre enfance et adolescence où ils parlent d'eux-mêmes (et parfois de leurs petits et grands malheurs, comme nous le verrons dans le cas de Mokhtar) à leurs correspondants en cherchant chez ces personnes âgées de la confiance, de l'écoute et de la valorisation. La lettre de Djamel est particulièrement touchante, quand on la saisit à l'aune des difficultés scolaires, comportementales et familiales de ce garçon. Djamel, qui est le plaisantin de la classe, continue à jouer sur ce registre avec sa correspondante, quand il se présente comme « *très comique* », en en donnant un aperçu d'ailleurs (« *sage... comme une image* », alors que ce n'est pas vraiment le cas dans l'école). Si Djamel parle à certains enseignants de son envie de devenir footballeur professionnel, on en voit une illustration dans les éléments par lesquels il souhaite se valoriser (natation, foot), éventuellement à partir de ses vertus sportives (Djamel le « *guépard* »).

L'univers familial d'une nombreuse fratrie apparaît dans cet extrait de lettre (treize frères et sœurs)<sup>3</sup>, et l'identification plurielle (« *Belge d'origine marocaine* » – Yasmina elle-même se définissant pour sa part comme « *Marocaine* »). Le grand rêve américain n'est qu'un écho des multiples rêves (le footballeur professionnel) par lesquels Djamel se réhabilite un avenir compromis sur le plan scolaire immédiat. Dans cette fratrie, Djamel est le cadet, comme l'expliquera la titulaire, et son père est très âgé. L'ampleur de la distance temporelle entre père et fils amène éventuellement à décoder l'extrait ethnographique suivant, toujours sur le projet-lettres avec les personnes âgées, comme une forme d'inquiétude à l'égard de l'âge de son père :

### L'âge

La titulaire décrit la rencontre de l'année passée entre les élèves et les personnes âgées qui a eu lieu dans un home. Les élèves sont très attentifs. Elle précise que certaines personnes âgées n'étaient pas présentes.

- « *Pourquoi ?* » (dit un élève d'un ton inquiet).
- « *Pour des raisons de santé* » répond l'enseignante.
- Djamel (sérieusement) : « *Ils sont très âgés* »
- Djamel : « *On peut demander l'âge ?* »
- [L'enseignante] : « *Oui, pour autant que ce soit respectueux* »

---

<sup>3</sup> Le nombre avancé est en décalage avec le nombre d'enfants réel.

Les difficultés scolaires et comportementales de Djamel se combinent à une mauvaise compréhension de ses possibilités d'orientation et d'avenir dans le système scolaire. Djamel s'est ainsi persuadé que ses difficultés disparaîtraient en « professionnel », mais l'extrait suivant montre qu'il pense en réalité au « technique » comme étiquette finale sur sa scolarité. L'itinéraire qu'il se promet de suivre est plus que confus, et les autres (c'est peut-être à nouveau Yasmina, son binôme à plaisanterie), le lui font remarquer crûment :

#### **De « professionnel » à « technique »**

- Un élève : « *Toi, tu as envie d'aller en professionnel* ».
- Djamel : « *Moi, j'ai eu envie d'aller en 3P, 4P, 7P et de la réussir et d'aller en technique* ».
- Un autre élève : « *Tu peux pas aller en technique de professionnel, Mme X te l'a dit, X te l'a dit* » ; et de terminer par une injure : « *Espèce de... euh... idiot mental* ».

Une petite stigmatisation (« *idiot mental* ») accompagne donc le jugement du condisciple sur le fait que Djamel ne comprenne pas les logiques d'orientation scolaire. Lorsque Philippe Vienne revoit Djamel un peu plus tard dans l'année, il apprendra que les difficultés comportementales du jeune homme s'accroissent, et il assistera même avec surprise à une scène qui lui était plus familière dans le cadre des écoles de relégation qu'il étudiait sur le terrain dix ans auparavant (voir Vienne 2008). Il ne faut pas cependant dramatiser à l'excès cette scène de bagarre qui suit, dans la mesure où l'empoignade sur le pas de la porte, et la faiblesse des coups échangés, s'ils ne sont pas à banaliser, n'ont cependant rien d'un duel à mort façon *West Side Story* :

#### **La bagarre**

Soudain, sur le pas de la porte, un incident se déroule. J'avais reconnu Djamel, et lui me reconnaît également. Au moment où la classe s'apprête à monter la première volée d'escalier, Djamel et un autre élève de son âge commencent à se battre à la porte métallique, en se donnant essentiellement des coups de pieds (des coups de poings aussi, mais pas de manière spectaculaire). La titulaire de la classe, visiblement émue, entreprend de faire cesser Djamel, mais est prise de court entre la nécessité de monter avec la classe l'escalier et la récupération de Djamel, qui est parti en colère dans la cour. Djamel lui a d'ailleurs « *répondu* » d'un ton colérique, sous l'émotion, mais sans insultes ni provocations : « *Laissez-moi M'dame !* » Elle choisit de monter, mais dans le doute, en me disant que Djamel sera pris en charge par un éducateur qui est dans le préau. La titulaire apparaît un peu choquée par l'évènement, et nous discutons du cas de Djamel en montant les marches : difficultés familiales, et souhait que l'aide à la jeunesse prenne en charge ce problème. Sans doute sous le choc, l'enseignante monte une volée d'escaliers trop haut avec les élèves. On redescend. C'est la même classe que la fois passée.

Ce qui est intéressant ici, au-delà de l'altercation, c'est l'interaction entre Djamel et sa titulaire. Celle-ci a décrit à Philippe Vienne son combat pour continuer à « cadrer » scolairement Djamel, malgré la dégradation scolaire et comportementale que beaucoup de collègues reprochent au jeune homme. Un lien de confiance existe encore entre elle et lui, et l'enseignante vit de manière d'autant plus poignante la bagarre que Djamel réagit en sa présence de manière incompatible avec ce qu'elle essaie de faire de lui. Elle est visiblement

secouée par l'incident, et la manière dont Djamel a réagi à son égard. Cette dernière réaction (« *Laissez-moi M'dame !* ») peut être aisément décodée. Djamel s'est laissé emporter dans le feu de l'action...

### **Le feu de l'action**

J'ai en tête l'image précise de Djamel, juste comme il était après l'incident : il ne sourit pas, il ne triomphe pas, il ne prend pas un air blasé, celui qu'il prendrait s'il voulait jouer les "caïds", pour reprendre une expression de son enseignante. Il est au contraire sous tension, nerveux et tendu, à fleur de peau physiquement et mentalement comme on peut l'être après une bagarre si l'on ne cultive pas ce "capital guerrier" dont parle Thomas Sauvadet (voir Sauvadet 2006).

Nerveux comme il l'est, exalté par la bagarre, il pourrait répondre de travers au « recadrage » immédiat que demande l'enseignante, et éventuellement avoir une parole de trop, dans ce cadre. Il choisit au contraire de se calmer seul, de ne pas répondre à l'interaction que propose l'enseignante, mais en évitant donc ainsi de projeter sur elle sa colère belliqueuse. En somme il préserve à sa manière brutale, le respect qu'il a pour elle, en vivant seul l'après-bagarre. Mais par son injonction, on voit aussi qu'il pose lui-même des codes interactionnels, les « règles du jeu » de l'affrontement entre hommes, où l'enseignant(e) n'a aucune place. Mais la scène ethnographique se poursuit avec la rentrée en classe de Djamel, un peu plus tard :

### **Djamel retourne en classe**

Djamel entre en classe, l'air boudeur. Il s'installe au premier rang à droite sans enlever son manteau. [...] Je regarde les expressions que fait Djamel sur son banc : il a une mine entre le "buté" et le "désemparé". Le plus souvent il se compose une « attitude ». Il enlève enfin son manteau. Il interagit toujours avec sa voisine, Yasmina. [...] Les élèves sont en train de faire un travail. Djamel intervient :

- Djamel : « *Madame on a 2 heures... pour faire cela ?* » (un peu sur le ton du défi, puis directement après prenant un air un peu abattu). [...]

Une fille se présente à la porte pendant que [l'enseignante] est partie contrôler un bruit. Elle demande en nous regardant – le stagiaire et moi – « *C'est des profs ?* » Djamel en profite pour sortir de la classe – il semble se diriger vers le local d'à côté. Il se tient dans l'embrasure de la porte et interagit avec les élèves en vadrouille dans le couloir. Il y a à ce moment un peu plus d'agitation dans la classe. [...] J'observe les interactions entre Djamel et David : « *Moi j'ai déjà écrit tout cela* », dit Djamel en montrant fièrement son cahier et en retournant la page pour montrer la lettre *recto verso*. David lève le pouce pour le féliciter. [...] Djamel met du papier collant sur l'affiche d'un air appliqué. Ils discutent entre eux : « *J'ai vu ton grand frère hier...* » (dit à Djamel) ; « *Il allait au sport* ». La conversation se poursuit, puis ce dernier s'exclame, l'air fâché : « *Enfin qui te dit qu'on est mal éduqué ici !* ». Et Djamel de poursuivre en dénégations sur ce point : « *Nan, nan...* ». [...] Plus tard, les élèves s'affairent sur un poster à constituer, rassemblés en deux grappes par équipes de travail :

- Djamel : « *Non, non, non... non ! c'est moche comme cela* » (commentant un arrangement du poster en gestation). Cela fait deux fois qu'il dit « *c'est moche* » par rapport à la présentation de l'affiche, d'un air mécontent (et très concentré – il

est plus concentré que quand il était assis en cours surtout au début après son incident).

« *Fallait pas écrire les noms* » dit Djamel dans le groupe à l'arrière (à propos du fait de mettre ou non le nom des élèves sur l'affiche). Et de poursuivre : « *C'est pas un concours de beauté ! On va pas mettre du parfum* ». Je regarde les noms : Djamel, Gabriella, Samira, David, Mokhtar, Quentin. « *Regarde, Djamel* », dit-on à ce dernier (il prend un air gentil et se penche pour regarder).

La titulaire annonce : « *Il reste une minute* ».

- Djamel (d'un air dépité) : « *Cela passe vite !* »

Après la bagarre, Djamel finira donc par remonter en classe. Son attitude oscille alors entre détermination butée, où il prend des « airs » de samouraï blessé, avec son manteau sur le dos (il ne respecte pas ainsi le code scolaire des vêtements au portemanteau avant de s'asseoir en classe), jouant visiblement au « dur », à celui que plus rien n'atteint, et un air pitoyable, malheureux, désespéré, qui transparait par moments.

Je me dis alors que Djamel a le « dos au mur », scolairement et en matière de discipline. Les « airs » et les « mines » de ce dernier sont probablement tout ce qui lui reste, avec son humour, pour donner l'impression qu'il est encore dans le « coup ».

Cet air de « dur », Djamel l'a encore dans les premières phrases sur le projet, comme s'il exigeait et commandait quelque chose à l'enseignante (tout cela en deux heures ?). Puis on le voit retourner avec fierté dans la participation au projet, comme si tout le monde (et c'est peut-être le cas pour les élèves) avait oublié la bagarre. Avec gentillesse, d'autres élèves l'encouragent, il retrouve la complicité de son binôme Yasmina. On le voit participer au badinage en classe, où transparait quelquefois l'un ou l'autre élément intéressant, comme cette fierté indignée à l'idée que l'on dise que les élèves de cette école sont « *mal éduqués* », ou la blague un peu virile sur le « *parfum* », ou encore la *vadrouille* dans les couloirs qu'il est tenté de mener (Djamel a visiblement la bougeotte). La fin du cours le dépité tellement il est dans le « jeu » de la participation où il se refait une certaine innocence scolaire. Mais la scène suivante, un autre jour d'observations, nous montre un Djamel plus dépité :

### **Djamel en retenue**

En chemin vers les toilettes, je vois Djamel assis sur une chaise devant le local de réception de cette partie du bâtiment. Il semble attendre quelque chose. Il me reconnaît et je lui fais un signe de tête. Il semble un peu abattu et résigné. Je préviens la titulaire qui m'attendait pour se diriger vers ses élèves dans le préau que Djamel est là-bas dans le couloir. Elle s'informe auprès d'un surveillant pour savoir pour quelle raison Djamel est là-bas. On aura la réponse complète par la suite pendant le cours (Djamel est en retenue). Nous montons avec les élèves au local habituel.

C'est la dernière fois où Philippe Vienne peut observer Djamel en classe avant la remise du rapport final de la première année (en mars 2010). Ce dernier se sent obligé de manifester son émotion et son empathie :

En écrivant cette partie du rapport, je me rends compte que je l'écris, et que j'essaie d'interpréter certaines choses, en partie pour Djamel et d'autres élèves dans des situations similaires, autant que je l'écris en partie pour les enseignants qui nous ont, Miguel Souto Lopez et moi, gentiment accueillis en classe. Le vacillement de Djamel ne laisse pas l'observateur insensible, et l'inquiétude ou la sollicitation de ses enseignants pour cet élève qui se « perd » non plus. On pense avec une certaine amertume au chemin de charbons ardents que Djamel pourrait suivre s'il entame un parcours de relégation, qui consolidera éventuellement en lui ces dispositions progressivement glanées de « petit dur », de bagarreur, d'élève rétif. L'innocence infantile qui transparaît encore parfois dans le comportement de Djamel sera remplacée éventuellement par cette amertume désabusée que je rencontrais chez les élèves des écoles de dernière chance, qui ont tout « brûlé » scolairement. D'autant qu'il ne comprend visiblement rien aux logiques de l'orientation qui pourraient tisser sa trajectoire par la suite (en 3P, par exemple).

### *Apothéose avant l'orage*

Sur la fin de cette année scolaire 2009-2010, un événement marquant pour les élèves de la classe sera la visite qu'ils feront à une maison de retraite où a lieu la première rencontre en chair et en os avec les personnes âgées avec qui ils étaient en correspondance dans le projet-lettres. C'est un très beau moment à observer. La rencontre avait lieu dans une maison de retraite proche de l'école, bien que toutes les personnes âgées n'étaient pas « institutionnalisées » en maison de retraite. Un petit événement supplémentaire a pimenté la rencontre, le fait que les caméras de la télévision soient venues filmer cette rencontre co-organisée par la titulaire de la classe et une association intergénérationnelle. Ce qui ressortait clairement de la rencontre, c'est la sollicitude exprimée par les élèves à l'égard des personnes âgées. Des élèves considérés comme indociles et perturbateurs, comme Djamel, s'y sont montrés d'une grande tendresse envers leurs correspondants âgés.

En voyant tous les élèves réunis, je reconnais les têtes et j'en vois également une nouvelle (un nouvel élève). Djamel est un des élèves que je reconnais en premier, avec Yasmina, en ressentant à la vue du premier une certaine joie parce que c'est la preuve qu'il est encore dans le « jeu » scolaire, qu'il ne s'est pas fait renvoyer sur la période qui n'a pas été couverte par des observations. La titulaire viendra m'expliquer que Djamel sera renvoyé à la fin de l'année scolaire. Certains collègues voulaient qu'il soit renvoyé avant cela. Mais elle-même pense qu'il vaut mieux que Djamel termine son année avant de quitter l'école.

Un des moments filmés par la caméra de télévision est un jeu par lequel les élèves devaient poser des questions aux personnes âgées pour essayer de deviner qui était leur correspondant(e), car ils n'avaient pas encore été présentés. Les élèves et les personnes âgées forment un cercle de chaises, et chaque élève pose à son tour un jeu de questions qu'il (elle) a préparé à partir de la connaissance que les élèves avaient, à travers les lettres, de la vie de leurs correspondants. Certaines de ces questions étaient plutôt piquantes (un peu trop personnelles), et de l'autre côté certaines personnes âgées aux difficultés d'ouïe n'entendaient pas bien les questions, ce qui a suscité quelques quiproquos et épisodes assez comiques à observer.



Les quelques questions que Djamel pose sont touchantes car elles me rappellent ce que j'ai entraperçu de ses lettres : « *Êtes-vous déjà allée en Afrique ?* » demande-t-il à une personne âgée. Et de même, « *Êtes-vous déjà allée au Maroc ?* » Djamel se trompe apparemment de personne âgée car les réponses sont négatives. C'est une frêle personne âgée en déambulateur qui sera en définitive sa correspondante. Sa titulaire de classe me dira qu'elle est très vive d'esprit pour son grand âge et je la verrai bavarder avec Djamel qui l'écoute patiemment. Je l'ai vu tenir avec gentillesse la personne âgée par l'épaule alors qu'elle se déplaçait en poussant son déambulateur. Djamel a à ce moment une expression à la fois soucieuse et attentionnée. Il fait de temps à autre des petits sourires gentils en écoutant sa correspondante.

C'était la première fois que je le voyais depuis qu'il attendait devant la salle de réunion pour un jour d'exclusion. Ce sera aussi la dernière. Djamel me reconnaît et me sourit. Je lui lance un "*Bonjour Djamel ? Ca va ?*", sans trop savoir quoi lui dire d'autre. Il me sourit gauchement. On n'arrive à rien se dire de plus. Dommage...

Lorsque Philippe Vienne retourne<sup>4</sup> vers l'ES2 à l'invitation de la titulaire pour observer les élèves de la classe dans leur ultime phase du « projet lettres », la rencontre avec les personnes âgées qui sont leurs correspondants, il peut observer les élèves dans un tout autre contexte que le cadre scolaire, mais en même temps comme régis et organisés de manière invisible par le cadre scolaire, et en particulier celui suscité par leur enseignante titulaire.

Si je devais repenser globalement aux quelques heures de l'après-midi que les élèves ont passées dans le home, je penserais aux trois adjectifs suivants : *sérieux*, *attentionnés*, *valorisés*. Je parle des élèves évidemment, pas des personnes âgées. *Sérieux* d'abord, comme si le cadre scolaire que j'ai connu pour les observations en classe, et la forme scolaire spécifique prise par la classe de leur enseignante titulaire continuait de guider leurs interactions en ce moment, notamment avec les personnes âgées. Les élèves ne sont pas en train de faire les guignols, de se dissiper parce qu'ils seraient à l'extérieur de l'école (sauf à certains moments chez un petit groupe de 3-4 filles qui riaient et s'amusaient entre elles après le « jeu » consistant à deviner son correspondant). *Attentionnés*, ensuite, dans leur sollicitude à la fois étonnante (pourquoi ai-je même pensé à un autre adjectif : *inattendue* ?) et admirable envers les personnes âgées, qui étaient parfois dans des états assez diminués. Le fait que les élèves les plus turbulents de la classe, comme Djamel, se montrent aussi, en la circonstance, calmes, attentifs et attentionnés est très intéressant à observer. *Valorisés* enfin, tant par les interactions avec les personnes âgées que par la présence effervescente de la télévision nationale qui filme les enfants des classes populaires dans un beau projet intergénérationnel.

Ce qui a le plus attiré l'attention de l'observateur, c'est évidemment la conduite saisissante de Djamel durant la cérémonie. Lui qui avait été observé alternativement désarçonné et rétif, scolairement « dévot » envers son enseignante titulaire ou au contraire complètement dissipé, surprend ici l'observateur par la sollicitude qu'il accorde à la personne âgée qui est sa correspondante et par les marques d'attention (la soutenir quand

---

<sup>4</sup> Pendant une phase d'interruption administrative de la recherche qui a bousculé les observations de terrain.

elle marche) spontanées qu'il lui accorde. On repense au grand âge de son père, à nouveau, pour interpréter la scène. La valorisation qu'il cherche dans les questions qu'il pose à la personne âgée (l'Afrique, le Maroc) reprend ses sources de valorisation habituelles, sa manière de chercher une distinction personnelle, des symboles de prestige. À nouveau, dans toute cette observation, Djamel apparaît comme un garçon à **double face**, capable du « meilleur » comme du « pire » si le critère en jeu est celui de la norme scolaire d'appréciation.

### *Bifurcations au conseil de classe*

Le conseil de classe de la fin de l'année va opérer une série de bifurcations importantes parmi les élèves de la classe de première commune, constituant ainsi un de ces « carrefours » d'une carrière scolaire évoqués par Pierre Bourdieu (1993g : 796). Si certains accèdent à une deuxième année commune, d'autres redoubleront leur année, et enfin deux élèves présents depuis le début de l'année scolaire, Gabriella et Djamel, feront l'objet d'un renvoi d'établissement, étant considérés comme non réinscriptibles. Le cas de Gabriella est évoqué dans le volume I de ce rapport. Pour Djamel, c'est la fin de la route à l'ES2. Le conseil de classe procédera en distinguant la question des performances scolaires, traitées tout d'abord, de celle de la discipline, traitée longuement dans une seconde partie de la réunion, et tout entière consacrée aux deux cas de Gabriella et Djamel :

#### **Le scolaire**

Djamel : il a réussi en éducation par la technologie. Il a aussi réussi l'atelier lecture et expression. En français il a complètement raté mais il a bossé. Donc il va en 1S. Des commentaires fusent à cette dernière remarque : « *Oh là là, non !* ».

La question du comportement est ensuite longuement évoquée :

#### **La discipline**

Les enseignants discutent ensuite du comportement. La surveillante éducatrice va intervenir de manière vigoureuse à ce moment, en opposition à certains des enseignants. Elle déclare : « *Je n'ai reçu aucune demande des enseignants pour le comportement, concernant Djamel et Gabriella. Je ne suis pas au courant. Je suis étonnée de savoir que Djamel ne s'est pas réinscrit. Moi aussi j'ai le droit de dire ce que je pense. Mais OK, je ne dis pas que tout s'est bien passé avec Djamel.* »

Djamel a eu plusieurs jours de renvoi. Des absences, des exclusions, trois jours de renvoi, des retards récurrents, exclusion du cours, refus de participation au cours, "incivilités" sur les élèves et les adultes, menaces sur un autre élève. Au mois de mai, il y a eu une rencontre à ce sujet avec l'élève et son papa. L'annonce d'un refus d'inscription en cas de nouveau problème avait été faite au papa.

- Le prof de maths : « *Il n'a pas ses affaires scolaires, il ne fout rien, d'où il perturbe le cours. C'est un élève qui n'a pas ses cours, qui s'ennuie en classe, on retrouve ses feuilles partout dans la classe. Les autres élèves disent que Djamel pose problème au sein de la classe. Il risque de poser beaucoup de problèmes l'année prochaine. Il désire aller en 2P mais il ne peut pas y aller.* »

Le prof de néerlandais constate dans la foulée que Djamel ne *veut pas travailler*, ne *veut pas s'y mettre*. Alors il s'embête. Il est « *en refus* ». Donc, poursuit-il, peut-être qu'un changement de cadre pourrait lui faire du bien.

- Un autre prof : « *On va faire du gardiennage avec lui en 2C, donc il faut être cohérent...* »

L'éducatrice intervient pour dire qu'il a été clairement signalé à Djamel : « *Au revoir s'il y a encore un souci* ». Et elle poursuit : « *Et il y a eu des faits. Donc il faut être cohérent car cela lui a été dit. Le père n'est jamais en Belgique. Il est toujours à l'internat, les éducateurs s'occupent pas de lui. Donc il ne fait pas ses devoirs. Ses frères ne s'occupent pas de lui. D'où il manque de méthode de travail. Il travaille depuis quelques mois avec Mme X [sur ce point], alors je ne sais pas... Il est toujours présent à l'école malgré toutes ces histoires, malgré qu'il n'y ait pas de suivi du père ni de l'internat. On a fait cela pour lui. Il y a eu un pic en avril mais le père n'était pas là* ».

Un enseignant lui demande : « *Est-ce qu'il est dangereux pour les autres élèves ?* »

L'éducatrice lui répond : « *Il a des pics de violences, des pics d'agressivité par rapport aux professeurs. Il n'y a pas d'autorité parentale, mais il n'est pas "violent" avec les autres élèves. Il tape, il donne des coups de pieds par derrière aux autres élèves. Ici c'est une classe calme, mais l'année dernière la 1<sup>ère</sup> S c'était un concentré de...* »

- Le prof de néerlandais : « *Le cours est difficile quand Djamel était là. Donc quand il était pas là je m'en réjouissais même si j'ai un lien affectif avec lui. Mais quand il était pas là le cours se faisait...* »

- Le prof de français : « *Objectivement il est un peu "boulet" dans la classe. Je le connais depuis l'année dernière. S'il a de nouveaux profs il y aura de nouveaux problèmes : il fonctionne à l'affectif.* »

- La sous-directrice : « *L'année prochaine Djamel va en 2S. Je ne passerai plus mon temps à le gérer dans le couloir et il y avait des problèmes avec les autres élèves de passage devant mon bureau.* »

- La prof de français : « *Ce n'est plus un bébé, il a 16 ans, et malgré les avertissements, il n'a rien fait. Donc je suis un peu fâchée sur lui.* »

- La sous-directrice : « *Il n'a pas toujours conscience de ce qu'il fait.* »

- Un prof : « *Il se colle toujours à moi, me colle, tape les élèves dans le couloir alors que je lui fais la remarque. Donne à Lamia des petites tapes pour jouer et elle se sent agressée. Donc il y a un souci.* »

- La titulaire : « *Ce qui m'embête, c'est qu'il va se dire que les adultes ne sont pas cohérents.* »

Un débat sur le vote (animé) s'installe ensuite. Les enseignants sont au nombre de neuf à pouvoir voter. Un des professeurs veut s'abstenir. La sous-directrice élève la voix pour dire qu'ils ne peuvent pas s'abstenir, que si un seul votait et que tous les autres s'abstenaient, c'est de la lâcheté. Et de poursuivre en disant qu'ils doivent prendre leurs responsabilités. Le professeur abstentionniste acquiesce.

Pour : 6/9 – contre : 3/9 déclare la sous-directrice. Djamel sera exclu l'année prochaine.

- La titulaire : « *Je vois le papa demain. Qu'est-ce que je fais ?* »

- La sous-directrice : « *On vous expliquera.* »

Pour évoquer le cas de Djamel, il faut avant tout remarquer que l'essentiel de la discussion se déroule en ce qui concerne le comportement, pas les performances scolaires. Étant donné l'ampleur des problèmes de discipline, cette seconde question semble même totalement secondaire dans le cas de Djamel, qui est orienté en 1<sup>ère</sup> S. Djamel est en effet « brûlé » scolairement dans une bonne partie des matières, et ne

s'accroche que dans quelques cours très délimités. Mais c'est la discussion sur le comportement qui est une discussion plus tendue par rapport au reste des discussions en conseil de classe. On note le conflit de points de vue entre la surveillante-éducatrice et les enseignants. Cette dernière tente de défendre Djamel, de contextualiser son cas, notamment à partir de la situation familiale, mais les enseignants, qu'ils restent muets ou qu'ils s'expriment, semblent avoir déjà pris leur décision en début de conseil concernant Djamel.

Le cas de ce dernier est globalement très lourd : renvois multiples, absences, exclusions de cours, refus de participer au cours, « *incivilités* » envers d'autres élèves et menaces, et enfin passage probable par le service de médiation. Là, l'élève est admonesté et son père prévenu qu'il n'y aura pas de deuxième fois, ce sera le refus d'inscription en cas de nouvelles difficultés. Malgré cela – et ici les enseignants insisteront sur les (quasi) 16 ans de Djamel, l'âge supposé d'une certaine responsabilité sur ses actes – Djamel a continué. Son cas est dès lors perdu car il faut rester « *cohérents* ». On en sait plus sur la situation familiale : le père est souvent absent de Belgique et Djamel est à l'internat où on ne s'occupe pas de lui, selon la surveillante éducatrice. Les frères et sœurs non plus ne s'occupent pas de lui scolairement. Il serait dès lors livré à lui-même.

En classe, c'est surtout l'éventuelle « *dangerosité* » ou capacité de nuisance de Djamel qui inquiète les enseignants. La surveillante-éducatrice ne juge pas Djamel dangereux au sens de violent, mais il est brutal envers les autres élèves. Il donne des « *tapes* », y compris aux filles de la classe. C'est l'une de celle-ci, Lamia, qui confie aux enseignants que Djamel représente un problème pour les élèves (les « *petites tapes* »). Il est également considéré comme le « *boulet* » de la classe car il faut lui consacrer tellement d'attention individualisée que le rythme de la classe en est perturbé. Son professeur de néerlandais est très clair : « *le cours est difficile quand Djamel était là. Donc quand il était pas là je m'en réjouissais même si j'ai un lien affectif avec lui. Mais quand il était pas là, le cours se faisait...* ». Les enseignants vont éprouver le même dilemme qu'en ce qui concerne Andrzej. Certains élèves se « *sentent* » bien dans la classe, être dans la classe leur fait du bien, les maintient dans le jeu scolaire. Mais ils ne font pas nécessairement du bien à la classe, qu'il s'agisse des performances scolaires décalées ou du comportement problématique. Les sortir de la classe leur nuira forcément, et les enseignants vont alors s'inquiéter de l'éventuel décrochage complet du jeu scolaire de Djamel... C'est « *la rue* » et ses risques éventuels... Mais le maintenir dans la classe engendre un autre problème, celui de la régulation du comportement : « *on va faire du gardiennage avec lui en 2C, donc il faut être cohérent...* »

On notera aussi le désarroi que peuvent ressentir les enseignants dans le triangle (qui est un peu le triangle des Bermudes, faut-il le rappeler) école/élèves/familles. À deux reprises, dans le cas de Gabriella comme dans le cas de Djamel, la titulaire de la classe se demandera ce qu'elle doit dire aux parents qui vont apprendre que leur enfant est en situation de refus d'inscription : « *Je vois le papa demain. Qu'est-ce que je fais ?* ». Dans le cas de Gabriella, la sous-directrice répond en désamorçant l'implication de l'école dans cet épineux problème familial : « *C'est pas notre rôle de donner conseil à des parents* ». Le PMS s'empare néanmoins de cette dernière question à la satisfaction des uns et des autres.

## Le point de vue de la titulaire

Le portrait de Djamel est approfondi par des discussions de Philippe Vienne avec la titulaire du jeune homme. Deux entretiens approfondis auront lieu entre les observations du premier quadrimestre et le conseil de classe de fin d'année.

- La titulaire : « *Donc en fait Djamel, on va peut-être en reparler depuis l'année dernière, parce qu'il était en première accueil. Et logiquement, il n'a pas vraiment réussi sa première accueil, mais les profs lui ont fait un cadeau, en disant vraiment : "Allez quoi, on n'a pas envie qu'il aille directement en professionnel, on a vraiment envie qu'il puisse... il en est capable". Et puis il avait montré l'envie d'aller en première général. Et donc là... [...] Là les collègues qui l'avaient eu, ma collègue qui l'avait eu l'année dernière m'a dit qu'il y avait pas mal de difficultés à la maison, mais elle n'a pas voulu m'en dire plus. [...] Plus tard dans l'année, elle m'a quand même dit qu'il y avait des problèmes de violence à la maison. »*
- PV : « *Tu m'avais dit plus tôt dans l'année, si je comprends bien, qu'il était battu parfois. Donc... »*
- La titulaire : « *Oui, par le père et par les grands frères parce qu'il est vraiment le plus jeune de la famille. »*
- PV : « *D'accord... »*
- La titulaire : « *Euh... Faut savoir aussi que... Djamel il a perdu sa maman quand il était... quand il avait cinq ou six ans. »*
- PV : « *OK. Ouais... »*
- La titulaire : « *Donc il a tout de suite été éduqué par le père, par les grands frères. [...] Il a une belle-maman, je ne sais pas depuis quand, mais il y a quand même une belle-maman qui est là. Apparemment il n'a pas un contact... positif avec elle, quoi. Enfin, à ce que lui me dit en tout cas. Et donc cette année... »*
- PV : « *Et comment vous l'avez appris alors ? Par les AS [assistantes sociales] ? Par certains enseignants ? »*
- La titulaire : « *Par lui. En fait euh... Comment euh... Djamel en a parlé à sa titulaire de l'année dernière. »*
- PV : « *OK. »*
- La titulaire : « *Et donc je pense qu'il y avait eu à ce moment-là... On en a parlé à la direction, ma collègue en a parlé à la direction. Je ne sais pas ce qui a été fait. Parce qu'il faut savoir je pense que dans l'école il y a tellement de cas comme cela que... On a tendance à attendre vraiment le pire ou à attendre vraiment le dernier moment quoi... »*
- PV : « *On peut pas être partout sur ce champ-là, quoi... »*
- La titulaire : « *Alors que quelqu'un comme Djamel dans une autre école peut-être que directement on prendrait en main, on ferait un dossier à l'aide à la jeunesse, on ferait quelque chose par rapport à cela quoi... Donc cela, c'est un peu... C'est mon hypothèse, hein, je ne sais pas si c'est... »*
- PV : « *C'est considéré comme une forme de banalité... euh... au niveau social. »*
- La titulaire : « *Voilà... Et on se dit : "Il a pire..." »*
- PV : « *OK... Mais cela interfère sur le scolaire apparemment, d'après ce que tu disais. »*
- La titulaire : « *Évidemment. »*

- PV : « *Et c'est apparu quand en fait ? C'est apparu tôt dans cette année ou bien... »* »
- La titulaire : « *En fait cette année il a changé son fusil d'épaule puisqu'il a rapidement dit qu'il voulait pas aller en première qu'il voulait être en professionnel. »* »
- PV : « *Oui je me souviens, oui... »* »
- La titulaire : « *Et donc, alors là euh... Il a eu un entretien avec la sous-directrice qui lui a expliqué que... Maintenant je ne sais plus exactement parce qu'il y a un changement de loi cette année... Je sais plus lequel il est, mais qu'il ne pourrait pas aller en... Il n'y a plus de deuxième professionnelle en fait. [...] Il devrait aller en deuxième différenciée enfin voilà... Et donc c'est vraiment tout un questionnement aussi, "Qu'est-ce que tu veux vraiment ? Pourquoi tu veux aller dans cette classe-là ? Pourquoi en professionnel ? Parce qu'il y a tes copains qui sont là...". Donc c'était plus lié au social et à... »* »
- PV : « *C'est ça... Mais alors le professionnel pour lui c'est la troisième, ce qui est un peu lointain... »* »
- La titulaire : « *Oui... »* »
- PV : « *... comme horizon. Et, vous saviez qu'est-ce qu'il voulait comme professionnel en particulier, ou bien est-ce qu'il voulait simplement quitter le gé... »* »
- La titulaire : « *Il n'y avait pas de projet... »* »
- PV : « *Il n'y avait pas de projet. »* »
- La titulaire : « *Il n'y avait pas de projet, parce que je pense que... l'école, cela ne se passe pas bien. D'ailleurs dans la lettre, il dit à la personne âgée euh... "L'école j'aime vraiment pas cela quoi". Donc il le dit clairement... »* »
- PV : « *C'est l'école en général, c'est pas... »* »
- La titulaire : « *Voilà... »* »
- PV : « *... juste cette école ici et maintenant qui lui... »* »
- La titulaire : « *Je crois qu'il est tellement dans autre chose qu'il peut pas accrocher quoi... »* »
- PV : « *OK. »* »
- La titulaire : « *Il a vraiment d'autres soucis, je pense, à régler. Moi je me dis bon quel est le rôle de l'école. Qu'est-ce qu'on peut faire pour... Parce que cette violence, c'est clair que c'est vraiment la réponse à quelque chose, il est violent avec d'autres élèves, c'est la réponse peut-être à la violence qu'il vit à la maison... »* »
- PV : « *Et le comportement qu'on a vu tantôt, la petite bagarre sur le pas de la porte, là, avec un autre élève... C'est quelque chose qui est déjà arrivé dans son cas, et est-ce que c'est quelque chose qui arrive fréquemment dans l'école, ou bien c'est quand même quelque chose d'isolé ? »* »
- La titulaire : « *Ces dernières semaines, apparemment moi c'est la première fois que je le vois moi. Mais mes collègues me disent qu'ils lui ont déjà vu ce comportement ces dernières semaines, donc. »* »
- PV : « *Et il fait l'objet d'une sanction, systématiquement ce comportement ? »* »
- La titulaire : « *Là il a trois jours de renvoi. »* »
- PV : « *OK. Pour ça ? »* »
- La titulaire : « *Non, pour plusieurs événements. Parce qu'il avait eu un jour de renvoi il y a un mois et, il n'est pas venu ce jour-là. »* »
- PV : « *C'est ça... »* »

- La titulaire : « *Donc évidemment on a accéléré la sanction, et puis, qu'est-ce qu'il y a d'autre... Il y a euh... irrespect des consignes de travail, il a eu une feuille de route disant... Donc il devait faire signer sa feuille par chaque enseignant disant que son cours était en ordre. Donc c'était un exemple de contrat et pour certains élèves cela se passe bien. Le fait d'avoir un contrat avec la sous-direction, cela marque un cadre et du coup... Ben lui, cela n'a pas du tout fonctionné. Le jour où il a dû montrer sa feuille de route, il n'y avait aucune signature, il n'était pas allé chez les profs... Donc ce cadre-là fonctionne pas.* »
- PV : « *Et est-ce qu'il a peur d'aller chez les professeurs, à ton avis ?* »
- La titulaire : « *Non...* »
- PV : « *C'est plutôt du défi ?* »
- La titulaire : *C'est vraiment : 'J'ai pas envie. J'ai pas envie que mes cours soient en ordre. Moi cela m'intéresse absolument pas parce qu'avoir les cours en ordre cela veut dire : 'J'ai envie de suivre le cours''. Je pense que lui, il est plus du tout là-dedans quoi...*
- PV : « *OK. Et toi euh... [...] dans le cadre de tes cours, est-ce qu'il a ce refus je dirais... de suivre. Est-ce qu'il reste dans la passivité ?* »
- La titulaire : « *Non...* »
- PV : « *Il participe ?* »
- La titulaire : « *Oui, il participe. Moi j'ai le cours de religion, l'atelier lecture et l'heure de titulariat donc euh... C'est vrai que cela a un rôle un peu privilégié quoi... Où on prend beaucoup le temps de parler aussi et... Et c'est différent. Et puis religion il aime... bien...* » (sourire amusé)
- PV : « *OK.* »
- La titulaire : « *Il a son cours... Son cours est plus ou moins en ordre. Je ne vais pas dire qu'il est parfaitement...* »
- PV : « *C'est cela...* »
- La titulaire : « *C'est déjà pas mal pour un élève qui a pas du tout ses affaires d'avoir au moins sa farde et les feuilles même si elles sont pas dans le bon ordre.* »
- PV : « *Mais tu te sens une sorte d'exception par rapport aux autres enseignants sur cet élève quoi...* »
- La titulaire : « *Je pense... J'ai une autre collègue avec qui cela se passe bien mais qui était sa titulaire l'année dernière donc euh... [...] qui est la prof de [tel cours] de la classe. Mais là elle est venue quand même me dire que euh... que cela devenait difficile pour elle et qu'elle avait du mal à prendre du temps avec lui, parce que... Elle commence à être saturée...* »
- PV : « *Beaucoup de temps... J'ai vu que cela te prenait quand même... du temps dans la classe si... si tu veux garder son attention il faut... il faut lui donner beaucoup en fait...* »
- La titulaire : « *Oui.* »
- PV : « *C'est difficile comme euh... comme situation. Tu m'avais dit aussi tantôt qu'il y avait de l'absentéisme qui commençait dans son cas.* »
- La titulaire : « *Euh, il y a pas mal de... Par exemple le vendredi, il arrive souvent en retard.* »
- PV : « *Oui.* »
- La titulaire : « *Donc euh... Comme quand on arrive en retard, un jour ici à l'école, on ne peut pas monter avant 9h05.* »

- PV : « OK. »
- La titulaire : « *Donc on est... Obligation de rester dans la cour. Donc s'il arrive à 8h15 ou à 8h20, il n'y a pas de...* »
- PV : « *Il n'y a pas de salle de retrait, des choses comme cela ?* »
- La titulaire : « *Non. Il est dans la cour et il y a les éducateurs qui sont là quoi. Moi j'étais contente qu'il soit là. Même si par lui-même il est allé dans la cour. [...]* Mais voilà parce que je crois qu'il n'y a pas de suivi à ce niveau-là. Alors... J'avais rencontré le papa à la réunion de parents. »
- PV : « OK. »
- La titulaire : « *Et le papa m'a dit euh... "Moi je m'en sors plus"... Clairement euh... Pas "démissionnaire"... Je crois qu'il a essayé beaucoup. Puis c'est un monsieur qui est assez âgé... Il doit avoir la soixantaine...* »
- PV : « *D'accord. Il est au travail ? Tu sais comment cela se passe en famille ?* »
- La titulaire : « *Je sais pas. Je sais que le papa travaille. Je ne sais pas ce qu'il fait... Mais qu'il n'est pas souvent là. Il y a la belle-mère qui est là, mais... [...]* Lui me dit souvent : "J'ai mon grand frère qui habite ailleurs mais qui vient souvent me donner un coup de main", mais... Je ne sais pas comment cela se passe. »
- PV : « *Et c'est tout ce qu'il te dit... le père euh...* »
- La titulaire : « *Le père m'a dit qu'il voulait que Djamel soit à l'internat parce que l'année dernière il était dans un internat. Et il a dit voilà, je reconnais que moi je n'y arrive pas et je pense qu'il a besoin d'un cadre et que...* »
- PV : « OK... »
- La titulaire : *Donc le père était vraiment conscient. Mais Djamel veut pas aller à l'internat.*
- PV : « *Et il a pas aimé cette expérience.* »
- La titulaire : « *Ben non. Parce qu'il est là et il est cadré et il le supporte pas. Là, avec son papa, il peut sortir quand il veut, il peut aller en rue avec ses copains... Et du coup l'internat il en veut pas. Et je crois qu'il... Je pense, c'est mon hypothèse... Je n'ai pas vérifié, mais que... l'autorité du père à ce moment-là passe pas, quoi.* »
- PV : « *Oui je vois, je trouve que c'est un cas de figure qui me revient à l'esprit. Le père âgé et les enfants... le cadet, quoi, le dernier de la famille et des "Je sais pas quoi faire avec celui-là"... C'est quelque chose qu'on entend. Tu l'as vu qu'une fois, le père, en fait ?* »
- La titulaire : « *Je l'ai vu... Non, le l'ai vu deux fois.* »
- PV : « *Est-ce qu'il a fallu l'appeler ou est-ce qu'il est venu spontanément ?* »
- La titulaire : « *Il est venu... La première fois, il est pas venu spontanément, parce que Djamel avait pas remis le papier, parce que... voilà... La deuxième fois il est venu, mais sans Djamel, alors que j'insiste auprès de mes élèves pour qu'ils soient avec leurs parents.* »
- PV : « *Oui ?* »
- La titulaire : « *Parce que je dois : "On parle pas sur votre dos. On parle de vous, quelque part, on parle... On a la même préoccupation que vous et donc c'est important que vous soyez là."* »
- PV : « *Oui, et donc, comment cela s'est passé ? Ah oui, il était pas là...* »
- La titulaire : « *Il était pas là...* »
- PV : « *Ouais, ça aurait été intéressant de savoir...* »
- La titulaire : « *Ben oui, j'aurais bien aimé...* »



- PV : « ... si le père a de l'autorité, s'il respecte le père quand il est en... dans cette situation ».
- La titulaire : « Cela, j'en sais rien quoi... [l'entretien se poursuit sur d'autres cas d'élèves, puis l'on revient par la suite sur le cas de Djamel] *Beaucoup de mes collègues se plaignent vraiment de la situation de Djamel. Ils n'en peuvent plus et donc... on a beaucoup parlé.* »
- PV : « *Qu'est-ce qu'il fait chez eux, en fait ? Il est plus provoc ?* »
- La titulaire : « *Mais c'est difficile à dire... parce que ce que l'un accepte n'est peut-être pas forcément ce que l'autre accepte. Je n'ai pas mon droit de regard de ce qui se passe dans les classes des autres.* »

La trajectoire scolaire de Djamel est approfondie grâce à cet entretien. Arrivé en 1<sup>ère</sup> accueil, Djamel aurait dû échouer et passer en 2<sup>ème</sup> P, mais ses enseignants de 1<sup>ère</sup> lui font un « cadeau » et il passe en 1<sup>ère</sup> C plutôt que d'être orienté. Ce qui signifie qu'il n'a pas son CEB et qu'il aurait suivi, avant la réforme sur le premier degré, le trajet classique vers la 2P. On notera que ses enseignants expriment leur **inquiétude sur sa trajectoire scolaire** s'il devait aller en 2P, et que c'est pour cette raison qu'il reste en enseignement général. Les termes de cette inquiétude sont particulièrement importants : « *On n'a pas envie qu'il aille directement en professionnel* » (c'est nous qui soulignons). Djamel est jugé avoir des capacités, c'est une chance à leurs yeux de le maintenir dans le « général ». Comme l'étude du *point de vue de l'enseignant* l'a montré clairement durant la première phase de l'enquête, il faut néanmoins mentionner que tous les enseignants ne seraient pas nécessairement du même avis dans ce cas de figure, certains estimant que la trajectoire orientant tôt vers le « professionnel » est une chance pour l'élève.

Le second point crucial concerne les **difficultés familiales**. La pudeur entre collègues à partager des informations sensibles sur ce qui se passe en famille se marque dans ce cas de figure, qui montre une volonté de respecter l'intimité de l'élève et de sa famille, de ne pas stigmatiser. Mais l'incidence des difficultés familiales sur les difficultés scolaires fait que la titulaire de Djamel l'année précédente parle à la titulaire de cette année-ci des « violences » familiales. De manière assez emblématique de certains cas d'élèves descendant d'immigrés marocains rencontrés en école de relégation (voir Vienne 2008), il apparaît que Djamel est battu à la maison, dans le cadre d'une vision « traditionnelle » du redressement et de la correction comportementale. Tout le décalage avec le système de valeurs d'enseignants choqués en apprenant ce fait se montre ici.

Ce qui se passe en famille, dans cette grande fratrie menée par un père âgé et une belle-maman qui n'est pas la mère de Djamel, est probablement complexe. On aperçoit le fait que Djamel est aidé scolairement par un grand frère qui n'habite plus à la maison. Aux réunions de parents, c'est le père qui vient, du moins quand Djamel n'a pas réussi à court-circuiter l'information le concernant (la visite des parents). Le père de Djamel fait ce constat que nous avons rencontré plus haut chez plusieurs autres parents durant cette enquête : *je ne sais plus quoi faire avec lui...* C'est un **désarroi** en matière d'autorité (comme dans le cas de Gabriella, une autre élève de la classe en décrochage complet à la fin de l'année). Le père de Djamel avoue être arrivé à court de solutions. Le pensionnat pour Djamel l'année précédente lui est apparu comme une bonne solution, mais Djamel ne l'a pas accepté, parce qu'il était coupé de sa sociabilité en rue avec les copains. Le père

maintient le pensionnat comme une solution éventuelle aux difficultés comportementales de Djamel.

En ce qui concerne les « copains », on notera comme information cruciale que l'engouement assez vague sur le plan pratique de Djamel pour l'enseignement professionnel est dû au désir de suivre « *les copains* ». Le fait que les copains de Djamel sont partis en enseignement professionnel est éventuellement une autre évidence de la brutalité du « rangement » des élèves d'origine populaire (et des descendants d'immigrés en leur sein) dans les filières professionnelles, à brève ou à longue échéance. Comme les copains sont ailleurs, Djamel « décroche » progressivement, éreintant les enseignants par ses cours qui ne sont pas en ordre, ses retards, et se retrouve dans le cycle bien connu, et décrit par Bourdieu, du phénomène à causalité circulaire qu'est **la sanction qui appelle la résistance à la sanction** et derechef d'autres sanctions, dessinant un véritable **engrenage de la déviance scolaire et de sa répression**. Djamel ne fait pas signer sa « *feuille de route* », Djamel ne vient pas pour faire sa retenue. C'est bel et bien l'engrenage. À cet égard, le **freinage** de Djamel quant au « jeu » scolaire ressemble à celui de Steve, dans une classe de 1<sup>ère</sup> C de l'ES1, dont l'enseignante titulaire nous expliquera qu'il « brûle » son année parce qu'il ne voulait pas venir dans l'école où il est scolarisé. En conséquence, ou à la source de ce problème, comme Djamel l'explique à sa correspondante âgée dans le projet-lettres, et comme la titulaire le relate également, l'école il « *aime vraiment pas ça* ».

On voit dans la dernière partie de l'entretien que la situation scolaire de Djamel est compromise à l'égard de nombreux enseignants. Même dans ces cours où il participe encore, sa titulaire reconnaît que les cours de Djamel ne sont que « plus ou moins » en ordre. Le vacillement scolaire est important. Nous retrouvons là une des marques d'adaptation typique dont Howard S. Becker (1952) a parlé au sujet du métier d'enseignant en école à public populaire, puisque sur le plan scolaire, l'enseignante se contentera d'un peu moins que ce que Djamel est *censé* être et faire scolairement, pour tâcher de le garder dans le « jeu » scolaire. On ressent dans l'entretien son soulagement quand elle sait que Djamel, même en retard, est néanmoins dans l'école et pas en décrochage à l'extérieur.

Djamel, dont on a vu les difficultés de comportement globales et la « bagarre » directement observée, s'était également « battu » avec un autre élève de la classe, Mokhtar. À ce niveau, l'entretien éclaire les difficultés d'interprétation d'une petite bagarre entre deux élèves d'une même classe : bagarre « pour rire » ou bagarre « pour du vrai » ? Cet extrait d'entretien doit être lu en ayant en mémoire le portrait de Mokhtar (voir *infra*).

### Djamel et Mokhtar

- PV : « Et est-ce que Djamel a une influence sur les autres élèves dans la classe ? »
- La titulaire : « *A certains... En début d'année, avec Mokhtar.* »
- PV : « *Oui ?* »
- La titulaire : « *Maintenant j'ai l'impression que cela va mieux. J'ai l'impression que... Ils étaient assis vraiment, à une place très proche. Là, ils sont plus distancés. [...] Il se retournait de temps en temps.* »
- PV : « *Comment est-ce que cela peut t'embêter dans certaines circonstances ?* »

- La titulaire : « *Cela embêtait mes collègues, ils me l'ont dit très clairement, parce qu'il se retournait souvent pour parler avec Mokhtar, et du coup il déconcentrait Mokhtar alors que Mokhtar a beaucoup de difficultés. Il a vraiment besoin d'être concentré. C'est un élève qui est vraiment... très faible. Et qui est vraiment voilà... Il faut vraiment qu'il ait... »*

Cette partie de l'entretien éclaire sur un cas de binômes où l'élève un peu décrocheur sur le plan comportemental et faible scolairement entraîne avec lui (par le bavardage) un autre élève faible scolairement. Comme le soulève Miguel Souto Lopez plus loin dans ce rapport, une des armes anti-bavardages typique est le changement de places, qui permet à l'enseignant, au moins provisoirement, de dissoudre un groupe de bavardage. Mais ces deux « binômes » éventuels se sont battus entre eux :

### **Djamel et Mokhtar se bagarrent**

- La titulaire : « *On est partis [en voyage scolaire]. En séjour, euh. Ils se sont battus. Avec euh... Djamel et Mokhtar. Ils se sont battus. »*
- PV : « Les deux se sont battus ? »
- La titulaire : « *Oui, donc à un temps libre... »*
- PV : « Pour rire ou bien... Ils se sont vraiment battus ? »
- La titulaire : « *C'était... Ils ont dit que c'était pour rire. Djamel m'a dit que c'était pour rire. J'ai senti que pour Mokhtar c'était pas drôle. Et donc, euh... Mes collègues me les ont renvoyés. Du coup on a discuté. Ils m'ont dit que c'était pour une fille... Une fille qui était à la mer. Ils étaient tous les deux amoureux d'elle... Enfin, un truc... Comme cela euh... (rires) Et puis, je leur ai demandé de prendre un temps... Et ils ont chacun écrit un texte. Et puis Mokhtar... Djamel c'était plus quelque chose d'authentique où il racontait. Mokhtar c'est "Je le ferai plus... je vous assure...". Enfin, beaucoup plus... »*

Cet incident peut, à partir du portrait global de Djamel qui se dessine, aussi bien être décodé du côté de Djamel le « bagarreur » qui joue les « petits durs » à certains moments, (alors que Mokhtar, comme l'enseignante le laisse entendre, ne serait pas dans la même logique « musclée »), que du côté des sociabilités juvéniles assez brutales et rudes que partagent deux jeunes gens partageant entre eux des codes culturels juvéniles ou d'origine plus ou moins similaires (voir le portrait de Mokhtar, où l'on voit ce dernier se bagarrer par ailleurs). Dans ce deuxième cas, la bagarre est « pour rire », mais cela n'implique pas nécessairement que le perdant, le « dominé » physiquement dans la bagarre, ne ressente pas amertume et souffrance d'avoir été dominé de la sorte.

La titulaire terminait dans son entretien concernant Djamel en soulevant les **tentatives** de « récupération » que faisaient encore ses collègues tentant d'éviter pour Djamel le scénario du pire, celui du décrochage complet. En évoquant avec l'enseignante l'idée que les collègues prennent un temps organisé pour « débriefer » entre eux les situations des élèves, le cas de Djamel est une dernière fois évoqué :

### Le carton jaune

- La titulaire : *Vraiment, et de se dire aussi “Voilà, on peut partager... ce qui marche bien... quoi...” Je sais qu’avec mon collègue, [le professeur de néerlandais], que tu as vu... souvent il vient me dire ce qui marche bien, je trouve ça génial quoi, qu’il me... il me dit “Tiens, ça, j’ai eu...” ou “J’ai dit à Djamel, je lui ai dit euh... écoute, t’as été renvoyé... trois jours, Djamel, mais... tu joues au foot, hein... [tapant sur la table] t’as eu... t’as eu un carton jaune, quoi... cela veut dire que... fais attention, mais rien n’est perdu, tu peux continuer à jouer au foot...” et il me dit ça, et je trouve ça génial, qu’il vienne me raconter ce... cette manière de faire, dans... ces paroles, ça peut encourager d’autres profs, à parler de cette manière-là... »*

De façon un peu prémonitoire, Philippe Vienne se demandait en vue du rapport annuel de mars 2010 si Djamel n’allait pas se retrouver avec un renvoi d’école entre-temps dans le cas où ses difficultés comportementales empireraient à l’extrême. C’est effectivement le scénario du renvoi d’établissement (élève non réinscriptible) qui s’est réalisé.

### Djamel post-exclusion

Cette fois, Djamel a donc reçu son *carton rouge*, pour reprendre la métaphore utilisée plus haut par le professeur de néerlandais. Même s’il est physiquement absent de l’univers quotidien de l’ES2, Djamel reste présent dans les esprits. Il importait d’en savoir plus avec les différents acteurs sur les **causes de son décrochage** comme également sur ce qu’il devenait *post-exclusion*, et d’essayer de contacter sa famille pour faire un entretien avec celle-ci. C’est donc sur la *piste* de Djamel que se lance Laurence Noël, en commençant par poser les questions qu’il faut à un premier acteur privilégié de la relation avec Djamel l’année passée, son éducatrice de référence de première année. Nous apprendrons ainsi que la trajectoire scolaire de Djamel continue d’être mouvementée, ce que Laurence Noël restitue ensuite dans les deux entretiens avec Djamel et sa famille. Inscrit dans un établissement d’enseignement général dont il est question dans d’autres portraits, l’Athénée Royal de la Citoyenneté (ARC, nom anonymisé), Djamel en est **renvoyé** à la moitié de l’année, comme nous l’apprend son grand frère. Le jeune homme intègre alors l’Athénée Royal La Sablonnière (ARLS, nom anonymisé).

#### *Le point de vue des éducateurs*

Lors de la rencontre avec l’éducatrice, celle-ci dira qu’elle avait plaidé au conseil de classe en la faveur de Djamel, et contre la décision de renvoi :

- L’éducatrice : « *Parce que les professeurs ont décidé, à cause de son attitude arrogante en classe... le conseil de classe de fin d’année a décidé de le renvoyer.* »
- LN : « *Et vous étiez d’accord ou pas ?* »
- L’éducatrice : « *Moi j’étais contre dans le sens où c’est un él... un enfant, comment expliquer... Son père est assez âgé, sa maman est décédée.* »
- LN : « *Pas de frères et sœurs ?* »

- L'éducatrice : « *Si un grand frère et tout ça. Donc c'est un enfant qu'on avait réussi à passer dans un internat par ma demande, avec Mme Y. On avait fait la demande parce qu'il n'était pas suivi scolairement, on voulait absolument qu'il mange bien le soir et tout parce que la belle-mère ne s'occupait pas du tout de lui. Donc on a réussi par les parents à le faire passer dans un internat, on était très contents par rapport à ça, on avait réussi par rapport à ça. Et on a tenté aussi que Djamel, par l'éducation, ça change, parce qu'il était très arrogant et tout ça. Ce qu'il se passe avec Djamel, c'est que chaque fois qu'il se passe quelque chose à la maison, à l'école, il devient arrogant avec les professeurs, les adultes. Et donc à un certain moment, les professeurs en ont eu marre : "Bon on veut bien comprendre Djamel, mais c'est trop, il a dépassé ses limites". Et c'est vrai qu'à la fin de l'année, il ne faisait plus ses devoirs, il ne faisait plus ses leçons, ses cours n'étaient pas en ordre. Et les professeurs en ont eu assez.* »
- LN : « *Et toi tu trouvais qu'on aurait pu lui laisser une deuxième chance ?* »
- L'éducatrice : « *Ben ce qu'il y a, c'est qu'on lui avait déjà laissé une chance en 1<sup>ère</sup> D, en 1<sup>ère</sup> C il était censé comprendre, (...) Donc ça fait deux ans qu'il était dans l'école, il était d'abord en 1<sup>ère</sup> accueil et là il a réussi son CEB et déjà là ça n'allait pas du tout au point de vue comportement... (...) Et maintenant il est en 1<sup>ère</sup> S mais je ne sais pas où.* »

Ce bref entretien est riche d'enseignements notamment par son décalage avec ce qui s'est dit en conseil de classe de fin d'année scolaire passée. Le bilan **comportemental** sur Djamel est à deux reprises présenté comme une attitude « *arrogante* » avec les enseignants, un terme intéressant qui n'avait pas été utilisé en conseil de classe, la gamme de problèmes disciplinaires ayant été évoquée autrement. Nous savions déjà via le conseil de classe que l'éducatrice avait défendu Djamel (« *j'étais contre* »). Pour celle-ci, dans la présentation qu'elle fait ici du cas de Djamel, tout repose sur les difficultés familiales. Celles-ci sont présentées sous un triple volet dont les deux premiers le sont sous l'angle de la compassion : un père « *âgé* », une mère qui est décédée, et enfin une belle-mère présentée comme une mère de substitution négligente voire indigne (« *ne s'occupait pas du tout de lui* »/ « *pas suivi scolairement* »/ « *qu'il mange bien le soir* »).

Cette présentation par les agents scolaires de la famille de Djamel comme *défaillante* amène ceux-ci à proposer à la famille une solution de **substitution** éducative, puisque l'internat est présenté comme une possibilité de recadrer Djamel sur les plans scolaire, éducatif et sanitaire. Que cette « solution » du pensionnat ait été en réalité impulsée à l'école (« *ma demande* ») dément la première opinion qui s'était faite chez Philippe Vienne l'année précédente, celui du choix désespéré par une famille en plein désarroi du pensionnat comme ultime solution pour recadrer Djamel. La famille est bel et bien en désarroi, on le verra, mais c'est l'école qui a pris les devants. De plus, il faut saisir le contraste entre ce passage de l'entretien avec le conseil de classe de l'année passée où l'on apprend précisément par la même éducatrice que Djamel n'était pas suffisamment pris en charge scolairement par les éducateurs du pensionnat. La solution ne s'est donc pas révélée aussi avantageuse que prévu, malgré la présentation que fait l'éducatrice ci-dessus (« *on était très contents, on avait réussi* »), sauf à penser que la vraie stratégie était de séparer socialement Djamel de ce « *qui se passe à la maison* ».

C'est donc, selon l'éducatrice, à cause de ces difficultés familiales que Djamel serait devenu indocile à l'école, le problème du comportement étant évoquée dès la première année scolaire de Djamel à l'ES2 (en première accueil). Ce qui se conjugue également pour la deuxième année à un **décrochage scolaire** (« *il ne faisait plus ses devoirs* »/ « *ses cours n'étaient pas en ordre* »). L'effort de compréhension et de compassion manifesté par les enseignants de l'école (« *on veut bien comprendre* ») allant trouver ses limites dans le fait souvent entendu sous l'angle de la **responsabilisation** et de la **moralisation** des élèves que Djamel avait été prévenu qu'il lui avait été laissée une (seconde/dernière) chance à plusieurs reprises (« *il était censé comprendre* »).

Dans cet imbroglio école/famille, il apparaît que l'éducatrice a joué un rôle professionnel empathique à l'égard de Djamel. On le verra dans l'entretien avec ce dernier, l'éducatrice était proche de Djamel, ce qui explique qu'elle ait voulu prendre à bras-le-corps la situation familiale (par l'entrée au pensionnat). Le fait qu'elle puisse nous parler en détail de la vie familiale montre qu'elle a sans doute *écouté* régulièrement le jeune garçon, et probablement saisi à travers ses yeux les difficultés familiales ressenties par lui. Reste qu'il peut y avoir un hiatus entre la présentation que fait ce dernier et la présentation que feront les autres membres de la famille (voir le deuxième entretien avec le grand frère, *infra*), et qu'il est difficile dès lors pour le sociologue de se faire une idée définitive des responsabilités qui étaient en jeu.

L'éducateur en charge des élèves de deuxième a également été questionné à la fin de l'année scolaire sur Djamel, et apporte un angle de vue complémentaire :

- L'éducateur : « *De temps en temps il passe. Il regrette d'avoir quitté l'ES2. Il est passé au milieu de l'année, apparemment il prenait conscience. Il est très violent et très gentil. Mais dès qu'il y a un conflit, il explose, il devient ingérable. J'ai dû le choper par le col parce qu'il voulait se battre avec moi. Il pète un câble parfois, heureusement qu'il ne fait pas 1m80 et 90 kg. Oui, s'il se dit nerveux, c'est peut-être ce qui fait qu'il est à chaque fois dans les conflits.* »

Ce petit résumé est à nouveau précieux. Que Djamel « repassait » à l'ES2 le met dans la situation de ces **petits fantômes scolaires** décrits par Philippe Vienne dans son ethnographie de deux établissements d'enseignement professionnel *de relégation*. Après un renvoi d'établissement, il arrive en effet que les élèves jugés indésirables fassent de nombreuses tentatives auprès de leur ancienne école, qu'ils fréquentent alors *informellement*, clandestinement, pour être « repris », notamment en déclarant qu'ils ont changé et qu'ils vont être sages à présent. C'est une situation qui se présente alors éventuellement sous la forme de l'absentéisme dans leur nouvel établissement ou d'une situation de *no man's land* scolaire entre deux établissements, suite à un renvoi sans réinscription, combinée à des « *intrusions* » répétées (selon le vocabulaire de l'école) dans l'ancien établissement pour y voir les « *copains* ». La nostalgie d'un monde qu'on contrôlait avant le renvoi, suite à une adaptation à ce monde, amène à en devenir un « petit fantôme » (Vienne 2008 : 157-159). Chez Djamel, ce ne semble pas être le cas sur le long terme, quoiqu'il soit repassé comme on le voit dans son ancienne école.

L'autre phrase qui sonne juste, c'est la description du jeune homme comme un garçon à la fois « *très violent et très gentil* ». Ce paradoxe résume bien les interactions scolaires de la première année : Djamel pouvait se montrer gentil et attentionné, et basculer à d'autres moments dans une **frénésie berserk ou amok**, comme dans cette situation où l'éducateur doit le maîtriser (« *il explose* »/ « *pète un câble* »/ « *ingérable* »/ « *il voulait se battre avec moi* »). Comme nous le verrons, la piste médicale n'est pas à écarter, Djamel souffrant d'épilepsie depuis l'enfance. Mais en grandissant, en s'enfonçant dans l'adolescence, Djamel a également converti cette disposition à la bagarre encore indécise la première année en un véritable **capital guerrier**, pour reprendre l'expression de Thomas Sauvadet (2006), comme nous le verrons dans son deuxième entretien individuel en fin d'année.

### *Le deuxième renvoi d'établissement de l'année 2010-2011*

Le deuxième entretien avec Djamel, à la mi-juin (voir *infra*), est marqué par un **coup de théâtre** aussi important que lors de la rencontre avec le grand frère, où l'on avait appris le renvoi de l'ARC. Djamel vient en effet de se faire renvoyer à nouveau, pour des faits considérés comme très graves par la direction mais que le jeune homme et sa famille tiennent à nuancer (voir les deux entretiens en fin de portrait). C'est en cours d'entretien que cette information surprise est communiquée, et elle suscite l'embarras du jeune homme :

- LN : « *C'est à quel moment exactement que t'es arrivé à La Sablonnière ?* »
- Djamel : « *Nan, j'ai été renvoyé de La Sablonnière aussi...* »
- LN : « *Quoi ?* »
- Djamel : « *J'ai été... j'suis renvoyé de La Sablonnière.* »
- LN : « *Ah bon ?!?!* »
- Djamel : « *Et depuis, j'suis à André Vésale.* »
- LN : « *OK... ça, c'est un gros changement quoi ! Qu'est-ce qui s'est passé, explique-moi, à La Sablonnière.* »
- Djamel : ... (silence)

C'est ainsi, presque par hasard, que l'on apprend que le jeune homme qui vient de se faire renvoyer a été entre-temps réinscrit dans le quatrième établissement secondaire de son cursus, l'Athénée Royal André Vésale (ARAV, nom anonymisé), un établissement qui a eu par le passé une forte réputation négative comme établissement de relégation. C'est ainsi, *in extremis*, en fin d'année, que la carrière de décrocheur de Djamel ajoute un nouvel épisode de renvoi à un cursus fait tout entier de changements, d'orientations, d'échecs et de difficultés sous le triple angle scolaire, comportemental et d'acceptabilité morale.

## La rencontre avec Djamel et sa famille

Le contact de Laurence Noël avec la famille, le 26 février 2011, avait révélé une première surprise, celle du renvoi de l'ARC. L'interlocuteur principal dans la famille pour ces questions scolaires se révèle être non pas le père ou la belle-mère de Djamel, mais bien l'aîné du premier lit, le grand frère de ce dernier :

Grâce à la collaboration de l'établissement, j'obtiens le numéro de téléphone « *des parents* ». C'est en fait le téléphone cellulaire du grand frère que j'atteins ainsi. J'explique immédiatement que la recherche porte sur le passage entre primaires et secondaires, que la classe fut choisie "*au hasard*" l'an dernier et que mon but est de suivre la trajectoire du plus grand nombre d'élèves possible. Ainsi, je justifie le fait que Djamel m'intéresse et que j'aimerais l'interviewer lui et/ou la personne qui est "*responsable*", mais séparément. Il m'explique le parcours en deux mots, l'arrivée depuis le renvoi de l'ES2 dans une nouvelle école, arrivée qui "*ne se passe pas bien*". Et de me dire au téléphone : "*On ne sait plus quoi faire*". Le rendez-vous est pris plus d'un mois à l'avance, mais entre-temps, la situation scolaire de Djamel aura encore changé. Le grand frère ne voit aucun inconvénient à ce que je me rende à leur domicile un samedi après-midi. Le rendez-vous et l'heure sont confirmés la veille par sms.

Le premier contact par téléphone avec le grand frère de Djamel permet ainsi d'avoir une première idée de la situation, qui se résume en deux phrases très fortes : cela « *ne se passe pas bien* » pour Djamel dans sa nouvelle école et une autre phrase déjà souvent entendue dans les analyses tirées de la première phase de l'enquête : « *on ne sait plus quoi faire...* ». On se souvient que les enseignants de Djamel, l'année passée, avaient mentionné que c'était déjà une phrase prononcée par le père de Djamel, un homme âgé qui parlait de ses difficultés en matière d'autorité avec le jeune adolescent. Le rendez-vous pris, Laurence Noël est invitée à venir rencontrer Djamel et sa famille à leur domicile.

Le domicile de Djamel est proche de chez moi. J'y vais à pied et descends cette avenue à forte circulation automobile marquée par les rails de trams, le trafic, des entrepôts où des camions viennent régulièrement décharger ou se charger de matériel. C'est dans une maison bruxelloise typique, architecturalement parlant, que je suis accueillie par le grand frère de Djamel, qui vient m'ouvrir et serre fermement la main que je lui tends. Nous passons le couloir central pour bifurquer à droite dans un salon de réception (deux pièces en enfilade). Une grande banquette orientale s'entend sur presque trois coins de la pièce du côté qui jouxte la rue. Le volet avant est fermé et la pièce est presque dans l'obscurité. Les petits frères et sœurs jouent et cirent le parquet dans l'entrée. La deuxième femme du père est une femme qui porte le voile islamique. Elle me salue et je me présente. Trois enfants sont nés de ce deuxième mariage.

Djamel partage une chambre au sous-sol avec un de ses frères qui est malentendant. Ses devoirs, il les fait en principe dans sa chambre mais plus souvent, il les fait dans le grand salon (qui doit probablement rarement être un endroit calme dans cette maisonnée aux nombreux enfants). Il va sur Internet de temps en temps ou au cybercafé pour jouer à *Counterstrike* (ce jeu de guerre qui existe depuis 10 ans mais qui remporte encore beaucoup de succès) et à d'autres jeux, mais le plus souvent c'est, me dira le frère, "*pour se mettre en connexion*



*avec ses amis*”. Djamel semble en effet avoir un réseau de sociabilité assez étendu même s’il s’est restreint au moment où je le rencontre, pour des raisons que nous allons voir.

Djamel a en tout trois grands frères et une grande sœur du premier mariage de son père. Deux d’entre eux ont eu à leur tour quatre enfants. Son père, remarié, a eu ensuite trois enfants d’un second mariage. Le père était ouvrier dans le secteur du bâtiment mais il est désormais prépensionné. Djamel me le décrira comme « *fatigué* ». La maman était mère au foyer avant de mourir du cancer, quand Djamel avait cinq ans.

Cette entrée en matière est l’occasion de décrire le **décor** et ce qu’il laisse apercevoir de la vie et du cercle familial. La belle-maman de Djamel, évoquée dans les entretiens de la première phase de la recherche, apparaît ici en arrière-plan sans devenir un des interlocuteurs de l’enquêtrice. Les deux interlocuteurs familiaux sont le grand frère avec lequel le contact avait été pris, et qui servait également d’interlocuteur à l’éducatrice de Djamel à l’ES2, et le père de Djamel, qui interviendra peu dans l’entretien, restant en retrait sauf lorsqu’il est interrogé directement. Laurence Noël décrit ensuite le jeune homme :

Le premier entretien a lieu avec Djamel, seul à seul, et le deuxième avec son père et son grand frère, qui n’habite pas là mais dans une commune voisine. Djamel est très mince et élancé, la peau mate, les cheveux courts et de grands yeux noirs. Il est grand et s’habille avec soin. C’est un beau jeune homme de quinze ans qui sourit peu et fait preuve à la fois d’une certaine réserve et d’un fort caractère. Alors que son grand frère est souriant et volubile durant l’entretien, Djamel est au contraire réservé, ému, à la fois très franc (au *summum* lorsque l’enregistreur sera coupé et qu’il me fera une confidence) et quelquefois emmêlé dans des contradictions. Nous serons interrompus plusieurs fois, d’abord par le petit frère qui tentait d’ouvrir la porte – Djamel le reconduira efficacement dehors – et ensuite par le père venu me saluer et se présenter.

### *Le cadre familial*

L’énigme que représentent les **difficultés familiales**, entre la vision dramatique érigée par l’école (violences familiales) et ce que nous verrons au fil des deux entretiens avec le grand frère, avec notamment l’épisode de l’entrée en internat, est reflétée par les passages de l’entretien où Laurence Noël parle avec le jeune homme de sa relation avec son père. Il est significatif qu’une des grandes sœurs mariées de Djamel, qui n’habite plus le domicile paternel, ait proposé à ce dernier de venir habiter chez elle. Djamel a pourtant refusé :

- Djamel : « *Moi je voulais pas parce que... Je sais que si je l’allais, j’allais me sentir mal, sans mon père.* »
- LN : « *Ouais.* »
- Djamel : « *Ben je préfère rester ici.* »

L’**attachement au père âgé** revient à nouveau dans cet extrait d’entretien, ce qui complète le puzzle en confirmant le fort attachement au père que nous avons découvert dans la première année d’enquête. On peut aussi imaginer que le contrôle distant du père,

et son éventuel « manque d'autorité » (une question ambivalente comme nous le verrons plus loin, dans le domaine de la régulation des « fréquentations » de Djamel), « arrangeait » peut-être aussi Djamel, en lui attribuant au domicile paternel un espace certes réduit mais minimal de liberté dont il ne disposerait peut-être pas ailleurs.

Djamel poursuit sur le fait qu'il ne pourrait pas « *laisser* » son père :

- LN : « *Par loyauté ou manque ?* »
- Djamel : « *C'est un manque, parce que il y a que lui qui est...* »
- LN : « *Qui est quoi ?* »
- Djamel : « *Il y a que lui qui me reste.* »
- LN : « *Et tes frères ?* »
- Djamel : « *Mmm...* »
- LN : « *Ils sont plus là... C'est de ton père que tu te sens le plus proche ?* »
- Djamel : « *Oui.* »

Plus loin dans l'entretien, une question un peu maladroite sur la maman de Djamel amène ce dernier à évoquer laconiquement un autre pan de la vie familiale :

- LN : « *Donc tu vis ici avec ton papa. Ta maman elle est où ?* »
- Djamel : « *Elle est décédée.* »
- LN : « *A quel âge ?* »
- Djamel : « *Quand j'avais cinq ans.* »
- LN : « *Elle te manque ?* »
- Djamel : « *Oui. Mais il y a ma belle-mère.* »
- LN : « *C'est celle que j'ai vue ? Elle est cool avec toi ?* »
- Djamel : « *Ca va...* »

Les agents scolaires avancent l'idée que les relations de Djamel avec la belle-mère ne sont pas faciles, bien que ce dernier, comme nous l'avons vu, reste évasif sur la question, et donne une image plus « familiale ». Djamel nous évoque également d'autres membres de la fratrie : deux frères qui travaillent comme ouvriers, un beau-frère taximan, et le grand frère interviewé qui est en interruption professionnelle pour le moment, et qui ne vit plus à la maison. Deux des aînés, mariés, ont eu quatre enfants chacun. Les métiers des proches parents, comme celui du père, renvoient en général au **monde ouvrier**. Il ne semble pas s'agir d'une famille où les enfants aient pu suivre une scolarité d'enseignement général et d'enseignement supérieur (si ce n'est la reprise d'études du grand frère interviewé).

*J'ai grandi là-bas...*

La **carrière scolaire** de Djamel peut être présentée comme marquée par plusieurs changements successifs importants. Le premier changement a lieu en primaires, quand Djamel passe du fondamental à un enseignement « individualisé » (notamment pour des difficultés langagières). La trajectoire commence typiquement par une **école de proximité** pour les études primaires, l'École Communale de la Menthe (ECM, nom anonymisé), une école située dans un quartier populaire d'une commune pauvre de

Bruxelles. C'est justement le souvenir de cette école primaire de proximité qui amène le sourire chez Djamel :

- Djamel : « Ben, c'était chouette. J'ai grandi là-bas. Et quand j'ai quitté c't'école, ben... J'étais dégoûté en fait... »
- LN : « Pourquoi ? »
- Djamel : « Parce que j'aimais bien c't'école-là, j'avais tous mes copains là.

Cette « *chouette* » école est aussi celle où Djamel a « *grandi* » durant quatre années, le deuxième terme, très personnel, nous montrant clairement de la part de Djamel une sorte de besoin de continuité dans la vie, plutôt que de ruptures et de changements scolaires. Le départ de cette école a donc représenté une *coupure* par rapport à ce désir de continuité rassurante. On se souvient également que Djamel mettait beaucoup d'importance dans la sociabilité avec les « copains ». En fait, ce sont les copains de l'école primaire auxquels il est attaché.

Les souvenirs les plus lointains de l'école primaire constituent clairement pour ces deux raisons (grandir/les copains) son **âge d'or scolaire**<sup>5</sup>, un âge d'or perdu quand il a dû quitter l'école primaire de quartier pour rejoindre l'enseignement individualisé de type 8. Djamel explique en effet qu'il a doublé sa quatrième année primaire, puis qu'il a continué (a été orienté) en « *école spéciale* », ce qui amène la **catastrophe en sociabilité** que représente la perte des « copains » de l'école primaire (« *j'étais dégoûté* »/ « *tous mes copains* »). Il va en effet directement du domicile à la nouvelle école et ne voit plus les copains de l'ECM. La métaphore de l'âge d'or prend tout son sens ici quand il nous dit plus tard dans l'entretien :

- LN : « Ton meilleur souvenir ? Tu préférerais l'école primaire ou secondaire ? »
- Djamel : « L'école primaire. »
- LN : « On dirait que tu es nostalgique de ça ? »
- Djamel : « Pas mieux que l'école primaire... »

Le jeune homme a donc doublé sa quatrième pour rejoindre une autre école fondamentale, l'École de la Place (EP, nom anonymisé), où il entre en « *maturité 4* », nous dit-il. C'est en effet une école qui se spécialise dans de très petites classes (une douzaine d'élèves) d'**enseignement individualisé de type 8** (pour élèves de 12-13 ans sans retard mental mais en situation de dysphasie, dyspraxie, dysorthographe, etc.). Un « *ça va* » peut enthousiaste répond à la question que lui pose Laurence Noël sur ce qu'il pensait de cette deuxième école. « *Pas top ?* » lui demande-elle encore ? Djamel répondra que non. Dans son deuxième entretien, Djamel nous donnera plus de précisions sur cette période et cette orientation :

---

<sup>5</sup> L'*âge d'or scolaire* est à rapprocher du « discours nostalgique » sur le collège que Sylvain Broccolichi évoque dans le cas de lycéennes dévaluées par leur passage d'un collège de proximité à un lycée aux exigences plus élevées et aux notations plus sévères (Broccolichi 1993a: 624). Le collège qui rend nostalgique, c'est le « paradis communautaire antérieur » où l'on est une figure « connue » des agents scolaires, et le lycée qui dévalue, c'est « l'enfer », notamment sous la forme de « l'anonymat » dans le nombre d'élèves, un « enfer » qui rend plus « enchantée et nostalgique » encore l'expérience scolaire de l'école primaire et du collège (ibid. : 629).

- LN : « *Mais pourquoi, c'est ça que je veux comprendre, le changement en primaire ?* »
- Djamel : « *Ben c'est soit j'recommence ma 4<sup>ème</sup>, soit j'peux rentrer en 4<sup>ème</sup> et...* »
- LN : « *Ha c'est pour ça...* »
- Djamel : « *Parce que y avait un centre PMS comme ça... et on a discuté ensemble, c'est eux qui ont choisi pour moi, ils m'ont dit, on va te mettre dans une école spécialisée...* »
- LN : « *Tu les as vus combien de fois le PMS alors ? à ce moment-là...* »
- Djamel : « *Mmm quatre fois...* »
- LN : « *Et quand tu dis : "Ils ont choisi pour moi", tu veux dire que y'a eu les entretiens et...* »
- Djamel : « *Mais en fait, on était en train de parler...* »
- LN : « *Mmm...* »
- Djamel : « *Et ils m'posent la question à moi si j'veux rester dans [nom de la première école primaire] et r'commencer ma 4<sup>ème</sup> et j'dis : "Oui j'voudrais bien...", ils m'ont dit : "C'est mieux pour toi que (tu ailles) dans une école spécialisée". J'ai dit : "Ca va, d'accord" ».*
- LN : ... (silence) « *T'as pas essayé de dire : "Non, j'veux pas" ou euh...* »
- Djamel : ... (il fait non de la tête)
- LN : « *T'étais p'tit j'imagine ?* »
- Djamel : « *J'avais... j'avais 10 ans ou bien 11...* »

Au terme de ces deux années d'enseignement individualisé, c'est l'échec au CEB, échec sur lequel l'explication de Djamel est plus que laconique :

- Djamel : « *Normalement, je devais passer en première générale, mais ils ont pas voulu qu'on passe notre CEB.* »
- LN : « *Pourquoi ?* »
- Djamel : « *J'sais pas, franchement j'sais pas. C'est la directrice...* »

En somme, à ses yeux, c'est le « système » qui semble barrer la route à Djamel, et de manière un peu injuste ; ce ne sont pas ses propriétés et capacités scolaires qui seraient en jeu... L'incompréhension domine dans le passage du primaire au secondaire, à l'image d'un **brouillard d'encre** sur la trajectoire. Djamel évacue d'ailleurs rapidement cette période dans l'entretien pour passer tout de suite à sa réussite en première accueil. Il est très fier de cette réussite puisqu'il le répète à deux reprises dans l'entretien (« *J'ai réussi* »/ « *Et je l'ai réussie* »). Il est probablement d'autant plus fier d'avoir réussi que son parcours fondamental a été mouvementé.

### *Quand j'étais énervé...*

Après une entrée en première accueil à l'ES2, une année réussie (obtention du CEB) et dont nous avons vu plus haut qu'elle avait été marquée par des problèmes de comportement, Djamel rejoint ensuite la classe de 1<sup>ère</sup> C qui a été observée durant l'année scolaire 2009-2010. On se souvient également que les enseignants de cette année-là avaient évoqué concernant Djamel la « chance » qui lui avait été « laissée » de se maintenir

dans l'enseignement général plutôt que d'être orienté « *directement* » vers une deuxième professionnelle.

Malheureusement, après avoir regagné cette première commune, il la redouble dans les conditions que l'on sait (élève non réinscriptible). Les raisons du **renvoi** de l'ES2 sont plus précises dans ce qui a été tiré plus haut des entretiens avec les acteurs éducatifs que de ce qu'il ressort de l'entretien avec Djamel. C'est un peu comme si ce dernier, tout en nous décrivant deux formes de mauvais comportement, veut maintenir le *blackout* sur les *raisons* qui amenaient les comportements en question :

- Djamel : « *Ben, j'ai eu trois jours de renvoi.* »
- LN : « *À cause de quoi ?* »
- Djamel : « *Ben... mon comportement. J'me bagarrais en classe à l'école. Je répondais à des professeurs.* »
- LN : « *Pourquoi ?* »
- Djamel : « *J'sais pas...* »
- LN : « *Ils t'énervaient, ils étaient chiants ?* »
- Djamel : « *Il y avait un peu des deux, ils m'énervaient et ils étaient chiants.* »
- LN : « *Comment te sens-tu après que tu as fait ça ? Tu regrettes ?* »
- Djamel : « *Ben je regrette, hein. C'était des chouettes profs avec moi toute une année. Et je vois pas pourquoi la deuxième année... J'sais pas.* »
- LN : « *Qu'est-ce que tu veux dire ?* »
- Djamel : « *J'sais pas. Je vois pas pourquoi la deuxième année je serais pas gentil avec eux. Enfin la première année j'étais calme avec eux et la deuxième année je sais pas pourquoi.* »
- LN : « *C'était ta classe, peut-être ?* »
- Djamel : « *Non, je sais pas, c'est venu comme ça.* »

Sur les raisons de son renvoi de l'ES2, une partie du brouillard se dissipe donc, sans se dissiper totalement, les « *j'sais pas* » laconiques demeurant nombreux dans l'entretien. Il y a ces bagarres avec les autres élèves, et l'insolence avec les enseignants qui renvoie à ce que l'éducatrice de l'année précédente avait évoqué comme de l'« *arrogance* » de la part du jeune homme. Il est d'ailleurs paradoxal que les enseignants soient à la fois « *chouettes* » et « *chiants* », même s'il faut un peu ôter les mots de la bouche à Djamel à ce sujet, comme d'ailleurs concernant ses « *regrets* » éventuels. Le jeune homme semble d'ailleurs se défendre d'avoir été incorrect, étant donné qu'il avait été « *gentil* » toute une année avec les « *chouettes* » profs (« *je vois pas pourquoi... je serais pas gentil* »).

Il y a dans tout cela un peu d'excuses que l'on se donne *a posteriori*. Le caractère laconique, évasif, de la réponse renvoie aussi à ce que font d'autres élèves interviewés (comme Mokhtar par exemple) quand ils ne parviennent pas à expliquer (ou peinent à s'expliquer) les raisons de leur (mauvais) comportement, comme si celles-ci devaient demeurer **indicibles**. Ainsi, comme nous le verrons plus loin, Djamel refuse d'expliquer pourquoi il *s'énerve* parfois en classe, même si la fin de l'entretien apporte une réponse éventuelle. Laurence Noël avait dans l'entretien lancé un coup de sonde du côté de la piste du décès de la maman :

- LN : « *Tu crois que ça joue dans le fait que tu sois énervé parfois, que t'as un peu décroché ? En même temps tu me dis que t'avais cinq ans, et que les primaires c'était chouette, donc peut-être que t'as retrouvé à l'école primaire...* »
- Djamel : « *Ben, dès que je suis entré en primaires, ma maman est décédée. Voilà. Là j'ai réussi, j'ai réussi, jusqu'en quatrième... J'ai raté. Je suis parti ici. Et voilà.* »

Le lien entre le décès de la maman et la situation de crise de Djamel (les « *énervements* » qu'il ne peut pas expliquer), notamment en primaire, n'est pas probant, même si la piste ne peut être totalement écartée. Ce qui est plus important c'est que le jeune homme insiste à nouveau sur les épisodes de réussite, en répétant la phrase à nouveau, comme pour la réussite en première accueil. Un itinéraire scolaire construit sur des échecs, des renvois et une orientation vers l'enseignement individualisé en primaire amène plus que probablement Djamel à se raccrocher pour sa **sécurité ontologique** aux épisodes où il a réussi quelque chose à l'école.

On comprend néanmoins à son explication que le fait que Djamel « *réponde* » à certains enseignants et à un enseignant en particulier, s'est noué en confrontation avec certains d'entre eux. Pour Djamel, la mayonnaise est probablement montée entre sa forte **demande d'attention**, que nous allons revoir plus loin, et ses « *énervements* » **incontrôlés**. Djamel entrant alors dans le cercle vicieux de la **déviante scolaire** qui l'amènera hors de l'école, tout en ressentant à présent (et plus que probablement à l'époque) avec douleur ce qui était en train d'arriver. Les « *j'sais pas* » illustrent le malaise et la gêne à parler de la rupture scolaire et des raisons de la rupture.

Face à cette **demande d'attention** importante, l'éducatrice a joué un rôle en accueillant cette demande, comme Djamel nous le dira :

- Djamel : « *Ben quand j'avais des problèmes, chaque fois elle me disait "Si t'as un problème, viens chez moi on va en discuter". Et chaque fois quand j'étais énervé, je partais et elle me consolait et je me sentais mieux.* »
- LN : « *T'allais toujours la voir.* »
- Djamel : « *Oui, toujours quand il y avait un problème.* »
- LN : « *Tu la vois encore maintenant ?* »
- Djamel : « *Oui, oui ! Je la vois quand je vais à l'école le matin. Parfois je la vois, je lui dis bonjour.* »
- LN : « *Elle te manque ?* »
- Djamel : « *Ca va !* ».

Sans se lancer dans de la psychologie amateur, on se souvient que Djamel a perdu très jeune sa maman (cancer), et que la titulaire avait un rôle quasi maternel à l'égard de ses élèves de l'ES2. La demande a vraisemblablement rencontré une disposition à jouer un rôle partiel de substitut maternel et chez la titulaire comme chez l'éducatrice<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> A la manière de l'enseignante interviewée par Rosine Christin dans « Une double vie » (Christin 1993b : 653) : « elle aime ses élèves avec lesquels elle est d'une patience "inouïe" », et de même, « "donnant de l'amour" à ses élèves, qui en échange, la "reconnaissent" » (ibid. : 654).

## *Trop influençable*

Djamel intègre ensuite après le renvoi un établissement secondaire situé assez loin du domicile (de l'autre côté de Bruxelles), l'Athénée Royal de la Citoyenneté (ARC, nom anonymisé), dont il donne une image très négative :

- Djamel : « *Mais là-bas, franchement, c'est pas une bonne école. (...) J'suis parti au mois de septembre... jusque fin janvier, là je me suis fait renvoyer.* »
- LN : « *Pourquoi, renvoyer ?* »
- Djamel : « *Parce que c'était une école trop influençable, y'avait des gens qui fumaient là-bas, qui se bagarraient... Je me suis fait influencer par eux, pas à fumer, mais je me suis fait influencer pour... répondre aux profs, brosser...* »
- LN : « *On est pris dans le truc, parfois...* »
- Djamel : « *Voilà... Moi, dans la classe où j'étais, j'étais trop distrait, quand j'étais concentré dans le travail, un qui parle, je suis distrait...* »
- LN : « *Tu t'es fait renvoyer pourquoi ? À cause de ces influences ? Les autres aussi se sont fait renvoyer ?* »
- Djamel : « *Oui, il y a des élèves qui se sont faits... trois-quatre...* »
- LN : « *À cause d'un petit coup ?* »
- Djamel : « *Non, même pas. On répondait au prof, on avait trop d'absences injustifiées, je me suis fait renvoyer.* »
- LN : « *Qu'est-ce que tu faisais quand tu brossais ?* »
- Djamel : « *Ben, on parlait pas à l'école, ou bien...* »
- LN : « *Vous fumiez un peu, des trucs comme ça ?* »
- Djamel : « *Non, non, on ne fume pas. On était là, on était en train de jouer avec des copines et tout.* »
- LN : « *Ah, vous traîniez avec des filles un peu. Les filles aussi elles brossent hein...* »
- Djamel : « *Y'a pas que les garçons !* » (rires discrets).

Après une demi-année dans le nouvel établissement, l'ARC, Djamel se fait à nouveau renvoyer. Ce qui est intéressant, c'est ce que Djamel laisse apercevoir de son inscription dans une carrière de plus en plus « déviante », scolairement. L'adjectif qu'il choisit, « *influçable* », est un petit concentré langagier de l'inscription de la déviance scolaire dans cette deuxième école secondaire qu'il fréquente, dans une culture de rue faite de bagarres et de défis aux enseignants (on leur « *répond* »).

Djamel s'est laissé « *influencer* » comme il le dit, pour aller quelques crans plus loin dans la déviance scolaire : brossages, insolence probable... Il est significatif que Djamel passe dans l'entretien du « *je* » au « *on* » qui montre qu'ils étaient plusieurs à agir de concert de manière similaire. Djamel repense de manière assez réflexive à son côté *suiveur* dans la sociabilité avec les pairs. C'est avec cette petite bande de copains (« *trois ou quatre* »), actifs dans les mêmes « *déviances* » scolaires<sup>7</sup> que Djamel se fait renvoyer.

---

<sup>7</sup> Gardons toujours en tête que le degré de saturation de chaque école par rapport à ce qu'elle définit comme « incidents » inacceptables avec les élèves est différent. Ainsi, dans le bel entretien de Gabrielle Balazs et Abdelmalek Sayad avec un principal de collègue harassé par les difficultés d'un collègue en ZEP, celui-ci expose avec amertume le seuil de saturation élevé de l'école : « dans un établissement dit normal, quand un élève fait

Son arrivée dans une troisième école secondaire dans l'athénée royal d'une commune plutôt aisée de Bruxelles, l'Athénée Royal La Sablonnière, est placée sous le signe de la *dernière chance* par ceux qui accueillent Djamel. Le jeune homme est sur un **siège éjectable**. Selon son grand frère, en effet : « *Au moindre faux pas, c'est la sanction et l'exclusion rapide* ».

*J'ai compris le chemin...*

Après le renvoi de l'ARC, Djamel nous dit qu'il s'est fait « *engueuler* » à la maison, et qu'il a intégré avec un tout nouvel esprit le troisième établissement secondaire, l'ARLS, où il est inscrit au moment où se déroule d'entretien. L'arrivée dans cette école est placée par Djamel sous l'angle de la *sagesse retrouvée* :

- Djamel : « *Non, mais j'ai compris... Et maintenant je ramène des bons résultats à la maison.* »

À nouveau laconique sur son installation dans ce nouvel établissement (« *ça va, franchement ça va* »), Djamel nous dit que les profs y sont « *gentils* ». Il répond ensuite à une question lui demandant quelle est l'ambiance dans l'établissement, en comparaison avec le précédent :

- Djamel : « *Ben, déjà dans la classe, y'a pas des gens qui peuvent me distraire. Y'a des gens chouettes là-bas.* »
- LN : « *Est-ce que cela ne venait pas un peu de toi aussi ?* »
- Djamel : « *Un peu... Mais maintenant j'ai compris le chemin... Je comprends avec les gens que je dois rester... Voilà.* »
- LN : « *Donc tu fais gaffe à tes fréquentations alors, c'est ça ?* »
- Djamel : « *Oui.* »
- LN : « *Et t'arrives à contrôler tes envies d'aller avec les uns ou avec les autres ?* »
- Djamel : « *Ben, quand j'apprends de chouettes choses, je me sens mieux, quand j'apprends des mauvaises choses je me sens mal et j'aime pas les problèmes.* »

Cette troisième école, outre le fait que Djamel ait – apparemment – *compris* (ou au moins qu'il *veuille* le montrer) que la « déviance » scolaire évoquée plus haut entraînait une sérieuse dégradation de sa trajectoire scolaire (« *j'ai compris le chemin...* »), ne possède pas cette **sociabilité entre pairs** dans laquelle Djamel s'est laissé entraîner dans la deuxième école notamment parce que Djamel fait tout pour éviter les quelques élèves de l'école dont le parcours est le plus similaire au sien (« *les gens que je dois rester* »). Qui plus est, Djamel nous présente comme on l'a vu les professeurs comme étant « *gentils* » à son égard, le terme ayant été plus haut employé pour sa première année réussie à l'ES2.

Tout cela reste pourtant une **scolarité sur le fil**, comme nous le verrons avec les informations tirées de la rencontre avec les parents. Cette situation où Djamel se coupe délibérément de la sociabilité avec les pairs est potentiellement inquiétante tant elle constitue une réponse un peu disproportionnée, et quasiment invivable, au problème des sociabilités indésirables qui a probablement été évoqué en famille. Djamel pouvait-il tenir

---

une bêtise, on le vide, eh ben, nous, quand il a fait la même bêtise, on le vide pas. On lui donne un premier ou un cinquantième avertissement » (Balazs et Sayad 1993 : 689).



longtemps dans l'école en s'abstenant d'investir dans la sociabilité juvénile ? De même, l'absence de lien privilégié avec les éducateurs qu'il nous rapporte – à la différence de ce qui se passait à l'ES2 – pouvait constituer un autre élément menaçant pour la stabilité scolaire et émotionnelle du jeune homme. Ces suppositions faites avant les deux derniers entretiens avec le jeune homme et son grand frère vont se vérifier avec le renvoi de l'ARLS.

Il est probable que les **turbulences de l'adolescence**, notamment amoureuses, donnent une certaine labilité à cette « sagesse » retrouvée et éventuellement vite reperdue à la faveur des aléas de la scolarité. Le deuxième renvoi d'établissement de Djamel sur cette année scolaire 2010-2011 est en effet associé à un problème qui touche aux sociabilités amoureuses ou sexuelles.

*J'ai perdu tant d'années...*

Du point de vue de son capital culturel et scolaire, il est intéressant dans son premier entretien de voir que Djamel, un garçon de 15 ans, nous dit qu'il ne lit jamais. Son grand frère essaie de le motiver mais dira dans l'entretien collectif familial qu'« *il faut rester à côté de lui pour qu'il lise* ». Cette insensibilité à la lecture constitue probablement un des nuages d'orage qui peuvent planer sur la suite de la carrière scolaire de Djamel, ce dont *visiblement la famille est bien consciente*, puisqu'elle essaie d'y remédier. On en vient justement au rôle précis qu'occupe le grand frère dans cette **configuration familiale de l'aide scolaire** : c'est le grand frère qui n'habite plus dans le cercle familial qui revient pour aider *plus ou moins* régulièrement Djamel dans son travail scolaire :

- Djamel : « *Ben, toujours quand je rentre à la maison, je dois revoir. Parce que j'ai perdu tant d'années, et je dois revoir ma matière. Même si j'ai rien à faire. Des fois il y a mon grand frère qui m'attend ici, et on revoit les matières, on fait les devoirs ensemble. Il m'explique quand j'ai pas compris.* »
- LN : « *C'est lui qui s'occupe plus de toi ? Ton papa il parle le français ?* »
- Djamel : « *Oui, oui... Mais mon père il a beaucoup de choses à faire.* »
- LN : « *Ton frère habite ici ?* »
- Djamel : « *Non, il vit pas dans la maison mais il vient de temps en temps.* »
- LN : « *Mais alors s'il vient de temps en temps, alors il n'est pas là tous les jours ?* »
- Djamel : « *Comment cela ?* »
- LN : « *Ben il vit pas ici et il vient de temps en temps.* »
- Djamel : « *Non, il vient tous les jours.* »
- LN : « *Tous les jours ?* »
- Djamel : « *Tous les jours.* »
- LN : « *Donc il peut t'aider tous les jours ?* »
- Djamel : « *Oui, tous les jours quand je rentre de l'école il est là, et il m'aide.* »
- LN : « *C'est important pour toi ?* »
- Djamel : « *Oh oui, parce que j'ai perdu tant d'années. J'ai pas envie d'encore... recommencer cette année.* »

À deux reprises, Djamel fait intervenir dans ce dialogue la question cruciale d'un **stigmatisme de l'âge** : « *j'ai perdu tant d'années* ». Et d'ajouter notamment « *J'ai pas envie d'encore... recommencer mon année* ». On peut se représenter le capital d'angoisse que cette idée de continuer à faire du surplace représente pour l'adolescent. La famille de Djamel est extrêmement consciente du danger qu'il y a à ce que l'adolescent qui pense bien réussir son année (parce qu'il la refait pour la deuxième fois, sans compter même le passage en différencié) se casse le nez sur le passage à l'année supérieure. En somme la trajectoire scolaire de Djamel **marche sur la glace** à l'heure actuelle, et il n'est probablement pas le dernier à en être conscient (angoisses/souffrances).

Cet état faussement tranquille entre les anciens épisodes de rupture scolaire et d'autres éventuellement à venir, comme l'œil d'un typhon, s'exprime bien dans le paragraphe suivant de l'interview, qui combine une dose d'irréalisme face à l'avenir probable (les études supérieures pour devenir prof de gym) et la labilité de l'expérience quotidienne scolaire. On se souvient qu'il exprimait l'année passée une sorte de rêverie lointaine<sup>8</sup> pour l'idée de « faire du foot ». Ici, cette idée reste présente mais « *sans enthousiasme* », convertie en possibilité de devenir un jour professeur d'éducation physique.

- LN : « *Et comment tu vois ton futur là, en secondaire ?* »
- Djamel : « *Ben j'ai envie de faire euh... Professeur d'éducation physique... Voilà.* »
- LN : « *Alors tu dois aller jusqu'en rhéto ?* »
- Djamel : « *On m'a déjà expliqué. on m'a dit que je dois suivre la générale.* »
- LN : « *Jusqu'à ?* »
- Djamel : « *Tout le temps. Et continuer trois ans d'études supérieures.* »
- LN : « *T'aimes bien l'école ?* »
- Djamel : « *Ca va. Un peu. Un petit peu... parce que quand y'a rien à faire, j'aime bien.* »
- LN : « *Comment cela ? Quand il n'y a pas trop de devoirs ?* »
- Djamel : « *Non, c'est pas ça. On va dire maintenant aussi, cela dépend des jours... Cela dépend. Puisque moi, des fois, je suis énervé, des fois non... Cela dépend des jours.* »
- LN : « *Pourquoi t'es énervé ?* »
- Djamel : « *Ben, pour beaucoup de choses.* »
- LN : « *Comme quoi par exemple ?* »
- Djamel : « *J'ai pas envie d'en parler.* »

Nous voyons ici à quel point une identité d'élève forgée à **coups d'échecs et de stigmates de l'échec** peut prendre ce tour **désabusé**. La métaphore du gamin qui marche sur la glace, si elle est un tantinet littéraire, n'en est pas moins opportune ici. Et ce notamment dans la relation avec la nouvelle école, où Djamel nous dit notamment dans la phrase « *je travaille et je parle pas* » qu'il a coupé dans la « sociabilité » entre pairs parce qu'il pense qu'elle lui a déjà coûté sa scolarité passée, ou plus probablement et simplement, parce qu'il n'a pas d'atomes crochus avec les élèves de sa classe, et probablement encore comme pour d'autres élèves interviewés, à cause de la différence d'âge éventuelle entre eux :

---

<sup>8</sup> Moins précise que celle de son condisciple Mokhtar, dont nous examinerons plus loin le portrait.

- LN : « *Il y a des profs que tu aimes bien à La Sablonnière ?* »
- Djamel : « *Y'a des profs que j'aime bien. Mais il y a aussi des éducatrices que j'aime pas.* »
- LN : « *Est-ce que tu arrives à entrer en contact avec eux ?* »
- Djamel : « *Ben des fois ouais, quand je suis de bonne humeur, cela m'arrive. Et quand je suis de mauvaise humeur, non. Même quand je suis de mauvaise humeur, je parle pas avec mes... camarades de classe.* »
- LN : « *OK, des fois tu vas toute la journée à l'école et tu causes à personne.* »
- Djamel : « *Oui, il y a des fois comme ça. Mais je travaille quand même. Je travaille, je parle pas.* »

La fin de l'entretien est étonnante, quand Djamel parle de son avenir professionnel. Lui qui exprimait la volonté de – ou *avait été persuadé de* – rejoindre le professionnel rapidement, a maintenant renversé cet objectif pour le maintien dans le général que souhaite sa famille. L'interrupteur est à présent positionné dans l'autre sens, et toute une **vision de l'avenir** doit se reconstruire sur cette base :

- Djamel : « *Je voulais faire du professionnel.* »
- LN : « *Pourquoi ?* »
- Djamel : « *Mais professionnel c'est pour les métiers. Et j'ai envie d'avoir un bon boulot.* »
- LN : « *Mais tu pourrais aussi avoir un bon métier avec le professionnel ? Tu avais quoi en tête quand tu voulais faire le professionnel ?* »
- Djamel : « *Électromécanique... Chauffagiste, électricien. Et de là, je me suis rendu compte que le général...* »
- LN : « *Cela ouvre plus de portes...* »
- Djamel : « *Et je préfère aller en général. Suivre, euh... Professeur d'éducation physique.* »
- LN : « *C'est qui qui te pousse à faire le général ? C'est aussi ton père et ton frère ?* »
- Djamel : « *Oui.* »
- LN : « *Ils veulent vraiment, eux. Qu'est-ce qu'ils font ? Ton père il fait quoi ?* »
- Djamel : « *Mon père en fait avant il était ouvrier mais maintenant il a arrêté.* »

Peut-être les métiers décrits étaient-ils en lien avec le fait que le père travaille dans le bâtiment. Mais la famille, dont les autres frères de Djamel qui ont un itinéraire qui les a fait passer par le professionnel ou les métiers d'ouvriers, souhaite qu'il reste dans l'enseignement général. La parenté de ce choix pour l'éducation physique avec les conseils dispensés par certains enseignants à un autre élève de la même classe de première année en difficulté, et au profil relativement similaire (Mokhtar), amènent également à se demander si ce choix est spontané (Djamel dit aimer l'éducation physique dans son nouvel établissement), ou si Djamel ne se serait pas conformé à un choix souvent exprimé par des garçons dont le profil ou le parcours ressemblent au sien, à la mesure de ce que certains professeurs conseilleraient aux jeunes décrocheurs.

*Elle veut pas nous entendre...*

À la fin de son premier entretien, Djamel nous livre un indice inquiétant pour sa scolarité à l'ARLS, où il est encore inscrit à ce moment :

- LN : « *Qu'est-ce que tu aimerais bien que les gens qui s'occupent de l'école sachent ? Qu'est-ce qui est nul à l'école et qu'il faudrait changer ? Si tu pouvais parler à quelqu'un, genre une ministre ou quoi, et lui dire vraiment, qu'elle écoute, et lui dire qu'est-ce qui ne va pas dans l'école et qu'il faut changer...* »
- Djamel : « *Ben, qu'elle parle avec un professeur, ma titulaire... que je l'aime pas. Parce que quand on lui demande juste une question, on dit : "Madame, on peut vous poser une question ?" Et elle dit : "Non !!!" Alors ça dégénère, on est obligés de se lever, d'aller parler mal au prof. Puisqu'elle veut pas nous entendre.* »
- LN : « *Donc y'a des profs qui écoutent pas ?* »
- Djamel : « *Voilà.* »
- LN : « *C'est surtout les profs qui écoutent pas, qui sont...* »
- Djamel : « *Qui sont stricts.* »

Quand il s'adresse à la Communauté française pour que cette institution, qui reste en tant qu'institution à distance d'institution de son malheur singulier, vienne soigner les maux microsociaux de ce malheur, de cette trajectoire scolaire chancelante, Djamel nous parle avant tout du sentiment de ne pas être « *entendu* » à l'école. L'indice est inquiétant, car il rappelle le cycle de déviance scolaire et de demande d'attention considérable dont le jeune homme a déjà fait preuve auparavant, en s'énervant quand il ne voit pas cette attention rencontrée. Le portrait de Mokhtar examiné plus loin nous montrera un autre jeune homme qui « *s'énervé* » lui aussi quelquefois en classe, surtout quand il ne se sent pas « *écouté* » par les enseignants.

Ce besoin d'être « *écouté* » et « *compris* » pour des **identités blessées**, les blessures étant ici scolaires, renvoie à cet égard à ce que Pierre Bourdieu a bien mis en évidence dans son entretien avec deux jeunes du Nord de la France au tournant des années 1980 (voir Bourdieu 1991), quand l'engrenage du stigmate et de la déviance brise les trajectoires scolaires et saccage les identités. Ce qui se traduit par une sorte d'appel au secours (« *qu'elle parle avec... ma titulaire* ») inévitablement *irrecevable* par l'interlocuteur que choisit l'adolescent, dans son incompréhension des logiques institutionnelles.

## **L'entretien avec la famille de Djamel**

C'est lors de la même rencontre avec la famille au domicile de Djamel que Laurence Noël effectue un entretien avec le grand frère de ce dernier, qui a été l'interlocuteur de prédilection, et le père de Djamel, qui restera nettement moins impliqué dans l'entretien :

Je réalise un entretien dans le même salon avec le frère de Djamel, 34 ans, célibataire et au chômage. Le père de Djamel nous rejoindra en cours d'entretien. Le grand frère de Djamel est un jeune homme sans emploi pour l'instant, et qui a beaucoup voyagé. Il est diplômé du secondaire, il a également une formation en

hôtellerie, puis il a fait plusieurs formations en environnement dans le domaine des panneaux photovoltaïques et autres énergies non fossiles. Il a travaillé plusieurs années comme employé et représentant, et il s'exprime très clairement. Il me dit qu'au moins, au chômage, il a davantage le temps de s'occuper de son petit frère. Le père, par contre, qui s'exprime difficilement, a très peu participé à l'entretien. Il semblait en partie désengagé et désarmé face à la situation scolaire de Djamel. Le grand frère de ce dernier commencera à me parler avant même que je lui pose une première question.

L'entretien, notamment dans sa dimension d'évocation d'un sentiment d'injustice face à la relégation scolaire et sociale, de trahison de la part de l'école, laisse penser que le grand frère de Djamel ne parle pas uniquement *de* son frère mais au nom de son frère et même au nom de tous ses frères qui ont eu des trajectoires scolaires et sociales, cabossées, la question se posant alors en fin de compte de savoir si l'interviewé n'opère pas lui-même une sorte d'**auto-analyse** en parlant de la trajectoire de son frère, à la manière bien identifiée par Abdelmalek Sayad dans « La malédiction » (1993b : 824), « l'enquêté se posant lui-même les questions que l'enquêteur aimerait lui poser » (sur la même dimension d'auto-analyse, voir Sayad 1979)<sup>9</sup>.

*On a touché le fond...*

Rétrospectivement, à la lumière des derniers événements de l'année, il semble que les premiers mots du grand frère soient une manière familiale de **se rassurer** sur la situation scolaire de Djamel à ce moment-là, alors que de nombreux indices objectifs rendent moins rassurante cette situation :

- Le grand frère : « *On avait décidé, enfin bon... On n'a peut-être pas eu le choix, de trouver un autre environnement pour Djamel. Parce que c'est vrai qu'ici, bon, je sais pas si c'est le fait qu'il y a beaucoup d'enfants euh... qui sont issus de culture générale, enfin, de culture... différente, de sociétés... Mais bon à partir du moment où on l'a changé d'école, là ça a été beaucoup mieux, quoi...* »

De manière répétée, le grand frère de Djamel va faire intervenir dans l'entretien le sentiment que la troisième école, l'ARLS (La Sablonnière), a procuré à Djamel un changement de cadre judicieux, en le déplaçant d'une « *classe sociale* » à l'autre<sup>10</sup>, pour reprendre les termes qu'utilisera plus loin le frère, qui nous parle ici de « *sociétés* » et de « *cultures* » différentes, sans jamais faire intervenir dans l'entretien la question de l'identité de descendant d'immigré marocain. Le nouvel « *environnement* » permettra selon le grand

---

<sup>9</sup> Nous retrouvons là une dimension bien décrite par Pierre Bourdieu, quand « certains enquêtés, surtout parmi les plus démunis, semblent saisir cette situation comme une occasion exceptionnelle qui leur est offerte de témoigner, de se faire entendre, de porter leur expérience de la sphère privée à la sphère publique : une occasion aussi de *s'expliquer*, au sens le plus complet du terme, c'est-à-dire de construire leur propre point de vue sur eux-mêmes et sur le monde » (Bourdieu 1993h : 915) ?

<sup>10</sup> C'est la même « erreur » de pilotage, entre guillemets, que commettent les parents d'Antoine dans l'entretien d'Emmanuel Bourdieu avec ce dernier (1993 : 741), étant donné que ce dernier se retrouve « déplacé » puis stigmatisé dans un milieu scolaire bourgeois, avec comme seule sortie de crise ontologique le recours à la violence pour dominer ses condisciples. Le pari paternel avait été le suivant : « mes parents ont toujours voulu justement, pensant à tort, mais ils le savaient pas, que ça allait me canaliser au niveau discipline ».

frère de couper Djamel des (mauvaises) fréquentations d'autrefois, notamment à l'ARC, et de surtout sortir du **piège de la relégation**, qui s'exprimait dans le rassemblement dans une école comme l'ARC d'élèves similaires à Djamel, d'une manière bien décrite par Bourdieu quand Malik, dans « Oh ! les beaux jours », découvre « que ceux qui sont assis devant lui, à côté de lui, derrière lui, sont comme lui » (Bourdieu 1993e : 608). L'enthousiasme du grand frère pour la nouvelle école s'exprimait cependant sur une période d'adaptation très courte pour Djamel dans la nouvelle école.

On pouvait se demander si c'était bien l'adaptation définitive de ce dernier à cette école, connaissant ses difficultés passées. Pour le reste, ce qui domine cette partie d'entretien, c'est l'amertume d'avoir été livrés à eux-mêmes, par le renvoi de l'ES2, dans un jeu tout à fait effrayant d'une **quête éperdue d'écoles de substitution**, et ce même si le grand frère « comprend » que toutes les « bouées de sauvetage » avaient été épuisées à l'ES2 en ce qui concerne Djamel :

- LN : « *En pleine année, vous avez décidé ça. Parce qu'il s'était fait renvoyer de l'ARC ?* »
- Le grand frère : « *Voilà, renvoyé de l'ARC. Déjà on a eu beaucoup de mal à lui trouver une école. C'est moi qui lui ai cherché une école au départ, quand il s'est fait renvoyer de l'ES2. Bon, à partir du moment où l'ES2 a décidé de virer quelqu'un, voilà quoi... c'est un petit peu...* »
- LN : « *Y'a pas de possibilités de...* »
- Le grand frère : « *Non, et je trouve ça complètement absurde, quoi ! Parce qu'on est censé déjà porter l'emblème de... l'éducation, déjà de l'école, c'est ce qu'elle symbolise. Bon, on vire un élève, je comprends... parce qu'on peut plus, on a essayé toutes les bouées de sauvetage, et toutes les solutions pour essayer de les remettre sur le droit chemin. Mais malheureusement, il y a certaines personnes où c'est un peu plus dur que d'autres. Donc on a décidé de le renvoyer, ce que je comprends totalement, mais après, à ce moment-là, on nous laisse un petit peu...* »
- LN : « *C'est "débrouillez-vous"...* »
- Le grand frère : « *C'est débrouillez-vous tout seuls. Moi, je vous assure, j'ai fait 40 écoles...* »
- LN : « *Quarante !* »
- Le grand frère : « *Quarante écoles. Et je crois que c'est la 43<sup>ème</sup> ou la 42<sup>ème</sup>, l'ARC, où il y a une place. J'ai l'impression que c'était la seule école qui prenait un petit peu les restes, je dirais, les rebuts, un petit peu, de la société. Mais bon là-bas, c'est pas mieux, sans vouloir critiquer l'ARC, bon, j'imagine qu'ils doivent avoir un certain quota à respecter, donc peu importe les différents caractères qui vont rentrer dedans... Peu importe si on va les mélanger, on va rien arranger du tout. Bon, c'est un petit peu le bordel là-bas, excusez-moi l'expression. Bon voilà, donc finalement cela n'a pas tenu, et je crois qu'il a essayé de faire des efforts, il a fait des efforts mais une fois qu'il a été confronté un petit peu au contact de c't'école, enfin des différents acteurs qui étaient à l'intérieur, bon ça a remonté un petit peu l'adrénaline, je dirais, de Djamel, et donc c'était reparti dans l'influence, quoi... Bon euh, on a touché le fond, le point de non-retour, donc finalement...* »

Comme souvent quand les choses se dérèglent en ce qui concerne la scolarité ou l'éducation de Djamel, c'est le grand frère qui nous dit avoir pris les choses à bras-le-corps, en cherchant lui-même un établissement de substitution. Cette véritable odyssee, telle qu'il nous la raconte, à travers une quarantaine de refus d'écoles, avant d'arriver dans un établissement qui incarne selon lui le piège de la relégation, est un portrait frappant des difficultés que vivent les familles qui ne connaissent pas les rouages du système scolaire. L'établissement qui accepte *in fine* Djamel est considéré *a posteriori* par le grand frère comme le lieu où se concentraient les « restes », les « rebuts ».

Le **sentiment d'injustice face à la relégation** s'exprime ici avec force, dans l'idée que cette école aurait des « quotas » pour accepter les élèves dont on ne veut pas ailleurs. Le problème, c'est justement cette cohabitation avec certains élèves dont le grand frère nous parle sous la forme d'un « mélange » dangereux (« *on va rien arranger du tout* »/ « *un petit peu le bordel* »), un mélange qui a fait monter « l'adrénaline » d'un garçon comme Djamel. Comme plus loin dans l'entretien, c'est la thématique des (mauvaises) fréquentations, le terme crucial étant ici « *influence* », un terme qui renvoie clairement à ce que Djamel reflète dans son propre entretien individuel, le garçon ayant probablement été *moralisé* en famille concernant ces fréquentations.

L'**engrenage de la déviance** revient à nouveau dans le cas de Djamel, bien que les raisons évoquées par le frère en ce qui concerne le renvoi de l'ARC contrastent avec celles évoquées par Djamel :

- LN : « *Quelles étaient les raisons ?* »
- Le grand frère : « *Oh ben, écoutez euh... Séchage, brossage, mensonges, retards, absences injustifiées* ».
- LN : « *C'est toujours la même chose...* »
- Le grand frère : « *C'est toujours la même chose. Mais bon c'est l'adolescence, hein, on est tous passés par là. On fabule toujours, on mélange toujours un peu le vrai dans le faux... Donc là c'est normal...* [l'entretien est interrompu par l'arrivée du père de Djamel dans la pièce. Après une séance de présentations, il s'assied pour participer à l'entretien]

Si le grand frère nous dit que la famille avait « touché le fond », il faut comprendre que ce n'est pas tant le comportement de Djamel qui est estimé ingérable que le fait d'avoir été placé dans la situation invraisemblable de ne pas parvenir à le réinscrire. Sur le comportement de ce dernier, en effet, le grand frère introduit régulièrement dans l'entretien une forme de **compréhension** qui **disculpe** en partie le jeune homme. La justification invoquée, c'est que c'est « l'adolescence » (« *on est tous passés par là* »), une « phase » de l'existence, pour reprendre un terme utilisé plus tard dans l'entretien, par lequel deux des frères puînés (entre Djamel et le grand frère) sont déjà passés. Cette phase est jugée « normale », ce qui disculpe en partie Djamel des comportements décrits. La liste de (mauvais) comportements, redondante, privilégie néanmoins le brossage et l'absentéisme (et le mensonge qui masque l'absentéisme), et néglige les « bagarres » et l'insolence (« *répondre* » aux enseignants) que nous évoquait pour sa part Djamel. La **réinterprétation** des errements de Djamel est donc à géométrie variable.

À la différence de ce qui s'était passé à la suite du renvoi de l'ES2, cette fois la famille est prise en charge pour retrouver une école en cours d'année, via un préfet coordonnateur de zone :

- Le grand frère : « *Donc voilà, il était là, et de fil en aiguille, ça a fait déborder le vase. Et finalement il a aussi été renvoyé de cette école-là. Donc euh... une fois qu'il a été renvoyé, on nous a pas laissé dans le jus comme l'ES2, on nous a dit "Voilà, il y a telle personne qu'il faut joindre, votre dossier va être suivi directement."* »
- LN : « *C'est qui cette personne ? Quelqu'un du PMS ?* »
- Le grand frère : « *C'était euh... Alain Faure. C'est l'ARC qui nous a d'abord envoyés chez une assistante sociale juste en face, qu'eux finalement nous ont renvoyés à la même personne. C'est Alain Faure, qui est, je pense, qui travaille au Ministère, un truc comme cela. (...) Si y'avait pas de place de l'autre côté, si aucune école ne pouvait nous fournir de place, on serait encore là, quoi...* »

### *L'influence de la racaille...*

Grâce à l'aide de l'administration, la famille de Djamel peut lui faire intégrer l'ARLS en cours d'année. Le père et le grand frère de Djamel, qui se rendent à la rencontre avec le préfet, nous décrivent une conversation où les *règles du jeu* sont explicitement présentées à la famille sous la forme d'une dernière chance :

- Le grand frère : « *Donc ça a été clair, on a eu un entretien avec le directeur, cela s'est très bien passé, il m'a expliqué un petit peu...* »
- LN : « *Pourquoi cet entretien avec le directeur ? Vous êtes allés tout seul ?* »
- Le grand frère, et le père (chorus) : « *Non !* »
- Le père : « *On va souvent à deux.* »
- LN : « *Qu'est-ce que vous avez pensé de l'entretien ?* »
- Le grand frère : « *Bon, je crois que c'est le même entretien que chaque responsable d'école procure à un nouvel arrivant, quoi. Donc, on survole un petit peu les grandes lignes, les trucs, là. Les trucs à respecter, voilà. Il nous a bien fait comprendre que le moindre faux pas de travers, c'était la porte immédiatement, quoi...* »
- LN : « *Donc y'a un côté ça, c'est les règles.* »
- Le grand frère : « *Ca c'est les règles, mais il nous a dit : "Écoutez, c'est pas une école répressive ici, l'école est ouverte, c'est libre, y'a aucun problème mais... Voilà on vous donne la confiance, mais il faut nous la remettre, également." Et puis l'environnement est différent, l'environnement est verdoyant. La classe sociale qui fréquente cette école est différente. Euh, voilà... Et puis il est moins attiré par l'influence de... la racaille, je dirais... parce que eux, ils sont limités dans certains délits, contrairement à ce que pensent les jeunes de notre... de notre milieu, quoi, de notre classe sociale quoi. Et je crois que ça, ça joue beaucoup.* »
- LN : « *Les fréquentations...* »
- Le grand frère : « *Voilà, c'est les fréquentations. Et je pense que l'attitude de certains jeunes qui pètent un plomb, qui pètent un câble, ou qui ne sont pas concentrés à l'école, c'est souvent dû à l'influence qu'il y a autour d'eux. Pour faire*



*grand, pour faire mieux. C'est le principe de la cigarette, hein... On va fumer pour faire grand, quoi... Pour faire mieux. »*

Dans l'explication qui est donnée sur les facteurs positifs du nouvel établissement, intervient à nouveau l'idée du changement de cadre, d'atmosphère (« *verdoyant* ») mais surtout de **fréquentations**, le grand frère insistant, *dans ses propres termes*, et nous dressant ainsi sa vision morale sur la jeunesse des quartiers, sa **Weltanschauung**, sur l'idée que Djamel, plongé dans une autre « *classe sociale* » que celle du quartier populaire où il grandit, va être coupé adéquatément de « *l'influence* » de la « *racaille* », un terme symboliquement fort, qui se traduit comme nous le verrons plus loin par le travail de contrôle social de la famille sur les fréquentations passées de Djamel. Le **système d'explication des déviations juvéniles** (« *pètent un câble* »/ « *pètent un plomb* »), et notamment des déviations scolaires (« *pas concentrés* »), que nous présente le grand frère, repose ainsi sur une combinaison d'adolescence et de (mauvaises) influences qui pousse les jeunes à faire de mauvaises expériences.

*Beaucoup de dialogue...*

La suite de l'entretien va faire intervenir de manière pudique la question du **drame familial** qui a déjà été soulevée avec l'entretien de Djamel, la mort de la maman de ce dernier (qui est aussi la maman du grand frère interviewé). Le rôle de **moralisation** et de responsabilisation de Djamel que le grand frère est amené à exposer dans son cas, et qui pose déjà accessoirement la question implicite de l'absence du père dans cette autorité morale que le frère va prendre, fait intervenir au cours de la discussion la situation d'un enfant qui a grandi sans sa mère :

- LN : « *Et vous comment vous avez transmis cela à Djamel ? Parce qu'on dirait qu'il a bien compris. »*
- Le grand frère : « *Avec Djamel, il y a eu beaucoup de dialogue, j'ai beaucoup dialogué avec lui depuis qu'il est tout petit en fait, depuis qu'il a 10 ans quoi... »*
- LN : « *Vous avez combien d'années de différence ?* »
- Le grand frère : « *Moi j'ai 34 ans. Vingt ans de différence. C'est un avantage pour lui. C'est des conseils à l'état pur qu'il peut recevoir directement. Mais bon il a fallu communiquer avec lui parce que bon, on a perdu notre maman il y a quelques années de cela. Et bon il était jeune, et il grandit comme ça. Faut pas qu'il grandisse avec euh... des choses en moins qu'on n'a pas eu, quoi... »*
- LN : « *Djamel m'a dit aussi que depuis que sa maman a disparu, cela n'a pas été simple... »*
- Le grand frère : « *Ouais, cela n'a pas été simple. Mais bon... on essaie de... »*
- LN : « *Vous avez pris un rôle à ce moment-là ? Vous vous êtes rapproché de Djamel ?* »
- Le grand frère (hésitant) : « *Oh... oui, je me suis rapproché. »*
- Le père : « *Rapproché, lui, beaucoup... »*
- Le grand frère : « *Oui, oui, on s'est tous un peu, je dirais, recimentés. Mais bon, chacun à sa manière, quoi... »*
- LN : « *Vous avez vécu le truc... »*

- Le grand frère : « *Voilà, chacun a vécu le truc à sa manière. On parle de cela clairement, c'est pas un tabou, on sait qu'elle est partie. On sait que... voilà... On y arrivera tous un jour, voilà... Maintenant, il faut qu'elle soit fière. Euh... elle aurait pu être fière si cela se passe de cette manière-là.* »

Le grand frère change délibérément de sujet de conversation à la fin de ce dialogue, ce qui montre la **pudeur familiale** sur le sujet, palpable dans l'entretien avec Djamel également. *On a assez parlé de ce problème*, semble implicitement dire le grand frère en remplaçant d'office la conversation sur la situation scolaire de Djamel. Néanmoins, on comprend que la mort de leur maman, qui a obligé la famille à se « *recimenter* », a entraîné notamment une réflexion intrafamiliale sur le **manque** que cela pouvait engendrer chez Djamel (« *des choses en moins* »), et amené le frère à s'investir dans le « *dialogue* » avec Djamel, pour « *communiquer* » avec lui, nous dit-il. Que le père, qui intervient si rarement de lui-même dans l'entretien collectif, appuie sur le fait que le grand frère s'est efforcé de prendre de la place dans l'univers émotionnel de Djamel, est en phase avec la volonté de la famille, que l'on verra plus loin, de limiter les *fréquentations* de Djamel à l'extérieur et de renforcer les solidarités familiales, en présentant le grand frère interviewé comme le seul *vrai ami* de Djamel.

### *Une tête comme ça...*

Djamel nous l'avait déjà relaté, le travail que le grand frère opère (occasionnellement) sur lui est un travail d'**accompagnement scolaire**. Mais ici le grand frère nous donne une autre facette de ce travail, qui recouvre plus l'**éducation morale** du jeune homme. Au terme de ces séances de moralisation et d'aide scolaire, Djamel a parfois *la grosse tête*, nous dira son grand frère :

- Le grand frère : « *Mais bon, Djamel, quand il rentre, il a toujours une tête comme ça, après moi... Mais bon... de bonnes choses, parce que lui aussi il prend conscience, il prend aussi de bonnes résolutions, il comprend quand on lui explique...* »
- LN : « *Qu'est-ce que vous voulez dire par "une tête comme ça" ? Qu'il est énervé parfois ?* »
- Le grand frère : « *Non, non, je veux dire, il a plein d'informations.* »
- LN : « *Parce que vous lui parlez...* »
- Le grand frère : « *Voilà, on discute, toujours...* »
- LN : « *Le grand frère, quoi...* »
- Le grand frère : « *J'essaie d'arriver au point où il fait les questions et les réponses lui-même, quoi. Histoire qu'il comprenne par lui-même les choses.* »

Comme pour d'autres portraits d'élèves, c'est donc l'**autonomie** qui est recherché à terme dans cette aide scolaire (et morale) sur le jeune homme.

### *Sa troisième année qu'il recommence...*

En évoquant la situation scolaire de Djamel (dont nous ne devons pas oublier qu'elle est très récente au moment de l'entretien) dans la nouvelle école, le grand frère va nous faire part de ses craintes concernant le retard scolaire accumulé par le jeune homme, qui relativise sérieusement les « *beaux points* » ramenés par ce dernier. Incidemment, le futur scolaire à moyen terme de Djamel est évoqué :

- Le grand frère : « *Donc voilà, moi je suis content de cette école parce que... il s'ouvre un petit peu. Bon, il est fier de venir avec des beaux points, et tout le bazar, mais bon... Je lui rappelle quand même que lui, c'est quand même sa troisième année qu'il recommence, la même, donc il a plutôt intérêt à avoir que des points comme cela, c'est tout à fait normal.* »
- LN : « *Mais 85 %, c'est bien !* »
- Le grand frère : « *Évidemment. Mais sur la troisième année. Il y a intérêt quoi... Mais bon, je lui dis, je lui dis que c'est très bien. Mais que les points là il doit les avoir constamment. À ce niveau d'études là il doit les avoir constamment parce que l'année prochaine, il va devoir rentrer en troisième technique.* »
- LN : « *Il va entrer en troisième technique ?* »
- Le grand frère : « *Oui, hein...* »
- LN : « *Ah oui, à cause du différencié, du premier cycle...* »
- le grand frère : « *C'est sa troisième année secondaire.* »
- LN : « *OK. Donc il reste pas dans le général, mais technique de qualification, c'est ça ?* »
- Le grand frère : « *Ouais... Moi j'aurais voulu qu'il reste dans le général, parce que...* »
- LN : « *Mais il reste encore beaucoup de trucs en technique de qualification.* »
- Le grand frère : « *Tout à fait. Professionnel, cela reste un petit peu restreint, mais en technique, il y a encore des débouchés. Enfin, son idée du jour pour l'instant c'est de devenir éducateur sportif. Professeur de gym. Mais bon, cela, on nous a dit que c'était plus dans le général que y'avait des débouchés. Mais bon, euh... On va voir en technique s'il y a des choses qui pourraient attirer, quoi, s'il va rester dans la théorie ou s'il veut se lancer plus dans le manuel, la pratique. Faut voir...* »
- LN : « *Vous serez d'accord sur n'importe quel choix qu'il ferait ?* »
- Le grand frère : « *N'importe... On veut simplement qu'il développe, je dirais, une envie...* »
- LN : « *Une curiosité, une envie, une passion.* »
- Le grand frère : « *Une motivation... Une passion, voilà. J'ai envie de faire cela, la mécanique, plombier, électricien, éducateur sportif, je vais tout faire... Au départ c'était "architecte", ben je l'ai encouragé beaucoup... Et voilà, maintenant c'est à lui de faire le nécessaire. Il faut qu'il voie aussi dans ses cours dans quoi il est fort. Parce que voilà... Bon, il commence à comprendre les mathématiques, c'est quelque chose d'extraordinaire, je trouve. Parce que c'était galère toutes les années précédentes, en maths, ça n'allait pas du tout. Et là il commence à comprendre et ce qui est bien c'est qu'il a enchaîné direct sur des exercices assez compliqués, les équations... Donc là il a pu développer la compréhension des équations. Donc c'est tout à fait normal...* »

- LN : « *Et il commence à s'amuser avec... »*
- Le grand frère : « *Et il s'amuse avec, et c'est ça qui est bien. Surtout que c'est nous qui avons développé l'algèbre. » (rires)*

Le bilan du grand frère sur la nouvelle école est donc plus positif du côté du *recadrage* de Djamel par un bon « *environnement* » (« *il s'ouvre un peu* ») que du point de vue strictement scolaire, puisque le jeune homme recommence – même s'il le fait à présent exemplairement – pour la troisième fois sa première année<sup>11</sup>. L'avenir scolaire de Djamel est de toute manière déjà écrit, à présent, sous la forme du passage vers le technique, la réalité de cette **orientation d'office** contrastant avec les rêveries pour l'enseignement général et le futur métier d'enseignant (en éducation physique) que Djamel entretient encore. La **rêverie** est ici en décalage avec la **réalité fatidique** de l'âge et du retard scolaire. Le grand frère est désabusé par rapport aux rêveries de Djamel, comme il s'en explique franchement (« *l'idée du jour, pour l'instant* »/ « *au départ c'était architecte* »).

Il est significatif à cet égard que Djamel évoque l'option d'éducateur sportif, qui ne ressort pas de l'enseignement général, plutôt que la filière générale qui conduisait au métier d'enseignant en éducation physique. Le réalisme désenchanté (« *j'aurais voulu qu'il reste en général* ») amène à recomposer avec philosophie les projets d'avenir pour le jeune homme. Pourvu qu'il ait une « *envie* », une « *motivation* », même si celle-ci (réalisme) passe par les métiers manuels de l'enseignement professionnel, « *n'importe* » qu'elle option sera accueillie avec bienveillance. On sent dans ce scénario une forme d'**adaptation familiale par résignation** à une situation scolaire chancelante et dont la famille sait qu'elle pourrait encore se dégrader.

### *La clé de la réussite...*

On se souvient que l'entretien avec Djamel laissait la question de la régularité de l'aide familiale à l'étude (et aux devoirs) dans une certaine ambiguïté, entre quotidienneté et encadrement occasionnel par le grand frère interviewé. L'interview de ce dernier, ainsi que de son père, ne lève pas toutes les ambiguïtés :

- LN : « *Vous le suivez tous les jours pour les devoirs ?* »
- Le grand frère : « *Oui, plus ou moins, oui. On le suit tous les jours. Quoi d'autre euh...* »
- LN : « *Vraiment chaque devoir ? Vous regardez le journal de classe ?* »
- Le grand frère : « *Non... non, pas tout le temps. Quand j'ai l'occasion.* »
- LN (s'adressant au père de Djamel) : « *Vous, Monsieur, vous regardez le journal de classe ?* »
- Le père : « *Non, non, pas tous les jours.* »
- Le grand frère : « *Je dirais... Bon moi, j'habite [dans la commune voisine]. Donc quand je peux venir, je viens. Mais j'essaie de venir assez régulièrement pour me tenir informé. Mais sinon, euh... Voilà, je regarde son journal de classe, si je vois*

---

<sup>11</sup> Il semblerait que les « 85% » qui sont évoqués soient liés en réalité à la période ARC de Djamel, et non à la (brève) période qu'il va connaître à l'ARLS.

*des feuilles qui sont pas bien mises, je lui demande de les mettre en ordre. Puis voilà, de manière à ce qu'il apprenne à s'organiser. Parce que... »*

- LN : « *Là, vous êtes régulier, donc.* »
- Le grand frère : « *Voilà, quoi. J'essaie d'être régulier, et j'essaie vraiment qu'il comprenne par lui-même que... la clé de la réussite c'est l'organisation, quoi. Donc qu'il faut qu'il voie tout clair, parce que quand il rentre chez lui, tout est à sa place, tout est bien organisé.* »
- LN : « *C'est où qu'il fait ses devoirs ? Dans sa chambre ?* »
- Le grand frère : « *Où ? Normalement, il fait ça dans sa chambre. Mais généralement, il vient le faire ici. Donc il a toute la salle ici. Il ferme la porte ici, et il est tranquille pour un moment.* »

Il en ressort donc que l'aide est plutôt **occasionnelle** que régulière, et qu'elle peut même se limiter parfois au contrôle du journal de classe, le père de Djamel nous déclarant d'ailleurs pour sa part qu'il ne contrôle qu'occasionnellement le journal de classe. Une telle configuration qui repose sur l'autonomie de Djamel (« *qu'il comprenne lui-même* ») ouvre évidemment la porte de sa part à diverses formes de **court-circuitage de l'information** (dans le journal de classe) ou de **freinage** éventuel dans le domaine du travail scolaire, Djamel déclarant à ses parents, comme le montre un autre extrait d'entretien, faire à l'école ses devoirs avant de rentrer à la maison. De plus, l'aide scolaire apportée à Djamel par le grand frère est conjoncturelle :

- Le grand frère : « *Pour l'instant, je suis sans emploi. Ce qui me permet d'avoir un peu de temps pour passer à la maison ici avec eux.* »

Le fait que le grand frère soit malheureusement sans emploi au moment de l'entretien l'amène à pouvoir investir dans l'aide scolaire à Djamel. Mais aura-t-il ce temps quand il retrouvera de l'emploi ? L'aide apportée rencontre en tout cas quelque chose de crucial qui apparaît du portrait global de Djamel, son importante **demande d'attention**, notamment à l'égard des agents scolaires. Nous en retrouvons une trace dans le domaine du peu d'appétit que Djamel éprouve pour la lecture<sup>12</sup> :

- LN : « *Et est-ce qu'il lit ?* »
- le grand frère : « *Non.* »
- LN : « *Il lit jamais ?* »
- Le grand frère : « *Je le motive à lire beaucoup. Mais il lit pas. Sinon, il faut rester à côté de lui (rires), le temps qu'il lise... »*
- LN : « *C'est lui qui le demande ?* »
- le grand frère (qui en rit) : « *Non... Mais il est motivé, en plus. Quand il y a quelqu'un à côté de lui, qui fait attention à lui, euh... Avec plaisir, il va lire, quoi... Il a besoin de lire, de beaucoup lire, de beaucoup écrire, parce qu'il gère pas encore bien son écriture malgré son âge, euh... Il faut... Tout cela ça a été abandonné pendant quelque temps. Vous imaginez où il était, dans son esprit, à*

---

<sup>12</sup> A la manière d'un Malik, dans « Oh ! les beaux jours » (Bourdieu 1993e: 606), quand ce dernier « dit qu'il a beaucoup de peine à lire des livres ». Le portrait de Mokhtar, plus loin, reprend les mêmes absences de dispositions pour la lecture.

*avoir les résultats comme ça, hein ? Il était en vacances, hein... Mais là (rire gêné), faut qu'il se remette au travail. »*

La demande d'attention peut ici rencontrer **l'attention** accordée en famille, mais qui demande du temps et des sacrifices, comme le grand frère nous le redira plus loin. Ce constat sur les difficultés au long cours en matière de lecture et d'écriture de Djamel doit être replacé notamment dans le cadre du passage de ce dernier par l'enseignement individualisé en primaire (difficultés langagières). Le constat du surplace scolaire de Djamel (les « *vacances* ») amène d'ailleurs le rire gêné du grand frère, à l'idée du chantier que la suite de la scolarité représente.

Dans le domaine des **réunions de parents** à l'école, l'entretien soulève ensuite un cas intéressant de discussion intrafamiliale sur l'autorité, quand celle du père, qui paraît chancelante au fil du portrait de Djamel, est directement mise en cause par le grand frère de Djamel, qui donne à son père visiblement en retrait une leçon en matière d'autorité :

- LN : « *Vous alliez souvent aux réunions de parents à l'ES2 ?* »
- Le grand frère : « *Mon père je pense qu'il y allait régulièrement. (s'adressant à son père) Tu allais aux... réunions de famille ?* »
- Le père : « *Oui... oui...* »
- LN : « *Et ça aide, ça, vous trouvez ? Il y a un dialogue avec les profs ?* »
- Le père : « *Oui... le dialogue...* »
- LN : « *Ils vous ont fait part des problèmes quand il y en avait ?* »
- Le père : « *Oui...* »
- LN : « *Et vous, comment vous repreniez cela ?* »
- LN : « *Qu'est-ce que vous voulez... je veux dire* » (le reste de la phrase est incompréhensible)
- Le grand frère : « *Tu peux lui dire que "Ca c'est bien, ça c'est pas bien, ne recommence plus, hein !"* »
- Le père : « *Ah, mais...* »
- Le grand frère : « *Voilà, l'élève rentre à la maison, une heure de divertissements, une demi-heure de télévision, une demi-heure de repas, et puis après au dodo, quoi... Une partie de sa vie, c'est l'école quoi... C'est la base de... c'est là où on éduque. C'est con... parce que l'éducation des parents, on la laisse un petit peu à l'Éducation nationale. À la Communauté française. Et l'éducation parentale alors elle est où, hein ?* »
- LN : « *Elle est là, elle est là aussi... C'est l'autre moitié, quoi...* »
- Le grand frère : « *Petite moitié, quand même...* »

Le dialogue où le grand frère de Djamel se hasarde à responsabiliser son propre père est crucial, car il symbolise toute la question intrafamiliale de **l'autorité**. Sans doute faut-il relier également ce dialogue au projet de *recaser* Djamel chez sa sœur aînée, un projet que Djamel avait refusé. Les tentatives de rééquilibrage de **l'autorité paternelle en déclin** sont patentes dans ces divers cas de figure. À la fin de cet extrait, on constate également que le grand frère semble regretter le fait que l'éducation morale soit également confiée au système éducatif, le cas de Djamel, entre autorité paternelle chancelante et périple mouvementé en milieu scolaire, étant sans doute à ses yeux exemplaire d'un problème de

tension entre autorité familiale et autorité scolaire. L'ambiguïté du contrôle social familial revient en ce qui concerne l'usage d'Internet :

- LN : « *Est-ce qu'il y a un accès Internet ici ?* »
- Le grand frère : « *Il y a des accès Internet.* »
- LN : « *Et il va beaucoup sur Internet ?* »
- Le grand frère : « *De temps en temps, il va au cybercafé, là... Pour jouer à Counterstrike, et pour d'autres... Et sinon il a Internet ici également. Mais bon, quand il s'isole pour Internet, c'est souvent pour se mettre en connexion avec ses amis.* »
- LN : « *Et vous surveillez pas trop ?* »
- le grand frère : « *Non, on surveille pas forcément... même si on le surveille...* » (rires)
- LN : « *Même si on le surveille ? Quand même...* »
- Le grand frère : « *L'adolescent trouve toujours la faille, pour s'isoler et pour faire ce qu'il a envie de faire. Mais ce qu'il faut maintenant, c'est... essayer de lui montrer, de lui faire comprendre. Voilà, il y a certaines choses à faire, et certaines choses à ne pas faire, quoi... Et qu'on lui laisse euh... Qu'on lui fasse confiance, quoi. Nous-mêmes, en montrant l'exemple, etc. Voilà, tout simplement.* »

À nouveau, l'explication du grand frère sur l'adolescence (explication récurrente) constitue un paravent chinois commode pour les **ambiguïtés du contrôle social familial**, sachant que Djamel, comme le pensait l'équipe éducative de l'ES2, est souvent livré à lui-même étant donné que son père voyage souvent au Maroc (comme on le verra par un exemple tiré du deuxième entretien).

*Il faut le laisser tranquille...*

Tout un pan de l'entretien avec le grand frère de Djamel et le père de ce dernier tourne autour de la question du **contrôle social** sur les *fréquentations* de ce dernier. Les deux parents du jeune homme seront à cet égard moins catégoriques dans leur explication que d'autres parents interviewés, et en particulier les parents de filles descendantes d'immigrés marocains, mais un certain contrôle est néanmoins évoqué :

- LN : « *Et par rapport aux copains. J'entends que Djamel a laissé tomber tous les copains du quartier ?* »
- Le grand frère : « *Ouais, il semblerait, ouais... Ben, au début ils venaient quand même sonner.* »
- le père : « *Mais je pense qu'il y a des copains qui sont loin du quartier... Et là les problèmes... Quartier Anneessens...* »
- LN : « *Et ils venaient sonner combien de fois ?* »
- Le père : « *Non, plusieurs fois. Quand ils le trouvent pas, ils le cherchent. Plusieurs fois. Trois-quatre fois par...* »
- LN : « *Et là, qu'est-ce que vous avez fait ? C'est vous qui répondez ?* »
- Le père : « *Oui, oui.* »
- LN : « *Comment vous expliquez aux copains là, que Djamel pouvait pas...* »
- le père : « *Oui, je lui dis : "Écoute, il faut le laisser tranquillement, hein"...* »

- Le grand frère : « *Je lui ai aussi par réprimande confisqué son téléphone. Donc ça, ça a permis aussi un petit peu de couper les liens avec certaines personnes qui... (soupir). C'est pas évident...* »
- LN : « *Ca doit être dur, enfin pour vous comme pour lui, quoi.* »
- Le grand frère (lassitude ironique) : « *Moi je lui ai enlevé... le propre moyen de savoir où il est quoi. Donc maintenant c'est vraiment avec la parole comme avant, quoi... Je veux qu'après l'école tu sois à la maison, parce que...* »
- LN : « *Donc maintenant il a toujours pas le téléphone.* »
- Le grand frère : « *J'avais l'intention de le lui remettre. Parce que j'avais eu une conversation avec son directeur. Il m'a un petit peu expliqué... ça, par rapport à Djamel. Il se remet en place, quoi, tout doucement... Donc j'avais l'intention de lui remettre son GSM.* »

À ce qu'il semble, la traversée du désert du jeune homme, après le double renvoi d'établissement, a entraîné à ce moment-là de l'année une relative **reprise en main familiale** en matière de contrôle de ses *fréquentations* (notamment via la confiscation du téléphone cellulaire). Les « *copains* » que Djamel avait de son quartier populaire jusqu'à cet autre quartier populaire du centre de Bruxelles qui est évoqué montrent un large réseau de relations qui n'était pas considéré comme positif par la famille. D'où le travail de coupure dans les **sociabilités indésirables** à leurs yeux, notamment effectué par le père de Djamel à la porte du domicile. Il semble que ce travail ait rencontré un certain succès (« *au début* » les copains venaient sonner à la porte/ « *il se remet en place* »), mais le grand frère reste dubitatif (« *il semblerait* »), et un brin cynique, comme à d'autres moments de l'entretien, quant à la possibilité que ce que Djamel lui raconte soit la pure vérité. La *confiance* qu'on accorde à ce dernier (« *la parole* » donnée) après confiscation de son GSM, sur le fait qu'il doit rentrer à la maison sitôt finie l'école, est considérée avec une certaine suspicion, même si elle est accordée. Ce qui soulève le paradoxe du contrôle augmenté avec une vision fataliste sur le côté « normal » des déviations adolescentes exprimé plus haut. Et à nouveau, on constate que c'est le frère qui marque, en confisquant le GSM (la « *réprimande* »), sa **substitution** à une autorité paternelle éventuellement chancelante.

La substitution semble acceptée par le père, de même que ce dernier semble souhaiter que la sociabilité familiale se referme comme un **cocon protecteur**, contre les (mauvaises) fréquentations, sur Djamel, les frères de ce dernier devant devenir les vrais et les seuls amis. En effet, c'est sur un quiproquo que se gagne cette information, quand le père comprend mal une question de Laurence Noël. Quand celle-ci lui demande d'évoquer le « meilleur avenir » pour Djamel, le père entend visiblement le « meilleur ami » et entreprend de répondre sur cette base :

- LN : « *C'est quoi pour vous le meilleur avenir pour lui ?* »
- le père : « *Pour ses amis ? (rires). Je vois personne qu'est un bon ami à lui. Sauf ses frères.* »
- LN : « *C'est ses frères qui sont ses meilleurs amis ?* »
- Le père : « *Oui.* »
- LN : « *Mais pour lui, pour son avenir à lui ?* »
- le père : « *Ca je sais pas.* »
- Le grand frère (rires) : « *C'est pas très objectif.* »



## *Il traînait quand même...*

La suite de l'entretien apporte la preuve que cette confiance accordée est en partie jouée par Djamel, qui **vadrouille** dans les environs de l'école, si ce n'est à l'école, un épisode assez difficile à décoder ayant même eu lieu le concernant dans le nouvel établissement :

- LN : « *Donc parfois vous avez des discussions plus ou moins régulières avec le directeur pour voir... Il vous conseille un peu aussi ?* »
- Le grand frère : « *Euh... oui, oui, bien sûr. Mais la dernière fois en fait que j'ai eu le contact avec le directeur, c'est parce qu'il y avait eu un événement qui s'était passé à l'école. Donc, il a reçu une lettre comme quoi il s'était fait renvoyer parce qu'il traîne dans les couloirs, et il ment, etc. Et puis lui, il nous a prétendu que c'était le directeur qui s'était trompé. Parce que le vendredi il a pas cours.* »
- LN : « *Comment cela ? Le directeur de La Sablonnière a reçu une lettre de l'autre directeur ?* »
- Le grand frère : « *Non, non, non, nous avons reçu une lettre de la Sablonnière nous disant : "Voilà, il est sanctionné. Il aura un jour de renvoi." Parce que tu vois, il traîne dans les couloirs, il brosse les cours.* »
- LN : « *OK, en fait ils se sont trompés de cas, c'était pas lui.* »
- Le grand frère : « *Voilà. En fait, lui, le vendredi, en fait, le sous-directeur n'a pas cours. Donc là, c'était pas lui. Mais bon il était quand même dans les... Dans les alentours de l'école. Il traînait quand même là. À l'école. Mais... il avait pas cours, quoi... Donc euh... Ca c'était pas grave, quoi... Bon, j'ai eu une discussion. Il m'a expliqué, il m'a dit : "Voilà... Mais sinon dans l'ensemble, cela se passe bien". Voilà. Mais il faut le suivre, quoi ! Il a besoin d'être suivi. Il prétend qu'à l'école, le mercredi après-midi, il a une heure de fourche ou quoi, et qu'il essaie de se mettre en ordre de manière à faire ses devoirs. Donc quand il rentre ici, il a pas grand-chose à faire. Il est un peu plus libre. Alors voilà, ce qu'il prétend, maintenant... On va voir, hein, il a eu des points qui sont très bien pour l'instant.* »

Que Djamel ait été ou non disculpé de suspicions le concernant à l'ARLS, dans cette affaire assez nébuleuse, il reste que le grand frère constate sans trop s'indigner que Djamel « traîne » dans les environs de l'école, ce qui va un peu à l'opposé de la présentation sur le contrôle social familial qui vient d'être exposée avant cela. On retrouve également la même dimension de doute systématique sur la possibilité que Djamel dise la vérité (« *il nous a prétendu* »/ « *il prétend... qu'il a une heure de fourche* »/ « *avec ce qu'il prétend, maintenant* »). Et l'on découvre également par la même occasion que Djamel règle un peu rapidement la question des devoirs à faire pour gagner plus de temps libéré à la maison. L'échafaudage scolaire de Djamel apparaît dès lors fragile, la famille misant sur les « points » alors que le délai d'adaptation est encore peu probant entre l'arrivée dans le nouvel établissement et le moment où a lieu l'entretien. Nous verrons plus loin que dans son deuxième entretien individuel, Djamel évoquera cette histoire confuse en se disculpant de toute responsabilité.

## *Le même circuit...*

Nous avons vu plus haut le quiproquo sur le « meilleur avenir » pour Djamel, cet avenir étant sans doute d'autant plus flou que les **espérances familiales** se sont effondrées et recomposées à la baisse. C'est la question sur les **craintes** qui apporte alors plus de réponses :

- LN : « *Alors c'est quoi vos pires craintes ?* »
- Le grand frère : « *Ben que la relation qu'il a avec la société se brise, quoi, et qu'il termine dans le même circuit que... que les autres qui sont en difficulté, quoi...* »
- LN : « *Vous en connaissez beaucoup, des gens qui sont en difficulté ?* »
- Le grand frère : « *Ben, on est dans un quartier rempli de personnes qui sont en difficulté. Le quartier quand même c'est le lieu de vie aussi ! Faut pas qu'il commence à aller chercher de l'affection ailleurs que chez lui à la maison, ou trouver de l'intérêt ailleurs que chez lui à la maison. On est pas mal de frères, on a une grande famille, on essaie de partager beaucoup de moments ensemble, de manière à ce que... ces moments-là, s'il a envie de les refaire, bon il sait qu'il va pas les trouver ailleurs, qu'il sait qu'avec ses proches, quoi... parce qu'on a eu deux... J'ai eu deux frères aussi qui... qui ont failli tourner... enfin qui ont eu leur moment... de crise. Mais bon, euh...* »
- LN : « *Les deux frères là, ils sont plus jeunes que vous ?* »
- Le grand frère : « *Plus jeunes. Entre moi et Djamel, ouais. Et voilà, ils sont passés par... ils ont eu leur phase, mais bon... Ca a été difficile, quoi...* »
- LN : « *Et ils s'en sont sortis ?* »
- Le grand frère : « *Ils s'en sont sortis, ouais.* »
- LN : « *Comme quoi tout est possible, c'est jamais...* »
- Le grand frère : « *Bien sûr, bien sûr... Mais à quel prix ? C'est possible. Mais je vous assure qu'il faut beaucoup de patience, beaucoup de persévérance, et euh... Parce que parfois ils peuvent... pas évident à supporter, quoi. Quand on voit... Cela fait tout et n'importe quoi, et... Mais bon, c'est de l'histoire ancienne, et...* »

La crainte revient sur la thématique des *influences* évoquée en détail plus haut. L'idée du **cocon familial protecteur** qui se referme sur Djamel, un cocon tissé de **solidarités familiales masculines** (« les frères »/ « une grande famille »), vient contrebalancer la déviance à l'extérieur du jeune homme et les (mauvaises) influences (« ailleurs qu'à la maison »). Une **histoire morale** sur les deux frères qui ont failli (mal) « tourner » et sur la force de la famille pour dominer ces « crises » sert d'ailleurs d'argumentaire à ce recentrement sur la famille. L'idée du sacrifice, de **l'abnégation familiale** (« supporter »/ « patience »/ « à quel prix ») face aux difficultés reviendra dans d'autres portraits d'élèves présentés dans cette enquête. Dans cette tâche, contrairement à l'idée qui pouvait ressortir de la première phase d'enquête centrée sur le point de vue des agents scolaires, la famille affirme qu'elle n'a pas perdu le contrôle :

- LN : « *Il y a un moment où on perd le contrôle. Vous avez perdu le contrôle avec Djamel ?* »
- le grand frère : « *Non, non...* »
- LN : « *Jamais ?* »

- Le grand frère : « Non. »
- LN : « Pas même des petits moments dans la journée ? »
- Le grand frère : « Oui, il y a des petits moments. Voilà, dans la journée, il part, on sait pas où il est... Il est arrivé des moments où on l'a cherché pendant toute la soirée... Alors qu'il était juste chez un copain. Mais bon ça aussi, je me dis, c'est peut-être dans sa tête quoi, il a des problèmes de concentration. Donc il a probablement des absences. Donc à partir du moment où il est distrait par autre chose, voilà, cela lui remplit toute la tête, il pense plus... Voilà, on s'emballe, hein ? C'est pas exprès. Comme n'importe qui. On passe d'une conversation à l'autre, sans... On a oublié ce qu'on disait auparavant... Et je pense que cela doit être ça avec Djamel. Il a peut-être des absences... Des moments où voilà, il est attiré par autre chose. Voilà, il oublie ce qu'on vient de lui dire, il oublie qu'est-ce qu'il devait faire, mais après il s'en rend compte quand on lui rappelle. »
- LN : « Et sur le temps qu'il passe sur Internet ou à la télé, vous lui laissez gérer lui-même ? »
- le grand frère : « Oui. Mais ça, il est pas trop excessif, par rapport à son... à son grand frère. »

Dans le domaine humain, comportemental, comme plus loin dans le domaine scolaire, le portrait de Djamel que nous dresse le grand frère s'apparente à un travail de **déchiffrement** de l'adolescent par le membre de la famille que nous allons retrouver dans d'autres portraits. Un travail qui s'accompagne d'une entreprise de **réinterprétation des difficultés**, qui disculpe ou excuse ici une partie des difficultés de concentration de Djamel, des difficultés qui se sont, comme on le sait, agencées sur le plan scolaire au détriment de sa carrière (« C'est pas exprès »/ « comme n'importe qui »).

*Les pommes pourries...*

La fin de l'entretien, un peu comme en écho de celle de Djamel, est intéressante en ce qu'elle amène le grand frère à invoquer à nouveau un **sentiment d'indignation et d'écœurement** face à la réalité scolaire de la relégation et aux injustices sociales, même si le sujet est amené au départ avec une distance humoristique, un **humour noir** en l'occurrence :

- LN : « Qu'est-ce que vous voudriez dire à la Communauté française ? À un ministre ? À ceux qui font l'école ? »
- Le grand frère (amusé) : « De pas mettre toutes les pommes pourries dans le même sac (sourire). Parce que sinon il faut tout jeter à la poubelle (rires). Parce que je pense que c'est un travail vraiment important, parce que les jeunes d'aujourd'hui, c'est l'avenir de demain. Et si on les éduque pas avec les vraies valeurs, etc., avec ce que l'école nous enseigne, etc., on prend pas soin de nos futurs hommes, je dirais, pour l'avenir... »
- LN : « C'est foutu... »
- Le grand frère : « C'est foutu... C'est facile de garder des écoles de... de la dernière chance, des écoles de dernier recours, parce que le temps qu'ils terminent leurs obligations scolaires, après on les laisse, euh... ils deviennent voyous ou pas. C'est un petit peu facile, quoi. On met les meilleurs d'un côté, et les moins bons, on les laisse derrière. C'est un petit peu la politique de chaque pays. Quand on voit un

*petit peu partout. Mais bon, euh... Je veux dire, c'est pas ça. Ca, ça ne fait qu'entretenir un petit peu le fossé qui existe entre les différentes classes, alors que notre objectif c'est d'évoluer tous ensemble, quoi... Et on a besoin des uns comme on a besoin des autres. Et donc c'est déjà difficile, dans les quartiers populaires, Saint-Gilles, Forest, Molenbeek, Schaerbeek, Saint-Josse, et tout cela, où c'est très concentré, où le mec, euh, bon, il sait pas évoluer. Il sait pas apprendre la langue, le français, parce que voilà, il va parler avec d'autres qui savent pas parler français non plus. Ils parlent toujours la même langue. Mais là, vous allez me dire que je mélange plein de problèmes, euh... dans la même marmite, mais je veux dire, euh... le but, c'est quand même d'avoir un meilleur suivi, un meilleur contrôle sur ces éléments qui vont quand même, quoi qu'il en soit, faire tourner la société de demain. »*

L'**injustice de classe** faite aux enfants des quartiers populaires, la dualité du système d'enseignement entre **élus et exclus** du système scolaire, cette partie de l'entretien rappelle ce que certains des interviewés de *La misère du monde* [1993] disaient à l'équipe de Pierre Bourdieu. La crainte de la **déchéance morale** des enfants des classes populaires (« *qu'ils deviennent voyous* ») revient à nouveau comme un leitmotiv, et l'écœurement face aux écoles « *de la dernière chance* ». Cette partie de l'entretien tient donc de l'exutoire face aux aléas de la carrière de Djamel. L'argument de la « *langue* », tel qu'esquissé, est la seule incursion du grand frère interviewé dans le domaine de l'identité ethnique, qu'il n'a quasiment à aucun moment évoqué directement, explicitement, dans l'entretien. Comme pour d'autres portraits d'élèves (celui de Yasmina, par exemple), le problème de la **langue maternelle** et de la langue française, notamment dans une logique de quartiers d'enfants d'immigrés, reste un problème qui sous-tend certaines trajectoires scolaires.

Le grand frère de Djamel va boucler l'entretien sur ce même sentiment d'indignation quant à l'infortune scolaire des élèves en difficulté, en insistant sur une forme de **trahison** de la part des enseignants :

- LN : « *Et sur des moments précis. Le différencié, le fait qu'il a pas pu passer son CEB ?* »
- Le grand frère : « *Ouais. Entre le primaire et le secondaire ? Je veux dire... Par rapport aux relations humaines entre professeurs et élèves ?* »
- LN : « *Cela joue...* »
- Le grand frère : « *Euh. J'ai l'impression que certains professeurs, euh, bon voilà, ne vont pas plus loin. Bon voilà, cela se limite aux procédures, cela se limite euh... à l'effort qu'on a effectué. Mais je veux dire, euh... Voilà, euh... Certaines personnes ont acquis leur position parce qu'ils sont passés par certaines procédures, mais... Il y en a d'autres qui utilisent d'autres chemins. Donc je vois pas pourquoi on devrait favoriser certains qui utilisent le chemin que d'autres qui utilisent un autre chemin, quoi...* »
- LN : « *Vous voulez dire qu'il y a certains profs qui s'arrêtent dans ce qu'ils donnent aux enfants ? Qui se limitent... qui sont juste dans la fonction de profs ?* »
- Le grand frère : « *Oui... Parce que sur 18 élèves, il y en a 15 qui sont bien, et il y en a 3 qui sont moins bien. Donc je vais pas sacrifier mes 15 pour les 3, quoi... Donc l'objectif c'est de... cela dépend le contexte, hein... c'est de...* »

- LN : « *Il y a beaucoup d'élèves qui me disent que les profs les enfoncent.* »
- Le grand frère : « *Tout à fait. Parce qu'à un moment donné, j'ai remarqué chez les professeurs, il y a un moment où il y a un conflit d'intérêt qui vient parce qu'on n'est plus objectif par rapport à la fonction de pédagogue. En tant que professeur. Donc y'a des sentiments qui viennent jouer dans le jugement et le jugement devient totalement faussé, parce qu'on peut pas avoir des sentiments sur quelqu'un auquel on est censé apporter certaines choses, un apprentissage, euh... On a une certaine position hiérarchique. C'est comme quand on va chez le psy, on sort pas de là en disant : "Ouais, t'es mon meilleur pote, quoi... Je t'ai débarrassé tout ce que j'avais à dire, mais c'est pas pour autant que... on va sortir ensemble." Il y a une certaine distance, une certaine déontologie, et il y a certains professeurs qui sont exacerbés par le comportement des... élèves, qui euh... perdent patience, et voilà. Leur colère a pris le dessus sur leur objectivité. Et c'est cela qui enfonce les élèves avec justement, un sentiment de "Ah ben tiens t'es contre moi maintenant. Et tu m'enfonces encore plus." »*
- LN : « *Ils les condamnent...* »
- Le grand frère : « *Ben oui. Parce qu'on va pas écouter qu'est-ce qu'il va prendre comme décision, ce petit hein... On va écouter qu'est-ce que son professeur va dire, hein : (imitant une voix de prof) "Ah, mais celui-là, il faut faire attention, c'est un numéro ! Il faut le gérer, il faut le tenir, hein." Allez il a rien de pédagogique là-dedans. Cela nous apprend rien. Mais bon, ils ont peut-être hein, ras la patate, hein, les professeurs...* »

Cette partie de l'entretien intervient en écho au problème de **l'acceptabilité morale** chez les enseignants tel qu'il est étudié par Howard S. Becker. Le grand frère reproche aux enseignants, non sans leur accorder le bénéfice du doute (le droit à l'exaspération) de jouer sur le terrain moral, émotionnel, conflictuel, face aux difficultés que les élèves représentent. Ce discours qui ne délègue pas aux enseignants le volet moral de l'éducation, ce qui confirme ce que le grand frère disait plus haut dans l'entretien sur l'éducation familiale, prend le contre-pied de la mission éducative ou morale que les agents scolaires saisissent pour une partie d'entre eux.

## **Le deuxième entretien avec Djamel**

### *Le deuxième entretien avec Djamel*

Un deuxième entretien de Laurence Noël avec Djamel aura lieu en juin 2011, après le deuxième renvoi d'établissement de l'année scolaire 2010-2011, mais sans que celle-ci ait été mise au courant par le jeune homme du nouveau renvoi. Le jeune homme s'apprête à partir en vacances au Maroc avec ses parents (c'est son grand frère qui ira chercher les résultats à l'école) :

La maison familiale, comparée aux autres de cette rue, présente une façade bien rénovée. Je confirme au père par téléphone, comme convenu, mon arrivée en ce samedi après-midi, et je sonne vingt minutes après. Les enfants m'ouvrent et un

des petits frères prévient Djamel : « *Elle est là !* ». Il répond qu'il arrive. Les petits frères et sœurs le pressent, il s'énerve et monte cinq minutes après. La maison appartient à la famille qui loue les deux derniers étages et habite le sous-sol, le rez-de-chaussée et le premier étage.

La belle-mère monte, me salue avec un « geste d'honneur » (le code de salut arabo-musulman) et m'installe dans la banquette du salon, presque dans l'obscurité. Il y a du carrelage assorti et avec des motifs partout, sur les murs du couloir (qui sont peints en bleu). Les petits frères et la petite sœur du deuxième lit dorment à l'étage tous ensemble dans une chambre. Djamel et son frère de 22 ans (atteint d'une légère surdité et qui a abandonné l' cole après un renvoi) dorment au sous-sol (mais un des deux petits frères lorsque nous discutons à mon arrivée, me dira que Djamel dort souvent dans le salon de réception, ce que ce dernier réfutera).

Dans la maison cohabitent et vivent quotidiennement 7 personnes : Djamel, le grand frère sourd, ses trois petits demi-frères et demi-s eur, ainsi que sa belle-mère et son père.

L'entretien a d'abord lieu avec Djamel dans le salon de réception où plus de la moitié des meubles sont rassemblés et recouverts du côté rue. La semaine prochaine, la famille va partir en vacances au Maroc jusqu'à début septembre. Tout se prépare. Les rideaux sont tirés et nous sommes dans une forte pénombre. Après l'entretien, Djamel m'autorisera à descendre avec lui ensuite au sous-sol, dans la chambre qu'il partage avec son frère  n , pièce qui semble pratiquement vide. Il était en train de chatter sur *Facebook* lorsque je suis arrivée et en profite pour répondre quelques mots.

La chambre (de Djamel et son frère) n'est pas grande. Deux lits singletons y sont disposés en « L ». Il n'y a aucun bibelot, aucun livre, aucune image, seuls une grande télévision écran plat à gauche de l'entrée sur un meuble TV et deux PC tr nent sur le bureau. Une des armoires supérieures de ce grand bureau est cadenassée.

  côté et séparée par un seul rideau, une pièce qui semble être une pièce de vie, meublée d'une grande table à manger, d'une télévision, d'une image d'une ville arabe (mosquée ?)  clair e par un n on.

La belle-mère et les petits frères et s eur sont dans la pièce de vie/cuisine juste à côté, la belle-mère est attabl e devant une petite télévision ou une radio. Les enfants ne cessent de me poser des questions. Djamel me donnera son portable pour que je recopie le numéro de son grand frère.

Nous avons vu plus haut que les carrières scolaires (et parfois humaines) des enfants de la famille avaient été marquées par des difficultés, notamment en ce qui concerne deux des grands frères de Djamel. Au cours du deuxième entretien, ce dernier évoque aussi la situation du frère  n  dont il partage la chambre.   un handicap assez lourd (surdité) se conjugue une trajectoire scolaire elle aussi mouvementée :

- Djamel : « *Non non, ça va maintenant il parle un peu, il entend un peu.* »
- LN : « *Mmm...* »
- Djamel : « *Il a arrêté l' cole.* »
- LN : « *OK. Pourquoi ?* »
- Djamel : « *Parce qu'il a été renvoyé d'une  cole, et là il en avait marre alors il a décidé de plus partir à l' cole.* »

- LN : « *Il a 16 ans ou il a...* »
- Djamel : « *Non maintenant il a 22.* »

Djamel n'est donc pas le seul décrocheur d'une famille où les carrières scolaires des enfants combinent difficultés scolaires, comportementales et arrivée (au mieux) au terme de l'enseignement professionnel.

### *J'ai arrêté de traîner avec ce genre de...*

Le coup de théâtre sur le renvoi de l'ARLS, que Laurence Noël n'apprendra qu'en cours d'entretien, est arrivé suite à une discussion sur la sociabilité de Djamel dans cet établissement :

- LN : « *Et les potes, comment ça se passe un peu ? À La Sablonnière et ailleurs, je voulais que tu me fasses un peu le topo...* »
- Djamel : « *J'ai arrêté de traîner avec ce genre de...* »
- LN : « *C'est ce que tu m'avais dit, que t'arrêtais de traîner avec euh les gens... T'en vois aucun aucun ?* »
- Djamel : « *Non, j'en vois parfois... Mais j'ai arrêté de traîner avec, j'traîne juste avec des gens de ma classe.* »

La sortie brutale de Djamel de l'ARLS entraîne comme on le voit une fin tout aussi brutale de sociabilités dont on avait vu plus haut qu'elles n'étaient pas profondes (« *ce genre de...* »). Le jeune homme se reconstitue à présent un réseau de sociabilité dans le quatrième établissement secondaire qu'il fréquente, et qui accueille un public plus proche de ce que Djamel avait connu à l'ARC qu'à l'ARLS. Le pari que son grand frère avait fait, celui de l'immersion dans une jeunesse de classes sociales différentes (à ses yeux), n'a donc pas donné de résultats notables et durables. En arrivant à l'Institut André Vésale, un établissement qui a eu par le passé une réputation assez dure comme école de relégation, Djamel se retrouve en effet au sein d'un public d'élèves qui doit lui paraître plus familier, et donc plus **rassurant**, en un sens, que ce qu'il a connu à l'ARLS :

- LN : « *OK. Et les potes... C'est qui tes meilleurs potes alors ? Si tu devais choisir 5 ou 10 potes, de tes meilleurs, quel que soit, d'où ils viennent, dans quelle école ils sont...* »
- Djamel : « *Déjà toutes les garçons d'ma classe.* »
- LN : « *Tous les garçons d'ta classe ouais.* »
- Djamel : « *Mmm...* »
- LN : « *Donc c'est rapide là, c'est des nouveaux amis...* »
- Djamel : « *Et... deux trois ici, du quartier...* »

### *Le préfet il a cru que je brossais...*

L'étrange quiproquo entre la direction de l'ARLS et la famille de Djamel sur le fait que ce dernier « traînait » (brossait) aux environs de l'école est ensuite évoqué, Djamel présentant

alors une version qui le disculpe totalement et qui est en conformité avec ce que le grand frère présentait dans le premier entretien avec la famille (le suspicion sur le fait que Djamel dise *toute* la vérité en moins) :

- LN : « *Alors je voulais éclaircir un truc par rapport à la fois dernière... Alors là-bas, j'avais cru comprendre qu'il y avait eu une erreur, ils avaient envoyé une lettre ici disant que tu traînais ou que t'étais pas venu je sais plus très bien, y'avait eu une erreur ton frère l'avait dit je crois...* »
- Djamel : « *Oui parce qu'en fait ils sont partis en vacances... et comme moi tous les vendredis je finis à midi, je suis sorti à midi, et le préfet il a cru que je brossais, parce que j'avais ma capuche il pleuvait, il m'a dit de venir, je suis venu et il a appelé mon père du Maroc [Djamel veut dire au Maroc] il a dit : "On voudrait bien vous voir", ils ont envoyé une lettre puis de là ils se...* »
- LN : « *En fait l'erreur c'est que tu ne brossais pas...* »
- Djamel : « *Non.* »
- LN : « *T'étais près de l'école mais tu ne brossais pas, c'est ça ?* »
- Djamel : « *Mmm...* »
- LN : « *Mais t'étais près de l'école...* »
- Djamel : « *Mmm...* »
- LN : « *Et qu'est-ce que tu faisais ?* »
- Djamel : « *Mais j'attendais l'bus !* »
- LN : « *Mais ouais, tu rentrais !* »
- Djamel : « *Mmm...* »
- LN : « *Tout simplement.* »
- Djamel : (il acquiesce) « *Mais après il a vu dans l'horaire que j'avais raison, alors il a convoqué mes parents et il leur a dit : "J'm'excuse".* »
- LN : « *Je m'excuse, j'ai fait une erreur...* »
- Djamel : « *Mmm...* »
- LN : « *Donc c'était bien une erreur...* »
- Djamel : « *Mmm...* »

Que cet épisode disculpe ou non Djamel de ses « vadrouilles » plus générales dans l'école ou aux environs n'est pas certain, le jeune homme étant déjà habitué depuis l'ES2 à des épisodes de « brossage », comme le confirmait son frère. Il faut également relever le fait que c'est durant une absence en vacances (au Maroc) de ses parents que Djamel se retrouve dans ce « quiproquo ». Le contrôle social familial ne s'exerce donc qu'à distance, sauf si un des grands frères habite à la maison à ce moment-là.

*J'l'ai touchée sans le faire exprès...*

Mais Djamel entreprend ensuite de se disculper à nouveau sur un incident scolaire beaucoup plus sérieux, et qui a été qualifié par le directeur de l'ARLS de **tentative de viol** :

- LN : « *OK et alors, après, qu'est-ce qu'il s'est passé en fait depuis que je suis venue la dernière fois ? pourquoi euh... ?* »



- Djamel : « Ben... Pourquoi j'ai été renvoyé ? »
- LN : « Ouais, genre, enfin, explique-moi un peu comment toi tu le vois quoi, pourquoi t'as été renvoyé, qu'est-ce qui s'est passé et comment tu vivais cette période-là... »
- Djamel : « Ben ça en fait, que j'ai été renvoyé, c'est à cause de deux filles de ma classe. »
- LN : « OK... »
- Djamel : « Deux filles de ma classe elles [il prononce ils] sont parties raconter des histoires au préfet... »
- LN : « Pourquoi... »
- Djamel : « Comme quoi, moi je les avais touchées... »
- LN : « Mmm... »
- Djamel : « Elles [il prononce : ils] sont parties dire ça au préfet. »
- LN : « Mmm... »
- Djamel : « Le préfet il a convoqué mes parents, il a dit "il sera renvoyé". »
- LN : « Direct ? »
- Djamel : « Ouais. »
- LN : « Direct... »
- Djamel : « Directement, il y (même ?) a pas eu de preuve, il y a rien eu. »
- LN : « Et ça se base sur quoi ? c'était à un cours, en dehors du cours ? »
- Djamel : « C'était en dehors du cours... »
- LN : « Mmm... (silence) c'était euh, près de l'école, ou dans une soirée ou... »
- Djamel : « Non même pas ! C'est... c'était à la cour de récré ! J leur ai rien fait, on était en train de discuter !!! Et puis euh, il y a quelqu'un qui me tape sur le dos (il me mime la scène), et moi j lui fais "venez ?", pour rigoler... Et j l'ai touchée sans le faire exprès aux fesses et après, elle est partie le dire au proviseur. Elle est partie dire n'importe quoi... »
- LN : « Oui enfin c'est j'imagine, c'est courant quand on est ados... c'était plus des taquineries ? »
- Djamel : « Oui. »
- LN : « C'était pas du tout... Pour toi, c'était une vraie dispute ou c'était plutôt juste euh... »
- Djamel : « Non, même pas, on rigolait comme ça ! »
- LN : « Et elle est allée toute seule ou avec... ? Parce que tu dis que c'est deux filles de ta classe... »
- Djamel : « Non, elles sont parties elles (il dit eux) deux... Elles sont parties toutes les deux. »
- LN : « Alors que y'en a que une avec qui ça s'est passé, pas l'autre... ? »
- Djamel : « Non. Elles sont parties dire : "Ouais Djamel il a fait une tentative de viol et on va porter plainte". »
- LN : « Carrément ? »
- Djamel : « Ouais... Et le préfet il m'a convoqué il m'a dit : "Vous serez renvoyé". »
- LN : « Carrément ? »
- Djamel : « Ouais, je suis resté un mois ici à la maison... »
- LN : « Tentative de viol !?! Tu rigoles ? Ils t'ont accusé de ça ? »
- Djamel : ... (silence complet)

Djamel, qui a quinze ans au moment des faits, est visiblement dans la zone de **turbulences amoureuses adolescentes**, comme on le verra plus loin avec un autre extrait du même entretien. Il nous présente ici *sa* version des faits, des faits sur lesquels nous n'avons pas plus de précisions sinon l'opinion que donnera à ce sujet le grand frère du jeune homme. Si des épisodes de brutalité avaient été évoqués dans le cadre de ses difficultés comportementales à l'ES2, ce type de difficultés-là est inédit. Ce qui est par contre certain, au-delà des interprétations divergentes que l'on puisse faire de ces faits, c'est que la direction de l'ARLS, qui avait prévenu les parents de Djamel que celui-ci serait sur un siège éjectable, a considéré les faits comme décisifs pour un renvoi définitif de ce dernier de l'établissement. La carrière déviante est toujours une sorte d'**épée de Damoclès** pour des élèves comme Djamel, qui sont éventuellement « repérés » et « surveillés » dès le départ par le personnel scolaire avec une intensité due à leur passé tumultueux.

C'est **un mois de scolarité** que Djamel perd à la suite de ce second renvoi de l'année 2010-2011. Face à cette histoire, le grand frère va à nouveau disculper Djamel, avec l'explication de l'adolescence qui avait déjà été utilisée plus haut (comme le confirme son deuxième entretien), les deux frères n'osant cependant pas avouer au père de Djamel les raisons exactes pour lequel le jeune homme a été renvoyé de l'ARLS :

- LN : « *Et puis euh, donc t'es resté un mois, explique-moi... comment il a réagi ton grand frère ?* »
- Djamel : « *Mon grand frère lui aussi il était étonné quand il a entendu ça, il pouvait pas imaginer que moi j'avais fait ça... Il s'disait : "C'est impossible que mon p'tit frère a f'sait ça". Le préfet m'a dit "Nous sommes désolés mais on (incompréhensible) de l'établissement". Voilà* ».
- LN : « *Et ton père, comment il a réagi ?* »
- Djamel : « *Mon père j'sais même pas s'il a entendu c't'histoire... Parce que moi et mon grand frère on a eu honte de lui dire...* »
- LN : « *Donc en fait il croit que t'es encore à l'ARLS ?* »
- Djamel : « *Non, non, non... En fait, moi et mon grand frère on lui a raconté que (il prononce quand) moi j'me suis bagarré à l'intérieur de l'école et qu'c'est pour ça que j'ai été renvoyé.* »

Le potentiel de **honte** liée à l'idée que Djamel ait commis une agression sexuelle amène les deux frères, de manière concertée, à mentir au patriarche familial. La justification du renvoi est présentée comme étant liée à un nouvel épisode de bagarre, ce qui ne tranche pas avec les difficultés déjà accumulées en ce domaine par le passé par Djamel. La recherche d'un nouvel établissement est alors entreprise par le grand frère en passant par la même structure déjà connue entre le renvoi de l'ARC et l'inscription à l'ARLS :

- LN : « *OK donc vous avez trouvé un autre truc quoi. Et après, c'est qui, qui a trouvé l'école ?* »
- Djamel : « *Ben c'est mon grand frère.* »
- LN : « *Comment il a fait ?* »

- Djamel : « *Il a cherché, il est parti, à la Communauté française, il a eu quelqu'un au téléphone.* »
- LN : « *Ouais.* »
- Djamel : « *Et puis il a trouvé une école.* »
- LN : « *Ha le même mec qui...* »
- Djamel : « *Ouais, ouais, ouais, Alain Faure... On est partis moi et mon père...* »
- LN : « *Aller voir l'école ?* »
- Djamel : « *Ils m'ont accepté, ils m'ont inscrit et je suis encore là.* »
- LN : « *Purée, donc ça te fait une troisième école pour la 1<sup>ère</sup> S là... Et euh, comment ça se passe ?* »
- Djamel : « *Ca va...* »
- LN : « *Ouais ? les profs ?* »
- Djamel : « *Ca va. Ils sont différents...* »
- LN : « *Genre quoi ? C'est un institut ? c'est quoi André Vésale ?* »
- Djamel : « *Une Athénée !* »
- LN : « *C'est un athénée, donc t'es encore dans le général là... OK et ouais raconte...* »
- Djamel : « *C'est juste ici...* » (Djamel décrit ensuite le quartier avec précision)
- LN : « *C'est à côté, c'est pratique, plus pratique pour y aller... Et t'as eu un bulletin déjà là ou pas ?* »
- Djamel : « *Non pas encore... Ils m'ont dit... Maintenant je suis en train de passer les examens, ils m'ont dit : "On va pas te coter sur les trois périodes, on va te coter sur une période".* »
- LN : « *Oui.* »
- Djamel : « *J'suis arrivé le 30 mars à l'école...* »

*J'croisais qu'il était une école influençable...*

Cela fait à présent deux mois que Djamel est scolarisé dans le nouvel établissement, et il trouve les professeurs « *différents* » de ceux qu'il a eus à l'ARLS où l'on se souvient que le jeune homme commençait à *crystalliser* les difficultés, notamment avec sa titulaire. Il nous expliquera plus loin comment il évalue les nouveaux enseignants, en tenant compte de la réputation de l'établissement selon ses copains :

- LN : « *Comment tu trouves cette école-là ? Que tu réussisses ou que tu rates là, quoi qu'il arrive, tu restes dans cette école ?* »
- Djamel : « *Ouais.* »
- LN : « *Et ça, comment tu le vois l'idée de rester là ? Comment tu trouves le bâtiment, est-ce que tu peux me donner vraiment ton sentiment, ton impression après ton arrivée, qu'est-ce que t'en penses ?* »
- Djamel : « *Ben, dès que j'suis arrivé dans c't'école, j'croisais que c'était une école influençable mais euh, j'me suis trompé.* »
- LN : « *Mmm...* »
- Djamel : « *Là-bas les professeurs, c'est pas comme (dans) d'autres écoles.* »
- LN : « *Mmm...* »

- Djamel : « *Ils respectent.* »
- LN : « *Et l'ambiance en classe ? Les profs ils ont de l'autorité ou pas ?* »
- Djamel : « *Ouais, ouais.* »
- LN : « *Et pourquoi tu dis j'croisais que c'était une école influençable ? Tu veux dire ? C'est la réputation de l'école, c'est ça ?* »
- Djamel : « *Mais j'... Ouais... y'a... j'ai entendu des... d'toute façon quand on m'disait : "C'est pas une bonne école, c'est une école influençable"...* »
- LN : « *Ouais...* »
- Djamel : ... (silence)
- LN : « *Ici à gauche à droite les potes te disaient ça ou... ?* »
- Djamel : « *Oui.* »

La **réputation** de l'école au sein des groupes de jeunes que fréquente Djamel est donc mauvaise (ce qui correspond avec la réputation passée de l'école comme établissement de relégation). Pourtant, le jeune homme est amené à reconsidérer son opinion préalable sur une école « *influençable* » – on se souvient de ce que ce terme signifie pour lui, notamment en lien avec l'opinion familiale qui s'exprime sur les « *voyous* ». Il n'est pas anodin que Djamel juge que ses nouveaux professeurs « *respectent* » les élèves. C'est à l'aune d'une identité d'élève marquée par l'échec et les difficultés scolaires qu'il faut envisager dans toute la logique du **stigmatisme scolaire de l'échec** combien l'élève peut devenir sensible à des interactions émanant des enseignants qui ne renforcent pas ce sentiment d'échec et cette blessure identitaire.

Il faut cependant souligner aussi que « *respecter* » peut signifier dans une optique plus proche de la **culture de rues**, pour certains élèves, que les enseignants sont dominés dans des logiques scolaires où les élèves les dominent par la culture de rue. C'est parfois la face sombre du « *respect* » que d'être cette inversion de la domination, quand les élèves se veulent *respectés* jusque dans les attributs puisés dans la culture de rue (voir Andréo 2005 et Vienne 2008b). Ce que l'on sait de Djamel et de sa carrière ne permet pas de s'avancer plus avant dans l'ambivalence éventuelle entre les versions du « *respect* » qui peuvent être impliquées ici. On retrouve en tout cas sa classification habituelle en cas d'arrivée dans un nouvel établissement, qui avait été celle utilisée au départ pour parler de l'ARLS :

- LN : « *Et comment il est le directeur, c'est le directeur qui vous a reçus ?* »
- Djamel : *C'est une directrice.* »
- LN : « *Une directrice...* »
- Djamel : « *Oui, elle est très gentille.* »

Les enseignants sont respectueux et la directrice est « *gentille* ». On retrouve ainsi une situation similaire à celle qui marque chaque reprise d'établissement, avant d'éventuels nouveaux problèmes. Au terme de cette année scolaire tumultueuse, l'avenir scolaire de Djamel est déjà tracé, puisqu'en fonction de son âge dans le premier degré, il rejoint obligatoirement le deuxième degré, qu'il souhaite effectuer dans l'établissement où il est scolarisé à présent :

- LN : « *Et tu euh... vas passer sans prob... enfin...* »
- Djamel : « *Normalement.* »

- LN : « Normalement ? Ils peuvent pas te garantir que tu vas passer ? Parce que tu avais 80 à un moment à l'ARLS, là ? »
- Djamel : « Ouais. »
- LN : « T'avais eu des hyper bons résultats, non, si je me souviens bien ? »
- Djamel : ... (silence)
- LN : « C'est ça, t'avais eu dans les 80 % ? »
- Djamel : « C'est à l'ARC, j'crois... »
- LN : « C'était à l'ARC que t'avais eu 80 ? »
- Djamel : « Ouais. »
- LN : « Et à l'ARLS, t'avais eu combien ? »
- Djamel : « Euh (dans les ?) 60... »
- LN : « OK, donc... et ils peuvent pas te garantir que tu... »
- Djamel : ... (il fait non de la tête)
- LN : « Et ça se termine quand les exams ? »
- Djamel : « Ca se termine mardi, le 21 »
- LN : « T'as trouvé ça difficile ? »
- Djamel : « Non, ça va. »
- LN : « Non ? tu le sens bien alors ? »
- Djamel : « De toute façon, je suis obligé de passer dans le deuxième degré. »
- LN : « Donc tu vas d'office passer en troisième ? T'es obligé ? »
- Djamel : « Parce que je vais bientôt avoir 16 ans... »

Les fameux bons résultats évoqués lors du premier entretien, se sont donc affaîsés dans le second établissement fréquenté en cours d'année 2010-2011. Djamel manifeste visiblement une **stratégie d'inertie scolaire** assez similaire à celle que nous retrouverons dans le portrait de Mokhtar, également dans une première S. Puisqu'il passera d'office dans le second degré, à quoi bon en faire trop ? Ce qui se confirme dans les très nombreux échecs avec lesquels Djamel termine l'année. Une dose d'**irréalisme scolaire** flotte sur sa gestion de la scolarité, comme elle flotte également, comme nous le verrons, sur le pilotage exercé par le grand frère.

*Y'a rien qu'j'aime à part mécanique...*

Les bifurcations à ce stade sont considérables, quand Djamel évoque deux avenir scolaires qui apparaissent comme aux antipodes l'un de l'autre :

- LN : « OK. Donc qu'est-ce que tu vas choisir là ? »
- Djamel : « Mmm, si j'réussis, j'vais en économie. »
- LN : « Hummm »
- Djamel : « Si j'rate, j'vais en mécanique. »
- LN : « Et pourquoi ces deux choix : économie et mécanique ? »
- Djamel : « Parce que si j'rate, y'a rien qu'j'aime à part mécanique... »
- LN : « C'est quoi les autres choix dans le professionnel ? »
- Djamel : « Y'a électricité et euh... y'a services sociaux, non pas services sociaux, y'a électromécanique, électricité, alors dans le général y'a Art, économie... »
- LN : « Électricité, électromécanique et... c'est tout ? »

- Djamel : « *Et mécanique...* »
- LN : « *C'est pour faire quoi ça après ?* »
- Djamel : « *Ben, carrosserie* »
- LN : « *Carrosserie, tu préfères ça que le reste...* »
- Djamel : « *Oui.* »
- LN : « *Et l'économie, pourquoi l'économie ?* »
- Djamel : « *Comptable.* »
- LN : « *Comptable ? tu veux faire la compta ?* »
- Djamel : « *Oui.* »
- LN : « *Pourquoi ?* »
- Djamel : « *Ben si j'y réussis bien, peut-être architecte...* »
- LN : « *C'est ça que tu veux devenir ?* »
- Djamel : « *Oui.* »
- LN : « *Si tu réussis ??? Alors en économie c'est du technique de qualification ?* »
- Djamel : ... (oui de la tête)

Quand on compare cette présentation avec la liste des options que propose l'ARAV, on se rend compte que l'école offre effectivement une filière générale à orientation économique, mais qu'il faut ensuite distinguer le technique de qualification et le professionnel, l'école proposant des apprentissages dans le domaine de la mécanique automobile dans les deux filières<sup>13</sup>. S'il ne maîtrise visiblement pas ni son avenir scolaire à moyen terme ni n'a de conception précise de son avenir professionnel (comptable/architecte), Djamel pense peut-être en particulier à ce qui se fait en technique de qualification (TQ) dans l'école, mais il évoque néanmoins dans son listing une partie des options de la filière professionnelle de l'école. Il se trompe également concernant la filière « arts », qui ne relève pas du général. En tout cas, la distance qui sépare la filière générale de la mécanique garage, par exemple, apparaît incommensurable, Djamel se trouvant visiblement au seuil d'une **bifurcation essentielle** en termes d'univers scolaire de référence qui risque de s'avérer décisive, considérant le fait que la mécanique garage n'est assurée que par certains des établissements de Bruxelles qui ont une réputation assez lourde en matière d'écoles de relégation.

### *C'est parti en bagarre...*

L'incident avec les deux filles de sa classe à l'ARLS amène à reparler avec Djamel de sa sociabilité amoureuse. Le jeune homme nous expliquera qu'il a déjà eu une petite amie, et même plusieurs (deux) en même temps, sa petite amie actuelle étant dans le même établissement, l'ARAV. C'est dans le cadre de ces sociabilités amoureuses et d'une sortie en ville un peu exceptionnelle que l'on apprend également que Djamel peut cultiver un véritable **capital guerrier** lié aux bagarres :

- LN : « *Et tu sors un peu Djamel, tu vas parfois en boîte ou tu vas... à des soirées ou dans des bars ou...* »
- Djamel : « *Si, des fois...* »

---

<sup>13</sup> Contrairement à ce qui est dit dans l'entretien, « l'économie » ne relève pas du technique de qualification mais de la filière générale.

- LN : « ... ou chez des gens ? C'est quoi que tu fais le plus ? »
- Djamel : « Ben j'avais avec mon copain, et moi et mon copain on sort avec des cousines, ben on y va chez eux, quand y'a pas leurs parents. »
- LN : « Ouais. »
- Djamel : « On s'amuse là-bas. »
- LN : « Et tes copines, petites copines tu vas chez elle plutôt... Là tu les vois pas en dehors à des soirées ? »
- Djamel : « Non. »
- LN : « Jamais, y'a jamais des soirées... »
- Djamel : « Si, une fois on est partis en boîte. »
- LN : « C'est quelle boîte, en ville ? »
- Djamel : « A la Bourse. » (dans un café)
- LN : « Ouais. »
- Djamel : « Pendant la nouvelle année. »
- LN : « Ouais. »
- Djamel : « Mais ça s'est mal passé, ça s'est terminé en bagarre. (...) C'est parti en bagarre et depuis ce jour-là on y va plus. »
- LN : « Ouais, c'était au nouvel an ça. »
- Djamel : « Ouais, parce que j'avais ramassé un verre ici. » (il montre une région toute proche de son œil/ sa tempe)
- LN : « Hhhhhhuuuu, c'est toi qui t'es battu ? »
- Djamel : (oui de la tête)
- LN : « Pourquoi ? »
- Djamel : « Parce qu'on était en train de danser... »
- LN : « Ouais. »
- Djamel : « Puis moi j'vois un type il danse avec ma copine. »
- LN : « Ouais, mais c'était pas ta copine de maintenant... C'était une autre... »
- Djamel : « Non, ouais, c'était une autre, puis j'vois il enlève sa ceinture, il enlève son pantalon, j'vais j'lance un verre comme ça, il le relance, il l'avait esquivé. »
- LN : « Il a enlevé son pantalon, en plein devant tout le monde là ? »
- Djamel : « Ouais, j'sais qu'est-ce qu'il voulait faire, puis j'lui ai lancé un verre, il l'a esquivé. Il a pris un verre il m'l'a lancé. Parce que moi j'étais en train d'parler avec mon copain comme ça, et j'dis : "Viens on va l'frapper", puis au moment où j'me retourne, j'vois l'verre arriver comme ça sur moi, j'ai saigné de partout. »
- LN : « Mmm... Il avait quel âge c'était un type de ton âge ? »
- Djamel : « Non, c'était il avait 19-20 ans. »
- LN : « Ha ouais, beaucoup plus âgé quoi. Tu te bats encore pas mal ou t'es encore nerveux là, la nervosité dont tu m'parlais... ? »
- Djamel : « Non non. Des fois contre mes p'tits frères mais... jamais dehors. »
- LN : « Mmm. J'ai l'impression que t'as un peu la rage parfois. »
- Djamel : « Des fois... » (il sourit)
- LN : « J'ai l'impression que je sens en toi, y'a un truc comme ça latent, enfin tu vois, comme une bombe à retardement... »
- Djamel : ... (silence)
- LN : « J'me trompe total ? »
- Djamel : « Non, non... » (il sourit un peu)

Il faut relier cet épisode de brutalité avec la question du contrôle social familial. Si Djamel « *sort* » apparemment en bande avec ses copains et chez ses cousines (« *quand y'a pas leurs parents* »), c'est hors de la vue des parents de ces dernières (le contrôle social sur les filles de ces parents d'origine marocaine étant une question qui revient dans les deux portraits de Yasmina et Lamia), et exceptionnellement à l'extérieur, dans une soirée spéciale, celle de la nouvelle année. À cette occasion, dans une logique d'**honneur masculin**, Djamel se sent obligé d'aller attaquer (avec un copain) le jeune qui danse avec sa copine de façon inconvenante à ses yeux. Il lui lance un verre et se voit renvoyer le verre au visage, ce qui dégénère en bagarre. Djamel n'a pas l'air de trouver regrettable le fait de s'être à nouveau bagarré, même s'il affirme qu'il ne se bagarre plus dehors. Il semble qu'il se bagarre en revanche avec les petits frères du second lit, ou qu'il soit « *énervé* » par ceux-ci, tout au moins, la réponse étant ambiguë sur ce point. Avec cet épisode de bagarre relié à cette capacité à « s'énervé » facilement (et régulièrement), on retombe sur un trait de comportement du jeune homme qui avait été bien identifié par son ancien éducateur de l'ES2. Que Djamel ait développé un **habitus agonistique** est également en lien avec le nouveau sport de prédilection :

- LN : « *Tu fais du sport ?* »
- Djamel : « *D'la boxe, j'ai arrêté de faire le foot, c'est trop fatiguant.* »

Djamel explique en effet qu'il va à un club de boxe<sup>14</sup> situé dans la commune voisine, après avoir abandonné l'activité de football dans laquelle il était inscrit auparavant, non loin du domicile.

*Il faut qu'je fume...*

Que le jeune homme soit « fatigué » s'explique ensuite par un autre volet de ses loisirs, cette fois considéré comme anémique par certains membres de la famille, et réprimé avec brutalité :

- LN : « *OK, tu veux pas en dire plus sur la bombe à retardement ?* »
- Djamel : « *Non, non parce que depuis que j'ai arrêté le foot, enfin depuis que j'ai commencé à faire le foot... les autres ils m'ont influencé à fumer à... et maintenant quand je fume euh...* »
- LN : « *Tu fumes, tu te roules parfois ici ?* » (au sens : des joints)
- Djamel : « *Non.* »
- LN : « *Jamais, t'oses pas... et puis si ton père voit ça, il...* »
- Djamel : « *Il m'démonte... (silence). Y'a un grand frère qui m'a attrapé une fois avec une cigarette ici.* »
- LN : « *Lequel ?* »
- Djamel : [nom du frère qui vient de se marier]
- LN : « *Et ?* »

---

<sup>14</sup> La valorisation par Djamel d'un habitus pugnace, jusque dans le choix de la boxe comme loisir, rappelle celle de l'interviewé d'Emmanuel Bourdieu, Antoine, devenir videur de boîte de nuit après une trajectoire scolaire chaotique et « expert », en quelque sorte, dans le maniement de la violence autorisée par son métier (Bourdieu [E]1993a : 742).



- Djamel : « *Et il m'a cassé quelque chose... »* »
- LN : « *Il t'a cassé quoi ? »* »
- Djamel : « *Il m'a cassé l'bras. »* »
- LN : « *La rage de te voir fumer... Il a fumé lui-même ? »* »
- Djamel : « *Ouais. »* »
- LN : « *À l'époque beaucoup ? »* »
- Djamel : « *Euh, ouais, il fume encore. »* »
- LN : « *Encore un peu ? »* »
- Djamel : « *Ouais, ouais, il fume de tout, il boit il fume de tout... »* »
- LN : « *Mais... il supporte pas que son petit frère... pourquoi, tu crois ? »* »
- Djamel : « *Parce que lui aussi il a commencé, lui aussi il a été jeune, il sait comment ça se passe... (même ?) lui maintenant il a du mal à arrêter de fumer... (même) moi maintenant j'essaie il m'dit : "Arrête, arrête"... Mais j'arrive pas. »* »
- LN : « *Tu fumes tous les jours ? »* »
- Djamel : « *Ouais mais une fois j'ai arrêté pendant un mois, j'ai réussi mais, quand j'voyais des gens... dans la rue en train de fumer j'me disais, il faut qu'je fume... »* »
- LN : « *C'est dur d'arrêter hein, ça paraît impossible... »* »
- Djamel : ... (il acquiesce)
- LN : « *Et c'est toujours des joints ou c'est la clope aussi ? »* »
- Djamel : ... (il marmonne) *Oui, des joints c'est que le soir (ici ?) »* »
- LN : « *Ha OK tu parles juste de la clope ? Tu fumes juste la clope, OK moi j'croyais que tu fumais que des joints... »* »
- Djamel : « *Oui juste le soir comme ça. »* »
- LN : « *Ha ouais... »* »
- Djamel : « *Ou bien avant de dormir. »* »
- LN : « *Ha ouais ? »* »
- Djamel : « *Parce que j'ai du mal à dormir, depuis que j'prends plus mes médicaments, j'ai du mal à dormir. »* »

C'est pris par le jeu de la conversation que Djamel confesse qu'il fume des joints, et non du simple tabac. Qu'il les fume le soir, parce qu'il a de la difficulté à dormir, ce qu'il explique par son état somatique (médicaments), n'empêche pas que cette torpeur recherchée à la fin de la journée soit liée à d'autres éléments de sa trajectoire assez difficile. L'exemple nous permet de voir entrer en scène un autre grand frère que celui qui est l'interlocuteur scolaire. La correction brutale exercée sur Djamel, et l'évocation par ce dernier de la possibilité qu'il se fasse « démonter » par son père, ramène aux « violences familiales » que l'école dénonçait. En sachant bien sûr que la définition de l'école est celle du rejet de la brutalité par les classes moyennes tandis que la définition de la situation faite par un des grands frères au parcours scolaire et humain tumultueux (comme nous l'avait dit le frère aîné) amène la correction brutale selon le mode de règlement « traditionnel » des classes populaires, et de la fraction immigrée du sous-prolétariat (voir Vienne 2008).

*J'ai arrêté de prendre mes médicaments...*

Les « *bêtises* » faites autrefois par les grands frères ne doivent pas être reproduites par les petits frères... On se souvient que concernant la « fumette » de Djamel, le grand frère avait d'emblée évoqué la question, mais uniquement en ce qui concerne le tabac, en mettant en lien ce comportement avec le jeu de l'adolescence avec les interdits. Enfin, Djamel évoquant lui-même une question plus somatique, l'arrêt de médicaments, il nous précise dans l'entretien :

- LN : « *C'est quels médocs que tu prenais ?* »
- Djamel : « *Des Pakine 300...* »
- LN : « *Des quoi ?* »
- Djamel : « *Des Pakine 300 c'était des comprimés.* »
- LN : « *C'était pour te calmer avant de dormir ?* »
- Djamel : « *C'était pour ma crise d'épilepsie.* »
- LN : « *Tu faisais ça avant ?* »
- Djamel : « *J'avais pas dit !?* »
- LN : « *Nan, de quel âge à quel âge t'as fait des crises d'épilepsie ?* »
- Djamel : « *Ben depuis que j'suis tout p'tit, jusque 14 ans.* »
- LN : « *Donc ça fait deux ans que c'est fini là, un an et demi ?* »
- Djamel : « *Oui.* »
- LN : « *Et comment ça se fait que c'est fini ?* »
- Djamel : « *Parce qu'on partait faire des examens tous les 6 mois et les derniers 6 mois qu'on est partis...* »
- LN : « *Oui...* »
- Djamel : « *Le docteur il m'a dit, il a dit à mon père euh : "C'est bon vot' fils il va bien, s'il continue à faire des crises d'épilepsie revenez me voir". Et voilà, j'ai arrêté de prendre mes médicaments. Là ça va. Mais j'arrive toujours pas à dormir.* »
- LN : « *Et pendant tout ce temps-là, t'as pris des médicaments ?* »
- Djamel : ... (il acquiesce)
- LN : « *Et maintenant t'as fini de prendre ça, tu fumes juste un petit stick le soir et ça suffit ?* »
- Djamel : ... (il acquiesce)
- LN : « *Tu le sens quand tu vas faire une crise d'épilepsie ? Tu l'sens avant ?* »
- Djamel : « *Non même pas.* »
- LN : « *Ca t'prend direct ?* »
- Djamel : « *Ouais.* »
- LN : « *Et elles sont fortes ou c'est des légères ?* »
- Djamel : « *Ca dure 4-5 secondes, quand mon père, comme si on parle des fois, moi et vous...* »
- LN : « *Oui ?* »
- Djamel : « *Et euh, j'pars tout seul, mes yeux ils deviennent blancs tout seuls.* » (il mime légèrement)
- LN : « *On a déjà su pourquoi c'était ?* »
- Djamel : ... (non en silence)
- LN : « *C'est depuis que t'es petit alors ? C'est depuis euh, tu m'as dit quel âge ?* »
- Djamel : « *Depuis l'âge de 5 ans dès que ma mère elle est décédée.* »

- LN : « *Y'a probablement, y a peut-être un lien ?* »
- Djamel : « *Peut-être.* »

Les médicaments dont le nom est abrégé par Djamel (Micropakine/Depakine) sont effectivement un traitement contre l'**épilepsie**, un traitement qui est apparemment arrêté sur décision médicale, avec un problème de sommeil qui est traité de manière bricolée par Djamel par l'utilisation de drogues douces. Le jeune homme dira qu'il n'était pas le seul à prendre ce traitement en famille, mais que le grand frère qui l'a « corrigé » brutalement en prend également suite à des épisodes **psychiatriques** liés eux aussi (dans le récit de Djamel) à la toxicomanie 5« *c'était, quand, quand il a fait un accident, il était petit, un cousin à moi il lui a fait fumer quelque chose, puis il a fit une chute, ils l'ont laissé là dans un garage dans le noir, quand il s'est réveillé, il est devenu fou... (...) Ils lui ont dit : "Viens, on va t'influencer à fumer", lui il est parti. Même lui aussi avant de dormir aussi il fume des sticks.* »). On comprend mieux ce qui a pu se passer dans la tête du grand frère en question au moment où il surprend son petit frère à fumer. Les « *bêtises* » de certains des frères aînés, évoquées par le plus âgé d'entre eux, et les situations somatiques/psychiatriques, composent un cadre familial qui influe sur ce que Djamel fait ou ne fait pas, autant que sur la manière dont il rationalise ce qu'il peut faire ou non.

### *J'fais qu'être renvoyé...*

Les derniers éléments du deuxième entretien avec Djamel qui vont être utilisés ici concernent son « bilan » sur tout ce qui s'est déroulé durant la tumultueuse année scolaire 2010-2011 :

- LN : « *OK, est-ce que tu veux ajouter un truc, après ce dernier renvoi, comment, enfin je sais pas, comment tu t'sens ?* »
- Djamel : « *J'dis que j'ai exagéré pendant une année...* »
- LN : « *Mmonais...* »
- Djamel : « *J'ai jamais vu quelqu'un qui a été renvoyé de plusieurs écoles en une année.* »
- LN : « *Ouais.* »
- Djamel : « *Puis maintenant j'ai fait la promesse à mon père que je resterais dans c't'école... et j'allais tout donner.* »
- LN : « *Ca t'engage, la promesse à ton père ?* »
- Djamel : « *J'sais pas... Entre moi et mon père on avait perdu la confiance mais maintenant on...* »
- LN : « *"Perdu la confiance"... tu veux dire après le renvoi, ou même avant ou... ?* »
- Djamel : « *Après le renvoi.* »
- LN : « *À cause de ça, il a... il a un peu pété un plomb ou...* »
- Djamel : « *Parce que j'fais qu'lui dire : "Promis que j's'rai pas renvoyé".* »
- LN : « *Ouais.* »
- Djamel : « *Alors que j'fais qu'être renvoyé, après un mois j'fais qu'être renvoyé.* »

La dimension de **honte familiale**, de **confiance trahie**, perdue, à l'égard du père, marque cette partie de l'entretien. Entraîné dans toute une dynamique continue de déviance

scolaire et de déviations extrascolaires que le père ignore encore (les joints), Djamel regrette visiblement de s'être fait entraîner si loin (« *j'ai exagéré...* »), au point d'être devenu une sorte d'anomalie scolaire (« *j'ai jamais quelqu'un qui...* »). Dans ce bilan moral, la lucidité amère, désespérée, succède à des passages des deux entretiens où Djamel entretient des rêveries scolaires à long terme, reprenant ainsi un schéma décrit par Bourdieu quand il parlait pour Malik, son interviewé de « Oh les beaux jours », de cette coexistence du « réalisme le plus extrême et [de] l'utopisme le plus aventureux » (Bourdieu 1993e : 607).

Cette réflexivité de Djamel l'amènera-t-il à modifier son comportement dans son nouvel établissement scolaire, l'ARAV ? On l'a vu regretter dans le premier entretien d'autres moments de décrochage scolaire, puis se laisser entraîner quand même dans le flux qui l'amène progressivement à une situation scolaire de plus en plus problématique. L'arrivée dans des établissements où d'autres élèves sont marqués par des trajectoires similaires pourrait naturaliser sous forme d'évidence l'implication dans de nouvelles déviances scolaires. Mais cette enquête ne peut l'accompagner temporellement au-delà de cette situation évaluée en juin 2011.

## **Le dernier entretien avec le grand frère de Djamel**

À la fin du mois de juin, Laurence Noël effectuera encore un entretien téléphonique avec le grand frère déjà interviewé :

Ce 29 juin, j'appelle le grand frère de Djamel pour discuter avec lui des résultats qu'il s'est occupé d'aller chercher dans le troisième établissement ayant accepté son petit frère en 1S. Il me confirme que Djamel est déjà parti au Maroc (en vacances) et qu'il est content d'être là. Il me demandera, à la fin de l'entretien, ce que j'en pense mais je me garderai de lui fournir un avis, lui expliquant que je n'en ai pas le droit. La rencontre précédente et la proximité générationnelle font que nous nous tutoyons. J'ai effectué transcription « au vol » de l'entretien téléphonique.

*Il a réussi...*

Les premiers mots portent sur les « résultats » de Djamel à l'ARAV. Le commentaire positif que le frère en fait est en contradiction complète avec la réalité matérielle des échecs :

- [LN : Comment cela a été les résultats ?]
- Le frère : « *Je ne lui ai pas encore annoncé la nouvelle de son année, j'ai été chercher son bulletin, ses résultats sont positifs... Parce que je ne sais pas si tu sais, mais il est rentré un peu tard dans cette école. La seule remarque qu'ils ont donnée c'est une suggestion d'aller vers une 3P.* »
- [LN : Une suggestion, donc il peut continuer en 2<sup>ème</sup> s'il veut ?]
- Le frère : « *C'est plus qu'une suggestion, c'est une confirmation... Il est en première, il a presque 15 ans et il faut qu'il monte...* »

- [LN : Parce qu'il aura 15 ans avant le 31 décembre, il doit de toute façon passer en professionnel ?]
- Le frère : « *Exactement, t'as tout compris.* »
- [LN : Quels sont les résultats, où sont les échecs ?]
- Le frère : *Il a réussi... Ses échecs sont en maths, en français, en formation historique, en formation géographique, en formation scientifique... en néerlandais, en artistique... »*

Sept échecs et une évaluation globale « *positive* » (« *il a réussi* ») : le reste du pilotage de la scolarité de Djamel effectué par le grand frère est-il à l'aune de ce jugement étonnant ? Il en va de même de la différence sérieuse entre une « suggestion » d'orientation vers le qualifiant et une imposition. Le grand frère relève d'ailleurs plus loin les lacunes scolaires de Djamel, même s'il insiste sur une amélioration du comportement :

- LN : « *Donc il est tout seul, le dernier à la maison, enfin, avec les petits ?* »
- Le frère : « *Oui enfin il est avec [nom du frère sourd] mais lui, il a son compte. Oui, il est avec les petits. Mais voilà. Mais ça va peut-être l'aider d'être dans cette situation-là... Ça peut, peut-être, un peu le responsabiliser, le fait qu'il doive montrer le bon exemple... »*
- LN : « *Et ça, tu le lui dis ?* »
- Le frère : « *Oui, oui bien sûr je lui dis. Je n'ai pas vu beaucoup de remarques sur son comportement en classe dans le bulletin. Par contre pour l'évaluation : rien n'est acquis... Partout y a des "non acquis", "non acquis", "non acquis"... »*

*On ne peut pas accuser des mineurs entre eux...*

Face à une année qui a été cauchemardesque, il est probable que le grand frère de Djamel s'attache à mettre en évidence les améliorations *relatives* (le comportement) et les espoirs (« *le bon exemple* »). Le grand frère passe ensuite de manière embarrassée aux raisons du renvoi en cours d'année de l'ARLS :

- LN : « *Je voudrais revenir avec toi un peu sur le pourquoi du renvoi de La Sablonnière.* »
- Le frère : « *Écoute, je sais pas s'il t'en a parlé ou pas...* »
- LN : « *Il m'a dit oui, que le motif était la tentative de viol...* »
- Le frère : « *Oui, tentative de viol, enfin, attouchements oui. On ne peut pas accuser des mineurs entre eux de tentatives de viol ! Je ne sais pas ce que tu en penses. Quand ce n'est pas vu par les profs, il n'y a pas de problèmes, ça a toujours été comme ça... ! Ils sont jeunes ! En préado, porter des accusations comme ça, c'est exagéré et le directeur a été super loin... Après la fille qui dit qu'elle regrette, d'avoir menacé de porter de plainte... Mais c'est parce que c'était sous l'effet d'un professeur... Un prof les a surpris et elle a voulu se protéger parce qu'il y avait le risque d'aller voir les parents.* »
- LN : « *As-tu parlé à la fille, au prof, au directeur ?* »
- Le frère : « *Non, je n'ai pas parlé avec la fille, pas avec le prof mais bien avec le directeur qui a été très clair. Tu sais, quand Djamel est rentré là, il y avait déjà des*

*préjugés. Ils disaient : "Il a fait telle et telle bêtise", parce que les profs se renseignent toujours. Et voilà, à la première bêtise, au premier accident... On vire pas quelqu'un au milieu de l'année, ça ne justifie pas autant de bric-à-brac. Il y aurait pu y avoir plus de dialogue ou un peu de communication. Le directeur a aussi dit le risque que ça retombe sur lui, parce que non-assistance à personne en danger. Et donc il y a eu un renvoi à la fin. »*

- LN : « *Est-ce qu'il y a un changement de perception de son avenir ?* »
- Le frère : « *Mais je le vois pas très souvent actuellement... J'ai repris le boulot, je suis fort en déplacement. Mais ça se passe super bien, oui... Maintenant, je ne sais pas ce qui se fait derrière, ce qui se passe à l'école. J'espère qu'il va avoir son décliné et qu'il va se ranger un petit peu. Mais bon c'est à ce moment-ci que ça devient bien complexe, les pré-ados, rencontrer une copine, les premières clopes, les copains... »*

L'explication qui est donnée, qui insiste à nouveau sur les turbulences (jugées normales) de l'adolescence, est un travail de rationalisation qui **disculpe** largement Djamel, en donnant à des faits ailleurs présentés comme graves une teinte plus légère (« *c'est exagéré* »), notamment dans l'idée que Djamel, ramené un peu curieusement au rang de « pré-ado », ne devrait pas être soumis à une responsabilité d'adulte en ce domaine pour des « *expériences* » propres à cette « *phase* » de la vie dont il était question plus haut dans le premier entretien avec le grand frère. Ce qui est certain, au-delà des appréciations divergentes de cette histoire et des faits qui en sont à la base (« *la fille qui dit qu'elle regrette* »), c'est que le grand frère voit dans le renvoi la preuve que Djamel était *attendu au tournant* par la direction de l'école et les enseignants (« *les profs se renseignent toujours* »), qu'on ne lui a pas pardonné la première déviation. La sanction lui apparaît dès lors injustifiée (« *bric-à-brac* »). De manière générale, sa présentation qui **euphémise**, pour employer un néologisme, les différentes déviations (éventuelles ou réelles) de Djamel, qu'il s'agisse de la consommation de drogues douces (« *les premières clopes* »), des attouchements non souhaités (« *rencontrer une copine* »), des bagarres lors des sorties (« *les copains* ») montre une volonté de rendre à Djamel une dimension normale, qui soit acceptable pour un public extérieur.

*Je me sens un peu coupable...*

Le grand frère ayant également retrouvé du travail, il est possible que son suivi scolaire immédiat en soit affecté dans l'avenir. Un avenir scolaire qui se compose maintenant en fonction de la réalité de l'orientation vers le professionnel et d'une école à la réputation qui reste problématique :

- LN : « *Tu sais quelle option il va prendre en professionnel ?* »
- Le frère : « *Non, ça, je ne sais pas. Oui, il voulait faire architecte, il croyait qu'il pourrait passer en général, mais là et bien non, il ne peut pas passer en général donc il va devoir passer dans une option professionnelle... Et ça, il faut qu'il en discute avec des personnes spécialisées en orientation, la personne qui a les compétences pour l'aider à faire son choix... »*
- LN : « *Mais ils ne rentrent que le 3 septembre, quand allez-vous le faire ?* »
- Le frère : « *A la rentrée... »*

- LN : « *Il reste là ?* »
- Le frère : « *De toute façon il reste là... Moi ça m'embête aussi qu'il reste dans cette école-là mais parfois les apparences sont trompeuses : c'est pas parce qu'on est dans une école de crapules que... Je ne sais pas ce que tu en penses ?* »
- LN : « *Je ne peux pas te dire. Je sais juste qu'il y a plusieurs filières professionnelles dans cette école et je sais qu'il y en a davantage ou d'autres ailleurs. Je ne peux pas te dire.* »
- Le frère : « *Je sais... Oui, en fait je me sens un peu coupable, parce que si j'étais là, je pourrais mieux cerner, mieux comprendre et parce qu'il y aurait un suivi. Contrairement à ce que mon père peut lui offrir.* »
- LN : « *Pourquoi toi, plus que les autres ?* »
- Le frère : « *C'est le sentiment du grand frère, un peu protecteur et les autres ne sont pas imprégnés de cet esprit-là, c'est chacun sa vie... Les deux plus âgés ils ont leurs enfants, le troisième, il met plutôt la pression que le suivi...* »

Les termes sont durs pour évoquer la réputation de cette école « *influençable* » de leur quartier dont Djamel avait également entendu parler (« *école de crapules* »). Le grand frère semble se convaincre lui-même, ou chercher à être convaincu, que leur choix contraint de cette école de dernière chance est le bon choix pour la suite de l'avenir scolaire de Djamel. Et d'évoquer dans la foulée un **sentiment de culpabilité** envers ces aléas de la scolarité, explicitement évoqué en lien avec la **défaillance** du suivi effectué par le père. Le grand frère se présente comme le seul des aînés à pouvoir remplir cette fonction, étant donné qu'un autre grand frère – déjà évoqué plus haut en lien avec les brutalités – « *met plutôt la pression que le suivi* ». Laurence Noël profite de cette évocation sibylline pour poser directement la question difficile des brutalités :

- LN : « *C'est lequel ?* » (... de frère qui met la pression)
- Le frère : [*nom du frère évoqué par Djamel comme lui ayant cassé le bras*]
- LN : « *C'est lui qui lui a pété le bras ?* »
- Le frère : « *Hein ? Il t'a dit ça ?* »
- LN : « *Non, non, il m'a juste dit qu'il s'était pété le bras, c'est tout. C'est juste que l'école s'inquiétait à un moment, il y a un peu plus d'un an, d'épisodes brutaux avec ton père ou dans la famille je ne sais plus...* »
- Le frère : « *Oui. Peut-être qu'il y a eu une altercation... Mais je pense pas... Je sais qu'à un moment, il se faisait beaucoup engueuler et remettre à sa place... Mais pas plus que ce qui fait partie de... euh, d'une éducation normale (rires)...* »
- LN : « *Tu es le quantième toi, dans les 6 premiers ?* »
- Le frère : « *Le premier, tout premier... donc c'est pour ça.* »
- LN : « *C'est pour ça que tu te sens obligé ?* »
- Le frère : « *Ben, je trouve que c'est un minimum de la part d'un grand frère de faire ce genre de choses, d'être à l'écoute... S'il sait pas l'avoir chez les autres, il n'y a pas d'autre choix que d'être à sa disposition...* »

Le sentiment de responsabilité est clairement mis en avant, mais le grand frère estompe la dimension brutale de la correction familiale, à nouveau pour donner une impression qu'il estime plus « *présentable* » à un interlocuteur extérieur. Les brutalités éventuelles deviennent ainsi de simples « *altercations* » et « *engueulades* », considérées à distance puisque

le frère ne réside plus au domicile, et présentées dans une normalité éducative qui les place à bonne distance morale de brutalités inacceptables. Dans ce jeu d'ombres et de lumières qu'est le rapport entre familles et écoles sur des sujets porteurs de **honte** ou de **gêne** publique, le sociologue doit souvent plus se contenter des représentations que des vérités factuelles.



## *Yasmina*

Quand sa classe de première commune est observée à la rentrée de l'année scolaire 2009-2010 dans l'école ES2, Yasmina a presque quinze ans. Née au Maroc en novembre 1994, c'est une élève de nationalité belge mais descendante d'immigrés marocains, membre d'une fratrie composée de neuf enfants (quatre garçons et quatre filles). En classe, Yasmina est souvent d'humeur enjouée, vive et expansive, elle crée beaucoup d'animation, mais pas toujours dans un registre strictement scolaire. Néanmoins, son humour fait souvent mouche et amuse le reste de la classe (et quelquefois l'enseignant).

### **Yasmina en classe**

#### *L'année scolaire 2009-2010*

Le projet intergénérationnel de correspondance avec des personnes âgées mis en place par l'enseignante titulaire, et évoqué dans le portrait de Djamel, s'avère un excellent révélateur de l'ethos de Yasmina, en ce qu'il met à jour à la fois le système de valeurs de la jeune fille mais aussi quelques illustrations de cet humour :

#### **Une vieille blonde**

L'enseignante leur dit qu'ils vont tirer au sort la personne avec laquelle ils entreront en correspondance.

- « *Les vieilles et les vieux !* » (commente Yasmina, sur son ton ironique habituel).

L'enseignante la reprend : « ... *Les personnes âgées* ».

- Yasmina : « *Ma sœur elle m'avait dit qu'elle avait eu une vieille blonde* » (ton ironique).

L'enseignante présente alors de petits cartons orange. Yasmina tend les doigts avec impatience vers le carton. Après avoir obtenu un correspondant, les élèves se consultent à voix basses, échangent des messes basses, et veulent parfois échanger entre eux leurs cartons pour « *un monsieur/une dame* » entre eux lorsque le choix qu'ils ont eu ne les satisfait pas. Une élève a eu « *un monsieur* » et elle fait l'abattue. Elle s'abat lourdement sur son banc. Commentaire ironique de Mokhtar : « *Elle a eu un Monsieur et elle a plus envie* ».

Mokhtar, commentant le nom de sa correspondante : « *Madame [prénom de la dame]... Lechien !!* » (dit sur un ton ironique – les autres élèves se mettent à rire). Et d'ajouter : « *Est-ce qu'elle a un chien ?* » (humour sur la question de l'enseignante).

- Yasmina (sur le même ton) : « *John !* » [c'est le prénom de son correspondant]. Cela la fait rire, à plusieurs reprises.

- Yasmina évoque son propre prénom, ironique : « *L'année passée elle m'appelait Jeanne-Mina, cela fait plus français [le prénom de Yasmina était mal compris, déformé, par sa correspondante de l'année passée].* »

- Mokhtar refait une plaisanterie sur le nom de sa correspondante, en voulant faire rire (cherche à faire le clown) : « *Moi si je m'appelle Lechien, je me suicide* ».

L'humour de Yasmina est un révélateur de son ethos. C'est avec un brin de brutalité directe dans le ton utilisé, d'humour narquois, que Yasmina, toujours à sa manière un peu vive – qualifiée d'impulsive par son enseignante – parle des « *vieux* » et des « *vieilles* », ou de sa sœur qui a eu comme correspondante « *une vieille blonde* ». La désignation des « *vieux* » et des « *vieilles* » au lieu des personnes âgées n'est pas importante en elle-même, elle n'est pas méprisante. Si elle est délibérément ironique, il faut y voir d'abord une façon *d'amuser la galerie*, de faire rire le groupe, d'entretenir le volet ludique des liens de sociabilité en classe. Ensuite, elle est simplement une marque fréquente chez les jeunes qui ne surveillent pas spécialement leur langage de la distance sociale qu'ils éprouvent avec le grand âge. La distance ironique, la moquerie sous-jacente, indique un malaise dans le contact intergénérationnel avec des personnes âgées inconnues, qui n'appartiennent pas au cadre familial immédiat. Peut-être est-ce également une manière pour Yasmina, par l'humour, de marquer sa méfiance initiale envers le projet.

Mais la distance est également ici *culturelle*, en ce que l'humour de Yasmina et les remarques dans le même sens d'autres élèves, comme Mokhtar, montrent la barrière culturelle (et les quiproquos culturels) entre élèves descendants d'immigrés marocains et adultes « *belges* »/ « *européens* » (la « *vieille blonde* »/« *Jeanne-Mina* »). L'humour apparaît ici marqué par un ancrage familial tissé de constructions de l'altérité, Yasmina opérant par sa boutade sur la « *vieille blonde* » une sorte de **marquage ethnique** séparant ce qu'elle est à ses yeux (elle se définira avec fierté dans ces observations comme étant « *Marocaine* ») de ce que les « autres » sont. Le même marquage revient sous une forme inversée quand Yasmina explique que sa correspondante de l'année passée déformait son nom de langue arabe parce qu'elle ne le comprenait pas, en le francisant de manière bizarre.

Mais cette barrière culturelle se manifeste aussi sous la forme d'une séparation culturelle entre le monde masculin et le monde féminin que le projet malmène, en amenant par exemple dans certains cas une élève de sexe féminin d'origine marocaine à entrer en correspondance avec ce qu'elle appelle un « *Belge* »<sup>15</sup> donc avec une personne de sexe masculin et d'origine différente (« *John!* »). Un autre « révélateur » de ces incidents humoristiques autour du projet est l'échange des correspondants masculins ou féminins que les élèves souhaitent opérer. La hantise des filles, éventuellement des filles d'origine marocaine dans la classe, d'avoir un correspondant (âgé) masculin, est à nouveau en arrière-plan de l'interaction, qui se traduit par la gêne et le malaise, l'humour intervenant comme une manière interactionnelle de souligner le malaise et de l'évacuer en même temps.

L'humour narquois de départ, un peu « *oiseau moqueur* », destiné à faire rire la galerie, contraste profondément avec l'attitude enthousiaste et empreinte de fierté que Yasmina montrera par la suite dans le projet :

Yasmina, qui je m'en souviens, était plutôt dans la dérision à l'égard des lettres au départ (octobre), par rapport au projet, décrit à présent avec fierté comment sa correspondante lui écrit longuement, en faisant un long geste de la main sur sa lettre. Elle m'écrit « *commmmme cela...* ».

---

<sup>15</sup> Une expression largement utilisée et répandue dans l'école et parfois utilisée comme insulte, sérieusement ou ironiquement (sur le pouvoir incantatoire stigmatisant des ethnonymes, voir Vienne 2009).

Quand Yasmina rit, et elle rit souvent, c'est souvent toutes dents dehors, la joie se lisant d'une oreille à l'autre. La dernière séance d'observations de Philippe Vienne étant d'ailleurs un dernier rappel du potentiel comique de Yasmina, quand les élèves s'amuse entre eux lors de la rencontre avec les personnes âgées qui clôt le projet intergénérationnel mis en place par leur enseignante titulaire. Les élèves et les personnes âgées se déguisaient pour des photos comiques en guise de souvenir de la rencontre, à un moment où l'ambiance un peu moins sérieuse permet aux élèves de s'amuser entre eux, et une perruque blonde circule ainsi d'élève en élève pour susciter l'hilarité :

Je vois Yasmina passer tout sourire (toutes dents dehors) avec la perruque sur la tête, mais c'est Quentin qui le premier est arrivé triomphalement avec la perruque sur la tête – façon Claude François – pour attirer l'attention des autres élèves.

Yasmina, dans son *hexis* corporelle, a également un style un peu garçon manqué, un peu « *cow-boy* », le style étant bien mis en évidence dans une des interactions en classe :

Il y a une discussion amusante entre l'enseignante et les élèves sur la récitation du poème, sur la posture corporelle à adopter durant la récitation. La discussion porte en particulier sur Yasmina, qui s'en amuse. L'enseignante lui recommande de ne pas réciter avec une posture corporelle qui est plutôt celle d'un garçon (« *comme un garçon...* »). Yasmina s'en amuse et imite cette posture en commentant : « *écarter les jambes comme un cow-boy* ». Elle a en effet à ce moment, avec un grand sourire, les deux pieds posés avec aplomb, de manière décidée, avec assurance (style *cow-boy*, effectivement), assez en avant. Elle fait le geste de les poser comme cela, avec une certaine rudesse, parce qu'elle en rit avec les autres et l'enseignante.

Le style « *cow-boy* » de Yasmina fait comme nous le voyons l'objet d'une remarque sur le ton de l'humour de son enseignante, qui espère ainsi visiblement la « recadrer » par l'exemple en matière de posture corporelle dans un style plus proche de ce que sa propre socialisation scolaire lui a sans doute fait intérioriser. Le portrait de Yasmina comme « garçon manqué » aux manières de *cow-boy* contraste ici furieusement avec celui de Gabriella, une élève qui, dans la même classe, se donnait un air plus (et parfois *trop*, aux yeux de l'enseignante) « adolescente », la posture corporelle (ou les vêtements choisis) étant en phase avec les inquiétudes de son enseignante (et celles, encore plus vives, de la maman de Gabriella).

En classe, Yasmina est une de ces élèves qui demande énormément d'attention à l'enseignant, qui l'interpelle souvent, qu'il s'agisse de répondre à un exercice, de demander un conseil (à répétition), mais aussi simplement pour s'exprimer à voix haute, souvent en rigolant. Ce qui fait que Yasmina pouvait exprimer des marques d'irritation ou d'énervement quand l'enseignante ne répondait pas tout de suite et très régulièrement à ses attentes :

### Yasmina et la demande d'attention

Yasmina lève le doigt.

L'enseignante le remarque et lui dit : « *Je t'écoute tout de suite...* »

Yasmina repose le bras avec bruit sur la table, d'un air mécontent : « *M'dame...* »

Djamel fait rigoler Yasmina, il n'est pas très concentré. Celle-ci est contente quand l'enseignante s'occupe d'elle, mais fait la moue quand elle s'occupe de quelqu'un d'autre.

Yasmina s'exclame « *M'dame pouvez venir ?* » Le ton est celui du défi.

L'enseignante : « *Un instant* ». Yasmina approuve du menton cette réponse. Elle s'agite sur sa chaise, fait tomber son crayon.

Ce besoin de s'exprimer régulièrement à voix haute de manière un peu intempestive fait ainsi penser à Philippe Vienne, dans ses premières observations, que Yasmina a peut-être un comportement qui évoque plus les interactions d'école primaire :

Yasmina, quand elle réfléchit, le fait par postures gestuelles, en faisant des gestes des doigts dans l'air (comme l'air de compter sur ses doigts ou de réfléchir en marmonnant *mezzò voce*). Je lui trouve en ce moment précis un comportement gestuel très « école primaire ».

Dans le même ordre d'idées, on pouvait observer chez elle un comportement un peu enfantin où l'enthousiasme à haute voix à participer au cours et le besoin de jouer se mêlent :

L'enseignante évoque une métaphore imagée, celle qui consiste à compter des grains de sable dans le désert, ce qui suscite toute une discussion amusée chez les élèves. L'enseignante leur demande d'imaginer le nombre de grains de sable dans un bac à sable, en leur disant qu'ils ont probablement joué autrefois dans un bac à sable. « *Infini !!!* » répond Yasmina, inspirée. Elle est penchée en arrière victorieusement pour formuler sa réponse. Et derechef de faire semblant de compter les grains de sable : « *1 – 2 – 3 – 4...* »

Mais ce comportement exubérant amène également Philippe Vienne à ranger un peu trop rapidement Yasmina parmi les élèves qui pourraient être « difficiles ». C'est une erreur de jugement, comme l'explique la titulaire de la classe, en présentant Yasmina comme étant certes « *un peu vive* » mais n'ayant par contre pas de difficultés pour suivre ou de problèmes de comportement. Un peu comme Lamia, Yasmina n'hésite d'ailleurs pas à faire une démonstration publique d'hypercorrection langagière en corrigeant à haute voix les fautes de français d'élèves ayant de plus grandes difficultés en français, comme celles de Hansa, une élève d'origine thaïlandaise :

Hansa lit difficilement le français quand elle lit à voix haute. Sa langue fourche : au lieu de dire « *mes ancêtres* », elle dit « *mes enquêtes* ». Yasmina intervient à nouveau : « *mes ancêtres !* » (et d'en rire).

Le fait que Yasmina soit la voisine de banc de Djamel, dans certaines observations, donnait l'impression qu'il s'agissait d'un binôme de même nature scolaire (un binôme dissipé). Yasmina et Djamel bavardaient en douce (un peu gênés quand ils se découvraient

observés), s'échangeaient des mots, se chamaillaient aussi (par de petites moqueries pour rire) :

L'enseignante en rentrant dit à Yasmina « *Tu as fini ?* » (ton travail)  
Djamel commente ironiquement : « *Elle a beaucoup de fautes !* »

Mais Yasmina aidait en même temps Djamel à répondre aux exercices, comme si elle avait pris le jeune homme aux nombreuses difficultés scolaires sous sa « protection », comme dans cet extrait d'observation en lien avec leur « projet-lettres » :

Djamel passe en douce sa lettre en brouillon à Nadia. Elle rigole en lisant certains extraits, discrètement. Elle lui donne des consignes pour la lettre : « *Tu dois mettre... et puis...* ».

### *Le conseil de classe de la fin d'année scolaire 2009-2010*

Djamel sera emporté pour les raisons que l'on sait hors de l'ES2 par une vague d'indiscipline et de décrochage, tandis que Yasmina passe son année et intègre malgré quelques difficultés importantes la deuxième année commune. Au conseil de classe de la fin de l'année 2009-2010, le cas de Yasmina est en effet considéré à cause de deux cours. Elle est alors en échec en français et en mathématiques. Mais il est décidé de ne pas la pénaliser pour ces deux branches, et de la laisser continuer en deuxième année commune, à travers la remarque suivante : « *En sachant d'où elle vient...* ». Il s'agit probablement d'une référence à la 1<sup>ère</sup> D par laquelle Yasmina est arrivée sans CEB en secondaire, après une arrivée tardive en Belgique et une difficulté linguistique comme migrante arabophone. Les difficultés de Yasmina étant plus importantes que pour d'autres élèves qui accèdent à la deuxième année commune, quelqu'un dans le conseil exprime néanmoins l'idée que le destin scolaire de la jeune fille ne se situera pas dans l'enseignement général :

« *On préfère l'avoir en 2C qu'en 2S. Elle ira pas dans le circuit général. Des problèmes d'ouïe constatés en 1ère D.* »

### *L'année scolaire 2010-2011*

Lors de la seconde année scolaire de l'enquête, Laurence Noël reprend le contact avec l'ES2 et obtient des informations supplémentaires sur l'évolution de Yasmina en deuxième année commune auprès de la surveillante-éducatrice :

Yasmina est «une fille toujours aussi souriante». Et d'ajouter quant aux chances de Yasmina de continuer dans l'école : «Non, ça va, ça va aller, elle a grandi...».

Par contre, un autre son de cloche se manifeste du côté de la titulaire de la classe :

Elle me dit d'emblée que Moultan et Samira sont de très bons élèves mais que Yasmina rencontre quelques difficultés même pour des énoncés ou des exercices simples.

En demandant à la surveillante-éducatrice s'il sera aisé de rencontrer la famille de Yasmina, Laurence Noël obtient la réponse suivante :

Pour Yasmina, ce sera "super-complicé", la surveillante-éducatrice n'a jamais eu le père au téléphone. Il vit manifestement entre le Maroc et la Belgique, il a une épouse au Maroc et une en Belgique, les enfants de l'une et l'autre femme vivent ici. Mais la grande sœur collabore.

Les observations en classe durant l'année 2010-2011 montrent également que les attitudes scolaires typiques de Yasmina n'ont guère changé entre la première et la deuxième année :

Les élèves se mettent en cercle et jouent au jeu des « *trois P* » (pour *Parcours, Passion, Profil*). Ils se présentent tous. Certains sont très timides, d'autres le sont moins. Samira (très timide) et Yasmina (très extravertie, plus moqueuse) semblent complices, Moulton, pour sa part, semble concentré et participe davantage. Yasmina, au début du jeu, manifeste sa distance : le jeu semble l'ennuyer, elle semble trouver ridicule le fait de devoir se mettre en cercle. Yasmina rejette aussi au début du cours la possibilité qu'elle puisse amener un conte puisque, dit-elle, *elle n'aime aucune histoire*. L'enseignante lui répond que c'est un important « *challenge* » pour elle-même et que donc, s'intéresser lui permettrait peut-être d'apprendre à aimer une histoire. L'enseignante a ensuite remercié Yasmina pour son intervention. Au cours du jeu, Yasmina a demandé plus d'attention et a posé plus de questions au professeur. (...) Quand son tour de présentation est venu, Yasmina s'est présentée comme venant de [telle classe de première commune], et elle s'est décrite comme « *gentille* », et comme aimant la science et la musique.

### *Le conseil de classe de juin 2011*

Au conseil de classe de fin d'année scolaire 2010-2011, Yasmina fait l'objet d'une décision d'orientation vers le technique de qualification (3TQ) ou le professionnel (3P). Ses résultats sont faibles, avec une moyenne non pondérée de 61,42 % pour une moyenne pondérée de 57,98 %. Yasmina a eu deux échecs, l'un en étude du milieu (45 %) et l'autre en religion (43 %). La remarque faite au conseil de classe de l'année précédente a donc pris une dimension prophétique (voire de prophétie auto-réalisante) sur une orientation vers le qualifiant qui s'opère à la fin de l'année suivante.

- L'éducatrice : « *Rien à signaler, elle est sage, toujours la même.* »
- L'éducateur : « *Elle est très décalée. Son humour est spécial. Elle semble un peu à l'ouest au niveau de sa logique mais ses résultats suivent. Ce qu'on voit d'elle n'est qu'un aspect extérieur. À l'ouest parce que quand tu rentres en classe pour annoncer quelque chose ou donner une information, elle rigole comme une folle pour rien. Elle est rigolote. Ce n'est pas une renfermée.* »

Comme le remarque Laurence Noël, cette orientation vers le qualifiant se fait sur base d'une note globale légèrement plus forte que celle d'un autre élève orienté vers le général. La raison de cette distinction se fonde sur les « *compétences* » de Yasmina telles qu'évaluées par le conseil de classe :

*La matière de première acquise, elle ne parlait pas français, elle a fait de beaux efforts. En religion, deux compétences sur quatre sont acquises. Elle va avoir 17 ans. Son parcours : 1D, 1C... Elle ne peut pas aller en 3G. Ou bien on lui laisse le choix ? Si elle avait de meilleures compétences de lecture... Décision : pas de CE1D, orientation vers TQ et P.*

Comme on peut le voir, ce n'est pas sur base de son comportement (Yasmina est « sage ») mais bien de ses performances scolaires et de la projection de celles-ci dans le futur (les « compétences ») que les enseignants font leur décision d'orientation vers le qualifiant. Jugée un peu fantasque (« à l'ouest »/ « elle rigole comme une folle pour rien »), Yasmina est surtout évaluée à partir de son **retard scolaire**, légèrement surévalué (il lui reste cinq bons mois pour avoir « presque 17 ans », contrairement à la remarque qui est faite en conseil de classe). Les lacunes en français (« de meilleures compétences de lecture »), à partir de l'expérience migrante arabophone, semblent décisives pour ce choix d'orientation, même s'il faut noter qu'aucun échec global en français n'est présenté à ce stade, alors que Yasmina était en échec en français à la fin de la première année commune. Les progrès (« de beaux efforts ») dans ce domaine n'ont donc pas permis la continuation dans un parcours d'enseignement général.

## **Les deux entretiens avec Yasmina et la famille de celle-ci**

C'est un entretien assez bref qui est entrepris par Laurence Noël avec Yasmina, au début octobre 2010, alors que celle-ci est en cour de récréation avec sa classe de deuxième année commune. Yasmina a alors 15 ans. Elle baisse ou fuit le regard, semble gênée par la situation d'entretien et « rit » doucement mais ouvertement quand elle accepte le principe de l'entretien. Celui-ci commence d'ailleurs de manière amusée sur une scène typique du portrait de Yasmina :

Je lui demande pourquoi elle rit toujours quand je m'adresse à elle. Je lui dis qu'elle a la même réaction que Samira. Je lui dis aussi que quand je parlais à Samira, des garçons et des filles étaient intervenus. Elle me dit qu'elle ne sait pas pourquoi et elle rit. Il y a une forme d'humilité, de pudeur et de retenue malgré le rire.

L'entretien (d'une vingtaine de minutes) de Laurence Noël avec le grand frère de Yasmina se déroulera ensuite au domicile du père de celle-ci, dans la commune où se situe l'école ES2 :

Il s'agit d'une grande maison à l'architecture typiquement bruxelloise. Un long couloir suit l'entrée et donne directement sur une grande cuisine carrelée, comme pièce du fond qui suit deux pièces de salon/salle à manger. Il y a des enfants un peu partout à cet étage de la maison (un frère, la petite sœur et les enfants de deux des frères de Yasmina). Yasmina est assise, avachie, devant la télévision, et se lève pour me saluer, plutôt timide et renfrognée. Il y a de nombreux canapés et bibelots dans la pièce. L'entretien se déroulera à l'étage dans une pièce presque

vide qui jouxte la chambre du père et, meublée très sommairement d'une table et de quelques chaises, avec le bruit de la télévision en arrière-plan.

Yasmina habite dans cette maison avec son père et avec une personne qui n'est pas sa propre mère biologique, mais qu'elle appelle « *ma mère* » dans son entretien individuel. Le père a en effet deux épouses, et la mère biologique de Yasmina vit au Maroc. Il y a donc des enfants de deux lits différents dans la famille. Tous les enfants ont vécu dans la maison autrefois, mais les plus âgés qui se sont mariés l'ont depuis lors quittée. Le grand frère interviewé est le demi-frère de Yasmina. Celle-ci et sa sœur cadette (également inscrite à l'ES2) sont donc d'une autre mère que lui. Le grand frère, qui travaille depuis une dizaine d'années dans le secteur commercial, a fait toute sa scolarité en Belgique, y compris des études supérieures. Il définit son parcours scolaire comme un « *parcours normal* ». Le grand frère est marié avec enfants, habite ailleurs, mais sa maison est située non loin du domicile familial et il s'y rend de manière très régulière. Il est de nationalité belge, comme Yasmina et comme leur père.

### *L'importance de la famille*

Le mot le plus important pour l'analyse de ce portrait est une métonymie de la recherche : *famille*. Le rôle que joue la famille issue de l'immigration marocaine est ici primordial, au carrefour des trois sphères scolaire, juvénile et familiale. La famille, c'est d'abord une famille étendue aux ramifications complexes : le père est une sorte de patriarche âgé et polygame : il y a en même temps une mère biologique (habitant à l'étranger) et une belle-mère jouant le rôle de mère durant la majeure partie de l'année (et depuis l'enfance de Yasmina). Trois enfants sont nés du premier lit, et sont plus âgés (majeurs), et parmi les enfants nés du deuxième lit, l'on retrouve Yasmina et sa sœur cadette, les deux étant presque systématiquement comparées l'une à l'autre sur le registre scolaire, et étant scolarisées dans la même école. La famille étendue se ramifie en cousins et cousines, les petits-enfants du père de Yasmina.

La famille c'est ici la **tradition**, si l'on peut dire, quand le grand frère parle de « *coutume* » à un moment de l'entretien, et dans tout le domaine du **contrôle social** exercé sur les enfants non mariés, et en particulier sur les filles. Mais c'est aussi la solidarité familiale, qui s'exprime dans le domaine de la configuration familiale de l'aide scolaire, mais également financièrement par rapport à la poursuite d'études supérieures. Solidarité et contrôle sont donc les maîtres mots de la dimension familiale, avec en conséquence une influence directe sur l'organisation des « *loisirs* » et « *sorties* » (Yasmina n'a aucune activité extrascolaire). La sociabilité est en partie intrafamiliale (une cousine est une des « *meilleures copines* » de Yasmina), et le contrôle des sorties prend une dimension « *stricte* » et « *traditionnelle* » (le grand frère évoque avec un peu de gêne la « *culture* » d'origine pour évoquer la question des relations entre filles et garçons).

Le grand frère interviewé est un interlocuteur privilégié<sup>16</sup> sur le plan de l'interrelation école-familles, en tandem avec la grande sœur de Yasmina (dont on sait par la

---

<sup>16</sup> Bien qu'il eût été intéressant d'interviewer également le père, qui joue un rôle plus distant du point de vue scolaire, mais qui représente le patriarche dans cette configuration familiale. Lors de la prise de contact avec la



surveillante-éducatrice qu'elle est l'interlocutrice principale de l'école). Il est surtout l'un des représentants du contrôle social appliqué en règle générale par les « grands frères » de la jeune fille. Il est également un de ceux qui ont mené avec succès des études supérieures (non universitaires). Actif professionnellement depuis une dizaine d'années, il est également marié et père, et possède sa propre unité familiale distincte de celle de son père. Comme il s'en explique dans l'entretien, c'est en se mariant que l'on quitte la maison familiale pour fonder en couple un nouvel ensemble familial distinct :

- Le grand frère : « *Dans la coutume ce n'est qu'au moment où on se marie qu'on va chez soi, quoi, sinon...* »

C'est à l'aune de sa propre scolarité, qu'il désigne comme « *un parcours normal* », qu'il évoque celle des deux jeunes sœurs dont il est question dans l'entretien. La « normalité » – à ses yeux – de son parcours d'enseignement supérieur, ne doit pas nous faire oublier que dans d'autres familles rencontrées durant l'enquête, la « normalité », c'est le passage par l'enseignement professionnel. Il faut également rattacher à ce point le fait que le père de Yasmina, un homme au faible capital scolaire, souhaiterait (malgré ses moyens financiers limités) que ses enfants puissent faire des études :

- Le grand frère : « *Une chose qui est importante, c'est que mon père, par rapport aux études, depuis toujours, a toujours favorisé les études. Donc en fait, tout ce qui a trait à nos études, il paie.* »

Il y a donc une « vision » familiale de l'avenir scolaire des enfants, basée sur l'idée de la continuation d'études plutôt que sur la recherche rapide de « métiers » professionnels. Cette vision d'avenir peut s'agencer (ou non) avec les trajectoires scolaires plus ou moins réussies des enfants pour ménager la possibilité d'études supérieures. Néanmoins, le cas spécifique de Yasmina, notamment par comparaison avec sa petite sœur, peut se nouer différemment si sa carrière scolaire emprunte la voie d'une orientation vers l'enseignement professionnel.

*Yasmina, elle a pas tellement cette rage...*

Un autre élément à prendre en considération, c'est le discours que tient le grand frère quant aux propriétés scolaires, à ce qui fait le cœur d'une scolarité. Ce qu'il faut que les élèves acquièrent, et ce qu'ils doivent acquérir via l'école, c'est une *méthode de travail*. Il ne s'agit pas tant d'apprendre que d'avoir la bonne méthode pour apprendre. Si c'est l'école qui doit transmettre cela aux enfants, les membres de la fratrie qui ont fait des études peuvent être mis à disposition pour *aider à apprendre* et à *comprendre*. Ils sont des ressources internes du point de vue de la méthode de travail. C'est en particulier le cas de la grande sœur de Yasmina :

---

famille via Yasmina, Laurence Noël avait laissé à celle-ci libre choix de l'interlocuteur interviewé, à condition qu'il s'agisse d'une personne qui soit suffisamment au courant de la situation scolaire ou « impliquée » dans celle-ci. C'est le grand frère qui s'est proposé, le père s'exprimant difficilement en français ayant presque directement passé le téléphone à son fils lors du premier contact.

- Le grand frère : « *Par exemple si elle a des points qui sont pas très bons en maths, je lui propose d'aller voir sa grande sœur qui était plutôt forte en maths. Alors comme elle a fait maths sciences, elle est plus apte à lui expliquer. Déjà comment mieux lui expliquer, lui expliquer la méthode, comment procéder pour...* »

Il n'y a pas que la méthode, il y a aussi l'ethos. C'est ce que nous dit le grand frère, à nouveau en termes de **Weltanschauung**, en parlant du « *punch* » nécessaire pour faire des études, de cette envie qui doit se manifester et qui n'est pas clairement présente jusqu'à présent chez Yasmina, à la différence de sa sœur cadette. Le « *punch* » est même évoqué comme une forme de « *rage* » :

- Le grand frère : « *Mais bon, on ne le voit pas d'avance, si vous voulez, quelqu'un qui a le punch, qui a envie d'étudier. Yasmina, elle a pas tellement cette rage.* »

Une « *rage* » d'étudier qui ne parvient pas à se « *réveiller* », comme le précisera le frère. L'idée que ce « *punch* » doit être ostentatoirement manifesté aux enseignants est peut-être une forme de prudence envers les risques inhérents aux jugements, verdicts et orientations scolaires. Si le grand frère de Yasmina exprime sa confiance dans la logique scolaire impulsée du côté des enseignants, il y a peut-être néanmoins en creux, dans le discours, quelques possibilités laissées au doute en ce qui concerne les risques inhérents à une scolarité d'enfants d'immigrés, que la fin de l'interview laisse transparaître. Il faut donc « *montrer* » sa volonté de « *suivre* » :

- Le grand frère : « *Oui, on lui dit, elle le sait, mais... Ben on lui dit : "Fais attention, montre que tu as envie". Mais bon, elle se débrouille, elle arrive à avoir ses points, et tout cela. Peut-être qu'elle a compris la logique, le système, comment se débrouiller. On espère que cela va se réveiller... mais bon...* »

Du côté inverse, celui de la défiance, qui ne s'exprime que de manière quasiment imperceptible, c'est du côté des difficultés langagières que les « *risques* » scolaires éventuels sont considérés comme élevés, puisqu'ils ont coûté une année scolaire à Yasmina. Ainsi, à la question lui demandant d'exprimer de quoi la Communauté française devrait prendre conscience dans le domaine des relations écoles/familles, le grand frère avance :

- Le grand frère : « *Peut-être qu'ils donnent plus de chances aux personnes qui sont euh... Dans le cas de Yasmina, des gens qui euh... des gens qui sont nés à l'étranger, et qui viennent au départ avec une langue étrangère. Donc qui doivent s'adapter et c'est pas facile. Bon, ils ont eu la chance de s'adapter, Yasmina a dû faire un an en plus, mais... C'est pas toujours évident de s'adapter. Il y en a qui s'adaptent vite et il y en a qui s'adaptent pas. Bon, il faut qu'ils leur donnent plus de chances en fait, qu'ils soient mieux encadrés, qu'ils soient suivis dès le départ. (...) C'est principalement en primaire, dès le départ, s'ils sont beaucoup mieux encadrés dès le départ. C'est pas vraiment un retard, c'est le fait qu'ils puissent rattraper le retard par rapport à la langue, etc. Parce que même s'ils apprennent le français, là-bas, ils l'apprennent avec leur accent... Au départ, ils avaient cet*

*accent, mais cet accent a disparu. Je veux dire cela : il faut du temps quoi. Et à l'école, des fois, ils font pas attention. »*

Le risque de décalage linguistique, et de jugements de l'école par rapport aux retards dus aux difficultés linguistiques, intervient ici comme la seule expression par le grand frère de risques inhérents aux jugements scolaires. Pour le reste, l'école a visiblement carte blanche. Il faut évidemment relier cela au fait que dans cette famille, où le père a peu de titres scolaires et où la mère des enfants aînés est femme de ménage, la réussite scolaire du grand frère – et à ce que l'on comprend, d'autres enfants – confirme la confiance adressée au système scolaire.

*C'est l'école de proximité...*

Le choix des écoles par la famille est également intéressant à considérer. Le mot-clé est ici **proximité**, ce que le grand frère appelle « *le facteur proximité* ». Mais la proximité s'agence ici à deux autres éléments importants : la **réputation** des écoles, et une **division filles/garçons** dans « l'ordre familial ». C'est à l'intérieur de la commune que la famille cherche une école primaire de proximité. Ce sera la même pour tous les enfants (c'est « *là où on a été nous aussi* »). Yasmina nous dira au cours de son entretien qu'il s'agit de l'École communale de la Menthe (ECM, nom anonymisé), dans une des communes populaires de la Région de Bruxelles-Capitale.

Par contre l'école *secondaire* « de proximité » va changer suite à des problèmes de « réputation » de l'école communale secondaire qui était au départ le point de référence de la famille en matière de trajectoire scolaire. La « mauvaise réputation » de l'école inquiète la famille qui change en cours de scolarité secondaire les deux grands frères de Yasmina d'établissement, au point que c'est dans une toute autre zone de Bruxelles qu'ils sont scolarisés ensuite, ce qui implique un déplacement spatial assez important entre la maison et l'école. Par contre pour les deux jeunes filles de la deuxième lignée familiale, le choix se porte sur une école secondaire « de proximité », l'ES2 :

- Le grand frère : « *Parce que c'est à proximité. On est pratiquement tous passés par là. Voilà, c'est l'école de proximité. Les grands frères et les grandes sœurs sont passés par là. Donc pourquoi pas...* »

Ce « *pourquoi pas* » en demi-teinte sera à comparer avec d'autres choix scolaires plus « stratégiques » du point de vue des carrières scolaires à long terme qui sont opérés par certains parents rencontrés lors de cette enquête. La raison invoquée est en tout cas, et avant tout, en ce qui concerne les filles, celle de la proximité spatiale avec la maison, une dimension qui est plus importante à conserver pour la scolarité « à distance » des frères aînés. C'est donc le contrôle social qui parle en ce qui concerne ce choix de proximité :

- Le grand frère : « *Ben ils préféreraient les savoir près de la maison* » (rires). « *Eh ben c'est un petit peu dans la culture. C'est toujours plus pour les filles que pour les garçons. Ben je veux dire... les filles peuvent être dérangées...* »

## *La scolarité de Yasmina*

À la question posée par l'intervieweuse qui consiste à savoir si la scolarité s'est faite sans problème jusqu'à présent, le grand frère répond par l'affirmative. C'est un décalage assez important avec le fait que Yasmina ait redoublé une année en primaire, puis échoué à son CEB, comme elle l'avait précisé elle-même dans son entretien :

- LN : « *T'as tout réussi, t'as jamais doublé ?* »
- Yasmina : « *Non, non... Si, j'ai doublé la quatrième primaire et la sixième primaire.* »
- LN : « *OK. Et pourquoi t'as doublé ta quatrième tu crois ?* »
- Yasmina : « *Je sais pas... (silence)... C'est ma deuxième année que je suis venue.* »
- LN : « *Aaah...* »
- Yasmina : « *J'suis pas née ici. C'est juste la deuxième année que je suis en Belgique.* »
- LN : « *Tu parlais pas bien français...* »
- Yasmina : « *Non.* »
- LN : « *Et la sixième ?* »
- Yasmina : « *La sixième c'est parce que j'ai raté mon CEB.* »
- LN : « *Donc là ils t'ont pas fait passer en première.* »
- Yasmina : « *Non.* »

Après cet échec, Yasmina entre à l'école ES2 en « première accueil ». Elle y effectuera ensuite une première année commune, puis une seconde année commune. Il est intéressant de comparer ce cas de figure avec celui de Lamia, qui est arrivée plus tôt en Belgique (vers ses cinq ans), et a pu triompher de ses difficultés de décalage linguistique plus aisément. Yasmina précise cependant que sa matière préférée, en ce début d'année scolaire, est le français, même si cela ne se traduit pas aussi clairement, comme dans le cas de Lamia, par un goût et une pratique avérée de la lecture :

- LN : « *C'est quoi ta matière préférée ?* »
- Yasmina : « *Français.* »
- LN : « *Pourquoi ?* »
- Yasmina : « *Parce que j'aime bien le français.* »
- LN : « *Tu lis beaucoup à la maison ?* »
- Yasmina : « *Euh, des fois... oui.* »

Yasmina nous dira également qu'elle n'aime pas trop les mathématiques :

- LN : « *Et celle que tu détestes le plus c'est laquelle ?* »
- Yasmina : « *C'est maths.* »
- LN : « *Pourquoi ?* »
- Yasmina : « *Parce que j'aime pas... J'aime pas les maths. Je suis pas forte en maths en plus...* »

On se souvient que les mathématiques étaient un de ses deux échecs à la fin de la première année. Par ailleurs, Yasmina est à présent rattrapée scolairement, du fait de son retard, par sa sœur cadette. Il faut souligner ici le fait qu'à différents moments de l'entretien, Yasmina est systématiquement comparée à sa petite sœur qui a réussi « *mieux que sa sœur* » :

- Le grand frère : « *Mais quand on voit sa petite sœur. Elle est beaucoup plus impliquée, beaucoup plus structurée dans son travail.* »

Yasmina a pris du « retard » sur sa sœur, nous dit le grand frère. On sent chez ce dernier qu'il a plus envie de parler du cas de sa jeune sœur qui réussit bien que du cas plus ambigu du point de vue scolaire de Yasmina. Au point que la vision d'avenir à long terme concernant Yasmina est floue, évasive :

- Le grand frère : « *Ben, déjà qu'elle réussisse bien sa scolarité. Et puis bon euh... qu'elle fasse son chemin, je veux dire... Comme tout le monde.* »

Il faudra voir comment la famille pourra réagir, alors, si une décision d'orientation vers l'enseignement professionnel constitue la réponse aux limites scolaires de la jeune fille. On se souvient que le conseil de classe de l'année passée avait évoqué les difficultés et un handicap léger (surdité) et le fait que Yasmina ne continuerait pas forcément dans l'enseignement général sur le long terme. Ceci devant en outre être combiné avec les « difficultés » de cette année scolaire évoquées par la titulaire de la classe.

Nous avons vu que l'idée du « don » pour les études revient dans la comparaison, en défaveur de Yasmina. Sa sœur est « *plus douée* » pour les études. Le grand frère dresse alors sa vision des propriétés scolaires en parlant également de la capacité à s'adapter et à s'intégrer, mais aussi, et de manière répétée, de la méthode de travail dont il a été question plus haut. La jeune sœur de Yasmina, plus douée scolairement à ses yeux, s'est « *très vite* » adaptée à la méthode de travail à avoir. S'adapter, c'est pouvoir devenir « *indépendant* » dans le travail scolaire parce qu'on en a acquis les bonnes méthodes, et notamment à « *gérer son temps* ». Et donc, si l'on inverse la phrase, moins dépendant de l'aide familiale en ce domaine. Et puis il y a aussi cette barrière de la langue sur laquelle le grand frère reviendra plus loin. La langue maternelle de Yasmina est une langue étrangère, elle est née à l'étranger mais est arrivée en Belgique assez tôt pour commencer sa scolarité primaire. Reste qu'elle a été socialisée dans une langue étrangère et qu'il faut s'adapter à la nouvelle langue qui est la langue scolaire du pays. Et comme le dira le frère plus loin dans l'entretien, cela peut être une source de difficultés d'adaptation que le système scolaire ne prend pas assez en considération.

*Je vérifie pas les devoirs...*

La **configuration familiale de l'aide scolaire** repose également sur le « suivi » de la scolarité. C'est un suivi qui est très clairement exposé par le frère. Ce n'est pas les devoirs qui sont suivis au jour le jour, mais un contrôle plus occasionnel (« *de temps en temps* ») sur

les « *points* » et les « *problèmes* », ainsi que sa présence (ou d'un frère ou de sa sœur mariée) aux réunions des parents :

- Le grand frère : « *En fait, les devoirs, je vérifie pas les devoirs. Je pose des questions de temps en temps. "Et puis comment cela va à l'école ? Et quels sont les cours où tu as des problèmes ?" Et par rapport aux réponses que je reçois, j'essaie de proposer une solution.* »

Lors de son entretien, Yasmina confirme l'aide de son grand frère et de sa grande sœur :

- LN : « *Et à la maison, quand tu as des devoirs, est-ce que parfois des gens t'aident ou pas ?* »
- Yasmina : « *Quand y a un truc que je comprends pas, ben... ben je demande à ma grande sœur ou à mon grand frère.* »

Il était en effet question plus haut des « *points* », tout d'abord, par rapport au « *bulletin* » dont le grand frère dit qu'il effectue le suivi. Mais aussi des « *problèmes* », au sens où les membres plus âgés de la fratrie – et non les parents (père et belle-mère) – demandent à Yasmina si elle ressent des « *problèmes* » dans certains domaines. Ils le demandent régulièrement puisque le grand frère évoque le fait que dans cette famille « *unie* » et solidaire, la grande sœur mariée revient tous les deux-trois jours et peut ainsi apporter son aide à Yasmina. C'est une manière pour eux d'effectuer un suivi et de proposer la configuration la plus adéquate de l'aide scolaire (la grande sœur et les maths) en fonction des problèmes décrits.

Le grand frère fait montre également d'une *Weltanschauung* de la scolarité quand il dit que *naturellement* les enfants auraient tendance, par recherche de la « *facilité* », à ne pas évoquer les problèmes à l'école, s'ils n'étaient pas « *suivis* » et « *contrôlés* » (« *vérification* ») régulièrement sur ce point :

- Le grand frère : « *Si il y a personne qui va poser la question "Pourquoi t'as des problèmes là ?", eux aussi ils s'en foutent. Si il y a personne qui est derrière, quelque part les enfants c'est comme cela aussi, la facilité... "J'ai des mauvais points, personne pose après, tant mieux, quoi..." Et là, on essaie de faire sentir qu'il y a une présence derrière, et qu'il y a quelqu'un qui contrôle, qui vérifie, qui pose des questions.* »

Pourquoi le suivi (contrôle) des problèmes scolaires et l'aide scolaire familiale sont-elles apportées par les grands frères et la sœur ? Parce que le père a ses limites en ce domaine :

- Le grand frère : « *Mon père il fait attention. Mais comme son niveau d'études n'est pas très élevé, à un moment donc il décroche. Et là il faut le relayer.* »

Un des éléments du suivi passe par une présence régulière assurée au sein des enfants aînés – et non, à nouveau, du père, par substitution liée à son âge – à la réunion des parents :

- Le grand frère : « *Quand il y a une réunion des parents, il y a toujours quelqu'un qui y va. Que ce soit moi ou quelqu'un d'autre. Un frère ou ma sœur. Mon père, non. Moi quand j'étais à l'école, c'était mon père, mais bon, maintenant, on comprend mieux que lui, euh... il est pas là.* »

Indépendamment de la question de l'âge, on se représente aussi à quel point la présence des jeunes aînés ayant réussi des études supérieures forme une substitution qui leur semble « normale » pour le suivi de la scolarité des plus jeunes. Mais à quoi servent les réunions des parents ? Le grand frère l'exprime de la sorte :

- Le grand frère : « *Non, c'est important, cela permet de suivre, nous aussi on a des enfants. L'important c'est d'avoir un aperçu du côté de l'école, comment eux voient l'enfant, l'évolution de l'enfant par rapport à l'école.* »

Nous parlions plus haut d'un couple **confiance/méfiance** à l'égard de l'école chez le grand frère. Du côté de la confiance, cela se traduit par une carte blanche accordée à l'école dans le domaine strictement scolaire. Ainsi, lorsque l'intervieweuse demande s'il peut y avoir désaccord avec les verdicts scolaires :

- Le grand frère : « *Non, on est toujours du côté de l'école. Bon, l'école leur apprend, ils sont là pour apprendre, donc... L'avis de l'école a priorité par rapport à ce qu'ils peuvent dire, ou faire, parce qu'ils sont là pour apprendre. Pas l'inverse...* »

La **solidarité familiale** est la valeur qui est mise en avant pour justifier l'aide apportée par les aînés. La solidarité familiale va également se manifester dans le domaine de l'aide aux études supérieures. La famille a des moyens limités, basés actuellement sur la pension du père, comme l'explique le grand frère de Yasmina. Mais de tout temps il a fallu faire des choix en, fonction des moyens limités, comme celui de choisir entre les deux frères aînés pour un voyage scolaire quand les moyens permettent à un seul de voyager. Un système de caisse familiale où toute la famille étendue (frères et sœurs de Yasmina) cotise permet de créer la solidarité nécessaire au financement des études :

- Le grand frère : « *C'est la force un petit peu de la famille, étant donné qu'on est une famille nombreuse. Les aînés aident les plus jeunes. C'est-à-dire que si on voit qu'elle termine ses humanités et qu'elle veut continuer, c'est pas un problème. On va avoir une caisse, familiale, où tout le monde aide. Et dans l'intérêt de la famille. Et cela peut l'aider.* »

*C'est un petit peu le rôle des grands frères...*

Un autre versant de cette dimension morale familiale est celui de la discipline, de l'autorité. C'est là où la *Weltanschauung* familiale s'articule avec la sphère juvénile, dans les limites qui sont posées à celle-ci. Dans la « tradition » familiale « coutumière » et « culturelle », pour reprendre les termes du grand frère, la division du monde entre garçons et filles explique les différences dans les choix d'écoles (proximité ou distance

spatiale) et les différences dans le domaine de la régulation de la sociabilité juvénile. Il n'est pas *imaginable* que les choses se passent autrement, selon le grand frère. La crainte principale du grand frère, exprimée plus loin, celle des « mauvaises fréquentations » éventuelles, s'agence probablement ici à la « loi » familiale sur les sorties des jeunes filles. Pas de sorties avec les garçons, et pas de sorties le soir. Le contrôle de la sociabilité, qui doit rester uniformément féminine, est présenté comme étant « assez strict » :

- Le grand frère : « *C'est assez strict, dans le sens où euh... En fait si vous voulez on doit savoir un peu où est-ce qu'elle est. Pas qu'on va lui interdire de faire quoi que ce soit... Par exemple, on va l'éclairer sur... Sortir avec un garçon, ça c'est hors de question. Sortir entre copines, si c'est prévenu à l'avance, si on sait où elles vont, qu'est-ce qu'elles vont faire, y a pas de problèmes... On fait confiance dans un premier temps. Mais je vais dire c'est assez contrôlé et limité. On doit savoir où elle va, à quelle heure elle part, à quelle heure elle vient, etc. Mais bon, c'est pas... C'est pas la liberté totale, non cela c'est... C'est pas possible...* »

Mais il est intéressant de constater dans l'entretien que cette « loi » familiale a évolué en fonction de l'âge des parents et de l'intervention des membres aînés de la fratrie dans l'autorité et le contrôle social, en substitution de leurs parents *trop* âgés. La loi est à présent celle des *grands frères*, qui se manifesteront jusqu'à ce que les jeunes filles, par le mariage, quittent l'espace familial :

- Le grand frère : « *Non. En fait, si vous voulez, il y a deux générations. Il y a la première qui était beaucoup plus stricte. Avec moi par exemple. Moi j'ai pas pu sortir avant mes 18 ans. Mes parents étaient plus jeunes et ils étaient beaucoup plus stricts, etc. Et il y a une deuxième génération qui était la génération de Yasmina et ses grands frères. Celui [que vous avez croisé et qui sortait], qui a 19 ans. Cela c'est déjà la deuxième génération. C'est-à-dire que les parents, quand ils sont devenus âgés, ils ont plus le même suivi, ils n'ont plus le même punch. Et donc c'est un petit peu le rôle des grands frères de prendre le relais.* »

On notera que le terme « *punch* » revient dans un deuxième sens. Si les enfants qui en veulent (scolairement) doivent être motivés et le montrer ostensiblement aux enseignants, le « *punch* » est aussi du côté de l'autorité à avoir en famille. On notera que si le contrôle social pèse beaucoup sur les cadettes de la famille, c'est aussi parce que le plus jeune des frères a aujourd'hui dix-neuf ans, comme le souligne le grand frère interviewé. Mais probablement conscient de ce que la dimension « traditionnelle » peut avoir de « décalé » (distance culturelle) par rapport à l'intervieweuse, le grand frère se défend néanmoins que le mariage soit en rien « *imposé* » par la famille. Comme dans tous les domaines de « tradition » évoqués durant l'entretien, il y a de l'embarras à en parler, que des rires entendus ou un peu gênés tentent de faire disparaître.

*C'est plutôt le rôle des petites sœurs...*

L'organisation de la vie quotidienne dans la maison est également fonction de l'âge des parents, ce qui implique une organisation tournante de participation aux tâches



quotidiennes, les tâches ménagères étant en particulier déléguées aux deux plus jeunes des sœurs :

- Le grand frère : « *Les parents font à manger et tout cela. Mais les tâches ménagères fatigantes, c'est plutôt le rôle des petites sœurs qui le font.* »

Yasmina confirme cette participation aux tâches ménagères, en alternance avec les devoirs et les loisirs :

- LN : « *Et tu passes combien de temps par jour à faire tes devoirs ?* »
- Yasmina : « *Si c'est des devoirs faciles je fais vite, si c'est des devoirs difficiles...* »
- LN : « *Et après les devoirs, tu fais quoi ? Quand t'as du temps pour toi ?* »
- Yasmina : « *J'aide ma mère et tout, je regarde la télé.* »
- LN : « *T'aides ta mère pour faire quoi ? Faire à manger, nettoyer ?* »
- Yasmina : « *Oui pour nettoyer, pour manger.* »
- LN : « *Les autres aussi ?* »
- Yasmina : « *Oui.* »
- LN : « *Vous êtes plus que combien là ?* »
- Yasmina : « *On est qu'à trois.* »

Yasmina souligne le fait qu'elles ne sont que trois femmes et jeunes filles pour nettoyer, ranger et assurer les repas quotidiens d'un plus grand nombre (le père et le frère, mais aussi les grands frères et sœurs qui viennent souvent en visite). Cet investissement temporel et physique dans la sphère domestique prive probablement Yasmina de temps de loisirs ou de temps scolaire si l'on compare sa situation à d'autres cas suivis. Du côté des **loisirs**, c'est surtout la télévision, présente en grand nombre de postes dans la maison (sourire amusé de l'interviewé quand il en parle), qui est l'élément très visible dans le domaine des loisirs. Et ce même si le temps passé devant la télévision pour les plus jeunes est probablement limité selon le grand frère :

- Le grand frère : « *Trois heures ? Je ne pense pas... Après une journée d'école... Il faut qu'ils fassent leurs devoirs. Ici en Belgique, les journées sont très courtes.* »

Les programmes que regarde Yasmina sont similaires à ceux que regarde Lamia : des séries télé (*Grey's anatomy*), la chaîne musicale et des divertissements sur un programme spécialisé pour enfants/ados comme la série américaine *iCarly* (sur *Nickelodeon*).

Si la famille dispose d'une connexion Internet, il n'y a que deux postes de travail dans la maison (un fixe et un portable) et il faut pour tous les membres de la famille apprendre à partager la connexion en fonction des priorités de chacun, notamment professionnelles (un des frères aînés à domicile travaille déjà). Il faut créer des règles de vie collective autour de cela.

*On a peur qu'elle ait de mauvaises fréquentations...*

Nous avons vu que le domaine des sorties est régi par la loi familiale coutumière qui impose aux filles une sociabilité strictement féminine. Cette loi est ensuite naturellement réinterprétée en loisir :

- Le grand frère : « *Elle aime bien sortir entre copines, cela oui. Cela c'est un hobby.* »

Yasmina précise d'ailleurs à ce sujet au cours de son entretien :

- LN : « *Et est-ce que tu traînes parfois avec tes copines ?* »
- Yasmina : « *Des fois quand c'est un anniversaire donc euh... donc on fait une sortie.* »
- LN : « *Le week-end ?* »
- Yasmina : « *Le week-end des fois, pas tout le temps.* »
- LN : « *Plutôt l'après-midi ?* »
- Yasmina : « *Ouais.* »
- LN : « *Et alors vous faites quoi ? Vous allez plutôt vous balader, ou vous êtes l'une chez l'autre ?* »
- Yasmina : « *Non, j'sais, des fois on va au parc, on s'organise des trucs un petit peu, un dîner des fois...* »
- LN : « *Carrément, vous organisez des dîners ?* »
- Yasmina : « *L'année passée on a fait ça plein de fois.* »
- LN : « *Plein de fois, avec qui ? C'est qui tes meilleures amies ?* »
- Yasmina : ... (silence)
- LN : « *Elles sont pas dans ta classe ?* »
- Yasmina : « *Si, mais y'en a pas beaucoup.* »
- LN : « *Y'en a plus qui sont dans ta classe ou en dehors ?* »
- Yasmina : « *En dehors.* »
- LN : « *C'est des filles qui sont en deuxième aussi ?* »
- Yasmina : « *Oui.* »

Si la crainte des « mauvaises fréquentations » est évoquée à propos de Yasmina, c'est que la jeune fille serait influençable, pour reprendre un terme courant au sein du vocabulaire juvénile, ou pour reprendre les termes précis évoqués par son frère, parce qu'elle serait une fille « facile », au sens où elle serait une fille qui suit facilement les autres (suivisme), ce qui peut représenter un danger moral :

- Le grand frère : « *Les mauvaises fréquentations. Principalement c'est cela qu'on craint. En fait, si vous voulez, moi mes sœurs je les connais, on va dire, Yasmina, c'est une fille facile, donc en fait elle peut facilement suivre un courant. Par contre sa petite sœur, elle est moins facile. Elle a plus l'esprit critique. Mais bon, cela c'est le point faible également. Et par rapport à cela, on a peur qu'elle ait de mauvaises fréquentations, qu'ils lui fassent prendre une mauvaise direction.* »

À nouveau, les deux sœurs sont comparées, cette fois-ci du point de vue de leur caractère et des dangers respectifs de ce caractère. Il faut faire preuve d'esprit critique, mais trop d'esprit critique peut menacer la « loi » familiale.



## *Lamia*

Lorsque les observations de Philippe Vienne démarrent à l'école ES2, dans une classe de première année commune, Lamia vient juste d'avoir douze ans. C'est une descendante d'immigrés marocains, née en octobre 1997 au Maroc, mais vivant en Belgique depuis l'enfance (environ depuis ses cinq ans), avec ses deux parents et dans une fratrie de trois enfants dont elle est l'aînée.

### **Lamia à l'école**

#### *L'année scolaire 2009-2010*

Dans le contexte de la classe observée la première année, Lamia semble à la fois timide et studieuse. Discrète dans les interactions scolaires, si ce n'est pour participer au cours, elle ne fait pas partie des élèves exubérants (comme Yasmina) ou qui ressortent fortement dans les observations par leurs difficultés scolaires ou parce qu'ils représentent des difficultés comportementales, comme Djamel. Hormis quelques bavardages discrets avec ses camarades, elle ne laisse pas de traces du côté des difficultés. Par contre, elle se plaindra de problèmes qu'elle ressent envers d'autres élèves à au moins deux reprises, en désignant d'ailleurs comme lui posant problème les deux cas de décrocheurs complets de la première année étudiée, Djamel et Gabriella. Un professeur notera ainsi au conseil de classe de la fin de l'année 2009-2010 que Djamel « *donne à Fatima des petites tapes pour jouer et elle se sent agressée. Donc il y a un souci...* ». Une autre remarque d'enseignant au même conseil évoque le fait que « *Lamia et les autres se plaignent de Gabriella* ».

Les qualités scolaires de Lamia en comparaison avec une partie des élèves les plus faibles de la classe se montrent notamment lorsqu'elle fait une lecture à haute voix. À la différence d'autres élèves qui déchiffrent avec difficulté un texte, elle lit aisément, ce qui est un indice important dans la mesure où une partie de sa scolarité a consisté à triompher de ses difficultés linguistiques comme migrante arabophone, comme nous le verrons plus loin. Lamia corrige même à haute voix les erreurs de français que commettent d'autres élèves, en les rappelant à l'ordre. Aussi, une certaine scène où elle commet un quiproquo linguistique prend-elle une dimension assez amusante. Les élèves sont en train de lire au cours de religion catholique une scène biblique :

Lamia explique ce dont on va discuter avec les arbres généalogiques : « *On avait parlé de... Ibrahim ?* » commence-t-elle. À ce nom, il y a des rires dans la classe et Yasmina la reprend vivement : « *Abraham !* »

Le quiproquo linguistique et culturel sur Ibrahim/Abraham nous amène ensuite à un autre extrait d'observations, où l'on voit Lamia se positionner sur un territoire culturel/religieux qui sera creusé dans l'entretien avec ses parents. L'enseignante est en train de leur expliquer en rapport avec l'idée biblique du sacrifice :

... que *“quelle que soit la religion dans laquelle on est, on a peut-être un message à faire passer”*. En l'occurrence, de *ne pas tuer un être humain*. L'enseignante leur demande qui (dans la classe) serait prêt à sacrifier un être humain. Toute la classe est dans la dénégation, sauf Lamia et Nicolae qui répondent oui. Lamia est la seule à lever le doigt même si Nicolae intervient à ce moment. Nicolae explique qu'*il faut sacrifier si Dieu le demande*. L'enseignante leur répond en disant que les kamikazes sont une chose horrible. Lamia intervient alors en disant que *“c'est Dieu qui crée et on est sa création alors il peut nous reprendre quand il veut.”*

### *Le point de vue de l'enseignant*

Lamia semble avoir également une idée assez précise de son avenir professionnel qu'elle voudrait avoir, ce qui se confirmera dans l'entretien mené par Laurence Noël avec elle. Déjà à la fin de la première année, l'enseignante titulaire nous dit :

- PV : *« Quand tu leur en parles, est-ce qu'ils ont déjà une vision de leur avenir professionnel ? »*
- La titulaire : *« En fait, ils ont des rêves... et ils ont déjà, pour certains, un désir de métier particulier... Il y a Suzy, elle veut être médecin, Lamia aussi... enfin il y a... ils ont... ils ont vraiment des ambitions... quoi, qu'il faut vraiment entretenir, quoi... »*

L'enseignante est heureuse de voir certains élèves manifester des ambitions précises, et souhaite entretenir ces objectifs. Et de préciser dans un deuxième entretien, qui met cependant un bémol à cette ambition :

- La titulaire : *L'une veut devenir médecin... D'ailleurs elle... Lamia... Bon euh... C'est pas que c'est... Bon, c'est euh... Une bonne élève mais quand même enfin. Il va y avoir du chemin quoi. Il va vraiment y avoir du chemin. Mais je sens qu'elle le veut et qu'elle peut y arriver. (...) Mais je remarque que c'est souvent lié à leur histoire de vie. Parce que Lamia je pense qu'elle a été euh... Confrontée à la médecine très souvent parce que... Je crois qu'elle a de l'asthme. Ou elle a autre chose, voilà. Elle me l'a pas dit. Cela ne me regarde pas. Mais... Elle reste souvent à l'hôpital faire des contrôles. Et donc j pense que par rapport à ce qu'elle a vécu, ben, elle a peut-être envie de vouloir aider d'autres, quoi...*

Il est intéressant de constater l'éventuelle conjonction entre le projet professionnel espéré et l'itinéraire de vie (les aléas médicaux). Mais le jugement scolaire sur Lamia est déjà plus ambigu. S'il s'agit en effet d'une *« bonne élève »*, il y a un *mais* qui suit immédiatement cette remarque positive, et qui montre plus de circonspection (*« Il va vraiment y avoir du chemin »*). Malgré tout, nous dit la titulaire, Lamia le *« veut »* et le *« peut »*. C'est sur ce jugement que s'était érigé une partie de l'interprétation de la trajectoire de Lamia, pour la présenter comme une élève sérieuse, d'autant qu'elle était passée au conseil de classe de la fin de l'année 2009-2010 sans aucun commentaire et sans aucune mesure de remédiation. Les deux entretiens conduits par Laurence Noël avec l'adolescente puis avec ses parents donnaient même conjointement l'impression que les performances scolaires de Lamia

étaient excellentes, voire supérieures au « niveau » de l'école, selon elle-même et ses parents, qui souhaitent changer d'école pour ces raisons. Des informations cruciales en sens contraire sont cependant apportées par le premier conseil de classe de l'année 2010-2011.

### *Le conseil de classe de décembre 2010*

Les professeurs commencent par évoquer Lamia de manière extrêmement positive : elle est « à féliciter », elle a « bien décollé ». Mais sitôt après, une série de contrepoints surgissent. Lamia est inscrite à l'école des devoirs et présenterait des problèmes dans différents cours : en étude du milieu, en éducation physique, en maths, et en néerlandais. Apparemment, elle aurait obtenu un échec au Tj2 en français. Elle devrait aller en remédiation maths/néerlandais précise un professeur au cours de la même réunion : « elle en a besoin ». Les enseignants commentent : Lamia « se satisfait juste du minimum ». Son éducateur affirme qu'elle est déjà sous *feuille de route*, et que celle-ci sera prolongée.

Lamia est aussi en *contrat de comportement* pour un problème à la piscine : « Elle en avait déjà un mais on n'a jamais vu le contrat de comportement et elles ne se sont pas calmées ». L'autre contrat de comportement évoqué avait été décidé le 28 octobre et avait pour motif la falsification de journal de classe.

La mère de Lamia est ensuite évoquée : « Sa maman vient à 17h30 à la réunion. Elle a pleuré au dernier bulletin et elle a été se plaindre chez le directeur ». Selon les professeurs, il y a un manque d'autorité de la mère qui est allée voir le directeur en disant que Lamia est hyperactive et dyslexique. Un professeur intervient : « Sa mère la couve. (...) Elle est venue se plaindre chez l'éducateur, elle a téléphoné plusieurs fois puis s'est "calmée", elle voulait absolument un rendez-vous. Il faut faire quelque chose ».

Le professeur de maths intervient : « Lamia avait une partie des réponses d'algèbre sur sa main au dernier contrôle. Elle l'avait déjà fait en juin ». Il se décide alors en conseil de classe qu'elle aura zéro pour toute la partie algèbre. L'enseignante en question doit donc faire le *rapport de comportement* classique parce qu'il y a récurrence, mais elle semble regretter devoir le faire.

L'éducateur précise encore : « Elle fait sa victime chez sa mère ». La direction doit convoquer la mère puisque s'additionnent l'histoire de tricherie en math, la fréquentation de X dans la cour de récré (une jeune fille très difficile, considérée comme un mauvais élément).

Il y aura un contrat de comportement avec pour limite le premier Tj. Ensuite s'élabore une réflexion sur une éventuelle sanction supplémentaire : « On a assez pour donner un jour de renvoi ? » se demandent les enseignants. La tricherie en math et la falsification de journal de classe sont considérées comme deux faits graves et Lamia semble recommencer. Un jour de renvoi en *inclusion* est décidé<sup>17</sup>. Une question émerge : *qui va l'annoncer à la mère ?*

En conclusion, un nouveau contrat de comportement et un jour d'exclusion avec rapport sont donc décidés par le conseil. La sous-directrice insiste : « Il

---

<sup>17</sup> Le renvoi en *inclusion* s'effectue dans l'enceinte de l'école. C'est donc une sorte de grande retenue.

*faut bien expliquer à la maman que c'est un début de procédure et qu'après ça va très, très vite ! »*

Il est presque paradoxal de voir un tableau aussi sombre succéder à une première évaluation positive (« à féliciter »/ « bien décollé »). Le tableau, qui forme une sorte de bilan scolaire, comportemental et même moral, se constitue d'abord comme un bémol scolaire au « décollage » en question. À la différence de son passage de la première année à la deuxième, Lamia est ici en difficulté dans trois cours généraux et dans le cours d'éducation physique. Les difficultés sont en français (échec), et en mathématiques, avec la tricherie répétée (« récidive »), suivie de la sanction d'annulation. Le fait qu'il y ait remédiation en néerlandais, de même qu'en mathématiques, montre un autre volet de ces difficultés. Ce bilan assez négatif est à garder en tête quand nous examinerons la vision personnelle et familiale de l'avenir scolaire de Lamia, basé sur de très hautes **espérances** et un souhait de changement d'école. Ces espérances sont-elles surévaluées, ou Lamia est-elle en **freinage** scolaire parce qu'elle a décidé de quitter l'école de toute manière ? La première hypothèse peut se conjuguer à l'appréciation des enseignants qui nous disent que Lamia « se satisfait juste du minimum ». Mais dans la seconde hypothèse, il est alors important de parler du deuxième volet du bilan effectué en conseil de classe, celui de la discipline.

Contrairement à nouveau à ce qui sera affirmé en famille, quand il sera question de la sociabilité juvénile de Lamia et du contrôle parental des « fréquentations », il semble y avoir aux yeux des enseignants un problème de *mauvaise* fréquentation d'une jeune fille « très difficile ». Il y a également ces problèmes à la piscine (« elles ne se sont pas calmées »). Les deux « contrats de comportement » et le « rapport de comportement » pour la tricherie en maths montrent que le problème est jugé sérieux (« faits graves »). À nouveau, le contraste est important sur ce plan avec le bilan rapidement expédié dans le cas de Lamia au conseil de classe de fin de l'année passée (l'essentiel des problèmes comportementaux y étaient centrés sur Djamel et Gabriella). Le fait que l'école n'ait « jamais vu » le premier contrat indique également un problème de communication école/famille, et éventuellement un cas de figure de **court-circuitage délibéré de l'information** scolaire, un problème qui est déjà patent à travers la falsification du journal de classe. Mais il est également possible que la famille se soit solidarisée de Lamia pour des raisons qui ramènent au troisième volet, le volet moral.

La **dimension morale** mise en cause par les enseignants touche à la capacité de manipulation dont Lamia peut faire preuve à l'égard de sa maman (« fait sa victime »), qui est l'interlocutrice de l'école. Le conseil de classe semble juger la maman en considérant que sa réaction à ce travail de manipulation est inadéquate (« se plaindre chez le directeur »/ « voir le directeur »). Nous verrons un cas très similaire dans le portrait de Mokhtar, où la manipulation amène un père excédé à venir se plaindre à l'école. À la différence d'autres portraits où la mobilisation parentale (en classes moyennes) prend la forme d'une véritable opération stratégique, concertée, et vouée à une certaine réussite, la démarche de la maman de Lamia est ici repoussée comme indésirable et considérée comme importune (les coups de téléphone/venir se plaindre à l'éducateur). Si elle l'est, c'est qu'un jugement moral pèse sur ses capacités à *piloter* adéquatement la scolarité de Lamia (« manque d'autorité »/ « la couve »/ « s'est "calmée" »/ « il faut faire quelque chose »). La maman devient perçue comme un problème embarrassant : « Qui va l'annoncer à la mère ? »



La manière de traiter ce problème est une menace voilée de procédures disciplinaires (« *après ça va très, très vite* »), bénignes au départ (le jour de renvoi en *inclusion*), mais qui peuvent prendre des formes plus sérieuses. Il est intéressant de se demander si dans ce **bras de fer** entre l'école et Lamia/sa maman, l'école est déjà au courant du projet de changement d'établissement de Lamia. Le projet renforce-t-il le conflit en donnant l'impression que ce n'est plus une année importante, et que les choses sérieuses commenceront l'année prochaine ?

### *Le conseil de classe de fin d'année scolaire 2010-2011*

La décision de départ de Lamia pour un autre établissement (voir *infra*) où elle doit entrer au terme de la deuxième année, prise en cours d'année scolaire 2010-2011, doit être connue du conseil de classe, mais ne se traduit pas par des commentaires à ce sujet. Par contre, l'on peut observer en comparant les conseils d'une année à l'autre, puis de décembre à juin, une détérioration progressive du bilan d'acceptabilité **morale** (*moral acceptability*) en ce qui concerne la jeune fille, quand son ancienne éducatrice de première constate :

L'éducatrice (de la première année) : « *Oui, elle est devenue très arrogante, elle a fort changé.* »

L'éducateur (de la seconde) : « *Elle est discrète, il n'y a jamais eu de souci.* »

L'éducateur de l'année en question apporte ainsi un constat légèrement différent de celui qu'il faisait en décembre. Peut-être les difficultés comportementales ont-elles diminué entre les deux périodes. Mais c'est surtout sur le plan des **performances scolaires** qu'il faut noter le hiatus entre la très haute considération que la jeune fille (et ses parents, comme nous allons le voir), ont de sa scolarité et de son avenir potentiel, et des performances qui restent moyennes (avec une moyenne non pondérée de 70,07 % et une moyenne pondérée de 66,41 %). Lamia termine également l'année avec un échec en néerlandais. Il est bien sûr possible que ce hiatus entre des aspirations scolaires éventuellement surévaluées et les performances réelles puisse être dû à une désaffection scolaire contrôlée de la part de Lamia, puisqu'elle sait qu'elle va *de toute manière* quitter l'école ES2 pour un nouvel établissement de prédilection (voir *infra*). Mais ce que l'on sait des épisodes de tricherie et des autres difficultés scolaires amènent plutôt à penser que la jeune fille et ses parents ont des ambitions scolaires *trop* hautes pour les performances réelles. Un extrait des discussions en conseil de classe va d'ailleurs en ce sens :

*Un échec en néerlandais, c'est un petit échec au total... donc on peut lui délivrer son CE1D. Elle va en "général", en sciences sociales et activités complémentaires.*

Si Lamia intègre donc un nouvel établissement par un changement d'école planifié, l'établissement en question étant considéré comme de meilleur « *niveau* » (aux yeux de ses parents) que l'ES2, il faut faire remarquer immédiatement que c'est dans une filière généralement considérée comme faible dans le système scolaire belge francophone (les « *sciences sociales* ») qu'elle y entrera.

## Les deux entretiens avec Lamia et ses parents

L'entretien avec Lamia a lieu en décembre 2010 à l'école ES2 dans la cuisine du réfectoire général lors d'une heure de fourche de la classe. Lamia donne à Laurence Noël, qui l'observe également en classe, l'impression d'une jeune fille à la fois « *studieuse et rigolote* ». Le sentiment également qu'elle n'est « *pas timide* » contraste avec les observations en classe de l'année passée. Volubile, Lamia n'a pas peur de faire un entretien et s'exprime avec aisance, mais parfois en mangeant ses mots parce qu'elle parle très vite. Lamia invitera également Laurence Noël à rencontrer ses parents pour un entretien à domicile, à la différence d'autres élèves de la même classe qui manifestent des stratégies dilatoires ou évasives (Samira, par exemple, et Yasmina, au début des observations). Lamia porte le *hidjab* en cette année scolaire 2010-2011, à la différence de l'année passée.

L'entretien d'une trentaine de minutes réalisé par Laurence Noël avec les parents de Lamia se déroule à leur domicile :

La famille habite un petit appartement dans une commune bruxelloise populaire. L'appartement est au deuxième étage sans ascenseur, il n'est pas grand. L'entrée donne directement sur une étroite cuisine. Une très grande bouteille d'huile et au milieu du réchaud, une grande poêle qui semble être en céramique. La mère de Lamia a préparé des boules de pâtes pour faire des crêpes feuilletées marocaines. Juste après que je me sois présentée, la mère me pose plusieurs questions : « *Est-ce que tu es mariée ?* », « *Est-ce que tu as faim ?* », « *Où est-ce que tu travailles ?* », etc. Elle demande aux enfants d'apporter une chaise et une discussion informelle a lieu dans la cuisine avant l'entretien. Les enfants vont réveiller le père. Lamia observe la scène, elle s'occupe du petit frère et participe en même temps à la conversation. La mère montre comment aplatir les boules de pâte et cuire ces crêpes. Bien que j'aie déjà mangé, il sera évident que je devrai goûter au menu : une crêpe chaude servie avec du miel avec du thé. Elle acceptera d'ailleurs de ramener deux crêpes dans son sac. Les parents me demanderont avant mon départ si j'ai le pouvoir de faire quelque chose par rapport aux familles puis, après ma réponse négative, je donne mon numéro de portable en cas de besoin.

Le salon est très lumineux et les parents s'installent dans la banquette qui fait un coin contre le mur de la cuisine jusqu'au bord de la fenêtre avant du salon qui donne sur la rue. Un buffet, quelques symboles religieux dans une étagère, une table basse et un petit bureau avec un PC sont les seuls meubles de la pièce. Les chambres sont à l'arrière de l'appartement. Seuls les deux parents de Lamia sont présents au début de l'entretien suite à ma demande de discuter seul à seul, mais les trois enfants rejoindront assez vite les parents dans le salon puisque le petit frère ne cesse de tenter d'ouvrir la porte. Lamia intervient donc quelquefois dans l'entretien. Le bambin (petit frère) fait entendre sa petite voix, il tourne autour de la table basse et joue et la télévision fait un fond sonore discret à l'entretien.

## *Le cadre familial*

Les deux parents de Lamia sont nés au Maroc et y ont effectué leurs études. Le papa est chauffeur de livraison, et a effectué un bac chauffeur poids lourds au Maroc. Il a d'abord travaillé dans différents secteurs au pays d'origine, puis à l'invitation de connaissances professionnelles, le papa a immigré en Belgique où on lui proposait du travail. Après y avoir travaillé dans différents secteurs (brancardier en hôpital, HORECA<sup>18</sup>), il se fixe de manière stable depuis une dizaine d'années dans le secteur de la livraison. Il habite d'abord une commune du sud de Bruxelles, puis la commune de Bruxelles, puis une troisième commune où il réside actuellement avec sa famille. Sa femme, qui était employée comme secrétaire au Maroc, arrive en effet en 2003 en Belgique avec les enfants, à savoir Lamia et ses cadets, un frère et une sœur (qui sont tous deux scolarisés dans la même école primaire que celle où Lamia a suivi ses études).

La maman travaille encore de temps à autre, nous dit-elle, à bas régime (trois heures par jour maximum), mais à faire le ménage. Elle explique qu'elle a fait le choix de limiter son activité professionnelle (et de changer celle-ci) afin de pouvoir mieux s'occuper des enfants, pour ne pas devoir les laisser « à gauche à droite ». Typiquement, c'est en se constituant comme couple marié que les deux parents ont quitté leurs propres parents au Maroc. Lamia est née là-bas mais arrivée très tôt en Belgique. Les parents ont fait le choix de la Belgique parce qu'ils voyaient leur avenir en terme de « projets », pour avoir les « moyens », et ils remercient Dieu qu'ils invoquent régulièrement dans l'entretien de leur avoir donné du plaisir dans cette nouvelle vie :

- La maman : « *Alors c'est notre Dieu qui nous a faits ici, hein.* »
- Le papa : « *Je suis venu ici, et j'ai resté* » (rires)

Durant l'entretien, les deux parents s'expriment dans un français imprécis, avec un fort accent marocain. Ainsi quand il parle d'elle (Lamia), la prononciation donne l'impression qu'il s'agit d'un *il*. Certaines phrases et expressions sont donc parfois peu claires à retranscrire.

### *J'ai entendu beaucoup sur Tom Sawyer...*

Commençons l'analyse de l'entretien par la question des choix d'écoles. Lamia a commencé sa scolarité belge en troisième maternelle, après son arrivée du Maroc. Elle la débute dans une école de proximité de la commune où le couple réside. La scolarité primaire se déroule dans un seul et même établissement de cette commune, l'école communale Tom Sawyer [ETS, nom anonymisé]. Ils ont choisi cet établissement parce que des voisins (plus loin : des amis) leur en avaient parlé en terme de bonne **réputation** :

- Le papa : « *J'ai entendu beaucoup sur ETS, "Ils sont bien"* ».

---

<sup>18</sup> HORECA est une abréviation pour « hôtellerie – restauration – cafés », utilisée conventionnellement en Belgique francophone.

- La maman : « *Parce que il y a une amie ici qui m'a dit "Voilà, ETS c'est une très bonne école, euh... Il y a des professeurs qui sont excellents vraiment". Mais ce que j'ai vu que vraiment il y a des excellents professeurs.* »

Pour vérifier cela de leurs propres yeux, les parents ont visité à deux reprises l'établissement avant d'y inscrire Lamia. Comme nous allons le voir, la problématique de la réputation de l'établissement scolaire est cruciale pour les parents de Lamia, et ce sous différents angles complémentaires, la **qualité des études**, et la **qualité du public** qui fréquente l'école. L'école primaire est donc choisie dans le voisinage, et la petite sœur de Lamia y sera scolarisée également (et c'est souvent que Lamia va l'y rechercher à la fin des cours). La scolarité de Lamia en primaire est présentée comme bonne :

- La maman : « *Lamia, depuis son maternelle, elle était très bien, elle a avancé doucement, doucement. Et c'est une fille qui maintenant elle avançait très bien, donc vraiment rien à dire. (...) Primaire, cela va très bien. Non aucun problème.* »

Le mot-clé par lequel les deux parents interprètent une bonne scolarité est ici le verbe « *avancer* ». Il revient à plusieurs reprises dans l'entretien. Lamia étant apparemment une bonne élève à leurs yeux, il est très peu question de difficultés scolaires dans cet entretien, hormis de manière sibylline à la toute fin de l'entretien, quand Lamia évoque :

- Lamia : « *Oui, j'ai très bien réussi mon CEB. J'avais 70 et quelque en français. J'étais très étonnée. Vers les 80...* »

L'*étonnement* indique que la jeune fille ne pensait pas que cela se ferait sur le plan de la langue (double inscription linguistique française et arabe en jeu) aussi aisément que cela a été le cas. Le fait que nous ayons vu de nouvelles difficultés apparaître en français en conseil de classe lors de la seconde année de Lamia, peut être en lien avec ces difficultés de base qui sont éludées par les parents durant leur entretien, malgré leurs propres difficultés ostensibles à maîtriser la langue française.

De son côté, Lamia évoquait dans son entretien avec nostalgie son établissement primaire, en disant que « *c'était bien* ». Et de poursuivre :

- Lamia : « *Puis je suis restée là jusqu'à ma sixième primaire et comme y'a pas de secondaires alors j'suis venue dans c't'école.* »

Comme l'ETS n'a pas de prolongement au sein d'une même école en secondaire, Lamia a donc été inscrite dans l'établissement ES2. On voit donc que les parents privilégiaient la **continuité** avec un cadre scolaire jugé rassurant.

*C'est une très bonne école...*

Le choix de l'école secondaire va se faire sur base des conseils prodigués par une directrice de l'école primaire ETS, dont les parents ne reviennent pas sur le prénom, et qui leur a conseillé l'ES2. Les parents répètent à deux reprises qu'ils ont « *cherché partout* »

avant de l'inscrire là, et que leur choix s'est fait pour éviter à Lamia des déplacements inopportuns, ces craintes ayant limité leur choix à une école qui *devait* être une école de **proximité** :

- La maman : « *J'ai cherché partout. Mais quand même, comme j'ai peur d'elle [j'ai peur pour elle]. Elle va prendre métro [ou] bien tram. J'ai dit... Bon j'étais en réunion avec [j'ai été à une réunion dans l'école]. En disant que voilà, à l'intérieur, c'est une très bonne école. Mais en dehors, on sait rien. Et puis je dis, pourquoi pas je l'inscris ici. L'école maintenant je vois que vraiment l'entourage de l'école, bien, élèves bien, ils sont à un niveau très, très bon* ».

Le thème du déplacement inopportun fait intervenir une crainte de l'éloignement non contrôlé pour leur enfant, une crainte qui semble diminuer avec l'âge et le sérieux de Lamia, puisque l'on verra plus loin que les parents espèrent un changement d'école l'année prochaine pour une école à très haute réputation située assez loin du domicile. Comme nous le verrons, la tentative d'y inscrire Lamia va cependant échouer, les parents se rabattant alors sur un autre établissement moins réputé.

Nous reparlerons des peurs et craintes plus loin. Pour l'heure, il faut remarquer que l'école ES2 a donc été privilégiée suite à une visite de la mère à l'école (la réunion), ce qui montre un travail de **repérage** effectué par les parents. Le choix d'école s'est opéré en fonction des logiques de réputation transmise à partir du **bouche-à-oreille** entre amis et voisins. Les facteurs pris en considération pour ce choix sont à la fois la qualité des études (une « *très bonne école* », le « *niveau très bon* ») et la qualité du public (« *l'entourage de l'école* »). Le terme utilisé par la maman pourrait laisser entendre qu'il s'agit du *voisinage* de l'école, mais la suite de l'entretien fait clairement apparaître que c'est *l'intérieur* de l'école qui est évoqué, et qui est considéré comme bon, tandis que le voisinage, les abords de l'école (les jeunes autour de l'école) est considéré comme problématique. Le papa avance à son tour que « *l'intérieur* » de l'école était bon.

Au cours de son propre entretien, Lamia se mettra en avant pour déclarer qu'elle aussi a été partie prenante du choix d'école :

- LN : « *Qui a décidé le choix de l'école ES2 ?* »
- Lamia : « *Mes parents et moi. Parce qu'il y a une meilleure amie à moi qui venait ici. Je voulais venir ici aussi...* »

Au-delà donc du repérage par les parents d'une **école de proximité** qui soit de bonne réputation et de bon « entourage », et des conseils qui leur sont prodigués, il y a donc aussi, *au moins dans la vision propre à Lamia*, qui montre ainsi son affirmation personnelle au cours de l'entretien, un choix personnel et l'influence exercée par l'exemple de la « *meilleure amie* » qui avait choisi l'ES2. L'affirmation personnelle se montrera encore par la suite en ce qui concerne la question pendante d'un changement d'école.

Du côté des parents, un autre facteur de décision a donc consisté comme nous pouvons le voir en des **conseils** donnés par l'équipe de l'établissement primaire ETS, comme le précise le papa de Lamia en réponse à la question de l'intervieweuse lui demandant si les conseils donnés par les amis ont été le seul moteur de la décision :

- Le papa : « *Non, c'est à ETS aussi qu'ils ont dit : "Il y a des bons professeurs là-bas, mais il faudra suivre." Ma fille on va suivre.* »

« *Suivre* » la scolarité de Lamia est un autre mot-clé de cet entretien. C'est du côté des représentations des parents la manifestation centrale qu'ils ont de leur investissement dans le domaine scolaire. La faiblesse de leur capital scolaire peu convertible dans le champ scolaire européen francophone est compensée par le travail d'encouragement (moral) quotidien qu'ils opèrent sur la scolarité de Lamia, et comme on le verra plus loin, par un système de récompenses, cette scolarité étant visiblement au centre de leurs préoccupations, à un point tel que rien de ce qui se passe à l'école comme difficultés scolaires de Lamia ne *devrait* transparaître dans l'entretien accordé à une personne que l'on associe aux instances du système scolaire (comme le montre la demande d'aide qu'ils font à Laurence Noël)<sup>19</sup>.

### *Maintenant on cherche une autre école...*

Si la réputation de l'ES2 a convenu dans un premier temps, dès la première année, et en vue de la seconde, les parents cherchent à inscrire Lamia dans un autre établissement bruxellois de **très haute réputation** dont il a été question plus haut, l'Athénée Joseph Poelaert (AJP, nom anonymisé)<sup>20</sup>. Dans son entretien individuel, Lamia est la première à évoquer cette question en faisant à nouveau preuve d'affirmation :

- Lamia : « *Mais là je veux changer d'école* ».
- LN : « *Pourquoi ?* »
- Lamia : « *J'sais pas, parce que je trouve cette école elle est un peu trop... faible pour moi. Surtout que... enfin j'étudie bien quoi. Et mes parents aussi trouvent ça. Et donc...* »
- LN : « *Tu veux aller où ?* »
- Lamia : « *A l'école Joseph Poelaert. À [nom de la station de métro avoisinante].* »
- LN : « *C'est déjà choisi, t'es déjà inscrite ?* »
- Lamia : « *Oui mais je suis encore en liste d'attente puisqu'y a beaucoup d'élèves qui... mais si je trouve pas de place donc je reste ici.* »
- LN : « *Donc c'est soit là, soit tu restes ici ?* »
- Lamia : « *Oui.* »
- LN : « *Pas d'autre choix ?* »
- Lamia : « *Non.* »
- LN : « *Et qui a choisi Joseph Poelaert ?* »

<sup>19</sup> Daniel Thin a évoqué à cet égard le risque de manipulation du chercheur par les familles populaires. Si elles acceptent de recevoir le sociologue et de lui parler, il arrive que celle-ci attendent de ce dernier qu'il s'engage directement dans le cadre de la scolarité de l'enfant : « Nombre d'entre eux nous ont demandé des moyens pour aider leurs enfants. Plusieurs nous ont interrogé sur les parcours scolaires existants et envisageables pour leurs enfants. D'autres auraient souhaité que nous intervenions en faveur de leurs enfants, à l'exemple de ces parents nous demandant d'agir pour que leur fils évite d'aller en classe de perfectionnement... » (Thin 1998 : 130).

<sup>20</sup> Incidemment, dans l'entretien, le nom d'un troisième établissement de second choix, si Joseph Poelaert ne peut être obtenu, est évoqué, bien que les deux parents et Lamia elle-même ne peuvent avec clarté distinguer deux établissements de la même commune qui ont pratiquement le même nom, à un numéro près qui les distingue l'un de l'autre. Il est clair dès lors que ce troisième établissement a été désigné avec moins d'implication active.

- Lamia : « *C'est moi et mes parents aussi. C'est moi et ma mère parce que mon père euh... est très occupé pour ses affaires. Ben... voilà... une amie aussi va là-bas et qui est très... on se parle beaucoup, mais elle... On est dans le même cours arabe parce que je vais aussi à des cours arabes, donc on parle beaucoup de l'école et tout ça, parfois elle me montre c'qu'ils font. Donc voilà...* »
- LN : « *C'est aussi pour ça que tu veux aller là. »* »
- Lamia : « *Oui. »* »

Du côté de Lamia, c'est donc à nouveau par la *comparaison*, par association avec ce que fait une amie aux performances scolaires considérées comme similaires, que se fait l'envie du changement d'école. En se faisant une idée (avec envie) de ce que fait son amie à l'école Joseph Poelaert, Lamia conçoit un projet de changement basé sur l'idée qu'elle est *trop* forte pour le « niveau » scolaire de l'ES2. Gardons en tête ici qu'il y a un hiatus considérable entre ce qui se raconte en conseil de classe lors de la deuxième année et ce que Lamia présente quand elle parle de ses performances.

Un peu comme pour le choix de l'ES2, le choix est présenté comme étant conjoint à celui des parents, si ce n'est que cette fois, Lamia place le « moi » de sa décision avant d'évoquer ses parents (« *moi et mes parents* »). Les « affaires » du papa évoquées par Lamia masquent probablement en réalité avec tact sa plus faible intervention (par rapport à la maman) dans les questions scolaires de ce genre. Enfin, il est notable que Lamia ne formule aucun choix alternatif à Joseph Poelaert. C'est cette école *et rien d'autre*, dans son esprit.

Si les raisons de cette volonté de changement sont probablement multiples (et notamment fondées sur les espérances scolaires fortes de Lamia et de ses parents), une des raisons principales concerne une série de problèmes qui apparaissent aux yeux des parents dans le domaine du « *voisinage* » d'ES2 (qui est aussi le voisinage de leur quartier), en particulier comme on le verra plus loin, en terme de sociabilités juvéniles. Ainsi, la personne de l'établissement primaire qui a conseillé le choix de l'ES2 a mentionné également une autre caractéristique interprétée négativement :

- Le papa : « *Mais elle m'a dit, en dehors c'est un peu mélangé. Maintenant on cherche une autre école. C'est quelle école [demande-t-il à sa femme] ? »* »
- La maman : « *C'est pour cela que je vais la changer. À Joseph Poelaert ».* »

Nous comprendrons plus loin ce que le papa veut dire par « *mélangé* » à propos du voisinage de l'école. On voit que la volonté de changer d'établissement est exprimée comme une certitude, même si l'établissement recherché est un établissement très demandé à l'échelle bruxelloise (liste d'attente importante). La maman se fait plus explicite sur les raisons qui amènent à souhaiter le changement :

- La maman : « *Parce que en disant que dans l'école, il y avait une mauvaise réputation, pas à l'intérieur mais en dehors. Il y a des gens qui fument, il y a des...* »
- Le papa : « *Il y a des filles qui...* »
- La maman : « *Des filles qui fument la cigarette, des filles qui fument... je sais pas. J'ai pas aimé ».* »

Les **mauvaises manières** des jeunes autour de l'école (et en particulier des filles, ce qui n'est en rien anodin dans cet entretien) constituent donc une des raisons principales du choix de déplacement. Si les deux parents restent évasifs, plus loin dans l'entretien, sur ce que sont de manière précise ces « *mauvais* » voisinages, le choix stratégique de l'AJP a donné lieu à des démarches précises de leur part, comme d'inscrire leur fille depuis 2010 sur la liste d'attente de l'école après avoir infructueusement essayé de l'inscrire dès la deuxième année. Les parents, à la question de Laurence Noël sur le « *niveau* » très élevé de l'école, répondent qu'ils sont conscients de ce « *niveau* » et que la maman a été sur place pour une « *réunion* » vers le mois de mai. On peut noter à nouveau le travail de **repérage**. Mais curieusement, la maman évoque une « *directrice* » pour interlocutrice dans cette école (dont la direction est pourtant masculine). Les parents se demandent si la direction va accepter ou non leur fille, mais un débat se noue entre eux autour d'un point important :

- Le papa : « *Elle m'a dit : "C'est trop élevé" [parlant du « niveau »]* »
- La maman : « *Ça va !* » [au sens : *cela ira !*]
- LN : « *Lamia a dit que c'était trop élevé ?* »
- Le papa : « *Non non, c'est des gens.* »
- La maman : « *Non, c'est la secrétaire qui m'a dit, voilà, si quelqu'un vient de n'importe quelle école, d'abord ils font un test, c'est comme cela que cela se passe. Je lui dis "d'accord". Le niveau de cette école [ES2], il a un peu baissé, "d'accord". Elle m'a dit "On va voir..."* »

Il est clair à suivre ce dialogue surprenant que les parents se sont vus opposer une sorte de douce **stratégie de dissuasion** de la part de l'école, à travers l'idée de différence de « *niveau* » entre ES2 et l'AJP (un niveau « *trop* » élevé), le représentant de l'école insistant aussi sur le fait qu'il n'y avait plus de place en deuxième année. L'étrange « *test* », dans le récit des parents, n'a pas encore été passé par Lamia (selon eux, il aurait lieu vers le mois de mai 2011), mais ils restent décidés au changement d'école. Il faut sans grand effort d'imagination se représenter la scène : une école bruxelloise à haute réputation et très demandée comme lieu de reproduction d'une élite sociale et scolaire, et l'accueil au secrétariat de parents d'élèves parlant le français avec des fautes de langage et un accent fort, pour y demander l'inscription d'une élève présentée par eux comme « *forte* », mais qui ne l'est que dans une *école de proximité*. Les stratégies verbales de dissuasion qui sont à l'œuvre ici doivent être replacées dans ce contexte d'une « *logique* » locale probablement naturalisée sous forme d'évidence que certains élèves ne constituent pas le « *public* » *naturel* de l'école en question.

Le changement d'école est considéré comme à ce point crucial par les parents qu'ils sont prêts à faire des **sacrifices scolaires** pour assurer l'adaptation de Lamia au nouvel établissement supposé plus « *exigeant* », le sacrifice d'un redoublement :

- La maman : « *Même si elle va par exemple rater un an, il y a pas de problème pour moi...* »
- Le papa et la maman, en chœur : « *C'est qu'elle soit dans cette école.* »
- La maman : « *Et à un bon niveau quand même.* »



On s'en souvient avec l'entretien réalisé avec Lamia, c'est une amie de celle-ci, qui est scolarisée à l'AJP, qui lui a conseillé de venir s'inscrire dans cet établissement. La jeune fille en question, qui est évoquée comme « *très bien* » par la maman (nous reviendrons sur ce point plus loin), est selon les parents une élève « *forte* » en études, comme l'est Lamia à leurs yeux :

- La maman : « *Elles sont forts, les deux. Les deux sont forts dans l'école.* »

Si l'amie de Lamia peut réussir à l'Athénée Joseph Poelaert avec des capacités similaires à notre fille, se disent les parents, alors pourquoi pas Lamia ? C'est le raisonnement que l'on retrouve ci-dessous, quand ils pèsent le pour et le contre d'un tel changement :

- La maman : « *Elle, avec Joseph Poelaert, elle est très bien, donc y a pas de soucis. Et elle, elle est très bien avec ES2, je dis pas le contraire. Son bulletin il est bien. Mais le niveau de l'école, je trouve que... Il y a beaucoup de gens qui disent cela, c'est pas que moi.* »
- Le papa : « *C'est la fréquentation [fréquentation] des gens là-bas, c'est pas...* »
- La maman : « *Et la fréquentation c'est pas bien.* »
- Le papa : « *J'aimerais qu'elle vient, qu'elle prend, qu'elle reste fort toujours.* »

Lamia est donc considérée par ses parents comme une « *bonne* » élève par rapport à l'ES2 – ce qui soulève à nouveau le même hiatus avec les orages scolaires et disciplinaires qui se présentent en réalité pour Lamia en deuxième année – mais les parents sont inquiets sous l'angle double du « *niveau* » supposé trop faible de l'école et des « *fréquentations* » à l'extérieur. Le mot **fréquentation** prend ici un sens visiblement entièrement péjoratif, comme si tout le mot devenait une métonymie des *mauvaises* fréquentations. Les parents font le pari stratégique du changement en espérant que Lamia va *rester* « *forte* » dans le nouvel établissement. L'implication stratégique des parents dans les choix de carrière scolaire est ici manifestée sous la forme d'une prière :

- Le papa : « *Oui, on fait tout pour elle, pour qu'elle avance devant.* »
- La maman : « *Inch Allah.* »
- Le papa : « *Inch Allah.* »
- La maman : « *Inch Allah.* »

Cette stratégie a échoué et Lamia en a informé Laurence Noël, en évoquant en même temps avec fierté et satisfaction le choix d'une autre école annoncée comme étant *de très bon niveau*, l'Athénée Adolphe Quételet (AAQ, nom anonymisé). La jeune fille fera son changement d'école pour entrer en troisième commune dans cet athénée l'année scolaire prochaine. Si en termes de réputation, l'athénée en question n'est pas au même niveau que l'Athénée Joseph Poelaert, il n'en reste pas moins que l'établissement est considéré comme une bonne école.

*Elle se débrouille toute seule...*

Dans le domaine de l'aide aux devoirs, il apparaît que le décalage scolaire entre la manière dont les parents ont été scolarisés et les attentes du système scolaire belge francophone amène les parents à un rôle qui apparaît **assez limité** en terme d'**accompagnement**, bien que l'objectif de réussite scolaire soit clairement au sommet des attentes parentales. Déjà matériellement, la manière dont Lamia explique au cours de son entretien quel est le créneau horaire professionnel de ses parents et l'organisation de son travail montre une activité indépendante de sa part, sans aide familiale. Lamia nous dit que sa maman travaille tous les jours sauf le week-end, et que son père travaille de nuit pour son entreprise. Elle le voit donc le matin, et le soir, entre le moment où elle rentre de l'école et avant qu'il parte à son travail (huit heures). Sa maman a quitté la maison pour le travail à peu près au moment où Lamia termine à l'école, et ne rentre que vers huit heures trente ou neuf heures. Lamia justifie donc son travail individuel et indépendant par l'activité professionnelle importante de ses parents.

Pour le reste, l'organisation des devoirs et de l'étude reposait l'année passée sur l'autonomie de Lamia et sur une école de devoirs :

- LN : « *Et combien de temps tu passes par jour à faire tes devoirs plus ou moins ?* »
- Lamia : « *Une heure, deux heures, ça dépend... Parce qu'ici je vais à l'école des devoirs. On n'a pas beaucoup de temps, 45 minutes, même pas.* »
- LN : « *Tu restes tous les jours ?* »
- Lamia : « *Oui mais sauf le vendredi où on a une huitième heure alors euh... y'a pas d'école des devoirs.* »
- LN : « *Et pourquoi tu vas à l'école des devoirs ?* »
- Lamia : « *Parce qu'en fait, pour euh... Je sais pas... Toutes les années j'ai été à l'école des devoirs, l'autre école j'y étais. J'ai toujours été à l'école des devoirs et... ça m'aidait beaucoup quand je venais... du Maroc donc euh... j'avais beaucoup de difficultés même si j'apprenais aussi le français là-bas. J'étais dans une école primaire là. Et euh... voilà. Et donc c'est pour mieux qu'ils m'aident à faire mes devoirs. Mais la vérité (rires) c'est que même pour mes devoirs ils m'aident jamais... »*
- LN : « *Donc t'as pas besoin d'aide en fait ?* »
- Lamia : « *Non.* »
- LN : « *Là tu comprends tout...* »
- Lamia : « *Non, juste parfois, ça dépend... de temps en temps... ou bien quand on a une nouvelle matière. Mais c'est surtout cette année que j'ai un peu plus des questions. Comme... en maths. Ou bien c'est quand je comprends pas l'énoncé d'un exercice. Là aussi euh... ça dépend.* »

Le constat sur l'école des devoirs actuelle est négatif, mais Lamia relate quand même que ses *difficultés scolaires* passées – dont elle est, rappelons-le, la seule à parler, ses parents n'en parlant jamais dans leur entretien – ont été affrontées avec l'école des devoirs dès le primaire avec succès (« *ça m'aidait beaucoup* »), en particulier sur le plan du décalage linguistique dû à son parcours migratoire. L'école des devoirs comme dispositif d'accompagnement a probablement ainsi joué un rôle crucial dans sa maîtrise de la langue

et son parcours de réussite scolaire jusqu'ici, même si l'on note la volonté de Lamia de montrer qu'elle n'en aurait plus besoin à l'heure actuelle (sauf en mathématiques). Le fait que Lamia évoque les difficultés en mathématiques peut également être rapporté aux épisodes de tricherie qui vont suivre sur cette matière en ce début d'année scolaire.

Par ailleurs, le temps réservé aux devoirs a été évoqué avec précision, mais il faut savoir qu'il se combine avec le temps pris pour aller chercher sa sœur et une utilisation de la télévision pour les divertissements quand Lamia rentre de l'école. Elle commence donc en réalité ses devoirs assez tard à la maison :

- LN : « *Tu commences tes devoirs tard alors ?* »
- Lamia : « *Oui. De toute façon je dors pas tôt, enfin je suis habituée à pas dormir de toute façon...* »

Du côté des parents, il est clair que l'implication pratique des parents dans les contenus scolaires est limitée, comme dans l'exemple qui suit, par exemple, où l'aide apportée à Lamia devient quasiment matérielle, en l'occurrence imprimer quelque chose pour la documentation piochée sur Internet en vue d'un exposé :

- Le papa : « *Elle fait une exposition [exposé] avec son amie...* »
- Lamia : « *Toute seule !* »
- Le papa : « *Elle fait, et moi, j'essaie pour qu'elle fait les recherches et tout. On lui donne un coup de main, si elle veut imprimer quelque chose on l'imprime.* »
- L'intervieweuse : « *Comment aidez-vous Lamia pour l'aide aux devoirs ?* »
- Le papa : « *On suit, quoi : "il y a ça, il y a ça, il y a ça."* »
- La maman : « *Parfois on l'aide, parfois nous, on savait pas.* »
- Le papa : « *Elle se débrouille toute seule.* »
- La maman : « *Elle est capable de chercher à droite et à gauche, et parfois elle cherche dans l'Internet. Donc il y a pas de soucis pour nous. Parce que ce qu'elle étudie, c'est pas ce qu'on a étudié nous, au Maroc. C'est différent un petit peu.* »
- Le papa : « *C'est beaucoup différent. Oui c'est beaucoup différent.* »
- La maman : « *Il y a beaucoup de choses [différentes] comme... Notre étude, c'est pas la même chose que ce que vous étudiez ici. On a oublié, en général, on a oublié. Moi j'ai oublié. Mais quand même, si elle veut quelque chose, je peux un peu l'aider, sinon... Elle se débrouille toute seule. Ou bien elle cherche dans l'ordinateur.* »

Il est clair ici que les limites scolaires des parents face aux demandes scolaires locales sont compensées par la **relative autonomie scolaire** de Lamia, qui « se débrouille » bien à leurs yeux, et dont il est évoqué *in extremis* à la fin de l'entretien qu'elle bénéficie également quelquefois d'aides scolaires plus inattendues, comme par exemple l'aide apportée par une ancienne institutrice qui a eu Lamia en primaire :

- Lamia : « *Elle m'aide beaucoup à choisir cette prof-là. Quand je vais voir ma sœur à l'école [primaire]. Bien parfois elle m'aide si j'ai vraiment pas compris quelque chose.* »

En se décrivant ensuite comme une famille unie, le père précise que pour récompenser l'effort scolaire, la famille octroie de petites récompenses, comme récemment, un téléphone cellulaire. C'est évidemment le **système de récompenses et punitions** que l'on retrouve chez plusieurs familles populaires dans cette enquête, bien que le volet « punition » soit ici une zone non explicitée par les parents, ce qui est éventuellement à rapporter aux critiques émanant de l'école sur la manipulation que Lamia exercerait sur une mère qui la « couve » trop à leurs yeux, et à leur volonté de présenter une image idéale dans leur entretien avec Laurence Noël.

- Le papa : « *Si elle a reçu son examen, tout ça, il y a un petit cadeau, toujours.* »
- La maman et le papa (en chœur) : « *Voilà, pour encourager.* »
- Le papa : « *Elle m'a dit : "Voilà, je voudrais bien un ordinateur". Il y a pas de problèmes, j'ai acheté. Internet il y a pas de problèmes, je l'ai fait. Mais moi je fais quelque chose et j'ai besoin "un bon résultat."* »

*Elle doit avoir notre culture...*

Par ailleurs, les parents confirment dans l'entretien ce que nous savions via Lamia sur les cours d'arabe qu'elle suit en parallèle à l'école (deux jours par semaine, le week-end, ces cours payants représentent un investissement de dix euros par mois). Si ce n'est qu'à la différence de ce que diront les parents, Lamia présente ces cours comme étant une décision de ses seuls parents.

Au domicile, la langue utilisée est l'arabe. Mais au-delà de la question de l'apprentissage formel de la langue maternelle, il y a aussi une dimension inextricablement **culturelle et religieuse** plus large dans le choix de tels cours, qu'il faut éventuellement associer aux convictions exprimées par Lamia dans l'extrait d'observation évoqué au début de ce portrait :

- La maman : « *Elle va à la mosquée. Elle doit aller à la mosquée pour lire l'arabe, la littérature...* »
- LN : « *Pour sa religion ?* »
- Le papa : « *Non, pour sa culture.* »
- La maman : « *Elle doit avoir notre culture, lire l'arabe, connaisse beaucoup de choses dans l'arabe, lire le Coran. Toujours elle nous a vus dans les prières. (...) Donc elle était attachée par notre coutume, notre tradition. Et donc je lui propose : "Est-ce que tu veux partir à la mosquée avec (moi)". Parce qu'il y a beaucoup de gens du quartier ils vont là-bas. Elle m'a dit : "Maman, oui, pourquoi pas". Depuis qu'elle a cinq ans ou six ans.* »
- LN : « *C'est la même chose pour les trois enfants ?* »
- La maman : « *Oui, Inch Allah, Inch Allah...* »

La dimension culturelle et religieuse, dont on ne sait pas clairement s'il s'agit d'une contrainte imposée (« *elle doit aller...* »), combinée éventuellement au souci du qu'en dira-t-

on<sup>21</sup> (« *parce qu'il y a beaucoup de gens du quartier...* »), ou d'un choix « consenti » à un âge très jeune, est là visiblement pour **contrebalancer culturellement** l'intervention de la socialisation scolaire de Lamia. À une certaine *acculturation scolaire*, ou au moins au risque d'acculturation que l'école présente, le maintien d'une socialisation extrascolaire à la mosquée apporte aux parents (visiblement plus à l'aise dans la langue maternelle que dans la langue française) une certaine **cohérence linguistique et culturelle** avec leur enfant<sup>22</sup>.

On peut aussi y voir probablement une forme de réponse aux risques de décalage social et culturel que l'école peut apporter, en ce qui concerne les élèves à bonne performance scolaire, vis-à-vis de leur famille. On peut repenser au cas de Pierre Bourdieu, dont la carrière scolaire, sous forme d'acculturation, a réalisé l'éloignement comme **transfuge** à l'égard du monde social, culturel et linguistique de la famille béarnaise (voir Bourdieu 2004). La tension entre désir de voir les enfants « réussir » scolairement et socialement et la continuité sociale et culturelle entre l'enfant et la famille s'exprime dans l'échange qui suit, sur le « *sacrifice* » à consentir, y compris à travers l'émigration :

- Le papa : « *On se sacrifie pour les enfants. Pourquoi on est venus ici ? C'est pour les enfants.* »
- La maman : « *On se sacrifie pour que eux, ils travaillent, ils cherchent un travail, ils réussissent dans sa vie.* »

Il faut cependant préciser que la **double socialisation** scolaire (belge) et culturelle (marocaine) qui est en jeu ici peut impliquer des dilemmes et des choix difficiles. Un cas de figure précis en est le Ramadan, où l'on voit que Lamia – même si elle porte le *hidjab* – décide de privilégier la socialisation scolaire sur la socialisation religieuse. Ainsi, quand elle évoque le fait que sa classe est majoritairement composée d'élèves d'origine marocaine :

- Lamia : « *L'autre fois c'était Ramadan, et c'était vide. L'école c'était vide. Beaucoup de gens étaient à la Mosquée.* »
- LN : « *Est-ce que toi tu y vas [à l'école ce jour-là] ?* »
- La maman : « *C'est elle. Elle dit : "Voilà, j'ai interrogation écrite aujourd'hui, donc je peux pas rater". Je lui dis : "Va à l'école."* »

Lorsque Laurence Noël interroge la famille sur ses moyens financiers pour faire face notamment aux dépenses scolaires, la famille répond à travers le père qu'elle parvient à se débrouiller pour les 120 euros demandés par l'établissement ES2, et que les frais scolaires sont moins importants dans l'Athénée Joseph Poelaert qu'ils souhaitaient à ce moment voir leur fille intégrer. Les petits boulots de nettoyage de trois heures que la mère effectue sont justement présentés comme une manière de répondre aux frais engagés dans la scolarité de leur fille. La dimension de « sacrifice » revient à travers l'engagement de frais pour les livres à lire à l'école, quand ceux-ci ne sont pas disponibles à la bibliothèque communale voisine :

---

<sup>21</sup> Une dimension que l'on retrouve dans l'entretien d'Abdelmalek Sayad avec Zahoua, quand celle-ci évoque les relances de contrôle social opérées par le voisinage : « Attention ! Vos enfants sont comme-ci, comme ça ; toi j'ai vu ta fille là ! Il faut envoyer vos gosses aux cours d'arabe... » (Sayad 1979 : 81).

<sup>22</sup> On retrouve une tension similaire entre acculturation et préservation culturelle dans ce que raconte Abbas, l'interviewé d'Abdelmalek Sayad (1993b : 841) : « Comment être ici, vivre ici, sans être comme on est ici, sans vivre comme on vit ici ? »

- La maman : « *Et si l'école vraiment elle cherche un livre et bien on l'achète. Parce qu'il y a des histoires qu'on trouve pas à la bibliothèque donc on est obligés de l'acheter. On l'achète. Pour ses études c'est bon.* »

*J'ai peur, parce que c'est une fille...*

Quand le registre des occupations domestiques et des sorties est évoqué dans l'entretien, l'univers familial qui se configure est celui de la tradition et de la *coutume* marocaine. Lamia rentre à la maison « *directement* » après les cours, après avoir été chercher sa petite sœur à l'école. La maman doit s'occuper du plus jeune enfant à la maison, raison pour laquelle Lamia va chercher sa sœur. Hormis un après-midi (le mercredi) où une sortie entre amies est autorisée, il n'y a semble-t-il pas de place autorisée pour une sociabilité féminine extérieure à la maison (sauf moyennant une dimension de contrôle et surveillance parentale très précise, exposée plus loin). Comme pour l'interview de Yasmina, l'explication reste celle de la **loi traditionnelle** familiale, l'explication devenant éventuellement embarrassée dès qu'il s'agit d'argumenter avec un *outsider culturel* (l'intervieweuse)<sup>23</sup> sur ce qui fonde la légitimité de cette « loi » dans un espace public culturel différent et éventuellement divergent. Ainsi, à la question de Laurence Noël demandant si Lamia peut sortir avec ses copines dans la « rue », un chorus familial répond :

- Le papa et la maman, d'une seule voix : « *Non, non ! Cela non !* »
- La maman : « *Nous, on attend. Elle va rentrer par exemple à cinq heures moins le quart (ou) à quatre heures trente. Donc elle doit rentrer. Donc par exemple, elle rencontrerait une fille "Ah bla bla bla..." : "Oui, il y a pas de soucis, tu viens avec ta... je t'interdis pas de..." Elle a des copines, elle vient chez ses copines. Oui, il y a pas de problèmes. Non, c'est pas compliqué quand même, hein. C'est un esprit ouvert, mais je dois toujours chercher la bonne fréquentation. Toujours. J'ai peur, parce que c'est une fille, et tu sais, maintenant, il y a beaucoup de... Toujours j'ai peur d'elle [pour elle], toujours j'essaie minimum de la... Je la surveille pas, hein ! Mais je la surveille pour ses études, pour ses vêtements...* »

L'explication reste donc allusive sur les « risques » éventuels de la « rue » (« *parce que c'est une fille* »), mais l'on devine que la **sociabilité mixte** et les **mauvaises fréquentations** féminines peuvent se conjuguer dans l'univers que tissent les craintes parentales. La tension entre l'argumentaire de légitimation traditionnel, qui est parfaitement « évident » et « naturel » aux *insiders* culturels que sont les parents, et la volonté envers un *outsider* d'avoir une image d'ouverture (« *je la surveille pas* »/ « *je la surveille (...) pour ses vêtements* »), génère ainsi une **présentation paradoxale sur le contrôle social familial**.

---

<sup>23</sup> La notion d'*outsider* fait intervenir ici la distance sociale et culturelle entre intervieweur et interviewés à travers la double grille d'analyse empruntée par ce terme aux univers théoriques de Howard S. Becker (1963) et Norbert Elias (1965).

Si l'univers extérieur est éventuellement lourd de menaces pour la famille, l'univers domestique est mis en avant comme un cocon<sup>24</sup> où peuvent se déposer toutes les réponses aux besoins de Lamia (notamment les besoins scolaires) et une bonne partie des loisirs :

- Le papa : « *Ce qu'elle demande, y'a tout. Elle a euh... Elle a son ordi, elle a Internet, elle a tout ici. Ce qu'est ce qu'elle veut, on le fait. Et nous, on demande seulement qu'elle fait ses études. Des bien, bien, bien. Et correcte avec nous. »*

Tout reste donc dirigé vers un objectif supérieur qui est la réussite aux études. Mais même à l'intérieur de la maison, la surveillance peut s'exercer sur les moyens de communication (et la sociabilité qui peut s'y exprimer sur les réseaux). Ainsi Internet – limité semble-t-il à des phases de connexion d'une demi-heure maximum – fait-il l'objet d'une surveillance à mi-distance, mais à portée de regard :

- Le papa : « *L'Internet elle est devant moi. »*
- La maman : « *L'Internet moi je m'assieds là-bas, ou bien son papa. On va à la télé par exemple. Donc on la surveille de loin. On a fait une très bonne confiance pour elle, on a de la confiance, d'accord, mais on la surveille de loin. De temps en temps... »*

Comme pour d'autres portraits d'élèves, il est difficile d'évaluer dans quelle mesure ce contrôle a véritablement lieu ou non au quotidien, les parents tentant systématiquement de donner à l'*outsider* la (bonne) image selon laquelle un contrôle/suivi est opéré. À un autre moment de l'entretien, il apparaît que la part ludique réservée à l'usage d'Internet pour Lamia est fixée à cinq à dix minutes maximum :

- Le papa : « *Elle a droit à dix minutes – cinq minutes – sur Internet avec sa copine. Par jour. »*

De son côté, Lamia nous présente à sa manière son activité sur Internet comme étant autant ludique que scolaire. On voit ainsi se dessiner un **univers virtuel privatif** – même si nous avons vu que la surveillance des parents n'est peut-être jamais bien loin – et sachant que cet univers intime ou privé n'a lieu qu'*au sein même* du **cocon familial** où cette forme d'*évasion* par l'esprit réalisée par Internet peut avoir lieu sans quitter physiquement le domicile :

- LN : « *Et parfois tu vas sur Internet ? »*
- Lamia : « *Oui. Euh... si on doit faire vraiment une recherche... sinon je vais juste pour m'amuser. »*
- LN : « *Et alors tu fais quoi ? »*
- Lamia : « *Je parle sur MSN, sur Facebook ou je joue à des jeux de... stylisme. J'aime beaucoup ça. Et euh... Et des jeux aussi de questions Bimbo... Ma-Bimbo. Donc euh... tu habilles une fille, tu la loges, tu t'occupes bien d'elle, et après tu vas dans un concours, et chaque fois ça dépend de ce que tu gagnes. »*

---

<sup>24</sup> On se souvient que les enseignants en conseil de classe de l'année 2010-2011 reprochent à la maman de Lamia de *sur-couver* celle-ci.

- LN : « *Ab oui je vois et sur MSN et par exemple sur Facebook tu chattes beaucoup ou... »* »
- Lamia : « *Non mais je suis pas très beaucoup, je vais pas trop... J'ai pas beaucoup d'amis mais je vais souvent sur MSN, parce que ça, c'est plus privé... Donc euh... Sur Facebook y'a tout le monde, quoi... »* »
- LN : « *Y'a trop de monde ? »* »
- Lamia : « *Oui, je vais presque jamais. Juste parfois, je regarde euh... si on m'envoie des photos euh... des choses comme ça. »* »

Autre loisir de proximité, la télévision offre à Lamia quelques programmes de divertissements juvéniles (séries télé du genre « fantastique/magique » pour ados comme *Ned*, dessins animés comme *Drake & Josh*, *Mes parents sont magiques*, et chaîne musicale MTV) qui participent des mêmes loisirs internes à l'univers domestique. En lien avec cette idée du cocon familial « protecteur », les parents, dans leur entretien, vont développer également de quoi sont faits les loisirs de la famille en général et de Lamia et particulier :

- Le papa : « *On sort le week-end, hein. Ouais, on sort. On mange ailleurs »* »
- La maman : « *On va chez les amis. Parfois on est invités chez eux. Parfois il y a un cousin. On sort un peu. C'est pas tous les week-ends mais un sur deux. De toute façon on sort. »* »
- L'intervieweuse : « *Est-ce que Lamia peut sortir seule avec une amie ? »* »
- La maman : « *Elle toute seule avec amie, non ! Je veux pas, non. »* »
- Lamia : « *Parfois le mercredi. »* »
- La maman : « *Oui, une fois le mercredi, cela va. Elles sortent ensemble, pour manger. Je la laisse, y a pas de soucis. C'est elle qui a choisi, mais elle a une bonne... »* »
- Lamia : « *Amie... »* »
- La maman : « *Et je les connais, moi, parce qu'elle vient chez moi, et je sais. »* »

C'est une dimension qui est évoquée à plusieurs reprises par la famille. Celle-ci doit pouvoir *approuver* les sociabilités juvéniles, et en particulier ici les « bonnes amies », ce qui est expliqué à nouveau en détail plus loin dans l'entretien. Il y a donc un contrôle à distance des sociabilités juvéniles, même s'il existe une plage de liberté plus ou moins hebdomadaire (« *parfois* ») réservée à la sociabilité juvénile *féminine* hors de la maison.

### *Trouver sa place direct...*

Une des questions les plus importantes de l'entretien concerne les espoirs et les craintes de la famille concernant l'avenir de Lamia. La famille évoque **les plus hauts espoirs scolaires**, ceux qui permettent la réussite professionnelle :

- La maman : « *L'avenir idéal, c'est qu'elle doit d'abord euh... Être par exemple... motivée, avoir un bon niveau, pour par exemple... trouver un bon travail. Tu vois ? Mettre à sa place direct ! »* »
- LN : « *Trouver sa place directement ? »* »
- La maman : « *Oui, trouver sa place direct. »* »



Le père exprime son accord sur ce programme qui reste assez flou quant aux professions briguées, ce qui est typique d'un avenir d'enseignement supérieur projeté sans que les filières précises (en lien avec des professions précises) ne soient encore claires. Lamia sera un peu plus précise dans son entretien sur ses aspirations du moment :

- LN : « *Euh, c'est quoi ta matière préférée ?* »
- Lamia : « *J'aime beaucoup sciences, français pas mal, maths aussi... Mais beaucoup sciences. Parce que je... Parce que j'arrive pas à me décider... décider euh... qu'est-ce que je ferais. Ou ils me disent de faire pharmacienne, ou bien moi je veux faire médecin... Ca dépend...* »
- LN : « *Qui te dit ça ? Tes parents ?* »
- Lamia : « *Oui voilà ils me disent euh... Enfin, ils me proposent... Ils veulent pas m'obliger parce qu'ils me disent euh... "On peut pas choisir à ta place mais..." Ils disent : "C'est mieux que tu fasses ça, ou bien ça, ou bien ça..." Ou bien je voulais faire professeur mais je trouve qu'y'a trop de choses à faire. Ou bien euh... Ben quand je vais grandir ben je vais voir d'autres métiers qu'il y aura, quand même... Parce que pour l'instant euh... je connais pas très bien les métiers.* »

La version apportée par Lamia est plus précise sur ses engouements pour la science, et pour la médecine en particulier, où l'on note le contraste entre la profession recommandée par les parents (« *pharmacienne* ») et ce que souhaite Lamia pour le moment<sup>25</sup>. Si ses parents ne lui imposent pas de choix précis d'études (« *on peut pas choisir à ta place* »), ils la conseillent visiblement. Lamia, très logiquement, en tant qu'élève de deuxième année en voie vers un enseignement général de longue durée, ne sait pas exactement de quoi sera fait au juste l'avenir professionnel, si ce n'est qu'il est en phase avec l'aspect « enseignement général », au point qu'elle rêve un moment de devenir professeur<sup>26</sup>. Elle peut donc se réserver le temps de la décision sur le long terme (« *quand je vais grandir je vais voir d'autres métiers* »). Il faut cependant encore insister ici sur la tension qui se montre entre les performances scolaires inégales de la deuxième année, notamment dans ces deux cours qu'elle nous dit bien aimer (le français et les maths), et sur l'épisode de tricherie à deux reprises en mathématiques, épisode un peu paradoxal avec les aspirations pour le métier d'enseignant, sauf à représenter quelque chose de plus délicat **psychologiquement**, entre rêve de réussite et difficultés scolaires.

Même les loisirs télévisuels, évoqués plus haut, ont, s'ils restent ludiques, un *petit côté* « culture scolaire » (lire des romans), ou *plus ou moins* « convertibles en capital scolaire », quand Lamia nous raconte ce qu'elle aime regarder et lire :

---

<sup>25</sup> Ce hiatus peut venir d'une forme de réalisme de renoncement (fatalisme, auto-exclusion) de la part des parents, qui consiste à privilégier la pharmacie plutôt que la médecine, un peu comme dans l'entretien de Rosine Christin avec une enseignante que ses parents dissuadent de devenir médecin parce que « ce n'est pas un métier pour une femme » ou encore parce que « la mère de Fanny connaît même une femme médecin qui n'exerce pas » (Christin 1993b : 651).

<sup>26</sup> Jean-Émile Charlier nous a suggéré, au cours d'une réunion d'équipe de recherche, que cet engouement pour le métier de professeur pouvait être typique de la trajectoire scolaire d'une élève issue de l'immigration ayant triomphé de ses difficultés linguistiques.

- Lamia : « *Euh la matière que je déteste le plus ? Euh... l'histoire, la géographie, ça j'aime pas. Non, j'aime bien l'histoire, mais surtout géographie... les fleuves, les pays, les capitales et tout ça j'aime pas. Mais histoire j'aime bien quand on apprend sur les gens du passé, sur euh... les volcans aussi... ça j'aime bien. Ou bien euh... à la télé aussi, beaucoup de documentaires comme euh... "Tout s'explique" sur RTL-TV. Ça, j'aime bien regarder parce qu'on voit des choses très importantes. »*
- LN : « *Donc tu es curieuse, intéressée... »*
- Lamia : « *Oui, j'aime... beaucoup. J'aime aussi bien... lire. »*
- LN : « *Tu lis quoi ? »*
- Lamia : « *J'lis des romans, parfois je lis des documentaires. Ou bien parfois... »*
- LN : « *Des documentaires ? Des magazines tu veux dire ? »*
- Lamia : « *Oui mais aussi des livres euh... où y a des choses dedans. Comme euh... ils parlent des pays, ou bien des volcans... ou euh... de l'eau... mais aussi j'aime bien lire des magazines comme euh... Enfin pas des magazines comme... WITCH, c'est comme une BD mais comme dans un magazine... »*

### *Faut pas fréquenter...*

Dans l'entretien avec les parents, juste après la déclaration sur la liberté laissée pour les choix d'études, une discussion à nouveau embarrassée avec le « regard extérieur » que représente l'*outsider* culturel intervient lorsque la mère précise :

- La maman : « *Et après on va chercher un mari pour elle... ma fille. »*
- Le papa [la reprenant] : « *Ça, on cherche pas ! Ça, c'est elle ! »*
- La maman : « *Après ses études. Quand elle va avoir 23, 24 ans, c'est elle qui va chercher un mari. »*
- Le papa : « *Nous, on cherche qu'elle prend un bon étude, un bon place dans la vie. Et après c'est elle qui décide. »*

Trace de **négociations et compromis** conjugaux ou simple volonté de corriger l'impression donnée à l'intervieweuse, la rectification apportée par le père marque à nouveau l'importance de l'enjeu culturel qui sous-tend la socialisation familiale. Du côté des craintes familiales ensuite, c'est la question des **mauvaises fréquentations** déjà évoquée qui revient à nouveau ici de manière prépondérante. C'est somme toute la crainte de la **déviaton** :

- La maman : « *Par exemple qu'elle dévie un peu, qu'elle va pas prendre le bon chemin. Nous, on dit chaque jour "Faut ça et ça et ça... Faut pas fréquenter." Elle peut fréquenter par exemple des mauvaises amies. Il faut très, très bien étudier, très, très bien voir qu'est-ce que vous voulez souhaiter dans ta vie. »*
- Le papa : « *Ici il y a beaucoup de gens qui sont... Il y a beaucoup de races. Il y a Latinos, il y a tout ça. Des nationalités différentes. Ça, on peut pas laisser avec... »*

Laurence Noël demande alors dans l'entretien des éclaircissements sur cette question des nationalités. Un embarras palpable se manifeste alors et le père de Lamia entreprend de s'expliquer autrement :

- Le papa : « *Ils sont pas des... motivés pour étudier, et tout cela. Nous, on cherche des gens qui sont motivés pour étudier, un bon fréquentation pour qu'ils savent qu'ils lirent et vivre pas pour "Viens ici, viens ici, viens ici". Cela c'est mauvais, hein. »*
- La maman : « *Toujours la mauvaise fréquentation ils dévient les gens comme cela. Surtout les petits hein. »*

On devine sans tout comprendre que c'est la rue *cosmopolite* qui effraie les parents dans ses possibilités de déviation *morale* du « *bon chemin* » des études. Que les **relations interethniques** constituent un **enjeu moral** pour les familles se voit également dans ce que disent d'autres familles immigrées rencontrées durant l'enquête, comme celle de David, un condisciple de Lamia d'origine roumaine. Par ailleurs, les bonnes fréquentations sont des fréquentations à sociabilité convertible en capital scolaire (« *lire* »). Mais quand Laurence Noël creuse encore la question des nationalités, en leur demandant s'ils entendent que Lamia reste avec des amies de même origine culturelle, ou encore seulement avec des « *Belges* », les parents font machine arrière et s'en défendent, en insistant de manière répétée dans la suite de l'entretien sur le caractère multinational des sociabilités juvéniles de Lamia, en faisant même intervenir une sociabilité mixte qui contraste avec les déclarations faites jusqu'à présent dans ce domaine :

- Le papa : « *Non, non ! Avec tout [toutes les nationalités]. C'est elle qui choisit. Des gens qui sont bien. »*
- La maman : « *De prendre au maximum les bonnes fréquentations. Des amis. Soit des garçons, soit des filles, y'a pas de soucis. Oui mais des bons. Pas des gens qu'on fréquente à droite à gauche. C'est pas bien pour elle, et c'est pas bien pour les êtres humains. Parce que à cet âge-là, ils sont naïfs. Alors c'est facilement qu'ils peuvent être déviés. N'importe quel chemin. »*

Comme plus haut, c'est une leçon de **morale parentale** qui s'exprime, même s'il y a éventuellement un double discours complaisant avec l'*outsider* culturel, notamment sur la question des sociabilités avec les garçons. Le terme « *influence* » pourrait être utilisé ici, comme il l'est dans l'entretien avec Djamel ou Yasmina, car cette vision du monde morale implique que les jeunes gens et jeunes filles (plus haut : « *les petits* ») sont facilement influençables (« *naïfs* »). L'adjectif précité devient même l'incarnation de la déviation morale telle que réinterprétée par les enfants des leçons de morale des parents. Les parents de Lamia expliquent ensuite en détail comment ils interviennent pour contrôler les « bonnes » ou « mauvaises » fréquentations lors des moments de sociabilité juvénile (anniversaires), à partir d'une phrase où le père exprime sa **Weltanschauung** dans le domaine des relations *humaines*, conçues sous la forme d'un échange équitable entre gens qui se *choisissent* en connaissance de cause :

- Le papa : « *Nous, on fréquente pas les gens comme cela. On choisit les gens qu'on va parler avec eux. Si il y a quelque chose qu'on va prendre de lui et lui, il va prendre quelque chose de nous, d'accord. »*
- La maman : « *Oui. Moi par exemple, je contrôle ses amies. Oui, je vais aller chez quelqu'un : "Il est comment, il est comment ?" Même les anniversaires qu'on a*

*passés dans les primaires, j'achète des cadeaux et tout, et moi je la conduis jusque l'anniversaire. Il y a des Polonais, il y a des Belges, il y a des Russes... »*

- Le papa : *« Mais ça, on part, on voit les gens comment il est. Et encore... Il prend une responsabilité des enfants aussi, hein. On lui dit : "Nous, on fait ça on fait ça, nous, on mange pas le porc, comme ça". C'est important. C'est très important. »*

C'est donc par cooptation et approbation parentale, après reconnaissance sur le terrain (accompagner Lamia lors de l'anniversaire) que les parents choisissent les « bonnes » fréquentations. L'argument de la différence culturelle n'intervient plus ici de manière ostentatoire. Par contre la *responsabilité* des enfants, par autonomie, est invoquée dans le domaine des interdits alimentaires et autres questions épineuses sur le plan culturel quand des familles de religion différente se rencontrent à travers leurs enfants. Lamia elle-même ne peut s'empêcher d'intervenir à ce moment dans l'entretien :

- Lamia : *« Quand j'allais à l'anniversaire de mes copines : ce sont des chrétiens [dit-elle en appuyant sur le mot], donc ils mangent le porc. À chaque fois ils me disaient "Hé, bonjour Lamia, on a préparé des petits pains au fromage, avec du porc", quelque chose comme cela. »*
- La maman : *« Ils préparent quelque chose pour elle, spécial, son plat il est différent. Mais je dis pas "Non, tu pars pas chez eux, non ce sont des chrétiens, non tu pars pas." »*
- Le papa : *« Mais même elle, le jour qu'elle a un anniversaire, ils vient tous ici, hein. »*

Lamia interviendra encore une dernière fois à la fin de l'entretien, alors qu'elle montre à Laurence Noël les photos d'anniversaires chez une copine d'origine polonaise, et comme pour effacer encore un peu plus la première déclaration faite par son père :

- Lamia : *« Elle est Polonaise. Je veux dire, on n'a pas de racisme. »*

### *Que les parents doivent suivre...*

La dernière question des entretiens bruxellois porte toujours sur ce que les familles aimeraient voir relayer à la Communauté française. Ici, le thème du contrôle social parental revient à nouveau, comme il a traversé tout l'entretien. À la différence de l'entretien avec Yasmina où les difficultés scolaires passées de la jeune fille – ou au moins ses performances scolaires plus faibles actuellement – amenaient à évoquer une demande d'attention des autorités publiques sur les difficultés langagières des enfants d'immigrés, ici, c'est le **volet moral** qui domine entièrement, probablement parce que les difficultés actuelles de Lamia à l'ES2 sont totalement évacuées de la conversation. De plus, les parents répondent comme si l'interlocuteur n'était pas tant l'autorité publique impliquée dans la question d'entretien mais bien les « autres » parents en général :

- La maman : *« D'abord que les parents doivent suivre. Que les parents doivent faire un suivi pour leurs enfants. Qu'ils sachent avec qui elle fréquente, les fréquentations. D'abord les fréquentations. (...) Qu'est-ce qu'ils font, qu'est-ce*

*qu'ils font pas, en général. Et qu'ils soient compréhensifs avec leurs enfants, tout simplement. Moi je comprends, c'est-à-dire qu'est-ce qu'elle [Lamia] veut faire, veut dire. Je l'écoute, tu vois, je comprends ce qu'elle veut dire. J'ai compris ce qu'elle veut dire, mais parfois je suis pas d'accord... J'ai essayé d'être compréhensif mais elle doit par exemple me comprendre : "Tu fais cela ou bien ça. Oui maman...". Pourquoi je fais ça et pourquoi je fais pas ça. »*

Et la mère de parler d'arrangement nécessaire (où l'autorité se mâtine de discussion) entre ce que sa fille veut et ce qu'elle veut elle-même, à la question de Laurence Noël lui demandant si ces désaccords peuvent générer des disputes. Le père s'exprime également sur ce domaine en réponse à la question lui demandant si cela suscite des petits secrets :

- Le papa : « *Non, avec les enfants y a pas de secrets. Ma fille c'est comme une copine, et tout. On n'est pas sévères [comme] "Faut pas faire ça, faut pas faire ça". Non... Moi j'aimerais bien qu'elle ait un bon cerveau. »*



# Mokhtar

Mokhtar, un élève observé en classe de première commune à l'ES2 durant l'année scolaire 2009-2010 puis en 1<sup>ère</sup> S (redoublement) l'année suivante, est né en septembre 1996 à Bruxelles. Fils d'immigré marocain, il est le dernier enfant d'une fratrie qui en compte six. Le jeune homme, deux de ses frères et leurs parents partagent un appartement dans un quartier populaire de Bruxelles.

## Mokhtar à l'école

### *L'année scolaire 2009-2010*

Mokhtar appartient comme on le sait à la classe de première année commune pour laquelle les portraits de Djamel, Yasmina et Lamia ont déjà été présentés. Au premier jour d'observations de Philippe Vienne, Mokhtar est le voisin de banc de l'observateur. Comme Djamel et Yasmina dans la même classe, Mokhtar est un de ceux qui aiment pimenter d'humour le cours. Ainsi, dans le cadre du projet intergénérationnel porté par la titulaire, et dont il a été question par ailleurs dans les différents portraits de cette classe, plusieurs élèves commentent avec un humour mordant leur première participation à ce projet :

Mokhtar [qui parle hachuré, de manière scandée, comme par à coups] : *“M'dame, les vieux et les v... Comment y vont lire ? Y savent lire ?”*

L'ironie mordante de plusieurs élèves (comme Yasmina, et ici Mokhtar) masquait sans doute leur gêne initiale à participer à un projet qui les mettait en contact avec des personnes âgées extérieures à l'univers familial. Leur candeur et leur **respect** pour les personnes âgées, dans la suite du projet, contraste fortement avec les interactions verbales espiègles du début. Comme pour Djamel, les lettres constituaient quelquefois un révélateur de la personnalité de ces enfants/adolescents, de leurs doutes, de leurs craintes, mais aussi de leurs espoirs ou de leur fierté. Dans le registre des craintes, cette observation nous montre peut-être quelque chose d'important sur Mokhtar :

Je jette un regard à la dérobée sur la lettre envoyée à Mokhtar par la personne âgée, qui lui a dit ceci : *“Mokhtar, Merci pour ta lettre. Je comprends que tu es triste pour tes trois échecs, mais tu as encore le temps de te rattraper [...] Tu me racontes ta première fois à l'école tout seul...”* ».

La fragilité humaine et scolaire d'un élève peut apparaître dans ces lettres, comme dans le cas de Mokhtar et Djamel, à travers ce qu'ils écrivent aux personnes âgées avec lesquelles ils sont en correspondance. Le problème de **l'échec scolaire** apparaît ici de manière prépondérante, et avec une grande sensibilité, la personne âgée entreprend de rassurer Mokhtar sur ce point, en comprenant finement que c'est une question importante qui se pose pour cet adolescent. Nous verrons par la suite que la question de l'échec sous-tend effectivement la carrière scolaire de Mokhtar en ce début de secondaire. Un autre aspect

de ce lien privilégié et de cette finesse de communication et d'interprétation entre le jeune homme et la personne âgée se montre dans la dernière phrase, qui illustre l'importance qu'a eue la **rentrée** scolaire pour Mokhtar : mais s'agissait-il de sa « *première fois* » tout seul à l'école primaire ou de la première fois à l'école secondaire, on ne peut l'affirmer (d'autant que Mokhtar a effectué les deux cursus primaire et secondaire dans le même établissement, l'ES2). Cette dernière phrase témoigne en tout cas du **seuil** important qu'est l'arrivée de manière autonome à l'école, hors du cocon familial.

Une des séquences ethnographiques les plus intéressantes a été à cet égard l'apothéose du projet lettres, qui devait mettre en contact direct, pour la première fois, les élèves et leurs correspondants âgés. La rencontre avait lieu dans une maison de retraite proche de l'école, bien que toutes les personnes âgées n'étaient pas « institutionnalisées » en maison de retraite. Un petit événement supplémentaire a pimenté la rencontre, le fait que les caméras de la télévision soient venues filmer cette rencontre. Ce qui ressortait clairement de la rencontre, c'est la sollicitude exprimée par les élèves à l'égard des personnes âgées. Des élèves considérés comme indociles et perturbateurs, comme Djamel, s'y sont montrés d'une grande tendresse envers leurs correspondants âgés. Mais la « star » de cet événement a été Mokhtar, qui s'est exprimé devant les caméras de la télévision d'une manière qui a été jugée très convaincante. Si toute la classe a ressenti de la fierté à passer à la télévision, il est certain que Mokhtar a été avantageusement mis en avant dans le domaine de la **fierté**. Durant la cérémonie, Philippe Vienne en profite pour reparler un peu de Mokhtar avec la titulaire :

Selon celle-ci, Mokhtar est une sorte de *star* de la classe car mène en parallèle des activités de football professionnel. Si dans la même classe, Djamel exprime son engouement pour ce sport, et rêve d'en faire un avenir professionnel, tout vient peut-être des activités très « pro » menées par Mokhtar dans ce domaine. Djamel ferait en effet du sport de rue, pas une activité sportive régulière, selon sa titulaire. Mokhtar a été une « star » car il parle bien et posément, et c'est vers lui que l'équipe télé, qui a déjà fait une apparition remarquée à l'école pour le projet, s'est dirigée comme interlocuteur. Alors que le volubile Djamel n'arrivait pas à délier sa langue devant la caméra, Mokhtar a fait une présentation remarquée.

Comme nous le voyons, **Mokhtar et Djamel** sont souvent comparés l'un à l'autre. Il y a eu entre eux de la camaraderie, mais aussi de la rivalité, cette dernière se traduisant même par une petite bagarre lors d'une sortie scolaire, comme nous l'avons vu avec le portrait de Djamel. Le lien entre les deux jeunes gens est évoqué avec la titulaire :

- PV : « *Et est-ce que Djamel a une influence sur les autres élèves dans la classe ?* »
- La titulaire : « *Sur certains... En début d'année, avec Mokhtar.* »
- PV : « *Oui ?* »
- La titulaire : « *Maintenant j'ai l'impression que cela va mieux. J'ai l'impression que... Ils étaient assis vraiment, à une place très proche. Là, ils sont plus distancés.* »
- PV : ...
- La titulaire : « *Il se retournait de temps en temps.* »
- PV : « *Comment est-ce que cela peut t'embêter dans certaines circonstances ?* »



- La titulaire : « *Cela embêtait mes collègues, ils me l'ont dit très clairement, parce qu'il se retournait souvent pour parler avec Mokhtar, et du coup il déconcentrait Mokhtar alors que Mokhtar a beaucoup de difficultés. Il a vraiment besoin d'être concentré. C'est un élève qui est vraiment... très faible. Et qui est vraiment voilà... Il faut vraiment qu'il ait... »*
- PV : « *Et donc, Mokhtar, au niveau scolaire, un peu difficile... J'ai vu dans sa lettre... en regardant en diagonale que sa correspondante lui avait écrit qu'il avait trois échecs et qu'il devait pas trop s'en faire parce que cela pouvait changer... Il a des échecs, donc en... »*
- La titulaire : « *Oui. Beaucoup de faiblesses. Un père très compréhensif. Enfin en tout cas... Toujours... Peut-être qu'on montre une image aux profs aussi... Mais euh... vraiment la main sur l'épaule. On va t'aider mon fils. Très chouette mais... »*
- PV : « *OK. Et est-ce qu'ils y arrivent scolairement les parents ? Y a un suivi au niveau des parents ? »*
- La titulaire : « *Pas toujours... Y'a souvent les promesses, et puis il y a les réalités de vie qui font que... »*
- PV : « *C'est plutôt des promesses. »*
- La titulaire : « *Voilà. »*
- PV : « *C'est plutôt une forme d'injonction morale et pas scolaire quoi... »*
- La titulaire : « *Ouais. Et puis je lisais aussi dans la lettre de Mokhtar qu'il avait une petite sœur d'un an. Cela, je ne savais pas du tout. Donc voilà, je me dis qu'aussi... »*
- PV : « *Il ne parle pas beaucoup de... »*
- La titulaire : « *Il parle très peu de lui, il est très timide. Il est très, très à l'écart. Et souvent, il est sur la défensive, quoi. »*
- PV : « *OK. »*
- La titulaire : « *Comment cela euh : "Non, oui j'ai fait ce qu'il faut". Toujours un peu dans le paraître... Et à la mer... »*
- PV (l'interrompant) : « *Sur ses gardes, un peu... »*
- La titulaire : « *On est partis à la mer. En séjour, euh. Ils se sont battus. Avec euh... Djamel et Mokhtar. Ils se sont battus. »*
- PV : « *Les deux se sont battus ? »*
- La titulaire : « *Oui, donc à un temps libre... »*
- PV : « *Pour rire ? Ou bien ils se sont vraiment battus ? »*
- La titulaire : « *C'était... Ils ont dit que c'était pour rire. Djamel m'a dit que c'était pour rire. J'ai senti que pour Mokhtar c'était pas drôle. Et donc euh... Mes collègues me les ont renvoyés. Du coup on a discuté. Ils m'ont dit que c'était pour une fille... Une fille qui était à la mer. Ils étaient tous les deux amoureux d'elle... Enfin un truc... Comme cela euh... (rires) Et puis, je leur ai demandé de prendre un temps... Et ils ont chacun écrit un texte. Et puis Mokhtar... Djamel c'était plus quelque chose d'authentique où il racontait. Mokhtar c'est "Je le ferai plus... Je vous assure..." Enfin, beaucoup plus... »*
- PV : « *Il est sur ses gardes, enfin, au niveau scolaire. Il se dit euh... "qu'est-ce qu'il pourrait arriver" ? »*
- La titulaire : « *Oui : "Je dois montrer cette image-là". Du coup il va pas dire quand il comprend pas, Mokhtar. Et cela c'est... »*

- PV : « OK... »
- La titulaire : « Là, il aurait pas levé la main pour la lettre. Jamais une seule fois, hein. »
- PV : « J'ai vu son écriture : elle est pas mauvaise. J'ai pas vu la qualité de son français mais... l'écriture en tout cas il a gardé quelque chose euh... de correct du primaire, en tout cas. »
- La titulaire : « Ouais. Et cette fois-ci sa lettre était mieux que les autres fois. Beaucoup moins d'erreurs et donc... voilà... »

L'entretien est réalisé à la fin de l'année 2009. Il ne s'agit à ce moment-là que d'un « bilan » provisoire sur les difficultés de Mokhtar. Ces dernières apparaissent essentiellement scolaires, si ce n'est l'incident avec Djamel, la petite bagarre qui est mentionnée. Mokhtar est présenté comme « *vraiment très faible* » et ayant « *beaucoup de difficultés* », « *beaucoup de faiblesses* ». On note la volonté de la titulaire de désamorcer une partie des problèmes d'inattention de Mokhtar en séparant Mokhtar et Djamel, pour améliorer la concentration du premier, et le fait que d'autres enseignants étaient « *embêtés* » par cette situation, qui se présentait probablement sous la forme de bavardages intempestifs. Le fait que Mokhtar tente de **masquer ses difficultés scolaires**, de les dissimuler, nous ramène à la problématique du **stigmatisme scolaire** (ici le **stigmatisme de l'échec**), problématique qui sera examinée de manière systématique plus loin dans ce rapport. En tâchant de garder la **maîtrise des apparences scolaires**, de ne pas laisser transparaître les difficultés, Mokhtar a souvent l'air « *sur la défensive* », effectivement. Il reste sur ses gardes, probablement coincé entre ses difficultés à l'école et la tentative qu'elles ne parviennent pas aux oreilles de ses parents, avec un court-circuitage éventuel de l'information scolaire à la clé.

L'image du père apparaît d'ailleurs à ce moment-là, quand la titulaire évoque l'apparition du père en réunion des parents, et la volonté du papa de Mokhtar de se montrer rassurant et « *compréhensif* », notamment à travers le geste touchant de la « *main sur l'épaule* » et la phrase « *On va t'aider mon fils* ». Dans son travail de **déchiffrement des difficultés scolaires**, émotionnelles et parfois familiales de ses élèves, la titulaire de Mokhtar se demande quand même (« *mais...* ») si cette image rassurante n'est pas, d'une certaine manière, le *miroir aux alouettes* que les parents peuvent présenter aux enseignants pour les rassurer. Enfin, l'incident avec Djamel est intéressant car il montre deux jeunes coqs un peu plus âgés que d'autres élèves de la classe, en pleine zone de turbulences adolescentes, se mesurer entre eux par la petite bagarre parce qu'ils sont « *amoureux* » de la même fille. Nous avons analysé du côté de Djamel cette manière qu'il a de présenter comme une plaisanterie virile (c'était « *pour rire* ») la bagarre, ce qui est la marque d'un habitus juvénile viril de garçon des classes populaires, où les usages brutaux du corps peuvent conférer du prestige. Mokhtar, par sa réaction, montre à ce moment qu'il n'est pas nécessairement sur la même longueur d'ondes à ce moment-là. Pourtant, le jeune homme fera lui-même preuve de sa participation à de tels comportements par la suite.

## *Le conseil de classe de fin d'année 2009-2010*

À la fin de l'année scolaire 2009-2010, le cas de Mokhtar est évoqué en conseil de classe, à la fois sous l'angle scolaire et sous l'angle comportemental (absentéisme). Du point de vue scolaire, c'est **l'échec** qui l'amène à doubler son année. Les enseignants vont décider de l'orienter en 1<sup>ère</sup> S. Un certain flou règne sur sa situation scolaire à ce moment-là car une des enseignantes pense que Mokhtar « *s'est inscrit dans une école de foot* ». Son avenir à moyen terme est soupesé en conseil de classe en lien avec cette itinéraire « football » qu'on imagine pour lui, et dont nous allons voir plus loin qu'il n'est pourtant pas du tout au goût du père de Mokhtar, pas plus qu'il n'est précis et tangible du côté de Mokhtar lui-même. En réalité, cette fameuse piste de l'école sportive est une sorte de **chimère** sur laquelle les enseignants vont néanmoins axer leur projet de réorientation, en précisant que Mokhtar « *devrait passer par la 3<sup>TTR</sup>* » et que « *donc il ne peut pas s'inscrire là [à l'école de foot]* » maintenant.

Le volet scolaire se conjugue à celui de l'absentéisme, quand les enseignants évoquent le **brossage** de Mokhtar et les risques pour sa scolarité : « *Il faut faire attention à son décrochage scolaire* ». La surveillante-éducatrice intervient dans le cadre de ce volet, en précisant que la discussion avec le papa de Mokhtar ne s'est pas faite sans mal dans ce domaine : « *Le papa a enfin ouvert les yeux sur ses absences injustifiées. Il croyait que je le harcelais* ». En effet, poursuit-elle, Mokhtar ne venait pas à l'école les après-midi, et il va réaliser seulement en fin d'année que c'est trop tard pour revenir en arrière. On apprend également à cette réunion de conseil de classe que Mokhtar s'est à nouveau bagarré, en juin, cette fois avec un élève qui était arrivé dans les deux derniers mois de l'année à l'école, et qui présentait de gros problèmes d'absentéisme et d'insolence (l'élève sera considéré comme non réinscriptible). À nouveau, il faut donc considérer que **la bagarre est circonstanciée** : d'abord Djamel, l'élève le plus indocile de la classe, le plus en difficulté sous cet angle aussi, et un des deux élèves décrocheurs complets de cette année (avec Gabriella) ; ensuite un autre élève qui arrive en dernière minute à l'école et qui présente des problèmes assez importants. Mokhtar ne se bagarre donc, semble-t-il, que dans un contexte assez précis où des modèles d'élèves plutôt décrocheurs constituent l'adversaire du moment.

Le problème du « *harcèlement* » soulevé par le père sera évoqué plus loin grâce à l'entretien effectué par Laurence Noël avec l'éducatrice. Il ne s'agit pas du père qui se sent harcelé, mais bien de Mokhtar qui se présente à son père comme harcelé par l'éducatrice. Ce qui est probablement en lien avec sa volonté de dissimuler le plus longtemps possibles les *problèmes* scolaires. Quand au fait que le père « *enfin* » ait « *ouvert les yeux* », il faut soulever l'hypothèse que cette réaction tardive peut s'expliquer par la grille d'analyse dégagée par Daniel Thin et Mathias Millet (2005) quand ils évoquent les **stratégies d'évitement** menées par les familles face à l'accumulation de difficultés sociales et scolaires qui les assaillent : chaque coup de téléphone venant de l'école pouvant être un éventuel *coup dur*, alors autant faire le mort... On peut se demander d'ailleurs comment le père devait réagir entre les moments de fierté paternelle éventuelle (son fils passe à la télévision de manière très valorisée) et les moments de gêne et de honte sur le décrochage et les « mauvais » comportements, au fil de l'année.

## *L'année scolaire 2010-2011*

Quand Laurence Noël reprend les observations au début de l'année scolaire 2010-2011, Mokhtar a donc été orienté vers la 1<sup>ère</sup> S. En classe, en cette deuxième année, Mokhtar est décrit comme un beau garçon, habillé d'une manière qui le met bien en valeur : tout en noir, avec des baskets noires du type foot, et un pull beige style Burberry. Laurence Noël note que le jeune homme semble avoir son petit succès sur les filles de sa classe. Une petite interaction espiègle traduit en effet son « potentiel » de séduction :

Lisa, lorsque j'entre dans la classe, taquine Mokhtar et le pousse vers moi. Elle doit être au courant que nous nous entretiendrons pendant la récré.

Ce genre de taquinerie entre filles et garçons est typique – pratiquement la même scène jouée – de la sociabilité juvénile que Philippe Vienne [2008] avait pu observer en école professionnelle mixte il y a une dizaine d'années, avec une population aux caractéristiques sociales (et aux origines ethniques) assez similaires. Le « code » de l'interaction laisse entendre qu'il y a de la sociabilité amoureuse dans l'air, et est destiné à provoquer de l'embarras chez Mokhtar quand il va faire un entretien en tête-à-tête avec Laurence Noël. Cette façon espiègle de parler de la sociabilité amoureuse montre que cette thématique n'est pas anodine pour des élèves qui redoublent leur première, et qui ont accumulé d'autres retards scolaires.

Mokhtar, pour le reste, semble n'avoir guère changé, ni dans ses difficultés scolaires, ni dans ses emportements éventuels ni dans sa passion pour le foot. Sous l'angle scolaire, tout d'abord, les **difficultés scolaires** de Mokhtar transparaissent dans cette observation en classe :

Mokhtar demande la signification du mot « *déçu* ». L'enseignante rappelle qu'elle n'est pas le dictionnaire ambulante.

Dans cette classe qui rassemble deux élèves doubleurs de l'ancienne première année commune qui avait été observée, l'enseignante dira que pour Mokhtar et Andrzej, « *ce n'est pas simple...* ». Laurence Noël remarque également que « *Lisa et Mokhtar sont complices. Ça les fait rire, presque toujours, quand la prof s'énerve, et ils ne relisent pas* ».

### *Le point de vue de l'éducatrice*

Sous l'angle du **comportement**, ensuite, l'éducatrice fait remarquer que Mokhtar a eu un comportement violent le jour même. Et sous l'angle **ludique**, que tout son univers est centré sur le football :

- L'éducatrice : « *C'est un garçon qui est fana du foot : le foot, le foot, le foot, y'a que ça qui l'intéresse, l'école ne l'intéresse mais alors pas du tout.* »

C'est un constat brutal sur l'équilibre défaussé entre la scolarité et la passion pour le foot, mais il correspond à certains éléments glanés par Laurence Noël lors des trois entretiens

avec Mokhtar, où l'on voit ce **manque d'intérêt pour le registre scolaire**, surtout après le redoublement. L'éducatrice expliquera encore, de manière précise, les difficultés qu'elle a eues avec le papa l'année passée et qui avaient été évoquées brièvement au conseil de classe :

- L'éducatrice : *Un peu rebelle... L'année passée il a brossé deux fois en m'inventant une histoire et en inventant une histoire à son père, en disant que je le harcelais, le père est venu chez moi. J'ai dit : "Votre fils, Monsieur, il a été absent, est-ce que vous comprenez ?". "Oui mais vous harcelez mon fils !". Mais je dis : "Oui Monsieur, votre fils a été absent deux fois, tout un après-midi, il brosse... Est-ce que vous savez où il se trouve votre fils ?". Et là son père il a enfin réalisé en fait que son fils brossait les cours. Et donc Mokhtar pour que son père ne l'engueule pas a inventé l'histoire et voilà. Et après son père : "Madame A., s'il vous plaît inscrivez mon fils à l'école des devoirs, aidez-le, il faut qu'il réussisse son année" ». J'ai dit : "Écoutez, depuis le début de l'année il vous tient par le bout du nez – ça, c'est dans ma tête que je me dis ! – et vous venez chez moi ?! C'est un peu tard d'ailleurs la preuve : 1<sup>ère</sup> S..."*

Aux difficultés comportementales avec les camarades d'école (bagarres) se conjugue donc le constat de la rébellion, à travers les « *histoires* » que raconte Mokhtar pour **embrouiller**, pour reprendre un terme à la culture de rues, à la fois l'école et son père, en inventant une histoire de harcèlement de manière à couvrir son brossage<sup>27</sup>. Le fait que le père soit « *venu* » vers l'éducatrice montre que le subterfuge de Mokhtar a fonctionné. Avec un brin de ressentiment contre cette accusation (« *et vous venez chez moi ?!* »), l'éducatrice entreprend alors avec succès de faire prendre conscience au père du subterfuge autant que des limites de son autorité parentale (« *le bout du nez* »), en lui faisant visiblement la morale sur ce plan.

La **morale de cette histoire** est en effet selon l'éducatrice que les *pots cassés* de ce manque d'implication paternelle dans le cadrage de Mokhtar sont le redoublement de ce dernier en 1<sup>ère</sup> S (« *d'ailleurs la preuve* »). La supplique du père (« *aidez-le* ») peut être autant le signe de l'abdication convenue, de circonstance, face à l'autorité scolaire, que d'un total **désarroi** face aux embûches du pilotage de la scolarité, un désarroi exprimé par exemple, on s'en souvient, par le père de Djamel sous la forme classique du « *on ne sait plus quoi faire avec...* ».

Si comme nous avons pu le voir la passion pour le foot de Mokhtar se conjugue toujours avec des difficultés scolaires et quelquefois comportementales, cela n'est pas sans impact sur la manière dont ses enseignants essaient de le **piloter** en vue des **orientations à moyen terme** que sa carrière scolaire va traverser. Sa trajectoire scolaire future est à présent conçue par une des enseignantes observées en classe comme un itinéraire vers le qualifiant, ce qui n'était pas aussi clairement exprimé l'année précédente :

La prof explique à Mokhtar qu'il doit réussir sa 1S et en deuxième. Pour aller en qualifiant. Elle lui montre la liste des écoles possibles. Elle lui dit : « *On bouge pour toi, on essaie de trouver des pistes* ». Elle lui dit qu'il pourrait devenir prof de gym ou de foot.

---

<sup>27</sup> Malgré cela, il nous dira dans le troisième entretien avec Laurence Noël qu'il s'entend « *trrrrès trrrrès bien* » avec son éducatrice.

Le secteur des activités sportives dans l'enseignement de la Communauté française a fait l'objet d'un petit vade-mecum bien pratique fait par un centre PMS libre<sup>28</sup>. Il y est signalé que les secteurs d'activité scolaires en ce domaine sont très différents les uns des autres, mais qu'ils portent parfois des intitulés génériques trompeurs comme « *humanités sportives* ». En réalité les diverses filières sportives sont à cheval sur le général et le qualifiant, et vont de formations d'enseignement général dites « *de très haut niveau* » pour sportifs triés sur le volet, à une option « animateur » en technique de qualification. Une partie des établissements mentionnés dans ce vade-mecum (qui n'est plus actualisé depuis 2006, cependant) se trouve en effet non loin du domicile de Mokhtar. Mais pour deux de ces établissements, situés dans sa commune, notamment en lien avec une activité sportive « football », il s'agit d'une option d'enseignement général, et l'on comprend à écouter son enseignante que Mokhtar sera plutôt orienté vers le qualifiant.

La même raison (enseignement général) prévaut pour le domaine des « *facilités sportives* » aménagées par certaines écoles en liaison avec le privé (clubs sportifs, entraîneurs), notamment dans le domaine du football. Reste alors la possibilité du *technique de transition* assurée par un institut situé dans une relative proximité avec le domicile de Mokhtar. En effet, en ce qui concerne le technique de qualification, le lien avec le « football » – ou une orientation qui conduit vers la profession enseignante – est moins explicite, et les deux écoles envisageables sont situées plus loin du domicile, sans compter d'éventuels problèmes de réputation des écoles en question.

Comme nous allons le voir plus loin, cette anticipation par certains enseignants de la carrière scolaire future de Mokhtar est en plein désaccord avec l'opinion du père de ce dernier, pour qui il est question de chercher à orienter son fils *vers le professionnel*. Ceci a probablement pour conséquence le fait que Mokhtar est coincé entre deux feux, celui de des conseils d'orientation de ses enseignants et celui de l'opinion de son père sur une « mauvaise » réorientation.

### *Le conseil de classe de décembre 2010*

Comme nous allons le voir grâce aux trois entretiens individuels avec Mokhtar, ce dernier a mis en place une **stratégie d'inertie** sur sa première S, stratégie qu'il justifie par le fait qu'il passera automatiquement en deuxième année commune. À quoi bon travailler, se demande le jeune homme ? Cette stratégie et tout un volet comportemental et d'acceptabilité morale marquent les discussions du conseil de classe de décembre 2010 :

*Échecs en français, néerlandais, maths, religion, sciences. L'élève le plus immature. Un petit bébé mal élevé. Impoli avec des gens dans le train au retour du voyage. Il ne fait rien, il se moque du monde et il est désagréable. Il dit que "c'est facile". Document reçu du PMS. Son papa ne veut pas qu'il aille... C'est le plus jeune. Il aurait pu être un 1S "comme dans le temps". Pas de contrat non. Mais pour la titulaire il devrait obligatoirement aller à l'école des devoirs.*

---

<sup>28</sup> <http://www.lepms.be/EducphysiqSport.pdf>

La conjugaison des **trois dimensions de la carrière scolaire** présentées par Howard Becker est ici emblématique quand elle prend la forme du décrochage : difficultés **scolaires** dans cinq cours et stratégie d'inertie (« *il ne fait rien* »/ « *c'est facile* »), difficultés **comportementales** (« *impoli* »/ « *désagréable* »/ « *se moque du monde* »), et un florilège de considérations **morales** (« *immature* »/ « *bébé* »/ « *mal élevé* »). C'est donc un bilan global négatif que Mokhtar suscite, un tel bilan risquant de lui coûter bien plus que ce qu'il avait anticipé, à cause de la réputation engrangée, quand il passera en deuxième année.

### *Le conseil de classe de fin d'année 2010-2011*

En raison de son âge – il a quinze ans (presque seize) au moment du conseil de classe, Mokhtar fait l'objet d'un passage automatique en deuxième année commune<sup>29</sup>. Des cinq échecs qu'il avait en décembre, il en reste quatre en fin d'année, dont une matière qui n'était pas en échec en décembre (étude du milieu, français, langues, religion), tandis que deux matières (maths/sciences) ne sont plus en échec. Mokhtar passe ainsi avec une moyenne non pondérée de 50,2 % pour une moyenne pondérée de 48,91 %. La stratégie d'inertie est bien comprise de son ancienne éducatrice, et suscite la désapprobation de la titulaire de la classe. Lors de cette discussion, on apprend par l'éducatrice que Mokhtar lui aurait parlé de son souhait d'intégrer l'Institut Jean Houzeau (IJH, nom anonymisé), une école qui assure notamment une filière de technique de transition dans le domaine sportif de prédilection de Mokhtar, le foot :

- La titulaire : « *Il ne comprend pas l'intérêt de réussir son premier degré.* »
- L'éducatrice : « *Il manque de motivation. Son père lui a enlevé le foot. Il rêve d'aller à Jean Houzeau. Si son père ne lui donne pas... Il se confie à moi, oui. Le fait qu'il aille en 2C obligé, c'est une cata. Moi j'en avais parlé à son père au milieu de l'année. Je verrai bien au mois de septembre mais je devrai laisser le flambeau à [nom de l'éducateur responsable des 2<sup>èmes</sup>]. Si Mokhtar ne fait pas la demande, je ne pourrai rien faire.* »

La discussion est très intéressante. Si la titulaire reproche à Mokhtar un manque de discernement, on pourrait dire que ce dernier a parfaitement compris que le passage automatique en deuxième commune lui donne l'occasion de ne plus rien faire en 1<sup>ère</sup> S. Ce passage automatique est une « *cata* » aux yeux de l'éducatrice, qui verrait d'un bon œil l'inscription à l'IJH, et qui avait entrepris un travail de persuasion du père de Mokhtar en ce sens. Le fait que le père de Mokhtar lui ait « *enlevé* » le foot est examiné plus loin dans ce portrait, où nous verrons qu'un certain bras de fer entre l'école et le père, ou entre Mokhtar et son père, se manifeste sur la passion du football et les options scolaires sportives. Du côté de l'école, comme nous le verrons, la passion pour ce sport n'est pas jugée anormale, et est même valorisée (parfois à titre d'anticipation raisonnable de l'avenir scolaire de Mokhtar), notamment dans ce dernier extrait tiré du conseil de classe, où l'éducateur en charge des élèves de deuxième année dresse un portrait comportemental et moral de Mokhtar :

---

<sup>29</sup> Les décisions de l'issue des 1S dépendent principalement et le plus souvent du critère de l'âge au 31 décembre de la fin de l'année civile.

- L'éducateur : « *Ce petit, c'est pas vraiment un voyou mais il aime bien déconner. Il y a au moins eu une bagarre. Il est assez provocateur. C'est un très bon joueur de foot.* »

## Le premier entretien avec Mokhtar

Laurence Noël nous éclaire sur le contexte des entretiens menés avec Mokhtar :

Après que je me sois présentée dans sa classe et mes fréquents passages aux abords de l'école, je rencontre souvent Mokhtar dans l'établissement ou dans la rue. Je réalise en tout, trois courts entretiens avec lui. Les deux premiers auront lieu à l'école, l'un dans sa classe pendant la récré, et l'autre dans le bureau d'un éducateur. Le dernier entretien se déroulera chez lui, dans le salon de l'appartement où il vit, dans une commune populaire de la Région de Bruxelles-Capitale, et juste après m'être entretenue avec son père. Le premier entretien a lieu alors qu'il a quatorze ans. C'est un jeune homme élancé au regard vif et qui grandit vite. Mokhtar a les cheveux courts qu'il coiffe parfois avec du gel, et un sourire communicatif.

### *Je n'ai plus le niveau de travail...*

Selon Mokhtar, s'il a doublé l'année précédente, c'est d'abord à cause d'**absences** à répétition (évoquées plus haut en conseil de classe) et ensuite parce qu'il était en **échec** dans au moins cinq matières. De manière générale, Mokhtar impute son échec en première année au manque de travail :

- Mokhtar : « *C'est le manque de travail. (...) Mais je sais pas vraiment. Parce que j'avais raté au moins cinq matières je crois.* »
- LN : « *Genre quoi ?* »
- Mokhtar : « *Français, EDM, sciences...* »
- LN : « *Étude du milieu... sciences, ouais...* »
- Mokhtar : « *Et... maths.* »
- LN : « *Math, ouais, OK, donc tu sais les matières que t'as ratées. Et comment t'as appris ça ? À la fin de l'année les profs t'ont dit ou... ?* »
- Mokhtar : « *Je le savais.* »
- LN : « *Tu le savais, les profs t'avaient prévenu en fait ? Non ?* »
- Mokhtar : « *Je le savais moi-même, j'ai vu qu'à partir d'un certain moment, je... n'ai plus le niveau de travail. Je le savais moi-même, j'ai vu qu'à partir d'un certain moment, je n'ai plus le niveau de travail.* »

Il est possible que le « *manque de travail* » évoqué de manière plus idiosyncrasique par Mokhtar comme un « *niveau de travail* » soit de sa part une manière de **réinterpréter** sa situation scolaire, celle de difficultés fondamentales face au travail scolaire. Si, comme nous allons le voir plus loin, sa famille essaie à tout prix de la garder sur un itinéraire d'enseignement général pour éviter l'enseignement professionnel, Mokhtar, pris entre



cette injonction familiale à la réussite dans le général et ses difficultés scolaires (comme également sa tendance au moindre effort, évoquée plus loin), est en quelque sorte obligé de réinterpréter son échec de l'année passée comme un manque de travail et non comme un manque de niveau. Les deux vocables s'entrecroisent alors dans des phrases hybrides où le niveau et le travail s'entremêlent bizarrement.

Dans sa franchise envers Laurence Noël, avec qui il a sympathisé, Mokhtar se place parfois dans des contradictions bien soulevées par l'entretien. La logique de la franchise combinée à des contradictions peut être en lien avec le stigmate de l'échec et la volonté de dissimuler ses difficultés scolaires, de garder le contrôle sur les apparences. Les moments où l'on peut **baisser la garde** – la franchise – avec une personne empathique avec qui il peut parler de ses loisirs et de la part considérable qu'ils prennent par rapport à sa scolarité, alternent ainsi avec d'autres moments où la volonté de **donner bonne impression scolaire** domine, avec des contradictions à la clé.

*Parce que je préfère jouer...*

Si Mokhtar veut obéir à l'injonction familiale de rester dans le général, il devra fournir un travail scolaire en conséquence. Sa volonté de s'y remettre (donner bonne impression scolaire) est exprimée à plusieurs reprises dans les entretiens, même si elle est comme on le verra différée (Mokhtar veut s'y remettre, *mais l'année prochaine seulement*, pas à ce stade, en 1<sup>ère</sup> S). Mais une **contradiction** intervient dans le fait que Mokhtar assume volontiers dans son premier entretien, avec franchise (baisser la garde), le fait de préférer « *jouer* » plutôt que de faire ses devoirs. Ainsi lorsque Laurence Noël lui demande s'il travaille à la maison :

- LN : « *D'accord, et pourquoi tu avais plus le niveau tu crois ? Est-ce que tu travailles à la maison ? Je m'en fous hein, moi, je suis pas prof, et je vais pas le dire au prof, donc tu me dis...* »
- Mokhtar : « *A la maison, franchement non.* »
- LN : « *Non. Pourquoi ?* »
- Mokhtar : « *Parce que je préfère jouer.* »
- LN : (rires) « *Et tu joues à quoi ?* »
- Mokhtar : « *A l'école je travaille sérieusement mais je joue par exemple...* »
- LN : « *Mais oui j'ai vu, t'as l'air concentré, on dirait que tu essaies de savoir les réponses et tout. Mais en dehors donc tu ne travailles jamais ?* »
- Mokhtar : « *Ah si je travaille quand même.* »
- LN : « *Quand même. Donc quand il faut faire les devoirs, tu...* »
- Mokhtar : « *Je les fais oui, je les fais tout le temps.* »
- LN : « *Et par exemple ce qu'elle t'a dit là (le professeur de français), avec tout le champ lexical et tout ça, par exemple, tu vas le faire ? Elle t'a dit : "Soit ce soir et tu me le rends pour demain, soit pour lundi". Tu vas le faire quand ?* »
- Mokhtar : « *Pour demain.* »
- LN : « *Pour demain, donc là, tu vas finir tes cours à quelle heure ?* »
- Mokhtar : « *Aujourd'hui ? Trois heures et demie.* »
- LN : « *Et quand est-ce que tu vas faire ça, pendant l'heure d'étude maintenant, ou tu vas faire ça après ? Quand est-ce que tu vas le faire pendant la journée ?* »

- Mokhtar : « *Je vais rentrer, je vais manger, puis je vais vite le faire. Je fais puis... comme ça, je suis tranquille.* »

Mokhtar essaie comme nous pouvons le voir de contrôler les impressions qu'il donne à l'extérieur. S'il déclare avec franchise préférer jouer plutôt que de travailler ses devoirs, et ne pas travailler (« *franchement non* ») à la maison, il rectifie immédiatement le tir en disant qu'il fait ses devoirs, ce qui correspond bien à ce que décrivait son enseignante titulaire de première année. Il s'agit en l'occurrence de ne pas apparaître à l'extérieur (pour un interlocuteur extérieur, et par exemple un enseignant) comme étant en faute, en défaut de scolarité. Le fait qu'il nous dise travailler « *sérieusement* » à l'école est en phase avec ce contrôle des apparences. Ce travail consiste en partie à avoir « *l'air* » sérieux et « *concentré* », pour reprendre ce que dit Laurence Noël dans l'entretien, même s'il peut y avoir décalage entre la performance réalisée et l'apparence prise.

Ce que Mokhtar raconte néanmoins sur son « *travail* » tient tout entier dans un adverbe : « *vite* ». S'il fait « *vite* » ses devoirs en rentrant, il aura plus de temps pour jouer. Une problématique essentielle va donc être celle de la régulation du temps pour les jeux et du temps pour le travail, la diminution du temps pour le jeu ou au moins des types d'activités ludique transparaissant dans le dernier entretien avec Mokhtar, en liaison probable avec la régulation paternelle en matière d'autorité.

Une fois les devoirs terminés, nous dit Mokhtar, la part consacrée aux activités ludiques peut commencer :

- LN : « *Et qu'est ce que tu fais à la maison, quand tu dis : "Je fais mes devoirs après je suis tranquille", qu'est-ce que tu fais alors ?* »
- Mokhtar : « *Je vais sur l'ordi ou je joue ou j'aide ma mère parfois.* »
- LN : « *Et tu joues à des jeux sur ordi ? Quels jeux genre ? Warcraft et des trucs comme ça ?* »
- Mokhtar : « *Non, non. C'est trop... C'est, j'trouve que c'est trop le futur comme ça, j'aime pas.* »
- LN : « *Trop futur ?* »
- Mokhtar : « *Ouais, des pouvoirs et tout.* »
- LN : « *Et qu'est-ce que tu préfères alors comme jeux ?* »
- Mokhtar : « *Jeux... jeux d'aventure. Foot et mystère et des jeux de mystère.* »
- LN : « *OK foot et des jeux de mystère, mais ça aussi c'est un peu science-fiction ?* »
- Mokhtar : « *Non mais aventure faut chercher euh, quand on est bloqué il faut...* »
- LN : « *Tu peux me dire le nom d'un jeu ?* »
- Mokhtar : « *Y'a Tomb Raider.* »

On notera que le **football comme passion** revient jusque dans les jeux électroniques. Des jeux vidéos que Mokhtar trouve dans des magasins d'occasion du quartier ou dans des magasins « *Cash Converters* ». Mokhtar dispose également d'une console Wii (Nintendo) d'occasion. Mais la grande passion de Mokhtar, c'est bel et bien le foot, évoqué spontanément dès le premier entretien :

- LN : « *Et est-ce que t'es toujours chez toi ou... ?* »

- Mokhtar : « *Je sors jouer au foot.* »

Le thème, tellement bien associé à Mokhtar et à ses centres d'intérêt, provoque même le rire partagé avec l'intervieweuse dans le second entretien, tellement il suscite l'évidence comme loisir central :

- LN : « *OK et euh, comment ça se passe à la maison, tes frères sont toujours là, rien n'a changé, les parents ?* »
- Mokhtar : « *Pas grand chose, je travaille, quand je termine mes loisirs.* »
- LN : « *Foot ?* »
- Mokhtar : ... (oui silencieux, éclats de rire)

### *Un endroit pour les poubelles...*

Nous avons vu plus haut que les difficultés scolaires de Mokhtar amenaient certains de ses enseignants, l'année passée et cette année scolaire-ci, à essayer de le rediriger vers une école où son « potentiel » sportif pourrait être exploité. Quand elle est considérée lors de la deuxième année scolaire, cette redirection implique visiblement une **bifurcation** importante, celle du passage vers le technique de transition ou le qualifiant. Ce « projet » enseignant se présente comme étant en phase avec la passion pour le foot de Mokhtar, mais il va rencontrer le mécontentement du père de ce dernier, très clairement exprimé lors de son entretien, dans la mesure où le père comprend cela comme une orientation vers l'enseignement professionnel. Il est probable que ce mécontentement, ce désaccord majeur, qui doit précéder les trois entretiens de Laurence Noël avec Mokhtar d'un certain temps, se soit traduit par un changement de discours chez ce dernier, quand il s'adapte aux vœux de son père pour rejeter le « projet » en question. Ainsi, dès le premier entretien :

- LN : « *Bon, je vais te laisser aller à la récré. Mais juste, qu'est ce que tu imagines... Tu veux réussir là, ton année ?* »
- Mokhtar : « *Oui.* »
- LN : « *Et tu le vois comment, après ? Qu'est-ce que t'as envie de faire ?* »
- Mokhtar : « *Je veux passer en 2, en 2, j'ai pas envie d'être en professionnel ni en technique.* »
- LN : « *Pourquoi ?* »
- Mokhtar : « *C'est un peu un endroit, j'aime pas dire ça mais c'est un peu un endroit pour les poubelles comme ça.* »
- LN : « *Ah, OK.* »
- Mokhtar : « *Là-bas tu rates ta vie un peu. Moi je trouve euh, "professionnel" tu te fous en l'air.* »
- LN : « *OK.* »
- Mokhtar : « *Pas beaucoup d'intérêt.* »
- LN : « *Tes frères, ils ont fait professionnel ou général ?* »
- Mokhtar : « *Y'a un frère oui, qui a fait le professionnel.* »
- LN : « *Est-ce que tu crois que l'exemple de ton frère ça influence ?* »

- Mokhtar : « *Oui, oui, tous mes frères et sœurs ils me disent “Ne vas pas en professionnel ni en technique, reste en général”. Tous... »*
- LN : « *Ab, tout le monde te dit ça quoi... Tes parents aussi ou quoi ? »*
- Mokhtar : « *Mais moi aussi je me disais dans ma tête à moi avant qu'ils me disent... Dans ma tête je voulais continuer en général ».*
- LN : « *OK, et qu'est ce qui se dit ici à l'école ? Les gens et tout, ils veulent rester en professionnel ou en général ? »*
- Mokhtar : « *Y'en a beaucoup qui veulent aller en général, tout le monde... »*
- LN : « *Ab, OK... »*
- Mokhtar : « *Professionnel tout le monde, euh... pas travailler. »*
- LN : « *Tout le monde a capté qu'en fait euh... »*
- Mokhtar : « *Oui et voilà... »*
- LN : « *Et tout le monde dit “c'est la poubelle” ? »*
- Mokhtar : « *Non. »*
- LN : « *OK. Et donc tu veux rester en général et rester ici tout le temps ? Ou tu voudrais changer d'école ? »*
- Mokhtar : « *Ca je sais pas encore. »*

Comme « *tout le monde* » dans son école, à ce qu'il nous dit, Mokhtar veut passer en deuxième afin de rester dans la filière générale, en refusant tout particulièrement l'idée de l'orientation vers le professionnel ou même vers le technique. Il l'évoque avec horreur en utilisant un terme lourd d'implications dans toute sa **symbolique** : le professionnel c'est un peu « *les poubelles* ». Ce discours, et ce choix de rester dans le général qu'il présente comme étant de son propre chef (« *moi aussi... avant qu'ils me disent* »), est manifestement sous influence familiale, puisque tous les membres de la fratrie, y compris le frère qui a eu une scolarité professionnelle, dissuadent Mokhtar de se retrouver dans cette filière.

En arrière-plan familial, il y a donc visiblement la **hantise de la relégation**, des risques de relégation à la fois **scolaire et sociale** (« *tu rates ta vie un peu* »/ « *tu te fous en l'air* ») que représente l'orientation vers le professionnel dans les quartiers populaires de Bruxelles, en particulier pour des descendants d'immigrés (devant faire face au stigmate ethnique)<sup>30</sup>. Le fait que Mokhtar étende de manière assez ambiguë cette **hantise du professionnel** aux élèves de sa propre école (« *beaucoup* »/ « *tout le monde* ») montre bien que la peur de déchoir scolairement et socialement, qui est une peur à assise morale (une filière pour ceux qui ne veulent « *pas travailler* » à l'école), est une dimension forte des anticipations familiales en matière de trajectoire scolaire dans l'espace bruxellois.

## Le deuxième entretien avec Mokhtar

Quelques semaines après le premier entretien de Laurence Noël avec Mokhtar, le deuxième entretien, plus bref, peut avoir lieu :

Sa classe est en salle d'étude. À mon entrée, l'éducateur demande que tout le monde se lève. Je lui explique et il me donne volontiers sa clé pour ne pas devoir réaliser l'entretien dans le couloir. Les élèves de la classe rient parce qu'ils essaient de deviner qui devra y passer. Ce jour-là, la titulaire s'est directement adressée à lui

<sup>30</sup> Sur le stigmate ethnique, voir Vienne 2008.

concernant son avenir et la possibilité pour lui, de changer d'école pour s'adonner à sa passion : le foot. C'est une des raisons qui me pousse à le revoir. Mokhtar m'apprend que déjà, l'an dernier en première commune, son autre titulaire lui avait parlé de cette possibilité.

*Ils parlent sur moi...*

Le jeune homme va approfondir à nouveau cette question du « projet » en matière de bifurcation vers une école à orientation sportive :

- LN : « *Deuxième petit entretien... Je voulais te demander comment ça se fait qu'aujourd'hui, votre titulaire t'a parlé de possibilité d'aller dans une autre école ?* »
- Mokhtar : « *C'est une possibilité pour aller à l'école de foot.* »
- LN : « *Tu as demandé ?* »
- Mokhtar : « *Non, l'année passée ils avaient déjà parlé de ça avec ma prof de français.* »
- LN : « *Tu as demandé ?* »
- Mokhtar : « *Non, c'est elle, parce qu'elle voyait que j'étais distrait dans le travail et je pensais qu'au foot, donc elle m'a dit si il y a des possibilités d'aller à l'école de foot. Puis de là elle avait plus parlé. Et là Madame elle avait dit comment j'étais et tout, elle a dit : "Oui il pense qu'au foot, il serait mieux dans ce sport, s'il peut arriver au foot, il doit penser mieux de travail, un but pour accéder". Et maintenant c'est pourquoi elle me demande, elle me dit : "Tu dois quand même réussir ta deuxième, pour aller en trois..." Ma première et ma deuxième...* »

Le terme « école de foot » revient de manière exactement similaire à ce qui avait été dit en conseil de classe l'année passée. Mokhtar se l'est donc approprié comme tel, même s'il est **extrêmement imprécis**, exposé comme tel. Selon le jeune homme, il n'émanerait donc pas de lui mais bien d'une des enseignantes de première année qui y voit un projet d'études plus en phase avec la passion pour le foot de Mokhtar, mais peut-être aussi calqué sur les difficultés scolaires (« *j'étais distrait dans le travail* »). Ce dernier comprend qu'il doit obligatoirement terminer le cycle du premier degré pour pouvoir aller dans cette école :

- LN : « *Donc ta 1S et ta deuxième commune.* »
- Mokhtar : « *Oui il fallait que j'aie ma première commune et ma deuxième. Faut que je passe du deuxième degré.* »
- LN : « *Du premier degré...* »
- Mokhtar : « *Du premier degré pour aller au deuxième degré.* »
- LN : « *Et là tu irais dans quelle autre école ? T'as reçu une liste aujourd'hui...* »
- Mokhtar : « *Oui.* »
- LN : « *Tu connais ces écoles ?* »
- Mokhtar : « *J'en connais qu'une.* »
- LN : « *Qui est près de chez toi dans ta commune ?* »
- Mokhtar : « *Non y'en a trois dans ma commune.* »
- LN : « *T'en connais qu'une qui est où ?* »

- Mokhtar : « A [nom d'une des principales places et station de métro de la commune] »
- LN : « OK, et t'aurais envie d'aller là ? »
- Mokhtar : « Pas tellement. »
- LN : « Pourquoi ? »
- Mokhtar : « Parce qu'il y a... Ils aiment pas les... écoles et des mésaventures là-bas parce que je connais beaucoup de personnes et j'ai pas envie de... »
- LN : « Tu connais trop de monde du quartier ou tu préfères aller dans une école plus loin où y'a moins de monde alors ? »
- Mokhtar : « Oui. »
- LN : « Pourquoi ? »
- Mokhtar : « Parce que ça attire des problèmes. Ils parlent sur moi. Des jaloux quoi. »
- LN : « Des jaloux ou bien ils connaissent trop de choses de ta vie ? »
- Mokhtar : « Oui y'a de ça. »
- LN : « Et qu'est-ce que ça te fait alors de changer d'école, sûrement ? »
- Mokhtar : « Si je fais une école comme celle-ci, j'aurais pas voulu. Comme c'est une école de foot, tout le monde là-bas veut devenir footballeur, donc ils ont tous le truc en commun. »
- LN : « Et toi tu veux devenir footballeur ou prof de foot ? »
- Mokhtar : « Footballeur. »
- LN : « Footballeur ! Carrément, pas prof de foot... C'est marrant parce que la prof tout à l'heure elle t'a dit : "pour devenir prof de foot", ça pourrait devenir un débouché et toi tu me dis : "Ha non, non, non, moi je veux devenir footballeur". »
- Mokhtar : « Euh, c'est soit prof ou footballeur hein... »
- LN : « Ca peut être les deux en fait ? »
- Mokhtar : ... (oui silencieux).

Ce dialogue est important car il met le doigt sur le nœud du problème : Mokhtar n'a qu'une idée encore très imprécise de son avenir. Il peut construire une **rêverie à long terme** sur le « projet » de bifurcation que l'on confectionne pour lui, en parlant du métier de footballeur professionnel, et il est même possible qu'il intègre à ce scénario celui plus scolaire du « *prof de foot* ». Mais l'ensemble du projet, à travers les choix d'écoles de proximité (par rapport au domicile) qu'on lui propose, met en jeu un autre problème, celui de la réputation. Il s'agit même d'un **double problème de réputation**. D'abord il y a la réputation de l'école secondaire de quartier populaire, qui dans l'esprit de Mokhtar, est une *mauvaise réputation* : l'école en question est une école où les élèves « *aiment pas les écoles* ». On en revient ainsi à ce qui a été dit plus haut sur sa vision (et la vision familiale) des écoles professionnelles. Si c'est pour aller dans une telle école, Mokhtar renoncerait au projet de changement (« *j'aurais pas voulu* »).

Ensuite, il y a la réputation personnelle qui est en jeu. Les jeunes gens du quartier qui « *parlent sur moi* », nous dit Mokhtar, représentent, bien que le problème soit évoqué de manière assez cryptique, le problème des enjeux de réputation dans la culture de rue. *Parler sur quelqu'un*, c'est faire jouer le registre de la mauvaise réputation via des rumeurs et des cancans dévalorisants. Il est possible que Mokhtar, en nous parlant des « *jaloux* » du quartier, dessine un problème un peu territorial où il se dissocie des enfants du quartier en

allant se scolariser à une certaine distance dans une autre commune bruxelloise. Les deux problèmes de la réputation des écoles de quartier et des enjeux de réputation personnelle se conjuguent en tout cas pour dissuader Mokhtar, et comme on le verra par la suite, sa famille, de suivre le conseil de changement d'école.

Laurence Noël prépare ensuite le terrain pour une rencontre avec les parents de Mokhtar :

Ce deuxième entretien est très court et j'en profite pour baliser et lui répéter, encore, que je vais téléphoner puis me rendre chez lui. Je le questionne alors quant à la manière qu'il aura d'expliquer ce coup de fil : « - *Alors, comment tu vas dire à tes parents que je voudrais les rencontrer juste une fois ? - J'ai dit que, je vais dire que y a une femme qui venait me consulter en classe, qui regardait comment je travaillais, et tout ça. Et puis je vais dire et puis je vais dire, chaque fois qu'elle vient, elle me prend le temps de cours ou la récréation - Pas à chaque fois ... - (il sourit) Quand vous venez ... et je vais demander si elle peut vous rencontrer pour discuter - Et ça peut être n'importe qui, n'oublie pas, ceux qui veulent pas, font ce qu'ils veulent, même les frères ils peuvent, OK ? - Oui - Ca te va ? - Oui ».*

Mokhtar file à toute vitesse et je téléphonerai chez lui plusieurs semaines après l'entretien. Son père décroche et écoute ma présentation de la recherche. Je mets comme toujours l'accent sur le fait qu'il ne s'agit pas forcément de Mokhtar en particulier mais plutôt du fait que Mokhtar fait partie d'une classe tirée au sort et suivie l'an dernier. Puis, j'explique que parmi ces anciens élèves, il fait partie des élèves que je voudrais suivre pour une recherche qui s'occupe de voir comment se passe le passage entre les primaires et secondaires. Il n'est pas contraire et nous fixons un rendez-vous environ un mois à l'avance. Je le rappelle une semaine à l'avance pour lui confirmer ce rendez-vous.

### *L'entretien avec le père de Mokhtar*

Laurence Noël nous explique ensuite le cadre de l'entretien :

Mokhtar dénomme son quartier, comme d'autres élèves interviewés, par la station de métro la plus proche. Il y partage un appartement avec ses parents et deux de ses frères. Mokhtar va toujours à l'école en bus et souvent avec un camarade de classe (première S) qui habite le quartier et qu'il considère comme un de ses meilleurs amis. Je me rends au domicile de Mokhtar et prends le temps de faire le tour du bloc parce que je suis à l'avance. J'observe le vendeur du magasin juste en bas de l'appartement de Mokhtar, qui vend des copies de films bollywoodiens et des jeux électroniques. Je rentre dans trois boutiques spécialisées en produits africains, je compare l'achalandage des boucheries du coin avec pour preuve de qualité les certifications d'origine. Enfin l'heure du rendez-vous pointe. En observant les sonnettes, je remarque qu'il est possible que la famille de Mokhtar loue deux appartements, puisque le même nom revient deux fois sur les sonnettes. Je sonne, j'entends à peine la réponse mais on m'ouvre. Et je demande à une jeune fille déjà croisée deux fois (entrée et sortie de l'immeuble) si Mokhtar c'est bien par là ... Elle me le confirme. L'immeuble, très étroit de façade, est assez large et profond, lorsque j'entre, je suis surprise. Je monte la vieillesse cage d'escalier, et c'est Mokhtar qui vient m'ouvrir la porte et me salue. Il est grave et bien moins souriant qu'à l'école. J'entre, et le père

est là, debout. Il sort du salon pour me saluer. Il s'excuse immédiatement parce qu'il ne peut serrer la main que je lui tends spontanément. Il s'excuse encore et invoque le respect de la religion. Nous entrons dans une pièce lumineuse, le living-room, décoré de fausses fleurs, de tissus et de napperons brodés, de cadeaux ramenés du Maghreb qui sont encore emballés et exposés. La cheminée et les étagères sont ornées de plusieurs décorations orientales et religieuses. Nous nous installons sur la banquette orientale matelassée qui occupe un coin de la pièce.

Cet homme de 53 ans paraît beaucoup plus jeune que son âge, il n'a presque aucune ride. Il porte une barbe et un couvre-chef, il est habillé de vêtements amples. Il ne sourit pas mais il m'accueille avec beaucoup de respect. Je demande à Mokhtar, qui s'est assis directement avec nous, de bien vouloir quitter la pièce et fermer la porte, sous réserve de l'accord du père, qui va marquer son accord. J'enchaîne immédiatement l'entretien<sup>31</sup>.

*C'était un peu dur pour moi...*

Les premières questions portent sur le parcours scolaire et professionnel du père de Mokhtar, qui nous décrit brièvement sa trajectoire :

- Le papa : « (...) je suis venu ici en Belgique ici en 1970. »
- LN : « Et pourquoi est-ce que vous venez en Belgique ? »
- Le papa : « J'étais encore jeune, j'avais 12 ans. Je suis venu avec mes parents... qui travaillaient ici. »
- LN : « Et là vous allez à l'école alors à 12 ans. »
- Le papa : « Je vais à l'école jusqu'à 4<sup>ème</sup> et 5-6<sup>ème</sup> primaire et puis, j'avais doublé aussi je crois en 6<sup>ème</sup>. Ce qu'il y a c'est que... c'était un peu dur pour moi mais à ce moment-là j'ai... j'ai travaillé... travaillé. »
- LN : « Vous avez commencé à travailler dans quoi ? »
- Le papa : « Dans l'ancien usine qui faisait du papier sable c'est-à-dire... (il dit un mot en arabe) à poncer »
- LN : « Combien de temps ? »
- Le papa : « Pas longtemps parce que l'usine elle a été fermée, puis je suis allé travailler dans une imprimerie et là jusque 1982, et depuis là je suis au chômage. »
- LN : « Depuis combien de temps vous êtes au chômage ? »
- Le papa : « Depuis 1982. »
- LN : « 1982 ? »
- Le papa : « 1983... »

Comme nous pouvons le voir, le père est **ouvrier non qualifié** au **chômage** depuis presque une trentaine d'années, après une dizaine d'années de travail ouvrier. Sa formation scolaire s'est arrêtée avec les études primaires, probablement effectuées en intégralité au Maroc. Il a suivi ses parents dans leur parcours migratoire, et après avoir connu des difficultés en fin de carrière scolaire (« un peu dur pour moi »), se met directement à travailler comme ouvrier. Il est probable que c'est vers la mi-adolescence,

---

<sup>31</sup> Le père s'exprime avec un accent marocain appuyé, et dans un français imprécis, parfois peu compréhensible, mais il parle lentement et laisse même quelquefois de très longs silences ponctuer l'entretien, comme s'il se mettait en retrait de la conversation, ou manifestait son incompréhension.



dans le cadre légal de l'époque, qu'il a pu trouver de l'embauche comme ouvrier en Belgique. Le père connaît donc bien le métier d'ouvrier et les aléas professionnels que peut connaître un ouvrier non qualifié (chômage sur près d'une trentaine d'années). Il est certain que cet aspect de sa biographie influe sur le pilotage qu'il exerce sur la scolarité de son fils cadet. Mokhtar est en effet le cadet d'une fratrie de six enfants et le père est à présent grand-papa. Dans cette fratrie, il semble que la plupart des enfants ait connu un cursus d'enseignement qualifiant, ou de formation professionnelle :

- LN : « *Vos autres enfants, ils ont étudié ?* »
- Le papa : « *Oui.* »
- LN : « *Tous ?* »
- Le papa : « *Non, pas tous, y'en a un... qui est plus ici, qui habite à Anvers, et l'autre il fait maintenant la formation électricité.* »
- LN : « *Et celui qui est à Anvers, il fait quoi ? Il fait l'université, ou il fait une formation ?* »
- Le papa : « *Une formation aussi...* »
- LN : « *OK, et vos filles, elles ont étudié ?* »
- Le papa : « *Oui. À la même école. L'ES2. Elle fait couturière.* »
- LN : « *OK, elle a fait couturière.* »
- Le papa : « *Et puis après elles se sont mariées.* »

*C'est mes enfants qui ont choisi eux-mêmes...*

La suite de l'entretien porte sur la trajectoire scolaire de Mokhtar. Si ce n'est pour une première année, Mokhtar a suivi presque tout son cursus primaire à l'ES2. Cette partie de l'entretien nous éclaire sur le choix d'une **école de proximité**, comme également sur les responsabilités de ce choix :

- LN : « *Alors, il a été où en primaires, Mokhtar ?* »
- Le papa : ... (silence)
- LN : « *Dans une école du quartier ? Ou...* »
- Le papa : « *Oui, ici, mais... c'était... n'a pas duré longtemps.* »
- LN : « *Il est allé juste quelques années ?* »
- Le papa : « *Non, un an je crois... Et puis il a été à l'ES2.* »
- LN : « *En primaires déjà ?* »
- Le papa : « *Oui. Non ! depuis qu'il était enfant aussi, hein...* »
- LN : « *Et les autres enfants ont aussi été à l'ES2 ? Tout le monde ?* »
- Le papa : « *Oui, oui. Non ! Pas tout le monde, pas Mohammed et Khalil.* »
- LN : « *Pourquoi ?* »
- Le papa : « *Le premier enfant c'était... un peu retardé, handicapé. Et puis Khalil il a été... l'autre école. Et puis il a fait les... suivi les... électricité.* »
- LN : « *Et vous après vous avez choisi l'ES2 pour tous vos enfants, pourquoi ?* »
- Le papa : « *C'est pas moi qui ai choisi, c'est mes enfants qui ont choisi eux-mêmes.* »
- LN : « *C'est les enfants qui ont choisi eux-mêmes ?* »
- Le papa : « *Eux-mêmes, ouais...* »

L'information cruciale ici, c'est que le père n'a pas la **maîtrise du pilotage scolaire** pour le choix d'école, ce qui est important pour considérer toute sa capacité de maîtrise éventuelle de l'aide scolaire à Mokhtar sous ses différentes formes. Deux des frères aînés, qui vivent aujourd'hui comme nous l'avons vu dans la maison<sup>32</sup>, ont eu une scolarité apparemment autonome par rapport au père en ce qui concerne les choix d'écoles (« *ont choisi eux-mêmes* »). Parmi les enfants aînés évoqués par le père (deux des quatre fils), l'un des deux est celui qui a suivi la filière professionnelle dont il avait été question dans les entretiens avec Mokhtar, et l'autre a des déficiences mentales.

Apparemment **l'expérience du professionnel**, négative, du premier, a beaucoup compté sur les hantises familiales dans ce domaine (comme Mokhtar l'exprimait aussi dans le premier entretien). Le père précisait aussi dans son entretien qu'un de ses enfants n'a pas fait d'études (faisant probablement la formation professionnelle comme apprenti) et que l'autre est aujourd'hui en filière électricité. Reste alors l'exemple des **deux filles**, qui paraît central puisque ce sont elles qui ont été scolarisées à l'ES2. L'exemple reste mystérieux car le métier choisi (couturière) ne correspond pas aux filières dispensées aujourd'hui par l'école. Peut-être s'agit-il d'une option disparue, mais qui renvoie plus que probablement à la filière professionnelle dispensée par l'école. Les filles ont quitté la maison pour se marier. L'un dans l'autre, la majorité des carrières scolaires de la fratrie semble ainsi converger vers le professionnel puis que vers le général, ce qu'il faut bien garder en tête quand on considérera ce que la famille pense de l'enseignement professionnel.

Il est possible qu'un **déplacement stratégique** pour la scolarisation ait eu lieu du quartier, avec son lot d'écoles de proximité, vers une autre commune de Bruxelles, celle où se trouve l'ES2, et cela en fonction de la scolarité des enfants aînés de la famille. Le fait que Mokhtar lui-même ait quitté l'école primaire de quartier après une première année sur place indique des choix raisonnés de changement d'école, même s'ils n'ont pas été accomplis par le père.

*L'école, c'est pas l'école c'est lui, et lui, c'est pas lui c'est l'école...*

Laurence Noël demande ensuite au père d'évaluer la situation scolaire actuelle de Mokhtar :

- LN : « *Qu'est-ce que vous pensez de la situation scolaire actuelle de Mokhtar ? Il avait pas eu le CEB ? Qu'est-ce que vous pensez du CEB ?* »
- Le papa : ... (silence)
- LN : « *Vous... vous savez que c'est le certificat d'études de base, là ?* »
- Le papa : « *Hmmm...* »
- LN : « *Pourquoi vous pensez qu'il a pas eu son CEB ?* »
- Le papa : « *Je sais pas... il a eu des... du mal à suivre. Il a eu des... des difficultés à l'école. C'est... l'école, c'est pas l'école c'est lui, et lui, c'est pas lui c'est l'école. C'est-à-dire les profs. Et moi je suis entre les deux...* »

---

<sup>32</sup> Probablement parce qu'ils ne sont pas mariés, la famille étant plutôt traditionnelle sous cet angle, comme celle de Yasmina

- LN : « *Et comment ça se passe ? Vous allez souvent aux réunions de parents ?* »
- Le papa : « *Chaque fois...* »

Le père exprime déjà son **désarroi** par cette présentation, dans laquelle il se montre tiraillé, *piégé* entre la version que donne son fils et la version que donne l'école. À la différence du grand frère de Yasmina, par exemple, qui nous disait que l'école avait toujours raison, ici le père renvoie **tout le monde dos-à-dos** en ce qui concerne les responsabilités sur la situation scolaire de son fils. Il se présente ainsi comme la victime d'une telle situation, ce qui lui fournit un système d'explication commode et éventuellement de **disculpation**. Son désarroi notable porte aussi sur le contenu des problèmes (« *je sais pas* »), résumés par un laconique « *du mal à suivre* ». Si le père sait dans quelles matières Mokhtar est en difficulté, le désarroi sur le contenu des problèmes se traduit pleinement dans ce que le père exprime difficilement ci-dessous :

- LN : « *Chaque fois ? Et comment vous trouvez que ça se passe, le dialogue avec l'école ?* »
- Le papa : « *Mais c'est que... Dialogue, c'est bon... Pour le dialogue, oui... C'est bien. On me dit que l'enfant, voilà... Quand lui il veut travailler il veut travailler. Mais, c'est toujours la même, depuis longtemps qu'il me dit ça. "C'est un enfant qui est bien, il sait qu'est-ce qu'il fait". Mais c'est quand l'envie... Quand l'envie de faire le travail, il travaille. "Oui, mais comment ça se fait, maintenant, que t'as... difficultés ? En français, et maintenant en néerlandais ?"* »

Si sa compréhension de la réalité scolaire est incertaine, le père de Mokhtar insiste comme beaucoup de parents de familles populaires rencontrées par Daniel Thin dans son travail de doctorat (1998) sur la *volonté* de travailler, comme si celle-ci avait le pouvoir de tout résoudre, et ne s'explique donc pas le fait que les difficultés réapparaissent alors que la volonté est clairement exprimée (« *comment ça se fait...* »). Le père exprime son désarroi à nouveau sur le tiraillement entre ce que dit l'école (« *quand lui il veut* ») et les mauvais résultats de Mokhtar, dans une sorte de dialogue où il nous illustre les réparties de l'école et les réparties de son fils. La **délégation de responsabilités scolaires à l'école** est donc totale. La configuration familiale de l'aide à l'étude est ensuite évoquée :

- LN : « *OK. Et est-ce que vous regardez le bulletin ?* »
- Le papa : « *Ouais. Toujours, chaque fois qu'il fait venir les parents.* »
- LN : « *Toujours... Et votre épouse aussi ? Qui est-ce qui suit le plus les devoirs de Mokhtar ? Au jour le jour ?* »
- Le papa : « *C'est moi que je le suis.* »
- LN : « *Vous le suivez plus que votre épouse ?* »
- Le papa : « *Hmmm...* »
- LN : « *OK. Et vous le suivez tous les jours ? Est-ce que vous regardez par exemple ce qu'il a dans le journal de classe ?* »
- Le papa : « *Oui.* »
- LN : « *Et vous regardez concrètement s'il fait ses devoirs ou pas ?* »
- Le papa : « *Ah, je lui demande euh... "Oui, j'ai fait les devoirs." Bien sûr...* »
- LN : « *Donc vous... vous contrôlez, quoi ?* »
- Le papa : « *Oui.* »

Le fait que l'aide à l'étude est décentrée vers le père et non vers la maman de Mokhtar est éventuellement la marque d'un défaut de scolarité chez la maman aussi important que celle que nous connaissons pour le père (même si l'on apprend plus loin par Mokhtar que sa maman aime la lecture). De plus, le contrôle évoqué par le père est uniquement, comme dans le cas des familles populaires les moins en phase avec la culture scolaire, un **contrôle sur les points** (le bulletin) et sur **le fait de faire les devoirs** et non sur leur contenu, et peut même se réduire, tel qu'il est présenté, à une confiance accordée à Mokhtar qui laisse libre cours au freinage scolaire éventuel de ce dernier. Le contrôle sur le journal de classe doit par contre faire barrage, s'il est réalisé, à un éventuel court-circuitage de l'information dans ce domaine par Mokhtar, comme nous avons vu que la communication entre l'école et la famille via Mokhtar a pu être l'année passée assez problématique.

*J'arrive pas à comprendre...*

Lorsque Laurence Noël demande au père de Mokhtar comment ce dernier envisage un « *bon* » avenir pour son fils, celui-ci répond sans hésiter :

- LN : « *Euh... Comment est-ce que vous voyez l'avenir de votre fils ? C'est quoi un bon avenir pour vous ?* »
- Le papa : « *C'est qu'il fait ses études... Qu'il suit bien ses études. C'est ça un bon avenir pour lui.* »
- LN : « *C'est important pour vous ?* »
- Le papa : « *Ben ouais...* »

Cette réponse sur les espoirs a toujours son envers, sa face nocturne, celle des craintes, une question qui génère souvent des réponses *ad hoc* de la part des familles, centrées sur leur **déchiffrement** des difficultés de leur enfant. Ici, les difficultés scolaires croissantes de Mokhtar, y compris très récentes, se combinant aux difficultés de pilotage et au désarroi du père, la réponse intègre toutes ces dimensions :

- LN : « *Et est-ce que vous avez des peurs par rapport à Mokhtar, des craintes ?* »
- Le papa : « *Des craintes... qu'est-ce qui se passe maintenant à l'école, avec les profs... Parce que quand on va à la réunion, c'est : "Le bulletin, il est vraiment... il est bas, hein."* »
- LN : « *Il est bas pour l'instant.* »
- Le papa : « *Oui, vraiment. Et eux, ils disent : "C'est un bon enfant". Et par exemple... "Il suit bien". Mais ça moi par exemple j'arrive pas à comprendre.* »
- LN : « *Qu'est-ce que vous ne comprenez pas ? Que le bulletin soit bas alors qu'ils disent que c'est un bon enfant, qu'il suit bien ?* »
- Le papa : « *Ouais. Si lui, par exemple, il fait le nécessaire, il fait... Et maintenant le dernier bulletin, le dernier examen, j'ai aussi un téléphone comme quoi le comportement est changé...* »
- LN : « *C'est-à-dire ?* »

- Le papa : « *Le comportement est changé parce que il y a des choses que lui il fait lui-même... Sans demander à un professeur, sans... Il fait lui-même.* »
- LN : « *Ca veut dire que c'est une bonne amélioration. Cela va mieux le comportement...* »
- Le papa : « *Non, c'est moins ! Par exemple quand il sort de la classe, il sort... sans demander la permission, sans...* »
- LN : « *Et ça, vous lui dites que c'est pas bien ?* »
- Le papa : « *Ah c'est normal. Parce que la dernière fois qu'on m'a dit ça, c'est par téléphone.* »
- LN : « *Mais vous avez été convoqué ?* »
- Le papa : « *Non, j'ai pas encore été... La prochaine fois, on va être convoqués. Pour voir ça comment...* »
- LN : « *OK, et est-ce que Mokhtar il a une aide parfois, est-ce que vous offrez des cours particuliers ?* »
- Le papa : « *Non.* »
- LN : « *Et il a déjà été à l'école des devoirs ?* »
- Le papa : « *Oui. (rire gêné) A la même école. Mais ce que maintenant il dit, parfois il sort. Sans faire le devoir. C'est-à-dire, il sort en cachette, allez...* »
- LN : « *Il va pas...* »
- Le papa : « *Il va pas. Et maintenant il vient me dire comme quoi "Je veux faire l'école des devoirs, mais pas à cette école." Quelque part dehors.* »
- LN : « *Ailleurs... Et vous avez déjà cherché alors ailleurs ?* »
- Le papa : « *Non, j'ai pas encore été...* »

La réponse a ses parts d'ombre également. Pourquoi Mokhtar, qui fait **l'école buissonnière** plutôt que d'aller à l'école des devoirs, veut-il changer d'école des devoirs ? Son père a-t-il réagi avec « fermeté » à cette petite désertion extrascolaire, et comment a-t-il appris que Mokhtar n'allait plus à l'école des devoirs ? Toujours est-il que le père montre clairement à nouveau son **désarroi**, à nouveau parce qu'il se base sur une interprétation du travail scolaire comme étant essentiellement une question de volonté, et que le discours de l'école lui apparaît dès lors comme paradoxal. Si Mokhtar *veut* « suivre », et si les enseignants le reconnaissent (« *il suit bien* ») et lui disent que « c'est un bon enfant », comment les choses peuvent-elles se dégrader (« *le bulletin il est bas* »/« *j'arrive pas à comprendre* ») ? De plus, les problèmes changent de nature, avec la question de la **discipline** qui intervient sous la forme de sorties de classe non autorisées (comme on le verra plus loin dans le troisième entretien avec Mokhtar), le père s'attendant à être convoqué après avoir été prévenu et par le bulletin scolaire et par un coup de téléphone.

*Pour moi le foot c'est pas bon...*

Nous avons évoqué plus haut le fait que le père allait manifester son désaccord avec le projet de certains enseignants de Mokhtar visant à le réorienter à moyen terme vers une école à orientation sportive, laconiquement présentée comme une « *école de foot* ». Une liste d'écoles lui aurait même été communiquée. Dans cette partie de l'entretien avec Laurence Noël, le père de Mokhtar laisse clairement éclater **sa colère et son indignation** à l'idée de cette réorientation :

- LN : « *Et les profs, ils vont ont parlé de leur proposition à Mokhtar, d'aller dans une école euh... pour faire du foot ?* »
- Le papa : « *Non, pas parlé, mais... Mais on a parlé de ça : "Mokhtar il aime bien de jouer le foot."* »
- LN : « *Vous avez parlé de ça à la dernière réunion des parents ?* »
- Le papa : « *Ouais. Il m'a dit comme quoi on va choisir une école de foot et tout ça. Non. On m'a pas dit ça. Mais on m'a dit comme quoi : "Monsieur, Mokhtar il aime bien de jouer le foot". Ca oui.* »
- LN : « *Et vous, vous seriez d'accord qu'il aille dans une école euh... comme ça euh... Qu'est-ce que vous pensez ?* »
- Le papa : « *Je comprends pas... une école ?* »
- LN : « *Euh... Vous seriez d'accord qu'il change ? Parce que par exemple Mokhtar, il a quinze ans, et il va...* »
- Le papa (l'interrompant) : « *Donc c'est-à-dire qu'il sort de cette école et qu'il va uniquement à une école de foot ?* »
- LN : « *Par exemple.* »
- Le papa : « *Non !* »
- LN : « *Pourquoi ?* »
- Le papa : « *Qu'est-ce qu'il va apprendre à... à foot. Qu'est-ce qu'il y a au foot ?* »
- LN : « *Mais c'est des écoles aussi qui peuvent apprendre à devenir professeur de foot.* »
- Le papa : « *Mais non ! Le foot c'est quoi ça le foot...* »
- LN : « *Donc qu'est-ce que vous voyez comme études pour votre fils ?* »
- Le papa : « *Pourquoi il va le foot ?! Pourquoi il continue pas les... les études ?* »
- LN : « *Vous voulez qu'il continue ? Tout...* »
- Le papa : « *Ben ouais, à l'école.* »
- LN : « *... tout le cursus commun ?* »
- Le papa : « *Suivre un cours... de foot ? (silence) ... Pour moi le foot, c'est pas bon...* »
- LN : « *Donc comment vous voyez l'avenir, pour Mokhtar ?* »
- Le papa : « *En tout cas pas dans le foot. Ou bien pas dans le boxe... Comment dire ou bien dans un sport euh... Non... On peut dire natation, ça oui, ça va encore, parce que c'est un bon sport pour le corps et tout ça, et pour euh... Mais tandis que le foot, qu'est-ce qu'il y a dans le foot ? Avant-hier, on a montré comme quoi un joueur qui gagne des millions, l'autre il a même pas à manger. C'est quoi ça... Il tape sur un... un ballon et puis il touche des millions ? Il y a des gens qui crèvent... sans-abri, hein... C'est pas bon le foot... Le meilleur sport, c'est la natation. Mais tandis que le foot, ou bien d'autres... Moi je vois pas pourquoi qu'il va à l'école de sport... faire le foot. Mais c'est quoi ça ?! C'est pas un avenir ça... le foot !! En tout cas moi j'ai jamais entendu quelqu'un qui a un avenir hein, dans le foot...* »
- LN : « *Cela c'est joueur, mais il y a des écoles qui forment à devenir professeur de foot...* »
- Le papa : « *... (silence)* »
- LN : « *Donc vous voulez qu'il continue le cursus normal ?* »
- Le papa : « *Ben... c'est normal !* »

- LN : « *Jusqu'en rhéto, jusqu'en dernière année ?* »
- Le papa : « *Ben ouais...* »
- LN : « *Vous savez que vu qu'il a seize ans, il pourra peut-être directement passer en troisième. Si il choisit technique ou professionnel il pourra peut-être directement passer en troisième, s'il le choisit... Automatiquement.* »
- Le papa : « *Ben lui, il choisit, hein...* »
- LN : « *C'est lui qui choisit ? Donc vous vous le laissez libre de ses choix, il a le droit de choisir ?* »
- Le papa : « *Bien sûr.* »
- LN : « *Et si lui il veut devenir professeur de foot par exemple ? Vous allez être d'accord, vous allez accepter ?* »
- Le papa : « *Non ! Moi, le foot, c'est pas un avenir. J'ai jamais vu quelqu'un d'une famille... avoir un avenir dans le foot.* »

On voit dans cet extrait d'entretien que le père semble « *découvrir* » soudainement le projet de réorientation esquissé par certains enseignants. Il s'en indigne comme s'il n'en avait jamais été question explicitement. Il y a loin de la coupe à la bouche, pour lui, entre le goût pour le foot chez son fils, et un projet de changement d'école basé sur ce sport. Bien qu'il n'ait pas été lui-même longtemps scolarisé, sa vision de ce que sont les « *études* » est très tranchée : le foot, ce n'est pas **les études**. Cette vision est visiblement nourrie par les exemples de **carrières connues dans le voisinage** ou la famille étendue, et amène ainsi à juger la « *carrière* » sportive comme aberrante. Le père ne relève même pas l'argument d'une filière pour devenir professeur de gymnastique. Dans sa vision du monde, le football représente plus une industrie aux aspects financiers indécentes (« *des millions* »/ « *sans-abri* ») qu'un sport. Et en tant que sport, le football voisine ainsi d'autres sports comme la boxe sur lesquels le père s'emporte en considérant qu'ils ne sont pas de « *bons* » sports, à la différence de la natation. La fin véhémement exprime toute la colère et le désarroi d'un homme qui ne sait visiblement plus comment piloter la scolarité de son fils et se sent éventuellement trahi par l'école de ce dernier.

*Hier il était bon, aujourd'hui il est pas bon...*

La question de l'entretien qui porte sur le message à relayer vers la Communauté française ou vers l'école, porte assez logiquement sur le même problème, et sur la même incompréhension fondamentale (désarroi) :

- Le papa : « *Qu'est-ce qui s'passe, qu'ils doivent suivre. Par exemple les parents qui doivent suivre leurs enfants. Hé ben c'est la même chose que... Qu'ils suivent bien. Mais pas à un an ou à trois ans, qu'ils viennent voir l'école.* »
- LN : « *Qu'est-ce que vous voulez dire ?* »
- Le papa : « *Les parents ils doivent suivre leurs enfants. Parce que, quand il y a des problèmes, à ce moment-là, on le voit, mais après ça, y'a rien. Jusque quand il y a des problèmes... Mais normalement ils doivent être... être présents quand il y a des problèmes.* »
- LN : « *Est-ce que si je vous comprends bien, on ne vous convoque que si il y a des problèmes ?* »

- Le papa : « *Des problèmes.* »
- LN : « *... mais pas avant.* »
- Le papa : « *Mais pas avant, y'a rien.* »
- LN : « *Ce que vous dites ici, c'est qu'il y a pas assez de dialogue entre l'école et les familles...* »
- Le papa : « *Non, c'est pas l'école, c'est pas le prof. Le prof il fait son possible. Mais comme tu as dit, comme politiques. Ben ça... il y a des choses qui manquent à l'école.* »
- LN : « *Comme quoi ?* »
- Le papa : « *Hé ben justement, pour... pour voir l'enfant. Quand y'a des problèmes, pourquoi il a ces problèmes. Ca, on pose pas... Et là, le problème il a changé, le comportement et tout ça... Moi... on suivie pas... Pourquoi, pour quelles raisons. Comment ça se fait hier il était bon, aujourd'hui il est pas bon. Les raisons... On dit : "Ah oui ! L'enfant il a changé..."* »

La question lancinante est bien celle de ce désarroi. Comment se fait-il que cet enfant jugé « bon » hier, nous dit le père de Mokhtar, soit aujourd'hui jugé « mauvais », même si le papa n'utilise pas le terme ? L'enfant confié au système scolaire oscille entre l'autorité parentale et le contrôle de l'école, et ce que le père nous dit de manière malaisée, tourne autour du **piège** qui s'est noué dans cette oscillation, entre les parents qui doivent « suivre » la scolarité et l'école qui doit devrait avertir plus tôt des problèmes et « suivre » de son côté ces problèmes avant qu'il soit trop tard. Ainsi, dans la foulée, quand Laurence Noël demande au père ce que les professeurs pourraient faire pour davantage « suivre » les élèves :

- LN : « *Et... Qu'est-ce qu'ils pourraient faire ? Pour suivre plus les élèves ?* »
- Le papa : « *Je sais pas vous dire, allez...* »
- LN : « *Suivre, c'est être plus présent ?* »
- Le papa : « *Avec lui, hein... C'est-à-dire les enfants qui ont des problèmes. Comme par exemple, bon, il a été bien, et puis il n'est pas bien. C'est ces enfants-là qu'ils doivent... Et maintenant par exemple, quand il y a des problèmes : "Ah l'enfant va pas... Il va être changé." Pourquoi il va être professionnel ? Ou bien il va être directement deuxième. On dit... des choses qui vraiment négatives... Directement. Pour moi c'est pas... une solution pour que l'enfant il a des problèmes, comme maintenant Mokhtar il a des problèmes. "Tu vas aller directement dans l'autre classe." Moi : "Mais il va rien encore apprendre. Mais pourquoi tu me dis ça ? C'est pas une solution ça."* »
- LN : « *Donc là ils vont ont expliqué qu'il irait directement dans une autre classe ?* »
- Le papa : « *Ouais. Parce que maintenant comme il a maintenant des examens, après...* »
- LN : « *Et il va aller dans quelle classe, vous savez ?* »
- Le papa : « *Ce qu'on m'a dit la deuxième.* »
- LN : « *Il va aller directement en deuxième ? Mais qu'il va rien apprendre ? Alors peut-être qu'ils essayaient de vous dire qu'il aille directement en professionnel ? Et là vous n'êtes pas d'accord...* »
- Le papa : « *Ah non.* »
- LN : « *Et là, vous trouvez que c'est directement un jugement négatif, c'est ça ?* »



- Le papa : « *Directement. Quand il a les... le problème : "Ah bon, cet enfant il est pas bien, il a changé et tout." Qu'est-ce qu'on fait ?* »
- LN : « *C'est comme si on le jette ?* »
- Le papa : « *On dégage de là, oui. C'est pas une solution, ça...* »

Le même discours sur la brutalité du changement de constat de l'école sur Mokhtar revient (« *il est pas bien, il a changé* »). Mais dans cette partie de l'entretien, on voit surtout comment le discours de Mokhtar a pu se construire en résonance avec celui de la famille et en particulier du père. On se souvient de ce que Mokhtar disait sur les « *poubelles* » du professionnel. Ici, le père évoque avec acrimonie le fait que l'on rejette trop aisément – et presque avec **nonchalance**, dans le discours qu'il tient – les enfants qui ont des « *problèmes* » vers le professionnel. Ce qui est vécu comme une injustice sociale, celle de la **relégation scolaire**. Quoi qu'il ait été dit directement au père – ou via Mokhtar – dans un passage éventuel vers le technique de transition ou le qualifiant, le père y voit avant tout le fantôme du professionnel. Et d'exprimer également son écœurement sur le *surplace scolaire* que Mokhtar semble condamné à subir (« *Il va encore rien apprendre* ») dans ce jeu de bifurcations scolaires qui se profile (« *c'est pas une solution, ça* »).

La famille a essayé de trouver une solution de repli si Mokhtar devait quitter l'ES2, comme Laurence Noël le découvre :

Dans l'entretien, quand j'en viens à évoquer une décision paternelle éventuelle de changement d'école et questionne alors le père sur son opinion à ce sujet et s'il a déjà envisagé l'une ou l'autre école précise, ce dernier se lève et va chercher un papier soigneusement rangé dans une armoire vitrée du salon. Le père a reçu l'adresse par une de ses filles qui s'y est rendue pour y inscrire son enfant. Le père me confirme :

- Le papa : « *Oui. Si lui il veut changer, j'ai une école (il va ensuite chercher le papier). Celle-ci...* »

Sur le papier, le nom de l'Institut des Valeurs Chrétiennes [IVC, anonymisé] est marqué. C'est une école située dans la commune voisine.

Après vérification, nous devons tenir compte du fait que cette école ne fournit pourtant qu'une offre d'enseignement général sur les trois degrés du secondaire, ce qui ne tient pas compte des anticipations objectives que l'on peut avoir de la suite de la carrière scolaire de Mokhtar. La solution de repli, basée sur les ressources familiales (puisque c'est une de ses filles du père qui va inscrire son propre enfant dans cette école), ne répond donc pas clairement à la situation actuelle du jeune homme. Le père n'a d'ailleurs pas mené de travail de **repérage** dans cette école, sa fille ayant relayé vers lui l'information nécessaire :

- LN : « *Et vous connaissez, qu'est-ce que c'est, cette école ?* »
- Le papa : « *Moi j'ai pas été... Je suis passé à côté, mais c'est sa sœur qui est rentrée pour s'inscrire sa... sa fille. Ma petite-fille.* »

## *Il fréquente des garçons bien...*

Sans qu'il y ait de grandes réunions familiales fréquentes, la vie de la famille étendue d'origine marocaine, comme dans le cas de celle de Yasmina par exemple, est marquée par les visites que se font les parents, et en particulier les enfants qui ont quitté le domicile familial (probablement pour se marier). Mais en tant que garçon, à la différence de Yasmina et de Lamia, Mokhtar dispose d'une vie ludique qui ne se confine pas à l'univers domestique, même si tout un volet des activités ludiques est celui des jeux électroniques, comme nous l'avions vu avec les deux premiers entretiens avec Mokhtar. Son père confirme ces loisirs en expliquant que Mokhtar utilise plus les jeux électroniques qu'il ne regarde par exemple la télévision. De même qu'il n'utilise « *pas beaucoup* » Internet, même si la famille a une connexion. Ce qui est également clair et net, c'est que Mokhtar ne lit pas (« *Non, non, il lit pas* »), tandis que son père nous déclare que lui-même lit des livres, mais pas en français, uniquement en langue arabe (« *Ouais, des livres, ouais...* »). Le manque de capital culturel familial convertible en capital scolaire est patent et fait contraste avec d'autres portraits d'élèves où la lecture est quasiment boulimique. Un bref extrait du troisième entretien avec Mokhtar confirme cette réalité quand il dit que les livres l'ennuient, même s'il lit par contre plus facilement des *mangas* :

- Mokhtar : « *Je lis les mangas – c'est déjà bien – mais ma mère elle dit qu'elle préfère les livres... Mais les livres je les trouve ennuyants.* »

Passons maintenant aux loisirs extérieurs au domicile. Une pomme de discorde entre le père et le fils, ou entre le père et l'école également, se trouvant être la passion de Mokhtar pour le foot, il est notable que dans son entretien individuel le père présente la décision d'arrêter la participation de son fils à un club sportif comme étant extérieure à sa volonté, alors que les informations du conseil de classe – *ou en tout cas le « retour » d'information que Mokhtar a fait en ce sens vers l'école* – montrent que le père aurait « puni » Mokhtar en supprimant délibérément cette sortie sportive :

- LN : « *Et est-ce qu'il a des loisirs, Mokhtar ? Est-ce qu'il a des activités euh... de sport, ou des stages euh...* »
- Le papa : « *Non, il a rien. Uniquement... Avant, il était inscrit dans un club de foot. Et puis il a eu... des problèmes, et puis on a arrêté.* »
- LN : « *C'est quels problèmes ?* »
- Le papa : « *C'est pas nous, c'était des... c'est des responsabilités. Ils ont arrêté.* »
- LN : « *Ah oui... C'est dommage...* »

Nous avons vu plus haut Mokhtar nous dire qu'il se précipite avec joie dehors sitôt qu'il a fini de faire ses devoirs, bien que parfois il semblait dire que les loisirs précédaient le travail nécessaire. S'il sort, c'est évidemment pour jouer au foot avec les copains. La question du contrôle des sorties dans une famille d'origine marocaine assez traditionnelle se pose alors. Le père de Mokhtar commence par présenter tout cela sous l'angle de la **loi familiale** à assise morale :

- LN : « *Comment vous assurez votre autorité ? Sur les sorties notamment, ce qu'il a le droit de faire, combien de temps ? Est-ce que vous pouvez m'expliquer comment*

*vous vous adressez à Mokhtar pour lui faire comprendre ce qu'il a le droit de faire et ce qu'il n'a pas le droit de faire ? »*

- Le papa : *« Ce qui est bien... peut... est bien, ce qui est mauvais, on le dit que ça, ça c'est pas bon. Il y a des choses que lui-même qu'il comprend ça c'est pas bien. »*

Si l'organisation des loisirs de Mokhtar, l'après-midi après l'école, n'est pas très clairement évoquée, l'intervieweuse pose la question récurrente des « fréquentations », dont on sait qu'elles constituent un enjeu crucial pour certaines familles interviewées, notamment quand la scolarité est chancelante (comme dans le cas de Djamel) :

- LN : *« Et l'après-midi ? Il a le droit, après l'école, de rester un peu avec les amis ? »*
- Le papa : *« Mais ouais, hein... »*
- LN : *« ... de passer un peu de temps avant de rentrer ici ? »*
- Le papa : *« Il reste à l'école. »*
- LN : *« A l'école des devoirs ? »*
- Le papa : *« Non, non, hein... Avec ces amis-là, avec ses copains. Puis là il vient. »*
- LN : *« Puis il revient... Tous les jours il reste un peu avec les copains avant de rentrer ? »*
- Le papa : *« Ouais. »*
- LN : *« Et sinon, est-ce qu'il doit faire attention euh... par exemple aux fréquentations ? »*
- Le papa : *« Oui, mais il fréquente euh... des garçons bien. »*
- LN : *« Vous les connaissez ? »*
- Le papa : *« Oui je les connais. »*
- LN : *« Tous ? »*
- Le papa : *« Oui, à la même école. C'est à la même école. Un qui habite ici juste après [nom de lieu], l'autre je crois à [nom de la commune voisine]. Pas loin... »*
- LN : *« Donc vous connaissez les familles, vous connaissez les fréquentations de votre fils ? »*
- Le papa : *« Oui. Les parents, et tout... »*
- LN : *« Et il va parfois chez ses copains ? »*
- Le papa : *« Oui. »*
- LN : *« Il va dormir là-bas ? »*
- Le papa : *« Non ! Dormir, jamais... »*
- LN : *« Il passe l'après-midi... »*
- Le papa : *« Ca oui. Et parfois les copains il vient ici. »*

La question du contrôle sur les sorties apparaît de façon tranchée comme une division entre statut féminin et statut masculin dans les différents portraits. Le contrôle sur les filles (comme Lamia et Yasmina) est ici à mettre en vis-à-vis avec la liberté (relative) laissée aux garçons quant aux sorties. Il y a une plage de liberté pour Mokhtar entre la fin de l'activité scolaire et le moment où il faut rentrer à la maison. Mais le père nous dit surveiller les fréquentations (« les parents et tout »). On notera à cet égard que les deux copains qui sont mentionnés sont dans la même école que Mokhtar. Il ne s'agit pas

d'amitiés de rues, liées au quartier, ce qui confirme l'hypothèse soulevée plus haut sur la méfiance de Mokhtar à l'égard des **jeunes de la commune** qui « *parlent* » sur lui, et confirme également l'autre hypothèse, celle du rejet familial des écoles de proximité de la commune pour des raisons similaires.

La relative **liberté dans les sorties** s'arrête cependant avec l'arrivée du soir et/ou de la nuit qui tombe, heure où le contrôle social familial doit s'exercer à travers un frère aîné :

- Le papa : « *S'il sort... Si par exemple... pendant le soir, ça il sort pas, il reste à la maison. Si il sort un jour, mais c'est rare... c'est avec son frère, s'il sort la nuit, c'est toujours avec son frère, mais ça c'est rare ! C'est rare. Mais la nuit, il sort pas.* »

Dans son premier entretien, Mokhtar avait donné sa propre impression en ce qui concerne le contrôle de ses loisirs :

- LN : « *T'as le droit jusqu'à quelle heure ?* »
- Mokhtar : « *Ca dépend l'humeur de ma...* »
- LN : « *Mais c'est plus ta mère qui te dit ou plus ton père ?* »
- Mokhtar : « *Mon père parfois quand il s'énerve il fait, euh "J'm'en f... euh, regarde toi-même."* »
- LN : « *Ab donc tu te débrouilles.* »
- Mokhtar : « *Oui.* »
- LN : « *Tu rentres quand tu veux ?* »
- Mokhtar : « *Oui mais je rentre jamais tard. Ma mère elle s'inquiète toujours pour moi. Elle m'appelle toujours.* »

Le contrôle social sur les sorties a l'air plutôt élastique, tel qu'il était exprimé dans ce premier entretien. On peut supposer avec le dernier entretien avec Mokhtar que ce dernier s'est vu *serrer la vis* par son père, comme nous allons le voir. À l'époque du premier entretien, Mokhtar venait également de se faire confisquer son GSM, l'usage de ce dernier étant interdit dans l'enceinte de l'école. Ce téléphone cellulaire semblait être le moyen pour la maman de savoir où se trouvait exactement Mokhtar :

- LN : « *OK OK et ça, ça t'ennuie j'imagine.* »
- Mokhtar : « *Oui parce que ma mère maintenant elle m'a dit "Je suis tout le temps, j't'appelle... tes nouvelles" quand je sors de l'école et tout ça... Maintenant elle a pas de mes nouvelles.* »

*Les professeurs directement ils parlent de professionnel...*

Quand Laurence Noël demande au père de Mokhtar s'il veut ajouter une dernière chose à la fin de l'entretien, le père continue sur le thème du désarroi qu'il ressent et relate une conversation avec son fils, qui apparaît cruciale pour comprendre toute l'histoire qui se noue entre l'école, Mokhtar et son père :

- Le papa : « *Je vois pas... Mais moi je... Pourquoi les professeurs directement il parle de profess... enfin... Dans l'autre école. Ca moi je comprends pas ça.* »

*Comment il y a une école ici, l'enfant il est en troisième année, primaire, hein... Bon, il a eu des difficultés, mais... pas vraiment graves. Et qu'est-ce qu'on dit ? Il doit être changé de l'école, il doit être moins... »*

- LN : « Renvoyé ? »
- Le papa : « Ouais, la troisième... »
- LN : « C'est pas une solution pour vous... C'est un peu jeune c'est vrai pour déjà... Mais parfois c'est aussi parce qu'il y a des problèmes de comportement, c'est ça qui... qui est difficile avec les professeurs... »
- Le papa : ... (long silence) « Et pour ceci, je lui ai demandé : "Voilà, ta sœur elle a apporté l'adresse, et tout. On va faire le rendez-vous, comme quoi tu vas changer l'école." Il m'a dit : "Pour le moment je dois suivre ici. Terminer. Parce que maintenant ça va... j'ai... j'ai bien changé. Allez !" Il commence à monter bien, et ben je dis : "Alors ça va..." Et une semaine après, je reçois le téléphone comme quoi l'enfant il est... »
- LN : « Donc Mokhtar en fait il veut pas aller là. »
- Le papa : « Maintenant non. Je veux dire pas... Il a dit comme quoi il va réussir, ici... »
- LN : « Il va réussir et aller en deuxième. Mais il est en deuxième mais il va avoir seize ans, c'est ça aussi le problème. C'est parce qu'en Belgique il y a une règle qui dit que quand il a atteint seize ans il doit directement passer au degré suivant. C'est pour cela qu'ils essaient de vous montrer une autre solution. »
- Le papa : « Haaaa ! »

Une partie de la discussion est obscure, quand le père parle d'un enfant ayant eu des difficultés en primaire. S'agit-il de Mokhtar ou d'un autre enfant pris comme exemple pour illustrer le **sentiment de trahison** exposé à plusieurs reprises par le père ? Il y a en tout cas cette discussion entre le père et le fils, plus intéressante, qui montre que Mokhtar a effectivement **son mot à dire** sur l'évolution de sa scolarité. Le changement d'école lui fait visiblement peur, sans doute en lien avec les enjeux de réputation évoqués plus haut. Alors que son père, malgré tout ce que l'on a vu dans les extraits précédents sur son indignation véhémente, était prêt au changement d'école, c'est Mokhtar lui-même qui argumente sur sa volonté de rester dans l'ES2. Cette argumentation est faite sur le double mode scolaire et comportemental, à la fois parce que les points commenceraient « à monter bien » et parce que le comportement s'améliore (« j'ai bien changé »). Mais le coup de fil venant de l'école sur les sorties de classe non autorisées vient apposer un démenti à ce travail de persuasion. D'où le désarroi du père. Ce qui amène sans doute ce dernier à conclure de la sorte, quand Laurence Noël lui annonce qu'elle va faire un entretien avec son fils :

- Le papa : « Ah ! (sourire) J'espère qu'il va bien... »
- LN : « Que cela va aller ? »
- Le papa : « Que ça va aller... ».

## Le dernier entretien avec Mokhtar

*Moi je veux aller en 2C...*

Une partie des réponses que le père de Mokhtar cherche avec désarroi concernant la scolarité de ce dernier se trouve dans le dernier entretien que Laurence Noël effectue avec Mokhtar, juste après l'entretien avec son papa. C'est en effet dans le passage de la 1<sup>ère</sup> C à une 1<sup>ère</sup> S, et dans le type d'adaptation que Mokhtar a réalisé à cette 1<sup>ère</sup> S, qu'il faut chercher des réponses à cet engrenage des difficultés scolaires et comportementales. Voici ce que Mokhtar nous raconte sur sa classe :

- LN : « *Comment ça va en ce moment, ton papa m'a dit que...* »
- Mokhtar : « *Mmmoui...* »
- LN : « *Pourquoi ?* »
- Mokhtar : « *L'envie de travail...* »
- LN : « *T'as plus envie ?* »
- Mokhtar : « *Plus trop...* »
- LN : « *Pourquoi ?* »
- Mokhtar : « *Parce que c'est une année qui compte pas vraiment sur les résultats mais sur l'âge.* »
- LN : « *Explique-moi...* »
- Mokhtar : « *Par exemple en première S, par exemple, je peux compter sur des points, m'en foutrais pas un peu m... plus... je crois* »
- LN : « *Qu'est-ce que tu veux dire ? Parce que tu vas avoir 16 ans ?* »
- Mokhtar : « *Nan, nan, j'ai pas 16 ans, moi je veux aller en 2C.* »
- LN : « *OK, tu veux aller en 2C, tu veux continuer à l'ES2 en "général" jusqu'à la fin...* »
- Mokhtar : « *En général.* »
- LN : « *En général, c'est ça que tu veux ?* »
- Mokhtar : ... (il répond en silence de la tête par l'affirmative)

L'explication peut paraître bien nébuleuse à ce stade. Mais elle est complétée dans la suite de l'entretien où la clé du mystère se trouve :

- LN : « *Donc là tu t'en fous de ton bulletin pourquoi, parce que tu sais que t'as assez de points pour passer l'année ?* »
- Mokhtar : « *Ouais et puis l'année prochaine, c'est là où je vais me donner.* »
- LN : « *T'es motivé ?* »
- Mokhtar : « *Pour l'année prochaine oui.* » (il sourit)
- LN : « *Et tu seras encore avec des potes ou... ?* »
- Mokhtar : « *Oui, je serai encore avec...* »
- LN : « *Et les autres là en 1S, ils vont où, ils vont doubler ?* »
- Mokhtar : « *Ca compte pas, le bulletin, c'est l'âge : ceux qui ont 16 ans ils vont en 3P. Comme Marcio, il a 17 ans, lui il va en 4P l'année prochaine et ceux qui ont moins de 16 ans, ils vont en 2C.* »
- LN : « *Tu seras encore avec les autres.* »

La clé du mystère tient dans le fait que Mokhtar accomplit un très **mauvais calcul** sur sa scolarité, basé sur son interprétation très personnelle de ce qui est en jeu dans la 1<sup>ère</sup> S. Les « *points* » n'auraient qu'une importance secondaire en 1<sup>ère</sup> S. Si les « *points* » comptaient plus, Mokhtar s'en « *foutrait* » moins, nous dit-il. D'autant qu'il pense avoir assez de points pour passer de toute façon. Mokhtar diffère même l'effort à fournir puisqu'il déclare être motivé... mais pour la deuxième année qui arrive inexorablement.

La difficulté qu'il y a à comprendre, même pour des spécialistes, les tenants et les aboutissants des chemins scolaires dans le premier degré se montre ici dans le décryptage erroné de Mokhtar, qui entraîne un **système de réinterprétation** de sa trajectoire scolaire et une formule d'**adaptation** potentiellement catastrophique, qui consiste à en faire le moins possible : « *l'envie* » de travailler est complètement passée puisqu'en apparence, *les jeux sont faits*...

Mais tout n'est cependant pas une pure question de réinterprétation erronée par un adolescent qui ne maîtrise pas les enjeux de sa scolarité. Il y a aussi dans le fonctionnement de cette 1<sup>ère</sup> S des **pratiques** qui facilitent l'interprétation erronée de Mokhtar. Ainsi, la situation qui est décrite en ce qui concerne les devoirs :

- LN : « *Et comment ça se passe là les devoirs ?* »
- Mokhtar : « *Ben y en a pas vraiment, les profs vu que toute la classe, quand y'avait un devoir personne le faisait, ou un ou deux le faisaient, donc les profs ont dit qu'on faisait tout en classe et ils ont arrêté de donner des devoirs.* »
- LN : « *Puisque ça sert à rien...* »
- Mokhtar : « *Ils savent qu'on va pas le faire.* »
- LN : « *Qu'est-ce que tu penses de ça... ?* »
- Mokhtar : « *Ca me plaît bien.* » (il sourit)

Le **freinage scolaire** de Mokhtar est conforté par la pratique qui consiste à abandonner les devoirs à faire. Le garçon se croit ainsi conforté dans son évaluation sur le type de travail à fournir (ou non) en 1<sup>ère</sup> S. Il est gagnant, selon lui, puisque c'est du temps libéré pour les loisirs (l'ordinateur, les jeux électroniques).

*Les professeurs, ils sont pas vraiment à l'écoute...*

Le volet scolaire ayant été évoqué, reste à traiter la question comportementale dont on sait qu'elle a fait l'objet d'une dégradation notable au cours de la seconde année. Sur le plan de l'indiscipline qui est reprochée à Mokhtar, cette question est éclaircie au cours de l'entretien :

- LN : « *Et ça va le comportement en classe ? parce qu'on m'a dit que c'était pas top...* »
- Mokhtar : « *Mon comportement, ben c'est pas vraiment mon comportement, c'est mon travail, ouais j'travaille pas...* »
- LN : « *Ben que tu sors de la classe, l'école des devoirs...* »
- Mokhtar : « *Ben l'école des devoirs, j'ai dit depuis le début que j'avais pas envie puisque j'ai plus de devoirs.* »

- LN : « *Ouais, mais pourquoi par exemple tu crois que tu sors de la classe sans dire... »* »
- Mokhtar : « *Tout ça, ça m'énerve... »* »
- LN : « *Ca t'a énervé ? Mais pourquoi t'es énervé ? T'es pas le premier qui me dit ça... plusieurs garçons que je rencontre, ils me disent, chui énervé, chui énervé alors j'peux pas prendre sur moi... »* »
- Mokhtar : « *Quand on a envie de dire quelque chose, les professeurs, ils sont pas vraiment à l'écoute... »* »
- LN : « *T'as des profs qui sont pas à l'écoute ? »* »
- Mokhtar : « *Souvent... »* »
- LN : « *Ils sont trop stricts alors ? »* »
- Mokhtar : « *Non, c'est que nous, on a une autre version des choses, on voit une autre version qu'eux. »* »
- LN : « *Comment ils devraient être, c'est quoi le prof idéal pour toi ? »* »
- Mokhtar : « *J'sais pas vraiment, moi je critique pas parce que j'saurais pas assumer. »* »
- LN : « *Tu veux dire que tu reconnais que ce serait dur d'être prof ? »* »
- Mokhtar : « *Ouais, même les élèves, même moi, j'sais pas comment réagir face à des choses. Voilà quoi. J'peux pas parler. »* »

Une réponse partielle à l'école buissonnière en matière d'école des devoirs est donnée dans cet extrait d'entretien. Toujours dans sa logique imparable de réinterprétation de sa trajectoire scolaire en 1<sup>ère</sup> S, Mokhtar a décidé que puisqu'il n'avait plus de devoirs, il n'avait plus besoin de l'école des devoirs (« *j'avais pas envie* »). Le mauvais calcul continue. Et s'il insiste sur le fait que ce sont des difficultés scolaires qu'il a en classe – « *j'travaille pas* » – on voit également que les difficultés se font comportementales avec les enseignants, probablement en phase avec ce freinage scolaire que Mokhtar s'est imposé comme principe moteur de son adaptation à la 1<sup>ère</sup> S. Il « *s'énerve* » parce qu'il ne se sent pas « *écouté* » par les enseignants, même s'il continue à marquer en même temps son respect pour le métier d'enseignant (on se souvient qu'il parle des enseignantes en disant « *Madame* » dans les différents entretiens). L'engrenage éventuel du décrochage scolaire et de la réaction enseignante entraîne peut-être déjà le cercle vicieux de la **déviance scolaire**.

*Après on oublie, c'est la vie...*

Le désarroi exprimé par le père de Mokhtar a probablement eu des répercussions sur la vie quotidienne du jeune homme. Certaines *vis ont été serrées*, comme par exemple dans le domaine du loisir principal, éventuellement par représailles envers les difficultés scolaires et les nouvelles venant de l'école, notamment par rapport au changement d'école éventuel vers une « école de foot ». Mokhtar s'en explique, en évoquant également sa position personnelle sur l'idée d'un changement d'école vers l'IVC comme solution de repli s'il devait quitter l'ES2.

- LN : « *Est-ce que t'as vu que ton père, enfin que ta sœur avait été se renseigner pour une autre école ? »* »
- Mokhtar : « *Oui. »* »
- LN : « *Et là, tu veux pas y aller... »* »



- Mokhtar : « *Euh pas encore... »*
- LN : « *C'est quoi cette école, l'IVC, tu la connais cette école ?* »
- Mokhtar : « *Pas vraiment... »*
- LN : « *Pas vraiment ? Tu veux pas aller... »*
- Mokhtar : « *Je sais pas encore... »*
- LN : « *C'est une école qui fait du général, du technique ou du professionnel ?* »
- Mokhtar : « *Général. »*
- LN : « *Tu préfères rester à l'ES2 ou changer ?* »
- Mokhtar : « *L'ES2 parce que j'ai quelque chose, j'ai grandi là. Donc je connais... »*
- LN : « *Ben oui tu connais par cœur. Et euh, l'école de foot là, comment ça se passe par rapport à ça ? Tu sais, elle en avait parlé, la prof de français... »*
- Mokhtar : « *Euh, plus rien. »*
- LN : « *Tu m'avais dit que tu voulais pas aller dans une école du quartier ici. Mais que t'aimais bien le foot et que tu voudrais devenir prof de foot... »*
- Mokhtar : « *Ouais, mais je crois que ça va pas être possible. »*
- LN : « *Pourquoi ?* »
- Mokhtar : « *Je sais pas. »*
- LN : « *Tu sais pas ?* »
- Mokhtar : ... (petit silence) « *Mmm... Euh je vois pas de mouvement. Par rapport à mes parents, tout ça. Donc je me dis plutôt de laisser tomber. »*
- LN : « *Donc tu laisses tomber... »*
- Mokhtar : « *Mmm mmm... »*
- LN : « *Pourtant c'était ta passion tu m'avais dit... »*
- Mokhtar : ... (silence)
- LN : « *Mais t'as pas le choix ?* »
- Mokhtar : « *Voilà... »*
- LN : « *Ca te frustre ou ça t'énerve ?* »
- Mokhtar : « *Ca m'énerve un peu mais... après on oublie. C'est la vie. »*
- LN : « *Tu continues à jouer ?* »
- Mokhtar : « *Cette année, j'ai pas joué. »*
- LN : « *Il m'a dit que le club s'était arrêté. »*
- Mokhtar : « *Non, y'a... non ça continue mais juste je crois qu'il voulait plus que je continue. »*

Ce passage de l'entretien, qui se fait un moment à voix plus basse, quand Mokhtar contredit l'information donnée par son père sur la fermeture du « club » où il allait jouer, est très important. D'abord parce qu'il fait intervenir la réticence du jeune homme à changer d'école pour aller à l'IVC, même s'il s'agit également d'enseignement général. L'ES1, nous dit-il avec des termes qui sonnent juste, c'est l'endroit où il a « grandi », et c'est un endroit qu'il connaît. La **crainte du changement**, lui qui a été scolarisé sur presque toute sa carrière scolaire à l'ES2, peut expliquer la peur des changements d'école, surtout qu'il ne connaît pas l'IVC. Donc il n'est « *pas encore* » prêt à quitter l'école.

On peut faire l'hypothèse qu'une catastrophe scolaire éventuelle à l'ES2 amènerait à faciliter ce choix (mais serait-il encore alors envisageable ?). Ensuite, il y a le **serrage de vis** paternel, qui se lit à la fois dans le refus catégorique sur le projet de « *l'école de foot* »,

mais également dans la fin de l'activité football dans le club sportif, même si l'explication que le père a donné à Mokhtar est détournée, et non directement présentée comme une sanction. Quoiqu'il en soit, Mokhtar le vit sous l'angle de la résignation, c'est **l'ordre des choses**, selon lui (« *c'est la vie* »). Cela « *l'énerve* », comme certaines choses en classe, mais il accepte avec fatalisme cette sanction déguisée (« *on oublie* »).

Et même, nous dit Mokhtar, tout va très bien à la maison et tout se passe très bien entre son père et lui. Pourtant, d'autres indices montrent que la vie quotidienne de Mokhtar a changé. Ainsi comme le fait que ce dernier affirme qu'il ne sort plus. Comme s'il y avait un « avant » et un « après » question « sorties ». Et d'insister aussi sur le fait qu'il ait changé ses fréquentations par lui-même :

- LN : « *Et avec les copains, tu traînes encore un peu parfois ?* »
- Mokhtar : « *Non j'sors plus, ça fait au moins trois mois que j'sors plus.* »
- LN : « *Pourquoi ?* »
- Mokhtar : « *Non, je sors mais je fréquente plus les gens.* »
- LN : « *C'est-à-dire ?* »
- Mokhtar : « *Ouais, si je sors c'est pour mon activité sportive ou j'vais au magasin, des trucs comme ça, les fréquentations elles sont plus très bonnes.* »
- LN : « *T'as changé tes fréquentations ?* »
- Mokhtar : « *Mmm, moi-même...* »
- LN : « *Toi-même ? Et ça va, tu résistes à la pression parce que j'imagine que les potes d'avant ils te sollicitent ?* »
- Mokhtar : « *Je traîne, le nombre d'amis que je traîne, c'est, y en a que deux... Les autres, c'est juste à l'école que je parle avec eux, c'est tout.* »

Il n'est pas évident de savoir si c'est Mokhtar lui-même qui a décidé de changer ses habitudes en matière de sociabilité ou si tout cela est lié au « serrage de vis » paternel. Comme dans d'autres entretiens, on a l'impression que « fréquentation » prend par métonymie de « mauvaise fréquentation » un sens péjoratif quand il est évoqué (« *je fréquente plus les gens* »).

*C'était ma bande de secours ingénieur...*

Tout coïncide néanmoins à un moment clé de la carrière scolaire de Mokhtar où se recomposent éventuellement son avenir et ses projets :

- LN : « *OK, qu'est-ce que tu veux faire plus tard Mokhtar ?* »
- Mokhtar : « *Ingénieur en électronique.* »
- LN : « *Ah là c'est clair ... ah, t'as changé ... pourquoi ?* »
- Mokhtar : « *Parce que j'aime bien tout ce qui touche à l'électronique, la fabrrrrrication et tout ça...* »
- LN : « *C'est ton frère qui t'as un peu briefé là-dessus ?* »
- Mokhtar : « *Ouais, un peu, un peu beaucoup (il sourit) parce que quand je voyais qu'il faisait des choses dans l'ordinateur, ça m'a beaucoup plu... et comme je joue aux jeux vidéo encore plus.* »
- LN : « *Et donc ingénieur en électronique tu sais quelles études il faut faire pour ça ?* »

- Mokhtar : « *Pas encore.* »
- LN : « *T'as déjà une idée de quand tu seras en 4, 5, 6 ce que tu prendras comme options à l'ES2 ?* »
- Mokhtar : « *Je crois que le professeur il m'a dit, pour cette option, y en a pas dans l'école... Il m'a dit faudrait changer j'crois.* »
- LN : « *T'as demandé conseil à quel prof, ta titulaire ?* »
- Mokhtar : « *PMS !* »
- LN : « *Ha, t'es allé au PMS ?* »
- Mokhtar : « *Y'a un mois.* »
- LN : « *Ils t'ont fait le test là ?* »
- Mokhtar : « *Non, ils ont pris toute la classe, maintenant, ils prennent que ceux qui vont en 3P, ils ont pris juste X, Y et Z.* »
- LN : « *OK ils ont pris ces trois-là pour ça et toi, pourquoi t'es allé au PMS ?* »
- Mokhtar : « *Non on était parti un groupe de classes, de deux classes 1S1 et 1S2, on devait écrire dix rêves, dix choses.* »
- LN : « *T'as bien aimé ce truc ou c'était juste... ?* »
- Mokhtar : « *Juste, ça va rien changer...* »
- LN : « *Qu'est-ce que t'aimerais bien qui changer en fait, ce serait quoi un avenir idéal pour toi.* »
- Mokhtar : « *Avoir ma maison, un travail... ma femme. Et le bonheur de mes enfants. Pas plus.* »
- LN : « *OK, on a fait le tour, je vais te laisser tranquille, je reviendrai à l'école de toute façon, tu veux rajouter quelque chose ?* »
- Mokhtar : « *Non...* »
- LN : « *T'es déçu par rapport aux derniers mois ou pas ? Il y a beaucoup de choses qui ont changé.* »
- Mokhtar : « *Oui... beaucoup de choses qui... de passer d'un but à un autre... qui a changé, j'voulais dire, c'était ma bande de secours ingénieur, si je faisais pas le football c'était ingénieur en électronique, donc j'suis pas tellement déçu...* »

Laurence Noël clôture sur ces mots l'entretien avec Mokhtar. Le dernier épisode de l'entretien est un peu un coup de théâtre, ou plutôt un *deus ex machina*, car le nouveau « but » de Mokhtar, comme il le dit, se diriger vers le métier d'ingénieur électronicien, est orienté par la famille (un des grands frères), probablement pour servir de **direction alternative** à celle du football, dont le « but » a été neutralisé. Ce nouveau projet est séduisant pour Mokhtar car il évoque l'univers des jeux vidéo, dont il deviendrait un peu le demiurge (« *la fabrrrication...* ») en des termes qui restent enfantins. La visite au PMS lui apprend qu'il devra probablement changer d'école s'il veut suivre cette voie (d'enseignement technique, rappelons-le), mais Mokhtar qui y voit une option lointaine dans le temps ne considère pas cela comme une menace. Son rêve d'avenir axé sur le bonheur familial (une maison, une femme, des enfants) reproduit l'univers familial, mais plus intéressante à cet égard est la dernière phrase, où spontanément Mokhtar évoque le projet d'ingénieur électronicien comme sa « *bande de secours* ». L'image donne bien l'impression que de disposer d'un projet à long terme confère une sécurité ontologique minimale à ce jeune homme dont les études **vacillent** dangereusement.

En guise de conclusion, Laurence Noël nous décrit la dernière scène ethnographique et son sentiment sur les quatre entretiens :

En partant, je demande à voir la chambre de Mokhtar. Il s'agit d'une toute petite chambre à l'avant du bâtiment, avec une très grande télévision à écran plat, des jeux vidéo, un bureau, sans presque aucun dictionnaire. Une femme y dormait et se fait réveiller par mon entrée. On ne me dira pas de qui il s'agit. Le père me remercie, la femme inconnue également et Mokhtar, souriant, me dit au revoir. Mokhtar m'a finalement souvent répondu par des signes de tête et avec les yeux, le père aussi fut tout aussi laconique et réservé.

## David

David, un des élèves de la classe de première commune observée à l'ES2 en 2009-2010, est né en septembre 1997. Il vient d'avoir douze ans quand il est observé pour la première fois. D'origine roumaine, David est né en Roumanie et il est arrivé à Bruxelles à l'âge de six ans, juste avant d'entrer en 1<sup>ère</sup> primaire. L'année scolaire 2010-2011, David était inscrit en deuxième année commune à l'ES2. Il n'avait jamais doublé, ni en primaire ni en secondaire. Le parcours scolaire du jeune homme est composé de trois changements d'écoles, tous durant le cursus d'enseignement primaire. Le premier changement a eu lieu entre la fin de la première année primaire et la deuxième année, de l'École communale des Briques Rouges (EBR, nom anonymisé) vers la section fondamentale de l'ES2. Le second aura lieu de l'ES2 à la section fondamentale de l'Athénée Royal de la Citoyenneté (ARC, nom anonymisé). Le dernier fut le retour de l'ARC vers l'ES2. Le petit frère et une des deux petites sœurs de David sont inscrits respectivement en 4<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> primaire à l'ES2. Dans le courant de l'année scolaire 2010-2011, David est le premier de sa classe.

### David en classe

David fait partie de ces élèves à la fois *discrets* et scolaires, **scolaires** au sens où ils participent beaucoup au cours, sont appliqués en classe, et discrets (pour un observateur), comme ils ne se détachent par contre pas de l'ensemble des interactions par un comportement qui deviendrait problématique pour l'enseignant, et qui devrait faire l'objet de rappels à l'ordre réguliers (sauf très rarement, dans le domaine du bavardage).

#### *L'année scolaire 2009-2010*

Ainsi, la première année d'observation, David est un élève dont l'activité scolaire peut être plutôt rapprochée de celle de Nicolae, et du côté féminin, de Lamia et Samira dans la même classe (participation scolaire/discrétion comportementale). S'il arrive à David de bavarder pendant le cours, il le fait de manière relativement discrète, à voix basse, surtout avec son voisin de banc, qui est son **binôme à bavardage**, Nicolae. Mais très sociable, souvent enjoué, et gentil dans ses actions envers les camarades de classe, David interagit aussi bien en classe avec les filles qu'avec les garçons plus « décrocheurs » comme Djamel. Voici une scène typique du bavardage discret avec Nicolae, suivi d'un rappel à l'ordre par l'enseignante, présenté sans que cela ait l'air d'un pur rappel à l'ordre :

David bavarde en rigolant avec Nicolae. L'enseignante doit lui faire une remarque formulée en ces termes (que je trouve souvent conçus pour être peu « frontaux » envers les élèves) : « *Il y a des questions, David ? Ca va ?* » (le ton n'est pas celui d'une pure question, c'est aussi un avertissement « sans en avoir l'air », un rappel à l'ordre, un dispositif « anti-bavardages »).

Sur le plan scolaire, les interactions où David est en scène nous montrent un garçon appliqué qui respecte les consignes scolaires à la lettre, notamment dans ce cours de néerlandais où le professeur, qui s'affaire penché sur son bureau à préparer les contrôles

pour les élèves, n'a pas remarqué que David lève la main depuis dix minutes sans se décourager :

David a son doigt levé depuis dix minutes mais l'enseignant ne le regarde pas. L'enseignant amène ensuite sa feuille d'interro à David (c'était pour cela le doigt levé).

Comme nous le verrons, David est arrivé en Belgique juste avant l'entrée en enseignement primaire. Sa langue maternelle étant le roumain, l'enfant a dû s'activer très rapidement, comme on le verra, pour assimiler sa nouvelle langue de scolarité. Il en reste quelques traces dans les petites difficultés de lecture en français qui se dévoilent en classe, notamment par comparaison avec les élèves qui lisent sans aucune difficulté. Ainsi, dans cet extrait d'observation où les élèves s'activent autour d'une lecture à voix haute autour des lettres de leurs correspondants âgés pour le « projet-lettres » :

David lit ensuite, et trébuche sur le mot « *Genève* ». Il lit facilement, mieux que la deuxième fille qui a lu, mais moins bien que Lamia. Il dit « *logeaient* » à la place de « *longeaient* », accroche sur le mot « *Kinshasa* ». David continue à évoquer son correspondant : « *Il m'a dit que quand il était p'tit il vivait au Congo* ». David se dit « *surpris de comment il a vécu* ».

À la fin de l'année scolaire 2010-2011, le conseil de classe règle très rapidement le cas de David, en lui accordant comme à quelques autres élèves une série d'éloges marqués sur son année scolaire exemplaire :

David : pas d'échecs. « *À féliciter. Cela a été une très belle année pour lui* ». Il va en 2C. « *Ce peut être un élève qui pourrait donner de la remédiation aux autres élèves* ».

### *David en deuxième année commune*

À la fois enjoué dans les interactions en classe, et « sage » scolairement dans les interactions avec les enseignants et l'application scolaire, le portrait de David n'a guère changé sur la deuxième année commune :

On constate qu'il connaît les réponses aux questions posées par le professeur, qui le sollicite parfois. Placé entre les premiers et deuxièmes rangées de bancs, David est appliqué et rit parfois aux diverses blagues et chahuts de la classe.

À mi-courant de l'année 2010-2011, le conseil de classe confirme le caractère scolairement exemplaire de David, si ce n'est un bémol qui touche à la question de **l'acceptabilité morale**, quand un des professeurs évoquera une question religieuse problématique à ses yeux :

Au conseil de classe, les professeurs parlent de ses résultats excellents et son professeur de mathématiques me confirme ses performances. David est premier de la classe.

Extrait du bref examen de son cas au conseil de classe de Noël : « *Parfait. Il fait des activités complémentaires en sciences éco* ». Mais par rapport au conseil de classe précédent, un professeur questionne cet « *intégrisme dont il fait part* » disant que « *ça va mieux* » à présent.

Cette question qui ne se repose plus au conseil de classe suivant peut cependant être reliée à la dimension très croyante des parents de David, et aux remarques qui touchent plus loin à une sociabilité qui reste fort intra-ethnique en ce qui concerne certaines des minorités de jeunes migrants dans l'école. Cette **dimension ethnique** est à considérer avec précaution dans une école d'enseignement libre dont le public est composé d'élèves aux nombreuses origines différentes (immigrés ou descendants d'immigrés), et souvent en décalage par rapport à l'affiliation religieuse catholique de l'école (élèves de religion orthodoxe, comme David et Nicolae, ou musulmane, comme Djamel, Lamia, Mokhtar et Yasmina). Le cours de religion catholique devient parfois ainsi le révélateur de ces différences et éventuellement divergences entre une école où l'affiliation catholique de certains enseignants est plutôt progressiste et discrète, et des élèves et des parents dont la foi peut être plus saillante et **traditionaliste**, au point d'être qualifiée d'intégriste, comme nous venons de le voir.

### *Le conseil de classe de fin d'année 2010-2011*

La fin de l'année scolaire se termine aussi bien que prévu, puisque David, pour lequel la qualification « *très bien* » est utilisée sur le plan **scolaire** quand l'équipe éducative évoque son cas, obtient son CE1D et qu'il est toujours le premier de classe avec une moyenne non pondérée de 79,27 % et une moyenne pondérée de 78,36 %. Il s'oriente vers une troisième année d'enseignement général dans l'option sciences économiques, ce qui était déjà son activité complémentaire cette année.

Le volet **comportemental** est expédié rapidement par l'éducateur, David étant jugé « *très bon (en comportement), très calme* ». Par contre, c'est sous l'angle **moral** qu'il est intéressant de voir l'éducateur relever une sorte de sociabilité fermée à caractère ethnique :

- L'éducateur : « *Il a un groupe d'amis restreint. En général, oui, il ne reste qu'avec des Roumains. Ils ont du mal à se mélanger parce qu'il y a un effet de rassemblement entre eux. Par exemple, chez les Polonais, en général, ils sont très fermés sur eux-mêmes et parfois limite racistes* ».

## **Les entretiens avec David et sa famille**

### *Première rencontre avec David*

La seconde phase de l'enquête, le contact direct, avec des entretiens ou de mini-entretiens avec les élèves, offre l'occasion de rencontrer David pour un premier entretien qui avorte rapidement pour des raisons qui seront approfondies, le jeune homme paraissant très affecté par les questions qu'on lui pose, quasiment au bord des larmes :

La rencontre avec David se déroule après plusieurs heures d'observation en classe sur plusieurs semaines et m'être présentée en référant le passage de Philippe Vienne l'an dernier. David s'en souvient et accepte immédiatement de réaliser un premier entretien dans un couloir de l'école. C'est un garçon aux cheveux bruns coupés court, et aux yeux bruns, de petite taille, un peu chétif (il est décrit dans les observations de la première année comme « *un tout petit bonhomme* »). David parle avec une voix d'enfant, assez doucement. Il est très calme, laconique dans ses réponses, mais il semble triste. David répond aux questions sans enchaîner, son attitude est douce, mais fermée et descriptive. Cet entretien sera écourté rapidement en raison de son émotion ostensible durant l'interview. David a les larmes aux yeux, je ne comprends pas bien pourquoi ni ce qu'il me dit, et je le sens hypersensible et m'en trouve totalement désarmée. Sans pouvoir me permettre de le consoler, je clôture l'entretien.

De ce premier entretien, il ressort néanmoins que le père de David travaille comme maçon et entretient une famille de cinq personnes. La mère s'occupe des trois enfants, dont un en bas âge. David décrit la situation familiale. Il nous dira que sa mère était couturière quand ils habitaient en Roumanie, mais qu'à l'heure actuelle elle ne fait rien, semble-t-il, d'autre que mère au foyer, parce que sa formation (son diplôme) ne serait pas reconnue en Belgique (elle nous dira compter se remettre au travail quand les enfants seront grands). Le père de David rentre en fin d'après-midi vers cinq heures, mais comme on le verra dans l'entretien avec les parents, le père travaille également à son compte après son travail quotidien pour un employeur du secteur du bâtiment. David nous dira encore qu'il a deux petites sœurs et un petit frère.

Un deuxième entretien, toujours à l'école, se fait dans de meilleures conditions. David s'y révèle plus souriant, et répond de manière moins laconique aux questions :

- LN : « *Peux-tu te présenter en quelques mots ?* »
- David : « *Ben, je m'appelle David et j'ai 13 ans.* »
- LN : « *T'étais où en primaires.* »
- David : « *J'étais ici à l'ES2.* »
- LN : « *Depuis quand ? Est-ce que tu es né en Belgique ?* »
- David : « *Non, je suis venu à 6 ans.* »
- LN : « *D'où ?* »
- David : « *De Roumanie.* »
- LN : « *D'accord. Où ça en Roumanie ?* »
- David : « *Euh, près de Bucarest.* »
- LN : « *Près de Bucarest, la capitale... Et c'était bien là-bas ?* »
- David : « *Pfff... Je me rappelle plus. Je me rappelle pas trop parce que j'étais un peu petit.* »
- LN : « *Pourtant t'étais à l'école ! Tu ne rappelles pas l'école là-bas ?* »
- David : « *Je suis allé en maternelles une année, et après directement je suis venu ici en première.* »



Dans le premier entretien, David évoquera encore brièvement ses loisirs. Il nous dit qu'il a Internet à la maison, mais ses réponses indiquent qu'il ne semble pas un assidu des réseaux sociaux comme Facebook ou de communication comme MSN, de même qu'il ne joue pas souvent (« *pas beaucoup* ») aux jeux électroniques, même s'il y a une Playstation 2 chez lui. Et en tout cas il ne joue certainement pas aux « *jeux de guerre* », nous dit-il, parce qu'il « *n'aime pas* » ce genre de jeux. Ses parents confirmeront dans leur propre entretien collectif que David n'est pas un assidu des jeux, à la différence de son petit frère. C'est dans les derniers échanges de questions que le jeune homme flanche et semble soudain extrêmement triste, alors que l'échange porte sur l'école :

- LN : « *Tu aimes bien l'école en général ?* »
- David : « *Oui... C'est agréable.* »
- LN : « *Mais tu sais toujours pas ce que tu veux faire plus tard...* »
- David : « *Non...* » [*c'est à ce moment qu'il a les larmes aux yeux et que je fus fortement touchée sans savoir comment réagir. Donc j'ai juste stoppé pour ne rien brusquer.*]
- LN : « *OK, on en reste là pour aujourd'hui mais c'est possible que je revienne une fois plus tard dans l'année, ça va ?* »
- David : « *Oui.* »

Laurence Noël se demandera ce qui vient de se jouer dans ce basculement de l'entretien :

Il trouve l'école « *agréable* » mais c'est lorsque je le questionne sur l'avenir qu'il « *bascule* » dans l'émotion. Je ne sais rien de ce qu'il traverse à ce moment et préfère n'alerter personne. C'est en rencontrant les parents que je comprends que David a traversé un épisode dépressif durant quelques mois et a dû prendre un traitement.

### *La rencontre avec les parents de David*

Après deux entretiens individuels avec David, dont le premier avait tourné court pour des raisons que nous allons tenter d'élucider, Laurence Noël prépare la rencontre avec les parents du jeune homme :

J'appelle les parents quelques semaines plus tard. Le père a un accent roumain très fortement marqué, et demandera me rencontrer le plus tôt possible. Mais je dois reporter le premier entretien et nous convenons d'un autre rendez-vous, un dimanche, le dernier jour des vacances de Carnaval. L'arrangement est compliqué puisque le père m'informe qu'il travaille tout le temps, y compris le samedi, et qu'ils ont régulièrement des activités ou visites amicales prévues entre leurs deux incontournables passages dominicaux hebdomadaires à l'église.

Le quartier où réside la famille se situe dans le bas de cette commune populaire bruxelloise. Il s'agit d'un boulevard dont la dernière partie comporte moins de trafic routier et est plus résidentielle. De grandes maisons de maître, des immeubles du début du XX<sup>e</sup> et des acacias composent le paysage. Le

boulevard est proche de deux parcs. Je dépasse le parterre d'entrée et sonne au premier étage d'un des derniers immeubles du boulevard, qui ressemble davantage à une avenue dans cette partie-là. Ce très bel immeuble contraste avec la cage d'escalier étroite et vieillie typique des immeubles des années trente. L'appartement où vit la famille de Samuel est loué par les parents, bien qu'ils soient propriétaires d'un autre immeuble dans une autre commune, comme on le verra dans l'entretien.

J'entre dans un couloir en « L » au parquet ancien et suis invitée par le père et David, silencieux, à rejoindre la pièce principale de vie, le salon/salle à manger qui s'ouvre par deux entrées depuis le couloir principal juste après la cuisine. On m'invite à entrer par la grande double porte vitrée en chêne foncé. Il y a une légère odeur désagréable. La partie salle à manger est principalement meublée d'une grande table en bois et d'un buffet. Dans la partie salon, la télévision est allumée, la mère, une jeune femme aux cheveux noirs et à la peau très blanche est installée dans le canapé avec sa petite cadette (environ deux ans) qui dort profondément dans ses bras (les parents m'informent tout de suite qu'elle est malade). Je m'installe à ses côtés. La petite restera dans un sommeil profond tout au long de l'entretien.

À mon entrée, David me sourit et a presque l'air content de me voir. Le petit frère est très agité et joue à un jeu de guerre à l'ordinateur dans le salon sur un petit bureau où est installé un PC connecté à Internet. La petite sœur circule et gesticule et observe son frère jouer sur une chaise à côté de lui. Je remarque qu'elle est en surpoids. David est calme, taiseux et affiche un sourire timide et fier à la fois.

Ils m'offrent quelque chose à boire, je décline et les remercie "*parce que j'ai toujours ma bouteille d'eau*" que je pose doucement sur la table basse. Je demande aux parents de m'entretenir seule avec eux, et David emmène immédiatement son frère et sa sœur dans une autre partie de l'appartement (un couloir central qui ouvre sur trois autres pièces). Il ferme la double porte délicatement.

Nous commençons l'entretien qui se déroule dans une bonne atmosphère. Le père parle la plupart du temps. La mère acquiesce et intervient rarement, d'une toute petite voix (inaudible dans la transcription), souvent coupée par le père qui reprend la discussion avec autorité<sup>33</sup>.

### *Le troisième entretien avec David*

Après l'entretien avec les parents, Laurence Noël demande à voir la chambre de David pour réaliser un troisième et dernier entretien avec ce dernier :

David s'est chargé « d'occuper » son frère et sa petite sœur durant mon entretien avec ses parents. Il les a emmenés dans leur chambre et y a allumé la télévision branchée à une console de jeux vidéo. Il partage une petite chambre avec son frère, il y a un lit superposé et une grande télévision. Pas de bureau ni de livres. Je l'y rejoins, son frère et sa sœur se précipitent dans le salon pour

---

<sup>33</sup> Un peu comme dans d'autres entretiens de parents d'origine immigrée de langue maternelle différente, le père de Samuel prononce "il" quand il veut dire "elle".

rejoindre l'ordinateur. David répondra encore à mes questions de manière plutôt laconique, à son habitude, en ce qui concerne l'école. Puisque mes questions s'épuisent et ne suscitent aucune volubilité, c'est à partir de ce que je vois dans la chambre (la console allumée, le reste du décor) ou de ce que je sais ou que j'infère, que je lui pose des questions.

Après cet entretien dans la chambre de David, les parents insistent pour m'offrir à boire et m'invitent à me réinstaller dans le canapé. Je demande un café. Le père ordonne à David en roumain et il part en courant dans la cuisine me le préparer. Ayant clôturé mes entretiens, et pendant une bonne dizaine de minutes, je discute librement avec le couple. David s'assoit dans un fauteuil et écoute attentivement sans dire un mot (c'est à ce moment qu'il semble « *se glacer* » lorsque le père évoque un potentiel retour en Roumanie). Les parents me questionnent sur mon travail, mon statut, mon parcours et le père insiste sur sa situation difficile. Je parle spontanément d'une entreprise en gros chantiers qui cherche à engager des personnes en soulignant que je ne suis pas vraiment au courant et que je pourrais me renseigner auprès de mon oncle. Le père semble en demande et un peu désespéré de son trop maigre salaire. J'insiste pour dire que je ne connais aucun détail et que je vais m'informer mais il finira par me demander, juste avant mon départ, le numéro de téléphone de mon oncle. Il l'appellera mais au vu du salaire inférieur dira qu'il n'est pas intéressé. Malgré mon impression d'avoir dépassé mes limites de chercheur ou de m'être laissée dépasser par la situation, j'ai éprouvé le sentiment de ne pas avoir eu le choix.

## Analyse des quatre entretiens

### *La situation familiale*

Chacun des parents se présente. Suite à la première question, le père de Samuel débute et explique son parcours migratoire :

- Le père : « *Ca va. Moi... 40 ans et diplôme du baccalauréat, travail en construction* ».
- LN : « *Quel est votre diplôme et votre travail actuel ?* »
- Le père : « *C'était en Roumanie que j'ai fait les études. Je suis arrivé ça fait 10 ans et la famille ça fait 6 ans.* »
- LN : « *Donc vous arrivez ici et vous rencontrez Madame ici ?* »
- Le père : « *Non, non, non. J'ai emmené par après* ».

La mère se présente ensuite. Elle a 33 ans et elle est couturière. On se souvient que selon Samuel le diplôme de la maman n'est pas reconnu en Belgique. Ce point revient dans le constat fait par la maman. Le père l'interrompt pour ajouter qu'elle est couturière « *professionnelle* ». Il ne semble pas qu'elle soit active, le père précisant en riant : « *Elle travaille à la maison* » (au sens où elle s'occupe des quatre enfants). Les deux métiers, qu'ils soient en phase ou non avec les diplômes acquis en Roumanie, ou qu'il y ait déclassement

professionnel, sont donc des **métiers ouvriers**. La maman de Samuel espère travailler à nouveau lorsque les enfants seront plus grands et le père ajoute « *pas pour l'instant* ».

*Il s'est très débrouillé...*

Dans le courant de l'entretien, le père de David avait évoqué brièvement leur arrivée en Belgique et les débuts scolaires de David dans ce pays :

- LN : « *David il est né là-bas ? À quel âge il est venu ici ?* »
- Le père : « *A six ans, avant l'école. Il a pas fait maternelles ici. Il est entré direct dans l'école mais... Il s'est très débrouillé.* »

Dans son deuxième entretien individuel, David nous avait déjà évoqué le premier changement d'école, de l'école communale des Briques Rouges (EBR, nom anonymisé) vers la section fondamentale de l'ES2, en mentionnant une logique familiale comme raison du changement :

- LN : « *OK. Donc tu fais toutes tes primaires ici à l'ES2 ?* »
- David : « *Euh, ma première année c'était à l'École des Briques Rouges, juste à côté d'ici.* »
- LN : « *Oui. C'est qui qui a choisi de te mettre à l'École des Briques Rouges ?* »
- David : « *Mes parents. Et après parce qu'il y a eu mes cousins, ils sont venus ici aussi, comme ça on soit ensemble, on a changé d'école.* »
- LN : « *D'accord donc c'est parce que tes cousins étaient ici que tu as changé d'école ?* »
- David : « *Oui, j'crois...* »
- LN : « *C'est pour ça ... tes parents préféraient. Et tu rentrais avec tes cousins à la maison ?* »
- David : « *Ben non parce que ils ont déménagé, et ils habitent loin maintenant et...* »

Le regroupement de famille étendue avec les cousins qui sont scolarisés avec l'ES2 est l'explication que nous donne David. Il sera question de ces cousins plus loin dans l'entretien, comme également dans l'entretien avec les parents de David, car les cousins plus âgés représentent également une aide scolaire pour ce dernier. Il est possible que ce soit à l'aune de la scolarité des cousins que se soit décidé le changement d'école de David par les parents. Ceux-ci mentionnent néanmoins une autre explication plus pratique à leur choix :

- LN : « *Il a fait combien d'écoles primaires ? Une ou deux ?* »
- Le père : « *Une.* »
- LN : « *Une seule. Laquelle ?* »
- Le père : « *École des Briques... rouges. Les Briques rouges. En fait, juste sa première classe. Ah non, deux... Première classe c'était les Briques rouges, et après on est... On est allés à l'ES2, parce que...* »

- LN : « *Déjà en primaire ? Parce qu'il avait des problèmes dans la première école ?* »
- Le père : « *Noooooon...* »
- LN : « *Parce que je crois qu'il s'était fait embêter ?* »
- La mère : « *C'est à cause maternelle, j'avais... ma fille, c'est une autre programme là-bas... Et primaire c'est...* »
- Le père (l'interrompant en roumain, puis reprenant) : « *Non, il a jamais eu de problèmes à l'école. Non, mais on est partis à cause des programmes. Parce que c'était pas le même programme, avec primaire, et, ma femme elle devait faire quatre fois... le trajet.* »
- LN : « *Le trajet... C'est plus pour la proximité alors. Pour que tous les enfants restent en...* »
- Le père : « *A la même euh... C'était pour ça. Mais non, sinon, la directrice elle a pleuré quand David il est parti. Ouais, ouais. Elle avait les larmes... parce que déjà il savait pas la langue, mais dans un an, il a bien appris, il a même fait des programmes artistiques avec des poésies et tout ça.* »
- LN : « *Et donc elle était émue qu'il parte parce qu'elle le voyait progresser.* »
- Le père : « *Ouais. Mais... Elle a compris pourquoi. Même si c'était pas loin, mais c'était dur d'y aller quatre fois par jour. Aller, revenir, en fait, c'était huit... aller revenir, aller revenir, aller revenir quatre fois. Et pour ça on est allés à l'ES2, mais bon...* »

Au départ inscrit à l'école communale des Briques Rouges (EBR, nom anonymisé), David est changé d'école en deuxième année pour la section fondamentale de l'ES2. Le changement s'est fait en partie pour des raisons de proximité et pour une question de « *programmes* » plus difficile à élucider, sauf à y voir une **logique familiale** impulsée à partir des choix d'études et d'écoles des deux cousins de David. La logistique des déplacements maternels pour aller chercher les enfants à l'école amenait celle-ci à se déplacer quatre fois pour deux écoles différentes. Le pragmatisme a donc ramené vers l'ES2 tous les enfants pour éviter les déplacements inutiles.

La scène des « *larmes* » de la directrice de l'EBR nous montre avant tout la **fierté** d'un père dont la capacité du fils à se familiariser rapidement avec la langue française a apparemment gagné la sympathie de sa première directrice d'école en Belgique. Les programmes de « *poésie* » de David nous montrent un enfant valorisé scolairement qui fait la fierté de son papa.

Si David s'est « *très (bien) débrouillé* », comme son père l'a dit plus haut, c'est en particulier parce qu'il a su triompher très rapidement des difficultés linguistiques du migrant de langue maternelle différente. David nous dit qu'en un an, les difficultés se sont déjà estompées :

- LN : « *OK. Alors, comment ça se passe ici les primaires ?* »
- David : « *Ben...* »
- LN : « *Raconte un peu ... tu parlais pas français ?* »
- David : « *Quand je suis venu en première dans l'autre école non, mais j'ai appris vite et quand je suis venu ici, je savais déjà bien parler alors...* »

- LN : « *Déjà ici tu savais bien parler en 2<sup>ème</sup> ?* »
- David : « *Et je m'entendais bien avec les élèves, avec les professeurs.* »
- LN : « *Mmm, est-ce que parfois tu allais en remédiation, à l'école des devoirs et tout ça ?* »
- David : « *En secondaire ?* »
- LN : « *En primaire.* »
- David : « *Je me rappelle qu'en deuxième, j'allais pour encore voir un petit peu de français, et vers la fin, je comprenais vraiment tout alors j'étais plus avec...* »
- LN : « *Donc t'as été vite ?* »
- David : « *Oui.* »

David apprend « vite », et sa capacité à se fondre dans une nouvelle langue, scolairement, doit être rapportée à ses actuelles performances scolaires exemplaires, pour nous permettre de souligner les capacités d'adaptation du jeune garçon. Sociable, comme on le verra, aimant être entouré de camarades et d'amis, il est aussi un élève qui *s'entend bien* avec les enseignants, comme il le dit dans l'entretien. Cette **disposition sociable et scolaire** lui a probablement permis de s'adapter et de se réadapter à trois changements successifs d'école en primaire sans que des difficultés scolaires ou émotionnelles (la perte des copains) se fassent ressentir.

### *Tout des Marocains...*

Le deuxième changement d'école de la section fondamentale de l'ES2 vers celle de l'Athénée royal de la Citoyenneté (ARC) est dû à un changement de domicile lié à un projet familial d'achat et de rénovation d'immeuble. Ce changement est expliqué alors que l'entretien porte sur la possibilité que David change encore d'école en secondaire. Mais la mère de David évoque aussi le fait que son fils n'était pas « bien » dans cette école :

- La mère : « *On l'a changé une fois.* »
- Le père : « *Oui mais c'est une mauvaise école, là.* »
- LN : « *La toute première où il a été ?* »
- Le père : « *Non. On a déménagé à [une deuxième commune située de l'autre côté de Bruxelles], ça fait deux ans. On a déménagé et... C'était pas bien. Après on est revenus dans le quartier. Parce que là [dans la deuxième commune], en fait, j'ai acheté une maison. Et on a bien voulu habiter dans ma maison, que j'ai achetée. Mais j'ai arrivé à la conclusion que... c'est pas très idéal. Ce sont des petits appartements, en fait. Appartements type "wagon", avec deux chambres et un salon, petit salon. Et c'était trop petit pour nous. J'ai préféré louer là-bas, moins cher, payer ici plus cher. Mais c'est plus grand ici. Mais c'était obligatoire parce que je devais arranger, je devais tout rénover. C'est pour ça on a déménagé là. Mais j'ai laissé tomber, parce que l'aménagement a duré beaucoup plus...* »
- LN : « *Beaucoup plus que prévu...* »
- Le père : « *Mais alors on est retournés dans le quartier, et j'ai continué à faire la navette, là, à rénover.* »
- LN : « *Et là, l'école, c'était...* »
- La mère : « *Vraiment problèmes...* »

- Le père : « *Que des... Tout des Marocains.* »
- LN : « *C'était quelle école ?* »
- Le père : « *C'était Athénée royal de...* »
- LN : « *... la Citoyenneté ?* »
- Le père : « *Ouais, ouais, je crois.* »
- LN : « *C'est une école très dure... Et vous saviez pas ça...* »
- Le père : « *Non, mais là on a trouvé la place, hein.* »
- LN : « *Comment vous vous renseignez pour les écoles ? Vous avez des amis ? Comment vous prenez les renseignements ?* »
- Le père : « *Il y a beaucoup des Roumains dans l'endroit, là.* »
- LN : « *Dans le quartier ici ?* »
- Le père : « *Non, à [tel quartier populaire d'une commune bruxelloise, où se situe l'ARC]...* »

Dans son entretien individuel, David ne pose pas la question en termes ethniques, comme le fait assez brutalement son père, mais en termes d'ambiance d'école et de comportements d'élèves. On comprend que ce garçon qui a été scolarisé dans des classes, en primaire et en secondaire, qui comprennent une proportion notable de descendants d'immigrés marocains avec qui il est en bon terme (dans les interactions en classe), présente les choses sous un autre angle d'analyse :

- LN : « *OK. Alors, est-ce que tu as gardé les mêmes amis en primaires ?* »
- David : « *Euh... oui. Il y en a certains ils ont changé de classe et... J'étais même [allé ?] une fois parce qu'on avait déménagé, dans l'Athénée de la Citoyenneté à [telle commune], et je me suis fait quelques amis, et puis je suis revenu ici encore...* »
- LN : « *C'était en primaires ça ?* »
- David : « *Oui, en cinquième.* »
- LN : « *Donc en cinquième tes parents te changent ?* »
- David : « *On a déménagé.* »
- LN : « *OK, où ça ?* »
- David : « *A [telle commune de l'autre côté de Bruxelles par rapport au domicile actuel].* »
- LN : « *OK. Et comment ça se passe, là tu t'es fait aussi quelques amis à l'ARC ?* »
- David : « *Un peu mais j'aimais pas trop l'école non plus. C'était ... C'était pas très agréable, mais j'avais des amis.* »
- LN : « *Pourquoi c'était pas très agréable, là-bas ?* »
- David : « *Ben, y'avait beaucoup d'élèves qui se battaient et tout ça et j'aimais pas.* »
- LN : « *Est-ce que c'était un peu violent pour toi ?* »
- David : « *Oui, voilà, c'est ça.* »
- LN : « *T'as déjà eu des mauvais épisodes avec des élèves qui t'ont donné des coups ou des élèves qui t'ont racketté, des trucs comme ça ?* »
- David : « *Euh, non pas spécialement, parce que je voulais pas intervenir dans quelque chose comme ça, alors... ça allait.* »
- LN : « *Donc tu te mettais un peu en retrait comme ça ? Tu te mettais en dehors de ça ?* »

- David : « *Je me mettais en dehors de... s'ils me disaient quelque chose, je disais rien. Alors ça allait...* »
- LN : « *Et ça t'as pas un peu protégé, alors, ça...* »
- David : « *Non, mais mes amis m'aidaient, ça me faisait du ... du ... du r... (je sais pas dire ?) du réconfort.* »
- LN : « *Ah, donc tes amis ils te soutenaient, ils te protégeaient un peu ?* »
- David : « *Voilà... voilà.* »
- LN : « *C'est plus tes amis qui te protégeaient alors... Tu les as gardés, ces amis-là ?* »
- David : « *Ben je les ai plus vus parce qu'ils étaient dans un internat là-bas...* »

David exprime clairement son ressentiment pour les sociabilités brutales qui ont cours dans l'ARC, déjà en primaire. Il nous décrit à mots couverts des bagarres entre enfants qui prennent déjà la forme de la **domination par la force physique**, où un garçon comme David s'adapte en se tenant à l'écart et à l'abri des interactions qui le défient éventuellement verbalement pour se bagarrer. Il fait donc **profil bas**, mais il est protégé par la sociabilité avec les « amis », qui reconforte face aux mauvais traitements subis. Bien qu'il ait perdu ces amis en quittant l'école (ils ne sont pas connectés à Internet, nous dirait-il), il garde un très bon souvenir de ces derniers. Lors d'une dernière conversation (téléphonique) avec la maman de David, un peu avant le conseil de classe, Laurence Noël obtient également d'elle la confirmation que les « problèmes » à l'ARC étaient dus au fait que « *les enfants (là-bas) étaient méchants* », mais aussi au fait que David avait perdu le contact avec ses anciens camarades de l'ES2 en devant changer d'école. Le changement d'école après une longue phase stable dans une première école primaire a donc eu pour conséquence de briser les sociabilités et de représenter de la sorte une difficulté de **réadaptation**, difficulté accrue par le fait que le public scolaire de l'ARC est jugé difficile par la maman de David, qui ajoutera que même la directrice de l'ARC (section fondamentale) avait « peur » de ces enfants.

### *Une diaspora roumaine*

Nous avons vu que la famille étendue a été utilisée comme ressource pour les choix d'école. Plus largement, c'est dans la communauté roumaine immigrée que s'insère la sociabilité de David à l'école comme dans la vie quotidienne extérieure à l'école, à travers notamment la **vie religieuse** propre à cette communauté :

- LN : « *Et ici, dis moi tes meilleurs amis sont dans ta classe ou ils sont en dehors ?* »
- David : « *Ben y'a Nicolae qui est en [telle classe].* »
- LN : « *Mmm...* »
- David : « *... qui était aussi dans ma classe* »
- LN : « *Oui.* »
- David : « *Et il est roumain.* »
- LN : « *Oui.* »
- David : « *Et on s'entend bien avec, on s'entend bien sa famille aussi.* »
- LN : « *Mmm... Ah, les parents se connaissent ?* »



- David : « *Oui.* »
- LN : « *Super.* »
- David : « *Oui.* »
- LN : « *Donc tu les vois souvent en dehors alors ?* »
- David : « *Oui et Iulian aussi, ça va, je m'entends bien avec lui...* »
- LN : « *Il est roumain aussi Iulian ou pas du tout ?* »
- David : « *Oui, il est roumain. Oui parce que quand on va à l'église des fois on se voit parce que des fois il va dans l'église où j'y vais...* »
- LN : « *C'est tous les dimanches que tu vas à l'église ?* »
- David : « *Oui.* »
- LN : « *Avec papa, maman, les amis ?* »
- David : « *Avec mes parents et mes frère et sœurs.* »
- LN : « *OK. Et des voisins ou les amis ou la famille ?* »
- David : « *Euh des fois on invite, comme ça, pour, quand y a des programmes spéciaux.* »

Dans le troisième entretien individuel, David précise brièvement :

- LN : « *Qu'est-ce que tu fais normalement maintenant un dimanche comme ça ? Vous allez à l'église mais...* »
- David : « *On va à l'église le matin, après maintenant, on mange, on discute entre familles. Des fois on a des invités, et on discute comme ça, et après on va encore à l'église.* »

On s'en souvient, Nicolae était le binôme de banc (et de bavardage) de David, même s'il a été orienté vers une autre classe de deuxième année commune. Il est intéressant de voir que comme pour le petit Andrzej, d'origine polonaise, dans la même classe de l'année passée (qui restait en cour de récréation avec des élèves polonais plus âgés), la sociabilité prend ici une **tournure ethnique**, dans une sorte de **diaspora** qui stimule les affinités électives, mais sans rejet chez David de la sociabilité avec d'autres origines immigrées, comme le soulevait d'ailleurs l'éducateur dans le conseil de classe de fin d'année 2010-2011.

*J'aime bien les matières...*

La scolarité de David est, on l'a vu avec les conseils de classe des deux années, exemplaire à cette heure. Il l'exprime d'ailleurs lui-même en montrant son affinité avec *toutes* les matières scolaires, sans aversion pour aucune, et ce même s'il a évidemment sa préférée :

- LN : « *Mmm... OK, c'est quoi ta matière préférée ?* »
- David : « *Euh, les mathématiques.* »
- LN : « *Mmm, pourquoi ?* »
- David : « *J'aime bien calculer, faire la géométrie, j'aime beaucoup ça.* »
- LN : « *Et tu aimes bien ce prof-là ?* »
- David : « *Oui. Au début de l'année, on croyait qu'il était méchant, sévère, mais maintenant, ça va, je m'entends bien avec lui.* »

- LN : « *Et ta matière que t'aimes le moins ?* »
- David : « *Euh, je sais pas, j'ai pas réfléchi à ça...* »
- LN : « *Tu sais pas ? Aucune ?* »
- David : « *J'aime bien les matières, ça va.* »

Le fait que le cours de mathématiques lui ait un peu fait peur à cause de la personnalité du professeur (« *on croyait...* »), rappelle les enjeux de **bête noire** qui peuvent traverser les différents portraits, quand les élèves se construisent une relation difficile avec certains enseignants (« *méchants/sévères* »), ce qui peut entraîner pour certains une escalade de la déviance scolaire. L'usage du « *on* » dans la phrase indique que la classe est un collectif qui s'exprime par émotions sur les interactions scolaires de ce genre. On verra également plus loin dans l'entretien avec les parents que David a parfois « *peur* » des enseignants. Mais comme il le faisait déjà avec les instituteurs évoqués pour le primaire, David finira par *bien s'entendre* avec le professeur en question après un certain temps d'acclimatation. Ce qu'il faut surtout retenir ici, c'est qu'aucune matière ne pose problème à David, à la différence de beaucoup d'élèves qui avouent ne pas aimer telle ou telle matière, voire toutes, voire ne pas aimer l'école en général. Ici, il apparaît clairement que David est *en phase* avec la sphère scolaire, comme dans l'extrait suivant du troisième entretien individuel :

- LN : « *Qu'est-ce que tu vas faire un dimanche comme ça ? Alors c'est demain la rentrée ?* » (*nous sommes pendant les vacances de Carnaval*)
- David : « *Oui.* »
- LN : « *Et t'es content de rentrer ou pas ?* »
- David : « *Oui, je suis assez content, pour revoir mes collègues. Mes amis.* »

Comme c'était le cas durant sa trajectoire en enseignement primaire, la combinaison d'une **bonne sociabilité** (les « *amis* ») et d'un **ethos très scolaire** (les « *amis* » sont aussi des « *collègues* ») amène David à une bonne adaptation scolaire vécue avec satisfaction. Pourtant nous verrons plus loin qu'un nuage d'orage a traversé cette belle acclimatation scolaire.

De leur côté, les parents de David (en tout cas son père, à nouveau remplissant tout l'espace de l'entretien) semblent presque déçus que la politique de l'école de ne pas trop mettre les points des élèves en évidence (sans doute pour éviter les répercussions négatives de la compétition) ne souligne pas plus les qualités scolaires de leur fils. Comme dans d'autres extraits de l'entretien, on songe à un père qui a été scolarisé dans le système d'enseignement roumain de l'époque soviétique, où la mise en valeur des « *performances* » des élèves devait être différente :

- LN : « *Et là, comment ça se passe ? Très bien, à ce que j'ai entendu. Il a de bons résultats.* »
- Le père : « *Ouais, ouais. Je crois... On sait pas parce que il fait pas public les résultats. Par rapport aux autres. Le bulletin il est bon. Mais par rapport aux autres, ils les disent pas. Comme ça, les enfants, ils sont pas complexés ou je sais pas pour quoi...* »
- LN : « *Vous êtes satisfaits de l'école ?* »

- Le père (sur le ton du doute) : « *Plus ou moins... Il y a des plus et il y a des moins.* »

*Il a eu des complexes...*

Si David revenait lui aussi, mais sans jamais fanfaronner, sur ses bonnes performances scolaires, il évoquait spontanément aussi dans son deuxième entretien individuel un **mal-être indicible** :

- LN : « *OK d'accord. Et alors, je vois que t'es un assez bon élève, c'est quoi tes résultats, j'ai vu ton bulletin, je crois que c'était très bon ?* »
- David : « *Euh oui c'était bon j'ai... maintenant en septembre j'avais quelque chose, je me posais des questions comme ça et je me sentais pas très bien et mes parents ils m'ont aidé, et ma titulaire elle m'a aidé et ça va mieux.* »
- LN : « *Pourquoi tu te sentais pas très bien ?* »
- David : « *Je sais pas, je me sentais pas bien, je me sentais mal à l'aide comme ça.* »
- LN : « *Dans la classe ?* »
- David : « *Dans la classe, dehors... un peu partout...* »
- LN : « *Est-ce que y a eu quelque chose qui a fait que tu te sentes pas bien ? Parce que j'ai entendu, y'a beaucoup de trucs aux arrêts de trams, et tout, j'ai entendu...* »
- David : « *Ah non, ça non, c'était pas à cause de ça.* »
- LN : « *C'était pourquoi tu crois alors ? Un changement de classe ? C'est quoi, tu crois ?* »
- David : « *Je sais pas, je sais pas comment dire.* »

S'il en parle spontanément, David n'arrive pas à verbaliser quelles étaient les raisons de son mal-être, si ce n'est que nous voyons clairement qu'il ne s'agit pas d'un problème de « quartier », de brutalités ou de violence qui serait similaire à ce que le jeune homme avait connu autrefois à l'ARC. De la même manière spontanée, les parents de David vont évoquer ce même malaise chez le jeune homme dans leur propre entretien :

- LN : « *Comment s'est passée la transition du primaire vers le secondaire ? Il n'y a pas eu de changements ? Tout s'est très bien passé ?* »
- Le père : « *Non, on a eu des changements. Parce qu'à mon avis c'est la puberté. Il a eu des complexes, je sais pas... on était inquiétés un peu, parce que il était très inquiet, il avait peur... de l'avenir... et tout ça. Je lui ai expliqué : "Écoute, l'avenir c'est pas dans nos mains, c'est dans les mains de Dieu, l'avenir, et faut pas s'inquiéter pour ton avenir. Tu dois travailler maintenant." Et ça a duré quelques mois cette période. Mais il était...* »
- LN : « *Cela a duré quelques mois ?* »
- Le père : « *Oui.* »
- La mère : « *Il a caché ça.* »
- Le père : « *Non, début du secondaire, il a caché.* »
- La mère : « *Il a caché...* »

- Le père : « *Après quand j'ai entendu ça... Mais moi je fais pas beaucoup de l'inquiète... Je suis plus dur, hein... Ma femme elle est...* »
- La mère : « *Ils nous ont dit de...* »
- Le père : « *Parce que écoutez, les autres qui sont pas... très sages, ils s'inquiètent pas, ils s'en foutent... Et lui, il est le premier de la classe, il s'inquiète encore : "Qu'est-ce qu'il va faire" (rires), parce qu'il avait peur des professeurs, je sais pas quoi... Mais maintenant ça va, il a passé...* »
- LN : « *Il a peur de l'avenir.* »
- La mère : (inaudible) : « *... pas à manger bien... peur...* »
- Le père : « *C'était aussi à cause de à mon avis, il avait pas l'appétit de manger.* »
- LN : « *Il arrivait pas à assez manger.* »
- Le père : « *Maintenant, ça va, il mange euh...* »
- La mère : (inaudible) : « *... mal au ventre aussi...* »

La mère intervient pour expliquer à quel point il mangeait peu et relativise par : « *ça arrive* », et explique que la psychologue du PMS les a alertés. À l'écouter, il semble qu'elle ne se soit pas inquiétée outre mesure de cette difficulté que traversait David sans le dire parce qu'il était justement premier de classe. Le père précise qu'on ne les a prévenus que tard du problème :

- LN : « *Elle vous a parlé aussi, la...* »
- Le père : « *Ouais, mais euh... Après longtemps, hein. Il nous a rien dit une bonne période.* »
- LN : « *Donc ils ne vous disaient rien ?* »
- Le père : « *Il a caché... Non, David ! [et pas l'école] David il a caché ça... Mais bon moi comme je suis pas à la maison de la journée... Je travaille jusque soir, je savais rien, hein...* »
- LN : « *Il cachait...* »
- Le père : « *Ouais, ouais.* »
- LN : « *OK.* »

Lorsque les parents sont interrogés sur les conditions de la « *transition* » entre le fondamental et le secondaire, et sur les « *changements* » éventuels, le père évoque immédiatement à l'entente de ces deux mots une sorte d'épisode d'inquiétude de David, notamment par rapport aux professeurs. Le père nous présente cet épisode en parlant de « *complexes* », un terme qu'il a déjà utilisé plus haut, et qui apparaît comme sa grille d'interprétation. Quant à l'explication qu'il nous donne, elle se situe clairement du côté **biologique**, quand il nous évoque le stade biologique de **l'adolescence** (« *la puberté* ») comme source éventuelle des difficultés de son fils. Mais la mère faisant intervenir la question de l'alimentation qui s'est posée, il apparaît que c'est aussi d'un point de vue **somatique**, que David a traversé une période difficile, que le père estime terminée à présent (« *Il a passé* »).

Notons que le schéma explicatif et rassurant qu'il fournit à son fils, et qui se veut rassurant, réside dans un certain **fatalisme religieux** sur le destin. L'avenir est hors de portée individuelle et de l'ordre de la volonté divine, mais le présent doit être basé sur le travail, nous dit le père en présentant sa **vision du monde**. Cette *Weltanschauung* axée sur

l'importance du **travail** reviendra dans d'autres passages de l'entretien où le père souhaite clairement transmettre le goût de l'effort (y compris physique, dans le domaine du bricolage familial), à son fils. Le père se dit aussi plus « *dur* » que sa femme. Dans sa réalité laborieuse quotidienne, qu'il nous présente explicitement comme principe d'interprétation de sa conduite morale, il est possible que l'attention aux états émotionnels adolescents de son fils n'a pas de place, et qu'elles soient réservées au domaine féminin (maternel).

Pour justifier sa ligne d'action, qui repose sur l'idée que tout va bien parce que David est le premier de sa classe, et qu'il y aurait comme une **impossibilité logique** à être à la fois un bon élève et un jeune homme en période de doute émotionnel, le père appuie son argumentation sur les élèves qui ne sont pas « *sages* » et qui eux, ne s'en portent pas plus mal, puisqu'ils ne s'en font pas pour leur scolarité. *Pourquoi mon garçon qui est si bon scolairement pourrait-il/devrait-il être inquiet*, semble-t-il nous dire. Dans son troisième entretien individuel, David nous donne un indice d'intelligibilité supplémentaire :

- LN : « *T'as pas dit à tes parents que t'avais eu des petits problèmes ?* »
- David : « *Si je leur ai dit.* »
- LN : « *Ils m'en ont pas parlé.* »
- David : « *Mais c'est grâce à eux que je me suis senti mieux.* »
- LN : « *Tu peux me réexpliquer un peu cette période, c'était à quel moment ?* »
- David : « *Ben c'était vers le début de l'année.* »
- LN : « *Maintenant, en 2<sup>ème</sup> ?* »
- David : « *Je sais pas, je me posais des questions que je m'étais jamais posées, et j'sais pas, ça n'allait pas avec moi, je me sentais pas bien et j'ai dit à mes parents qu'ils m'aident, on est même allés chez un docteur et il nous a dit quoi faire et j'ai même pris des médicaments pour la mémoire et...* »
- LN : « *Et tu les prends encore ? Tu continues le traitement ?* »
- David : « *Non j'ai tout...* »
- LN : « *Ah, t'as tout arrêté ? Et tu dois pas continuer sur le long terme ?* »
- David : « *Non.* »
- LN : « *Et ça n'a rien à voir avec des problèmes de racket ça ?* »
- David : « *Racket ?* »
- LN : « *T'avais pas été ennuyé par des autres élèves ?* »
- David : « *Non, non, non...* »
- LN : « *J'sais pas pourquoi moi j'avais compris ça...* »
- David : « *Non, non.* »

Le scénario d'une crainte liée à des comportements agressifs entre élèves (comme c'était le cas à l'ARC) est donc définitivement à écarter. David nous aura précisé de manière répétée que ce n'est ni d'éventuels comportements de ce genre à l'ES2 ou dans le quartier avoisinant qui sont en cause. Il nous précise aussi, à la différence des parents, que c'est sur la transition avec la deuxième année et non sur l'arrivée en première que ces difficultés émotionnelles sont apparues. C'est une différence significative, à laquelle il faut éventuellement rapporter le fait que l'ancienne classe de première année commune s'est brisée humainement sur une série de **bifurcations** qui ont amenés une partie des élèves vers une classe de deuxième commune, une autre partie vers une autre classe de même orientation, et une troisième partie des élèves redoublant leur première ou quittant l'école.

Dans ce cadre, le meilleur ami de David, son binôme de classe, également d'origine roumaine, Nicolae, est parti dans une autre classe. Cette **disjonction** des trajectoires est peut-être mal vécue par David, mais ce n'est qu'une hypothèse fragile, le scénario de la peur de nouveaux professeurs étant le plus probant, et David voyant encore Nicolae régulièrement, y compris pour aller dormir chez son meilleur ami.

Quoi qu'il en soit, David met en avant le fait que ses parents l'ont aidé, que c'est « *grâce à eux* » qu'il se sent mieux aujourd'hui. On ne peut pas écarter non plus la piste de difficultés psychologiques. Dans ce domaine, les diagnostics du type TDAH (troubles de l'attention/hyperactivité) étant à la mode ces dernières années (avec un regain de la psychologie d'orientation comportementaliste dans ce domaine, voir Vienne 2009), il est possible, à la lumière de ce dialogue, que David se soit vu prescrire des médicaments du type Ritaline pour des « troubles de l'attention » (« *pour la mémoire* »). Mais les raisons pour lesquelles il a entre-temps arrêté un tel traitement restent mystérieuses.

La reprise de contact de Laurence Noël avec la famille juste avant le conseil de classe (la famille étant également recroisée brièvement par hasard dans le quartier, par la suite), permet de mettre à jour la situation de David et fournit peut-être la dernière explication à cet état psychologique perturbé en cours d'année. Cette fois, c'est la maman, très discrète dans l'entretien, masquée par la forte présence du père dans la conversation, qui entreprend d'expliquer que David a traversé à nouveau une période psychologiquement difficile :

*« À propos de ses résultats (la mère soupire), David est encore très inquiet, il est stressé parce qu'il y avait beaucoup de choses à étudier. Il a repris des médicaments pour la mémoire (elle ne peut dire le nom) et pour la concentration. Il a peur de ce qui se passe », dit la mère. Il dit que quand il étudie, il oublie, qu'il connaît mais que quand c'est trop, il oublie. Peut-être parce qu'il a peur. Il passe des heures et des heures pour étudier. « Même moi je l'ai aidé », dit-elle. Elle explique que le film *Daens* fut passé au cours de religion. David a tenté d'expliquer quelque chose du film. La mère l'a regardé et pense que des choses n'étaient pas pour lui : « Le monsieur de la religion, il peut pas donner ça aux enfants ». Par rapport à l'état de stress de David : « Je laisse pas comme ça. Après quand encore malade, j'ai été au médecin, il a encore donné des médicaments et demandé s'il allait chez un psychologue ». Mais, lorsque la mère va voir la titulaire, on lui a répondu qu'il n'avait pas besoin d'aller chez un psychologue alors que le médecin avait émis un avis contraire. La mère est prise entre ces deux diagnostics. David mange, mais quand il a trop peur, il n'a pas faim et il est toujours dans cet état, il a vraiment peur de ses résultats. La mère dit qu'elle lui laisse un peu de liberté en ce moment pour voir ses amis, se relaxer et qu'il oublie... Ses cousins de Roumanie sont là alors il sort avec son cousin. David ajoutera lui-même brièvement : « J'ai vu le film et j'ai eu peur »<sup>34</sup>.*

L'explication la plus récurrente de la situation d'angoisse qu'éprouve David (si aucune explication alternative ne peut être totalement écartée) reste bel et bien l'implication scolaire. Le retour des fameux « *médicaments* » qui avaient été abandonnés place la mère

---

<sup>34</sup> Remarque : Je croise David et sa mère dans le quartier, ils allaient pour une première consultation chez l'orthodontiste et s'informer du coût de placement d'un appareil. David n'était toujours pas rassuré à ce moment.

dans une situation de dilemme entre ce que l'école raconte et ce que le médecin raconte, son fils se retrouvant à nouveau dans le volet somatique (ne pas manger) de cette angoisse psychologique. On comprend son désarroi. Il est possible que la pression à la réussite scolaire sur David se transforme en véritable stress de ce dernier<sup>35</sup>, que sa maman nous dit étudier « des heures et des heures », ce qui en fait certainement un des élèves les plus suractifs scolairement de tous les portraits. Le stress éprouvé par David semble se manifester à l'approche des examens, ou dans des situations de tension psychologique forte, comme après la vision par David du film *Daens*, au cours de religion (un film de Stijn Coninx, 1992).

Que la maman de David, parlant de son fils de quatorze ans comme d'un « *enfant* », estime qu'il n'aurait pas dû voir ce film, montre un débat moral entre l'école et la famille. David est un garçon souvent stressé, avec un retour d'angoisse en fin d'année à l'approche des examens, et il est possible qu'il soit très impressionnable pour ce film (remarquable) qui contient quelques scènes très violentes et pose de manière très dure la question d'une misère ouvrière impitoyable dans la Flandre de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. Les angoisses personnelles de David sur l'échec (et éventuellement sur l'avenir de sa famille en Belgique, voir *infra*) se projettent peut-être sur un film douloureux. Il est également possible que ce soit sur l'affirmation identitaire religieuse que la mère de David se hérisse face à un film flamand progressiste prenant la cause de l'abbé Daens en souffrance avec sa hiérarchie ultramontaine.

La réponse à ce stress, en dehors de la réponse médicale<sup>36</sup>, est celle de la famille étendue, David passant à nouveau du temps avec ses cousins pour *relâcher un peu* la pression scolaire qu'il éprouve. Reste à examiner un dernier point qui peut éventuellement être mis en relation avec le stress et les angoisses de David. Nous avons vu que la transhumance familiale d'une commune à une autre avait provoqué un changement d'école infructueux en primaire. Cette mauvaise expérience n'empêche pas le père de laisser ouverte la possibilité que la famille doive déménager à nouveau, voire quitter le pays en cas de revers de fortune, ce qui entraînerait un éventuel changement d'école. Mais rien n'est prévu pour le moment en ce sens, nous dira-t-il.

*Je reconnais que je suis dépassé...*

En dehors de cette inquiétude qui a fragilisé émotionnellement David, nous avons vu que sa scolarité se déroule très bien. Du point de vue de la **configuration familiale de l'aide scolaire** (et aux devoirs), David est un des élèves interviewés qui s'avèrent **très**

---

<sup>35</sup> Il est loisible de se demander si ce stress ne recoupe pas celui bien analysé par Alain Accordo dans son portrait de Sébastien, un journaliste dont la trajectoire scolaire dévaluée a déçu les *hautes* espérances qui avaient été mises en lui par ses parents, la pression exercée par ces espérances ayant causé un véritable stress, une « tension anxieuse » pour Sébastien durant sa scolarité, sous la forme du « fardeau moral » qui consiste à ne pas décevoir les attentes (Accordo 1993 : 720).

<sup>36</sup> Pour une scène similaire, voir l'entretien de Sylvain Broccolichi avec les lycéennes dévaluées où celle-ci évoquent « un stress permanent » et les « calmants avant d'aller à l'école » (Broccolichi 1993a : 632). Un stress qui se transmet aux parents : « ils ont été énormément stressés par ma scolarité, et puis par celle de mon frère. Énormément ! Enfin, ma mère surtout. Le stress c'est peut-être pas le même stress parce que c'est pas la même chose, mais je sais pas : un stress très fort » (ibid. : 635).

**autonomes** parce que les parents sont scolairement (du point de vue de leur propre capital scolaire faible) ou au moins linguistiquement « dépassés », en tant que migrants roumains, comme nous le diront en ces termes les parents de David. Dans son troisième entretien individuel, David nous avait exposé comment se déroule le travail scolaire à la maison :

- LN : « Alors, on est dans la chambre ici de toi et ton frère ? »
- David : « Mmm... »
- LN : « OK, et donc où est-ce que tu fais tes devoirs d'habitude ? »
- David : « Dans le salon à côté. »
- LN : « Le salon à côté de la salle à manger ? »
- David : « Oui, voilà. »
- LN : « OK... Avec tes frères et sœurs ? »
- David : « Euh, des fois quand ils ont pas et moi j'ai on fait l'un après l'autre ou comme ça. On fait l'un après l'autre ou ensemble. On s'aide. »
- LN : « C'est toi qui les aides le plus souvent j'imagine... »
- David : ... (il sourit)

C'est un petit sourire qui en dit plus long qu'un discours. Le jeune homme qui est premier de sa classe, et qui sera présenté plus loin par son père comme plus « sage » que les trois autres enfants, est aussi celui qui aide scolairement les frères et sœurs. Le petit sourire traduit de la fierté, mais sans rododromies. On notera que David fait habituellement ses devoirs dans la salle à manger (faute de place) et donc dans une atmosphère probablement bruyante, parce que la télévision et l'ordinateur sont dans le salon et qu'il s'agit de la pièce de vie principale de six personnes (d'où sans doute les disputes entre enfants qui seront évoquées plus loin).

De leur côté, les deux parents explicitent avec franchise qu'ils sont « dépassés » scolairement. Mais les **ressources familiales** (de la famille étendue) et **l'autonomie scolaire** de David compensent ces difficultés :

- LN : « David il a combien de temps par jour pour faire ses devoirs ? Il est assez autonome ou... »
- Le père : « C'est autonome, c'est autonome. J'ai juste demandé s'il a fait ses devoirs, c'est tout. Mais on n'est pas capables de faire ça, hein... »
- LN : « Et le journal de classe. »
- Le père : « Ah, le journal de classe oui. Mais pas des devoirs. On est dépassés, hein. Dans la langue française. Je reconnais que je suis dépassé... si il y a un peu de problèmes, mais normalement il y a pas de problèmes. »
- LN : « Et comment il fait si il a des questions ? »
- Le père : « On a... J'ai un frère, avec deux enfants qui sont dans la même école, qui sont plus grands. Ils ont dix-huit, dix-neuf ans. Ils sont aussi entrés les premiers de la classe. Ils étaient à la même classe, le garçon il est plus petit un an que la fille, mais ils ont fait la même promotion. Et alors ils sont partagés par les profs. La fille elle a choisi "humanité" et lui comptable. Parce que à 18 ans, je sais pas quelle classe... »



- LN : « *Je sais pas, ils ont peut-être une septième professionnelle ou ils font peut-être une septième spéciale.* »
- Le père : « *Ouais, mais ils sont très bien. Et quand on a des problèmes... même la semaine passée, il a été pour dormir là-bas et ils viennent ensemble à l'école.* »
- LN : « *Ah, il va dormir là-bas.* »
- Le père : « *Ca c'est une grande chance, hein.* »

David, de son côté, nous avait déjà parlé de cette aide scolaire fournie par les deux cousins plus âgés :

- LN : « *Et qui t'aide le plus à la maison ?* »
- David : « *Je demande des fois aux parents, des fois je vais chez mes cousins quand je comprends pas quelque chose, pour qu'ils m'aident.* »
- LN : « *Quel âge il a ton cousin ?* »
- David : « *Mon cousin il a 17 ans, et ma cousine elle a 18...* »
- LN : « *Ils ont tout réussi ?* »
- David : « *Ben ils sont en 6<sup>ème</sup> maintenant.* »
- LN : « *Ici ?* »
- David : « *Oui.* »
- LN : « *Aaah ! Et donc ils peuvent t'aider.* »
- David : « *Ben... C'est à [deux communes de distance] quand même.* »
- LN : « *Ah oui quand même ! Donc tu téléphones aussi parfois j'imagine...* »
- David : « *Oui.* »

Le troisième entretien individuel avec David reprend presque exactement le même constat :

- LN : « *Comment ça se passe chez tes cousins ? Tu peux me dire un peu ? T'es allé chez eux y a pas si longtemps, t'avais des questions en français, en maths, en quoi ?* »
- David : « *Ca dépend parce que quand je ne comprends pas quelque chose, et Madame explique en classe, et si je comprends toujours pas, je vais chez eux et je leur demande...* »
- LN : « *Et eux, ils t'expliquent bien ?* »
- David : « *Oui, parce qu'eux, ils sont déjà en sixième secondaire, ils sont déjà passés par là et ils savent comment faire.* »
- LN : « *Et ça, ça résout tous tes problèmes quasi ?* »
- David : « *Oui.* »

On notera le « *Madame* » utilisé par David pour évoquer une de ses enseignantes (plus loin, ce sera « *le professeur* » que David utilise comme dénomination). Le jeune homme ne dit pas comme d'autres interviewés (ou parfois les quatre intervieweurs) « *le prof/la prof* », l'**hypercorrection** en ce domaine étant probablement à relier avec certains aspects de la culture familiale où la recherche de la conformité avec la culture légitime est visiblement recherchée (la littérature française, le solfège, etc.).

## *Une petite punition...*

Comme dans d'autres familles d'immigration où la culture, les traditions et le mode de scolarisation des parents sont différents de ce que la culture scolaire (légitime) véhicule en Belgique, notamment du point de vue des **normes**, il est intéressant d'aborder le chapitre de **l'autorité familiale**, notamment par rapport au fait que le père s'était défini comme « *plus dur* » que sa femme avec David :

- LN : « OK, est-ce que vous êtes sévère ? Parce que vous disiez tout à l'heure que vous êtes dur... Pourquoi "dur" ? »
- Le père : « Ah dur... pfff... (soupir) Euh... ma profession, euh... »
- LN : « Qu'est-ce que vous faites ? »
- Le père : « Construction. »
- LN : « Vous avez votre propre entreprise, vous m'avez dit je crois ? »
- Le père : « Indépendant, mais je travaille pour un patron, mais après, le soir, pour moi. Et il faut s'en sortir, hein... Dur ? Je peux pas dire que je suis dur, mais un peu exigeant. »
- LN : « Comment, pratiquement, »
- Le père : « Pratiquement... (rires) Je crie sur eux. Si il faut, je donne des fessées. Parce que en fait, c'est juste quand ils se... Quand ils se disputent entre eux. Ca c'est la pire chose que je supporte pas. Quand ils se disputent entre eux. Et alors, je leur applique euh... une petite punition. »
- LN : « Et ils se disputent souvent ? »
- Le père : « Assez souvent... assez souvent (rires). C'est normal, je comprends, hein... On était cinq... et... il faut pas laisser les choses comme ça. »
- LN : « Et quoi d'autre ? Qu'est-ce que vous leur dites le plus souvent à part qu'il ne faut pas se disputer ? »
- Le père : « Qu'ils travaillent bien dans l'école. »
- LN : « Ca, c'est le plus important ? »
- Le père : « Oui, bien sûr. Et... pour l'ordinateur aussi, que... »
- LN : « Combien de temps chacun peut rester sur l'ordi ? Ils se partagent ? »
- Le père : « Ils se partagent. Ca c'est la... »
- LN : « Ils veulent tous aller sur l'ordi ? »
- Le père : « Ouais, mais je laisse pas, hein... Je laisse pas faire. »
- LN : « C'est Facebook, MSN ? »
- Le père : « Un peu Facebook. Plus des jeux. Le petit il fait plus des jeux. »
- LN : « Et David il fait quoi ? »
- Le père (désignant sa femme) : « C'est elle, euh... qui est à la maison. »
- La mère : « Il reste pas beaucoup de temps. »
- Le père : « Non, euh... Lui... Lui il est plus sage que les autres. David il est plus grand aussi, hein... »
- La mère : (inaudible)
- Le père : « Et aussi les devoirs. Parce que sans l'ordi, il s'en sort pas, ouais. »
- LN : « Et il y a un ordi pour tout le monde ? »
- Le père : « Oui. »
- LN : « Donc vous faites en sorte d'être un peu égalitaire, j'imagine ? »

- Le père : « *Oui. Et quand ils s'entend pas entre eux : "Arrête ! Arrêtez !" Même si c'était le tour de l'autre, si ils s'entendent pas entre eux, j'arrête tout. Je punis tous.* »
- LN : « *Donc vous avez l'autorité.* »
- Le père : « *Ab oui !* »

C'est le père qui répond, et c'est le père qui punit. Le modèle familial est décidément **patriarcal**. En nous répondant en mettant à nouveau son idéal du **travail** bien en évidence, le père rappelle sa vision du monde. Du point de vue des punitions, ensuite, le père « *crie* » sur les enfants et leur donne la fessée, nous présentant ainsi un modèle de punition assez **traditionnel** et un peu vieux jeu selon les normes actuelles dominantes. Les disputes sont interdites, même si le père les juge normales dans une famille nombreuse (il a connu cela lui-même dans une fratrie de cinq enfants). La « *dureté* » évoquée plus haut est peut-être une fausse piste interprétative, le père semblant se défendre ensuite de cette *image* de dureté. Il est possible qu'il ait voulu nous dire plus haut que si sa femme était plus sensible aux états émotionnels de David, lui considère de son devoir de montrer une image de **fermeté** « masculine » (à ses yeux) dans ce domaine. Sa « *dureté* », si le terme est le bon, est en tout cas liée à son métier ouvrier, à un métier manuel dans lequel l'effort physique est important.

Le père de David précisait plus haut dans l'entretien collectif – et à travers ce que la maman perçoit de ce que font les enfants durant la journée, quand elle reste avec eux – que David n'utilisait pas l'ordinateur familial comme ses frères et sœurs. Qu'il soit moins *joueur* que son frère a déjà été évoqué plus haut, et qu'il utilise Internet pour la sociabilité avec les copains (le passage sur les « *amis* » disparus de l'ARC parce qu'ils n'étaient pas connectés) est assez clair. Un passage de son troisième entretien individuel nous le montre également utilisant Internet comme un vivier de ressources pour préparer des travaux scolaires (comme dans le portrait de Lamia, on s'en souvient) :

- LN : « *Est-ce que tu passes beaucoup de temps à l'Internet ?* »
- David : « *Pas trop.* »
- LN : « *Pas trop... Moins que tes frères et sœurs ?* »
- David : « *Oui.* » (*échange de sourires*)
- LN : « *Eux, ils jouent plus à des jeux et tout ça, toi t'es pas très jeux, hein...* »
- David : « *Mon frère il est plus à des jeux, et ma sœur sur Facebook, des trucs comme ça.* »
- LN : « *Et toi t'es pas trop...* »
- David : « *Pas trop.* »
- LN : « *Mais tu t'en sers parfois pour tes devoirs ?* »
- David : « *Euh oui. Quand je dois faire des exposés, par exemple, je prends des photos d'Internet, je les sors pour faire des panneaux, j'ai déjà dû deux fois faire des dépliants sur un programme sur l'ordinateur.* »
- LN : « *C'était sur quoi ?* »
- David : « *C'était en étude du milieu, on devait présenter une ville et...* »
- LN : « *T'as présenté quelle ville ?* »
- David : « *C'était en Suisse, parce que c'était le sujet d'étude du milieu et un autre c'était en technologie, éducation par les technologies, on devait présenter des métiers et*

*j'ai fait comme une université et ils accueillait les étudiants avec la maçonnerie aussi... la charpenterie... comme si j'avais inventé. »*

- LN : « OK, c'est sympa ça ! T'as eu des bons points j'imagine. »
- David : « Euh, le professeur nous a pas encore dit les points... Il va nous dire cette semaine. »

La « sagesse » de David évoquée par son père transparait dans cette présentation d'une utilisation raisonnable en comparaison des cadets. On notera que le thème choisi pour l'exposé est en lien avec le métier paternel (la maçonnerie). Il faut se souvenir de ce point quand nous examinerons plus loin la vision familiale (essentiellement paternelle) de l'avenir professionnel de David.

*Si tu lis pas ces livres...*

David a des activités extrascolaires qui le ravissent, apparemment. Inscrit dans une académie de musique, il y apprend son solfège :

- LN : « Mmm, euh, et combien de temps tu passes plus ou moins par jour à faire tes devoirs ? Et d'abord est-ce que tu restes à l'école des devoirs ici ? »
- David : « Euh, non je reste pas. »
- LN : « Tu restes pas ? »
- David : « Euh parce qu'après j'ai un programme, le mardi et le jeudi je vais dans une académie de musique, alors je peux pas rester à l'école des devoirs. »
- LN : « Tu fais quoi, du solfège ou... ? »
- David : « Euh, je fais du solfège et j'aimerais bien faire de la guitare mais y a pas de place alors on est en train d'attendre. »

La musique en académie, un loisir à haute teneur en **capital culturel**, se conjugue à d'autres loisirs où l'on voit tout le travail familial (où le père prend une place importante, apparemment) pour instiller en David des dispositions aisément **convertibles en capital scolaire** :

- LN : « OK. Et est-ce qu'il lit beaucoup ? »
- Le père : « Quand même. »
- LN : « Il lit tout le temps ? Des livres en français ou en roumain ? »
- Le père : « Mais là, ça fait deux semaines, j'ai discuté un peu avec lui. J'ai dit : "Si tu lis pas ce livre, tu lis pour rien. Parce que moi je l'ai lu en mon temps. Et ça m'a beaucoup aidé, et m'a fourni un vocabulaire et euh... la culture générale et tout. Et il y a des aventures et tout". Moi, je lis des livres : Jules Verne, Carmen, euh... J'ai recommandé les livres que moi j'ai lu, hein. Et j'ai dit que lire en français c'est mieux qu'en roumain parce que... c'est la langue d'origine, hein. »
- LN : « Et il lit les deux alors ? »
- Le père : « Ben maintenant il a commencé. Avant, il aimait beaucoup les bandes dessinées. »
- LN : « En français ou en roumain ? »
- Le père : « En français. »

David est en fait abonné depuis longtemps à la bibliothèque communale, et il va louer régulièrement des livres. Un quiproquo amusant s'installe quand Laurence Noël pose au père une question sur David que le père prend à son propre compte, entreprenant alors de décrire comment les loisirs, quand il a grandi en Roumanie, reposaient essentiellement sur la littérature :

- Le père : « *Ab oui, c'est rare, oui. Mais avant, quand on avait pas la télé, quand on avait pas d'ordinateur, ça c'était le seul moyen de se distraire. »* »
- LN : « *Avant il y avait pas ? »* »
- Le père : « *En Roumanie, non. Pas de télé, j'avais pas. »* »
- LN : « *Mais c'est vrai qu'il est né là-bas. »* »
- Le père : « *Ab non ! Euh... Moi, je parle de moi. »* »

*Il est assez sage pour choisir son avenir...*

Comme d'autres élèves promis visiblement à une carrière scolaire d'**enseignement général**, et probablement ensuite à des études supérieures, David n'a pas exprimé une idée particulière d'avenir professionnel dans son entretien individuel. Loin de représenter une forme d'inquiétude en lui que l'on pourrait alors rapprocher de son épisode d'angoisse du début de l'année scolaire, il sourit pour répondre qu'il n'a *vraiment* aucune idée à ce stade de ce qu'il veut devenir plus tard :

- LN : « *D'accord, OK. Qu'est-ce que tu veux faire plus tard David ? »* »
- David : « *Je sais pas encore... »* »
- LN : « *T'as même pas une petite idée ? »* »
- David : « *Rien du tout... [il sourit] »* »
- LN : « *Rien du tout... OK. »* »

Par contre, son père a visiblement échafaudé des **scénarios d'avenir**, même s'il se défend de vouloir contraindre David d'une quelconque manière. Ces scénarios sont basés sur les **ressources familiales** en ce qui concerne les professions valorisées et le type de savoir professionnel qui est cultivé au niveau familial :

- LN : « *Comment vous voyez l'avenir pour David ? Et quelles seraient vos craintes en ce domaine ? »* »
- Le père : « *Pour moi c'est très tôt de penser à ça. Je vais laisser lui choisir, hein. Il est assez sage. Il est assez sage. Je voulais bien être un architecte ou un ingénieur... en construction. »* »
- LN : « *Vous ? »* »
- Le père : « *Moi je veux bien ça. Mais je vais jamais imposer à lui ce qu'il va faire. Parce que... Il est assez sage pour choisir son avenir. Mais si il va faire ça, je vais l'aider ! Je connais bien la métier. Parce que... On a dans la famille ça, mon frère il est ingénieur en construction. Son fils... il est aussi ingénieur maintenant. Mais il est... très bien. Si il voulait choisir ça, ça va, sinon... »* »
- LN : « *Vous le laissez libre ? »* »

- Le père : « *Ben oui, eh.* »
- LN : « *Et vous Madame, vous avez des craintes pour lui ?* »
- La mère : « *Non.* »
- Le père : « *Non, on a déjà assez... assez de problèmes (rire gêné).* »
- LN : « *Des problèmes financiers ?* »
- Le père : « *Oui, parce que j'ai acheté la maison, mais j'ai fait beaucoup de frais pour les travaux. Sinon la maison se paie toute seule, oui, avec les loyers, elle me paie mon loyer aussi. Mais j'ai beaucoup de dettes, mais pas ici.* »
- LN : « *Là-bas ?* »
- Le père : « *Là-bas parce que j'ai prêté de la famille. Emprunté, oui. Et je dois les rembourser et pour ça je travaille beaucoup.* »
- LN : « *Et vous remboursez par mois alors ?* »
- Le père : « *Non, quand je peux.* »
- LN : « *Il n'y a pas la pression.* »
- Le père : « *Il n'y a pas la pression. Il n'y a pas d'intérêts.* »
- LN : « *Ils sont au courant les enfants ?* »
- Le père : « *Oui, ils sont au courant. Mais dès que j'ai la santé, y'a pas de problème.* »
- LN : « *Vous travaillez le samedi aussi ?* »
- Le père : « *Ouais, ouais.* »

Le père fournit une réponse ambiguë. Il est trop tôt pour y penser mais il semble y avoir déjà pensé. Le scénario familial basé sur la profession d'ingénieur est directement lié à un univers que le père peut connaître par son propre métier, mais aussi par le métier plus valorisé de son frère. Il n'est pas impossible que dans le travail de **déchiffrement** parental que nous avons vu fonctionner chez plusieurs des parents interviewés, le goût de David pour les mathématiques, la géométrie (qu'il nous exprimait plus haut), ne soit pas mis à contribution pour tisser un avenir professionnel éventuel. Du côté des craintes, celles-ci se situent au présent, et le père balaiera dans l'entretien la possibilité que sa femme exprime ses craintes tellement il estime que la famille est assez préoccupée par les difficultés financières actuelles (l'endettement).

Lorsque Laurence Noël évoque à la fin de l'entretien collectif les habitudes de vie quotidienne, le père confirme qu'ils vont bien deux fois à l'église chaque dimanche, mais pas ce jour-là, non pas à cause de l'entretien, mais bien d'un ennui de santé lié au métier de la construction :

- LN : « *Vous allez tous les dimanches à l'église, deux fois ?* »
- Le père : « *Oui, deux fois, oui. Sauf aujourd'hui, parce que... (rires)* »
- LN : « *Par ma faute ?* »
- Le père : « *Non, ma maladie.* »
- LN : « *Qu'est-ce que vous avez ?* »
- Le père : « *Ben, j'ai avalé des poussières et j'ai pas fait attention. Je devais mettre un masque. Comme c'était dehors, j'ai pas fait attention, et voilà... (rires).* »
- LN : « *Vous allez rester combien de temps malade ?* »
- Le père : « *Non, non, j'étais très fatigué, j'ai travaillé hier et hier soir on a été à l'anniversaire de la nièce... (rires) Je vais rester reposer.* »

- LN : « *Donc il y a la religion chaque semaine, et vous allez avec les petits ?* »
- Le père : « *Oui, oui. Dommage qu'elle est pas réveillée pour vous dire une poésie... Elle a appris des chansons.* »

La fierté du père de famille revient à nouveau dans cette dernière scène, celle un peu démodée, en Belgique aujourd'hui, de la récitation faite par la petite fille. Le lien avec la poésie, qui opère pour la deuxième fois dans l'entretien avec le père, montre à nouveau l'importance pour lui d'une culture légitime qui, ici, prend un tour inextricablement religieux et communautaire (la communauté roumaine immigrée).

*C'est l'école de la vie...*

À la dernière question de l'entretien collectif avec la famille, classiquement celle qui porte sur ce qu'ils aimeraient demander à une autorité de la Communauté française, le père de David avance, sans qu'on puisse être sûr qu'il ait bien compris la question, une réponse originale qui prend la forme d'une leçon de vie, destinée à montrer comment il réalise **l'éducation morale** de David :

- Le père : « *Euh, je sais pas si c'est très important mais David, depuis quand j'ai acheté la maison, chaque vacance il a été... avec moi au travail à la maison, à l'autre maison, leur maison. Pour eux... j'ai acheté, pas pour moi. Quand ça va être la propriété, quand ça va être acquitté, c'est pour eux c'est pas pour moi. C'est pour eux que j'ai acheté ça. Et alors, j'ai expliqué qu'il doit travailler, il a bien compris, il sait bien...* »
- LN : « *Il sait ce que c'est le travail.* »
- Le père : « *Il sait bien... Mais ça, c'était juste pendant les vacances, pas quand il a des devoirs et tout ça. Je laisse faire ses devoirs. Je l'ai bien introduit, il m'a fait beaucoup des achats. Quand je restais travailler, il allait au BRICO, je notais, il expliquait aux gens. Nettoyage avec la brosse... (inaudible, un autre travail d'aménagement évoqué)* »
- LN : « *Et qu'est-ce que cela a à avoir avec le système d'enseignement ?* »
- Le père : « *Moi je dis, ça c'est l'école de vie* »
- LN : « *C'est une école de la vie ?* »
- Le père : « *C'est l'école de la vie parce que si il travaille pas à la maison, il sait pas c'est quoi la responsabilité. Moi j'explique que la vie, c'est pas comme ça, ce que c'est...* »
- LN : « *C'est la valeur de l'argent...* »
- Le père : « *Ah oui, oui...* »
- LN : « *Que les élèves comprennent un peu la valeur de l'argent, quoi.* »
- Le père : « *Ben c'est mon avis, hein. Je sais pas si c'est l'idéal mais moi je vois que ça donne des résultats.* »
- LN : « *Vous voulez encore ajouter quelque chose ?* »
- La mère : « *Non.* »
- Le père : « *Euh. En tout cas on est contents de nos enfants. On a nos soucis aussi, on a notre problème, mais... je ne sais pas...* »

Si le père s'est reconnu « *dépassé* » scolairement par les besoins de David, il s'affirme ici sous un autre angle, celui de l'éducation morale. Comme dans l'exemple où il se mettait en scène du point de vue de l'autorité familiale (les punitions/le goût du travail scolaire), il nous montre ici ce qu'il essaie de transmettre à ses enfants. Quand il nous parle de **l'école de la vie**, il entend une morale de la responsabilité. La vie demande des sacrifices, ici financiers, entièrement voués à transmettre quelque chose aux enfants (« *pour eux... pas pour moi* »), et une fermeté morale à entretenir pour gérer ces sacrifices, celle de l'effort. Ce goût de l'effort, le père de David essaie de le transmettre à son fils dans une communion autour du projet de rénovation de l'immeuble acheté grâce aux prêts de la famille étendue restée en Roumanie. Le père rénove, et il montre avec fierté comment David va faire les commissions de matériaux en toute autonomie. Mais un tel projet familial ne doit pas parasiter l'activité scolaire, nous dit le père, et c'était ainsi un projet mené ensemble uniquement durant les vacances scolaires.

### *La menace latente du retour en Roumanie*

À la fin des deux entretiens, le père évoquera un retour possible en Roumanie dans les années qui viennent, pour des raisons financières, et David marquera le coup en entendant cela. Il faut donc prendre en considération **l'épée de Damoclès** que représentent ces difficultés pour la vie quotidienne et l'avenir du jeune homme, que l'on a vu attaché à ses sociabilités même s'il a réussi avec succès à s'adapter à trois changements d'école consécutifs en enseignement fondamental.



## *Jérôme*

Jérôme, né en octobre 1997, va atteindre ses douze ans quand sa classe de première année commune est observée à l'ES1, à la fin du mois de septembre. Il a fait toute sa scolarité primaire au sein d'un même établissement, puis il est passé sans retard scolaire en secondaire. Le père de Jérôme est d'origine étrangère non européenne (Amérique latine) et la maman est Belge. La fratrie se compose de deux enfants (la petite sœur de Jérôme est scolarisée dans la même école primaire que celle où Jérôme a été scolarisé).

### **Jérôme en classe**

#### *L'année scolaire 2009-2010*

Une remarque faite en classe par l'enseignante titulaire de la première année est intéressante à reprendre car elle est illustrative de certaines difficultés de Jérôme, qui seront examinées ensuite à travers les deux entretiens effectués avec ce dernier puis avec sa maman.

L'enseignante constate que le journal de classe de Jérôme n'est pas rempli jusqu'à la fin septembre :

- Jérôme : *J'ai pas su gérer mon temps.*

Les deux élèves assis devant [Steve et Karim] se tournent à ce moment pour regarder Jérôme et son journal de classe, et ricanent sans bruit.

- L'enseignante : *Moi je ne suis pas contente.*

#### *L'année scolaire 2010-2011*

L'année suivante, Laurence Noël décrit Jérôme, qui vient d'avoir treize ans, comme un jeune homme élancé, « *habillé assez mode* », avec un « *sweater à capuche* » et un jeans *baggy trousers* (le jeans popularisé par les *skaters*). Ses affaires scolaires sont dans un sac à dos :

Jérôme a une attitude plutôt « *à l'aise* », décontractée. Il discute un jour pendant dix minutes avec moi dans un couloir, parlant sans bien articuler, avec un petit regard malicieux. Il sourit facilement. On le voit très souvent jouer au ping-pong dans le préau dès qu'il a une heure de fourche ou durant le temps de midi.

Une observation en classe, au cours de sciences, dans cette deuxième année commune, fournit une bonne illustration des problèmes qui reviennent dans les deux entretiens. Au-delà d'un de ces petits décrochages d'attention en classe typiques des observations effectuées la première année, c'est une certaine nonchalance scolaire de Jérôme qui est mise en avant :

Jérôme vient chercher sa copie. Apparemment il a eu de très mauvais résultats : 1 sur 10. (...) Jérôme semble déçu mais ne pas prendre cela tellement au sérieux. (...) Jérôme ne note plus les corrections, il est appuyé contre le mur, semble fatigué.

À l'issue de l'année scolaire, Jérôme passe sans difficultés son année (pas d'examens de repêchage) et son cas n'est pratiquement pas évoqué en conseil de classe.

## Les deux entretiens avec Jérôme et avec sa maman

L'entretien de Laurence Noël avec Jérôme a lieu en octobre 2010, à la fin du cours, dans le local de préparation des professeurs de sciences. Ce qui vient de se passer dans l'observation ci-dessus, la note reçue en sciences, fait l'objet par Jérôme d'un commentaire intéressant à décoder :

- LN : « *Comment t'as trouvé le cours ?* »
- Jérôme : « *Sympa, simple, normal.* »
- LN : « *Normal... Et t'as eu combien à l'interro ?* »
- Jérôme : « *De sciences, 1 sur 10.* »
- LN : « *Et t'avais étudié ou ... ?* »
- Jérôme : « *Non, non j'avais pas étudié. Oui, j'oublie. J'étudie d'autres choses et j'ai pas le temps.* »
- LN : « *T'oublies, t'étudies d'autres choses et t'as pas le temps.* »
- Jérôme : « *Par contre si il y avait eu interro aujourd'hui, j'ai étudié. Mais comme il a pas interrogé oralement ben y'a pas eu quoi...* »
- LN : « *D'accord...* »
- Jérôme : « *Parfois on n'a pas envie d'étudier alors...* »

La note que Jérôme vient de recevoir au cours de sciences est à mettre en lien avec ce qui sera raconté dans l'entretien avec sa maman sur son début difficile en deuxième année. Dans ses commentaires, Jérôme semble accepter cette mauvaise note avec une certaine bonhomie, et éventuellement de manière un peu irréfléchie, ce qui est lié à une activité scolaire plutôt inconstante, à une certaine philosophie de la **nonchalance scolaire** (« *parfois on a pas envie d'étudier* ») et, comme nous le verrons, à des loisirs extérieurs plutôt accaparants, expliquant éventuellement la remarque sur le manque de temps à consacrer à certains devoirs ou leçons.

L'entretien de Laurence Noël avec la maman de Jérôme a lieu au domicile des parents (ils louent et ne sont pas propriétaires) :

L'appartement est situé dans une des communes bruxelloises les plus pauvres du centre de la ville (mais qui vit depuis plusieurs années un mouvement de gentrification). Il s'agit d'un appartement duplex qui s'étend aux deux derniers étages d'une maison bruxelloise, au cœur d'un quartier commerçant. La mère fixe à Laurence Noël deux rendez-vous qu'elle oubliera successivement (mais sachant que l'intervieweuse habite à grande proximité). La maman s'excusera et expliquera qu'elle doit gérer énormément de choses en cette période de

Noël/Nouvel An. Le père, lors d'un des rendez-vous manqués, communique le numéro de portable de la mère et s'excuse pour elle.

L'entretien se déroule dans la salle à manger, pièce intermédiaire entre la cuisine et le salon dont le tout forme un L. Cet espace est rempli du matériel quotidien mais aussi de livres, de jeux, de magazines. Jérôme d'abord, et sa sœur ensuite, se rendront en cours d'entretien à la piscine. Les enfants informent leur mère de ce qu'ils font, de l'heure à laquelle ils rentrent et semblent très indépendants dans la construction de leurs choix de loisirs. L'appartement est décoré de nombreux bibelots et souvenirs (photos) de voyages. Il y a trois pièces dans cette première partie et la salle de bains, les chambres des enfants et des parents sont à l'étage suivant.

Le papa est employé communal (dans le domaine des infrastructures sportives), depuis quelques années. La maman, bien qu'elle soit universitaire de formation, et qu'elle ait travaillé par le passé comme enseignante (en lien avec ses études), travaille comme employée (non enseignante/réorientation professionnelle) dans le secteur scolaire.

Les deux mots-clés de l'entretien pourraient être **compromis familiaux**. L'alchimie familiale, exposée par la maman de Jérôme, tient à une série de compromis entre ce qu'elle souhaite, ce que son mari souhaite et ce que les deux enfants souhaitent, sur base d'une série de discussions à tête reposée. On *discute* beaucoup dans cette famille, on « *négoce* » quelquefois comme la maman le dit, entre parents et enfants, sur certains besoins dans le domaine des loisirs. Mais la famille est l'affaire de compromis en particulier parce que le couple mixte (femme belge, mari étranger) est doté de sensibilités et propriétés (*habitus*) différentes, et que des compromis s'installent alors entre ce vers quoi tend l'un et ce vers quoi tend l'autre, y compris dans le domaine des règles et des normes qui sous-tendent la vie familiale. La scolarité de Jérôme semble placée par certains côtés sous un gigantesque point d'interrogation en filigrane, mais qui n'entraîne pas d'appréhensions et de craintes ostensibles de la part de la maman.

### *Une école qui bougeait...*

Ce qui est clair dans les choix d'école, comme dans d'autres domaines liés à la scolarité de Jérôme, c'est que les compétences professionnelles de la maman comme enseignante sont mises à profit en même temps que le **réseau de relations** pour mobiliser des choix d'école raisonnés. La *navigation à vue* des parents dans le système scolaire s'exerce par un choix d'école attentif tant au stade de l'école maternelle et primaire que de l'école secondaire. Les parents habitent non loin de l'École du Monde [EDM, nom anonymisé], une école maternelle et primaire qui met délibérément en avant sa composante « *multiculturelle* ». Le choix entre trois écoles « repérées » suite au réseau de connaissances familiales s'est opéré de la sorte :

- La maman : « *On était un peu embêtés pour le choix de l'école. On préférerait un enseignement communal plutôt que confessionnel [ce choix est une affaire de conviction philosophique, affirme la maman]. On a un peu demandé... l'environnement [= demandé autour de nous, aux amis]. Et on avait une amie qui*

*avait travaillé à la ZEP<sup>37</sup> [dans leur commune de résidence]. Et elle nous avait dit "Mais [nom de cette commune populaire de la Région de Bruxelles-Capitale] tu oublies !" [au sens "laisses tomber"]. Elle trouvait que les écoles étaient, euh... Elle me disait "C'est Walt Disney-TF1", quoi. Donc au niveau culturel c'était pas très large, pas très ouvert. Une amie avait un fils de plus ou moins le même âge que le mien, et elle allait à l'École de la Colline<sup>38</sup> [EC, nom anonymisé]. Bon, il y avait Ferrer qui attirait, mais qui était beaucoup trop loin. Et une autre amie hésitait entre l'École de la Colline et l'École du Monde. Je ne connaissais pas du tout cette [dernière] école. Une école qui bougeait pour les maternelles. L'école est décrite comme ayant failli fermer, mais redémarré sur un nouveau projet en accord avec les parents]. C'était le maternel qui bougeait. (Et puis) il y a eu des ratés avec l'École de la Colline : ils m'ont dit quand j'ai téléphoné un an avant "C'est trop tôt" ; et quand j'ai retéléphoné c'était "trop tard"... J'ai trouvé cela assez désagréable, et donc on est allés à l'École du Monde. Et finalement on est contents parce que c'est vraiment une école de proximité ».*

Comme on peut le voir, les choix et non choix réunissent les deux facteurs souvent évoqués par les familles dans les entretiens, le facteur **proximité** et le facteur **qualité** de l'enseignement. C'est la question de la proximité au domicile, tout d'abord, qui explique d'écarter des choix pratiques la très demandée École Ferrer (EF, nom anonymisé) à pédagogie nouvelle. Ensuite, c'est du point de vue des dispositions culturelles que la **culture légitime** (scolaire/dominante, au sens de Bourdieu) privilégiée par la maman s'exprime contre une culture considérée comme de moindre qualité scolaire (« TF1/Walt Disney »)<sup>39</sup>.

Ce que la maman entend par « école de proximité », c'est que les enfants, y compris sa fille qui est aujourd'hui en sixième primaire, pouvaient se rendre en ribambelle à l'école qui se trouvait non loin de la maison (les parents ont entre-temps déménagé). Le quiproquo avec l'École de la Colline amène à choisir dans une relative proximité l'École du Monde. Cette dernière, typiquement présentée en termes de **projet** (éducatif) et de dynamisme (une école qui *bougeait*) a donné satisfaction à Jérôme, qui nous dit dans son entretien qu'il aimait bien son école primaire, mais aussi à sa maman, si ce n'est un bémol :

- La maman : « Globalement [satisfaite], oui. J'ai quelques petits regrets quand même. D'abord l'école a changé. L'école a fort changé. Les enseignants ont beaucoup changé. Il y avait des professeurs très créatifs, par exemple en maternelle. Créatifs par rapport aux arts, quoi... plastiques... euh... Ma fille l'a encore connu. (...) bon, je crois que créer un esprit comme cela, c'est très difficile. La direction a changé. »

La maman explique que le *projet* de l'école, par contre, a pu essaimer dans toute la commune vers d'autres écoles :

<sup>37</sup> A la question posée par l'intervieweuse, la maman ne parvient pas à définir ce qu'il y a dans l'abréviation ZEP.

<sup>38</sup> L'école est située dans la commune voisine de celle où habitent les parents de Jérôme.

<sup>39</sup> Toujours en terme de culture légitime, la maman fait référence plus loin dans l'entretien aux programmes d'Arte qu'elle dit regretter (elle a fait le choix que l'unité familiale ne soit pas câblée à la télédistribution).

- La maman : « Je trouve que c'est bien parce que maintenant l'École du Monde est presque devenue une école élitiste. Même pour ma fille. Déjà on m'a dit que toutes les écoles de [la commune] étaient "full", remplies. Mais bon quand j'ai voulu inscrire ma fille deux ans plus tard, en janvier, il y avait des listes d'attente. Quand j'ai vu cela, j'ai été voir la directrice, et je lui ai dit : "Il y a des listes d'attente !" Elle m'a dit : "Ne vous inquiétez pas, il y a le frère [qui est déjà inscrit ici], donc... y a pas de problème." »

Laurence Noël lui demandant si c'est à cause des listes d'attente qu'elle juge l'école élitiste, la maman de Jérôme répond :

- La maman : « Non, c'est aussi parce que... je ne sais pas s'il y a encore le même mélange socioprofessionnel. Cela s'est perdu. Mais attention, je ne reprocherais pas à certaines personnes d'y aller, mais il y a aussi certaines personnes qui n'ont plus voulu y aller. L'ancienne directrice elle-même me l'avait déjà dit, effectivement, il y avait une population du quartier qui en voyant arriver de nouveaux parents... Cela ne leur plaisait plus. Parce qu'ils ne se reconnaissaient plus... »

Ce jeu d'affluence et de départ reste quelque peu énigmatique, sans informations complémentaires sur cette école. S'agit-il comme on peut le supposer de parents populaires (le « *mélange socioprofessionnel* ») qui ont fui l'école à l'arrivée d'une « clientèle » à l'affût de parents de classes plus privilégiées en quête d'école « à projet », au point que l'école devient inexorablement plus « élitiste » en terme de publics ? Le mouvement de *fuite* évoqué par la maman en ces termes paraît curieux. Par contre, le verbe qui est employé dans la dernière phrase est typique du vocabulaire de la maman et de ses *définitions de la situation*. L'idée de *se reconnaître*, employée au sens de *se sentir en affinité*, de se sentir en accord avec une école et son public, va revenir pour commenter les choix et préférences exprimées également par Jérôme. Ce qui est *reconnu* par la mère entre ainsi en résonance avec les territoires sociaux où son fils *se reconnaît* lui-même. Le vocabulaire individualiste/hédoniste qui est employé illustre des choix qui doivent être en accord avec les aspirations profondes (au *bonheur*, au *bien-être*), avec une dimension d'*autonomie* accordée à l'enfant que l'on va retrouver plus loin.

Là où la maman *se reconnaît*, en particulier, c'est dans un cadre rassurant de proximité de l'école avec la situation de couples *mixtes*, l'*hybridation culturelle* – et non la diversité culturelle – jouant un rôle dans son adhésion à la philosophie de vie qui régnait à l'École du Monde :

- La maman : « Jérôme est arrivé en maternelle. Il y avait une maman qui était dans un cas semblable au nôtre. Le nombre de couples mixtes. Et cela, c'est quelque chose qui m'a plu. Parce qu'on ne parle pas d'identité. On ne parle pas de rencontre culturelle, etc. qui est ce qui se passait dans d'autres écoles. Il n'y a pas la "rencontre" puisqu'elle est déjà faite. On est dans un éclatement total. Je me souviens de certains enfants de milieux portugais, milieux marocains, bruxellois, belges je veux dire, mais enfin avec des origines. Mais au niveau de l'école il y avait cette tendance à un éclatement ethnique. »

On comprend que la résonance affective de la mère s'exprime envers une diversité d'origines insérées dans un moule commun (« bruxellois/belges »), plutôt que dans la juxtaposition d'identités culturelles fermées et figées. Une autre particularité de l'École du Monde était également que les élèves de troisième maternelle avaient des enseignements en commun avec les élèves de première primaire. Cette expérience maternelle et primaire pour Jérôme a donc bien fonctionné, selon sa maman.

*Des gens avec qui je me reconnaissais...*

La maman de Jérôme passe ensuite au choix plus épineux encore d'une école secondaire, où le décret appelé par les parents « décret-loterie », était entré en vigueur et impliquait tout un **travail de repérage** en parallèle dans différents établissements et l'attente du verdict du sort quant aux établissements choisis. De trois écoles primaires envisagées (et deux contactées), le périple met en jeu ici cinq écoles secondaires contactées avant de choisir ES1 :

- La maman : « *Oui, on a choisi de la même façon, avec les amis, etc. On a commencé à y penser en cinquième [primaire], et à se bouger en sixième (rires). [Pourquoi l'ES1 ?] La même chose ; on est retourné vers les écoles de [la commune du domicile]. Mon mari qui [travaille dans un domaine sportif lié à la commune] voit venir toutes les écoles des environs. Et lui, il m'a dit : "Tu oublies !" [= l'inscrire dans la commune, tu n'y penses même pas]. D'abord au niveau de l'enseignement général qui était quand même souhaité, puisque Jérôme n'avait pas de projet, il n'y avait pas de projet technique ou quoi... Il y avait eu une présentation de l'école Technologia qui est juste à côté, et il avait été très intéressé, mais bon... en même temps... [l'intervieweuse : c'est du technique de qualification ?] C'est cela ! Il avait beaucoup aimé ce qu'ils faisaient, etc. Il avait été assez intéressé. Mais en même temps, il voyait les jeunes qui sortaient de l'école et il me dit "Mais non, cela ça va pas." Jérôme lui-même me le dit, oui. Jérôme ne se reconnaissait pas. Il m'a dit "Non, euh..." Et alors il y avait l'athénée qui est près du Parc, je crois, l'Athénée royal euh... Cela, c'est un athénée royal d'enseignement général, je crois qu'il y a du technique aussi. Mais [mon mari] lui, il les voyait le comportement [dans les infrastructures sportives] et cela n'allait pas. Le papa me disait non. »*

Il faut s'attarder sur les raisons pour lesquelles les deux premières écoles secondaires sont éliminées, alors qu'elles sont assez proches du domicile parental. On a vu que la maman privilégiait pour le maternel et le primaire une dimension d'hybridation culturelle (méfiance pour l'élitisme et la fermeture sociale, mais aussi pour la fermeture culturelle). Il s'agit de *se reconnaître* dans l'école et son public. Ici, c'est Jérôme et son papa qui parlent d'une seule voix pour éliminer certaines écoles populaires de la commune (et de la commune voisine) parce que le public est jugé problématique, métonymie du fait que le comportement est jugé problématique (« *il voyait les jeunes qui sortaient de l'école* »/« *le comportement* »). Il y a donc une sorte de moyen terme choisi par les parents entre **brassage social** et refus d'une scolarité en **milieu scolaire populaire homogène**. Il aurait été intéressant d'en savoir plus sur les raisons pour lesquelles Jérôme ne se sent pas à l'aise

face au public de l'École Technologia [ET, nom anonymisé], alors qu'il est intéressé par les types d'activité qui y sont proposés. Est-ce de la peur, de la crainte ? Cette crainte pourrait-elle être rapprochée de celle des parents populaires d'ES2 qui évoquent leur peur des « mauvaises fréquentations » ? Et enfin que penseraient les parents de Jérôme d'une école « de proximité » comme ES2 (qui n'est pas évoquée ici probablement parce que, étant une école confessionnelle, elle ne figure pas dans les options possibles étant donné les convictions de la maman de Jérôme) ?

Si l'école ES1 a été choisie, c'est notamment parce qu'il existait « *un lien un peu privilégié* », selon la maman de Jérôme, entre cette école et l'École du Monde, ce que confirme l'entretien avec Jérôme :

- LN : « *Y'a beaucoup de tes copains de l'EDM qui sont à l'ES1 maintenant ?* »
- Jérôme : « *Oui, y'a beaucoup d'élèves de l'EDM qui sont ici.* »
- LN : « *Genre combien, plus d'une dizaine ?* »
- Jérôme : « *Oui, oui, beaucoup plus je parie... Peut-être cent !* »

La directrice de l'ES1 était notamment venue à une réunion de l'association des parents de l'école primaire pour faire une présentation, se souvient la maman de Jérôme. Mais l'école est aussi choisie à cause du **réseau de relations** : la petite sœur de Jérôme a une amie dont le grand frère est passé de l'École du Monde en primaire à l'ES1 en secondaire. Et d'autres connaissances qui disent à la maman de Jérôme que leurs enfants ont été à l'ES1. Si leur avis est pris en compte, c'est à nouveau en fonction des affinités culturelles :

- La maman : « *Je me reconnaissais, c'était des gens avec qui je me reconnaissais. Cela fait une familiarité comme cela.* »

Mais cette acquisition d'informations stratégiques pour les choix à venir n'empêche pas tout un **travail de repérage** qui va être mené dans différents établissements :

- La maman : « *On a quand même été voir cinq écoles. On a été voir un peu d'autres écoles. ES1, premier choix. On est allés, on a pas fait de... On a pas rencontré le directeur ni rien, mais c'est vrai que je me disais : "Moi, quand je suis arrivée, je me sentais bien dans cette école." Cela manquait un peu d'espace ou quoi, mais je me sentais bien. Alors une autre amie nous avait parlé de... mais c'était pas mon deuxième choix à moi. C'était l'École de la Découverte de l'Évangile [nom anonymisé], c'était catholique. Mais on a quand même été voir. Alors cela faisait un peu plus petit, cette école, il y avait moins de monde. Cela a été notre troisième choix. Le deuxième a été Auguste Spanach<sup>40</sup>. On avait été un peu par hasard parce que je connais quelqu'un qui travaille... allez, à [nom de commune]... [à Charles de Bériot ?<sup>41</sup> demande l'intervieweuse ?] Non, Charles de Bériot il y avait un monde fou... C'est encore plus loin, euh... On m'avait parlé de Charles de Bériot, effectivement... Bon, je retrouve pas... Mais là, par exemple, c'est la première où on a été. Et là, par exemple, quand il y avait le rendez-vous avec la direction, on arrive avec Jérôme, on arrive à trois. Parce que mon mari, lui, le*

<sup>40</sup> Établissement communal bruxellois. Anonymisé en clin d'œil au *Brüsel* de Schuiten et Peeters.

<sup>41</sup> Anonymisé. École à réputation forte et régulièrement évoquée comme plutôt élitiste.

*système ici il comprenait rien du tout. Et alors par exemple, dans cette école-là, à la rencontre avec le directeur, cela a été une demi-heure de règlement. Puis finalement on lui a demandé – mon mari lui a demandé : “Et mon fils, finalement ?” – “Ben oui, ça va !” Et donc la première école qui nous a dit qu’ils pouvaient le prendre, c’était cette école-là. C’était trop loin... Ce que j’aimais bien, par contre, c’est qu’ils avaient un projet pédagogique, ils avaient une structure : les cours théoriques le matin, et l’après-midi, sportif, culturel, social... cela j’aimais beaucoup. Donc je dis [au directeur] : “Oui théorique, mais on attend... les autres [réponses des écoles]”. Et on ne fait pas une inscription formelle. Donc on attend un petit peu. Et Auguste Spanach, cela avait été très curieux, parce qu’on avait été ensemble, et c’était par rendez-vous, et donc mon mari a été au rendez-vous, et alors là, euh... Ah oui, donc à chaque fois on nous demandait le bulletin. Mais donc moi je prenais jamais le bulletin. Je disais : “Si vous voulez savoir quelque chose, voilà, vous posez la question”. [Pourquoi, demande l’intervieweuse] Parce que je trouve que c’est pas suffisant. Et puis en plus cela veut rien dire, et puis si ils veulent savoir quelque chose, je trouve que le dialogue est plus important que de se baser sur un bulletin. Déjà c’est un bulletin sans points, etc. Donc mon mari va tout seul à Spanach et c’est le seul endroit où on nous l’a demandé... le niveau de l’enfant. Mon mari a dit euh... “moyen”... “Ah bon, alors on va le mettre en scientifiques.” Et là j’ai été sciée. Et j’ai dit : “Et si son point faible c’est les sciences ?” Ils ne savaient rien dire. Donc là, j’avoue que mon opinion sur Spanach... Bref... Alors l’ES1 nous a appelés fin juin. En fait, ils nous ont tous appelés. Mais là, en début septembre. Donc là il était déjà inscrit à l’ES1. »*

On voit que ce travail de repérage et de prise de contact, qui relève quasiment d’un travail d’explorateur aux accents ethnologiques, face à des systèmes locaux différents et des attentes divergentes (le « règlement »/le « niveau »), relève du périple. Les parents de Jérôme attendent de réaliser l’inscription finale en fonction de leur gradation d’établissements en termes de priorité. Et l’établissement où on leur a longuement parlé du règlement, malgré son « projet » intéressant, est moins prioritaire que l’ES1, sachant que les « autres » résultats arriveront en septembre au moment où Jérôme a été inscrit à l’ES1. Ce passage de l’entretien est très riche en informations sur la construction des préférences des parents.

Laissons de côté pour le moment le fait que le papa, récemment immigré en Belgique, ne « comprenait rien du tout » au système. L’établissement catholique, tout d’abord, est laissé en suspens pour les raisons philosophiques déjà évoquées plus haut. Ensuite, l’établissement de la ville de Bruxelles (Spanach) est considéré à partir d’un renseignement obtenu par le réseau de relations, mais rejeté pour la divergence de vues sur le « bulletin » (par rapport au « niveau ») et le « dialogue », comme aussi en fonction de la divergence de vues sur le choix d’options (élève « moyen »/filière scientifique). La maman refuse de répondre à la demande qui consiste à exhiber le bulletin pour différentes raisons, notamment factuelles (le bulletin de son fils ne comporte pas de données chiffrées), mais surtout en terme d’**ethos/Weltanschauung**, quand cette demande est taxée d’élitisme. Et d’ajouter à propos de cette histoire de bulletin :



- La maman : « *C'est quelque chose qui m'a frappée. Les écoles de la Ville sont très élitistes. Et là je trouve qu'ils donnent vraiment pas l'exemple par rapport à Bruxelles.* »

Enfin, l'établissement qui ne fait pas partie des cinq établissements repérés, mais qui est incidemment évoqué dans l'entretien (de Bériot), génère une information conjoncturelle sur les files de parents souhaitant inscrire leurs enfants dans les établissements les plus réputés (« *un monde fou* »), et sur la place de certains établissements valorisés au sein du réseau de relations (« *On m'avait parlé de Charles de Bériot, effectivement* »). Le choix des parents apparaît donc nourri par le **bouche-à-oreille** et le **repérage direct**, *in situ*, y compris éventuellement sous la forme de bonne ou mauvaise impression dans la rencontre avec le personnel scolaire (direction ou secrétariat, dans le cas de l'ES1). Il s'étend visiblement sur une palette d'établissements plus large, en termes d'élimination rapide de certaines possibilités, que les cinq établissements visités. Le choix de l'école secondaire représente donc la mise au carré des délibérations et démarches entreprises pour celui de l'enseignement maternel et primaire.

En comparaison avec d'autres entretiens, il semble que le choix soit à dominante parentale et moins orienté sur le fait que Jérôme souhaite suivre les « copains » de l'école primaire vers l'une ou l'autre école secondaire. Il est le seul à évoquer le fait, dans son entretien, que son meilleur ami est également passé de l'École du Monde à l'ES1, et a rejoint la même classe de première année commune, même si à présent ils ne sont plus dans la même classe en deuxième année :

- LN : « *Tes copains [de primaire], ils sont allés où ?* »
- Jérôme : « *Ben j'en ai un, mon meilleur copain, qui est venu ici* ».

*On voit vraiment qu'il stresse au changement...*

L'entretien avec la maman permet d'évoquer la transition primaire/secondaire et des **difficultés d'adaptation** de Jérôme. À commencer par le passage du CEB :

- La maman : « *Jérôme a réussi [le CEB] sans problème. Et la 1<sup>ère</sup> année, à l'ES1, il a énormément stressé, on voit vraiment qu'il stresse au changement. Il a beaucoup stressé, enfin, ça l'a pas empêché... mais quand même... mais là, dans le cadre de la deuxième année, je commence à comprendre le fonctionnement. Et j'en ai parlé à une personne, qui me demandait mon avis. Et je disais : "C'est vrai qu'ils préparent à l'autonomie. Donc l'aide n'est pas imposée. Donc tout ce qui est remédiation, etc. Ben si il y va pas, il y va pas... On leur court pas après, etc.". Il y avait juste un professeur de latin, moi j'ai demandé à un moment qu'il aille à la remédiation, et elle m'a dit oui. Et elle, elle surveillait et j'avais une signature du professeur. Et il a été très content de cela après. Par contre, en maths ou quoi... Mais les professeurs chaque fois, me disent qu'ils sont très disponibles, que les enfants peuvent aller, etc. Mais donc les enfants doivent faire la démarche. Par eux-mêmes. Et là Jérôme a beaucoup calé. Parce que tout ce qui est neuf lui fait peur. Et donc à ce moment-là, il osait pas... Et donc chaque fois qu'il revenait d'une première remédiation : "Oh mais ça va, ça a été" (imitant la voix de l'enfant). Il a*

*été soulagé, il avait fait le premier pas. Mais donc là, on les prend pas par la main. »*

La transition primaire/secondaire représente un changement important et nécessite une **adaptation**. Ici, le fait que l'élève s'adapte est aussi au diapason de la capacité des parents à *comprendre* le « fonctionnement » de Jérôme, comme le dit sa mère. Et donc de **comprendre** ce « stress » au changement, cette « peur » de la nouveauté que le « fonctionnement » du secondaire représente, et en l'occurrence le système des remédiations en ce qu'il repose sur l'autonomie et la démarche spontanée de l'élève. Jérôme a « *calé* » sur le changement, puis il s'est adapté. Et sa maman de saluer le fait qu'un professeur de latin plus incitatif ait « *surveillé* » le fait que Jérôme venait aux remédiations (la « *signature* » du professeur), à la différence d'autres cours où semble-t-il Jérôme était livré à lui-même, avec **court-circuitage de l'information** à la clé, l'information ne remontant pas aux parents [la scène des observations de l'année passée reprise en exergue du portrait confirme ce court-circuitage, à travers la non tenue en ordre du journal de classe].

Quand Jérôme évoque cette première année, il reprend exactement les mêmes termes que sa maman, en parlant d'adaptation, ce qui montre que le système de réinterprétation familial des difficultés scolaires, à travers leur « dialogue » intrafamilial, génère un discours identique :

- Jérôme : « *L'année passée j'suis bien passé sans examens mais euh, pas très bien.* »
- LN : « *Pas très bien, t'étais un peu juste ?* »
- Jérôme : « *Oui, juste, oui.* »
- LN : « *Ok, ok. Dans quoi t'avais des échecs l'année dernière ?* »
- Jérôme : « *En latin.* »
- LN : « *En latin, quoi d'autre ?* »
- Jérôme : « *En math, en néerlandais, en français... Enfin j'ai eu un peu dur, l'adaptation au début, d'entrer en secondaire.* »
- LN : « *Pourquoi ?* »
- Jérôme : « *J'sais pas, avec le changement, les nouveaux cours, les nouveaux profs...* »

*Au ras des pâquerettes...*

L'entretien avec la maman sur la réussite de Jérôme au terme de la première année complète l'aperçu sur les difficultés éprouvées par Jérôme durant cette année-là. Si la maman ne peut plus se souvenir du pourcentage exact au terme de l'année, elle commente :

- La maman : « *Il est passé euh... au ras des pâquerettes. Je ne sais plus combien de pour cent. [Soixante ?] Oui, c'est ça. [En français ?] En français, et dans beaucoup de branches en fait, finalement. Mais par rapport à la méthode. Au début il voulait faire lui-même. Donc le premier trimestre il s'est planté, très fort. Donc à ce moment-là, moi, j'ai repris en main... On allait continuer un peu comme en*

*primaire : “Tu as fait tes devoirs ? Oui.” Mais on s’est rendu compte que non [il ne les avait pas faits]. Donc à ce moment-là, on a dû faire “Montre-moi ton journal de classe, qu’est-ce que tu as...” Et à ce moment-là, on s’est rendu compte que “Oui, j’ai fait mon devoir – T’as fait ça ? T’as fait ça ? – Oui je l’ai fait.” On s’est rendu compte que c’était pas vrai, alors : “Montre-moi le devoir.” Et puis j’ai commencé à corriger son devoir de français en orthographe. Il me dit : “Mais non, ça, je dois pas faire.” Je dis : “Si ! L’orthographe.” Je dis “Si ! Tu le fais, et tu fais des brouillons parce que tu l’as jamais voulu faire...” Il a jamais voulu faire cela. “Bon maintenant tu dois le faire.” »*

C’est un épisode intéressant qui *illustre* bien, de manière concrète, le décalage entre ce que l’élève fait et ce qu’il *devrait* faire, décalage qu’il peut parvenir à masquer tout un temps (« *on s’est rendu compte que c’était pas vrai* ») probablement parce que les évaluations ou les remarques dans le journal de classe tombent sur les lacunes. Il faut alors changer de méthode de travail, réduire la part de l’**autonomie** accordée à Jérôme (« *faire lui-même* »/« *comme en primaire* ») et devenir plus directif dans la supervision des travaux et dans la manière de répondre à leur contenu (« *l’orthographe* »/« *des brouillons* »).

Le bilan chiffré est effectivement assez moyen (« *au ras des pâquerettes* »/autour des 60 %), ce qui confirme le « niveau » à la sortie du primaire évoqué par le papa plus haut. Jérôme lui-même précise sur cette fin d’année :

- LN : « *Et en première, t’as eu tous ces échecs et ils t’ont fait passer quand même ou t’avais eu des examens de passage ?* »
- Jérôme : « *J’ai pas eu d’examens de passage.* »
- LN : « *Ils t’ont fait une fleur ou pas en délibé ? Tu sais ?* »
- Jérôme : « *Non j’sais pas. Non j’avais trois quatre points en-dessous, au-dessus de la moitié.* »
- LN : « *OK, donc c’était juste bon alors. T’es passé avec combien de pour cent alors ?* »
- Jérôme : « *Chui passé avec 55, 60 pour cent. J’ai pas vu tous mes points, j’ai pas fait attention.* »

C’est aux difficultés en français (la professeure est la titulaire de Jérôme en première) que la maman répond en imposant une autre *méthode de travail*. La catastrophe a surtout couru sur le premier trimestre (« *il s’est planté, très fort* ») puis l’**adaptation** maternelle a compensé les difficultés par un investissement gradué : vérifier le journal de classe, vérifier les devoirs, puis corriger les devoirs avec lui en lui imposant une discipline de travail plus stricte. L’autonomie accordée à Jérôme et qui était probablement en phase avec la spécificité du « cadre » imposé en enseignement primaire ne l’était plus pour le type d’attentes que l’enseignement secondaire génère à ES2. C’est la « *reprise en main* »... Dans cette tâche d’encadrement et d’accompagnement de Jérôme, la maman explique qu’elle est seule, car son compagnon d’origine immigrée « *se sent assez démuné par rapport à cela* ». Jérôme le confirme dans son entretien, en disant que c’est sa maman qui s’occupe le plus de ses devoirs à la maison.

Ce qui impose donc à la maman de gérer seule l'investissement scolaire et « *les rencontres avec les professeurs, etc.* » ou encore les réunions de parents, auxquelles elle dit participer systématiquement. Plus loin dans l'entretien, on a une idée plus précise de la teneur de l'aide maternelle, en fonction des matières de la première année, à commencer par le latin :

- La maman : « *Là, je pouvais l'aider, évidemment (rires). Maths, sciences, j'ai plus de mal. Mais ça va, finalement il a récupéré en maths. En sciences il avait des problèmes mais finalement il a bien récupéré. Donc je lui disais "Tant mieux, parce que là je suis un peu..."* »

*C'est super facile...*

Le caractère parfois **paradoxal** de la définition de la situation scolaire opérée par Jérôme, comme dans le cas de l'interrogation de sciences examinée plus haut (« *simple* »/note de un sur dix à l'interro précédente), se montre également dans le fait que ce garçon qui passe en « *au ras des pâquerettes* », comme l'a dit sa mère, en première année, avec les difficultés en mathématiques, français et néerlandais que nous avons vues, estime néanmoins que le niveau de l'école est *trop* faible :

- LN : « *Tu trouves que le niveau est bon ici ?* »
- Jérôme : « *Non pas du tout, non, je trouve que c'est super facile.* »

En réalité, ce début de deuxième année (octobre) où Jérôme opère ce constat curieux est à nouveau un moment de difficultés, comme l'exprime sa maman en menant dans l'entretien une autre réflexion sur le « *fonctionnement* » scolaire de Jérôme, pour reprendre ses termes :

- La maman : « *Cela commence à monter [les points]. Et il a encore paniqué. Et j'ai finalement compris que c'était ça, qu'il avait vraiment besoin, et que cela le rassure que je sois là. Mais alors, mais qu'il avait vraiment peur de la première. Parce que la deuxième, dès le premier jour, il s'est plu...* »

Après une « *panique* » initiale similaire à ce qui était arrivé en première (la « *peur* » de la nouveauté, si l'on suit l'interprétation de sa maman évoquée plus haut), Jérôme, en effet, a pu regagner son autonomie face aux devoirs, et il a vraiment changé son attitude face au travail (« *très, très fort* »). Les points montent, ce qui implique un suivi plus à distance, même si en tant que tel la simple présence du suivi est « *rassurante* » :

- La maman : « *Déjà l'année, par exemple, il me téléphonait à mon travail, si il rentrait plus tôt, et il me disait : "Maman, y a un truc que j'ai pas compris, que je voudrais qu'on fasse ensemble." Il partait au foot, et il me mettait un petit mot : "Il y a un truc que j'ai pas compris."* »

Plus loin dans l'entretien, la maman revient sur le « *fonctionnement* » de Jérôme cette année, et l'on voit toujours apparaître le même couple **comprendre/s'adapter**, la maman

tentant de déchiffrer (*interpréter/comprendre*) – ce qui n’est pas toujours facile ou possible – les logiques scolaires qui animent Jérôme, et celui-ci de *s’adapter* aux attentes scolaires des enseignants, le tout prenant la forme d’un dialogue mère/fils pour orienter ces logiques scolaires. Ainsi, à la question portant sur les « *résultats* » accomplis par Jérôme cette année, la maman répond :

- La maman : « *En gros cela allait... Il y a quand même euh... (réfléchissant)... un échec en français et puis je ne sais plus quoi... [- le néerlandais ?] Non, le néerlandais il est très bon. Et ils l’avaient tout à fait pris en main en début d’année. Non, les langues très bon. Je m’étais dit, plus tard, il va euh... faire les langues. Mais en français il ne s’est pas méfié. Il a cru... parce que le professeur avait beaucoup parlé. Elle expliquait, elle donnait les réponses, etc. Il dit “J’ai écouté, cela ira...” Je lui dis : “Méfie-toi. Au plus un professeur te donne d’aide, etc., au plus il va récupérer la difficulté ailleurs.” Et c’est ce qui s’est passé, je crois. Parce qu’il est revenu en me disant : “C’est plus difficile que ce que je pensais.” Parce qu’il a du mal à évaluer. Et cela je trouve que c’est... Parce que je ne sais pas comment ça s’acquiert... Euh, mais il a du mal à évaluer la difficulté d’un examen. Même d’une interro... Il revient toujours : “Oui, ça a été.” En fait, parce qu’il confond son soulagement, je crois – “C’est passé !” (soupir de soulagement) avec... si ça a vraiment été, l’analyse euh... exacte. »*

Comme nous pouvons le voir, il reste des difficultés scolaires précises, toujours dans la même matière principale (le français), tandis que d’autres matières comme les langues, étant bien abordées par Jérôme, amènent la maman à faire une sorte d’anticipation de l’avenir à moyen ou long terme (pourquoi pas un avenir professionnel dans cette direction ?). D’autant que Jérôme a été « *pris en main* » en néerlandais par l’enseignant en début d’année. Mais le déchiffrement est plus difficile (« *je crois* »), quant à la logique scolaire qui doit amener Jérôme à *anticiper* correctement le degré de difficulté des interrogations et les examens (« *évaluer* »). C’est un domaine où les doutes sur le déchiffrement comme sur les conseils à donner (« *je ne sais pas comment ça s’acquiert* ») sont importants.

### *Des enfants avec des modes de comportement différents...*

L’entretien, à tourner autour des difficultés d’adaptation, fait intervenir un incident intéressant raconté par la maman :

- La maman : « *Alors, il y a le mélange, euh... Quand on avait discuté avec une amie, c’est une école où il y a du technique et du professionnel. Donc il y a des enfants avec des modes de comportement différents. Bon c’est parfois perturbant aussi. [Du racket, demande l’intervieweuse ?] Non, mais il s’est retrouvé balafre quand même. Milieu de l’année, voyage scolaire... Ils avaient été dans une forge, et on leur avait donné... Ils avaient une petite barre métallique octogonale. Et ils avaient dû faire une espèce de clé. Et le gamin avait ça dans sa poche. Et en fait, il y a eu un problème, le gamin l’a très mal pris et a été en colère. L’éducateur l’a vu, et il a demandé “ça va ? il y a quelque chose ?” – “Non, non, ça va...” Ah oui (se*

souvenant), parce qu'il a eu un truc dans l'œil. En fait, Jérôme, en jouant, évidemment dans des jeux je sais plus très bien quoi, en fait l'avait cogné en dessous de l'œil. Et il avait dit "Ca va ? ça va ?" Et le gamin, à ce moment-là, comme m'a expliqué Jérôme après, il avait eu la rage [appuyant sur le mot] ; et donc il n'a pas voulu ni qu'on s'en occupe ni rien du tout. Et alors, il a préparé, et il s'est dit "je vais me venger..." Et à ce moment, ils ont visité les grottes ; Jérôme m'a expliqué, il est d'abord venu par derrière, Jérôme ne s'est pas rendu compte de ce que c'était, donc il n'a pas réagi. Et alors le gamin est venu après, par-devant, et là... sur la joue ! Et alors c'est très curieux parce que Jérôme ne lui en voulait pas, au début... Je comprenais pas très bien, et on en a encore parlé. Il a compris que ce gamin avait la rage. Tout cela, cette colère... Et Jérôme a compris qu'on pouvait avoir cela. Et c'est cela qui a dominé par rapport au fait d'être balaféré. Cela n'avait pas d'importance pour lui. Parce que c'est un gamin avec qui il s'entendait un peu... euh... Il est plus dans sa classe, non, je crois qu'il a quitté l'école dans le cours de l'année. »

L'incident est très intéressant. À commencer par les représentations de la maman de Jérôme sur le « mélange », par le fait qu'elle *naturalise* (essentialise) la distinction entre général et technique/professionnel comme étant un « mélange » qui peut générer des « perturbations ». Ce qui est frappant, si l'on peut dire, étant donné que l'incident a lieu sur la deuxième année (avant la distinction utile général/professionnel), entre des élèves de la même classe. La « rage » est imputée à la « colère » de l'enfant essentialisé comme représentant (avant l'heure) *l'autre* versant de l'établissement, les élèves de technique et de professionnel, et la « compréhension » du côté de l'élève de classes moyennes, Jérôme qui réussissant à « comprendre » – et donc à en partie excuser – le comportement de l'élève qui l'a « balaféré » (ailleurs dans l'entretien, « griffé », avec la clé). La réaction (colère/vengeance) du côté de l'autre élève, disproportionnée ou anormale selon la *définition de la situation* et le *point de vue* de la maman (« Je comprenais pas très bien »/ « on en a encore parlé »), est transcendée par la *compréhension* de Jérôme, qui illustre ainsi une qualité personnelle et humaine parfaitement en phase avec la *Weltanschauung* dégagée par sa mère tout au long de l'entretien. En somme c'est une **cautionary tale**, une histoire morale dont la leçon, la *morale* est celle de la maturité de jugement de Jérôme, de sa capacité à représenter les valeurs de sa classe sociale, et notamment le *fair-play* (« cela n'avait pas d'importance »). Enfin, ce qui est frappant, à nouveau, c'est que l'élève qui a fait usage de violence a « quitté l'école en cours d'année », confirmant ainsi le fait qu'il était, par son comportement, en quelque sorte *au-delà* des limites comportementales associées au « mélange » de l'école selon la mère de Jérôme.

*Il commence à se poser des questions...*

L'entretien porte ensuite sur l'option choisie par Jérôme. Sa mère regrette qu'il ait abandonné le latin si vite (il « n'aimait pas le latin »), ce qui l'amène dans une option scientifique qui rétrécit à son sens les propriétés scolaires que Jérôme aurait pu acquérir grâce au latin pour aborder et réaliser pleinement plus tard certaines de ses aspirations. Elle aurait préféré que les élèves soient imprégnés de latin plus longtemps durant les deux premières années, alors qu'ils n'ont fait du latin qu'une partie de la première année, après

une phase préalable d'incorporation des « *structures grammaticales* ». Puisqu'il est question de l'articulation des choix d'option à court terme et des aspirations à long terme, les questions se posent comme suit :

- La maman : « *Moi dans mon idée... je le vois dans les sciences humaines. Et quand on parle au niveau professionnel – il commence à se poser des questions : le journalisme, le droit, etc.* »

Quand Jérôme exprime sa propre version de ses aspirations à long terme, celle-ci est à la fois en résonance et subtilement différente de la version exprimée par sa mère quelques mois plus tard :

- LN : « *Et tu veux faire quoi plus tard ?* »
- Jérôme : « *Joueur de foot ou journaliste sportif.* »
- LN : « *C'est vraiment ça, c'est le sport quoi.* »
- Jérôme : « *Ouais ou alors avocat dans une boîte ou quelque chose comme ça, j'aime bien...* »

La sensibilité pour le sport et pour son activité ludique privilégiée, le club de football, dont nous reparlerons plus loin, amène Jérôme à centrer ses aspirations à long terme autour du sport, alors que la maman les a centrés autour de filières universitaires, dans une *mise en ordre* différente des aspirations de son fils. Le sport a disparu dans la seconde version. Quant au métier d'avocat, il en sera question plus loin de manière plus précise, autour des espoirs de standing social associés à cette profession. Voilà pour ce qui est des espoirs à long terme. Par contre, plus loin dans l'entretien avec la maman, on se rend compte que les choix *à court et moyen terme* de Jérôme sont encore très incertains. Ainsi, à la question de savoir si Jérôme a envie de continuer dans le domaine « scientifique » qui est celui de son option ?

- La maman : « *Mais je sais pas très bien. J'ai pas encore assez posé la question.* »

*On se rejoint tous sur le foot...*

C'est dans son entretien que Jérôme nous expose avec précision de quoi se constitue son réseau de copains. Il y avait d'abord les copains de l'école primaire, à l'EDM. Jérôme en voit encore certains dans le cadre de son activité football, qui est semi-quotidienne. Son meilleur ami est venu avec lui de l'EDM vers l'ES1, mais leurs chemins scolaires se sont séparés à la deuxième année quand ils se retrouvent dans des classes différentes. Ils continuent de se voir après les cours (Jérôme a plaisir à jouer au ping-pong sur le temps de midi, et parfois il en oublie de manger) pour *garder le contact*, nous dit Jérôme. Dans sa classe de deuxième année, Jérôme s'entend bien avec les autres, et notamment avec les filles de la classe (ce qui se voyait dans les observations scolaires des deux années). Mais Jérôme fait la différence entre les camarades de classe et les « *grands potes* », subtil distinguo de sociabilités :

- LN : « *C'est qui les gens que tu préfères dans ta classe ?* »

- Jérôme : « *Dans ma classe j'ai pas de grand pote. »*
- LN : « *T'as des grands potes... Et c'est plus en dehors de l'école ou dans l'école ? »*
- Jérôme : « *Ben y'en a dans l'école et en dehors de l'école. »*
- LN : « *Qu'est-ce que tu pourrais me dire de la différence entre ces deux types de potes, c'est quoi pour toi, est-ce qu'il y en a une différence ? »*
- Jérôme : « *Ouais, ben ouais. »*
- LN : « *Est-ce que tu peux m'expliquer ? »*
- Jérôme : « *Ben, en général, on se rejoint tous sur le foot, on parle du foot, qu'on voit à la télé, les matchs, etc. »*
- LN : « *Et ça, c'est des potes, c'est des voisins du quartier, des gens avec qui tu joues au foot ? »*
- Jérôme : « *Oui des gens avec qui je joue au foot ou alors des copains où dès la primaire on a commencé à jouer ensemble dans un club de foot et là l'amitié s'est fondée on a commencé à aller l'un chez l'autre et puis c'était tous les week-ends et tout. »*
- LN : « *Donc ça, c'est des gens qui sont pas forcément à l'école. »*
- Jérôme : « *Non. »*
- LN : « *Ca c'est ceux en dehors. »*
- Jérôme : « *Enfin y en a un qui est dans l'école. »*
- LN : « *Donc alors de ce que je comprends, c'est que y a pas forcément de différence, c'est plus ceux qui sont intéressés par le foot. »*
- Jérôme : « *Ouais on s'entend bien avec eux, puis on... avec un de mes copains on jouait au ping-pong ensemble... ordinateur aussi... »*
- LN : « *OK, OK... et donc tu peux encore essayer de m'expliquer un peu le topo des potes dans l'école et en dehors ? »*
- Jérôme : « *Ben déjà les potes, en dehors, on les voit pas tous les jours... Ceux que je vois c'est qu'ils sont dans l'école. Je les vois pas tous les jours... Ben sinon on se voit à l'entraînement sinon le foot c'est le plus grand... On se voit tous les jours, on rentre dans l'école ensemble et voilà, on peut venir passer un week-end ensemble et des choses comme ça. »*

Comme nous pouvons le voir, l'activité ludique du **football** est le nœud qui structure les sociabilités, notamment parce que dès le primaire un cercle de copains se constitue autour de l'activité, génère des amitiés, et se perpétue via elle malgré les écoles secondaires différentes (les sorties chez les amis le week-end). L'engouement pour le football structure aussi les affinités électives par les thèmes de conversation et des centres d'intérêt. Quand le cercle du football, générateur d'*amitié*, entre en intersection avec le cercle des camarades d'école, les « *meilleurs potes* » sont à l'intersection, car Jérôme passe beaucoup de temps scolaire et ludique avec eux. Enfin, le reste des activités ludiques (ping-pong, jeux sur ordinateur) s'organise autour de tout cela. Que le football soit une pièce centrale de l'univers symbolique de Jérôme est en phase avec ses aspirations à long terme et avec son habitus, comme nous le verrons.

Quand le thème de la sociabilité est évoqué avec la maman de Jérôme, celle-ci précise que toute la première année, Jérôme n'avait « *pas d'amis* » dans sa classe, qu'il avait conservé ses amis antérieurs, notamment un ami qu'il avait à l'École du Monde (et parti dans une



autre école), mais que les élèves de sa classe étaient de simple « copains ». Ainsi quand sa maman pense aux anniversaires et aux vacances à fêter avec les « amis » :

- La maman : « *Je lui disais : “Prends des numéros de téléphone, pour vous voir en dehors, etc.” Il me disait : “C’est des copains, mais c’est pas vraiment des amis.”* »

Par contre, dès la deuxième année, Jérôme a intégré à son réseau d’amis des élèves de l’ES1, ce que sa mère commente à sa manière typique comme :

- La maman : « *Mais je crois aussi qu’il se reconnaît plus dans sa classe, par exemple. Et ça, je lui ai dit : “Au fur et à mesure, il y a des choix qui vont se faire, en troisième, etc.” Et je lui ai dit “Tu vas sans doute te retrouver avec des gens qui ont les mêmes intérêts, le même type d’esprit, etc.”* »

On l’aura compris, le football comme passion et comme activité structure une bonne partie de l’univers de Jérôme. C’est ce qu’il évoque lui-même lors de son entretien en disant qu’il préférerait de beaucoup rester à Bruxelles pour les vacances plutôt que de partir par exemple à l’étranger pour faire du camping. Rester à Bruxelles, c’est la possibilité de voir les copains et de faire du foot avec eux, entre autres activités ludiques :

- LN : « *Pourquoi tu préfères rester ici à Bruxelles ?* »
- Jérôme : « *Parce que. On connaît bien, j’habite ici.* »
- LN : « *Qu’est-ce que tu ferais alors de tes vacances, si tu partais pas ?* »
- Jérôme : « *Foot...* »
- LN : « *Foot, foot, foot...* »
- Jérôme : « *Mais j’irais voir des copains, faire des activités, aller au bowling et aller à la foire, la foire du Midi, et sinon voilà.* »

*Parce que le dimanche, c’est le dimanche pour tout le monde...*

La **vie quotidienne** à la maison est rythmée par le temps scolaire et par les occupations professionnelles des parents, qui ne sont pas totalement sur la même phase horaire. Les parents se relaient le matin (une fois l’un, une fois l’autre) pour préparer le départ des enfants à l’école. Jérôme ne pouvant sortir le midi à son âge, il ne revient à la maison qu’au terme du temps scolaire. L’accent mis par la maman sur la notion de responsabilisation de Jérôme en vue de l’autonomie – ce qui permet de ne pas faire intervenir la « loi » et la « règle » systématiquement, comme la « règle » en l’occurrence est incorporée de manière mûrement consentie – revient à plusieurs reprises dans la description de la vie quotidienne, un peu comme en écho du discours « mature » de Jérôme sur le camarade d’école qui l’avait griffé au visage. Ainsi sur le fait que Jérôme est d’accord avec l’idée de ne pas sortir le midi :

- La maman : « *Lui, par rapport à cela, il me dit : “Non, mais je suis encore trop jeune, c’est trop tôt.” Oui, il a une clairvoyance par rapport à certaines choses.* »

De même, le fait que lorsque Jérôme rentre de l'école, il se met automatiquement à faire ses devoirs, notamment en vue de pouvoir partir à son activité « foot » ensuite. À la différence de l'année passée où l'on a vu Jérôme masquer quelque peu les attentes scolaires venant des enseignants en ne faisant pas (ou « *mal* ») ses devoirs, « *cette année-ci il se met à faire ses devoirs, il commence* ». La maman précise que si elle a dit plus haut que son mari avait une implication faible dans l'aide familiale aux devoirs et la vie scolaire en général, il *commencerait* lui aussi cette année à s'impliquer par un contrôle sur le fait que Jérôme fasse vraiment ses devoirs (« *Je crois qu'il commence à le faire* »). Les devoirs doivent être faits avant de partir au « foot » car l'activité est à distance du domicile, Jérôme rentrant tard de son activité<sup>42</sup>. Dans l'entretien avec ce dernier, on se rend compte que la tâche scolaire *avant* le football n'est pas toujours prise avec sérieux :

- LN : « *Tu passes combien de temps par jour plus ou moins à faire les devoirs ?* »
- Jérôme : « *J'sais pas, ça dépend ... J'les fais souvent à l'école...* »
- LN : « *Ah carrément, tu t'grouilles et tu les fais déjà à l'école ?* »
- Jérôme : « *Ouais.* »
- LN : « *Pourquoi parce que vraiment, tu veux être tranquille genre ?* »
- Jérôme : « *Oui mais j'ai entraînement de foot aussi.* »
- LN : « *T'as entraînement de foot combien de fois par semaine ?* »
- Jérôme : « *Tous les jours.* »
- LN : « *Tous les jours ?* »
- Jérôme : « *J'ai trois fois. Mais bon parfois après je m'entraîne tout seul pour travailler la condition physique et d'autres choses quoi... Et puis après ça je vais aussi dans un club de natation.* »

À l'heure où il rentre, sa maman n'a aucune envie de commencer à suivre les devoirs avec lui, ce qui entraîne une explication sur la manière dont elle *responsabilise* son fils en vue de son autonomie dans le suivi des devoirs :

- La maman : « *Donc il revient, il est 8 heures, 8 heures trente. Surtout qu'à ce moment-là je disais "Moi je veux pas commencer à faire des devoirs jusqu'à 9 heures trente."* »

Idem pour le fait que Jérôme fasse ses devoirs le samedi plutôt que le dimanche, avec la même explication sur la part de « relâche » nécessaire pour les parents dans leur vie quotidienne après le travail :

- La maman : « *Parce que le dimanche, c'est le dimanche pour tout le monde.* » (prononcé sur un ton blagueur/faussement râleur, comme si elle parlait à Jérôme)

La dimension hédoniste/individualiste qui marque la *Weltanschauung* de ce couple de classes moyennes marque ainsi d'une sorte de négociation le domaine de l'aide familiale aux tâches scolaires, l'aide apportée à Jérôme ne devant pas empiéter sur le bonheur que procure le repos que s'octroient les parents. Il faut *responsabiliser* Jérôme sur cette réalité, sur cette dimension d'équilibre familial loisirs/travail. La *négociation* que Jérôme peut

<sup>42</sup> Jérôme fait du foot plusieurs fois par semaine, sa petite sœur fait du théâtre.

entreprendre l'est à ses risques et périls s'il essaie de déséquilibrer à son avantage personnel – violant ainsi le « contrat » social familial – l'investissement familial dans les devoirs. Ainsi, en partant du fait que Jérôme peut parfois laisser ses devoirs de côté pour revenir à une heure tardive vers ses parents pour l'aider :

- La maman : « *Parfois je dois lui rappeler, mais alors je dis "Me demande pas de t'aider..." (...) Mais quand il me dit "Après", je lui dis "Quand, après ? Après c'est quand, après quoi ?"* »

Après les devoirs, les repas se font selon les parents présents en fonction de leur horaire de travail, et quelquefois toute la famille est réunie autour d'un film familial en mangeant, une dimension plus proche de la socialisation acquise par le mari et que sa femme a eu du mal à accepter au départ, disant qu'elle « *a dû s'habituer parce qu'elle n'a pas été éduquée comme cela* », illustrant ainsi un des compromis familiaux dans le domaine de la vie quotidienne.

Les loisirs de Jérôme, tels que présentés par sa maman, sont soit présents au sein de l'unité familiale (télévision, jeux vidéo), soit extérieurs (foot, cybercafé d'une association locale). Jérôme confirme cette présentation en évoquant un jeu de rôles en ligne, DOFUS (un univers plutôt fantastique/médiéval basé sur des combats) :

- LN : « *C'est quoi ton activité préférée alors, de tout de tout de tout quand t'as du temps pour toi ?* »
- Jérôme : « *C'est jouer à l'ordinateur, à Playstation et faire du foot.* »
- LN : « *Faire du foot ... OK...* »
- Jérôme : « *Oui parce que je joue beaucoup à l'ordinateur, enfin j'essaie. J'ai un jeu en ligne que je joue.* »
- LN : « *C'est quoi ?* »
- Jérôme : « *DOFUS ?* »

Selon sa maman, Jérôme est « *plutôt télé* » sur le temps qu'il passe tout seul à la maison. Comme d'autres élèves de son âge, Jérôme évoque les séries télé qui rassemblent éventuellement les familles (« *ma mère, et moi, et ma sœur* ») autour du petit écran (*Plus belle la vie/FBI portés disparus/New York Police Judiciaire*).

*Je ne veux pas complètement l'imposer non plus...*

Mais le gros **compromis familial** a porté dans deux domaines connexes, l'usage d'Internet et l'usage des jeux vidéo (domaines auxquels on peut rajouter la question de la télédistribution). À la différence de l'entretien réalisé avec les parents de Lamia, par exemple, où Internet est notamment un outil complémentaire au travail scolaire (pour des parents à faible capital culturel légitime), Internet est ici présenté du côté ludique, au même titre que les jeux vidéo. Et ainsi placé dans le registre ludique, cela amène la maman à parler des investissements financiers raisonnables ou non dans le domaine des loisirs, de tout ce qui fonde raisonnablement dans ce domaine l'équilibre familial, mais aussi des dangers de certains loisirs. La maman commence à parler de son refus d'avoir Internet à la

maison, et embraie sur le fait qu'elle refusait également les jeux vidéo (sur console) mais qu'ils sont entrés *par la bande*, si l'on peut dire :

- La maman : « *Ils ont été amenés, prêtés, et puis ils sont là, etc. Par rapport à Internet, par exemple, on a pas Internet, parce que je trouvais que c'était très difficile à gérer. Cela demande une gestion en plus du reste. Il y a rien à faire, c'est pas un jeu comme les autres. Il y a les aspects financiers. Je dis "Non, j'achète pas !" – c'était un jeu à 300 euros – je lui dis : "Excuse-moi, mais j'achète pas un jeu... – c'est un jeu pour moi – à 300 euros."* Je dis : *"Il y a des jeux à 50 euros. À 50 euros j'achète un très bon jeu de société. Mais tous les ans, ou tous les trois ans... Et cela ne vaut pas ça."* Et puis cela demande une gestion, cela attire... *Moi-même, je peux comprendre : on n'a pas de câble [télédistribution], etc. Parce que j'ai eu des périodes où je me laissais vraiment prendre par les programmes, par la télé. Aussi les jeux... Et j'ai eu des cas chez mes neveux, qui étaient complètement pris. L'attitude devant le jeu, c'est un truc qui isole. Mais, parfois, des petits jeux... Alors j'ai un peu essayé. Parce que Jérôme aime bien qu'on joue, il aime bien qu'on le regarde jouer, même. Mais alors il faut pouvoir gérer. Alors c'est "autant d'heures" [maximum]. Et je lui dis "Mais tu vois comme c'est difficile..." [De réguler son temps ?] Oui. Alors la difficulté c'est que quand moi je vois et que je lui dis "C'est fini !", et c'est une discussion, etc. Et pour moi c'était très lourd. Donc moi je voulais pas. Mais c'est venu. Et maintenant mon mari aime bien ça. Donc il en a acheté une maintenant [une console]. D'occasion, mon mari. Donc cela a pris sa place. La première, ils l'ont reçue à prêter, et puis finalement elle est restée, elle est restée pendant longtemps. Mais moi, euh, par exemple, ils savent que... se lever tôt le matin pour pouvoir jouer, par exemple, non ! »*

Il y a donc deux volets à la politique de la maman dans le domaine des « jeux ». D'une part il y a le coût financier. Une vision raisonnable de l'économie familiale est transmise aux enfants, à nouveau par *moralisation/responsabilisation*. Mais l'autre volet impliqué est celui du *risque* pressenti. On devine à écouter la maman qu'il s'agit de risques d'addiction au jeu (« *cela attire* »), de perte de contrôle au niveau du temps consacré au jeu (se laisser « *prendre* » par le jeu) et d'isolement social un peu monomaniacal, autistique (« *qui isole* »). Des *cautionary tales* familiales sur les « *cas* » problématiques de dépendance au jeu ou au média (« *mes neveux* »/ « *moi-même* ») viennent nourrir l'argumentation de l'interdiction, ou si ce n'est pas possible, de la limitation du jeu. Il faut donc *contrôler* (« *gérer* ») ce type d'activité ludique, de manière un peu plus proche de ce que Peter et Brigitte Berger appellent au niveau du contrôle social *the policeman's point of view* (Berger et Berger 1972). À savoir un contrôle du type « *rappel à l'ordre* » que la maman a peu de plaisir à effectuer (« *c'était très lourd* »), sans doute d'autant plus que sa manière de procéder exposée plus haut est plutôt basée sur le couple *responsabilisation/autonomie*. Que le rappel à l'ordre (« *C'est fini* ») génère des « *discussions* » (des  *négociations* jugées inopportunes) est vécu comme problématique, probablement parce que c'est en désaccord avec la socialisation familiale qu'elle privilégie au niveau de l'autorité et du contrôle. Ici le contrôle n'est pas intériorisé, internalisé par Jérôme sous forme de *contrôle social interne*, et tout ce qui a amené cette situation à se manifester, le jeu lui-même, est alors vécu comme un problème à éliminer. Cependant, un autre élément va entrer en compte dans cette alchimie familiale

de l'autorité et du contrôle, celui du papa. À la question de savoir si le mari est d'accord avec elle sur ce point, la maman de Jérôme répond :

- La maman : « *Si moi je dis non, il va dire non. Mais je ne suis pas sûre qu'il a envie de dire non (rires). Parce que quand il en a acheté une, j'étais... j'étais quand même un peu sciée, quoi (rires).* »

Nous voyons ici que la console achetée plus haut par le mari l'a été un peu dans le dos de la maman, ce qui fait comme un accroc dans les équilibres familiaux en jeu (« *un peu sciée* ») et montre à nouveau la place que prennent les compromis intrafamiliaux. Depuis le putsch paternel, si l'on peut dire, dans le domaine des jeux vidéo, la famille achète des jeux, mais d'occasion, et la maman de préciser qu'elle s'efforce à travers cette économie sur le budget loisirs de provoquer un « *ralentissement* » de la demande en jeux. Le père et le fils jouent par exemple ensemble à des jeux vidéo de « foot ». Ce qui répond à un besoin chez Jérôme, car le garçon « *s'ennuie* » assez vite : « *depuis qu'il est tout petit il a besoin d'être avec quelqu'un, en interaction, dans la dynamique, etc.* ». Par contre, la petite sœur de Jérôme a d'autres loisirs ludiques, notamment centrés par contraste avec son frère sur la lecture et l'écriture. Revenant sur le petit désaccord perceptible avec le papa de Jérôme sur la place que doivent prendre les jeux dans la vie familiale, la maman s'explique sur la nécessité de faire des compromis en fonction du « *tempérament* » de chacun des membres de la famille :

- La maman : « *Je vais dire aussi, moi j'ai des règles, des façons de voir, etc. Je ne veux pas complètement l'imposer non plus. Je dois tenir compte du tempérament.* »

Si l'équilibre familial est fait de compromis, en particulier en fonction du fait que la socialisation différente du papa et de la maman amène des attitudes et points de vue différents, voire divergents sur certaines questions, la maman rééquilibre plus loin dans l'entretien ce souci du compromis avec la nécessité de ne pas être mise dans une situation désagréable à devoir « gérer » seule les choses qui doivent être contrôlées. Ainsi, quand elle traverse des difficultés professionnelles (changement de type de travail, reconversion professionnelle), elle exprime son souhait de ne pas voir l'équilibre familial tourner à son désavantage :

- La maman : « *Il y a eu un passage assez douloureux. C'était difficile pour moi d'ajouter des choses... Je sais pas gérer... Je sais rien ajouter que je doive gérer. Je veux bien ajouter des choses que je doive pas gérer.* »

On a vu que les jeux vidéo avaient bouleversé l'équilibre familial souhaité par la maman, à la source d'un compromis de sa part, et que par contre dans le domaine de la télévision, elle avait pu exercer une limite saine à ses yeux en refusant le câblage à la télédistribution (ce qui la prive à son regret des programmes d'Arte).

Dans le domaine d'Internet, également, son souhait que la famille ne soit pas connectée a prévalu. C'est surtout la part ludique que prennent les jeux en ligne pour Jérôme qui est ainsi contrôlée (ce dernier n'est pas vraiment un utilisateur assidu de Facebook, comme il le précise dans son propre entretien). Jérôme est obligé d'aller au cybercafé communal (coût

modéré) installé non loin, qui offre un temps de connexion limité, ce qui satisfait la maman, notamment parce que le fait de devoir télécharger « pendant une heure » le programme d'un jeu avant de pouvoir y jouer limite sérieusement l'enthousiasme de son fils :

- La maman : « *Donc là, c'est pas cher. Donc, il y a certaines heures. Cela, je lui ai expliqué : "Cela, je veux bien." Il y a une régulation parce que c'est deux heures maximum. En temps d'examen c'est même qu'une seule heure. Et cela a vraiment freiné. Maintenant, il rentre dans le pli. Et la demande baisse petit à petit. Il y va un peu moins. Il y va pour jouer. Et quand il découvre... C'est cela aussi, quand il découvre, il y a une grosse demande, et puis petit à petit, il se rend compte...* »

Le mode de « régulation » imposé est donc de deux heures maximum, temps réduit à une heure en période d'examen. De la même manière que la maman avait interprété ou déchiffré l'adaptation de son fils au début du secondaire, elle interprète ici le plaisir de Jérôme comme un plaisir de la nouveauté dans le domaine du jeu et des loisirs, comme une sorte de boulimie du départ qui se transforme petit à petit en demande plus faible, et dont on a vu qu'on pouvait aussi essayer, subtilement, au niveau parental, de provoquer le « ralentissement ». Cette diminution est visiblement souhaitée parce que la maman exprime son inquiétude de se voir noyée dans un univers de jeux :

- La maman : « *Parce que je dis aussi : "Maintenant vous avez la Game Cube, maintenant vous avez la Playstation, donc on va pas ajouter les jeux par Internet."* »

Le souci de la régulation doit être confronté avec une attente forte de la part de Jérôme dans le domaine du jeu, que ce dernier exprime dans son entretien :

- LN : « *Tu joues beaucoup ?* »
- Jérôme : « *J'essaie, sinon je vais à l'ordinateur de ma mère.* »
- LN : « *C'est un PC ?* »
- Jérôme : « *Oui mais ma mère veut pas que je joue sur un PC... Parfois je vais au cybercafé pour jouer aux jeux.* »
- LN : « *Ah oui ? Donc y a pas Internet à la maison ?* »
- Jérôme : « *Non.* »
- LN : « *Et t'es frustré de pas avoir de jeux ?* »
- Jérôme : « *Oui mais c'est pas trop grave.* »

La maman de Jérôme précisera que l'ordinateur évoqué ci-dessus est un ordinateur familial, prêté par une amie du couple, et qui sert à stocker les fichiers musicaux mp3 de Jérôme, les photos familiales, les textes écrits par la petite sœur. Ce secteur-là est jugé positif car avant tout il est un lieu d'échange familial (on se souvient que la maman n'aime pas les jeux qui isolent). La réussite de ce secteur de socialisation et de sociabilité familiale autorisera éventuellement d'autres développements contrôlés :

- La maman : « *Donc du coup cela permet d'échanger, cela sert de base d'échanges. Et je lui dis [à Jérôme] : "Oui, peut-être qu'un jour on aura Internet, mais quand même... Quand tu sauras exactement..." Parce que cela aussi je disais :*

“Pourquoi ?” Je dis c’est comme le GSM. Maintenant il en a un qui est un ancien. Parce que mon mari lui prêtait le sien, quand il partait au foot, etc., et qu’il partait assez loin quand même. Mais je lui dis : “Ce sont des outils. Donc pourquoi as-tu besoin de cet outil-là ? Pour faire quoi ? Des jeux ? Pourquoi as-tu besoin d’un ordinateur ? Un ordinateur est un outil.” Ma fille, toutes ses copines elles ont des Ipod et des machins comme ça. Et donc à ce moment-là, mon fils il avait bien vu... Comment à ce moment-là, il m’avait demandé, et je lui avais donné un [lecteur] mp3. Il y avait un mode d’emploi en anglais à télécharger. Je lui dis : “Renseigne-toi.” Et cela, il ne l’a pas fait, il va régulièrement chez son cousin qui lui met de la musique [dans le lecteur]. Donc je lui dis : “Tu vois, tu n’apprends même pas à utiliser cet outil.”

Cette partie de l’entretien est un autre épisode intéressant de la morale maternelle de responsabilisation, et d’une *Weltanschauung* basée sur la nécessité que les investissements coûteux soient utiles (« des Ipod et des machins comme ça ») et bien mobilisés (« utiliser cet outil »). La morale de cette histoire, puisqu’il s’agit à nouveau d’une *cautionary tale*, d’une sorte de fable familiale, est bien que Jérôme, qui ne l’a pas fait dans l’histoire (« tu n’apprends même pas ») puisse de manière autonome se poser la question du « besoin » qu’il éprouve à faire l’acquisition de ces biens de valeurs, la maman espérant qu’il « décode » à son tour ces biens comme des « outils » mobilisables de manière utile et non de purs divertissements somptuaires. C’est à ce prix – une morale internalisée par *persuasion* (« tu vois »), mais une morale supposée *consentie* et faisant appel au libre arbitre – que le média Internet fera éventuellement (« peut-être ») son apparition dans l’univers familial.

### *Une maison avec sept chambres...*

Comme beaucoup de remarques qu’elle fait tournent autour des limites et limitations financières, la maman s’en explique à l’intervieweuse. Les difficultés professionnelles qu’elle a traversées un moment ont eu un impact sur la vie familiale, mais plus généralement, un certain rapport à l’argent (*Weltanschauung*) fait partie de la morale familiale côté maternel :

- La maman : « Et donc, là il y a eu des préoccupations. Les enfants cela les a quand même préoccupés. Et puis alors je leur ai expliqué qu’il y a une époque que quand même on avait vécu avec un seul salaire, quand ils étaient tout petits. Et que quand même on y arriverait. Parce que eux c’était l’image euh... “On va se retrouver sur la rue.” Je dis : “Non, il y a le chômage, il y a des mesures d’aide, faut pas s’inquiéter.” C’est clair que euh... j’ai toujours eu un discours par rapport à l’argent. Sans les culpabiliser, et c’est cela que j’ai dit à Jérôme : “Tu peux continuer à nous demander des choses, mais si je dis non, c’est que c’est pas possible. Mais demande-moi. C’est pas : “Non, mais j’ose parce qu’alors vous allez dépenser de l’argent”. Si nous on peut le dépenser, on le dépense. Si on peut pas, on peut pas, on te dira...” Mais je veux pas que lui fasse la démarche d’autocensure comme ça. Parce que c’est vrai qu’il a une fascination : “Il y a un gamin [à l’école] qui a une maison avec sept chambres.” Mais je lui dis : “Qui le conduit à l’école ? Et est-ce que ses parents sont là ?” Ah, non, ils tiennent un commerce, etc. Ses parents sont

*jamais là. Voilà ! C'est autre chose... Mais c'est vrai que quand il rêvait comme cela par rapport à d'autres gens, je lui dis : "Il faut ramener à l'ensemble des réalités..." »*

Comme beaucoup de propriétés associées à la **vision du monde**, la valeur exprimée par la maman est en lien avec une *morale* et à nouveau ici, une sorte de fable qui sert à montrer, en résumé, que l'argent ne fait pas le bonheur. L'argent doit être une dimension bien contrôlée, investie en fonction des priorités, désamorcée aussi (« *ne pas culpabiliser* ») en ce qu'elle peut générer *fascination* ou *inquiétude*, les deux formes étant également interprétées comme pathologiques ici (« *il rêvait* »/ « *faut pas s'inquiéter* »). Cette fable a une suite immédiate quand la maman évoque les lectures de Jérôme. Si le garçon lit peu, il a accès via son activité « foot » et via les revues sportives que ramène son papa à un univers culturel sportif, et aux revues spécialisées dans ce domaine. Si la maman précise plus loin dans l'entretien que Jérôme a plus une sensibilité sportive, comme son papa, et sa fille une sensibilité littéraire (comme sa maman), un aspect de cette littérature sportive a particulièrement choqué la maman. Elle l'évoquera chemin en faisant en parlant des centres de préoccupations de Jérôme, et de ses choix d'options à moyen terme, en lien avec ses visions d'avenir à long terme encore assez brumeuses :

- La maman : « *Par rapport à ses choix [d'option], il commence vraiment à se poser des questions, et à se rendre compte que ses choix peuvent jouer. Et en même temps, moi je dis, parce que je connais des gens, je dis : "On peut toujours se réorienter. Le système en Belgique permet de se réorienter." Que cela demande du travail, des choses comme ça, mais bon il y a toujours moyen de le faire. Il a des cas dans sa famille. Donc, voilà, on peut quand même récupérer, il y a beaucoup de passerelles. Mais en même temps, c'est chouette qu'on puisse parler de ça, quand je lui ai dit que s'il voulait faire le droit, je lui ai dit que le latin cela aidait (rire contenu, puis rire franc). [- Alors qu'est-ce que Jérôme veut faire plus tard ?] Il est... dans le journalisme, le droit, avocat, euh... Alors il pose la question chaque fois "si ça gagne beaucoup d'argent ?" C'était le foot aussi... Bon là, j'ai fait une censure avec mon mari. Parce qu'il ramène en fait des revues, il reçoit des revues de foot de son travail. Et il y avait deux... D'abord c'était exclusivement français, et cela parlait énormément de ça. D'argent ! D'argent ! Donc, "clac ! son fric !" Et ça je dis : "Jérôme, ne me parle plus de ça ! Parce que ça me dégoûte, je trouve ça obscène, je trouve que c'est indécent." Le gars savait pas quoi offrir à sa femme, donc il lui a acheté une bagnole à 25 000 euros, euh... 25 millions. Et je dis non ! Non ! Et il comprend, il comprend en même temps. Hier justement je lui disais : "Garde tes rêves. Et puis tu es dans un moment où tu dois pas encore faire des choix fondamentaux. Donc garde tes rêves, c'est bien aussi, laisse aller les rêves. Et c'est avec cela aussi que tu peux te trouver des choses..." ».*

À un moment d'incertitude sur l'avenir scolaire immédiat (les options), à moyen terme (les orientations et réorientations), mais aussi sur l'avenir professionnel à long terme (le journalisme, le droit, le foot), la maman manifeste à nouveau son souci de moralisation et de responsabilisation pour neutraliser dans les rêves – sans supprimer la nécessité de rêver – ce qui lui semble pathologique, la fascination incontrôlée pour l'argent – le « *fric* » – que



Jérôme entraperçoit à travers l'univers culturel que véhicule le monde professionnel du football (on se souvient que le père de Mokhtar a une réaction similaire).

*C'est pas un intellectuel studieux...*

Quant aux choix à moyen terme, et à cette question des orientations et réorientations éventuelles qui revient comme une sorte de nuage de pluie dans l'entretien (Jérôme est en échec en sciences, mais il est dans une filière scientifique), l'intervieweuse lui demande alors si la maman – qui a été enseignante – suivrait le conseil des enseignants en matière d'orientation :

- La maman : « *J'écouterais... (pas convaincue). Mais je sais par exemple ayant travaillé quinze ans dans une école secondaire (ton ironique) qu'il y a des profs qui se gourent complètement. Et c'est pour cela, j'avais bien aimé, le professeur de latin par exemple avait dit... Elle a demandé aux enfants en début d'année : "Est-ce que vous êtes attirés [par le latin] ?" Et puis après, elle leur demandait après trois mois, six mois : "Est-ce que tu es toujours attiré ? Est-ce que vous ne l'étiez mais vous l'êtes devenus ?", etc. »*

En définitive, c'est en effet en fonction de cette méfiance (acquise par socialisation professionnelle) à l'égard du jugement professoral qu'elle préfère en « discuter » avec Jérôme lui-même, et écouter ses « arguments » sur les choix à venir. La culture du débat (de l'écoute et de la parole) familiale s'exprime à nouveau dans cette part laissée à l'autonomie. Il s'agit toujours de *déchiffrer* l'habitus personnel et scolaire de Jérôme :

- La maman : « *C'est pas un gamin qui aime étudier pour étudier, quoi... C'est pas un intellectuel studieux, je veux dire "pur et dur"... Donc voilà, je vais pas l'obliger. Et il a besoin du sport qu'il fait, il a besoin des activités culturelles. Il en a besoin. Mais ça, j'ai découvert avec mon mari : les sportifs j'ai découvert avec mon mari. Il revenait crevé d'une journée de boulot, et il me dit : "Je vais courir", ou "Je vais nager". Moi quand je reviens crevé du boulot, je vais pas... (rires). »*

Le **déchiffrement** s'accompagne donc aussi d'une philosophie du compromis sur les « tempéraments » de chacun, déjà évoquée plus haut. L'habitus ne peut pas uniquement pencher du côté maternel, qui est plus le côté scolaire. Un habitus sportif pour Jérôme, tiré de ce déchiffrement, correspond assez bien à certaines des aspirations et appréciations de ce dernier, quand il nous dit dans son entretien :

- LN : « *C'est quoi tes cours préférés ?* »
- Jérôme : « *Gym et néerlandais aussi j'aime bien.* »
- LN : « *Et les cours que tu détestes le plus ?* »
- Jérôme : « *Français, maths, sciences, latin.* »
- LN : « *Et pourquoi tu crois, t'aimes bien gym ou néerlandais ?* »
- Jérôme : « *Ben c'est chouette, c'est sympa et intéressant.* »
- LN : « *Pourquoi ?* »

- Jérôme : « Bon ... En gym, on doit pas étudier, des trucs comme ça. Et apprendre une langue, c'est cool. »

L'habitus sportif et la sensibilité pour les langues constituent donc les deux points forts des propriétés scolaires de Jérôme, alors que les matières principales (français, mathématiques, sciences) sont rejetées. Il est significatif que Jérôme nous dise que c'est parce qu'on ne « doit pas étudier » que la gym est « chouette ». Son implication inconstante et un peu détachée dans sa scolarité se reflète bien dans ces appréciations.

*Si moi j'avais pas travaillé dans une école...*

En évoquant les « risques » et les « craintes », la dernière partie de l'entretien amène la maman de Jérôme à revenir sur les difficultés spécifiques de ce dernier et la manière dont elle y a répondu à partir de ses ressources spécifiques (notamment en tant qu'ancienne enseignante) :

- La maman : « Je me dis toujours, ayant été enseignante, travaillé dans une école, et étant parent... Dès le début, parce que Jérôme a eu des problèmes de lecture en tout début de première primaire. Si moi j'avais pas travaillé dans une école, j'avais pas si qu'il existe d'autres méthodes de lecture, etc. J'en ai parlé avec une collègue qui me disait que ses enfants à l'école faisaient une autre méthode, etc. Il y a une maman qui m'a dit : "Tout ce que tu as fait, je n'aurais jamais pu le faire." D'abord parce qu'elle travaille jusqu'à cinq heures trente, six heures, le soir, qu'elle ne connaît pas tout cela. Elle aurait été complètement démunie. Et ils faisaient la remédiation, qui faisait la même chose qu'en classe, donc ça n'allait pas. Et ça continuait à caler. Lui "G.R.A.N.D.", cela ne pouvait pas faire "GRAND." Et donc on a fait la méthode gestuelle... Chaque son est accompagné d'un geste, et hop... »

Sans la capacité d'enseignante à aller chercher d'autres ressources pédagogiques disponibles (en librairie), la maman de Jérôme aurait été démunie face aux difficultés de son fils telles qu'elles étaient traitées scolairement. Elle a donc appliqué la méthode alternative avec lui à la maison. Mais toujours en évoquant le métier d'enseignant, elle relativise avec philosophie la capacité des enseignants en classe à pouvoir mettre en place « 36 méthodes » différentes pour autant d'élèves différents entre eux. De même que les parents de leur côté peuvent vite être « submergés » par une série de choses. C'est dans l'ordre des choses d'être « coincé » entre ces deux ordres de réalité. Ce qui débouche sur une réflexion sur le rôle de parent aujourd'hui :

- La maman : « Et je l'ai vu, il y a des enfants qui sont comme ça parce que l'on a pas pu réagir et répondre à un besoin. Même avec toute la bonne volonté des parents. Il y a des parents d'une très bonne volonté, mais cela cale ! Le gamin qui a griffé Jérôme, c'est le troisième [enfant de ses parents], les deux autres sont assez graves aussi quoi... Enfin, je veux dire ce sont des enfants avec des comportements violents. Donc je me dis là il y a une remise en question familiale qui doit pouvoir se faire. Quand j'ai vu la maman qui me dit : "Je reconnais pas mon fils." J'ai eu envie de lui dire : "Mais c'est le troisième ! Excuse-moi, on peut pas dire je ne reconnais

pas mon fils. *C'est votre fils !*» Quand Jérôme avait des comportements agressifs ou quoi, je sais pourquoi, je reconnais, c'est mon fils, effectivement il est comme ça... Mais bon à ce moment-là, est-ce qu'il faut faire une thérapie, est-ce qu'il faut faire des choses comme ça ? Il faut rester ouvert, en recherche par rapport à cela. Plus que pour payer une Playstation à 300 euros. Là, je me dis il y a des choix, mais est-ce que tout le monde est capable de le faire ? Jérôme aussi, il a des demandes, des fringues, etc. Mais on répond pas à toutes les demandes. Je crois que c'est quelque chose qui est très difficile à faire maintenant. »

*Comme si j'étais pas consciente...*

Le chapitre des craintes amène insensiblement une série de tensions que la famille a eue avec certains enseignants et le PMS de l'école. Il semble que les difficultés scolaires de Jérôme, qui n'étaient pas exclusivement de l'ordre de l'acquisition de connaissances, mais aussi du comportement, aient amené l'enseignante titulaire à pousser la maman à s'adresser au PMS, mais que le PMS n'ait pas réalisé un suivi convaincant malgré une double rencontre avec Jérôme seul puis du PMS avec ses parents. La maman exprime son mécontentement face au « flou » qui a entouré le traitement par le PMS du cas de Jérôme à propos des « difficultés avec la lecture » de ce dernier (Jérôme aurait eu une sorte d' « examen de passage » différé à travers de la remédiation obligatoire en français). Un mécontentement qui recouvre aussi d'autres fausses notes dans la communication école/famille :

- La maman : « Je me souviens de la première réunion des parents, en janvier à l'ES1. Ils nous ont montré le bulletin, comme si j'étais pas au courant, comme si j'étais pas consciente, comme si j'avais jamais parlé avec mon fils. Et cela a failli euh... Et j'ai une pression qui m'est tombée dessus, de la part du prof, qui est titulaire, et qui m'expliquait... Et on avait déjà mis des choses en route avec Jérôme, etc. Et donc là il y a pas eu de confiance, il y a pas eu de... Et je dis, là : "Oulaah, on se calme, quoi !" Heureusement il y a d'autres professeurs qui m'ont dit : "Jérôme est de loin le moins compliqué, c'est un enfant qui n'est pas facile à gérer, mais qui en même temps est intéressant.", c'est ce qu'on me dit depuis qu'il est... »

Ce récit d'un ressentiment est lui aussi très intéressant. C'est le récit *indigné* d'une **mise en indignité familiale**. Le professeur présente le cas de Jérôme à sa mère comme si celle-ci n'avait pas fait le travail d'encadrement (« pas au courant » du bulletin/« pas consciente »/« pas parlé avec mon fils »). Ce qui est inacceptable aux yeux de la mère, qui se sent jugée alors que son travail par rapport aux difficultés de Jérôme est en cours (« on avait déjà mis des choses en route »). Comme enseignante et maman, comme elle aime à le rappeler dans l'entretien, elle doit se sentir *doublement* jugée par l'enseignante de son fils. Ce qui est mis à mal dans ce récit d'une interaction, c'est l'idéal d'une relation de *confiance* entre la mère et l'école. La mère éprouve une « pression » inacceptable de la part de l'école, rectifiée par l'appréciation plus clémentine d'autres enseignants de Jérôme, dont l'avis fait cependant apparaître, en creux, que l'adolescent n'est « pas facile à gérer ». Qu'il soit « intéressant » aux yeux des enseignants est certainement en phase avec la vision du monde de la maman sur la socialisation idéale, mais reste qu'il existe une pomme de discorde avec les enseignants de

l'école sur le comportement, évoqué ici laconiquement comme le fait que Jérôme ait « *beaucoup d'énergie* » et éprouve le « *besoin de bouger* ».

## *Sophie*

Sophie, née en octobre 1997, vient d'atteindre ses douze ans quand sa classe de première année commune est observée à l'ES1. Elle passera ensuite en deuxième année commune. Elle est enfant unique. Le papa et la maman (concubins), sont séparés depuis plusieurs années, mais vivent dans le même quartier. Le papa est actif comme indépendant (notamment dans le secteur de la publicité), mais traversait au moment de l'entretien, une période de chômage. La maman travaille dans le secteur public au niveau politique, après des humanités et une formation artistique. Au terme de l'année scolaire 2010-2011, Sophie passe en troisième année avec un seul examen « de repêchage » en mathématiques.

### **Les deux entretiens avec Sophie et avec sa maman**

L'entretien de Laurence Noël avec Sophie a lieu au début décembre 2010, pendant le cours de néerlandais. Sophie vient d'avoir ses treize ans.

L'enseignant autorise celle-ci à sortir du cours pour l'entretien. Sophie a l'air « *un peu timide* ». Elle a rougi lorsque le professeur lui a demandé de sortir pour l'entretien. Souriante, Sophie « *parle vite et s'exprime bien* ». Elle est vêtue d'un jeans, de bottes et d'un sweater à capuche. L'entretien avec la maman de Sophie se déroule sur le lieu de travail de la mère, dans son bureau. La mère est intéressée par l'enquête et répond par e-mail à la sollicitation par courrier interne *via* l'école.

#### *Elle était perturbée...*

Une bonne partie de l'équilibre instable école/Sophie/famille repose ici sur l'histoire familiale, car les deux parents de Sophie se sont séparés quand elle avait 6-7 ans, une **séparation** qui a affecté le cursus primaire de la petite fille, mais qui sous-tend surtout encore aujourd'hui les questions d'autorité familiale et de suivi scolaire, au risque de tensions palpables entre les parents explicitées dans l'entretien et de **compromis** historiques similaires à ceux que l'on retrouve dans l'entretien avec la maman de Jérôme. Une autre dimension transversale de cet entretien est celle de la **tension** entre convictions personnelles (philosophiques/politiques), et certains choix pragmatiques destinés à faciliter la trajectoire scolaire de Sophie. Nous retrouverons cette tension à plusieurs reprises, évoquée dans le registre de la mauvaise conscience.

Quand la séparation des parents a lieu, durant la deuxième année primaire de Sophie, elle entraîne des répercussions fortes sur la scolarité :

- La maman : « *Elle a pas bien vécu cela, et justement il y a eu des répercussions sur sa scolarité en primaire. Elle était perturbée, donc forcément à l'école ça n'a plus été très bien, etc.* »

## *Quand il s'agit de son enfant à soi...*

Un **changement d'école** va également intervenir. La maman va ainsi revenir sur les raisons du **choix** initial de la première école, l'École du Message de Jésus [EMJ, nom anonymisé] puis sur les raisons du changement pour l'École Chrétienne Évangélique du Respect [ECER, nom anonymisé] :

- La maman : « *D'abord on avait choisi l'EMJ, parce que, un, c'était près de chez nous, deux, un cadre verdoyant, c'est assez sympa – on est quand même en ville, et trois, honnêtement, j'ai pas envie de la mettre à [nom d'une commune plutôt populaire de Bruxelles], et je sais que cela ne correspond pas à ma philosophie fondamentale, ou à la philosophie fondamentale [de mon parti politique]. Mais comme quoi, quand il s'agit de son enfant à soi, on ne réagit pas toujours de la même façon. Enfin, et puis je n'étais pas seule non plus, mon mari décidait aussi. Il vient d'un monde tout à fait autre. Il était indépendant, chef d'entreprise, donc par la force des choses, on avait pas la même philosophie, justement. Donc on avait trouvé ce compromis qui était... confortable. Et c'était une très bonne école par ailleurs. Catholique. Je suis extrêmement laïque, mais je m'en fiche, mon éducation de base étant celle-là, aussi. Je me suis dit bon, je trouvais que l'éducation était très bien donnée. Donc en maternelle sans soucis, la 1<sup>ère</sup> primaire pas de problèmes... La seconde, on a commencé à avoir des soucis de suivi scolaire avec elle parce qu'elle décrochait un petit peu. Et puis quand je discutais avec les profs, ils étaient pas du tout à l'écoute. Enfin je trouvais qu'il y avait pas du tout l'écoute que j'attendais à ce niveau-là. Ma maman, qui était une ancienne enseignante, m'a dit il faut qu'elle redouble. Maintenant, parce que les bases n'y sont pas, etc. Quand j'ai évoqué cela avec le professeur à l'époque, l'institutrice, elle m'a dit : "Non, pas du tout, tout va bien". Eh ben non ! Les résultats n'étaient pas là. Donc j'ai trouvé plein de manquements. Et donc on l'a changée d'école et on l'a mise à l'ECER, [dans la commune de résidence]. Parce qu'il y avait des amis qui avaient un petit garçon à l'EMJ, qui avait aussi des problèmes. Et ils ont eu le même ressenti que nous, c'est-à-dire pas d'écoute, pas d'aide, etc. Et donc ils ont trouvé cette école de l'ECER, et Sophie est rentrée à l'ECER en troisième primaire. Et là, quand même, école catholique, etc. Mais beaucoup plus ouverte. Je trouvais que c'était une pédagogie qui ressemblait un peu à celle de Ferrer, par exemple. Et donc là, ça c'est très bien passé, là elle a repris un peu du poil de la bête, elle a été mieux. (...) Et cela, c'est assez bien passé, là elle est repartie jusqu'en sixième primaire, elle a jamais fait des cotes extrêmement énormes, mais ça va, elle se maintenait bien. »*

Si la maman de Sophie nous dit que le changement a eu lieu en troisième primaire, Sophie par contre soutient qu'il a eu lieu en cinquième primaire. Elle aurait ainsi fait ses quatre premières années à l'EMJ, puis les deux dernières à l'ECER. La différence factuelle est importante. Quoi qu'il en soit, le choix de l'école gardienne et primaire initiale de Sophie montre les tensions « *philosophiques* » entre l'ethos de la mère (à la fois personnel et professionnel, en politique) et le choix d'un enseignement catholique. Que l'école soit à proximité du domicile et que le cadre soit « *verdoyant* » sont certes les deux premières raisons formulées, mais la troisième illustre la **tension conviction/pragmatisme** quand le choix d'une école catholique de très bonne réputation (une « *très bonne école* ») apparaît en

décalage avec les valeurs personnelles et publiques/politiques (professionnelles) de la maman de Sophie.

Un **compromis** mère/père sous-tend explicitement ce choix d'école. Mais plus encore, le fait d'éviter soigneusement d'avoir à inscrire son enfant dans les écoles d'une commune voisine plus pauvre est encore plus en décalage avec le couple conviction personnelle/expression publique politique. Ce qui ne va pas sans une première manifestation de **mauvaise conscience** (« *je sais que...* »), le dilemme se traduisant néanmoins par le choix du pragmatisme individualiste (« *mais quand il s'agit de son enfant à soi* »).

La petite Sophie connaît des difficultés en deuxième année (« *elle décrochait un petit peu* »), en lien avec la crise intrafamiliale. On voit comment les conseils de la grand-mère, en tant qu'ancienne enseignante (« *les bases n'y sont pas* ») sont mobilisés pour opérer des choix pratiques et des décisions difficiles sur la scolarité, puis comment la communication avec l'école, présentée sous l'angle de « *l'écoute* » nécessaire que l'école doit accorder aux parents, se détériore, au point qu'un changement d'école est souhaité.

Comme dans l'entretien avec la maman de Jérôme, le **réseau de relations**, de connaissances (« *on avait des amis qui...* »), est mis à contribution pour identifier des solutions, ici réaliser, à partir d'un précédent qui avait fonctionné, le *transfert* de Sophie vers l'ECER, une école en laquelle la maman reconnaît, même si l'établissement est à nouveau catholique, une plus grande adéquation à ses convictions pédagogiques, notamment en matière de communication école/familles (« *plus ouverte* »). La scolarité primaire se poursuit ainsi sans encombres (le « *poil de la bête* »), mais sans éclat (« *jamais fait des cotes extrêmement énormes* »).

*Elle avait repris du poil de la bête...*

Le choix de l'école secondaire de Sophie illustre bien, comme l'entretien avec la maman de Jérôme, l'importance qu'ont les choix stratégiques d'écoles secondaires pour les parents. Si ce n'est que d'emblée, la contrainte du décret « inscriptions » vient bouleverser les logiques familiales de « consommation » éclairée :

- La maman : « *Et pourquoi l'ES1 ? Hum (rires), demandez à Mme Aréna. C'était pas mon choix... Moi c'était Ferrer. [LN : Et quel était le deuxième choix ?] Euh... qu'est-ce que j'avais mis comme deuxième choix ? Le deuxième choix était de nouveau pas un choix... Non, c'était Ferrer, je voulais aller à Ferrer. J'avais mis d'autres choix, bien sûr, mais il y avait l'ES1 parce que j'avais beaucoup d'amis qui avaient leurs enfants là, et qui m'en ont dit beaucoup de bien. C'était peut-être bien le deuxième choix. Et je crois que j'avais mis... (réfléchissant) L'EMJ. Donc retourner à l'EMJ. Mais ça, c'est parce que c'était un souhait de ma fille. Toutes ses amies de primaire sont encore là. Elle voulait retourner là, d'autant plus que ces gamines, elle les voit toujours, elle est toujours dans un mouvement de jeunesse et elle voit ces petites filles au mouvement de jeunesse, qui sont restées, elles, à l'EMJ. Et elle s'est dit : "Chouette, est-ce que c'est possible, cela pourrait être chouette de retourner..."* ». Et je n'avais rien de contre en soi. C'est

*pas parce que cela n'avait pas été en primaire. Elle avait repris du poil de la bête, mûri aussi, donc les choses ont changé. Pourquoi pas... C'était du pourquoi pas... »*

Dans son entretien, Sophie confirme les trois écoles placées dans le choix parental, et l'ordre des préférences. La maman, comme nous venons de le voir, se présente comme une victime du décret, au sens où son choix stratégique (et consumériste) de départ est contrarié par le système d'inscriptions. Comme régulièrement dans l'entretien, le « je » des prises de décision dans l'intérêt de son enfant donne des phrases où l'on a l'impression que c'est la maman qui veut s'inscrire elle-même (« *Je voulais aller à...* »). Il est clair à l'entendre que les deux autres écoles n'ont pas du tout le même statut dans son esprit que son choix de prédilection, celui de l'école Ferrer à pédagogie nouvelle [EF, nom anonymisé].

L'ES1 est choisie sur base du système de relations déjà évoqué plus haut, qui constitue un moteur d'informations stratégiques (sur la réputation des écoles, leur climat) qui nourrit les prises de décision. L'EMJ revient par contre sur la double base de la réputation déjà évoquée pour le volet primaire de l'école, mais surtout des préférences personnelles de Sophie, exprimées à partir du cercle de **sociabilité infantile** (« *ses amies* ») acquis à l'EMJ et ayant semble-t-il perduré sur le long terme à travers un mouvement de jeunesse. La petite Sophie émet le souhait de rejoindre ses copines, mais les choix de la maman prennent la mesure de tous les paramètres : réputation, préférences pédagogiques personnelles, convictions, compromis intrafamiliaux, et enfin sociabilité infantile. En passant de l'ECER à l'ES1, Sophie va en effet devoir s'accommoder d'un éloignement – au moins durant le temps scolaire – avec ses anciens camarades de primaire :

- LN : « *Et toi tes copains ils sont allés où ? T'es as gardé de primaires ici ?* »
- Sophie : « *Euh non pas vraiment mais ça me dérange pas vraiment...* »
- LN : « *OK et tu gardes contacts avec eux ?* »
- Sophie : « *Euh oui.* »

Comme nous le verrons plus loin, l'éloignement scolaire est contrebalancé par un investissement extrascolaire dans des activités ludiques communes avec les anciens camarades (surtout des filles, apparemment) de l'ECER.

Il est intéressant de voir les réserves maternelles sur le « niveau » de l'ES1, car dans son propre entretien, Sophie ne fait pas part de ces réticences, restituant une image du choix parental tout à fait différente :

- LN : « *Et puis qui a décidé, comment ça se fait que tu es venue ici ?* »
- Sophie : « *Euh, ma maman trouvait que c'était une bonne école, que l'enseignement était bon et tout. Et aussi on n'a pas vraiment eu le choix avec ce qui s'est passé mais bon... Elle est contente que je suis arrivée ici.* »
- LN : « *D'accord, avec ce qui s'est passé, c'est-à-dire ?* »
- Sophie : « *Comment ça ?* »
- LN : « *Euh le décret ou quoi... ? Ou qu'est-ce qui s'est passé ?* »
- Sophie : « *Oui avec le décret, on n'avait pas vraiment le choix mais bon...* »
- LN : « *Vous avez pas vraiment eu le choix en fait.* »



- Sophie : « *Non, on n'a pas vraiment eu le choix puisque c'était tiré au sort mais mes parents sont contents donc...* »

Il est possible que la maman de Sophie, si elle avait de sérieux doutes quant au choix de l'ES1 par rapport à son école de premier choix, n'en a pas fait état à Sophie, en privilégiant donc l'arrivée un peu contrainte et forcée à l'ES1 comme un choix positif (« *elle est contente* »/ « *mes parents sont contents* ») et raisonné (« *une bonne école* »/ « *l'enseignement était bon* »). Mais il est également possible que ce soit la mise à l'épreuve de l'ES1 par les parents (et surtout la maman) qui ait généré un sentiment d'adhésion plus tardif.

*Mais tu vas voir, c'est une super école...*

Si c'est un peu contre son gré que la maman inscrit Sophie à l'ES1, son opinion va s'améliorer au fil du temps :

- La maman : « *Et là c'est l'ES1 qui sort. Et au départ, je me suis dit : "Ah, merde..." Et puis j'en ai reparlé à plein d'amies. Et elles m'ont dit : "Mais tu vas voir, c'est une super école... Cela va bien se passer."* »

Interrogée sur la transition de Sophie entre le primaire et le secondaire, la maman de celle-ci considère que la transition s'est bien déroulée, si ce n'est certaines fluctuations actuelles :

- La maman : « *Bien, bien. Je suis assez contente. Bon, c'est comme toutes les ados, une fois c'est une copine qui est chiant, ou je sais pas quoi. Bon, elle me dit : "Oh, j'ai envie de changer d'école l'année prochaine". Mais c'est des trucs d'ado de 13 ans euh...* »

Ce type de fluctuations d'humeur adolescentes sera évoqué plus loin par la maman comme une dimension qui amène à ne pas toujours prendre au sérieux les emportements de Sophie par rapport à l'ES1 et aux changements d'école. De son côté, Sophie nous raconte brièvement le cadre de son passage du primaire au secondaire :

- LN : « *Tu préfères le primaire ou le secondaire ?* »
- Sophie : « *Ca quand même je me sentais mieux à l'ECER, mais c'est bien ici aussi. Enfin ça dépend...* »
- LN : « *Pourquoi tu te sentais bien à l'ECER ?* »
- Sophie : « *J'sais pas c'était un peu plus... c'était une petite école, c'était vraiment hyper petit comme école, je me sentais bien, on connaissait tout le monde et tout, c'était vraiment très chouette.* »
- LN : « *Un peu familial ?* »
- Sophie : « *Oui, oui un peu comme ça.* »
- LN : « *Et ici c'est (familial) ?* »
- Sophie : « *Oui c'est...* »
- LN : « *Et au début ça a été ?* »

- Sophie : « *Oui ça a été tout de suite parce que je m'adapte vite aux écoles et tout. Mais c'est quand même bien ici quoi... En plus j'avais déjà une amie ici donc euh...* »
- LN : « *C'est ta meilleure amie ?* »
- Sophie : « *Euh non pas vraiment, on est restées pendant trois mois ensemble et après on s'est séparées quoi.* »
- LN : « *En fait tu la vois plus ?* »
- Sophie : « *Euh non on se croise mais on se dit pas bonjour quoi.* »
- LN : « *Ah oui carrément... (rires)* »
- Sophie : « *Oui... (rires)* »
- LN : « *C'est vraiment les trucs euh...* »
- Sophie : « *Oui... (rires)* »
- LN : « *Donc tu t'es fait des autres amis.* »
- Sophie : « *Oui.* »

Le passage du primaire au secondaire représente comme nous le voyons un changement de **dimension**, de la taille familiale (« *une petite école* »/« *hyper petit* »), à échelle d'enfant, si l'on peut dire, à la taille « ado » d'une école secondaire. Ce qui a aidé Sophie à s'adapter, puisqu'elle utilise elle-même ce terme clé, c'est d'être arrivée avec une « amie » de l'ECER, même si celle-ci – volatilité des sociabilités adolescentes oblige – n'est plus une « amie » aujourd'hui. Ensuite, il était nécessaire de se refaire un cercle d'amis pour reconstituer un univers familier, et ce même si l'on sait que Sophie fréquente toujours certaines amies du primaire.

Sophie commence alors une scolarité à l'ES1 qui sera décrite plus loin dans l'entretien avec sa maman comme très moyenne. Dans son propre entretien, Sophie évoque de manière plus que laconique cette scolarité :

- LN : « *Et t'es passée avec combien de pour cent là ?* »
- Sophie : « *Ca je sais pas...* »
- LN : « *Tu sais plus ?* »
- Sophie : « *Non.* »
- LN : « *Et là le premier bulletin il était bon ?* »
- Sophie : « *Euh oui quand même, euh oui ça allait.* »
- LN : « *Comment tu trouves le niveau ici ?* »
- Sophie : « *Je trouve qu'il est bon, je trouve que ça va.* »

Quand Sophie décrit les matières qu'elle aime le plus et celles qu'elle déteste le plus, il apparaît que la matière préférée de Sophie est le français et que celle qu'elle déteste le plus est précisément la matière où une difficulté (un incident décrit plus loin) s'est posée entre le professeur et la classe entière.

- LN : « *OK c'est quoi ta matière préférée ?* »
- Sophie : « *Euh français.* »
- LN : « *Pourquoi ?* »
- Sophie : « *Je sais pas, j'aime bien le français, les autres matières bof...* »

Cet engouement pour le français est probablement à mettre en relation avec le goût pour la lecture chez Sophie, qui est évoqué plus loin, dans le registre des loisirs. Le goût pour la lecture est une vertu convertible en capital scolaire. Par contre, le laconique « *les autres matières bof* » est une petite partie de phrase qui prend toute son importance quand on la compare avec ce que la maman de Sophie raconte dans son entretien.

*Elle n'est pas suffisamment en phase avec l'école...*

En effet, si Sophie ne connaît pas de difficultés majeures dans sa scolarité, sa situation est loin d'être rassurante aux yeux de sa maman, qui exprime en lien avec une des dernières questions de l'entretien, celle des craintes qu'elle peut éprouver, sa vive préoccupation. En effet, la question qui n'évoque dans un premier temps que des considérations très générales chez la maman l'amène dans un second temps à révéler sa vraie préoccupation :

- La maman : « *Des craintes ? Comme tous les parents. Moi je trouve que vu le contexte dans lequel on est... aujourd'hui, politique, socio-économique, et autre... Oui, ça fout la trouille, évidemment. Je pense que nos parents, probablement avaient les mêmes craintes aussi pour nous. Non, euh... J'ai de la chance, moi, d'être née dans une famille où l'on m'a beaucoup aidé, et je pense que je suis un peu le même schéma, enfin j'espère pouvoir le faire, autant que mes parents l'ont fait et mes grands parents l'ont fait pour moi, pour son avenir... Donc... J'aimerais qu'elle se rende plus compte de l'importance de la scolarité. Donc ma crainte c'est celle-là, peut-être pour l'instant. C'est que pour le moment elle n'est pas suffisamment en phase avec l'école et ce que ça veut dire, surtout par rapport à l'avenir. Mais de nouveau je pense que c'est l'âge. Elle va mûrir et à un moment donné, j'ose imaginer qu'il y aura un déclic. Parce que je pense que... C'est une enfant intelligente, mais un peu feignante et donc elle pourrait faire des cotes nettement meilleures que celles qu'elle a aujourd'hui. Elle fait du rase-mottes partout. Donc par exemple en néerlandais, je lui ai dit, tu étudies une demi-heure en plus, même pas, peut-être un quart d'heure en plus, tous les jours, être régulier, donc avoir quand même un schéma d'étude plus régulier. Euh, cela irait comme sur des roulettes. Mais là, c'est "pouf pouf" et c'est toujours un peu à la va-vite, ou autre... Donc la crainte que j'ai c'est qu'elle foire à cause de ce côté un peu plus je m'en foutiste qu'elle a (rires). »*

En commençant donc sur des choses très générales (« *le contexte* »), la maman revient insensiblement à une crainte plus profonde, une vraie crainte de **pilotage**, pourrait-on dire, la crainte que le « *rase-mottes* » actuel en matière de cotes de Sophie se transforme en véritable catastrophe scolaire (« *qu'elle foire* »), au risque de compromettre les perspectives d'avenir de celle-ci.

*Piloter* la scolarité de Sophie, c'est tenter de *déchiffrer* du mieux qu'on le peut la rencontre entre l'implication scolaire de Sophie et les attentes des professeurs. *Déchiffrer* sa fille, c'est comprendre ce côté « *je m'en foutiste* » et « *feignante* » malgré les capacités (« *une enfant intelligente* »), mais aussi évoquer l'influence des séquences de vie (« *c'est l'âge* »). *Piloter*, ensuite, c'est recommander – toujours par un travail de persuasion – une autre méthode de travail, basée sur une *norme* transmise familialement, celle de la régularité du travail.

*Les copines vont en sciences, donc je vais en sciences...*

Sophie traverse apparemment une période de **doutes** sur son orientation à moyen terme :

- La maman : « *Là maintenant, elle évoque le fait d'aller – un peu parce qu'elle a envie un peu de suivre un cursus semblable au mien – elle me parle d'aller à Saint Luc. Je ne sais pas si elle vous en a parlé... Et donc je lui dis de bien réfléchir. Parce que bon Saint Luc, c'est pas la "bête" école que j'ai fait en un an<sup>43</sup>, c'est à un autre niveau. Et je lui dis : "À partir du moment où tu choisis cette voie-là, ça peut être l'année prochaine comme ça peut être plus tard, mais si c'est l'année prochaine, il faut savoir que tu rentres dans un circuit un peu plus fermé que si tu restes à l'ES1 faire des études, enfin, faire des humanités plus traditionnelles, qui t'ouvriront d'autres portes ensuite".* »

La maman de Sophie attribue principalement cette période de doutes à la fugacité des émotions adolescentes (« *c'est comme toutes les ados* »/« *des trucs d'ado de treize ans* ») quant à la poursuite de sa scolarité à l'ES1. Mais à la différence des choix de changements d'école accomplis par les parents pour sa scolarité primaire, l'idée du changement est ici traitée comme étant négative, sous la forme de lubies (changements volatiles dans les sociabilités) ou à travers l'idée d'une orientation vers l'enseignement artistique qui limiterait les « *portes* » disponibles au sortir de l'enseignement primaire (le circuit « *fermé* »). Mais ici, pour s'efforcer au mieux de construire ces chemins d'avenir les plus fructueux possible, il s'agit de *persuader* à travers la dimension du **conseil**, la maman parlant à l'aune de sa propre expérience de vie pour formuler des conseils qui ne sonnent pas, à ce que l'on voit, comme des oukases. En continuant à développer comment Sophie vit le début de sa scolarité, la maman en arrive à évoquer la question des orientations d'option à court ou moyen terme, où se dessine à nouveau la tension entre la « *direction* » maternelle donnée aux études et les états d'esprit de Sophie :

- La maman : « *Ben pour l'instant, elle est en sciences. Moi je trouve que c'est pas du tout une gamine – elle est plutôt littéraire – donc je voulais qu'elle reste en latin. Elle déteste le latin... Et de nouveau, c'est toujours la même histoire, les copines vont en sciences, donc je vais en sciences. Mais elle est pas malheureuse du tout. Puisque, je trouve que finalement malgré tout elle se débrouille pas si mal que ça. Mais justement ce matin on parlait de... on évoquait les examens, etc. Et les cours de sciences, et autres. Et, j'étais dans la voiture avec une petite fille qui est plus âgée, 16 ans, mais qui est euh... [à l'école] ici en dessous, au niveau de la Ville de Bruxelles. [Joseph Poelaert ?] Oui, Joseph Poelaert. Le niveau est quand même très très différent. Moi j'ai quand même un petit problème malgré tout. À l'ES1, je trouve qu'au niveau contact humain – j'ai d'ailleurs eu la directrice à un moment au téléphone, pour une histoire interne la semaine passée – donc il y a une vraie écoute, mais je trouve que le niveau scolaire est quand même pas très bon. Et, vous allez me dire, ça c'est les projets de la Communauté française, mais j'aimerais quand même bien qu'on m'explique, Joseph Poelaert c'est aussi la Communauté française, malgré tout, et les programmes sont a priori pas les mêmes, quoi... C'est*

---

<sup>43</sup> A la fin de ses humanités, la maman de Sophie bifurque vers l'enseignement artistique pour terminer son secondaire.

*mon ressenti, c'est mon avis, hein... [LN : Avez-vous pensé à des choix d'option par la suite ?] Non, je n'ai pas pensé. Moi je veux qu'elle continue là où elle se sent bien, et je pense que même si elle n'est pas top en sciences, mais si c'est là qu'elle se sent le mieux pour des raisons diverses et variées, je veux qu'elle fasse un effort, alors dans ce cadre-là. Et j'ai pas envie en tout cas qu'elle prenne des sous-options dans ce genre d'école. Donc je pense qu'il y a une option par exemple "dessin", ou arts appliqués, c'est non ! Si c'est pour partir dans ce genre d'option, alors je la mets dans une autre école vraiment destinée à cela. Mais c'est difficile à 13 ans de savoir ce qu'on veut faire, etc. C'est pour cela que... elle me dit "Je veux être architecte, je veux être ci, je veux être ça..." Mais bon c'est un peu jeune, je pense, pour savoir, et euh... »*

Ce volet de l'entretien montre que s'il y a des doutes chez Sophie, il y en a en miroir pour sa maman alors qu'elle cherche au mieux à **piloter**, si l'on peut dire, la scolarité de sa fille, sachant que ce n'est pas comme si celle-ci pouvait se laisser si *aisément* piloter et manœuvrer. La maman est un peu agacée, à cet égard, du pouvoir qu'ont les persuasions liées à la sociabilité juvénile. Elle qui jugeait sa fille « *plutôt littéraire* », la voilà qui s'oriente vers les sciences pour suivre les copines (« *c'est toujours la même histoire* ») en abandonnant le latin.

La maman a des doutes sur la pertinence du choix des sciences pour ces raisons, en phase avec une réflexion sur l'avenir post-secondaire sans doute, et introduit alors dans la discussion les comparaisons entre le « *niveau* » des écoles, en constatant les inégalités entre une école de haute réputation comme Joseph Poelaert [EJP, nom anonymisé], et une école comme l'ES1 où selon elle, l'*écoute* est meilleure que le niveau (« *pas très bon* »). Nous avons vu plus haut que Sophie a une scolarité qui reste moyenne (elle se « *débrouille* ») depuis la fin du primaire. Qu'elle ne soit « *pas top* » en sciences est également à mettre en lien avec le fait que celui de ses cours qu'elle *déteste* le plus, comme elle le précisera dans son propre entretien, est précisément un cours à orientation scientifique.

Les doutes de sa mère sont en association avec cette articulation des capacités et des options, ce qui amène la maman à souhaiter que Sophie « *fasse un effort* » dans la branche choisie par « *affinité* » avec ses copines. L'importance ultime c'est qu'elle se « *sente* » bien, même s'il s'agit d'éviter certaines filières secondaires internes à l'école qui semblent autant de pièges, à ses yeux, pour les « *portes* » évoquées plus haut (cf. le portrait de Clément dans ce même rapport). On le voit, entre doutes et contexte juvénile changeant, le **pilotage** n'a rien d'évident, sachant encore que la personne à piloter, si elle est *écoutée* sur ses espérances professionnelles futures, n'est pas nécessairement prise au sérieux (« *un peu jeune* »).

De son côté, la question du maintien dans l'option scientifique et de l'avenir à moyen terme soulève à nouveau les réponses plus que laconiques de Sophie, des réponses qui ne résolvent pas le paradoxe faible investissement scolaire/manque d'intérêt pour les sciences/option scientifique. Ainsi, quand on lui demande si son dégoût d'une des matières d'orientation scientifique ne l'amènera pas à souhaiter changer d'option :

- LN : « OK [*tel cours détesté*]... Pourtant tu es en sciences, hein ? »
- Sophie : « *Oui sciences...* »

- LN : « *Tu vas pas changer ça ?* »
- Sophie : « *Euh non* »
- LN : « *Tu comptes prendre quelles options après ?* »
- Sophie : « *J'sais pas encore.* »

Quant aux espérances professionnelles à long terme, elles correspondent en partie avec ce que la maman disait plus haut sur l'envie de devenir architecte ou la sensibilité aux filières artistiques :

- LN : « *OK, euh, qu'est-ce que tu veux faire plus tard ?* »
- Sophie : « *Euh photographe ou architecte.* »
- LN : « *Ah c'est dans l'artistique ça...* »
- Sophie : « *Oui.* »
- LN : « *Ca suit un peu la trajectoire de ton père ça...* »
- Sophie : « *Oui.* »

Il n'est pas sûr qu'il ne s'agisse entièrement de la trajectoire du père, comme l'intervieweuse le découvre ensuite avec l'entretien réalisé avec la maman. Professionnellement, le secteur occupé par ce dernier est peut-être proche des aspirations de Sophie, mais il faut se souvenir également que la trajectoire scolaire de la maman a connu un volet artistique, même si elle n'est pas active professionnellement dans le secteur artistique.

*Je pense qu'elle n'a pas le niveau...*

La question du changement d'école sur base de choix d'options à moyen terme revenant dans l'entretien avec sa maman, celle-ci précisera qu'un nouveau changement, tout bien considéré, ne serait pas opportun sauf à considérer l'hypothèse d'une réorientation sérieuse vers un enseignement artistique de qualité :

- La maman : « *Je trouve qu'à un moment donné il faut arrêter de changer d'école aussi. Parce que c'est pas une bonne idée, fondamentalement, parce que l'enfant doit chaque fois se refaire des copains, se réintégrer. Donc ça prend du temps. Donc je pense qu'à l'ES1 c'est pas mal – bon c'est comme dans toutes les écoles, il y a des choses qui vont mieux que d'autres. Bon, maintenant, je souhaite soit qu'elle reste là, et si son choix devait se porter sur des études de type artistique, je la dirigerais vers Saint Luc. À coup sûr. Maintenant, honnêtement, j'ai pas réfléchi à une autre école. Vous avez entendu la petite Amélie ce matin [la jeune fille qui est à Joseph Poelaert] : je pense que la diriger vers les écoles de la Ville de Bruxelles, je pense qu'elle n'a pas le niveau. Je suis très honnête, je pense qu'elle n'a pas le niveau pour accéder à ce genre d'école de toute façon, mais... Non, dans un environnement en tout cas proche de chez moi, les écoles dont on parle n'ont pas forcément bonne presse. Je parle par exemple de [l'athénée royal] François Folie. On nous donne pas bonne presse. [L'athénée royal] La Sablonnière, c'est pas mieux mais ça, c'est beaucoup plus loin. L'EMJ c'est quand même assez violent aussi en matière d'études. À [telle commune], je connais pas très bien les écoles dont je sais pas.* »

À nouveau, la question du changement par rapport à une école qui n'est tout compte fait « *pas mal* » soulève un récapitulatif mental de toutes les écoles envisageables : écoles de (relative) proximité (avec le domicile dans une commune aisée) mais qui n'ont pas « *bonne presse* » ou écoles déjà évoquées dans l'entretien comme de bonne réputation mais dont le « *niveau* » est estimé trop haut pour les capacités de Sophie. Le *calcul* maternel sur le *bon pilotage* fait surtout intervenir le souci de prendre des précautions pour ne plus perturber davantage la scolarité par un changement d'école inopportun. Un changement d'école bouleverse en effet les sociabilités juvéniles, et nécessite toute une **réadaptation** qui peut être difficile (« *se refaire des copains* »/« *se réintégrer* »), comme dans le portrait de Morgane, par exemple. Dans son entretien, Sophie précise en effet qu'elle s'est fait des amis dans l'école ES1, autant qu'elle en a gardé en dehors de l'école.

*C'était pour ma pomme...*

Sophie commence par préciser son volume horaire en matière de devoirs :

- LN : « *OK et combien de temps tu passes à faire tes devoirs par jour ?* »
- Sophie : « *Euh, une heure deux heures, ça dépend de combien de devoirs j'ai...* »

La maman de Sophie expliquera que sa fille ayant un animal domestique chez son papa, celle-ci doit passer après l'école le nourrir, et que sa mère la reprend donc au passage quand elle rentre du travail, pour qu'elles rentrent à deux au domicile de la maman (situé non loin). Elles dînent alors ensemble, assez « *tard* », nous dit la maman. Bien qu'elle le regrette, il n'y a pas d'autres solutions pour l'organisation pratique de la vie domestique quotidienne. Sophie doit avoir fait ses devoirs à ce stade, quand sa mère vient la reprendre chez son papa « *pour que moi, je n'aie plus qu'à vérifier ce qu'elle a fait. (...) C'est pour cela que c'est important qu'elle fasse ses devoirs chez son papa. Ou quand elle est chez moi, parce qu'il arrive évidemment qu'elle rentre directement chez moi. Et les devoirs doivent être faits, en tout cas* ». Préparer le repas et corriger les devoirs avec sa fille sont ainsi deux activités qui ne doivent pas se chevaucher. Enfin, l'heure du coucher de Sophie a lieu « *très tard* », vers dix heures, dix heures trente, ce qui est assez court aux yeux de sa maman puisque Sophie se lève au matin à six heures. Et de conclure : « *Je trouve qu'elle ne dort pas assez* ».

La configuration de l'aide familiale aux devoirs est également présentée comme tout à fait **déséquilibrée** par la maman, qui précise qu'elle doit s'en charger toute seule. C'est un des éléments du contentieux entre la maman et le papa, au sein d'un couple séparé, d'autres éléments touchant à l'autorité à l'égard de Sophie, comme nous le verrons plus loin. Cette dernière confirme dans son entretien que c'est sa maman qui s'occupe le plus du suivi scolaire. Des **tensions** marquent donc ici clairement les fausses notes entre implication maternelle et paternelle dans la scolarité de Sophie :

- LN : « *Êtes-vous arrivée à un compromis avec le papa de Sophie ?* »
- La maman : « *Non... c'est très clair, non. Non parce que je ne sais pas gérer ce que lui lui dit. Il a beau me dire toujours : "OK, OK" sur plein de choses, mais je vois bien que euh... dans l'absolu, cela ne se passe pas ! Il y a des tensions entre*

*nous, à cause de Sophie, de la gestion de sa scolarité. Seulement. Pour le reste on s'entend très bien. (...) Pour toute la problématique de sa scolarité, les punitions, les machins, c'était pour ma pomme. »*

La maman explique également qu'elle attend au moins du père qu'il soit systématiquement présent avec elle, sauf raisons majeures, à la réunion des parents :

- La maman : « *Ah oui ! Toujours à deux. Cela je veux qu'il soit là. »*

*J'ai demandé à la directrice de mener son enquête...*

Le récit d'un incident scolaire qui s'est déroulé dans la classe de Sophie offre l'occasion d'une excellente mise en perspective école/famille dans la mesure où il révèle les tensions qui peuvent éclater au sujet d'un incident aux répercussions multiples :

- La maman : « *Oui, c'est parce qu'il y a eu un problème que j'ai quand même trouvé grave. Euh, il y a une dizaine de jours, un des gamins de la classe a lancé un bic en interours vers une jeune femme qui donnait cours avec le prof de [nom du cours], une stagiaire, voilà... Le prof, semble-t-il, pète un câble, mais royal ! Et le pétage de câble, cela devient : "Sortez tous dehors". C'est la semaine où il a fait genre moins sept [degrés]. "Vous allez dans la cour de récréation". Des enfants ont demandé de prendre leur manteau, il n'a pas voulu. Ils sont restés l'heure entière – parce qu'il avait deux heures de cours se suivant – sans manteau sans rien. Il y a une gamine qui a saigné du nez, d'autres pleuraient. Enfin bon, quand ma fille m'a raconté cela, j'ai pensé qu'elle exagérerait un petit peu. Puis j'ai eu d'autres parents au téléphone qui ont confirmé... parce qu'il y a un des papas avec qui je m'entends bien, et c'est la meilleure amie de ma fille. Et donc elles vont les unes chez les autres, etc. Donc lui m'a appelé. Et donc on a appelé la directrice – Il l'a appelée d'abord et moi ensuite – qui tombait un peu des nues, parce que elle avait appris cela au départ de l'autre papa. Et personne ne l'avait mise au courant au sein de l'école. Donc je trouve ça déjà assez moyen. Il y a eu aussi deux autres punitions, c'était plutôt que d'avoir 18 questions à l'examen, cela devenait 40. Et deux heures de colle, etc. Aucun enfant n'a voulu se livrer. On ne savait pas qui c'était. Et donc moi j'ai téléphoné à la directrice et j'ai dit : "Je ne comprends pas, parce que la philosophie quand même de l'ES1, c'est vraiment pas ça !" Et là, j'avais vraiment l'impression qu'on était soit en Chine, soit dans une école extrêmement catholique, euh... du début du siècle, quoi. Et donc ça, je trouve que c'est inadmissible, et j'ai demandé à la directrice de mener son enquête, et de me donner des nouvelles. Et c'est là-dessus qu'elle m'a téléphoné il y a quelques jours, donc le problème a été résolu. Mais depuis lors, ma fille : "Ouais le prof de (...) c'est un (mezzzo voce)... salaud". Cela ne va plus du tout. Déjà que [nom du cours] c'est pas son truc. Donc à la veille des examens (tapant du plat de la main sur la table), les enfants partaient quand même avec un mauvais esprit par la force des choses, un sentiment d'injustice quand même clair. Donc moi je lui dis : "Écoute, si toi tu as vu quelque chose, tu vas chez la directrice, chez la préfète, toute seule, tu le dis, tu fais pas devant les autres parce qu'ils vont te lyncher". Puis finalement c'est le petit garçon – donc il y a quand*



*même eu une mini-enquête en interne – et le gamin s’est livré. Mais je sais, de par la directrice aussi, que il y a eu une pétition, carrément, entre profs, contre la directrice qui avait levé la punition. La directrice a trouvé que c’était très exagéré, et les profs ont trouvé que la directrice avait tort. Si le prof a donné cette punition, ben je pense qu’il y a punition et punition. Qu’il donne des devoirs en guise de punitions, je trouve ça très bien. Mais des gosses dehors par moins 7... La moitié de la classe, le lendemain, c’était un jeudi, un vendredi, la moitié de la classe était absente. Ma fille est rentrée, elle était fiévreuse, je lui ai donné des Aspegic, cela a été le lendemain. Mais voilà, c’est pour moi un truc inadmissible, et qui m’a très très fort et choquée, et étonnée. Et surtout, j’ai dit à la directrice : “Mais comment se fait-il que dans une école comme la vôtre, il y a 25 gamins qui sont dehors par moins 7 sans manteau, et y’a personne qui voit rien ! C’est pas normal. Donc personne s’est interpellé là-dessus, donc”. (...) Voilà, cela s’est temporisé, mais enfin j’ose espérer que c’est le genre de choses qui va plus se représenter dans cette école, parce que je reverrais un peu... ma vision sur leur pédagogie dès lors quoi... »*

Le récit offre en cascade des éléments de réflexions très denses sur les rapports école/famille, entre autres choses. L’**incident** en lui-même est à la fois typique et atypique. Typique de ce qu’il peut arriver à un(e) stagiaire qui fait ses débuts dans le métier d’enseignant et qui peut être confronté à un chahut. Un des « gamins » de la classe lance un bic sur la stagiaire et personne ne veut ensuite « *se livrer* » ou dénoncer le camarade qui a lancé le bic. L’omertà et la solidarité entre élèves peuvent être en jeu, ou la crainte des représailles si on « balance », ou encore un code juvénile qui met un point d’honneur à ne pas dénoncer les autres. Mais c’est un récit visiblement atypique puisque la réaction du professeur titulaire du cours, jugée disproportionnée par les parents d’élèves, montre que de son côté aussi l’incident est tout à fait inacceptable. Il est possible que le seuil de saturation de l’ES1 par rapport aux types de problèmes et d’incidents qui peuvent survenir venant des élèves est considéré comme dépassé, d’où l’ampleur de la *réaction à chaud*, si l’on peut dire (la punition dans la cour) et *à froid*, ensuite, avec les heures de retenue et le traitement spécial à l’examen. Au-delà de la réaction des élèves en classe, il y a surtout la réaction *ex post* des parents qui est en jeu, et la *réaction en chaîne* qui soulève des problèmes à l’interne de l’école. Les parents vont *se liquer* pour une riposte concertée à la punition, en s’adressant à la direction directement, et pas au professeur concerné. L’approche est destinée à bien montrer qu’ils n’entendent pas se laisser faire (« *inacceptable* »/« *inadmissible* ») et s’adresser directement l’autorité au sommet pour manifester leur mécontentement et obtenir gain de cause (une « *enquête interne* »).

L’affaire du bic elle-même n’est plus qu’un élément secondaire de ce qui *leur* fait problème, le caractère jugé disproportionné des punitions et le traitement de l’incident par le professeur, qui est jugé anormal (« *pète un câble, mais royal* »). C’est le bras de fer entre les parents et l’école, axé sur la déviation de l’école par rapport à sa « *philosophie* » ou sa « *pédagogie* » et sur l’indignation publique des parents (« *et choqué, et étonné* »). Ensuite vient le problème interne, quand les parents obtiennent gain de cause auprès de la direction – la punition jugée anormale est levée par la direction – mais ceci générant une réaction en chaîne des professeurs (la « *pétition* ») contre la décision prise par la direction.

Tout se noue donc autour d'un incident relativement mineur par sa gravité mais aux multiples répercussions, en matière de **limites de l'autorité scolaire**, telles qu'elles sont définies par l'école et de leur côté, par les parents, avec des désaccords majeurs et mineurs sur cette autorité de part et d'autre. De plus, du côté des élèves, les punitions du professeur ont attiré sur lui cette image de croque-mitaine que nous avons déjà rencontrée dans la première année d'observations et d'entretiens pour certains enseignants, quand les élèves les désignent comme leur *bête noire*. Les définitions de la situation et les interactions des élèves risquent de se mettre en place de manière systématique *contre* la bête noire. Ce qui fait craindre à la maman de Sophie, à la veille des examens, un scénario d'escalade des tensions entre les élèves et leur professeur, un scénario d'autant plus risqué que la matière en question n'est vraiment pas la plus aisée pour Sophie.

*Cette gamine la tirait plutôt vers le bas...*

Malgré l'incident raconté ci-dessus, Sophie se « *plaît bien* » à l'ES1, nous dit sa maman. La sociabilité de Sophie est partagée entre « *deux trois copines* » qu'elle a dans l'école, et en particulier dans sa classe, où nous avons vu que se trouvait sa « *meilleure amie* », et à l'extérieur, où ses copines de la « *petite enfance* », nous dit sa maman, se retrouvent au sein du mouvement de jeunesse catholique qui les rassemble tous les quinze jours. La maman tique en évoquant l'identité catholique du mouvement, qui est « *à nouveau* » un rappel du décalage entre sa propre philosophie et les institutions qui ont marqué l'enfance et Sophie et marquent encore ses activités ludiques. En dehors de l'école, Sophie est également inscrite à un cours de danse. Sophie combine ainsi, comme une partie des élèves dans ce rapport, une activité de loisirs en dehors de l'école et des sociabilités propres à l'école, ce qui contraste avec d'autres élèves sans sociabilité à l'extérieur, et notamment les filles de migrants relativement maintenues dans le cercle domestique par un contrôle social traditionnel.

Nous avons vu plus haut combien la sociabilité infantile avait de répercussions sur les choix d'école souhaités par Sophie et sur ses choix d'option. Sophie a d'ailleurs persuadé sa maman de pouvoir prendre le bus toute seule tous les matins, depuis cette année, à cause des « *copains* » dans le bus. À la question lui demandant si les amis de Sophie ont de l'influence sur elle, la maman répond d'une manière qui nous renvoie au thème normatif des *mauvaises fréquentations* exprimé plus brutalement par d'autres parents :

- La maman : « *Oh oui. Ah oui complètement. Parce que justement à l'ECER, la dernière année primaire, cela commençait un peu à déconner, à cause d'une petite fille... enfin "à cause"... J'ai mis cela un peu sur le compte d'une petite fille qui n'était pas franchement la meilleure élève de la classe, qui malheureusement pour cette gamine – elle était déjà venu plusieurs fois chez moi donc je l'ai un peu questionnée, euh... vivait des trucs très moches chez elle, des trucs privés. Et donc, elle avait déjà doublé, deux fois. Donc elle avait deux ans de plus que Sophie. Et elle a embarqué Sophie dans des trips, euh... "Viens on va se promener en ville", des trucs comme cela. Des trucs qui étaient pour moi inacceptables, euh... parce que Sophie était beaucoup trop jeune. Des trucs comme cela. Un jour, elle m'a*

*dit : “Je vais dormir chez...” j’ai oublié son nom, d’ailleurs, à cette petite fille, “Je vais dormir chez elle”. Et j’ai été la conduire et la rechercher, et j’ai été... et je me suis dit : “Plus jamais, quoi !” Je me suis rendu compte que les parents... enfin la maman, n’étaient pas là, et il y avait un bonhomme que je savais pas qui c’était. Enfin, ça a été un truc, euh... Donc cette gamine la tirait plutôt vers le bas. [LN : Vous essayez de contrôler ?] J’essaie évidemment, mais c’est difficile évidemment. Parce que je ne peux pas... parce que je n’ai rien contre les enfants dans l’absolu. Et je sais qu’il y a des gosses qui vivent des trucs difficiles et qui n’y peuvent rien non plus. Mais bon j’essaie de lui expliquer que c’est peut-être mieux de regarder plutôt vers le haut que d’être attiré vers des enfants... enfin que de regarder vers le bas. Enfin c’est très moche ce que je dis, hein, je suis consciente que c’est pas bien, mais voilà, on a toujours peur de tomber dans ce que vous savez... Surtout adolescente, maintenant, elle me dit qu’il y a déjà plein d’enfants à l’école, dans sa classe, hein, qui fument, ou des trucs comme ça. Bon, je vais pas lui jeter la pierre à 200 000 % parce que j’ai fait moi-même à quinze ans... donc euh... (rires). Donc voilà, on est passés par là nous-mêmes, donc on a forcément des craintes aussi, pour les nôtres on n’a pas envie que ça se passe. En sachant que tout n’est pas gérable, quoi... Mais maintenant la gamine avec qui elle est tout le temps, c’est vraiment une petite fille qui est une très bonne élève et tout. Elles papotent, mais bon, c’est pas très grave en soi. Et de toute façon, je ne me leurre pas, je sais bien qu’elle devra faire ses expériences ».*

Tout de suite après avoir décrit la *menace*, la maman précisait dans l’entretien, en illustrant bien par-là les dilemmes de conscience qui sont en jeu ici, « *Enfin c’est très moche ce que je dis, hein* ». En effet, comme pour les choix d’école entre école du quartier populaire et école de réputation, qui génèrent de la mauvaise conscience, le cas des « mauvaises » fréquentations, de celles qui tirent « *vers le bas* » selon la maman (« *pas vraiment la meilleure élève* », « *déjà doublé, deux fois* », des « *trucs très moches* »), génèrent des considérations morales qui vont en sens contraire, entre le désir de protection de sa fille qui génère un souci d’évitement des « mauvaises » fréquentations et un souci (personnel et politique) de ne pas tenir un discours misérabiliste (« *enfin “à cause”...* »). Ce dilemme se résout dans le sens du désir de protection, qui est visiblement un désir que Sophie reste avec des « *enfants* » qui ont de « bonnes » expériences scolaires et humaines, comme l’illustre le dernier cas évoqué dans cet extrait d’entretien.

Une cartographie des interdits maternels et des seuils de tolérance se dessine dans tout cet extrait d’entretien, en fonction de l’âge de Sophie (sortir seule en ville avec une amie en sixième primaire, non, mais la mère est d’accord pour qu’elle aille dormir chez une amie). La mère de Sophie balance ainsi entre inquiétudes latentes et une volonté de rester philosophe sur des « expériences » qui adviendront nécessairement (les enfants « *qui fument, ou des trucs comme ça* »).

Les loisirs sont aussi les moments de lecture, y compris tard le soir avant de s’endormir. La maman dit dépenser « *une fortune* » en librairie, Sophie aimant dévorer des « *grosses briques* », et spécialement des romans pour son âge, notamment fantastiques (« *des trucs d’ado* »). Sophie dévore un livre « *épais comme ça* », nous dit sa maman, tous les dix jours, en lisant tous les soirs, ce qui fait qu’elle ne dort pas très tôt :

- La maman : « *C'est cela aussi qu'elle va pas se coucher tôt. Elle a besoin, elle me dit : "J'ai besoin". Je pense que c'est un espèce de sas de décompression de sa journée, elle lit un chapitre tous les soirs. Et dès lors effectivement elle se couche pas très tôt. Mais je pense que c'est quelque chose de nécessaire. Donc je la laisse faire* ».

On observe ainsi que Sophie a développé un goût et l'habitude de lire, pratique importante pour l'accumulation et l'intériorisation du capital scolaire.

*Elle m'a virée de Facebook...*

Par contre, du côté des loisirs qui inquiètent la maman, il y a les réseaux sociaux sur Internet, du type *Facebook*, un domaine où la maman de Sophie essaie d'apporter un contrôle minutieux en raison des risques éventuels :

- La maman : « *On parlait de Internet et tout ça, ça c'est géré, enfin chez moi du moins. Internet elle ne peut y aller que quand je suis dans la cuisine, que à côté de moi, que je vois ce qu'elle fait. Bon, elle m'a virée de Facebook, j'étais sur Facebook, un jour elle m'a viré. Je lui ai demandé pourquoi, elle m'a dit : "Mais parce qu'on se parlait jamais, c'était idiot." Elle a viré tous les adultes [du cercle familial]. Donc je ne lui ai pas dit parce que la confiance serait brisée : je suis quand même allée voir ce qu'elle y fichait. [LN : Comment avez-vous eu le code ?] Parce que un soir, j'étais au-dessus d'elle, et cela a fait que j'ai vu. Donc je contrôle de temps en temps. Et je lui ai sorti, parce que il y avait une réflexion qu'elle avait faite sur le "mur" [dans Facebook], et il y a évidemment tous les enfants de sa classe qui ont réagi là-dessus, il y a une réflexion qu'elle a faite sur un professeur, justement. Je n'ai rien dit, je l'ai deletée moi-même, puisque j'ai accès, enfin, je sais gérer... [LN : Est-ce qu'elle s'en est rendu compte ?] Elle n'a pas fait attention, elle n'a pas remarqué cela. J'ai préféré deleter, on ne sait jamais. Par contre je lui ai sorti des articles de presse d'enfants qui ont été virés de certaines écoles en France, et donc je lui ai fait lire. (...) Je dis : "Tiens, avec X, on a parlé de ceci, je voudrais que tu lises ceci et que tu fasses attention". Donc je ne lui ai jamais dit que j'ai été sur Facebook et quoi que ce soit, parce que je pense quand même qu'il faut lui laisser une espèce de liberté et de bulle, mais je lui ai quand même bien expliqué qu'il y a des choses à pas faire, etc. Et quand elle a lu l'article, j'ai vu sa tête changer. Elle est quand même devenue un peu blanche (rires). Et honnêtement, maintenant, elle [ne] fait plus de conneries comme cela. Voilà, bon, cela peut arriver, j'ai récupéré... Je crois qu'il faut surtout en parler, mais trouver le moyen d'en parler. Donc j'ai quand même cogité pendant une journée, pour savoir comment j'allais aborder la chose sans que la confiance entre elle et moi ne soit brisée évidemment. (...) Facebook, c'est un petit peu ce que nous on avait, enfin ce que moi j'avais quand j'avais son âge, un peu un carnet intime, avec une petite clé que évidemment la maman trouvait un jour ou l'autre. [LN : Mais cela n'est pas vraiment intime] Mais c'est ce que je lui dis ! Il y a des conneries hallucinantes sur Facebook, ils maîtrisent pas, surtout à cet âge-là, donc ils font un peu tout et n'importe quoi. Dangereux, dangereux... [LN : Quelles sont les règles de temps maximum ?] Une heure ou une demi-heure sur*

*Facebook, mais pas dans sa chambre enfermée toute seule. Je vais essayer de gérer cela au mieux (rires). »*

Cet épisode montre comment le contrôle et la confiance oscillent face aux risques. Le subterfuge maternel, qui est une sorte de violation de la relation de confiance, doit rester caché. Mais la petite manipulation faite, l'air de rien, pour faire prendre conscience à Sophie du danger du mésusage des moteurs sociaux en ligne a lieu en revanche à ciel ouvert, et fait son effet, celui de renforcer l'autocontrôle souhaité. La tension entre intimité et contrôle (la comparaison avec le carnet intime de la génération de la maman de Sophie) montre que les parents de cette génération affrontent l'inconnu (les réseaux de sociabilité en ligne) avec de vieux outils (le contrôle), devant faire face à l'imprévu et une potentielle perte de contrôle en tentant de les ranger dans d'anciennes grilles – le carnet intime – d'intelligibilité, qui faisaient sens pour leur propre éducation (morale).

*Prouve-moi que je peux te faire confiance...*

Un long passage de l'entretien concerne la question des **règles du jeu** à la maison, où l'**autorité familiale** s'exerce sur le travail scolaire et sur certains loisirs domestiques. D'emblée, dès les premiers mots, il est clair que le contenu de ce domaine va être longuement évoqué, parce que tout commence sur un quiproquo amusant lié à ce que la maman sait que sa fille a été interviewée avant :

- LN : « *Pouvez-vous me parler des règles à la maison ?* »
- La maman : « *Ah, elle vous en a parlé ?* » (rires)
- LN : « *Non ?!* »
- La maman : « *Voilà, il y a deux choses que j'évoque à chaque semaine avec son père, c'est que quand elle est chez son père et quand elle est chez moi, les règles sont fondamentalement différentes. Donc cela lui pose un problème. Donc ce que je demande aussi à son père, c'est qu'on essaie de se mettre d'accord sur une façon de nous comporter, nous parents, à son égard en matière de scolarité. Bon malheureusement, cela reste vain de son côté. Donc moi je suis très exigeante... Bon, on commence toujours, c'est un peu un rituel, elle me montre ce qu'il y a au journal de classe, elle m'explique ce qu'elle a fait dans la journée, elle m'explique ce qu'elle doit faire pour demain. L'année passée je la suivais beaucoup plus que cette année parce que j'ai vraiment énormément de travail, et je reconnais que je la suis un peu moins. Mais je pars aussi du principe d'une... enfin j'essaie de lui donner de l'autonomie. Et je lui fais confiance – c'est pas évident. Donc elle travaille de son côté toute seule. Et puis elle revient vers moi pour qu'elle me montre ce qu'elle a fait. Et je l'interroge parfois sur ce qu'elle fait. Je fais des coups de sonde, des choses comme cela. Cela a pas trop mal donné cette année je dois dire. Mais donc je suis un peu chiant (rires), en disant : "Bon, va faire tes devoirs, arrête de regarder la télé..." Et parfois je lui coupe l'ordinateur parce que euh... je vais voir ce qu'elle fait dans sa chambre, elle est sur l'ordi. [LN : *Qu'est-ce qu'elle fait ?*] Oh, elle joue à des conneries. (ton dédaigneux) Elle joue à des jeux... [LN : *Des jeux en ligne ?*] Non, je ne veux pas. Mais ça parfois, elle le fait quand elle est dans le salon. Donc au départ de mon ordinateur. Mais je n'ai pas voulu qu'elle branche*

*euh... Internet sur son ordi. [LN : C'est dur de contrôler le temps passé sur Internet ?] Oui, parce que à partir du moment où on vaque à ses occupations propres... Donc moi parfois je ramène du travail à la maison donc je suis sur mon ordi. Il y a une heure qui se passe. Elle est censée être dans sa chambre en train d'étudier, puis parfois après quarante minutes je me lève, je vais voir ce qu'elle fait, et je vois qu'elle est sur son ordi, ou elle clapote sur son GSM. Je lui ai confisqué, d'ailleurs, il y a pas longtemps, parce que chaque fois que je rentrais dans son... c'était le week-end passé, elle devait étudier, et elle était tout le temps avec son GSM en main. Donc je lui ai dit : "Maintenant je te confisque le GSM, tu étudies vraiment pendant une heure, donc sans avoir des parasites autour de toi". Et euh, elle a péti un câble, quoi... Elle m'a dit : "Oui, tu me fais pas confiance". Mais je lui dis : "Explique-moi pourquoi tu as ton GSM en main alors que tu es censée avoir ton cours en main" Et alors elle me dit : "C'est pour regarder l'heure". Cela c'était une réaction... (rires) C'est débile, évidemment... je savais très bien... Alors je me suis fâchée et je lui ai dit que je me doutais qu'elle envoyait des SMS à ses copines, etc. Et je lui ai dit : "Tu sais, ne me mens pas, parce que c'est moi qui reçois la facture et qui le sais. Je sais très bien, comme c'est une facture détaillée, ce que tu fais avec ton GSM". Et là elle s'est fâchée en me disant : "Tu me fais pas confiance". Et je dis : "Si, j'aimerais... Mais prouve-moi que je peux te faire confiance". Donc parfois, c'est assez tendu, on va dire... C'est pas simple, on va dire. Chez son père ça l'est beaucoup plus, parce qu'il s'en occupe quasi pas... »*

C'est un véritable *jeu du chat et de la souris* qui vient d'être décrit, et qui évoque les **difficultés du travail de contrôle et surveillance** familial dans le domaine des devoirs. La maman se sent ingratement déléguée comme étant la seule à devoir remplir ces activités (faire appliquer les « règles », à la différence du papa). Telle qu'elle l'a évoquée, la configuration familiale de l'aide aux devoirs penche également totalement de son côté.

L'aide aux devoirs est placée sous l'angle du couple **autonomie/confiance**, mais c'est un couple qui peut être sérieusement malmené comme on l'a vu. La deuxième année scolaire de Sophie est l'occasion de lui « donner » plus d'autonomie. Le petit « rituel » de la discussion (pour vérification) après les devoirs (les « coups de sonde ») est ainsi basé sur une autonomie accordée, et qui se base sur une confiance accordée par la maman. Cette méthodologie aide à gagner du temps dans le travail professionnel que l'on apporte à la maison et les autres activités domestiques qui prennent du temps. La méthodologie *libère* ainsi du temps dans une vie professionnelle où l'investissement dépasse souvent le temps plein.

Mais la « confiance » est également évoquée du côté de Sophie, dans un dialogue intrafamilial qui fait intervenir un couple **manipulation/persuasion**. En tâchant de trouver une justification plus ou moins crédible à ses dérivatifs durant le temps en principe réservé à l'étude, Sophie tente une entreprise malhabile de manipulation, puis joue sur l'affectif (« Tu ne me fais pas confiance ») parce que sa ruse (aux yeux de sa maman) ne marche pas. De son côté, la maman entreprend une technique de *persuasion* sur la notion de confiance qui ne la dégage cependant pas totalement du « mauvais » rôle, celui de la « *chiant*e » ou de l'« *exigeante* ». Pour reprendre une catégorie au sociologue Everett Hughes (1996 : 72, 82-

83), la maman accomplit ici le **sale boulot** (*dirty work*) familial d'autorité et de contrôle, en étant bien consciente, comme le quiproquo du début de cette partie de l'entretien le montre, que le « sale » rôle entraîne du ressentiment.

Le travail de surveillance et de contrôle porte sur tous les dérivatifs utilisés par Sophie pour ne pas travailler sur son étude. Couper l'ordinateur sur lequel Sophie joue au lieu de travailler, confisquer le GSM avec lequel elle envoie des SMS au lieu de faire ses devoirs. La part du ludique, notamment en phase avec la sociabilité juvénile (« *clapoter* » avec les copines), entre en lutte ici avec la part scolaire à accorder aux activités. Internet est considéré comme indésirable sur l'ordinateur de Sophie pour les mêmes raisons, la surveillance maternelle sur le *temps* consacré aux activités ludiques s'exerçant plus facilement sur sa fille (qui joue à des jeux en ligne, notamment) sur son ordinateur, à portée de vue dans le salon familial.

Le ressentiment exprimé plus haut dans le domaine du déséquilibre de l'aide à l'étude et de l'autorité (« *pour ma pomme* »), le sentiment d'injustice d'être préposée au rôle du Père Fouettard dans un équilibre déforcé où le papa assume tous les rôles attrayants (aller manger une glace avec Sophie, aller au cinéma, etc.) et capitalise tout le retour affectif lié à ce rôle, amène la maman de Sophie à conclure en définitive :

- La maman : « *Moi je suis peut-être un petit peu plus intransigente, je la suis plus au niveau scolarité, je fais moins de choses rigolotes avec elle, c'est vrai.* »

Un déséquilibre que Sophie traduit à sa manière en répondant dans son entretien à la question de savoir si elle préfère rester chez sa mère ou chez son père :

- LN : « *T'aimes bien passer de l'un à l'autre ?* »
- Sophie : « *Oui moi j'aime bien quand même* » (rires).
- LN : « *Et tu préfères aller chez qui ?* »
- Sophie : « *Ca dépend pour quoi...* »
- LN : « *Dis-moi euh, par exemple, une raison pour laquelle tu aimes bien aller chez ta mère, et une raison pour laquelle tu aimes bien aller chez ton père...* »
- Sophie : « *Chez ma mère c'est un appart qu'elle a déjà à elle, donc c'est mieux décoré et tout... Donc je préfère, je me sens plus à l'aise là-bas, et chez mon père souvent on déménage tous les trois ans, quatre ans, donc à chaque fois on change et tout... Voilà ça me dérange pas mais je préfère quand même aller chez ma mère pour ça. Et mon père, parfois il est plus cool pour certains trucs donc c'est parfois plus chouette d'aller chez lui.* »

Que le père soit « *plus cool* » aux yeux de Sophie est à mettre en lien avec la tension intrafamiliale entre le père et la mère en ce qui concerne l'autorité à mettre en place et les *règles du jeu*. Sophie réalise ainsi une adaptation à la situation de séparation pour en tirer le maximum de possibilités avantageuses, entre la sécurité ontologique que procurent le décor fixe et le suivi scolaire chez sa maman et le caractère plus débonnaire de son papa en matière d'autorité.

## Clément

Clément, né en octobre 1997, est un des élèves observés dans une classe de première année commune à l'ES1 durant l'année scolaire 2009-2010. Il vient alors d'atteindre ses douze ans. De nationalité belge, les deux parents sont porteurs de titres universitaires, le père étant reconverti professionnellement dans le graphisme (statut d'artiste) et la mère étant avocate. Clément est passé en deuxième année commune l'année scolaire 2010-2011. Il n'a jamais doublé au cours de son cursus primaire et secondaire. Assez isolé en classe et dans les sociabilités juvéniles propres à son école, Clément fait plusieurs activités extrascolaires où il se valorise, comme du théâtre et de la déclamation. Le jeune homme est affecté d'un défaut de prononciation (dyspraxie) qui a eu une influence sur sa carrière scolaire.

### Clément en classe

#### *L'année scolaire 2009-2010*

Comme Sophie dans la même classe, Clément fait partie des élèves discrets dans les interactions observées. Une seule observation le met en scène, mais elle l'est dans un registre qui est un élément majeur de son portrait, l'adéquation à la culture légitime :

Clément évoque son intérêt pour les personnes qui aiment bien lire [suite à une remarque de son enseignante de français disant qu'il est bien celui qui « *dévore* » les livres].

#### *L'année scolaire 2010-2011*

En classe, Clément est assis à l'avant et ne participe pas aux nombreuses tentatives des élèves pour faire diversion au cours. Il suit la leçon mais il est aussi distrait par l'ambiance quelque peu chahutée. En observant la classe, je le vois sourire à son voisin, ils discutent autour d'une feuille de papier. Ce cours de sciences de deuxième complémentaire rassemble plusieurs élèves suivis lors de la première année de recherche.

C'est l'*hexis* corporelle et l'attitude en général de Clément qui sont longuement évoqués dans le jugement enseignant, mettant ainsi l'accent sur le volet d'**acceptabilité morale** plutôt que sur les volets scolaires et comportementaux, pour reprendre la grille d'analyse de Becker (1952) :

Un des professeurs : « *Je ne l'ai eu qu'en première, il était très enfant... Quand il est arrivé, ce visage féminin, je me suis dit : "J'espère que ça ira à l'adolescence..."*. De dos, avec ses longs cheveux, ça m'est déjà arrivé de dire "elle". Donc j'imagine que ça posait question. Très enfant. Il s'exprime plutôt bien mais n'est pas le premier à s'exprimer et plutôt dans l'attente de dire un truc



*plus malin, ce qui est plutôt une bonne attitude. Je ne suis pas dans leurs jeux à la cour de récré mais il avait l'air plutôt de bien aimer jouer, s'amuser, il avait son petit groupe de garçons qui sont un peu tête-en-l'air et cool. Au niveau relationnel, les choses changent très vite, donc ce n'est pas indicatif la première. Il était très enfant. Le passage à l'adolescence va à une vitesse affolante, parfois en quelques mois, les choses changent. »*

Ce jugement professoral met en jeu l'attitude de Clément, considéré comme en bonne adéquation avec les attentes scolaires (« *dire un truc plus malin* »/« *une bonne attitude* »). L'absence de tout commentaire sur le comportement est à comprendre, en creux, en lien avec le portrait, comme le fait que Clément ne présente aucun problème en ce domaine. C'est le volet moral qui occupe donc presque toute la place, entre inquiétudes pour l'**hexis corporelle**, à travers les apparences infantiles/féminines de Clément, qu'on situe au seuil de l'adolescence, et curiosité compréhensive sur le groupe de pairs qu'il fréquente (avec éventuellement en creux une inquiétude pour l'isolement relatif de Clément, que l'on retrouve dans l'entretien individuel avec ce dernier), et qui correspond à l'**ethos** du jeune homme (« *tête-en-l'air* »/« *cool* »). Les appréciations positives en ce domaine de l'enseignant qui porte ce jugement montrent une adéquation morale entre le système de valeurs des classes moyennes et l'habitus de Clément.

## Les deux entretiens avec Clément et sa maman

### *La rencontre avec Clément*

Suite à une heure d'observation à l'ES1, le professeur de sciences annonce que j'aimerais m'entretenir avec certains élèves. Clément est très à l'aise et ravi de rater le début du cours de maths. L'entretien avec Clément a lieu à la salle des professeurs. C'est un jeune garçon élancé, aux traits fins et cheveux mi-longs, le teint mat avec de grands yeux et un large sourire. Il est habillé de manière classique, sans ostentation d'aucun logo ni marque, il me le fera remarquer durant l'entretien. Je décèle directement les difficultés de prononciation (dyspraxie). Clément parle avec beaucoup d'humour, de verve et de charisme. Il s'exprime à la manière d'un adulte et porte un jugement élaboré sur ce qui l'entoure. Lorsque Clément se présente, c'est par son âge et ses activités de loisirs : « *Alors j'ai 13 ans, je fais du théâtre à l'académie de [telle commune] et de la dé... dé... clamation depuis 5 ans. »*

Ses difficultés langagières qui transparaissent à certains moments dans l'entretien (confusions de mots, lenteur délibérée pour présenter correctement certaines phrases) se manifestent justement quand Clément évoque la déclamation, une activité extrascolaire qui le valorise. Malgré tout, on sent à travers l'entretien qu'il contrôle avec une qualité toute singulière la manière dont il compose ses réponses, s'amusant du jeu de l'entretien, un peu comme s'il *mettait en scène* la manière dont il répond, choisissant avec soin les exemples, cherchant à donner du côté pictural à son discours, et appuyant sur certains mots, pour les souligner, sa manière de répondre étant certainement la plus sophistiquée de tous les élèves rencontrés à Bruxelles, et évoquant le style oral de certains enseignants interviewés. Son hobby actuel étant le théâtre, on peut se demander s'il ne construit pas

ses réponses à l'entretien à la manière d'**un petit théâtre** où il se met en scène avec le plus d'humour possible.

### *La rencontre avec la maman de Clément*

Suite à mon avis aux parents, distribué en courrier interne par l'école *via* les enfants, c'est la mère de Clément qui répond spontanément à ma demande par e-mail. Elle souhaite en savoir plus « *sur les modalités de cette enquête* ». Je la rappelle et nous convenons, par facilité pour elle, d'un rendez-vous dans un bistrot proche de son lieu de travail. Nous mangerons ensemble et réaliserons l'entretien pendant ce déjeuner. La mère sera émue à un moment de l'entretien lorsque nous évoquons les nombreux changements en primaire. La maman me questionne immédiatement sur la définition de la « transition » dans la recherche<sup>44</sup>.

### *La rencontre avec le papa de Clément*

C'est après le travail que je me rends à un rassemblement militant public, une fin d'après-midi, au mois de juin, et que j'y rencontre Clément et son père. Étant donné les activités militantes du père, l'étonnement n'est pas intense. Je salue d'abord Clément, et je parle un peu avec lui. S'échangent ensuite quelques sourires pour à nouveau entamer une autre discussion ensemble. Son père sera continuellement occupé à discuter avec l'une ou l'autre personne. C'est Clément qui me montrera qui il est dans la foule et m'aidera à l'aborder. Durant ce rassemblement, ponctué de discours, Clément me raconte ses dernières nouvelles et me fait rire. Lorsque j'entame la première conversation et lui demande comment se sont passés les examens il me répond : « *Pourquoi tout le monde en revient toujours à ça ?* ». Je lui dis ensuite que je suis contente de le revoir et il me répond la réciproque.

Il appuie son attachement à la mobilisation et souligne que « *c'est important. Des choses comme aujourd'hui devraient être utiles...* ». Malgré le fait que je l'observe tourner en rond de temps à autre, tout seul (puis discuter avec l'une ou l'autre personne), Clément dément s'ennuyer : « *Non je ne m'ennuie pas, c'est utile* ». Mais il ajoute aussitôt : « *mais j'aimerais bien être chez moi* ».

Il répond à quelques-unes de mes questions et dit beaucoup aimer le cours d'histoire. Il a arrêté le théâtre et veut faire la filière artistique et m'informe qu'il a trouvé un nouveau jeu en ligne qu'il aime dont il évoque certains aspects absurdes. Aussi, Clément m'expliquera que sa dyspraxie influe sur sa compétence à copier des choses du tableau et à pouvoir s'exprimer ajoutant que « *ce n'est pas facile* ».

À notre deuxième conversation, il me montre son père et me rassure : « *Il est là, non ça le dérangera pas...* ». Juste après avoir introduit l'objet de la recherche et avant de m'écarter du groupement avec le père pour réaliser un entretien improvisé, Clément me glisse : « *Ne lui demandez pas trop de choses sur moi parce que sinon ça ne l'intéressera pas...* »

---

<sup>44</sup> L'entretien engagé dans un café a fait l'objet d'une transcription très difficile étant donné les conditions d'enregistrement exécrables (la moitié de l'entretien est inutilisable).

## *Le cadre familial*

Les deux parents de Clément sont porteurs de titres universitaires, et leurs activités professionnelles (une mère active comme avocate depuis quelques années, un père graphiste) comme le train de vie décrit par Clément les situent dans les **classes moyennes**. La maman de Clément est une femme de quarante-trois ans. Elle a suivi ses études secondaires à Bruxelles et détient, nous dit-elle, « *plusieurs formations universitaires* ». Après une licence de sciences politiques, elle a en effet entamé le droit en cours du soir dans une université belge et a achevé cette formation dans une autre. Elle a commencé le droit juste avant la naissance de Clément, puis elle est tombée enceinte deux mois après avoir entamé les cours mais elle a néanmoins poursuivi cette formation. Elle vient de s'associer actuellement à un nouveau cabinet. La maman de Clément travaille beaucoup en dehors du domicile, et les tâches domestiques (nettoyage, cuisine) et de suivi scolaire de Clément sont assurées par le papa :

- La maman : « *Donc comme le papa est au chômage, le papa est très présent à la maison. Le papa a un rôle très important par rapport aux... à plein de choses. Mais donc au suivi scolaire, à la préparation des repas, euh...* »

Le père de Clément est historien de l'art de formation, et a travaillé dans le secteur du théâtre comme dramaturge et assistant de production. Il s'est actuellement reconverti comme graphiste travaillant à domicile, et effectuant des traductions de trois langues différentes vers le français. Mais il traverse actuellement une période de chômage liée aux incertitudes professionnelles (et administratives) de son milieu de travail, nous dira la maman de Clément. Le couple n'est pas marié et habite une maison dont ils sont propriétaires, dans une commune bruxelloise constituée de quartiers très inégaux entre eux sur le plan socio-économique. Les parents sont cohabitants légaux.

Clément nous fait également une présentation à sa manière de ses parents, qu'il présente en règle générale comme des parents « *cool* », y compris comme nous le verrons dans leur pilotage et suivi scolaire :

- LN : « *Comment ça se passe à la maison, tu es fils unique ?* »
- Clément : « *Oui, je suis fils unique, mon père est graphiste, donc il s'occupe de la mise en page des... des livres, et ma mère est avocate. Les avocats... (prenant un ton emphatique) ne gagnent pas tous bien leur travail, je le dis (également/amicalement : mot incompréhensible), car sinon je ne crois pas qu'on aurait autant attendu plusieurs années avant de refaire le chauffage et la toiture... la toiture perce...* »
- LN : « *(tes parents)... ils sont encore ensemble ?* »
- Clément : « *Et pour longtemps j'espère !* »
- LN : « *C'est chouette à la maison ? l'ambiance ?* »
- Clément : « *Ben elle est bien malgré que mes parents ils se voient pas beaucoup, étant donné que mon père travaille à la maison et ma mère à l'extérieur. C'est mon père qui fait les repas et qui nettoie la maison. Et ma mère qui peut parfois attendre comme un pacha. Et mon père parfois "croak...".* » (il imite un petit bruit du genre crapaud pour exprimer que son père râle)

- LN : « *Vous faites des trucs ensemble ?* »
- Clément : « *Ben oui parfois, là mon père a fait quelques... ciné-clubs.* »
- LN : « *Avec toi ?* »
- Clément : « *Oui mais donc c'est un ciné-club, euh... près de chez nous... et là d'un point de vue euh... politique, mes parents sont assez politisés. Je ne vais pas dire ni de quel parti (sourire) ni de rien ni de rien... Et voilà...* »

L'illustration du « *pacha* » et le « *croak* » du père, une sorte de fable de la Fontaine, indiquent que Clément perçoit des tensions dans la **division du travail** intrafamiliale, mais qu'il nous présente avec une distance ironique qui marque tout son entretien individuel, à travers un usage régulier de l'**humour au second degré** ou de l'**humour noir** (particulièrement dans son usage ambigu de l'adjectif « *sympathique* », qui semble quelquefois utilisé au second degré). À travers ces tensions du cadre familial, nous retrouvons une dimension déjà présente dans les portraits de Jérôme et Sophie. Quant au milieu socioculturel que Clément décrit, celui-ci est en adéquation avec la **culture légitime** valorisée dans la sphère scolaire, ce que confirmera et la nette inscription de Clément, comme nous allons le voir, dans cette culture légitime et ses propriétés, attributs et symboles.

*Il a été dans quatre écoles...*

Si Clément connaît aujourd'hui une scolarité sans problèmes scolaires sur les deux années 2009-2010 et 2010-2011, son cursus primaire et même plus précoce encore est marqué par toute une série de **changements d'écoles** parfois vécus difficilement :

- La maman : « *Il y a eu plein de changements ! (...) Il a été dans quatre écoles...* »

La maman de Clément reprend ces étapes point par point :

- La maman : « *Alors, il a commencé donc on habitait [dans telle commune populaire], il allait à la crèche euh... près de [telle place], là où on était. Et euh... à la crèche, ils nous recommandaient... c'était une crèche communale Ville de Bruxelles, ils nous recommandaient une école... primaire qui était toute proche. Place du [nom de place]. Qui était une école à discriminations positives. Vraiment très discriminations... Alors là il a fait sa première maternelle et... rétrospectivement on s'est dit qu'on aurait peut-être dû le laisser là-bas, parce que ça, c'était plutôt bien passé, sauf que le directeur était... très, très amorphe. Et que... en deuxième maternelle on a eu que des échos négatifs, il y avait deux institutrices mi-temps dont une était en dépression, malade, et l'autre à moitié alcoolo... En plus garderie catastrophique parce que... il restait à la garderie, et donc... y'avait rien... il restait jusqu'à six heures du soir dans des locaux surchauffés avec la télé... Et donc nous, on trouvait que c'était pas...* »

En raison de difficultés qui tiennent parfois aux propriétés scolaires et humaines et Clément, le **pilotage** exercé par ses parents est difficile. On sent que ces derniers tâtonnent, hésitent, regrettent quelquefois aussi les choix et les changements d'écoles. Ils

tâtonnent pour que l'adéquation des écoles à la spécificité de Clément soit plus ou moins réussie. Dans le premier cas de figure, c'est une mauvaise impression des parents sur un cadre scolaire qui leur paraît déficient (« *ils ne faisaient rien* ») – avec les risques que cela représente probablement, dans leur esprit, pour la suite de la carrière scolaire de Clément – qui amène ces derniers à faire le premier changement, que les parents regretteront après coup (« *on aurait dû...* »), un regret qui nous montre l'ampleur du tâtonnement et des doutes de pilotage. Plus généralement, l'ensemble des choix et changements d'écoles sur le cursus maternel et primaire montre une tension entre volonté d'inscrire Clément dans une certaine diversité sociale (à l'image de la commune de résidence) et souhait d'un enseignement de qualité. Le mouvement de balancier vers le second établissement tire vers la deuxième dimension de cette tension, l'exigence de qualité :

- La maman : « *Donc on le change de la première à deuxième maternelle, on va à Spanach. Alors là, à Spanach, il a fait deuxième et troisième maternelles. La deuxième maternelle, ça s'est pas bien passé pour lui parce que... parce qu'il était stressé. C'est une école qui fait faire des travaux scolaires préprimaires, donc commencer à faire des lettres etc. et Clément n'était pas du tout prêt. Alors son institutrice de deuxième maternelle a eu l'impression qu'il n'aimait pas du tout l'école. Et lui, il restait près du radiateur... Et il essayait de trouver des échappatoires si il y avait des activités qui le mettaient un peu en... difficulté. Alors la troisième maternelle s'est bien passée parce qu'il y avait une bonne instit. Mais à la fin de la deuxième maternelle l'instit nous a dit qu'elle nous déconseillait qu'on reste à Spanach... et qu'on le mette dans une école primaire du quartier. Alors on n'a pas suivi ses conseils, parce que... Enfin Clément a rencontré le psy du PMS, de la Ville de Bruxelles. Il nous a dit que... Ben il a été très critique par rapport à cette école qui déjà en troisième maternelle donne des avis pour rentrer en primaire... Mais que comme c'était comme ça, c'était quand même mieux de le changer parce que sinon il n'allait pas être heureux. »*

Le deuxième épisode est riche d'informations. Dans l'établissement communal Auguste Spanach, une école déjà évoquée au fil des portraits où l'enseignement court de la maternelle au secondaire, et où les logiques scolaires portent plus sur le « *niveau* » et l'inculcation de propriétés scolaires, la spécificité de Clément rencontre un jugement professoral sceptique sur ses capacités scolaires (« *l'impression qu'il n'aimait pas du tout l'école* »), puis un conseil d'orientation tendant à éviter à Clément une poursuite de son cursus dans l'établissement, et auquel les parents (par leur capital culturel), opèrent de la **résistance** (« *on n'a pas suivi ses conseils* »). Cette **capacité à résister** au jugement professoral ou aux conseils d'orientation revient souvent pour les parents de classes moyennes interviewés (comme ceux de Jérôme et de Sophie par exemple).

Mais à nouveau, les parents de Clément sont dans le **tâtonnement** : comment faire pour que Clément, en situation d'inertie sur la deuxième (« *près du radiateur* ») puisse poursuivre au mieux son cursus primaire, après une troisième année qui se passe mieux (« *une bonne instit* »). Les parents vont renoncer à une inscription en primaire à Spanach en anticiper les difficultés éventuelles (« *il n'allait pas être heureux* ») et opérer un nouveau changement d'établissement. Les états d'esprits de Clément ont été pris en compte pour cette décision, quand sa maman évoque le fait que Clément était « *stressé* » durant ce cursus en

maternelles, le garçon ayant même explicitement déclaré après la décision de changement d'école : « *ça va être mieux parce que de toute façon je suis angoissé d'être là* ». Donc ça n'a pas été une tristesse pour lui de ne pas suivre ses camarades qui allaient en primaire à Spanach ».

La psychologue du PMS qui avait rencontré Clément avait envisagé un cas de **dyspraxie**. Durant cette phase de doutes, la maman de Clément a mené un **travail de repérage** en prenant rendez-vous pour un entretien avec le directeur de l'implantation primaire de Spanach. L'entretien avec le directeur de Spanach s'avère décevant :

- La maman : « *Et euh... elle posait un bilan de dyspraxie. La psy parle de dyspraxie. Bon elle n'en sait rien, vraiment, mais il a quand même des difficultés à... Et alors elle me déconseille de le mettre dans des écoles de style Freinet, etc., parce que cet enfant qui a besoin de directif, d'un cadre etc. Alors je vais jusqu'à voir le directeur de l'école primaire Spanach pour voir un peu comment il conçoit le primaire et quand je suis sortie de l'entretien à l'école (rires) je dis que c'était effectivement mieux qu'on le change d'école... parce que ce directeur me disait : "Moi quand les enfants arrivent de maternelle, je veux que tous les enfants arrivaient à lire et écrire à Noël de la première primaire et que tous les enfants après pourraient faire leurs latines... et aller à l'université". Et nous, ça nous convenait vraiment pas... »*

Le projet scolaire de Spanach évoqué par le directeur met l'accent sur l'inculcation de savoirs scolaires (et propriétés scolaires) permettant d'accéder à un cursus universitaire, notamment via des propriétés langagières. Les difficultés de Clément en la matière, et les conseils donnés par la psychologue de ce dernier, amènent les parents à faire un choix qui écarte tant les écoles dites à pédagogie nouvelle que l'école plus « traditionnelle » qu'est Spanach. Le choix d'une troisième école se fait alors sur base du **réseau de relations** :

- La maman : « *On n'est sans doute pas des parents... des bons parents au sens où j'ai pas été visiter beaucoup d'écoles. On n'a pas visité... Et donc en fait c'est une copine dont les enfants étaient dans une école primaire [dans la commune où la famille réside actuellement] qui m'a dit : "Cette école est chouette...". On a vu cette école, on a vu le directeur qui était sympa et on a dit : "C'est bon...". J'ai pas pensé à faire euh... des visites de plein d'écoles... C'est plus en faisant confiance à quelqu'un que... »*

Les regrets se manifestent à nouveau dans l'idée que le **travail de repérage** aurait pu être mené beaucoup plus loin. Ces parents régulièrement en doute sur la qualité de leur pilotage reconstituent donc l'écheveau de la trajectoire scolaire de leur fils en s'accordant de bons ou de mauvais points sur la qualité des expériences de ce dernier. La « *chouette* » école se trouve également dans une relative proximité avec le domicile (dans une autre commune de Bruxelles, elle aussi populaire), à la différence de Spanach :

- La maman : « *Alors là c'est une école qui s'appelait l'École Fleurie à [la commune de résidence]. Bon, y'avait beaucoup d'écoles communales. Et au fond y'a deux écoles dites "bonnes écoles" à [cette commune], c'est l'école Cité Jardin et l'École Fleurie. C'est comme ça que le bruit circule, parce que je connaissais pas les*

écoles [dans cette commune]. Et le directeur de cette école est un gars très sympa, il allait bientôt prendre sa pension mais il avait un très chouette discours en disant que “si votre fils est lent, c’est pas un problème, je sais vers qui... je sais vers quelle institutrice je vais le mettre...”. Alors sur le principe, c’était vraiment on va prendre en considération les difficultés de votre enfant. Et il a fait venir l’institutrice qui était... une fille mignonne, toute jeune euh... »

- LN : « Alors là comme ça se passe, première primaire ? »
- La maman : « Alors là le public était plutôt... Spanach maternel c’était très mélangé, plus mélangé que... C’était très... multiculturel, Spanach maternelles... Et je pense que cela le reste encore. L’Ecole-fleurie [dans cette commune] on a l’impression que tout à coup... (rires) y’a que des Belges... de souche. Parce qu’ils reflètent pas spécialement la population de [la commune]. Bon, y’a quand même... un peu tout le monde, y’a l’enfant du bourgmestre et l’enfant... du balayeur, mais... Tout le monde s’y retrouve mais c’était quand même... plus belge que la moyenne de [la commune], quoi... Ah ben là il a passé trois années, mais ça a été très difficile pour lui. L’instit était chouette, donc il l’a eue en première-deuxième, mais elle était aussi dans un système scolaire qui était aussi un système scolaire très fort basé sur la performance. Avec aussi des rumeurs qu’ils allaient fermer cette école. Donc pour aller dans l’école secondaire qui dépend de cette école primaire, qui est l’Athénée [nom d’établissement de la commune], il faut... et si on n’avait pas 50 % malheureusement... Et Clément... Donc là c’était une très chouette instit mais c’est vraiment le système qui déconne... Et donc on s’est retrouvé stressés à l’idée que Clément n’atteigne pas les performances. »
- LN : « Vous étiez très proches vraiment de cette instit ? »
- La maman : « Oui... Oui, oui. Vraiment très proches. On avait des très bons contacts, et elle était vraiment... Et moi j’étais un peu malheureuse de voir que pour Clément, c’était stressant, quoi, qu’il n’aimait pas l’école... »

*Il voulait mettre une bombe dans cette école...*

Le **bouche-à-oreille** évoqué par la maman fonctionne sur des **écoles de proximité**, situées toutes deux dans la commune de résidence, l’École communale de la Cité Jardin (ECCJ, nom anonymisé) et l’École communale Fleurie (ECF, nom anonymisé). Le nouvel épisode scolaire de Clément est plus long (trois ans) pour le début du cursus primaire. Si la maman regrettait plus haut de n’avoir pas considéré un plus grand nombre d’écoles (on se souvient du véritable périple des parents de Jérôme, par exemple), elle a mené un véritable repérage *in situ*, à nouveau, à travers la rencontre avec le directeur de l’école qui sera choisie, l’École communale Fleurie.

Ce dernier va la convaincre par l’adéquation qu’elle pressent du cadre scolaire et des spécificités de son fils (« prenait en considération les difficultés des enfants »). Mais elle s’étonne du décalage social entre la population de l’école (« que des Belges ») et la composante plus « multiculturelle » de la commune. Mais à l’expérience, l’accent mis par l’école sur l’obtention des propriétés scolaires place à nouveau les parents de Clément dans une situation de stress et d’inquiétude (« malheureuse ») à l’idée que ce dernier ne suive pas (« très difficile »). Un autre facteur n’est pas pris en considération par la maman, tout entière fixée

sur la question scolaire. C'est l'enjeu des **sociabilités infantiles**, où Clément dans son entretien individuel nous confiera qu'il avait eu des difficultés importantes avec certains enfants de cette école (voir *infra*). La maman ne voit de ces problèmes de sociabilité que le sommet de l'iceberg :

- LN : « Il n'aime pas l'école pourquoi ? »
- La maman : « Il n'aimait pas l'école, ben parce qu'il stresse, parce qu'il était stressé. Et qu'en fait il n'a pas été... très, très intégré par rapport à ses camarades. Parce que c'était des gens très... avec des parents très... Mais tous les parents se connaissaient. Et donc Clément débarque là-dedans, Clément était un... garçon un peu atypique parce que c'est un rêveur... parce qu'il s'intéresse à des trucs un peu... fantaisistes... parce qu'il a un défaut de prononciation, parce qu'il est lent, parce qu'il a une certaine... maladresse, enfin... Et puis surtout c'est une école... par exemple l'apprentissage des mathématiques c'était basé sur le dessin... Il faut dessiner dix pommes, il faut... Or lui, le dessin, vraiment ça n'allait pas... Il avait vraiment des difficultés graphiques. Et puis il devait faire du calcul, il devait faire une page entière. Il arrivait pas à en faire un, alors 34... Mais bon ça allait encore, parce qu'il y avait une chouette instit. »

Dans un milieu social assez fermé où tous les parents se connaissent, Clément ne parvient pas à s'intégrer suffisamment. Le mot « *atypique* », dans le travail de **déchiffrement** maternel, est un bon résumé du portrait de Clément, tel qu'il apparaît notamment dans l'entretien individuel avec ce dernier (« *un rêveur...* »). À cet état d'esprit s'ajoutent les difficultés langagières et scolaires (« *lent* »), ce qui conduit la maman à évoqué brutalement le constat que Clément « *n'aimait pas* » cette école. Petit à petit, l'expérience scolaire y devient une vraie souffrance pour Clément :

- La maman : « Et là où ça a vraiment pété c'est la troisième primaire. Et là, il se retrouve avec une institutrice où le courant ne passe pas du tout... Où elle me dit d'ailleurs à la réunion des parents qu'elle ne comprend pas Clément. Et elle était très fort dans la compétition. Donc ça crée euh... Clément est de plus en plus sous pression. Elle est toujours négative envers tout ce qu'il fait, rarement positive quand c'est bien mais négative quand c'est pas bien... Et puis du coup il devient par rapport à la classe, et notamment par rapport à toute une bande de garçons assez sûrs d'eux, il devient un peu... le... le cancre. Et c'est lui qui traîne, ce qui fait que la classe n'arrive pas à euh... son pourcentage d'ensemble... mais en même temps il fait pas des résultats catastrophiques. Et donc en fait il était vraiment... déprimé. Alors, on convient à la fin de l'année qu'il faut le changer d'école. »
- LN : « Et il le sait ? »
- La maman : « Et il le sait, et, il demande de changer d'école. Il voulait mettre une bombe dans cette école. Enfin, il était très remonté contre cette école. »

La « *pression* » strictement scolaire (pour la performance) qui s'exerce sur Clément engendre chez ce dernier du stress et de l'inquiétude, quand Clément, que la pression a réduit au rôle dévalorisé du « *cancre* », selon la maman, se retrouve « *vraiment déprimé* » par l'expérience scolaire, le dégoût scolaire prenant même une dimension pathétique (« *il*



voulait mettre une bombe... »). Dans son entretien individuel, le papa de Clément formule également les raisons du changement de l'ECF vers l'ECC :

- LN : « *Comment vous évaluez ce changement en primaires ?* »
- Le père : « *Il était indispensable (rires) par rapport à l'objectif de l'école dans laquelle il était. La première école était l'École Fleurie [dans la commune de résidence], qui avait des objectifs de... de... de performance et qui ne correspondaient absolument pas à ce que Clément était capable de... (d'aborder/d'apporter, mot inaudible). Pour moi l'apprentissage ne doit pas être douloureux sinon il est... certainement raté. Et donc quand on a vu ce qui pouvait se faire dans une autre école, on a changé...* »

Nous retrouvons le schéma de **déchiffrement** et de **pilotage** parental. Le déchiffrement indique le Clément, « *lent* » à suivre, va éprouver des difficultés, et même éventuellement de la souffrance (« *douloureux* ») par rapport aux objectifs de « *performance* » souhaités par l'ECF. Le changement est donc une manière de piloter la scolarité pour une meilleure adéquation du cadre scolaire aux propriétés de Clément.

### *Une véritable horreur...*

Ce dernier, dans son entretien, sera encore plus direct sur les raisons pour lesquelles il n'aimait pas l'école en question :

- Clément : « *A l'École Fleurie, une véritable horreur...* »
- LN : « *Où ça ?* »
- Clément : « *Euh donc c'était évidemment [dans ma commune]...* »
- LN : (l'interrompant) : « *Pourquoi une horreur ?* »
- Clément : « *Parce que... j'avais une prof... qui ne m'aimait pas, qui ne comprenait absolument pas pourquoi euh... pourquoi je n'arrivais pas à bien écrire et des trucs dans le genre. Bon, j'ai un petit peu de dys... praxie, un petit défaut de...* »
- LN : « *...de prononciation, tu vas chez une logopède j'imagine.* »
- Clément : « *Euh, j'ai vu 6 logopèdes. Et pour l'instant je vais voir une nouvelle logopède conseillée par mon prof de... théâtre.* »
- LN : « *Et donc la prof ne comprend rien, peut-être qu'elle ne décèle pas ou... Ca se passe en quelle année ?* »
- Clément : « *En... en troisième. Avant de l'avoir, j'avais en première et en deuxième, quelqu'un qui était très sympathique... bon les classes étaient de quasiment trente élèves, ça ne facilitait pas. Et puis c'était... il y avait beaucoup d'enfants qui disaient... On est dans une école qui est réputée bonne et j'avait parfois... pendant un petit moment je me suis fait "racketter" entre guillemets, par un type qui voulait me frapper je n'ai jamais compris pourquoi. Grand bien lui fasse. Et voilà.* »
- LN : « *Et tu t'es fait racketter de quelle année à quelle année ?* »
- Clément : « *Euh, c'est pas vraiment euh... pendant toute une année...* »
- LN : « *C'était de temps en temps... pendant la 1<sup>ère</sup>, deuxième, troisième ?* »

- Clément : « *Euh... je dirais que c'est plus pendant la deuxième.* »
- LN : « *C'était quelqu'un qui était en sixième primaire, cinquième, quatrième ?* »
- Clément : « *Euh... je dirais qu'il était en quatrième... mais ça s'est très vite fini parce que j'ai été à... à un moment j'ai craqué donc j'ai été dire mon point de vue à une prof qui a tout réglé et alors le type il a donné pour excuse que c'était pour s'amuser. Bien, euh... drôle d'amusement...* »
- LN : « *T'en as d'abord parlé à la prof ou à tes parents ?* »
- Clément : « *Euh, je ne l'ai pas dit à mes parents et euh...* »
- LN : « *Ils ne savent toujours pas ?* »
- Clément : « *Je ne sais plus, c'était il y a longtemps et puis de toute façon il n'est rien arrivé à part qu'il voulait me casser la figure. À part ça... Enfin bon... "À part ça", entre guillemets, évidemment. Et voilà.* »

Avec son humour au second degré, Clément évoque l'école comme une « véritable horreur », en insistant surtout sur l'incompréhension d'une institutrice par rapport à son handicap de langage. L'épisode de « racket » (les guillemets sont de Clément, et il est important de le relever) est probablement celui du **souffre-douleur** de la classe, de l'élève lent dans une école réputée « bonne », comme ses camarades d'école l'affirment. De manière très réflexive, comme rarement les autres élèves interviewés l'ont fait, Clément identifie d'autres problèmes, comme des classes surchargées, et relativise avec humour les menaces physiques dont il est l'objet par un élève plus âgé (« à part ça... »). De cet épisode de brimades physiques par l'élève plus âgé, la mère de Clément ne sait visiblement rien, comme le confirme l'entretien avec celle-ci : (« Non, il n'y a jamais eu d'épisode de racket »), sachant que cette question lui est posée dans les termes éventuellement un peu disproportionnés d'un « racket » que Clément avait gardé soigneusement entre guillemets.

### *Une école de quartier...*

Les difficultés de Clément amènent en tout cas à une nouvelle décision de changement d'école, à la fin de la troisième année, le choix de l'école se faisant à nouveau à partir du **réseau de relations** et sur le même angle – une « chouette » école – que le choix précédent :

- La maman : « *Et donc rebelote, une copine me parle de l'école de ses enfants, aussi une autre école communale de [cette commune], et ses enfants sont très heureux là-bas... Une école très différente... C'est l'École de la Caserne, qui est une école de quartier, comme euh... par rapport à [telle autre commune populaire]. Où Clément est le seul euh... Belge quasiment de sa classe. Donc voilà c'est rigolo parce que c'est à cheval sur plusieurs quartiers. C'est sur la place [nom de la place], je ne sais pas si tu vois ça. Donc il y a à la fois, du côté de la Place, des Espagnols et des Portugais, pas mal de gens de l'Est... Et en fait tout le monde se connaissait quoi. Mais on va dire que les gens... de classe moyenne qui habitent le quartier ne voulaient pas mettre leur enfant là. Et donc on l'a inscrit dans cette école, en se disant aussi, mais c'est un... quitte ou double, on avait eu de nouveau un très bon contact avec le directeur. Le bâtiment est très chouette et tout ça. C'est une toute petite école, parce que l'École Fleurie est une énorme boîte, et donc Clément ça le stressait aussi, c'était le nombre d'enfants, la cour de récré qu'il retrouvait jamais.* »

- LN : « *Il cherchait une ambiance un peu plus familiale... »* »
- La maman : « *Et alors là le directeur me dit aussi : “Je sais vers quelle institutrice il faut aller...” »* ».
- LN : « *Et là, ça c’est très bien passé ? Aucun couac ? »* »
- La maman : « *Non, et alors c’était un peu rigolo parce que... là-bas il a été très bien accueilli par euh... la classe. Et à son anniversaire, il y avait des petits gâteaux marocains, ils ont dansé dans la classe, les élèves l’ont même “porté”. Enfin il y a eu tout un truc symbolique fort... Et il était heureux d’être là. Institutrice remarquable... Et en fait il a été beaucoup plus valorisé, parce que... il ressortait du lot par rapport à d’autres enfants. Donc ils avaient tous des difficultés... mais lui aussi.* »
- LN : « *Donc à la limite il aidait les autres, c’était lui le moteur... »* »
- La maman : « *Mais disons qu’il paraissait, comme dire ? Pour l’institutrice, c’était le seul enfant qui était d’un milieu proche de l’institutrice... Il était inscrit à l’académie, et comme l’institutrice connaissait fort ça – il y avait une scène ouverte sur la classe où les enfants pouvaient... Enfin c’était une école tout à fait traditionnelle, hein... il y a juste cette institutrice qui était... qui était ouverte à ça. »* »
- LN : « *Il a eu la même pendant trois ans ? »* »
- La maman : « *Il a eu la même en quatrième, cinquième. Et puis il a changé, à la sixième... Et la suivante, c’était une jeune, qui connaissait pas, et qui était un peu stressée, parce que c’était l’année du CEB, et que c’est une école où tous les enfants, sauf exception, avaient un niveau bas, et c’est une école où ils ont peu que tous les enfants ne réussissent pas le CEB. »* »

Les débuts de Clément dans la quatrième école, l’École communale de la Caserne (ECC, nom anonymisé) se font sous un angle positif. Un repérage *in situ* montre une direction qui délivre à nouveau un message rassurant, et une intégration de Clément dans un réseau de sociabilités marqué par une véritable **diversité** sociale et ethnique (« *gens de l’Est* »/« *des petits gâteaux marocains* ») où l’enfant est incorporé au moyen de **petits rituels** (« *ils ont dansé* »/« *l’ont porté* »/ « *pour son anniversaire* ») dans une ambiance qui apparaît plus chaleureuse aux parents, et où Clément est mis à l’honneur, valorisé sur sa spécificité humaine, celle du « *rêveur* » évoqué plus haut, notamment dans une communion intellectuelle plus forte avec l’institutrice des deux premières années sur place. Le papa de Clément relève lui aussi à quel point l’institutrice de la quatrième et de la cinquième année a joué un rôle déterminant :

- Le papa : « *et Clément a... a été euh récupéré grâce à une institutrice qui était remarquable là-bas... dans la deuxième école. »* »

Dans son entretien individuel, Clément évoque ces trois dernières années primaires :

- LN : « *Et donc tu changes... Tu vas en quatrième à l’École de la Caserne... Et là ça se passe bien. »* »
- Clément : « *Oui. J’avais une très chouette prof qui... qui a bien travaillé, qui parfois pouvait faire des remarques qui pouvaient être un petit peu méchantes, oui, mais qui sinon... a été très chouette. »* »

- LN : « *Pas la même prof ?* »
- Clément : « *Euh... qui a donné 4 – 5. Et en sixième c'est une nouvelle prof et elle... c'était son premier boulot et donc elle, c'était un petit peu laborieux (sourire). Mais ça a été, j'ai passé facilement mon CEB avec de bons résultats.* »

Au-delà du jugement ironique sur l'enseignant novice (« *c'était son premier boulot donc c'était un petit peu laborieux* » – nous soulignons le *donc*) plutôt atypique par rapport aux autres élèves interviewés, où Clément prend des airs de grande personne (dans l'évaluation) qui correspondent à une partie de son ethos familial, ce dernier extrait montre une sensibilité de Clément aux jugements professoraux (« *des remarques qui pouvaient être un petit peu méchantes* ») qui a probablement été construite tout au long d'une carrière scolaire primaire où il a été amené à plusieurs reprises à être l'élève « *lent* » laissé près du radiateur ou considéré comme le cancre de service.

*Il aurait rien à partager avec ces enfants...*

Des diverses raisons qui ont nourri le choix de l'école secondaire, une en particulier semble se dégager comme de prime importance. La conscience des propriétés scolaires très aléatoires de Clément amène au choix d'une école qualifiée plus loin de « *moyenne* », plutôt que d'écoles de très haute réputation que les deux parents connaissent dans l'espace bruxellois d'enseignement. L'inscription en secondaires à l'ES1 a fait l'objet d'un nouveau travail de **repérage**, à partir d'un choix qui hésite entre trois établissements. L'ES1 est l'école située la plus loin du domicile par rapport aux deux autres qui sont évoquées dans la commune de résidence :

- LN : « *Vous y pensez déjà à l'ES1 ?* »
- La maman : « *Oui j'y ai pensé en cinquième, parce que c'est en cinquième qu'il fallait commencer à déjà s'inscrire pour la sixième... Les visites d'école c'était un peu avant cela, donc en cinquième. Et j'ai été à la visite de... l'ES1. Et tout le monde autour de nous me dit : "Mais t'es folle ! Il faut beaucoup plus d'écoles..." Parce que c'était l'année où les parents inscrivaient dans deux écoles... Je n'avais pas visité deux écoles, et puis en plus, on avait que trois choix. L'école qui suit où il était, le lycée Paul Cauchie [dans la commune] qui suit l'école où il était et [une troisième école non loin du domicile], et l'ES1. Et c'est un peu moi qui privilégiais l'ES1.*
- LN : « *Et Paul Cauchie, pourquoi ?* »
- La maman : « *Parce que continuité... parce que les enfants de l'École de la Caserne allaient visiter Cauchie, que Clément était très enthousiaste. Et donc comme il a été heureux dans son école et que Cauchie se présentait comme la continuation de son école... ça allait assez naturellement...* »
- LN : « *Et vous vous allez voir à l'ES1. Pourquoi ?* »
- La maman : « *Alors moi j'avais vers l'ES1, euh... Donc vraiment c'était moi, pour l'ES1... Parce que le papa, Cauchie ça allait quoi, c'est près de la maison... mais donc moi j'avais deux réticences par rapport à Paul Cauchie. D'abord le quartier, en lien avec ce que moi j'avais vécu... parce que moi l'adolescence, ça a été la découverte... de changer de quartier. Et Paul Cauchie y'avait vraiment rien à*

*foutre, si ce n'est se mettre au coin, et traîner là, ce que je voyais tous les jours. Parce que y'a rien, à la place Machin, y'a rien. Et donc voilà... je trouve, autant que ce soit un quartier vivant. Ben moi je venais ici à l'école, à Joseph Poelaert, et je venais d'un quartier résidentiel [dans une commune voisine de l'établissement]. Donc pour moi c'est vrai que [la commune de l'ES1] c'était... Cela, c'est une chose, et alors la deuxième chose, je me suis dit, je vois le profil des enfants de Cauchie, je les voyais tous les jours, et je me suis dit qu'à l'adolescence, il aurait rien à partager avec ces enfants... Ce qui n'est peut-être pas vrai... mais... parce que autant gamin c'était des trucs comme euh... jouer au foot, faire des avions de papier, mais ça, ça marche jusque 10 ans, mais après... Et donc je me suis dit... Je trouve que j'imaginai qu'à l'ES1 il aurait plus d'affinités avec le style d'enfants qu'il y avait dans l'école. »*

Le choix est opéré par un éloignement délibéré du quartier, ce qui exclut les deux autres établissements, même si l'un d'eux, le Lycée Paul Cauchie (LPC, nom anonymisé), est la continuation logique de l'école primaire où Clément était scolarisé en sixième. Si l'on a vu plus haut la maman souligner les aspects positifs d'une certaine diversité sociale et ethnique, mais aussi montrer les limites d'une trop grande diversité sociale, elle choisit ici la rupture avec le quartier en mettant en scène les dangers de la sociabilité adolescente de rue (« traîner là »/« je vois le profil... ») mais aussi en cherchant à nouveau l'adéquation entre l'habitus de Clément et le public scolaire idéal (« plus d'affinités »)<sup>45</sup>. La sélection opérée par les parents sur trois écoles éliminait d'office un certain nombre d'établissements régulièrement évoqués durant les entretiens sur Bruxelles :

- LN : « Et comment ça se passe alors ? C'est le sort qui déterminait... »
- La maman : « Non, on a eu le choix entre les deux. Donc euh... À Cauchie il était prioritaire, parce que... pas parce que l'école était adossée, parce que la Communauté française n'avait pas accepté l'adossement. Donc la priorité c'était plutôt Paul Cauchie, et puis on était sur une liste d'attente à l'ES1. Et pour moi la question était réglée... C'était Paul Cauchie... Et d'une certaine manière c'était plus simple... Et donc voilà, donc on en a discuté à la maison, puis ça c'est décidé pour l'ES1. Mais plus, moi argumentant que... finalement, les affinités qu'il aurait avec ses camarades de classe il se poserait toujours des questions au fond... de vie sociale, plus que scolaires, parce que je crois que Paul Cauchie c'était plutôt chouette. Donc ce qu'on cherchait, c'était une école de niveau moyen, où y aurait pas trop de pression sur lui, donc moi j'avais directement décidé que l'Athénée du Traditionnel, Joseph Poelaert... c'était hors de question. Et voilà, l'ES1 m'avait l'air d'être un bon équilibre point de vue exigences. »
- LN : « Juste, dernière question, il quitte tous ses copains de sixième primaire qui vont à Cauchie ? »
- La maman : « En fait tous ces enfants vont dans plein d'écoles... À Cauchie, ces enfants de l'école primaire vont partout, y'en a que 6 ou 7 sur 40 qui ont été à Cauchie. »
- LN : « Il les voit encore ? »

<sup>45</sup> Elle dira d'ailleurs à la fin de l'entretien : « La première fois que j'ai été à la réunion des parents à l'ES1, j'avais l'impression d'être dans la réserve des Mohicans, des socio-culturels quoi... »

- La maman : « *En fait il ne les voit quasiment plus. Son grand ami y a été mais dans les dernières rencontres, ils n'avaient plus grand-chose à se dire. Il est arrivé à l'ES1, il y avait un enfant de l'École de la Caserne, en fait celui... mais au fond les enfants, ces deux enfants n'ont pas beaucoup de points communs, donc euh... ils étaient dans la même classe, et puis il a trois cousins... (rires)* »
- LN : « *Il m'a dit.* »

Les deux établissements de haute réputation portés dans la liste, l'Athénée du Traditionnel (AT, nom anonymisé), et le Lycée Joseph Poelaert, sont écartés d'office étant donné que l'établissement de prédilection ne doit pas trop mettre la « *pression* » scolaire sur Clément. C'est donc un établissement « *moyen* » que les parents cherchent, en tenant compte également du fait que le « *grand* » ami de Clément, un garçon qui a en général des difficultés à intégrer la sociabilité en milieu scolaire, est parti vers une autre école. Clément évoque l'élection de l'ES1 avec humour dans son propre entretien comme une décision prise en commun au sein de la famille :

- LN : « *Quand es-tu arrivé à l'ES1 ?* »
- Clément : « *L'année passée.* »
- LN : « *C'est le choix de qui ?* »
- Clément : « *Hé ben... Un peu notre choix à tous. De ma mère, de mon père et de moi... Amen, hum euh... très drôle. Euh... Moi j'avais l'idée plutôt d'aller dans un endroit qui serait plus près de chez moi parce que y'avait un des meilleurs amis, pour pas dire le seul, qui allait là.* »
- LN : « *Pourquoi ?* »
- Clément : « *Parce que mes parents trouvaient que c'était mieux que j'aie dans une école plus loin, plus grande et que pour eux, l'idée que je reste toujours... confiné [dans la commune de résidence], ça ne leur plaisait pas vraiment.* »

Clément restitue donc de manière parfaitement symétrique à ce que sa maman nous a raconté les raisons du choix de l'ES1 et de l'élimination des établissements trop proches du domicile. Lui aurait préféré suivre son « *meilleur* » (ou « *le seul* ») ami au Lycée Paul Cauchie, mais il s'est rangé sans trop de peine à une décision collective privilégiant l'ES1 où une demande d'inscription avait été faite depuis longtemps.

*Il y a quelques profs "malade mental"...*

Clément nous décrit ensuite son adaptation à cette arrivée à l'ES1 :

- LN : « *Donc tu arrives ici, comment ça se passe en première ? Surtout que c'est une assez grande école...* »
- Clément : « *Euh... ben je la trouvais assez grande, je trouvais que les profs étaient assez sympathiques. Pour certains, ça a changé assez vite parce que je peux dire sans risque, il y a quelques profs "malade mental". Et je ne dis pas ça pour rire. Vraiment, y'a des profs qui sont un peu étranges.* »
- LN : « *Pourquoi ?* »

- Clément : « *Ben par exemple, demander à quelqu'un de faire une pièce de théâtre, une semaine à l'av... longtemps avant les examens, on l'a fait une semaine avant les examens, elle voulait... décor... petits trucs pour présenter, et donc euh... un truc assez délirant quand même...* »
- LN : « *C'est énorme ! Tu veux dire qu'elle prévient au début de l'année et qu'à un certain moment elle te dit : "Il me faut tout" ?* »
- LN : « *Donc ça t'as pas du tout aimé* »
- Clément : « *Non, ça je n'ai pas du tout aimé. Sinon... y'a certains profs qui sont bizarres mais qui donnent bien cours. La prof de latin qu'on avait l'année passée, Madame X pour ne pas la nommer, était euh... pouvait être assez stricte, et généreuse dans les corrections qu'elle donnait. Enfin... on ne comprenait rien mais bon... Elle mettait par exemple 6, et on la voyait faire une croix à côté des mots... Et puis on voyait tout à coup une barre, qu'on comprenait pas, sinon elle pouvait faire un dessin (mimant :) flatch flatch flatch...* »
- LN : « *Donc elle était pas très claire dans ses corrections ?* »
- Clément : « *Enfin... Disons qu'on ne comprenait rien. Pt'être que...* »

L'arrivée à l'ES1, c'est pour Clément l'occasion de raconter que les enseignants (appelés les « *profs* », ici) qui s'avéraient « *sympathiques* » au départ – sa catégorie d'évaluation favorite, dotée d'une certaine ambiguïté – peuvent lui sembler à long terme plus « *étranges* », en ce qu'ils auraient des exigences absurdes ou disproportionnées, et des modes de cotation incompréhensibles ou trop stricts. On retrouve un peu la manière dont Clément « *évaluait* » déjà, pour le même entretien, les instituteurs qu'il a connus en primaire. C'est en faisant preuve d'ironie, d'humour noir, qu'il décrit deux de ses anciens enseignants, le jugement mettant en balance la qualité de l'enseignante et l'incompréhension sur son mode d'évaluation. Quand il est interrogé ensuite sur ses performances, Clément relativise fortement l'idée qu'il soit un bon élève, comme le pensait au départ l'intervieweuse :

- LN : « *Tu es un très bon élève ? je me trompe ? quels sont tes résultats ?* »
- Clément : « *On pourrait croire que je suis bon élève, (ton emphatique) je ne suis pas bon élève... Il faut tout de suite retirer ça... de sa tête. Je peux me taper trois 2 sur 10 de suite puis un 11 un 12 ou 13 sur 10, des trucs dans le genre. Donc c'est vraiment des cotes en dents-de-scie, voilà...* »
- LN : « *Il n'y a pas de stabilité ?* »
- Clément : « *Non pas du tout.* »
- LN : « *T'as eu combien de % là à ton bulletin.* »
- Clément : « *Je ne sais pas...* »
- LN : « *Tu ne sais pas ?* »
- Clément : « *Je ne sais pas parce que mes parents m'ont dit : "Du moment qu'on sait que tu travailles bien et que tu t'accroches"... Pour eux, les points, ils s'en fichent. Une fois j'avais 6 et ils n'étaient pas contents. Six sur dix. Et une fois j'ai eu 1 sur 10 et ils s'en fichaient. Donc... j'ai des parents assez cool pour ça...* »

L'entretien avec le papa de Clément confirme bien cette faible importance des « *points* » en comparaison d'un bonheur familial qui se construit à l'abri des dangers de l'école, d'une certaine manière (voir *infra*) :

- LN : *Les derniers résultats, le bulletin était plus ou moins bon ?*
- Le père : *C'est jamais catastrophique, c'est jamais bon... Mais comme il sait qu'on accorde très peu d'importance aux points... Pour moi c'est ce qui est important, même s'il a réussi, pour moi, il y a toute une série de choses qu'il n'a pas acquises... Ce serait presque injuste s'il passe sans un travail, sans examen de repêchage... parce qu'il y a des matières qu'il ne maîtrise pas du tout. On peut... on a pu pendant les révisions essayer d'arranger les choses, pour essayer de faire rentrer quelques mécanismes, mais sinon y'a des matières qu'il ne...*
- LN : *« Pour les révisions vous étiez quand même plus présent là... »*
- Le père : *« Oui, oui j'ai tout refait avec lui et [prénom de la mère] aussi, quoi. On a fait ça ensemble. Mais objectivement il y a des matières pour lesquelles il n'a... il n'est pas du tout à jour. C'est... j'imagine qu'il va réussir, probablement mais... »*

Sachant que son fils a des propriétés peu scolaires, comme il l'a dit plus haut, le père de Clément considère que sa « réussite » au terme de l'année 2010-2011 serait un peu surprenante. Quand à la maman, si Clément la juge également « cool » sur les résultats, elle évoque néanmoins dans son propre entretien individuel son souhait que Clément fasse au moins 70 % au bulletin, résultat que Clément obtient et dépasse avec satisfaction à Noël :

- La maman : *« Il était très stressé à l'idée de rater. Mais les examens... ça, ça a été. »*
- LN : *« Sans problème. Il est sorti avec combien ? »*
- La maman : *« Je ne sais plus... Je dirais, plus ou moins avec 65 % je crois. »*

Quand Clément évoque ensuite les cours qu'il aimait ou n'aimait pas durant cette année scolaire 2010-2011, un habitus plus littéraire que sportif se dessine dans une évaluation qui comporte les mêmes catégories de jugement sur les enseignants, mâtinées d'humour, que l'adolescent a déjà employées pour évoquer ses instituteurs d'autrefois :

- LN : *« Bon, je t'ai déjà pris beaucoup de temps sur ton cours de maths. »*
- Clément : *« Non ! C'est pas grave, c'est pas grave... »*
- LN : *« Bon euh... quel est ton cours préféré ? »*
- Clément : *« Euh... (silence, et amusé par la question)... Difficile. »*
- LN : *« Bon, tes 2 cours préférés, tes 3 cours préférés ? »*
- Clément : *« Bon, on va dire que les sciences... j'aime bien le cours de technologie, j'aime bien... et le cours de français quand on a de la lecture, de la bonne lecture, c'est chouette. »*
- LN : *« Et celui que tu aimes le moins ? »*
- Clément : *« Celui que j'aime le moins... euh... gym. »*
- LN : *« Tu fais pas du tout de sport ? »*
- Clément : *« Euh, on va dire que courir quelques kilomètres avec un sac de 10 kg sur le dos, pendant dix kilomètres, on peut appeler ça du sport, mais sinon, on fait des activités, je vais nager je fais des claquettes, mais disons que je n'aime pas du tout le prof qui euh... (interruption de l'entretien) peut être vraiment très méchant. On avait gagné tous les matchs sauf un, et il avait continué à dire que notre équipe était mauvaise et qu'on avait mal joué. Bon... un de moins... »*



Dans son entretien individuel, le papa de Clément fait une sorte de bilan global de la scolarité de ce dernier et de la transition entre enseignement primaire et secondaire qui mérite l'attention :

- LN : « OK et comment est-ce que vous évaluez son travail actuel et son passage du primaire vers le secondaire maintenant qu'il termine sa deuxième ? »
- Le père : (silence) « Il fait ce qu'il peut... C'est... pour lui, tout est difficile, parce que c'est un enfant qui est... qui est extrêmement intelligent mais qui est... très très peu scolaire (rires) et qui a... qui a envie d'autre chose... Enfin, l'école ne lui apporte pas dans les années... dans les petites classes d'humanités, ne peut pas lui apporter ce qu'il cherche. Clément, je crois, est beaucoup plus loin dans ses réflexions que la plupart de ses... de ses... de ses camarades et que la plupart de ses profs... et donc il est en rela... il devrait être en rupture. Le fait qu'il trouve ailleurs dans la famille, dans les choses qu'il fait avec nous, qu'il trouve de quoi s'occuper et avec l'académie aussi il est dans une relation plutôt chouette je crois avec les adultes et donc il s'y retrouve. Et l'école ben il a... il a réussi à se faire quelques copains... »

On retrouve à nouveau ici tout le travail de **déchiffrement** parental. Une phrase, « *Il fait ce qu'il peut* », résume le bilan de ce déchiffrement. Clément est considéré comme « *extrêmement intelligent* », mais il est « *très, très peu scolaire* ». Cet habitus particulier engendre une grande difficulté d'adaptation à un cadre scolaire considéré comme trop traditionnel, le papa de Clément revenant à la fin de son entretien sur son mépris des humanités telles qu'elles existent à l'heure actuelle dans un système scolaire fragilisé par une société néolibérale. Ce n'est en définitive par l'institution scolaire qui est susceptible d'apporter quelque chose à Clément (« *envie d'autre chose* »), et ce dernier ne doit faire que la traverser, comme on le verra. Nous reviendrons plus loin sur ce que le père de Clément évoque dans le domaine des sociabilités juvéniles. Pour l'heure, retenons que son bilan synthétique constate que Clément aurait pu être en *rupture* – le père fait ici le lien avec le titre de la recherche qui lui a été présenté en début d'entretien – si le cadre familial ne l'avait pas soutenu.

*On le laisse assez bien faire seul maintenant...*

La maman évoquera dans son entretien individuel à quel point le père confiné à la maison par une période de chômage tient en général un rôle central en ce qui concerne le **suivi scolaire**. Ce dernier confirme ce constat :

- LN : « OK, quelles sont les règles pour vous, les plus importantes ? Pas forcément les valeurs à lui transmettre mais les règles par rapport au travail scolaire. Est-ce que vous vous estimez sévère, pas sévère ? Est-ce que vous le suivez beaucoup ? »
- Le père : « Je le suis énormément. »
- LN : Chaque jour ?

- Le père : « Heu... À peu près. En tout cas jusque... jusque cette année, jusque-là fin du premier trimestre de cette année-ci, je suivais... absolument tout, enfin ses devoirs, ses leçons... »

La première année secondaire a donc représenté un suivi « énorme », le papa de Clément suivant « absolument tout ». La deuxième année a représenté une nouvelle étape avec une demande d'**autonomie** de la part de Clément, cette autonomie lui ayant été accordée, selon le père, bien que la maman émette des réserves que nous examinerons plus loin en ce qui concerne la fiabilité totale de cette autonomie :

- Le père : « Puis, puis on s'est dit que c'était peut-être pas plus mal qu'il essaie pour ses devoirs de faire lui-même, de s'en tirer seul depuis qu'il essaie aussi... enfin il voulait commencer à travailler seul alors qu'auparavant il était demandeur de... d'une aide permanente. Et là maintenant les deux derniers trimestres... il les a faits seul et on verra quoi, le résultat... »
- LN : « Est-ce qu'il y a eu une discussion par rapport à cette forme de responsabilisation ou de sa motivation ? Tous les trois ou juste les parents ? »
- Le père : « Ben c'est... c'est à trois... Mais c'est surtout moi qui m'occupe de lui donc c'était plus simple, peu à peu je lui ai proposé de voir d'abord ses leçons puis je l'interrogeais. Et puis peu à peu, il a vu ses leçons puis je (ne) l'ai plus interrogé et lui-même pouvait estimer si... si le travail qu'il avait réalisé était suffisant par rapport au résultat obtenu (sourire).

Comme Clément le précisait en ce qui concerne le choix de l'école ES1, les décisions sont prises « à trois » dans cette famille, leur unité sur ce plan et un bonheur familial construit un peu à l'abri de l'école étant évoqué en fin d'entretien par le papa. On voit ici le père de Clément pouvoir diminuer le volume et la nature de son implication parce que l'autonomie scolaire de son fils est en amélioration. À travers une journée-type, la maman de Clément nous décrit pour sa part l'organisation actuelle du suivi scolaire :

- LN : « La famille a des petits rituels ? »
- La maman : « On se lève tous vers 6h30. En général c'est le papa qui se lève le premier parce qu'il est matinal, Clément est très... matinal aussi. Donc à 7h petit-déjeuner, à 7h15 Clément s'en va à l'école et moi je commence à travailler vers 7h30-8h... (...) ben donc je suis avocate, et je travaille soit chez moi (quand mon fils est dehors), soit je vais vers le palais de justice, ou vers mon cabinet qui est ici [dans une commune différente de celle du domicile]. Et donc le papa reste à la maison sauf quand il a quelque chose à l'extérieur... Et donc Clément rentre après l'école, on a des rituels, son papa l'accueille avec une petite tasse de thé. Et puis il fait... il commence à faire son boulot. Il est très, très lent pour travailler. Donc tout prend beaucoup de temps, et on le laisse de plus en plus faire les trucs lui-même parce que... On vérifie, un peu examinateur... "T'as fait ça ?"... et en même temps de moins en moins parce qu'on se rend compte qu'il fallait qu'il s'autonomise aussi par rapport à cela... »

La composition de la journée-type, associée aux autres informations sur l'aide scolaire accordée à Clément, montre que la **forte demande d'accompagnement** de ce dernier (« Il est très désireux d'avoir quelqu'un derrière lui depuis qu'il est tout petit ») exerce une pression

importante sur ses parents, sa mère disant qu'elle ne travaille à la maison que lorsque Clément est à l'école (sinon elle travaille à son bureau et rentre à dix-neuf heures au domicile). Si Clément est considéré comme de plus en plus **autonome**, et que le travail de suivi peut s'apparenter à présent à une vérification ou à une sorte de surveillance (la maman invoquera la métaphore connue de « *l'œil de Moscou en permanence au-dessus de sa tête* » pour dire qu'elle ne souhaite pas surveiller en permanence), il reste que la vérification reste nécessaire :

- La maman : « *Et donc on le laisse assez bien maintenant... faire seul mais il y a un moment où il va devoir... Clément en fait a du mal à travailler seul et il est vite content de ce qu'il a fait, donc il faut... Et il a beaucoup de difficultés à vérifier lui-même si ce qu'il a fait est bien, quoi...* »
- LN : « *Donc en fait il va un peu trop vite* »
- La maman : « *Trop vite (rires) mais en même temps c'est un peu trop lent, quoi.* »

Un peu comme Jérôme, dont nous avons examiné le portrait, Clément se satisfait trop vite, au terme d'un travail jugé trop lent, de réponses imprécises, comme son père le fera également remarquer lors de son entretien pris au vol en cours de manifestation. Lui accorder une large autonomie signifie alors prendre un risque :

- La maman : « *Il est quand même assez paresseux et vite satisfait de lui. C'est : "Oui c'est bon, oui, c'est facile", et on regarde et c'est faux.* »

Le père abonde dans le même sens :

- Le père : « *Et dans certains cas, il arrive à... à étudier seul. Dans d'autres matières il n'est pas du tout euh... il n'est pas du tout à même de...* »

Le **déchiffrement** maternel de Clément comme un garçon « *rêveur* », « *atypique* », souvent « *stressé* » par les études mais aussi un peu « *paresseux* », l'amène à évoquer comme **avenir professionnel** pour son fils l'idée qu'elle le voit mieux en sciences sociales ou d'autres filières en sciences humaines ou encore dans une filière artistique (étant donné son activité extérieure dans une académie de théâtre). La rencontre impromptue au cours d'une manifestation en compagnie de son papa permet de voir Clément exprimer son souhait d'une filière artistique. Le père évalue lui aussi l'avenir de son fils à cette idée, au cours de son entretien, mais en se gardant bien de donner une image de direction contrainte à son idée de l'avenir :

- LN : « *Et vous avez décidé à trois ? Il vient de me dire qu'il prenait la filière artistique, vous avez décidé ça à trois ? C'est lui qui a voulu, c'est lui qui en a eu le désir, c'est vous qui avez proposé, c'est... ?* »
- Le père : « *C'est plutôt ma compagne qui a... qui s'occupe des grandes orientations (sourire)... et qui s'est dit : "Ben oui, il vaut mieux qu'il fasse ça parce que sinon, c'est vrai que c'est ce qui correspond le mieux à Clément... c'est la tchatche et la... et se... se mettre en évidence"... et en plus il est doué... à l'académie il est vraiment bien, mais là aussi, faut qu'il travaille, sinon...* »
- LN : « *À l'académie c'est le théâtre hein ?* »

- Le père : « *Oui.* »
- LN : « *Et dans l'idéal, la trajectoire idéale de Clément ?* »
- Le père : « *Ca je ne... ça me regarde pas, c'est vraiment sa vie. Moi je sais ce que j'ai fait... comme trajectoire, qui était tout sauf linéaire donc il fera ce qu'il veut et ce qu'il peut.* »

On notera que le déchiffrement paternel de l'ethos de « *tchatte* » de Clément correspond bien à la manière dont ce dernier se met en scène au cours de son propre entretien individuel. Un avenir dans le secteur artistique, éventuellement théâtral, reproduit une trajectoire paternelle et semble correspondre à l'habitus de Clément. Quant à l'autonomie de destin que le père de Clément laisse à son fils, elle est liée à une **Weltanschauung** sur la liberté qu'il exprimera en fin d'entretien, et comme on peut le voir elle s'arrime aussi à la propre trajectoire scolaire du père (« *tout sauf linéaire* »), même s'il ne nous en dit pas plus sur celle-ci et sur la manière dont il est arrivé au terme d'études universitaires.

### *Bêtes ET méchants...*

Le chapitre des sociabilités est celui qui cause le plus de difficultés à Clément. Ce dernier, assez isolé à différents moments de sa trajectoire scolaire, se réfugie dans le monde social des adultes qui entoure ses parents, ou du professeur de théâtre qui lui donne cours en académie. Il a peu d'amis, et les bifurcations scolaires suite aux changements d'école l'ont éloigné de celui qu'il présentait plus haut comme son « *meilleur* » ou son « *seul* » ami, un garçon dont l'habitus semble fort similaire :

- LN : « *OK et là tu te fais un ami qui va à Paul Cauchie* »
- Clément : « *Je m'étais déjà fait un ami mais... à l'École Fleurie. Il était après allé à l'École de la Caserne... parce que... il est assez sympathique mais il est assez dans la lune, très débrouillard... et avec une bonne imagination, donc euh... par exemple il avait fait des circuits de trains, mais tout à fait... monstrueux, ou bien des dominos qui passaient dans toute la maison, il en faisait tomber un et ça délivrait quasiment 10 messages, donc assez impressionnant. Ses parents étaient séparés, son père vivait à la campagne. Il s'entendait bien avec son père... son père qui n'était pas très riche, il vivait à côté des champs, alors il ouvrait la porte du jardin, et il allait piquer des pommes de terre (sourire). Et euh... et voilà, des trucs comme ça.* »
- LN : « *C'est ton meilleur ami ?* »
- Clément : « *On a un peu perdu contact mais... oui.* »
- LN : « *Pourquoi ?* »
- Clément : « *On était plus dans les mêmes écoles et euh... après quelques mois, on n'a plus vraiment beaucoup de choses à dire à quelqu'un.* »

Pour un garçon qui a de la difficulté à créer un réseau de sociabilité infantile puis juvénile autour de lui, ce genre d'éloignement avec un camarade de longue date qui a suivi la même trajectoire doit être difficile à vivre. La maman elle aussi a remarqué cet éloignement :

- La maman : « *Il a été chez Frédéric, mais ça ne s'est pas très, très bien passé. Et il est parti de là déçu.* »

Pour compenser cet éloignement, l'adaptation à la grande école aurait dû consister à forger un cercle d'amis, mais ce jeu de sociabilités semble ne pas s'être déroulé au mieux, nous dira la maman (« *L'année passée, ça ne s'est pas bien passé* »). Clément a été « *déprimé* » lors de sa première année :

- La maman : « *L'année passée il disait qu'il voulait quitter cette école, et qu'aussi... il se plaignait que les autres n'étaient pas gentils, qu'ils étaient prétentieux. Mais il s'en fout... il s'en fout assez, personnellement.* »
- LN : « *Ah oui oui, il m'a bien expliqué* »
- La maman : « *Et donc voilà il se sentait pas. Et il disait qu'il... C'est quand t'es pas dans le coup, alors comme en plus Clément, il s'entend mieux avec les adultes qu'avec les enfants... Au début de l'année, en fait au fur et à mesure il s'est complètement... rentré sur lui-même, alors qu'il était pas comme ça dans son ancienne école. Et donc il voulait changer d'école... À un moment il allait pas bien, parce qu'il et suivi par une psy... On l'a envoyé à un truc de la mutuelle (rires) à Pâques, en disant... parce qu'il se repliait complètement. C'est un truc à la mer, de néerlandais, dans les Mutualités socialistes. Enfin c'est une expérience, un truc en groupe. En se disant que cela lui ferait du bien, parce que sinon il était vraiment déprimé, renfermé. Et ça, ça c'est très bien passé, il s'est éclaté.* »

La situation d'isolement a dû être intense pour que la maman s'en inquiète notamment auprès de l'éducateur des élèves de première, et pour justifier le cours à un psychologue. On peut dire que dès le départ, les choses ne se sont pas passées aisément, notamment parce que Clément s'était fait rejeter d'emblée par des cousins qui étaient eux aussi scolarisés à l'ES1 :

- LN : « *Et toi ? t'es bien en [cette classe de première] et tu te fais des amis.* »
- Clément : « *Euh, non parce que... je n'aime pas du tout être dans le troupeau... et pour moi... j'essaie de ne jamais avoir de marques sur moi, code de conduite... Je n'aime pas du tout ceux... qui se prennent pour des petits caïds et qui vont s'asseoir sur des bancs et puis qui crachent sur tout ce qui bouge... Le premier jour, je vais voir un de mes cousins qui est à l'école, hop là, il me fait vite savoir qu'il ne... qu'il n'était pas content de me voir. Il était avec d'autres enfants en train de cracher par terre et alors il me dit : "Tu ne vois pas que tu me déranges ?". D'accord on ne fait que déranger, je ne lui ai plus jamais parlé... comme ça je le dérangerai plus... du tout. Et voilà... J'ai trois cousins dans c't'école.* »
- LN : « *Tu parles avec aucun ?* »
- Clément : « *Si un cousin du côté de ma mère et deux autres du côté de mon père, un en 3<sup>ème</sup> l'autre en 2<sup>ème</sup>, donc euh... et l'autre est aussi en 2<sup>ème</sup>.* »
- LN : « *Et est-ce que tu sens que tu as des amitiés qui commencent à se profiler ?* »
- Clément : « *Ah oui, depuis longtemps, j'étais à côté d'un enfant, Francisco X... Très sympathique, il m'a enfin appris à dessiner. Ce qui est assez chouette. Euh,*

*quand je dessine, on dirait qu'y'a un trisomique qui a craché sur une feuille... Donc c'est comme s'il y avait de la bave partout... »*

Clément rationalise à sa manière, qui fait toujours très « adulte », comme dirait la maman de Jérôme, le fait d'avoir été rejeté par ses cousins. Il met alors en scène une différence d'ethos et d'*hexis* corporelle avec ceux-ci, en insistant sur sa singularité (le « troupeau »), son « code de conduite » personnel (« pas de marques ») et rejette sans haine, et comme avec le *fair-play* qui s'impose pour le jeune adulte qu'il met en scène, une partie des codes juvéniles qui traversent l'école, comportements de « *petits caïds* » qu'il associera plus loin à des comportements d'enfants immatures. On le voit cependant évoquer une bonne relation avec un garçon de la même classe, comme on le voyait dans les observations scolaires s'amuser avec son camarade de banc. Plus loin dans l'entretien, le même argumentaire délibérément raisonnable, ostentatoirement mûr, sur les bons et les comportements, revient quand Clément rebondit sur l'idée du *changement* entre primaire et secondaire :

- LN : « *Est-ce que tu veux ajouter quelque chose ? Sur le passage... Quelque chose qui te viendrait sur le passage entre primaire et secondaire... Sur le changement* »
- Clément : « *Euh... le changement c'est que... des enfants qui peuvent encore être assez sympathiques... peuvent devenir bêtes ET MECHANTS !* » (haussant le ton)
- LN : « *En secondaire ?* »
- Clément : « *Oui, enfin, c'est l'adolescence...* »
- LN : « *OK, merci. Tu veux encore ajouter quelque chose ?* »
- Clément : « *Euh...bonne chance pour les autres et euh... Ce Michaël X, son surnom "petit biscuit" est très sympathique euh... Flavien aussi. Mais Flavien a donc 16 ans et parfois il se prend pour un petit caïd et il se met sur un banc à cracher sur tout le monde et voilà...* »

La véhémence soudaine, le ton employé, montrent les traces d'une véritable **souffrance** dans les enjeux de sociabilité, une souffrance qui transparait à d'autres moments de l'entretien (comme dans le portrait de César, un autre élève souffre-douleur). En effet, dès le début de cet entretien, Clément avait exposé sa distance dédaigneuse à l'égard de certains comportements :

- LN : « *Tu m'as dit un truc : pas mal d'enfants sont abrutis. Pourquoi ?* »
- Clément : « *Ben, pour faire encore des concours de crachats et de pets à leur âge, je trouve que quand même il faut pas ça, à leur âge.* »
- LN : « *A leur âge* »
- Clément : « *Ca quand même il faut être un petit peu... retardé.* »
- LN : « *OK, y a-t-il d'autres types de comportements qui te révoltent dans cette tranche d'âge ?* »
- Clément : « *Alors... les blagues antisémites.* »
- LN : « *Ca arrive souvent ça ? Tu es juif ?* »
- Clément : « *Non euh... Tout à fait athée.* »
- LN : « *D'origine juive ou pas ?* »
- Clément : « *Absolument pas.* »
- LN : « *Mais tu as constaté des blagues antisémites...* »

- Clément : « Plein de blagues antisémites... Sur les Noirs, sur les Juifs, et ils ne comprennent pas parce que j'imagine qu'ils ne font pas ça pour être méchants mais... ils font vraiment des trucs qui ne sont pas du tout corrects... »
- LN : « Quoi d'autre ? »
- Clément : « Hé ben, dire par exemple qu'une mode, c'est pour l'instant, de mettre son pantalon jusqu'aux cuisses... pour bien montrer son slip, et ça, je trouve que c'est... Le fait de ne pas beaucoup travailler et de parler sur le dos des profs dès qu'elles ont le dos tourné, ça c'est une mode euh... courante. »
- LN : « Qu'est-ce que tu as pensé de ce cours-ci ? Comment s'est passé le cours selon toi ? »
- Clément : « Selon moi, ils étaient plus excités que d'habitude. »
- LN : « Tu crois que c'est parce que j'étais là ? Ou parce que c'était vendredi ? »
- Clément : « Un mélange de tout et surtout que... Monsieur [nom du professeur]... est très sympathique. »
- LN : « Tu l'aimes bien ? »
- Clément : « Oui ! Et je trouve qu'il donne très bien son cours. Bon, je n'ai pas des points mirobolants mais euh... c'est vraiment, on peut dire, un bon prof. »
- LN : « Donc et comment le cours s'est passé ? »
- Clément : « Et ben il y avait des élèves qui faisaient les crétins comme d'habitude, des euh... Y'en avait qui jouaient je ne sais pas si vous avez remarqué ? »
- LN : « A l'avant ou à l'arrière ? »
- Clément : « A l'arrière ! Oui à l'arrière, en fait il y a une majorité de doubleurs. »
- LN : « Oui, les filles-là, et Flavien aussi et... »
- Clément : « Oui, oui... ils sont assez chabuteurs. Flavien, lui, il a doublé. Alors il y a une fille qui avait les cheveux assez longs mais elle... elle aussi a doublé. Et euh... »
- LN : « Tu trouves que c'est embêtant des doubleurs dans ta classe ? »
- Clément : « Absolument pas parce que si on les mettait à côté ça ferait que directement qu'ils se sentiraient séparés du groupe et que c'est très mauvais psychologiquement... »

D'une manière générale, Clément met en scène sa distance avec des codes juvéniles qu'il considère primaires, inadéquats (les *baggy trousers* qui laissent voir le caleçon, les blagues racistes, les pets et les crachats, l'indiscipline envers les enseignants), le jugement moral qu'il opère le rapprochant du *point de vue enseignant* sur de tels comportements. C'est un peu le **point de vue du fayot**<sup>46</sup>, au sens de Paul Willis (1978) que Clément prend ici, si ce n'est qu'il répugne comme on l'a vu plus haut à se définir comme un bon élève (et qu'il manifeste une distance ironique ou rageuse à l'égard de certains enseignants). Que Clément les qualifie de « crétins » et d'« abrutis », non à proprement parler dans leur essence (identitaire) mais par le comportement qu'ont des élèves « chabuteurs » qui peuvent être par

---

<sup>46</sup> Paul Willis présente le « fayot » (*ear'hole*) par opposition au « gars » (*lad*) dans l'enseignement industriel anglais des Midlands des années 1970. Le fayot est obéissant envers les enseignants et fait leur « jeu », tandis que les « gars » incarnent une culture de résistance ouvrière aux logiques scolaires. Si le cadre culturel est différent entre l'Angleterre ouvrière des années 1970 et la Belgique francophone des années 2010, il reste qu'on retrouve l'opposition typique des « fayots » et des « caïds »/ « chahuteurs »/ « doubleurs » dans la présentation que fait Clément, une présentation proche de ce que ses parents de classes moyennes pourraient faire en la circonstance.

ailleurs « *sympathiques* » confirme une **amertume** dans les enjeux de sociabilité, acquise dès l'épisode fondateur des cousins qui le rejettent à son arrivée à l'ES1. Mais après cette homélie, et à nouveau en faisant preuve de fair-play, Clément juge de manière élaborée qu'il ne faut pas isoler les doubleurs, car ce serait mauvais « *psychologiquement* » pour ces derniers.

La situation en matière de **sociabilités juvéniles** se serait depuis lors améliorée, selon sa maman (« *Cette année, cela va beaucoup mieux, apparemment la classe est plus sympa* »). Le papa de Clément nous signale également cette amélioration :

- LN : « *Il a quelques copains ?* »
- Le père : « *Je crois qu'ils... je crois qu'ils se ressemblent assez. Maintenant il a trouvé sa place à l'école...* »
- LN : « *Et il les voit souvent, est-ce qu'il les invite souvent à la maison ou est-ce qu'il va chez eux ?* »
- Le père : « *Il va chez eux plutôt. Il n'est pas encore dans cette logique de... Il n'a pas envie plutôt d'inviter des copains à la maison. Je crois qu'il préfère... parce qu'il dit qu'il préfère "s'inviter" chez les... chez l'un chez l'autre, c'est plus léger que d'être à la maison.* »

On se souvient que le papa de Clément nous présentait plus haut son fils comme étant en décalage, par sa maturité, avec ses « camarades » d'école, et inscrit de ce fait dans une sociabilité d'adultes, dans le monde social de ses parents, ou au théâtre. Malgré cette socialisation dans un monde plutôt adulte, Clément serait semble-t-il parvenu à se faire quelques amis, des garçons qui lui ressemblent comme le disait une de ses enseignantes au début de ce portrait. Le fait qu'il ne les invite pas à la maison est également relevé plus loin par la maman de Clément.

L'adaptation de Clément consisterait donc à « *s'en foutre* », ce qui n'est pas nécessairement le signe le plus évident d'une résolution par l'adolescent de la question des **sociabilités défaillantes**.

### *Un truc pour les gens qui sont frustrés...*

Étant donné que la famille, par choix de vie, n'a pas la télévision, les **loisirs** de Clément, qui sont centrés sur la lecture (romans, mangas), sur l'usage d'Internet notamment pour des jeux en ligne (comme Morgane, il y cherche aussi de la sociabilité, comme on le verra dans le portrait de celle-ci). Clément nous décrit cette sphère des loisirs, où l'on peut noter la distance désabusée qu'il prend à l'égard des réseaux de sociabilité en ligne :

- LN : « *C'est quoi tes activités ?* »
- Clément : « *Les deux activités qu'on peut retenir c'est la lecture et l'ordinateur... que je viens d'avoir.* »
- LN : « *Tu lis quoi ?* »



- Clément : « *Euh ça peut passer de tout, à par exemple de la science-fiction à Victor Hugo. Euh... ça peut varier de Sherlock Holmes à des aventures de filles...* »
- LN : « *T'achètes des BD ?* »
- Clément : « *J'achète le Spirou toutes les semaines. Bientôt mes parents vont finir piquer une crise... J'en ai à peu près 400 chez moi. Et donc voilà, c'est deux trucs que j'aime bien faire.* »
- LN : « *Et sur l'ordi tu fais quoi ? Tu vas sur Facebook ? Tu vas sur MSN ?* »
- Clément : « *Euh... Facebook, MSN, je trouve que c'est un truc pour les gens qui sont frustrés et qui n'ont pas de vie sociale réelle, parce que c'est un moyen de s'enfermer sur soi-même et ça ne respecte absolument pas les règles d'intimité qu'on pourrait espérer. C'est pour ça que je hais ce réseau...* »
- LN : « *Tu n'y es même pas... Tu n'as pas de profil Facebook...* »
- Clément : « *Je n'ai pas de profil Facebook.* »

Si les réseaux de sociabilité en ligne suscitent autant de dédain de la part de Clément (« *frustrés* »/« *je hais ce réseau* »), c'est à nouveau probablement en raison de sa sociabilité juvénile limitée. Les **rationalisations** qui se déposent sur cette sociabilité déficitaire prennent à nouveau le ton adulte détaché, un peu ironique, qui traverse tout l'entretien. Quand il évoque un jeu en ligne, c'est surtout comme une tentative de conserver l'amitié perdue qu'il avait avec son ami Frédéric :

- LN : « *Tu fais quoi d'autre alors sur les ordi ? Des jeux en ligne ?* »
- Clément : « *Oui, avant j'étais sur un site où il y avait un jeu "DarkOrbit", maintenant je ne comprends plus pourquoi je ne peux pas y accéder, parce que c'est un jeu où tu dois tirer sur des personnages, un truc dans ce genre. Assez ringard mais... au moins ça permettait, parce qu'en plus c'est un jeu où on peut parler avec d'autres... et mon copain Frédéric, que j'avais à l'École Fleurie et à l'École de la Caserne, jouait à ce jeu, et donc ça m'aurait permis d'encore pouvoir lui parler... et ben voilà.* »
- LN : « *Et là, t'arrives plus à te connecter ?* »
- Clément : « *Non et de toute façon, mes parents sont assez stricts pour ça. Pour l'instant je vais passer... deux semaines sans toucher à un livre ou à un ordinateur.* »
- LN : « *Pour préparer les examens et étudier ?* »
- Clément : « *Oui mais pour ça je ne suis vraiment pas inquiet parce que pour l'instant c'est encore assez facile.* »

On notera en passant les **règles du jeu** familiales sur la limitation des loisirs durant la période d'examen, Clément nous présentant ses parents comme « *stricts* » en la matière. Clément, relativement atypique dans les portraits par l'absence de télévision familiale (comme chez Jérôme), a également décidé qu'il ne voulait pas de téléphone cellulaire. On le voit également compenser le manque de sociabilités juvéniles par une inscription forte dans le monde social de ses parents et les activités militantes de son père, notamment :

- La maman : « *Oui, vie sociale... on invite souvent, on sort souvent. Le papa et moi on est tous les deux membres de [telle organisation politique]. Et donc ils ont*

*lancé un ciné-club là depuis quelques... depuis le début de l'année, au centre culturel. Et donc Clément est très... Clément adore le festival. »*

Clément suit donc son père dans l'engagement et les activités politiques de ce dernier. C'est d'ailleurs dans une manifestation où Laurence Noël rencontre de manière impromptue Clément accompagnant son papa.

*Parce qu'on y perd du temps...*

La fin de l'entretien avec le papa de Clément est l'occasion, comme dans d'autres entretiens de parents d'élèves marqués par des carrières scolaires mouvementées (qu'il s'agisse ou non d'échec) pour leurs enfants, d'évoquer leur **amertume** en ce qui concerne le système scolaire actuel et ses carences, évaluées à l'aune d'une transformation néolibérale des institutions :

- LN : « *Est-ce que vous avez, par rapport au marché scolaire et au système éducatif quelques critiques à faire ?* »
- Le père : « *Ben rien que le terme marché scolaire ça...* »
- LN : « *Ben, je l'utilise, ce n'est pas pour rien mais...* »
- Le père : « *Je ne le vois pas comme un marché. Euh... Les choses sont simples. À partir du moment où les gens ne veulent plus payer d'impôts ou le moins possible, l'argent public qui peut revenir à l'éducation... est de moins en moins important. Donc les bâtiments scolaires sont... d'une qualité médiocre, les profs ne se respectent même plus eux-mêmes, ils ne respectent plus leur métier.* »

Mais plus généralement, il s'agit même d'exprimer toute une **Weltanschauung** de la liberté assez proche du discours antiscolaire que l'on trouvait dans les années 1970 du côté des partisans d'Ivan Illich (1971) :

- Le papa : « *Et... et pour moi l'école n'est pas importante. C'est vraiment quelque chose... c'est un passage obligé... La seule chose qui pour moi est importante c'est qu'il soit plus rapidement débarrassé des humanités et donc qu'il perde le moins de temps possible parce qu'on y perd du temps. Aujourd'hui les humanités ne... portent très mal leur nom, si on les appelle encore humanités... parce que ça, c'est pas... c'est pas là qu'on apprend... ni à étudier, ni la vie...* »
- LN : « *OK. Est-ce que vous voulez ajouter quelque chose sur votre fils, votre rôle de parent ou... ?* »
- Le père : « *On s'amuse bien ! (rires) Je crois que c'est surtout ça. Je m'amuse bien avec lui. Enfin à trois comme ça, on est... on est bien et surtout, ce qui est... ce qui est important pour moi... oui, on se tient, mais surtout on se tient et... surtout, si on est ici aujourd'hui [à la manifestation], pour moi c'est ça qui est important, c'est... La famille ben voilà, c'est un machin biologique mais on vit dans une société... et j'me dis qu'il a une place à prendre et qu'on a chacun sa place à prendre. Et c'est... c'est pas l'école qui la donne... la place... c'est chacun qui la prend. Et moi travail d'éducateur par rapport... par rapport à lui c'est de dire : "Tu es libre, tu fais ce que tu veux."* »
- LN : « *Vous lui apprenez la liberté ?* »

- Le père : *(rires)* « *Oui enfin, si on peut... On n'apprend pas la liberté, la liberté on la prend !* »



# Morgane

Morgane est une jeune fille de quinze ans scolarisée en 2010-2011 en classe de 1<sup>ère</sup> S à l'ES1, après avoir doublé sa première année commune durant l'année scolaire 2009-2010.

## Morgane en classe

### *La première année*

Durant l'année scolaire 2009-2010, la classe de Morgane fait l'objet d'observations où la jeune fille ressort dans les rappels à l'ordre faits par son enseignante titulaire, essentiellement pour du bavardage, mais aussi pour les petits mots qu'on note en douce sur des bouts de papiers et qui circulent ensuite dans la classe :

L'enseignante leur demande de noter en couleur qu'ils doivent apporter le livre de lecture pour lundi. Et les rappelle à l'ordre sur le bavardage :

- « *Morgane et Yacine, vous n'écoutez pas !* » [Je me dis en ce moment que ce n'est pas toujours facile de distinguer qui bavarde, mais il y a un petit bruit de fond, d'où la remarque de l'enseignante :]

- « *Il y a quelqu'un qui parle, ou je suis Jeanne d'Arc...* »

- « *Morgane, qu'est-ce que tu fais ? Tu mets cela de côté* ». [Morgane était en train d'écrire un petit mot sur un bout de papier, qu'elle cache sous sa trousse à la remarque]

Le cours se termine alors que Morgane continue à faire des billets doux, et que Steve et Karim se font des petits combats en se tapotant sous leur banc, en rigolant.

### *La seconde année*

L'année scolaire 2010-2011, Laurence Noël reprend contact avec les élèves de l'ancienne classe de première commune observée l'année précédente. Une des enseignantes entreprend de lui faire un topo sur Morgane en lien avec un exercice (les « *blasons* ») au cours duquel les élèves doivent se présenter et parler d'eux-mêmes. Morgane n'a pas fait l'exercice, qui devait être fait à la maison :

L'enseignante me dit de Morgane « *qu'elle n'a rien répondu pour la première partie* », plus personnelle et individuelle. Ils doivent remplir cette partie à la maison, et l'enseignante l'individualise ensuite, et en discute parfois en privé avec les élèves. Elle me dit que pour la deuxième partie, les réponses étaient également surprenantes tant l'auto-dévalorisation chez Morgane semble importante. Morgane se dit vouloir faire la psycho plus tard, devenir psychologue. Elle a également justifié le fait de doubler par sa volonté de faire l'école militaire. Elle a exprimé ce désir par après et cela semble constituer pour Morgane un motif d'explication, une justification de son échec. L'enseignante me dit que cette année, à nouveau, Morgane tente d'échapper à cette première qu'elle recommence, Morgane lui disant qu'elle souhaite suivre des cours d'anglais (qui

sont possibles seulement à partir de la troisième). L'enseignante me dit avoir une drôle d'impression quant au discours tenu par Morgane. Elle n'a jamais vu les parents de Morgane, mais selon ce qu'elle a compris de la petite, le père de celle-ci l'aiderait et voudrait la faire réussir.

Cette petite présentation faite par l'enseignante amène une série d'éléments d'interprétation qui doivent être confrontés avec les deux entretiens faits avec Morgane et ses parents. L'enseignante est visiblement inquiète de la situation scolaire et même psychologique de Morgane, notamment en fonction du fait que la première partie de l'exercice, plus personnelle, n'a pas été remplie. Nous reverrons plus loin dans les extraits d'entretien que Morgane invoque également le fait d'avoir délibérément échoué sa première en vue de rejoindre une « école militaire » dont la nature exacte apparaît assez nébuleuse. Une nouvelle **stratégie d'échec délibéré** serait également à nouveau en cours selon l'enseignante, cette fois en lien avec une option qui a lieu plus tard dans la scolarité.

Laurence Noël observe à plusieurs reprises durant le mois d'octobre la classe de 1<sup>ère</sup> S où la jeune fille est inscrite. Les descriptions de Morgane aux différents jours d'observation nous montrent son **hexis corporelle** adolescente :

Elle a de longs cheveux bruns, de grands yeux et une voix douce. On entend un défaut de prononciation léger lorsqu'elle s'exprime. À cause de ce défaut de prononciation, elle a été suivie par une logopède depuis l'enfance. Elle porte un appareil dentaire à brackets<sup>47</sup> et s'habille comme une jeune femme. Elle porte parfois des décolletés et une de ses professeurs de 1<sup>ère</sup> S a tenu à nous le faire remarquer.

Morgane porte un t-shirt marin ligne, avec un gros décolleté, et des lunettes. Elle a un pendentif énorme qui représente la croix catholique classique mais qui est portée dans la mode actuelle qui célèbre le style gothique. Elle porte des bas. Elle a de gros anneaux, des boucles d'oreilles créoles. (...)

Morgane est habillée d'un jeans et sweat-shirt noir à capuche. Un t-shirt rose avec un soutien qui rehausse la poitrine. (...)

Morgane est vêtue d'un *legging* noir et une veste en cuir.

Ce qui est également mis en évidence, c'est la passivité scolaire de Morgane, qui plus occupée à divers dérivatifs qu'à faire les exercices :

Morgane se réveille à peine, elle chipote toujours ses mains et ses doigts. Sa voisine lui montre, dans le bouquin, la page que le professeur contrôle. Morgane essaie de vite compléter l'exercice à faire, ils n'ont pas l'air d'avoir suivi les consignes. Morgane remplit l'exercice toute vitesse (fou rire avec sa voisine). Puis elle s'arrête. Elle chipote ses bas. Beaucoup d'autres élèves n'ont pas fait ce qu'il fallait faire.

Morgane doit aussi ouvrir son journal de classe car elle n'a pas fait son devoir. « Rien n'est noté, alors que tout était noté au tableau ! », s'exclame l'enseignante. Morgane dit qu'elle voyait mal. Elle a mis la moitié de l'info, elle a fait la moitié du travail. L'enseignante rappelle qu'en méthode de travail, ce qu'il fallait faire,

---

<sup>47</sup> Les parents doivent économiser pour les frais de soins d'orthodontie de leur fille : « *Le premier appareil est remboursable mais maintenant c'est fini, le dernier c'était 800 en haut, 800 en bas... On met de côté.* »

c'est tenir son journal de classe. Morgane, qui s'en est plus ou moins bien sortie, observe le sort des autres. Elle continue de chipoter ses mains, ses ongles, la tête baissée, les cheveux qui cachent son visage.

Morgane est ici saisie (et rappelée à l'ordre) dans un de ces moments de retrait scolaire qui ont pu être étudiés durant la première année de la recherche. La complicité ludique avec le binôme de banc, l'écroulement de l'attention portée au cours, l'usage des dérivatifs (chipoter) sont en phase avec ce que l'enseignante a raconté plus haut du désinvestissement scolaire de la jeune fille. Laurence Noël constatera également que Morgane est très peu participative, à la différence d'autres élèves de la même classe (elle ne lève jamais le doigt). Au cours de mathématiques, où Morgane semble plus studieuse ce jour d'observation, l'enseignante fera remarquer d'autres problèmes à l'enquêtrice :

Morgane semble appliquée et studieuse pendant tout le cours. Elle se fait corriger. Elle n'a pas l'air de comprendre. Elle demande ensuite à aller aux toilettes. Deux petites élèves semblent se moquer d'elle lorsqu'elle part aux toilettes. La professeure de maths me dit après le cours que Morgane a été absente pour deux des trois premières interros. Elle lui a demandé de faire l'interro comme devoir à la maison. Elle me dit que c'est juste pour voir si Morgane a compris la matière.

### *Le conseil de classe de fin d'année 2010-2011*

Au terme de l'année scolaire, Morgane passe son année sans examens de repêchage, et son cas fait l'objet de commentaires positifs : « *Bravo, bien, elle a fait des efforts. Elle est mieux dans sa peau. Elle ira en 2C latine* ». Ce choix d'option correspond comme on le verra à ce que la jeune fille apprécie comme matières. Il faut noter cependant un nombre important d'absences scolaires (en comparaison avec les cas de Jérôme, Sophie et Clément qui étaient également dans la même classe la première année d'enquête) : Morgane accumule pas moins de trente-huit demi-jours d'absences justifiées (dont vingt-six avec certificat médical, dix motivés par un mot des parents, et deux avec pour motif de « grève »). La jeune fille a aussi dix arrivées en retard à l'école qui ont été portées à son dossier scolaire (contre neuf demi-jours d'absence pour Jérôme, cinq pour Clément et quatre pour Sophie).

## **Les entretiens avec Morgane et ses parents**

Laurence Noël interviewe ensuite la jeune fille au tout début octobre, puis prend contact avec les parents.

### *Première rencontre avec Morgane*

Pour réaliser l'entretien, j'observe deux semaines consécutives au préalable du fond de la classe. Je lui demande la première fois si elle est d'accord de réaliser un petit entretien mais elle sera absente la semaine suivante. Elle accepte par la suite et nous réaliserons un entretien dans le couloir des premières de l'ES1.

## *L'entretien avec les parents de Morgane*

Le numéro de téléphone des parents de Morgane m'est communiqué par l'établissement ES1. Le père est tout à fait d'accord de me rencontrer. Je lui demande si nous pouvons faire un entretien ensemble d'abord, et que je puisse voir ensuite la chambre de Morgane et éventuellement la réinterviewer.

Les parents de Morgane travaillent tous les deux dans le même café du quartier européen bruxellois. Avec l'affluence des eurocrates ce café s'est progressivement transformé avec les années et est devenu aussi un bar de nuit. La famille habite dans un appartement situé juste au-dessus du café. Ils ont des horaires qui se chevauchent peu, afin de pouvoir rester l'un ou l'autre auprès de leur fille. Ils semblent porter une sorte de culpabilité par rapport au passé en ce qui concerne Morgane. Lorsqu'ils ont ouvert le premier restaurant, Morgane était en effet toute petite et très souvent seule. Ils ont ensuite fait faillite. Le père est endetté, en procédure de rassemblement de dettes et rembourse donc mensuellement.

Je rencontre les parents à la terrasse dudit café. C'est un vendredi, une fin d'après-midi et ils boivent un verre en m'attendant. Le père est grand, imposant, porte une veste de cuir. Il a une cinquantaine d'années. La mère est une très belle femme, menue, plus jeune, et à l'accent fortement marqué. Nous réalisons l'entretien dehors, puis je retrouverai Morgane dans l'appartement. L'entretien se déroule dans la convivialité et un cadre bruyant. Le père parle avec un accent bruxellois. Il s'exprime davantage et parfois, à la place de la mère. Il a un caractère tranché et affirmé. Le regard du père est indéfinissable, triste, d'une émotion intense. Il y a un attachement fort et palpable entre eux.

## *Deuxième entretien avec Morgane*

Je reverrai ensuite Morgane chez elle, dans sa chambre, après avoir quitté ses parents à la terrasse du café où ils travaillent ensemble. La famille habite un grand appartement (type parisien début XX<sup>e</sup>) juste au-dessus du café, donc pour le bruit parfois en semaine, c'est assez difficile. De longs couloirs, un parquet d'époque, et Morgane dispose d'une chambre très spacieuse qui ressemble presque à un studio. Dans un des couloirs, il y a uniquement des photos de Morgane, les photos de l'école à chaque âge. L'appartement est décoré et possède une télévision, gigantesque et très moderne.

Dans sa chambre, elle dispose d'un lit, d'un bureau, de dictionnaires, de nombreux livres et d'un petit sofa *lounge*. Ses vêtements, bijoux, peluches et une toute nouvelle guitare exposés sont exposés çà et là.

L'appartement appartient au patron du bar (qui leur loue pour un « bon prix ») où travaillent les deux parents (horaires de jour ou du soir, ils se relaient pour être présents, et exceptionnellement les week-ends s'il y a des banquets...). Le bar se trouve juste en dessous de l'appartement. Le problème c'est que le soir, ce bar s'est (avec la gentrification du quartier en espace entièrement dédié à la communauté européenne) mué en bar de nuit et donc que le son de la musique s'entend très fortement le soir. Du salon, peu lumineux, la vue donne directement sur le trottoir agglutiné de monde au soleil...



Je m'entretiens avec Morgane, une fin d'après-midi, juste avant qu'elle se rende à son quatrième cours de guitare. Elle est habillée et maquillée.

### *La biographie des parents*

C'est le papa de Morgane qui intervient le plus dans l'entretien collectif, et qui commence par exposer un parcours migratoire et une arrivée en Belgique en bas âge :

- Le père : *« Moi j'ai 45 ans. Je suis né en République tchèque et arrivé en Belgique à 4 ans et demi. J'ai un parcours scolaire classique francophone à Anderlecht. Après j'ai été en primaires à P12 et après à l'Athénée Théo Lambert. Et j'ai terminé par Gatti de Gamont. Ensuite j'ai fait Saint-Louis, en économique, en cours du soir et je n'ai pas terminé. C'est la troisième génération qui est dans l'HORECA. Mon père a eu des restos. C'était pas mon but mais comme j'étais né dedans et bien voilà. On a eu deux établissements, maintenant on travaille pour quelqu'un d'autre. »*

Le papa avait donc suivi une scolarité secondaire d'enseignement général (qu'il décrira incidemment dans l'entretien comme difficile), avant d'abandonner des études supérieures (commencées en cours du soir, ce qui indique qu'il travaillait déjà). Une sorte de lignage familial étant consacré aux métiers de la restauration (*« j'étais né dedans »*), on peut imaginer l'amertume du père face aux deux échecs d'ouverture des restaurants que le couple a connus, même si la restauration n'était pas le *« but »* professionnel de départ, nous dit le papa de Morgane. Le père racontera sur sa rencontre avec la maman de Morgane :

- Le père : *« J'suis parti pendant trois jours en Tchéquie, j'ai eu un accident de voiture là-bas. Je suis du coup resté un peu plus longtemps puis j'ai rencontré ma future épouse et suis resté là 5 ans. »*

De son côté, la maman de celle-ci nous dit qu'elle est arrivée en Belgique il y a 17 ans de cela, et ajoute sur son cursus scolaire :

- La mère : *« J'ai fait mon primaire puis l'étude de coiffure. »*

Le cursus de la maman est donc professionnel, et elle tient un salon de coiffure tandis que le papa de Morgane s'occupe d'import-export en Tchéquie. Les parents viennent ensuite en Belgique :

- Le père : *« Tout simplement parce que le niveau de vie ne correspondait pas, parce qu'à la base, mon épouse ne voulait pas venir en Belgique, elle était bien en Tchéquie, puis elle a arrêté son salon de coiffure avec son associé(e) puis de là on est venus en Belgique, tout simplement. »*

La mère, qui *a priori* ne souhaitait pas venir en Belgique, a semble-t-il fait le sacrifice professionnel de laisser son salon pour partir avec son mari. De son ascendance tchèque, Morgane garde un héritage linguistique mitigé. En raison de ses difficultés langagières, Morgane a en effet dû abandonner une double immersion linguistique français/tchèque :

- Le père : « *Le tchèque, elle comprend moitié-moitié. Là dessus, la logopédie au départ, on nous a dit il vaut mieux éviter de parler tchèque avec elle parce qu'elle a déjà du mal avec le français donc il vaut mieux faire une seule langue.* »

### *Un déclassement professionnel*

Morgane, dans son entretien individuel, nous retrace tout d'abord les étapes importantes de sa carrière scolaire et de son parcours humain en général. À commencer par les changements de domicile répétés durant le début de sa scolarité, qui ont entraîné plusieurs changements d'écoles primaires. Ainsi, quand Laurence Noël lui demande si elle a toujours habité à l'adresse actuelle :

- Morgane : « *Non, j'ai déménagé.* »
- LN : « *Combien de fois ?* »
- Morgane : « *Trois fois.* »
- LN : « *Ah, donc les changements d'école sont liés aux déménagements ?* »
- Morgane : « *En fait la première fois on a déménagé parce que mes parents ont acheté un restaurant.* »
- LN : « *D'accord.* »
- Morgane : « *Puis ils ont fait faillite.* »
- LN : « *Ouais.* »
- Morgane : « *Puis ils ont racheté un autre restaurant.* »
- LN : « *Oui.* »
- Morgane : « *Puis on a déménagé.* »
- LN : « *Et le deuxième restaurant, ils ont fait faillite ou pas ?* »
- Morgane : « *Euh oui.* »
- LN : « *Et donc maintenant ?* »
- Morgane : « *Maintenant ils travaillent dans l'HORECA.* »
- LN : « *Tous les deux séparément ?* »
- Morgane : « *Non, dans le même restaurant. (...) Comme serveurs.* »
- LN : « *Ils font des services midi, services soir ?* »
- Morgane : « *Ils font de 11h à 15h30 tous les deux, service midi, puis de 6h à 23h l'un des deux.* »
- LN : « *Combien de soirs semaines ?* »
- Morgane : « *Tous les soirs.* »
- LN : « *Ah, ils switchent, y a toujours quelqu'un avec toi mais ils switchent. Tous les soirs ? Dimanche y compris ?* »
- Morgane : « *Non, ils ont congé le samedi et le dimanche.* »
- LN : « *Ah d'accord le samedi et le dimanche là, tu as tes deux parents pour toi.* »
- Morgane : « *Oui.* »

Morgane nous apprend ainsi que ses parents qui travaillent tous deux aujourd'hui comme serveurs, ont fait faillite à deux reprises après l'ouverture successive de deux restaurants (dans deux communes différentes de Bruxelles), ce qui a entraîné leur reconversion professionnelle comme serveurs. Cette succession de **tentatives et d'infortunes commerciales familiales** ont entraîné une mobilité géographique de la famille, et des changements d'école durant le parcours fondamental de Morgane, en fonction des

changements de domicile des parents. Le parcours scolaire de Morgane témoigne de ses **difficultés d'adaptations** à ces changements successifs.

*Les primaires ça a été un enfer...*

Morgane est ainsi passée successivement par quatre communes bruxelloises (et une de la périphérie flamande), et a traversé trois écoles primaires différentes, avant de rejoindre l'ES1 en première secondaire, en ayant semble-t-il redoublé une année durant sa scolarité primaire, au moment où elle s'inscrit à l'École du Panorama (EP, nom anonymisé) dans une des communes bruxelloises suite à un nouveau changement de domicile parental (le deuxième restaurant). Elle nous décrit cette situation en présentant d'emblée le redoublement en primaire comme étant à imputer à ses parents :

- Morgane : « *J'ai doublé ma cinquième à cause de mes parents* ».
- LN : « *Ah ta cinquième primaire. Et où est-ce que tu l'as faite ?* »
- Morgane : « *J'ai changé trois fois d'école.* »
- LN : « *Trois fois ? À quels moments ?* »
- Morgane : « *J'ai fait toute ma maternelle jusqu'à ma demi deuxième à [telle commune], puis de ma demi deuxième à ma cinquième, je l'ai fait à [telle commune], et euh, de ma cinquième à ma sixième à l'École du Panorama. J'ai recommencé ma cinquième. Comme je changeais d'école mes parents ont voulu que je recommence.* »
- LN : « *C'est tes parents qui ont voulu que tu recommences ?* »
- Morgane : « *Oui.* »
- LN : « *C'est pour ça que tu dis que c'est à cause d'eux ? et pourquoi tu crois que tes parents ont voulu ?* »
- Morgane : « *Parce que en fait je change trois fois d'école et à chaque fois ils avaient une autre fonction pour les matières et tout.* »
- LN : « *Comment ça une autre fonction pour les matières ?* »
- Morgane : « *Par exemple en français ils disaient c'est pas le même langage et tout, donc j'ai eu plusieurs fois un changement et tout quoi.* »
- LN : « *Et qu'est-ce que tu penses de ça ?* »
- Morgane : « *Bah rien de spécial.* »
- LN : « *C'est comme ça ?* »
- Morgane : « *Ouais, c'est comme ça, j'peux rien y faire !* » (en souriant)

Si l'argument du redoublement, tel qu'expliqué par Morgane, reste nébuleux, dans l'entretien collectif avec ses parents, le père de Morgane nous expliquera que la transition de la première commune où ils résidaient, vers une commune de la périphérie flamande où il venait d'ouvrir un restaurant, s'est très mal déroulée pour « *la petite* ». Les parents n'avaient pas eu d'autre choix que de trouver un appartement proche de leur lieu de travail, d'où le déménagement familial, que Morgane va vivre très mal. Le père avance même une remarque plus générale sur la carrière primaire de Morgane :

- Le père : « *D'ailleurs les primaires pour la petite, ça a été très, très mal.* »

En dehors de ses difficultés à se réadapter à la deuxième école, nous avons vu que Morgane conserve un léger défaut de prononciation. Ses difficultés étaient plus grandes durant son cursus primaire, et Morgane a suivi un traitement en logopédie, nous dira son papa, parce que « *les médecins ont longtemps tardé à se rendre compte qu'elle a le palais trop haut* ». En primaires, Morgane ne parvenait pas à prononcer tous les mots, et ce jusqu'à l'âge de 8-9 ans.

Morgane a effectué les maternelles puis la première année primaire dans leur première commune de résidence, pour ensuite quitter cette école en cours de deuxième année primaire (nous dit la maman), suite au déménagement, et continuer sa deuxième année dans une école francophone de la périphérie flamande. Mais dans cette nouvelle école, le père raconte que les élèves se connaissaient déjà entre eux et que Morgane a été « exclue » par ses pairs :

- Le père : « *Elle a mis longtemps avant de commencer à avoir des amis, et ça lui jouait sur le moral également* ».

Ces répercussions émotionnelles peuvent être mises en lien avec les entretiens avec la jeune fille, qui paraît émotionnellement assez instable. Il semble que les difficultés liées à la trajectoire scolaire comme à la biographie en général aient eu de sérieuses conséquences sur Morgane. Le père de celle-ci ajoute même à sa remarque sur le moral de Morgane lors de ce premier changement quelque chose de plus fort encore :

- Le père : « *Les primaires pour la petite, ça a été un enfer...* »
- LN : « *Pourquoi un enfer ?* »
- Le père : « *Parce qu'elle n'aimait pas l'école, parce qu'elle ne s'entendait pas avec... elle n'avait pas d'amis et elle le regrettait toujours. [Dans la commune qu'on avait quitté], elle voulait toujours retourner là-bas parce que là, elle connaissait depuis toute petite, elle avait ses amitiés et elle avait aussi ce petit amour-là...* »

Contrairement au portrait de David, dans ce même rapport, un jeune homme qui avait subi plusieurs changements d'école en primaire sans que des répercussions négatives se manifestent, Morgane illustre un cas de figure où le changement est vécu très négativement, et sans qu'il y ait réadaptation à la nouvelle école via les cercles de sociabilité (« *elle n'avait pas d'amis* »). L'**âge d'or**, pour Morgane, c'est donc la première école où elle a fait ses maternelles et son début de primaire.

*Elle n'avait pas le niveau suffisant...*

Morgane avait exprimé dans son entretien l'idée que c'était de la faute de ses parents si elle avait recommencé sa cinquième primaire. Son père nous explique que Morgane était, par rapport à son âge, à l'avance dans son parcours scolaire. Elle a entamé plus tôt que prévu sa première primaire :

- Le père : « *Oui. Elle est née le 18 septembre donc elle est arrivée un an plus tôt. Déjà en maternelle on hésitait. L'institut nous a dit qu'elle s'ennuierait. Et jusqu'en*

*2<sup>ème</sup>, ça se passait bien. Elle avait envie d'étudier. [Dans la commune de la périphérie flamande], la qualité de l'enseignement francophone, c'était vraiment pas ça ! On nous a interdit de l'inscrire dans une école néerlandophone alors que il y a d'autres origines que je vais pas citer où aucun des deux ne parlait non plus. Donc l'enseignement ici, c'est pas facile parce qu'on nous exclut. Son cours d'immersion en néerlandais, et bien il n'y avait pas de cours ! (...) Le redoublement, c'était en 5-6. On a discuté [avec l'école du Panorama] et quand elle venue de [la commune de périphérie], elle n'avait pas le niveau suffisant. »*

C'était selon le père « *la meilleure solution* ». On voit comment le père de Morgane impute à un manque de qualité de la seconde école primaire<sup>48</sup> les raisons du problème qui a eu lieu à l'arrivée dans la troisième école, où la question du « *niveau* » de Morgane est mise en cause. Morgane est rattrapée par son départ une année à l'avance et les difficultés de sa carrière scolaire primaire. Mais il est possible que toutes les difficultés de Morgane ne soient pas uniquement dues à la combinaison du jeune âge et d'un enseignement lacunaire, étant donné les difficultés que Morgane connaîtra par la suite en première année du secondaire. La décision de redoubler une année est également commentée avec philosophie par le père à l'aune de sa propre trajectoire :

- Le père : « *Moi je trouve que c'est la base (les primaires) ! Si on n'a pas les bases... Moi j'ai connu ça, j'ai eu très, très dur pour arriver à la fin des humanités. »*

*J'ai dû m'élever toute seule...*

Le redoublement et les changements d'écoles ne sont pas les seuls reproches que Morgane fait à ses parents. Plus globalement, elle dira le sentiment d'avoir été livrée à elle-même pour sa scolarité, dans le cadre d'une expérience d'isolement social (parents absents au travail, dans des horaires accaparants) qui sera considérée plus loin dans ce portrait :

- Morgane : « *Ben, j'ai eu de problèmes à l'école parce qu'ils étaient pas là pour m'aider dans les matières. Et donc j'ai dû, en quelque sorte j'ai dû m'élever toute seule quoi. »*
- LN : « *Oui oui, ça c'est clair. Et t'es jamais allée ici au PMS ? »*
- Morgane : « *Euh non. »*
- LN : « *Et t'avais pas un chat ou un chien ? »*
- Morgane : « *Si j'ai eu un chat, je l'ai toujours. »*
- LN : « *Et ça t'aidait ça un peu ou pas, dans ta solitude ? »*
- Morgane : « *Euh moui. »*
- LN : « *Sans plus... »*
- Morgane : « *Parce qu'en fait, c'est pas comme si je me nourrissais toute seule, c'était qu'ils étaient pas là quand je rentrais. Tous après ils arrivaient, ou ils*

---

<sup>48</sup> On se souvient que les parents souhaitaient inscrire Morgane dans une école néerlandophone. Le même argument revient à la fin de l'entretien collectif, quand le père souligne à nouveau : « *On a entendu vraiment que les écoles néerlandophones sont bien meilleures. »*

*rentraient ils s'engueulaient, donc ils me donnaient à manger, puis ils me donnaient quelque chose et je me le réchauffais au micro-ondes et voilà quoi. »*

Il est possible que Morgane force un peu le trait quand elle reproche à ses parents l'absence d'aide scolaire directe due à des horaires professionnels incompatibles, les repas différés, notamment dans cette phrase terrible, « *j'ai dû m'élever toute seule* ». Mais de leur côté, les parents reconnaîtront dans leur entretien cette dimension d'isolement – qu'ils peuvent en partie anoblir comme une preuve d'indépendance de la part de Morgane, et à l'égard de laquelle ils entretiennent un sentiment de culpabilité, comme on le verra.

*J'ai l'habitude d'être toute seule...*

Non seulement l'expérience d'un certain **isolement** a modelé la biographie de Morgane durant son cursus primaire, mais cet isolement est une expérience qui la marque encore en creux aujourd'hui, à travers ce qu'elle souhaite être ou faire :

- LN : « *Et quand t'es à la maison, t'es souvent seule alors ? Tu rentres toute seule ?* »
- Morgane : « *Oui je rentre souvent toute seule mais ça me dérange pas parce que quand j'avais six ans, comme ils étaient au restaurant, j'étais tout le temps toute seule. Pratiquement 24h sur 24, donc j'ai l'habitude d'être toute seule donc maintenant je suis plus toute seule.* »
- LN : « *Ca devait être un peu trash ça non comme période ?* »
- Morgane : « *Euh oui quand même parce qu'en plus c'était pas vraiment un bon quartier.* »
- LN : « *C'était où ça ?* »
- Morgane : « *Ben j'habitais à un moment [dans telle commune de Bruxelles, 3<sup>ème</sup> commune de résidence], j'habitais près d'un parc pas vraiment très bien fréquenté. Ça, c'était dans un appartement, puis [dans la 2<sup>ème</sup> commune de résidence] j'étais encore petite donc voilà quoi.* »
- LN : « *Mais [dans ces deux communes-là] t'étais tout le temps toute seule ?* »
- Morgane : « *Et [au domicile actuel] là aussi maintenant j'étais toute seule les deux premiers mois. Après mon père a été au chômage avant de trouver un boulot donc il était tout le temps avec moi. Donc c'est comme ça quoi.* »
- LN : « *Donc ça a fort changé en fait depuis pas longtemps, là ils sont beaucoup plus présents.* »
- Morgane : « *Oui.* »
- LN : « *Et c'est mieux ou c'est moins bien.* »
- Morgane : « *C'est moins bien, en fait c'est tout le contraire.* »
- LN : « *Dis-moi et je le dirai pas à tes parents même si je rencontre tes parents.* »
- Morgane : « *En fait moi ça m'énerve parce que j'ai été toute seule à la maison depuis l'âge de six ans jusqu'à l'âge de treize ans et que maintenant ils sont toujours à la maison donc ils me vérifient tout alors que je trouve que ça aurait pu être le contraire. De mes six ans et maintenant ils devraient plus être là.* »
- LN : « *C'est vrai que quand on y pense comme ça, on peut se dire ça, c'est vrai. Tout à fait. Est-ce que tu leur dis ça ?* »

- Morgane : « *Euh oui ils le savent.* »
- LN : « *Et qu'est-ce qu'ils te répondent alors.* »
- Morgane : « *Ben que c'est comme ça, qu'ils savent rien y changer, qu'ils ont pas fait ça à contre cœur que ils pouvaient pas s'empêcher.* »
- LN : « *Mais ça n'empêche pas que tu leur en veux quand même ou pas ?* »
- Morgane : « *Euh quand même.* »
- LN : « *Et ça va ? Parfois t'es triste à cause de ça, ça te rappelle des mauvais souvenirs, t'as eu des mauvaises expériences ?* »
- Morgane : « *Oui j'ai eu des mauvaises expériences.* »
- LN : « *C'est-à-dire ?* »
- Morgane : « *En fait quand j'étais toute seule chez moi le soir et tout des fois j'entendais des bruits et quand j'étais petite je me suis fait une paranoïa et maintenant je suis un peu parano à cause de ça.* »

L'expérience d'un relatif isolement a modelé l'identité. Morgane reproche donc à ses parents tant leur désinvestissement durant sa scolarité passée, que leur réinvestissement actuel qu'elle estime trop envahissant. Les cadres de son expérience sont déformés par cette nouvelle réalité familiale d'implication plus forte, liée à l'échec à la fin de la première année secondaire et à d'autres sources de préoccupation de la part des parents. Il est possible que cet univers isolé ait nourri une partie des loisirs de Morgane, depuis les sociabilités en ligne jusqu'au goût pour la lecture<sup>49</sup> :

- LN : « *Et est-ce que tu lis parfois ?* »
- Morgane : « *Euh oui, beaucoup.* »
- LN : « *Beaucoup ?* »
- Morgane : « *Oui.* »
- LN : « *Tu lis quoi ?* »
- Morgane : « *De tout, pour adultes, fantastique...* »
- LN : « *Des bouquins.* »
- Morgane : « *Des romans.* »
- LN : « *A la bibliothèque de l'école ?* »
- Morgane : « *Euh non je les achète.* »
- LN : « *Tu les achètes...* »
- Morgane : « *Parce qu'à la bibliothèque de l'école c'est pas vraiment des bouquins, c'est pas vraiment ce que j'aime bien quoi.* »
- LN : « *Tu me montreras si jamais je venais chez toi ?* »
- Morgane : « *Euh oui.* »

Tout un ensemble de **reproches filiaux** se construit par ailleurs dans l'entretien, et peut-être dû au fait que le **contrôle social** familial s'est, depuis l'échec en première comme nous le verrons plus loin, significativement resserré sur la jeune fille, alors qu'il était distant durant le cursus primaire. Ce mélange de contrôle renforcé et de doléances se présente en tout cas sous la forme du ressentiment répété, notamment quand Laurence Noël demande à Morgane si celle-ci a bien fait passer à la famille la demande d'entretien aux parents :

---

<sup>49</sup> La mère insistera sur le fait que Morgane lisait beaucoup et divers genres : policier, monde fantastique, etc.

- LN : « *T'as remis l'enveloppe à tes parents ?* »
- Morgane : « *Euh oui.* »
- LN : « *Ils ont dit quoi ?* »
- Morgane : « *Ils ont rien dit de spécial.* »
- LN : « *Qui tu préférerais que je voie, ta mère ou ton père ?* »
- Morgane : « *Euh, n'importe. De toute façon ils se parlent entre eux donc voilà quoi.* »
- LN : « *Tu t'entends bien avec eux ?* »
- Morgane : « *Euh bof...* »
- LN : « *Pourquoi ?* »
- Morgane : « *Euh je sais pas, c'est compliqué. Il y a eu beaucoup de problèmes et tout donc voilà quoi.* »

Les **états émotionnels** évoqués par Morgane dans son entretien individuel autant que la façon dont elle les évoque amènent parfois à se demander (dans l'entretien notamment) si elle n'a jamais été suivie par le PMS, ou n'aurait pas dû l'être. En tout état de cause, les reproches qu'elle nourrit à l'égard de ses parents engendrent de la part de ces derniers un travail de culpabilité. Au cours de son entretien, le père dira en effet :

- Le père : « *Il faut reconnaître que elle a été livrée à elle-même, la vie fait que on doit travailler, et la restauration c'est midi et soir. Elle habitait à 50 mètres de la maison mais elle a dû se débrouiller à un moment toute seule. (...) On l'a pas laissée comme ça, elle a toujours été indépendante.* »

La mère, à cet égard, restera silencieuse dans cette partie de l'entretien mais avec une attitude qui est montrée sa préoccupation face au sujet. S'il y a un sentiment de culpabilité, il y a aussi tout un travail de justification pour composer avec ce sentiment. Ainsi, le père de Morgane justifie cette absence et ce vide d'investissement parental sur le cursus primaire avant tout par **les contraintes du métier** qu'il exerce :

- Le père : « *On se sent coupable mais il y a la réalité de la vie aussi. Avec un restaurant, il faut aller de l'avant.* »

*Parce que toutes ses amies allaient là-bas...*

La famille a quitté la troisième commune de résidence parce que l'établissement a été vendu et que l'appartement « *a également été clôturé* », nous dira le papa de Morgane. La quatrième commune est choisie en raison de la proximité avec le lieu de travail des parents, dans un café d'une des communes de Bruxelles. Ce qui entraîne à nouveau des implications sur la scolarité de Morgane. Les parents de celle-ci hésitent en effet entre deux établissements, l'ES1 et l'Institut des Valeurs Chrétiennes (IVC, nom anonymisé), où les « amies » de Morgane à l'École du Panorama sont pour la plupart entrées en secondaire. Les parents ont donc présenté une inscription dans les deux établissements :

- Le père : « *On a postulé et donc très simplement, on a choisi... avant parce qu'on avait déjà déménagé ici. Avant... Morgane désirait aller dans une école [dans la*



*troisième commune de résidence] "parce que toutes ses amies allaient là-bas". Donc on a postulé dans trois écoles différentes. »*

Le père a « *vraiment regardé* » aux alentours, il ne souhaitait pas que Morgane prenne le bus seule comme c'était le cas à la fin de ses primaires : « *Sécurité avant tout* », nous dira-t-il. Il semble en fait qu'une forme de contrôle social accru sur les déplacements de Morgane soit opéré depuis l'entrée dans le secondaire, depuis que le père a fait sa deuxième faillite. L'inscription de Morgane sera acceptée tant à l'IVC qu'à l'ES1, et la famille opère le choix préférentiel de l'ES1. Si le père a insisté plus haut sur le fait que Morgane voulait suivre ses « *amies* » à l'IVC, celle-ci nous dira par contre dans son entretien individuel qu'elle voulait aller à l'ES1 avant tout pour suivre une « *amie* », et par souci de proximité avec le nouveau domicile :

- LN : « *Est-ce que tu avais entendu parler de l'ES1 avant ?* »
- Morgane : « *Euh oui en fait je suis venue à l'ES1 parce que j'avais une amie ici qui a changé d'école maintenant.* »
- LN : « *C'est toi qui as demandé à tes parents ?* »
- Morgane : « *Oui c'est moi parce qu'en fait, je devais aller à l'IVC, là où j'avais toutes mes amies de l'année passée, enfin d'il y a deux ans, de ma cinquième-sixième.* »
- LN : « *C'est où l'IVC ?* »
- Morgane : « *C'est [à deux communes de distance] et je préférerais venir ici parce que c'était plus près aussi, parce que sinon je devais faire une heure et demie de bus.* »
- LN : « *Oui, ici c'est à côté, c'est super, tu dois même pas prendre le bus.* »
- Morgane : « *Oui, c'est 5 minutes à pied et donc je me sens accueillie, tous les profs expliquent bien et tout donc ça va quoi.* »

Morgane fut apparemment partie prenante du choix de l'école, notamment par la visite de l'établissement.

*Que tu rates ton année c'est une chose...*

Il y a une sorte de **freinage scolaire** sur la première année (et éventuellement le début de la deuxième) que Morgane a passée à l'ES1, apparemment essentiellement pour des raisons de combinaison de refus d'école et d'envie de changement (les « *humeurs* » changeantes de Morgane, examinées plus loin). Si le père nous dira plus tard dans l'entretien que Morgane avait un « *bon dialogue* » avec les enseignants de cette première année, la mère de Morgane, qui intervient peu dans l'entretien, dira pour sa part que sa fille s'est « *laissée aller* » cette première année. Morgane avait de très mauvais résultats après la session de décembre, et le père nous dit avoir suivi l'évolution de près à partir de ce moment :

- Le père : « *Morgane a essayé de rattraper, elle a fait un très bel effort en deuxième partie d'année* ».

Ils ont eu une discussion et pour qu'elle fournisse cet effort, le père lui a dit :

- Le père : « *Que tu rates ton année scolaire c'est une chose, mais que tu ne fais rien pour rattraper... ça, c'est autre chose... parce qu'il faut préparer l'année prochaine* ».

Une autre manière de réagir aux difficultés scolaires de Morgane a été de fournir un professeur particulier, en l'occurrence une amie des parents qui est institutrice, pour aider Morgane dans sa scolarité (« *notre amie qui venait (15 euros de l'heure)* »). L'institutrice a été mise à contribution de septembre à Noël, deux fois par semaine, et la session suivante s'est bien passée, nous dit le papa de Morgane : il n'y a qu'un « *micro échec en néerlandais* ». La mère souligne le fait que Morgane travaillait à l'avance en préparation du cours particulier.

En ce qui concerne le suivi des devoirs, l'entretien collectif avec les parents de Morgane confirme que ces derniers n'ont pas le temps de vérifier les devoirs. La mère ne maîtrise pas la langue française et le père n'est présent qu'en cas de besoin :

- Le père : « *Si vraiment elle a besoin, elle vient chez moi... ça peut être du français, des maths, de la géo... C'est vraiment au moment où elle sait pas. En maths, on doit se rappeler... faut aller loin dans le cerveau mais plus ou moins, on y arrive* ».

En retrait sur le plan de l'aide quotidienne scolaire du fait de leur activité professionnelle, les parents sont prêts à payer un nouveau professeur particulier si de nouvelles difficultés venaient à se présenter. L'investissement financier que cela représente est considéré comme prioritaire :

- Le père : « *On n'hésitait pas. C'est comme quand vous allez dans un restaurant, vous allez payer quelque chose et si c'est bon, c'est bien, si vous ne mangez pas bien, ça devient cher.* »

Le professeur particulier ne peut plus venir. Morgane trouvait de toute façon que ce n'était plus nécessaire mais elle sait qu'elle peut voire doit demander à ses parents si elle perd le cap, nous disent ces derniers. Le père de Morgane estime en tout cas, après cet épisode difficile de l'échec en première, que la situation actuelle de Morgane s'est apaisée :

- Le père : « *Elle est contente là, elle aime bien ses profs, elle aime bien y aller. La semaine passée elle a été malade. Elle a râlé d'être une semaine à la maison. Il y a une attitude positive.* »

Il est assez difficile d'y voir clair à partir de l'entretien individualisé avec Morgane sur les **raisons** de ce freinage scolaire. Du côté des parents, c'est avec un certain retard que ce freinage est pris en considération. Ainsi, les parents expliquent que c'est vers Noël de la première année qu'ils se sont rendus compte que Morgane ne faisait pas (plus) signer ses contrôles. Le père reprochera à l'école de ne pas avoir suivi ce problème, de ne pas les avoir prévenus plus tôt :

- Le père : « *Je ne comprends pas qu'on nous fait signer dans le journal de classe, que les enfants notent eux-mêmes et qu'on ne voit pas les feuilles ! Elle a ramené la pile de son casier. Là, discussion a été très sérieuse. Si c'est comme ça, elle ira à*

*l'internat, parce qu'on n'a pas le temps et qu'on va pas se disputer. Et si c'est pas l'internat où tu rentres toutes les semaines, mais une fois tous les mois ! Là elle s'est rendu compte. Il fallait lui faire peur, un électrochoc. »*

L'argumentaire **externalise** le problème, comme le père de Morgane le fera de manière répétée. Ce n'est pas tant la faute de la faible implication parentale dans le suivi scolaire que celle de l'école qui ne les a pas prévenus. En tout cas, grâce à la faible implication parentale, Morgane a pu se jouer des uns et des autres un moment par un **court-circuitage de l'information** scolaire (« la pile [de contrôles] de son casier »).

Les parents reviendront dans l'entretien sur la parade qu'il leur restait, la **menace de l'internat**, une menace (« électrochoc ») qui n'apparaît pas si éloignée, néanmoins, d'une rêverie de Morgane qui voulait cette année-là entrer à tout prix dans une « école militaire » en France, comme on le verra plus loin, et qui demandait dans ce cadre une sorte de *recadrage* explicite à ses parents, mais cependant hors de leur vue. Il semble pourtant que la menace parentale de l'envoi en internat ait porté, surtout parce qu'elle couperait dans les sociabilités et loisirs de la jeune fille. Le père espère, au moment où il est interviewé, qu'il y a eu « un dé clic » pour Morgane, une sorte de prise de conscience des responsabilités scolaires. Il lui dit qu'elle lui fait confiance. Selon lui, Morgane sait que si elle ment ou dissimule à nouveau, il y aura des sanctions.

*Les meilleurs que j'ai jamais eus...*

Il semble que le retour du contrôle parental combiné à un suivi par professeur particulier ait eu des conséquences positives sur la scolarité récente de Morgane au milieu de l'année 2010-2011, quand celle-ci évoque ses résultats lors du deuxième entretien individualisé réalisé avec elle :

- LN : « Alors ben voilà, je voulais donc savoir un peu comment ça se passe depuis la dernière fois ? Et tes résultats aussi... Comment ça s'est passé à Noël ? »
- Morgane : « Ben mes résultats de Noël sont les meilleurs que j'ai jamais eus. »
- LN : « Les meilleurs que t'as jamais eus !! T'as eu combien de % ? »
- Morgane : « Euh, beaucoup. »
- LN : « Genre quoi ? »
- Morgane : « Ben je me rappelle plus trop, j'ai eu dans les septante, septante-cinq, j'ai eu de bons résultats quoi. »
- LN : « Tes profs étaient contents ? »
- Morgane : « Oui, très. »
- LN : « Qu'est-ce qu'ils t'ont dit ? »
- Morgane : « Ils m'ont dit que j'avais fait un bel effort depuis l'année passée et qu'ils étaient fiers de moi et tout. »
- LN : « Cool... Et toi ? T'es fière de toi aussi ? »
- Morgane : « Ouais, j'suis fière de moi aussi, ça fait plaisir. »
- LN : « Et comment tu vois la deuxième ? »
- Morgane : « Normalement. »
- LN : « T'as confiance et tu sens que ça va aller ? »

- Morgane : « *Je sais que ça va être dur mais je vais m'y mettre à fond quoi.* »
- LN : « *T'y mettre à fond, c'est quoi pour toi ?* »
- Morgane : « *Ben, étudier encore plus si je comprends pas, demander au prof, suivre en cours et tout.* »
- LN : « *Tu le diras à tes parents si tu as des difficultés ?* »
- Morgane : « *Oui mais j'ai eu un prof particulier et si j'ai des difficultés, je demanderai pour le revoir parce que maintenant ça va bien donc j'ai arrêté de la voir.* »

Morgane apprécie les encouragements que lui adressent les professeurs, qui l'évaluent par rapport à la situation où elle se trouvait l'année précédente. On notera qu'elle s'établit une sorte de planning scolaire pour l'année qui vient, basé sur l'étude, l'assiduité en classe et la participation en classe, qui est peu l'image inversée de ses épisodes de retrait scolaire en classe. Mais surtout, quand il lui est demandé si elle prendra appui sur ses parents en cas de difficultés, Morgane évoque directement le professeur particulier, ce qui est un indice probant de la délégation du suivi scolaire par les parents à cette aide extérieure.

*C'est un enfant qui est lâché chez des préados...*

Du côté des parents, on trouve surtout une sorte de **justification** (par réinterprétation de l'échec) plutôt qu'une véritable investigation des raisons de l'échec. C'est en effet en termes très généraux que le père nous répond à ce sujet :

- Le père : « *Oh, la première je savais. Finalement en trente ans, rien n'a changé, de la primaire au secondaire, personne n'est préparé. Ou peut-être des écoles payantes, je ne sais pas. C'est un enfant qui est lâché chez des préados, il sait même pas comment ça va se passer, il sait même pas ce qui l'attend, on va dire qu'il sait même pas qu'il va changer de prof et de classe toutes les cinquante minutes... Il sait pas qu'il va devoir prendre des notes au vol. La primaire ne prépare absolument pas au secondaire. (...) C'est un bébé qu'on lance chez les grands.* »

En l'occurrence, cet argument ne prend pas en compte la continuité du freinage, qui semblait toujours effectif en début d'année 2010-2011, notamment quand une enseignante l'évoque, mais que l'on retrouve aussi dans le détachement scolaire dont Morgane peut faire preuve :

- LN : « *Tu veux réussir cette année ?* »
- Morgane : « *Ouais.* »
- LN : « *Ouais et donc tu passes combien de temps à peu près, tu fais tous tes devoirs systématiquement ?* »
- Morgane : « *Euh, ça dépend.* »
- LN : « *Ca dépend de quoi ?* »
- Morgane : « *De mon humeur, de mon envie, des trucs comme ça.* »
- LN : (rires) « *OK, donc généralement tu les fais.* »
- Morgane : « *Oui.* »

Les « *humeurs* » et les « *envies* », à nouveau des **états émotionnels**, viennent décider de l'implication dans le travail. Souvenons-nous qu'ils s'expriment également dans le domaine des relations parents/enfant, marquées au moment du premier entretien par le ressentiment de Morgane. On peut se demander si d'une certaine manière les parents n'ont pas créé ces conditions où **l'émotion règne en maître** en trouvant à Morgane une sorte de sensibilité émotionnelle particulière, quand le père exprime dans l'entretien collectif le fait qu'elle ait toujours été entourée d'adultes et ce, y compris *via* la fréquentation des restaurants familiaux :

- Le père : « *Elle été avancée, plus mature psychologiquement.* »

Morgane reprend elle aussi ce discours, dont elle a fait une sorte de blason puisqu'elle se voit bien poursuivre dans l'avenir par des études de psychologie :

- LN : « *Après la rhéto, tu veux faire quoi ?* »
- Morgane : « *Je veux faire psychologue.* »
- LN : « *Pourquoi ?* »
- Morgane : « *Je sais pas, ça me plaît d'analyser les gens et tout. Quand j'étais petite, mon père m'avait dit, quand ils avaient le restaurant, j'allais des fois là-bas et ils ont dit, il m'a dit qu'il y avait des clients à lui venaient lui dire : "Oui ta fille m'a parlé, je dois vraiment me remettre en point et tout".* »
- LN : « *En question... ?* »
- Morgane : « *Oui.* »

De son côté, le père de Morgane relaie ce projet d'avenir professionnel en répondant dans l'entretien à la question portant sur les espoirs quant à l'avenir :

- Le père : « *Ce serait que, franchement, elle fasse des études psychologiques et psychiatriques elle veut faire, elle commence à aimer l'école les études et qu'elle aime le plus possible, on est là pour ça. Déjà avec des diplômes on a du mal à trouver du boulot, je lui ai dit : tu veux faire quoi, femme de ménage, serveuse ? Parce que sans diplôme...* »

On notera que Morgane « *commence* » à aimer l'école, ce qui suggère en creux une confirmation du manque d'enthousiasme scolaire palpable dans le premier entretien individualisé avec la jeune fille. Ce qui amène à discuter de **la part du rêve et de la réalité** entre implication scolaire réelle et opportunités professionnelles futures. Il est possible que d'échafauder ces **rêves d'avenir** permette aussi de constituer un bouclier protecteur pour oublier les difficultés scolaires récentes ou actuelles. Ce peut être une forme de **discours d'évasion**, de fuite hors de la réalité scolaire immédiate, tout comme l'est la rêverie bien plus orchestrée qui est exposée au point suivant.

*Je voulais aller voir une école militaire...*

Face à ses difficultés en première année, il semble que Morgane ait élaboré une sorte de **rêverie**, probablement en lien avec des contacts étrangers qu'elle avait *via* un jeu en ligne (comme nous allons le voir plus loin), pour un changement d'établissement vers une « *école*

*militaire* » en France. Tout un scénario s'échafaude sur cette base, dont nous avons vu qu'une de ses enseignantes nous avait parlé :

- Morgane : « Ben, en fait, en janvier, je voulais aller voir une école militaire. »
- LN : « Pourquoi ? »
- Morgane : « Comme ça, ça me passait. »
- LN : « Où est-ce que tu as vu ça ? à la télé ? »
- Morgane : « Non, c'était comme ça. »
- LN : « Comment t'as eu l'idée, personne connaît ça ? »
- Morgane : « Je sais pas. »
- LN : « Enfin, moi je ne connais pas ça, c'est quoi ? »
- Morgane : « Ben en fait, c'est un internat où il y a la fonction militaire et puis voilà. »
- LN : « T'as voulu devenir militaire. »
- Morgane : « Oui comme ça. »
- LN : « Comme ça ? T'as rien lu, ou vu à la télé, dans la rue ? »
- Morgane : « Non, comme ça, non, non parce que c'était pas ici, c'était en France. »
- LN : « Ah bon ? Mais où est-ce que tu as entendu parler de ça ? »
- Morgane : « Je sais pas, ça m'est venu comme ça. »
- LN : « OK donc t'as voulu y aller et qu'est-ce qui s'est passé, qu'est-ce qu'ils ont dit ? »
- Morgane : « Et puis en fait euh, jusqu'en juin, jusqu'aux deux semaines avant les examens finals, j'avais pas du tout étudié parce que je me suis dit de toute façon ça sert à rien l'école, l'année prochaine je devrai quand même refaire ma première année. »
- LN : « En fait tu t'es dit : "Je m'en fous si je rate parce que de toute façon je fais autre chose ?" »
- Morgane : « Non, parce que de toute façon je vais quand même devoir recommencer ma première. »
- LN : « Bon, tu t'es dit ça, et tu l'as dit à tes parents ça ? »
- Morgane : « Oui, ils le savaient. »
- LN : « Et ils étaient d'accord. »
- Morgane : « Non pas trop, ils m'ont dit quand même d'étudier et tout. Mais voilà quoi... »
- LN : « Mais ils étaient d'accord que tu ailles à l'école militaire ? »
- Morgane : « Mon père était d'accord, ma mère un peu moins. »
- LN : « OK donc et qu'est-ce qui se passe alors ? Qu'est-ce qui a changé là ? Donc tu rates ? Tu as une seconde session ou tu rates d'office ? »
- Morgane : « Je rate d'office. »
- LN : « OK et qu'est-ce qu'il se passe pendant les vacances ? Pourquoi tu ne vas pas à l'école militaire. »
- Morgane : « Parce que en fait, il y a eu un problème, c'est compliqué, donc avant la deuxième semaine avant les examens, on m'a appris que je pouvais pas y aller, alors j'ai eu que deux semaines pour rattraper toute une année. »
- LN : « D'accord, d'accord, on t'a appris que tu pouvais pas y aller pourquoi ? »
- Morgane : « C'est compliqué. »

- LN : « *Tu rentrais pas dans les critères, c'est ça ?* »
- Morgane : « *Si, mais c'est compliqué, je sais pas comment expliquer.* »
- LN : « *Et c'était pas trop cher un internat en France ?* »
- Morgane : « *Euh ça allait, c'était pas trop le problème de l'argent.* »
- LN : « *C'était quoi alors ?* »
- Morgane : « *Mais en fait, là où je m'intéressais c'était plus de 18 ans donc là j'ai changé, j'ai pris une école où c'était à partir de mon âge et ils m'ont dit que je devais attendre, que de toute façon je devais refaire ma première et après ils m'ont dit que y avait plus de place.* »

L'adolescente de treize ans, l'année passée, a donc échafaudé tout un rêve de changement d'école pour une académie militaire française accueillant uniquement des élèves majeurs (les « *critères* » d'admission constituant ainsi une solide ambiguïté dans le discours). Les nombreuses zones d'ombre qu'elle laisse percer dans son discours, notamment sur la manière dont cette connaissance des académies militaires lui est venue, sont à rapporter en partie à ses sociabilités en ligne qui ont fait l'objet d'une reprise en main récente par ses parents. Pour le reste, ces zones nébuleuses (« *je sais pas comment expliquer* ») renforcent l'impression d'une sorte de **rêve éveillé** pour **s'évader de la réalité scolaire** immédiate, d'une lubie (« *ça me passait* ») à laquelle un des deux parents ou les deux ont laissé libre cours.

Ce qui est à relever, en effet, c'est que toujours dans leur conviction que Morgane est très « *avancée* » psychologiquement, les parents ont laissé Morgane développer cette idée une partie de l'année passée comme une véritable alternative à sa scolarisation en Belgique francophone. L'envie de Morgane d'aller à cette « *école militaire* » a en effet été prise au sérieux par le père, qui s'est renseigné. Il semble que dans cette famille où le père de Morgane insiste sur le *dialogue* avec sa fille (« *On en parle on en discute* »), les envies de celle-ci soient partiellement rencontrées – seules celles considérées comme anormales par les parents sont écartées (on le verra plus loin) – comme une forme de **compensation** par rapport à un mode de vie professionnel qui les accapare et les éloigne de certaines formes d'implication dans la vie quotidienne et la scolarité de Morgane.

Morgane aurait explicitement formulé à son père les raisons de cette envie de départ par la formule suivante, qu'il nous restitue : « *J'ai besoin de structure pour qu'on m'encadre* ». C'est un discours évidemment un peu paradoxal avec le fait que Morgane souhaite à la maison avoir un peu moins ses parents (et leur contrôle social) dans les pieds. Il est possible qu'elle exprime plus en l'occurrence une forme de rancune, utilisant l'idée du départ, de la séparation, en faisant jouer ainsi une forme de punition à l'égard de ce qu'elle a à reprocher à ses parents (leur absence relative dans sa vie et sa scolarité en école primaire). « *Elle rêve de partir toute seule* », nous dit le père, qui nous dira qu'il a envisagé cette option à tête reposée (« *pourquoi pas ?* »). Mais la mère exprime par contre son désarroi à l'idée que Morgane puisse partir.

*Donc on n'a pas le même mental...*

Morgane nous décrira l'univers de ses sociabilités comme étant plutôt extérieur à l'école. Elle a plusieurs loisirs (équitation, cours de guitare) et des amitiés qui sont extérieures à l'ES1. Dans son premier entretien, elle explique qu'elle n'a pas de vraies amitiés dans cette classe où elle a redoublé :

- LN : « *Avec qui est-ce que tu t'entends le mieux dans toute la classe ?* »
- Morgane : « *Ben dans toute la classe j'en ai pas vraiment, c'est peut-être une amie qui a doublé avec moi.* »
- LN : « *OK. Vous vous entendez bien ?* »
- Morgane : « *Oui.* »
- LN : « *Pourquoi, tu crois ? Comment est-ce que vous vous êtes connues ? Vous vous êtes connues parce que vous avez doublé ou bien avant ?* »
- Morgane : « *On s'est connues bien avant. Parce que en plus, c'est un peu marrant parce que en fait je traînais avec un ami qui maintenant est en 2<sup>ème</sup> que j'ai un peu perdu contact et elle arrêtait pas de lui rappeler et de venir devant lui et lui dire : "c'est Mylène" comme ça. Donc à chaque fois je retenais puis on a commencé à parler et comme on avait une amie liée on a commencé à se connaître, on a vu qu'on se ressemblait, qu'on pensait de la même façon et voilà quoi.* »
- LN : « *Et donc c'est une de tes meilleures potes à l'école ?* »
- Morgane : « *Pas trop.* »

Il apparaît que le redoublement a éloigné Morgane des élèves de son ancienne classe de première commune, et que ses années de décalage en termes d'âge avec les élèves de sa classe actuelle (à cause de son retard scolaire) rendent plus difficile les sociabilités en classe :

- LN : « *Et comment ça se passe avec les copines ? C'était pas top quand je t'avais vue là... Au début de l'année tu m'avais dit : "ouais pfff..."* »
- Morgane : « *Ben ça va, ils ont deux ans de différence de moi, donc on n'a pas le même mental mais sinon ça va, je m'entends bien avec ma classe, la classe où j'étais partie en classe verte et tout va bien quoi...* »
- LN : « *C'est quoi la classe où t'étais partie en classe verte, c'est une autre classe ?* »
- Morgane : « *Oui.* »
- LN : « *Et donc, où sont la plupart de tes amis maintenant ? En première ?* »
- Morgane : « *Oui. J'en ai quelques-unes en deuxième. Mais voilà.* »
- LN : « *C'est celles d'avant, là ?* »
- Morgane : « *Oui, l'année passée.* »
- LN : « *Donc tu les vois pas trop.* »
- Morgane : « *Non...* »

Les loisirs de Morgane sont basés sur des sorties au cinéma et d'autres sorties en ville avec les amis, notamment ceux d'une autre école, l'École Sœur Sourire (ESS, nom anonymisé), fréquentés via une (nouvelle) « meilleure amie » d'une autre classe :

- LN : « *Tes parents m'ont dit que tu allais parfois au cinéma ?* »



- Morgane : « *Oui avec des amis de l'extérieur de l'école... »*
- LN : « *C'est qui, eux ? »*
- Morgane : « *Euh ils sont de l'École Sœur Sourire, et je les connais grâce à une amie, à ma meilleure amie qui est à la classe à côté de la mienne et voilà... »*
- LN : « *Oui, très dur, et donc tu traînes avec des gens de l'École Sœur Sourire comme ça euh... »*
- Morgane : « *Oui. »*
- LN : « *OK, donc aller au cinéma, mais qu'est-ce que t'aimerais faire ? »*
- Morgane : « *Ben moi ça me dérange pas juste de traîner avec des amis aller dans un parc et tout ça... des choses comme ça. La plupart c'est des amis que je vois à la guitare donc quand on se voit on joue de la guitare donc ça va quoi. »*
- LN : « *Et là, tu vas chez eux avec ta guitare ? Eux viennent ? »*
- Morgane : « *Ben, des fois quand je vais chez eux, je prends ma guitare ou bien eux viennent, on parle guitare, on fait de la musique, on parle on s'amuse quoi. »*
- LN : « *C'est plutôt des filles ou filles et garçons ? »*
- Morgane : « *Filles et garçons. »*
- LN : « *Les deux ? »*
- Morgane : « *Ouais. »*

On le verra plus loin, le fait de baguenauder en ville avec les amis, par exemple dans les parcs, n'est pas nécessairement aussi apprécié par les parents qui essaient que Morgane parte en vacances en été dans la famille en Tchéquie plutôt que de « traîner » en rue avec les copains. Un contrôle social sur les sorties se dessine dans ce cadre, bien qu'il soit difficile à dire s'il est effectif en pratique quotidienne au-delà du discours des parents. En tout cas, une des amies de Morgane, qui était la fille d'une collègue de travail de la maman, a fait l'objet d'un travail de **contrôle social** de la part des parents, dans le sens où ces derniers, qui craignaient une *mauvaise* fréquentation (*ou influence*) sur la jeune fille, en particulier dans le domaine de l'émancipation amoureuse et sexuelle, ont essayé de limiter cette fréquentation :

- Le père : « *On ne préfère pas qu'elle voit encore son amie de l'année dernière. Elle a de gros problèmes psychologiques, enfance délicate et maintenant révoltée, extravertie... etc. Très libertine, à 14 ans, relations sexuelles etc. »*

Il semble avoir été difficile d'éloigner Morgane. Mais son père finit par nous dire que Morgane elle-même a fini par ne plus vouloir fréquenter cette amie. Le père évoque clairement les raisons du contrôle opéré : il ne souhaite pas que sa fille fréquente une jeune fille qui expérimente déjà une **vie sexuelle**. Le père protège sa fille qu'il appelle souvent « *la p'tite* » pendant l'entretien.

*Je connais pas leur vie vraiment...*

Un volet important des loisirs de Morgane sur les années précédentes était de l'ordre des sociabilités en ligne, éventuellement parce que la jeune fille trouve dans les amis *en ligne* un substitut à une sociabilité faible en classe, qu'elle exprime de manière voilée dans les entretiens. Ce qui se construira au départ autour d'un jeu en ligne qui regroupe différentes

classes d'âge sur un forum Internet *d'aficionados* va prendre cependant des conséquences plus importantes :

- LN : « *C'est quoi tes séries préférées, tu regardes souvent la télé ?* »
- Morgane : « *Euh non la télé je la regarde pas trop, plutôt l'ordi.* »
- LN : « *OK, OK et c'est quoi sur l'ordi, c'est des jeux ?* »
- Morgane : « *Un jeu en particulier.* »
- LN : « *Lequel ?* »
- Morgane : « *LAST SHOW* »
- LN : « *Last show ? C'est quoi ?* »
- Morgane : « *C'est un jeu online.* »
- LN : « *Qui te permet de faire quoi ?* »
- Morgane : « *En fait on doit avoir des niveaux, on doit avoir des niveaux en plus.* »
- LN : « *C'est quoi ? c'est aventure, c'est mode, c'est ?* »
- Morgane : « *Aventure.* »
- LN : « *Et tu joues tout le temps à ce jeu-là ?* »
- Morgane : « *Euh ouais.* »
- LN : « *Et t'as une adresse email ?* »
- Morgane : « *En fait je fais pas que ça, je parle aussi avec mes amis et tout.* »
- LN : « *Donc tu chattes tout le temps sur Internet ?* »
- Morgane : « *Hum hum...* »
- LN : « *Avec des filles de la classe ou des filles en dehors ?* »
- Morgane : « *Des personnes de France.* »
- LN : « *Ah oui d'accord, et c'est d'où que tu connais toutes ces personnes.* »
- Morgane : « *Grâce au jeu comme il est online.* »
- LN : « *Ah c'est le forum, bien sûr !!! C'est comme ça que tu rencontres des gens.* »
- Morgane : « *Oui.* »
- LN : « *OK, OK, OK, et y'en a qui sont devenus de vrais amis ?* »
- Morgane : « *Oh, oui.* »
- LN : « *T'as envoyé des photos, ou tu vois qui c'est ?* »
- Morgane : « *Ben on parle sur skype, sur msn, sur Facebook des trucs comme ça.* »
- LN : « *Bien sûr et ça devient tout à fait réel, t'as vu la personne quoi. Tu les skype avec l'image c'est ça.* »
- Morgane : « *Oui on parle et tout, comme ça.* »
- LN : « *Fille garçon et tout ?* »
- Morgane : « *Oui.* »
- LN : « *Beaucoup ? Tu dirais une dizaine ou moins ?* »
- Morgane : « *Euh genre cinquante et plus...* »
- LN : « *Ah oui ? OK, mais avec qui tu es le plus proche ?* »
- Morgane : « *Ben euh, ça dépend, ça dépend des moments et tout, un peu tout le monde.* »
- LN : « *Et quel âge ils ont tous ces gens ?* »
- Morgane : « *Entre 14 et 35 ans.* »
- LN : « *Ouais, ouais. Et y en a beaucoup dans ta classe qui font ça tu crois ?* »
- Morgane : « *Euh je sais pas, je connais pas leur vie vraiment.* »

- LN : « *C'est marrant on dirait que dans la classe, c'est pas génial...* »
- Morgane : « *Mmm, je... voilà quoi, bof.* »

« Last show » est un jeu gratuit en ligne présenté sur Internet comme un *jeu d'action* et qui est destiné plutôt à des joueurs de sexe féminin. Le jeu consiste à faire danser une animation du chanteur Michael Jackson le plus longtemps possible. Dans ses loisirs domestiques plutôt solitaires (bouquiner, jeux électroniques), il est possible que Morgane ait compensé l'isolement familial et en classe avec cet univers en ligne, bien qu'elle disposait également d'une série de sociabilités liées à ses loisirs extérieurs. Qu'elle ait trouvé via ces réseaux transnationaux de nouveaux « amis » permet en tout cas à Morgane de relativiser les difficultés de sociabilité en classe (« *je connais pas leur vie vraiment* »).

Le regain de sociabilités (extérieures à sa classe) et d'activités nouvelles (la guitare), combiné au contrôle social exercé par les parents sur les fréquentations et la sociabilité en ligne de Morgane, a amené celle-ci à reconfigurer à la baisse son investissement dans le jeu en ligne et ce réseau d'amis français qu'elle avait via le jeu :

- LN : « *Et comment ça se passe avec tes amis en France avec qui tu jouais des jeux on-line et tout ça ?* »
- Morgane : « *Ben j'ai perdu contact et voilà, j'suis plus dans le monde maintenant en Belgique et tout. J'suis plus comme avant quoi...* »
- LN : « *Et tu trouves que c'est bien ? C'est un changement pour toi, ça ?* »
- Morgane : « *Oui parce que maintenant je peux plus sortir et voir des amis donc ça va et j'suis bien quoi, ça m'intéresse plus d'avoir des amis aut'part et de pouvoir rien faire sauf parler et tout.* »
- LN : « *Et du coup tu veux pas aller à l'école royale militaire ? C'est fini ?* »
- Morgane : « *Oui c'est fini.* »
- LN : « *Donc tu préfères rester ici tranquille ?* »
- Morgane : « *Ben ça me dérangerait pas d'y aller mais bon j'ai pas encore l'âge et tout donc voilà. C'est plus une priorité.* »
- LN : « *Mais t'y penses quand même encore ?* »
- Morgane : « *Des fois.* »
- LN : « *Et ça, c'est dans des moments où t'es pas bien ici ou...* »
- Morgane : « *Non, même quand je suis bien c'est juste que j'sais pas, voilà j'aime bien, ça m'est venu comme ça un jour et ça reste...* »

Le projet de départ de la maison pour une « école militaire » un peu chimérique, noué à partir d'un réseau de sociabilités en ligne, a donc également fondu en fonction du réchauffement des sociabilités réelles de Morgane.

### *À quatorze ans, on ne sort pas en boîte...*

Les discussions intrafamiliales entre Morgane et ses parents, telles qu'elles sont évoquées de part et d'autre, font penser à un mélange de **dialogue** où Morgane est prise en considération un peu comme une adulte, et de **contrôle social réactivé**. Pour le premier volet, celui du dialogue entre personnes considérées comme raisonnables et responsables,

les problèmes financiers de la famille sont évoqués explicitement avec Morgane par ses parents :

- LN : « *Vous avez des dettes ?* »
- Le père : « *Ah oui...* »
- LN : « *En rassemblement de dettes ?* »
- Le père : « *Oui.* »
- LN : « *Elle le sait ?* »
- Le père : « *Oui bien sûr.* »
- La mère : « *Avec mon mari, on dit toujours la vérité, je pense qu'elle s'est rendue compte que la vie est dure, qu'est-ce qu'il faut faire pour...* »
- Le père enchaîne : « *Elle connaît la valeur des choses mais elle est raisonnable, elle est assez positive, elle nous dit : "Ca pourrait être pire, on est bien quand même..."* ».

Mais les difficultés scolaires de la jeune fille, éventuellement combinées à une phase provisoire de chômage de son papa, ont entraîné une réactivation du contrôle social parental, notamment dans le domaine des fréquentations de Morgane. À commencer par la réorganisation déjà évoquée des horaires de travail :

- Le père : « *On fait les coupés d'office. Le soir c'est l'un ou l'autre. Mais le soir on ne travaille à deux que s'il y a un banquet. Elle le regrette bien, elle a râlé pendant des années qu'elle était toute seule, alors que moi, quand j'ai cherché du travail, elle râlait que j'étais tout le temps à la maison, elle avait plus la paix... Elle a plus de présence maintenant.* »

Les parents, qui sont plus souvent à domicile aujourd'hui, comme ils se relaient pour ne pas travailler aux mêmes heures, ont mis en place une série de mesures de contrôle accru contre lesquelles Morgane manifeste son ressentiment plus haut dans ce portrait, et dont on voit que les parents sont conscients également. Le contrôle reste néanmoins nuancé de dialogue :

- Le père : « *On n'en parle pas tous les jours. Chez nous on a une règle : si un des deux dit non, c'est non, pour n'importe quoi. Elle a essayé plusieurs fois de passer... Si y'a un non, c'est non. Maintenant avec l'âge, elle a aussi son mot à dire aussi à 14 ans. Mais vraiment si y a un non c'est non mais elle connaît la règle.* »

Morgane a donc « son mot à dire », mais elle tente de forcer le barrage du contrôle pour obtenir ce qu'elle veut. Une de ces règles concerne le contrôle sur les sorties. Si Morgane peut sortir de temps à autre un après-midi, le père insiste sur les limites à poser dans le domaine des loisirs extérieurs au domicile :

- Le père : « *Morgane a fait de l'équitation de ses six ans jusqu'à il y a six mois. Là, nouvelle passion, la guitare. Elle a tous ses amis. Elle a une vie sociale maintenant, mais limitée, je ne suis pas d'accord que ce soit tous les jours, systématiquement... Elle téléphone toujours, elle demande la permission. Elle entre*

*dans le métro, elle doit envoyer un message. Quand elle va chez son amie à Laeken, elle envoie un message, je suis dans le métro, c'est obligatoire. »*

Les « *permissions* », les « *messages* » à envoyer pour dire où l'on se trouve en ville, autant de dispositifs de contrôle qui sont présentés ici sans qu'on puisse savoir s'ils sont effectivement et quotidiennement mis en place, étant donné la douce lutte du contrôle et de la liberté entre Morgane et ses parents. On voit une illustration de cette lutte dans le domaine de ses loisirs :

- Le père : « *La crainte c'est que maintenant qu'elle a beaucoup d'amis, qu'elle pète un câble pour sa liberté. On se bat tous les jours pour ça, parce que moi je trouve qu'à 14 ans, on ne sort pas en boîte. On peut de temps en temps dormir chez une amie mais ça doit pas devenir une habitude. Qu'elle se révolte parce que ça ne lui plaît pas et je lui dis : "Si ça te plaît pas, et bien c'est bien simple, y a l'internat aussi". C'est un peu le bâton que j'ai mis. »*

Cette lutte entre la liberté et le contrôle, cette tension présentée comme à la limite de la « *révolte* » se manifeste sur le plan des sorties : *non* pour la sortie en boîte à 14 ans, mais *oui* pour aller dormir chez une amie, pour autant que cela ne soit pas systématique. Le contraste entre les différents portraits de l'enquête est ici très important d'un univers familial à l'autre. L'arme ultime des parents pour assurer le contrôle social et limiter la révolte semble être cette menace de l'internat qui a déjà été évoquée plus haut (« *le bâton* »), menace crédible dans le sens où elle agirait comme une coupure sur les loisirs et les sociabilités extérieures (sorties chez les amis, promenades dans les parcs, etc.).

*Faut pas aller trop vite dans la vie comme certains...*

Il semble que Morgane ait intériorisé une partie de ce discours comme étant raisonnable, notamment en ce qui concerne les sorties en « boîte » :

- LN : « *Qu'est-ce que, je reviens à cette question, qu'est-ce que t'aimerais bien faire que tu peux pas faire, tu me disais, aller dans le parc avec tes amis ?* »
- Morgane : « *Ben si, je peux le faire mais pas souvent.* »
- LN : « *T'aimerais bien pouvoir le faire plus souvent.* »
- Morgane : « *Mais ce serait un peu abuser mais... Voilà quoi.* »
- LN : « *Et si tu pouvais sortir le soir, tu le ferais ?* »
- Morgane : « *Le soir pas vraiment parce que quand il fait soir, c'est plutôt dangereux, pour dormir chez des amis et rester à l'intérieur ça, ok. Mais le soir c'est dangereux en plus, les quartiers sont encore plus mal fréquentés qu'avant donc, partir pour aller dans le rue et tout ça, ça je veux pas, c'est trop dangereux.* »
- LN : « *Ni en boîte.* »
- Morgane : « *Ben j'ai pas encore l'âge, même si je pourrais, à 14 ans, c'est trop jeune, faut pas aller trop vite dans la vie comme certains.* »

Dans le domaine des sorties, Morgane tient donc un discours de la raison qui apparaît en phase avec les attentes de ses parents, même si l'on a compris avec l'entretien collectif de

ces derniers que maintenir ces positions au quotidien pouvait être une source de conflits. Un autre domaine de contrôle est celui des sociabilités en ligne de Morgane, où les amitiés transnationales n'ont pas échappé à l'œil des parents, entre autres sujets de préoccupation :

- Le père : « *Facebook, elle a eu une suspension parce qu'elle avait mis des photos d'elle... Et j'étais pas d'accord sur ce qu'elle a écrit dessus. Y a un ami qui m'a dit : "Attention vas voir ce que ta fille a marqué dessus". Moi Facebook, ça ne m'intéresse pas du tout, je sais très bien comment c'est. On a mis une sonnette d'avertissement. Pendant un mois, pas de Facebook. (...) Elle lisait beaucoup, maintenant qu'elle est sur Facebook beaucoup moins.* »

La mère sait notamment que Morgane avait beaucoup d'amis en France et que c'est pour cette raison qu'elle souhaitait partir en France en « école militaire ». Le père précise que Morgane a depuis arrêté le jeu en ligne qui a suscité une partie des sociabilités en question :

- Le père : « *Oui elle a eu des contacts avec ces Français. Maintenant elle a arrêté ce jeu-là. Elle a mis ses priorités.* »

Un peu comme pour d'autres portraits d'élèves, le contrôle parental sur Internet est exercé de biais, en diagonale, comme à la dérobée, sans en avoir l'air :

- Le père : « *On a deux PC à la maison et c'est rare qu'elle aille dans sa chambre. Elle est dans le salon, on jette un coup d'œil comme ça, évidemment : "Oui mon intimité, mon intimité !" (rires).* »

*Mais je m'enferme pas dans mon imagination...*

Il semble que dans ce domaine également, le contrôle renforcé des parents ait eu une répercussion, Morgane tenant à se montrer à la fois « raisonnable » et distanciée de sa forte implication passée dans les sociabilités en ligne :

- LN : « *Mmm... OK, et Facebook comment ça se passe, comment tu gères ? Ca a augmenté par rapport à avant ?* »
- Morgane : « *Euh non, j'ai eu une période Facebook pendant un mois mais maintenant ça a diminué.* »
- LN : « *Comme ça tout à coup ?* »
- Morgane : « *Oui, c'est un idéal, j'trouve.* »
- LN : « *Pourquoi ?* »
- Morgane : « *Parce que au lieu de parler et de conneries, c'est mieux de prendre ce temps pour un peu sortir dehors, prendre l'air, voir des amis et pas être "no life" quoi...* »
- LN : « *La vraie réalité, quoi...* »
- Morgane : « *Ouais.* »
- LN : « *"No life", c'est quoi ? C'est être tout seul devant son ordi tout le temps ?* »

- Morgane : « *Ouais et pas voir le concept de la vraie vie quoi. Et ça, c'est dommage pour quelques-unes. Je l'sais parce que j'étais comme ça avant mais voilà...* »
- LN : « *Tu peux un peu mieux me décrire "no life" ? C'est avoir tout...* »
- Morgane : « *Avoir tout virtuel.* »
- LN : « *C'est ce que j'allais dire.* »
- Morgane : « *Vivre dans le virtuel quoi.* »
- LN : « *Je sens un changement chez toi... Et donc pour toi c'est vraiment bénéfique d'être dans la vraie vie maintenant ?* »
- Morgane : « *Oui parce qu'avant je l'étais mentalement mais j'y prêtai pas attention et maintenant, je sais, je le sais quoi, j'suis obligée d'affronter la vie, c'est pas joyeux tout ça mais je m'enferme pas dans mon imagination, un monde parfait quoi. Je sais que c'est difficile, je m'y prépare maintenant et j'en profite quoi.* »
- LN : « *Ouais... Et t'es pas toute seule, on est tous dans le même bateau...* »
- Morgane : « *Voilà quoi. En même temps, si je vais sur l'ordinateur, j'parle à des gens qui sont "no life" comme on dit quoi, et j'essaie de leur faire comprendre donc, ouais, c'est bien d'avoir des potes virtuels et s'amuser mais en même temps, tu rates ta vie, en quelque sorte...* »

Morgane développe ainsi une nouvelle philosophie de vie en phase avec sa nouvelle implication dans des sociabilités en chair et en os, et entreprend même de faire la morale à ceux qui restent trop incrustés à ses yeux dans les sociabilités en ligne. Les nouvelles sociabilités liées aux divers loisirs comme la guitare électrique qu'elle a reçue de ses parents, amènent également Morgane à souhaiter changer le planning des vacances d'été de cette année en fonction d'une amie qui va rester en Belgique. Un nouveau bras de fer sur la question s'engage avec ses parents, qui abordent la question avec humour :

- Le père : « *Ça fait onze ans qu'on n'est plus partis... Elle allait toute seule en République tchèque avec un des deux, elle restait avec ses grands parents, elle faisait de l'équitation, de l'alpinisme... Elle est bien protégée là-bas, elles sont trois sœurs, elle passe de l'un à l'autre. Cette année, elle a plus envie d'y aller, elle dit qu'elle est trop grande. Parce que sa copine reste en Belgique, du coup elle ne veut pas partir deux mois. On est occupés à bien réfléchir là dessus... Je lui ai dit : "Alors je te mets dans une colonie" - "Moi ? Dans une colonie ?!" (rires).* »

Si le contrôle parental est présenté avec humour, il n'en reste pas moins que les parents essaient en l'occurrence d'éviter les (mauvaises) fréquentations liées à la « rue » :

- Le père : « *Non on ne partira pas ensemble parce que comme on travaille dans le même restaurant, pour les patrons aussi, c'est délicat, parce que c'est deux personnes qui partent en même temps... Donc on est occupés à négocier nos congés propres à nous et on verra, y'a une partie on ira en Tchéquie voir ses parents puis on verra ce qu'on fera. Mais je lui ai dit : "Rester ici et traîner dans la rue, je ne suis pas pour !" ».*

### *Les bases de la primaire sont très mauvaises...*

Le dernier volet de l'entretien collectif avec les parents est toujours celui du message qu'ils souhaiteraient faire passer aux autorités de la Communauté française. Nous avons vu plus haut que le père avait présenté une forme de réinterprétation des difficultés scolaires de Morgane qui externalise celles-ci. Le même type de rationalisation revient dans le commentaire final :

- Le père : « *Oui ça, j'aimerais bien, vraiment. Aaah oui, sincèrement je trouve que les bases de la primaire sont très mauvaises pour... très faibles, et si les gens sont en retard de scolarité c'est parce qu'à mon avis, il y a des professeurs qui n'ont plus envie d'enseigner, qui n'ont plus le feu sacré et qui s'en fichent un peu... Les matières, parce que normalement on ne peut pas doubler ou faire redoubler plusieurs fois en primaires, mais... Réfléchir à une autre solution peut-être mais ne pas envoyer ces gens-là dans le niveau supérieur parce que de toute façon, ils sont perdus, et les primaires, c'est le plus dur de la vie adulte de tout élève, de tout être. »*







*Les portraits d'élèves à Charleroi*



## *Sylvie*

### **Présentation factuelle de l'élève**

Sylvie est née en 1996. Elle vit dans la région de Charleroi. Elle a été suivie durant les deux années de recherche en 1D à l'annexe de l'ES3 puis en 1C au bâtiment principal de la même école. Miguel Souto Lopez a réalisé un entretien avec la jeune fille en avril 2010. Au cours de la deuxième année de recherche, Audrey Bossart a également réalisé un entretien avec elle, ainsi qu'avec la maman.

### *Vie familiale*

Sylvie habite chez ses deux parents, M. et Mme C., avec ses trois frères aînés : Jérémy (17 ans), Bryan (16 ans) et Brandon (15 ans). La famille semble assez unie. Des activités sont organisées les fins de semaine : cinéma, Walibi, Disneyland. Chaque été, ils partent en vacances.

Le père a fait des études de mécanique en professionnel. Il a terminé sa scolarité et il est à présent chef de centrale dans une entreprise à Bruxelles.

La maman est restée trois années en professionnel dans l'option coiffure, jusqu'en 5<sup>ème</sup> année. Elle a abandonné et a travaillé comme vendeuse, puis comme femme de chambre dans un hôtel à Bruxelles, avant de redevenir femme au foyer.

Les deux frères plus âgés suivent des cours en alternance en cuisine et en maçonnerie. Brandon est encore dans l'enseignement général mais il veut suivre le même type d'enseignement que ses frères en menuiserie.

La famille connaît une ascension sociale et semble être entre la classe populaire et la classe moyenne. La maison dans laquelle ils vivent leur appartient, elle est en travaux. Au regard du train de vie, la famille semble vivre de façon relativement aisée. Le capital économique doit être celui d'une classe moyenne alors que le capital culturel familial est plus proche des classes populaires.

### *Vie scolaire*

Son parcours correspond aux schémas n° 6 ou 8, selon qu'elle réussira sa 2C ou non.

Sylvie fréquentait la 1D de l'ES3 en 2009-2010. Elle avait redoublé sa cinquième primaire et elle avait échoué l'épreuve du CEB en mathématique où elle avait obtenu 46,5 %. Pendant sa 1D, elle était première de classe. Elle a réussi l'épreuve du CEB et s'est retrouvée en 1C de l'ES3 en 2010-2011. Cependant, elle connaît quelques difficultés et il n'est pas sûr qu'elle réussisse son année.

Aux résultats du CEB de juin 2010 en 1D, Sylvie a obtenu les points suivants (en %) :

Français	Mathématiques	Sciences	Étude du milieu (EDM)	Éveil (sciences + EDM)	Total
78,9	56,5	90	64	77	70,8

Sylvie a donc obtenu son CEB de plein droit et est passée en 1C pour l'année 2010-2011

Aux résultats des examens de Noël 2010, Sylvie a obtenu les points suivants (en %) :

Educ. Artist.	Technol.	Gym	EDM	Français	Anglais	Math	Religion	Sciences	Total
91	68	70	50	57	61	36	54	57	56

Aux résultats de juin 2011, Sylvie a obtenu les points suivants :

Educ. Artist.	Technol.	Gym	EDM	Français	Anglais	Math	Religion	Sciences	Total
72	77	72	45	58	54	40	69	55	56

### *Vie avec les pairs*

Ce qui revient le plus souvent dans le discours de la jeune fille, ainsi que dans celui de la mère, c'est le rapport à l'âge. Il y a dans l'esprit de la jeune fille une véritable rupture entre l'enseignement primaire et secondaire. Elle n'aime pas trop sa classe de 1C car les autres élèves sont plus jeunes de deux années. Elle les trouve très « bébés ».

Par ailleurs, lorsqu'elle était en cinquième et sixième primaires, années qu'elle a échouées, la jeune fille affirme qu'elle ne s'entendait pas avec les autres filles de sa classe, ce qui expliquerait en partie ses échecs. Les sociabilités juvéniles à l'école semblent revêtir une grande importance pour Sylvie qui a un tempérament sociable.

## Situation de l'entretien familial (extrait de notes)

*L'entretien avec la maman de Sylvie est fixé à un jour de semaine, 10h du matin.*

*J'ai du mal à repérer l'entrée de la rue où se trouve sa maison car c'est un sens unique. Je décide alors de me garer le long de la chaussée perpendiculaire à leur rue et de m'y rendre à pied.*

*Je monte une petite pente afin de rejoindre la maison. Une fois arrivée en haut de cette pente je me retrouve dans une rue très calme, où seulement un côté de la rue est bordé de maisons et où des prairies bordent l'autre côté. À ma gauche, les prairies, à ma droite, les maisons mitoyennes qui sont construites à flanc de colline.*

*Je trouve facilement la maison de Sylvie. Je sonne à la porte. Même pas cinq secondes après, la maman de Sylvie m'ouvre. Je suis un peu étonnée de tant de rapidité mais elle m'avouera qu'elle était dans son salon à guetter mon arrivée. Elle se demande d'ailleurs où je suis garée car elle s'imaginait que j'allais me garer juste devant chez elle (il y avait effectivement de la place).*

*La maman me fait entrer dans la maison. J'arrive dans un hall qui donne vraisemblablement sur le salon. Je dis « vraisemblablement » car je n'ai pas eu le loisir d'entrer complètement dans cette pièce. En effet, un escalier se trouve directement à ma gauche, qui descend vers la cuisine. La maman m'invite à descendre car le haut n'est pas complètement terminé, la maison est en travaux, « depuis 15 ans ! », et elle préfère me recevoir en bas, là où la pièce est plus confortable selon elle.*

*La cuisine, en bas, donne sur une terrasse prolongée par un jardin puisque la maison est construite sur une hauteur. Un chien se trouve sur la terrasse, il aboie en me voyant. La maman me dit qu'il n'est pas méchant mais qu'elle préfère le laisser dehors afin de discuter tranquillement. Un autre chien se trouve dans la cuisine, dans son panier plus exactement, mais, étant très âgé, il lui a fallu quelques minutes pour s'apercevoir de ma présence et utiliser quand même un peu de ses forces pour un aboiement de routine face à un étranger sur son territoire. La maman restera un peu près du chien au début de l'entretien de façon à ce qu'il se calme et se rendorme.*

*Durant l'entretien, deux des frères de Sylvie nous rejoindront. L'un deux restera un petit temps avec nous et participera à la discussion. Le deuxième restera également, mais quelques minutes seulement, et ne participera que très peu à la conversation.*

*Nous nous asseyons face à face autour de la table haute disposée au centre de la cuisine et commençons l'entretien.*

## Vie familiale

Sylvie vit avec ses parents et ses trois frères aînés. Jérémy, 17 ans, « travaille en cuisine ». Il suit des cours de cuisine au CEFA. Il a raté son CEB. Bryan, 16 ans, « il est maçon ». Il suit des cours de maçonnerie, dans un enseignement en alternance également mais d'un autre type que le CEFA. Le dernier, Brandon, 15 ans, « est encore à l'école mais l'année prochaine il fait menuiserie ». La façon dont Sylvie décrit la scolarité de ses frères indique qu'à ses yeux ceux-ci ne sont plus à l'école mais qu'ils travaillent déjà. Elle associe ainsi l'enseignement en alternance à la pratique professionnelle. Elle dit bien s'entendre avec eux.

Au cours d'un entretien, la maman reviendra de façon plus précise sur la scolarité de ses fils. Bryan, qui était présent pendant l'entretien et qui est intervenu de temps en temps, est apprenti maçon (centre FAC : formation alternance construction). Il a effectué ses première et deuxième années dans l'enseignement général puis il s'est retrouvé dans une école dans l'option couture qu'il n'aimait pas, ce que la mère comprend parfaitement (elle

utilise un ton qui laisse entendre que c'est normal qu'un garçon n'aime pas cette option)<sup>50</sup>. Les parents l'avaient inscrit là car il n'y avait plus de place ailleurs. L'école voulait le renvoyer à cause de son indiscipline que la mère explique en partie par le fait qu'il ne se sentait pas à sa place. Cependant, pour être apprenti, il faut avoir 15 ans. Comme Bryan est né le 20 décembre, il a fallu attendre jusque-là. Passé cette date, le directeur leur a dit qu'il valait mieux qu'il change d'école en janvier et le père lui a trouvé la place dans l'entreprise dans laquelle Bryan travaille actuellement. Et depuis, « *c'est impeccable* ». Bryan a tout de même été renvoyé de trois ou quatre écoles en même pas deux ans. Il a toujours voulu travailler. Et maintenant il est très content, ainsi que les parents. Il aime se lever tôt, il ne se plaint jamais. Au cours de l'entretien, Bryan dira à propos de son arrivée dans l'enseignement en alternance en maçonnerie : « *Mais au début, c'est dur car t'arrives dans un monde avec des gens de 40 ans alors qu'avant t'étais avec des jeunes de ton âge. Ils t'emmerdent au début pour ton baptême* ». À présent il est très bien intégré, c'est le « petit jeune » du groupe, un peu protégé.

Jérémy, l'aîné, est apprenti cuisinier (CEFA). Lui aussi brossait souvent les cours, il a fait beaucoup de bêtises et puis les parents lui ont cherché un restaurant : « *il est premier en cuisine et les cours généraux ça va* ».

Brandon a aussi eu un parcours chaotique. Il n'aime pas l'école. « *En fait, à part ma fille, mes garçons sont tous manuels. Il veut être menuisier, il adore travailler le bois. Il a des outils, en été il fait des trucs sur la terrasse* ».

La maman souligne que la situation de Brandon est la même que celle de Bryan auparavant. Il faut attendre d'avoir 15 ans pour pouvoir être apprenti. Selon la maman, « *ce système est mal fait car on force des enfants qui n'ont pas envie de continuer dans le général, qui voudraient faire quelque chose de leurs mains en professionnel, qui voudraient apprendre un métier et on les force à continuer dans le général. Je trouve ça dommage. Et il y a beaucoup de parents qui ont la même optique que moi* ».

On trouve ici un argument récurrent lié à la réforme du premier degré et à l'allongement du tronc commun, notamment à travers la suppression de la 2P. Si la mise en place du degré différencié est le plus souvent appréciée des parents, car cela constitue une chance supplémentaire pour leur enfant d'obtenir le CEB et de pouvoir réintégrer l'enseignement général, ils regrettent cependant l'interdiction faite aux élèves qui le désirent de rejoindre l'enseignement professionnel. Il y a là quelque chose d'un peu contradictoire. Nous verrons dans d'autres portraits, notamment celui de Hanna, que les parents accordent une valeur symbolique au CEB, sans pour autant savoir finalement de quoi il s'agit, si ce n'est d'un minimum à acquérir, d'avoir « au moins ça » et de continuer dans le professionnel par la suite. Les parents de Sylvie préféreraient ne pas limiter leur fille et son frère Brandon à l'obtention du CEB. Ils veulent les inciter à rester le plus longtemps possible dans l'enseignement général, sans pour autant disposer du capital culturel leur permettant d'accompagner leurs enfants dans cette trajectoire de façon « naturelle », c'est-à-dire comme allant de soi. Dès lors, ils mobilisent des incitants extérieurs. « *On a poussé Brandon à rester dans le général, il n'est qu'en deuxième mais il y est toujours. Il ne travaille toujours pas, on le pousse quand même à le faire tenir. Mais mon mari ne veut pas qu'il travaille tant qu'il est en général* ». Les parents mettent un peu la pression pour que Brandon ne lâche pas le général. Par

---

<sup>50</sup> L'option couture est plutôt une option féminine et nous sommes dans une famille où le capital culturel relève davantage de la classe populaire, avec tout le rapport à l'identité de genre que cela implique, notamment à l'identité masculine et à la virilité.



exemple, chaque été, ils partent en vacances avec la famille et en fin d'année ils partent pendant deux semaines seulement à deux car, dit la mère, en plus d'être des parents ils restent un couple. La grand-mère maternelle vient les garder à la maison pendant ce temps. Cette année, c'est le marathon de New York<sup>51</sup>. Les parents sont déjà allés deux fois aux États-Unis. Ils ont dit à Brandon, qui court aussi, que s'il réussit son année, il pourra partir avec eux. « *Donc, je pense que ça, ça le motive car c'est vrai qu'il rouspète plus. Donc ça, ça marche. Tant que ça marche...* »

La mère affirme que même si ce n'est pas une honte le professionnel (« les deux grands y sont super bien »), ils préfèrent que Brandon reste le plus longtemps possible dans le général. Le papa demande souvent à Brandon et à Sylvie s'ils voudraient devoir se lever très tôt comme lui, la maman ou Bryan ou rentrer très tard comme Jérémy pour ramener un salaire comme le sien « *alors que tu pourrais apprendre un métier, voyager... Pourquoi faire tant d'heures si avec des diplômes et un beau métier il pourrait... C'est quand même plus gratifiant pour soi de... enfin, j'sais pas. Donc Brandon, ben, pour le moment, ça va. Pourvu que ça dure. Et Sylvie ça va, elle suit son petit bonhomme de chemin* ».

Les parents expriment la pénibilité de leur travail, ou plus globalement du travail ouvrier, sans pour autant entrer dans une forme de dévaluation stigmatisante ou, du moins, sans éprouver un sentiment de honte par rapport à leurs occupations professionnelles, passées ou présentes. On le verra notamment, plus loin dans ce portrait, dans la façon dont la maman parle de son poste de femme de chambre dans un hôtel à Bruxelles. Pour elle, il s'agissait d'une bonne place et d'un métier qu'elle appréciait réellement. Ce sentiment de honte n'est pas manifesté d'autant plus que le frigo est toujours rempli et que les parents sont propriétaires de la maison. Il est vraisemblable que leur capital économique soit équivalent à celui des classes moyennes. L'accession aux diplômes d'enseignement supérieur permettrait d'éviter cette pénibilité. On ressent dans leur argumentation l'écart avec le milieu de l'enseignement supérieur, notamment universitaire, au sein duquel on apprendrait « un beau métier » comme on le ferait dans l'enseignement professionnel.

Ainsi, même si la maman prétend que l'enseignement professionnel n'est pas une honte, elle a cependant intériorisé la hiérarchisation des formes d'enseignement qui place au sommet l'enseignement général. Cette représentation est véhiculée auprès de Sylvie :

**S. :** *Ouais mais ils sont pas très d'accord. Ils disent que, enfin, que mes frères ils sont... enfin, je sais pas comment on dit, euh, en professionnel c'est ça ? Et moi, je suis en général. Ils disent que je suis plus intelligente qu'eux d'un sens donc euh que si j'avais la possibilité d'aller en général que je devrais le faire.*

**AB :** Et toi qu'est-ce que tu en penses ? Tu te trouves plus intelligente parce que tu es dans le général ?

**S. :** *Non, moi je dis si je veux faire ça je vois pourquoi on devrait m'en empêcher mais bon... c'est pas moi qui décide d'un sens donc...*

Il y a un contraste ici avec, par exemple, le portrait de Giovanni lorsque Sylvie déclare que ce n'est pas elle qui décide de son orientation scolaire. Il y a dans la famille de Sylvie une discipline familiale relativement stricte. Nous aborderons cette question plus loin.

Comme dans d'autres portraits, le critère de l'intelligence se superpose à l'orientation scolaire : si l'on poursuit dans le général, cela signifie que l'on est plus intelligent.

---

<sup>51</sup> Le papa pratique le marathon avec son fils. Chaque année, il part faire un marathon dans un autre pays et il en profite pour emmener son épouse.

L'intériorisation du jugement scolaire, officiel et indiscutable, l'école étant l'institution la plus légitime à évaluer les capacités intellectuelles de ses membres, participe à la reproduction de la représentation hiérarchique des formes d'enseignement. Cette représentation hiérarchique participe à son tour à la reproduction des positions dans la structure sociale. Il y a là à l'œuvre un mécanisme de violence symbolique si bien décrit par Bourdieu. Les familles disposant d'un faible capital culturel en viennent à accepter leur position sociale en admettant leur faible capital culturel mais surtout en admettant leur inaptitude cérébrale, donc physiologique et donc « naturelle », à poursuivre des études longues. Cette intériorisation participe dès lors au développement du fatalisme, de l'acceptation d'un destin social déjà tracé, caractéristique des classes populaires avec, cependant, toujours une pointe d'espoir alimenté par la chance *formellement* offerte à tous les élèves de réussir dans l'enseignement général et, par suite, de poursuivre des études supérieures. Sans doute cet espoir facilite-t-il l'acceptation d'un destin social conduisant aux positions les plus basses de la structure sociale, même si la désillusion peut être grande. Mais le simple fait qu'une possibilité d'ascension existe et que quelques-uns y arrivent, rend certainement plus facile l'acceptation de ces trajectoires scolaires et sociales déjà tracées.

La situation familiale de Sylvie est particulière car elle se trouve entre la classe populaire et la classe moyenne. Le capital culturel, les trajectoires scolaires et professionnelles de la famille sont caractéristiques des classes populaires alors que le capital économique, le discours tenu par les parents sur les trajectoires scolaires et leurs espoirs de réussite pour leurs enfants sont caractéristiques des classes moyennes. Une autre caractéristique des classes populaires que l'on retrouve dans cette famille est la distribution des rôles entre le père et la mère, la division sexuelle du travail domestique :

**Mme C. :** *Depuis Jérémy, mon aîné jusqu'à il y a trois ans, je n'ai plus travaillé parce que mon mari et moi on avait décidé qu'il fallait être là à la maison pour eux, c'est un choix aussi hein. Et voilà. Après j'ai repris le boulot. Maintenant je travaille plus pour le moment. Avant je travaillais dans l'horeca, comme femme de chambre.*

Mme C. reste au foyer pour s'occuper des enfants pendant que le mari travaille et rapporte l'argent. La maman explique en détail les raisons de ce choix qui a été malgré tout difficile à faire :

**Mme C. :** *Quand j'étais femme de chambre, je n'étais jamais là et je travaillais un week-end sur deux. Mon mari était là le week-end mais la semaine, mon mari et moi on partait à 5h30-6h du matin et on revenait au soir. Toute la journée, ils étaient à l'école et quand ils n'étaient pas à l'école, ils rentraient et il n'y avait personne. Ils devaient se prendre en main, entre eux je dirais. C'est vrai que c'était plus des bébés mais on se rendait compte qu'ils avaient encore beaucoup besoin de nous.*

*Un jour, la préfète de Jérémy m'appelle pour dire qu'il ne va plus à l'école et que quand il vient, il est ingérable. Et un prof l'a vu traîner à la place du village et le prof a dit qu'il n'était pas dans son état normal. On a pris un jour de congé exprès tous les deux pour aller à l'école voir la préfète de discipline. Et elle nous a expliqué que Jérémy avait rencontré une petite bande, des fumeurs de joints, et ça n'allait pas du tout. Il avait complètement décroché. Donc nous, comme elle nous connaissait déjà des années passées, elle savait bien qu'on n'était pas des parents qui... qui laissaient aller ou qui... hein. La préfète a dit qu'elle avait parlé*

*avec Jérémie qui lui a dit que s'il était comme ça, c'était parce qu'il n'y avait jamais personne à la maison quand il rentrait et quand il se levait. Et ça m'a fait réfléchir. Donc on en a discuté avec mon mari et j'ai dit : « qu'est-ce qu'on fait ? ».*

*Il dit : « écoute, ça fait trois ans que tu travailles là-bas, tu peux pas donner ton préavis comme ça du jour au lendemain. Non seulement tu perds tous tes droits mais je suppose que t'aimes bien ce que tu fais ». C'est vrai que j'aimais beaucoup cette place, on était super bien. C'est un très gros hôtel luxueux et c'est vrai qu'on s'habitue à ça. Et j'avais une collègue, on est devenues amies et on est restées très proches. J'étais vraiment bien quoi. Et comme j'étais nouvelle sur le marché de l'emploi après tant d'années que j'étais restée à la maison... Je sais pas si vous comprenez mais... c'est chouette quoi. Bon, c'est bien de rester chez soi, mais on n'a plus de vie sociale quoi. Ça reste à la maison, les enfants, le nettoyage... On voit plus personne d'autre. Et là, après trois ans, je vais quand même pas... Et puis, avec mon mari, on a pesé le pour et le contre. J'en ai parlé avec ma gouvernante, ma chef de service et elle m'a dit qu'elle préférerait me garder mais que, vu les circonstances avec les enfants, elle était prête à me donner mon CA, par pour faute grave, pour restructuration du personnel. Et elle m'a dit que si un jour je voulais revenir, la porte restait ouverte. »*

La maman déclare bien que l'initiative de rester à la maison vient d'elle-même, que le mari l'encourageait plutôt à continuer à travailler. Ce détail est intéressant dans la mesure où se joue l'image de la femme ici. On retrouve le schéma classique de la femme au foyer pendant que le mari travaille mais cette situation est le résultat d'un choix, discursivement en tout cas, celui de la mère pour le bien de ses enfants. On a l'impression en lisant ce passage que la mère est consciente de cette image dévalorisante de la femme au foyer, au regard des critères de la société dominante et qu'elle cherche à minimiser cette image négative en affirmant qu'il s'agit d'un choix dont elle a pris l'initiative. Ceci dit, il est intéressant de souligner que la discussion ne portait pas sur la question de savoir qui du père ou de la mère allait rester à la maison mais uniquement sur le fait que la mère reste ou non à la maison. Bien évidemment, la question du choix entre le père et la mère ne se pose probablement pas non plus parce que le père gagne très certainement mieux sa vie que la mère et qu'il vaut mieux assurer une plus grande rentrée financière à partir du moment où il n'y a qu'un seul salaire qui entre.

La maman a pleuré quand elle a quitté son emploi mais selon elle, les enfants étaient soulagés quand ils ont su qu'elle restait à la maison. Elle allait pouvoir leur préparer du pain perdu pour le petit-déjeuner et toutes ces petites choses qui sont importantes finalement.

Une autre caractéristique des classes populaires est ce qu'on pourrait appeler la division sexuelle du rôle relationnel des parents avec les enfants. Le rôle de la mère, correspondant à l'image de la femme proche de la nature et des sentiments, est celui de l'affectivité. Elle est l'intermédiaire entre le père et les enfants. Le rôle du père, correspondant à l'image de l'autorité patriarcale et de l'abstraction rationnelle, est d'assurer la discipline familiale par l'imposition de règles presque impersonnelles qui reposent sur des principes d'éducation et de valeurs. La règle familiale n'est pas entièrement impersonnelle car elle est associée à la personne du père, et on remarque que même Mme C. doit s'y plier, bien qu'il lui arrive parfois de protester. La règle familiale revêt toutefois un caractère impersonnel car elle fait office de loi, la loi du père, et qu'elle repose sur des principes abstraits.

**Mme C. :** *Quand on fait des courses, on va chez Colruyt, on en a entre 200 et 250 € tous les samedis. C'est beaucoup mais c'est parce qu'on est six. On n'aime pas se priver pour manger. On aime bien avoir ce qu'il faut dans le frigo, dans les armoires. Donc, mon mari dit : « c'est comme ça quoi ». On mange bien, on mange frais. On aime bien manger en famille. Parce que mon mari est très vieille école. Il était à la légion étrangère, il est très carré pour tout ce qui est heure à la maison. Même Jérémy, il a 18 ans demain mais à 19h il doit être à la maison. Vous allez dire qu'on sort d'une forêt mais je vous assure que c'est vrai. Bryan pareil, Brandon... ils doivent être à une certaine heure à la maison car il estime qu'à partir d'une certaine heure, ils n'ont rien à faire en rue. Il y a toujours eu une discipline familiale... Comme Sylvie, elle peut pas aller seule en rue... enfin, seule... j'me comprends bien. En ville c'est hors de question.*

**AB :** C'est une discipline quoi, qui vient du papa...

**Mme C. :** *Moi, j'suis un peu plus cool. En général, j'pense que les mamans sont plus cools. C'est pour ça parfois qu'on a des disputes entre nous parce que lui il dit : « c'est comme ça », moi j'dis : « ooh ben... » et puis lui il dit : « non, c'est comme ça ! ».*

*On a vu un pédopsychiatre avec Bryan, quand il était dans ses années un peu... un peu folles et elle, justement, elle m'avait dit justement qu'il ne fallait pas faire ça. Les parents doivent rester soudés devant leurs enfants. Quand l'un dit noir, l'autre doit dire noir aussi, même s'ils sont pas d'accord mais... sinon les enfants en profitent. Ils voient vite qu'il y a une faiblesse quelque part...*

Bien évidemment, la distance relationnelle du rôle du père ne signifie pas que celui-ci ne soit pas aimant ou affectueux envers son épouse ou ses enfants. Comme le papa est « le chef de famille qui impose les règles, ils n'osent peut-être pas... Pourtant, ma fille et mon mari c'est bisous-bisous, « câlins mon papa »,... plus qu'avec moi. Et mes fils sont beaucoup plus avec moi ». Mais c'est à la mère que les enfants se confient exclusivement. Les fils craignent le père (même s'il est très gentil). En réalité, il s'agit d'un très grand respect pour la figure paternelle, qu'ils mettent sur un piédestal.

Sylvie s'entend bien avec sa maman mais elle est plus proche de son père, sans pour autant le préférer :

**MSL :** Et tu t'entends bien avec tes parents ?

**S. :** *Oui... Avec mon papa plus.*

**MSL :** C'est ton préféré ?

**S. :** *Non !*

**MSL :** Mais tu t'entends mieux avec lui... Pourquoi tu t'entends mieux avec lui ?

**S. :** *Ben... J'sais pas mais... Aussi il voulait une fille et j'suis la seule fille. Ma maman elle s'entend plus avec mes frères que... et moi plus avec mon papa. Je m'entends bien avec ma maman mais avec mon papa j'lui fais toujours des câlins et tout alors qu'avec ma maman c'est un bisou et voilà.*

**MSL :** Et tes frères, ils font des câlins à ta maman ?

**S. :** *Euh, oui.*

Malgré cette entente affichée, le papa semble avoir très mal pris l'échec de sa fille à l'épreuve du CEB puisque, selon la jeune fille, il ne lui a plus adressé la parole pendant un mois :

**MSL :** Et ça va ? Tu regrettes pas ?

**S. :** *Euh... Ben si un peu parce que mon père il m'a pas parlé pendant un mois.*

**MSL :** Pourquoi ?

**S. :** *Ben parce qu'il était fâché parce que j'avais raté.*

**MSL :** Et pendant un mois il t'a pas parlé ?

**S. :** *Non. C'est pour ça que cette année, j'ai pas eu de pète, parce que je voulais que mon père il me reparle.*

On retrouve ainsi le rôle de la discipline familiale que le père incarne. Les frères ont également un rôle à jouer vis-à-vis de Sylvie, précisément celui de grand frère :

**Mme C. :** *Ma fille, elle sort pas. Elle sort pas toute seule en rue. Même au magasin, elle va pas toute seule. Il y a des vêtements qu'elle met pas... parce que c'est comme ça. Puis ses frères sont quand même euh... pas pour la surveiller mais ils lui disent quand même de faire attention à ci, à là,... Et si jamais elle a un problème, il faut qu'elle leur dise. Ils sont grands frères, c'est leur rôle quoi. Elle est mature pour certaines choses, elle est pas bête, mais elle est encore fort naïve. Et c'est vrai qu'à cet âge-là c'est dangereux... surtout pour une fille. Et puis tout ce qui court les rues et tout... moi, j'ai très peur.*

*Mon mari estime aussi, il estime qu'à son âge elle a pas besoin de se maquiller. Ce sont des artifices qui sont pas nécessaires. Elle avait demandé à mon mari... C'est bien j'trouve, y a des filles qui se maquillent en cachette. Donc elle avait demandé à mon mari et mon mari lui a dit : « écoute chérie, non. T'as pas besoin de ça pour être belle, t'as pas besoin de ça pour aller à l'école ».*

À nouveau, le rapport à l'identité de genre est nettement exprimé ici. D'une part, les grands frères ont un rôle protecteur vis-à-vis de leur petite sœur. D'autre part, l'apparence esthétique de Sylvie doit être sobre. Le fait que Mme C. parle de l'interdiction de maquillage, juste après avoir exprimé ses peurs de la laisser se promener seule à l'extérieur, avec « tout ce qui court les rues », laisse supposer que cette sobriété de l'apparence a pour objectif de ne pas attirer le regard des garçons. Cette sobriété de l'apparence, que ce soit d'un point de vue vestimentaire et/ou du maquillage, se retrouve dans d'autres portraits avec plus ou moins d'intensité, comme chez Nadia, par exemple, qui se voit interdire de porter des jupes ou des décolletés.

On retrouve ainsi dans cette famille des caractéristiques de classes populaires (capital culturel familial, rapport à l'identité de genre, etc.) mais également de classes moyennes, notamment, à côté du capital économique, à travers la forme que prend l'investissement parental dans la scolarité et l'éducation des enfants. En témoigne l'appel à un pédopsychiatre pour Bryan mais aussi à une diététicienne pour Sylvie qui connaît un problème de surpoids :

**Mme C. :** *Ca fait quatre ans qu'elle a un problème de poids. C'est peut-être l'adolescence, les hormones et tout ça. Petite, elle était toute fine. Elle a pris beaucoup de poids depuis la 4<sup>ème</sup> primaire. Quand elle était petite, elle était trop fine : 2,8 kg. C'était pas un gros bébé. Et puis, je sais pas, d'un coup, comme ça, elle a fort grossi. On a été voir une diététicienne avec elle pendant un an. Elle faisait pas de régime avec les enfants. C'est une alimentation*

*plus adaptée. En fonction de ce qu'ils aiment manger, elle leur donne des petits trucs. Et c'est vrai que ça avait bien marché, elle avait perdu... je sais plus combien.*

*Et puis on est parti en vacances, et là, elle a tout repris. Et alors moi je... Pas que je me fâchais mais je lui disais : 'écoute chérie, quand même, t'avais bien perdu...' On l'encourageait hein, quand elle avait perdu 1 ou 2 kg. On allait une fois par mois chez la diététicienne, on la pesait, on regardait sa courbe, elle avait bien... On l'encourageait et puis j'sais pas, elle a plus...*

Nous ne savons pas si l'intervention de spécialistes extérieurs est une initiative spontanée des parents ou si les parents ont été dirigés vers eux sur base de conseils, mais le simple fait d'être allé consulter ces spécialistes témoigne d'un comportement qui tend vers celui de classes moyennes. D'une part, il y a une confiance en leur expertise mais, d'autre part, cela témoigne aussi de la « nécessité » de faire appel à des agents extérieurs.

Au niveau de la scolarité, on trouve une certaine exigence de la part de la maman. Lorsque Sylvie a des difficultés en français, sa maman l'aide. Lorsqu'elle a des difficultés en mathématiques, c'est son papa qui l'aide. Elle avait obtenu 49 % en math à son CEB. Les profs ont préféré l'orienter en 1D plutôt que de lui accorder le CEB par délibération. Ce choix était motivé par le fait que Sylvie aurait eu trop de difficultés dans son parcours ultérieur. Les parents ont approuvé cette décision mais ils en ont discuté entre eux et ils ont estimé qu'il était plus sage de suivre la décision des profs.

La maman évoque alors la « tatie » de Sylvie qui habite à Liège. Elle avait fait quatre années d'études en criminologie à l'université mais elle a dû abandonner car elle a eu un enfant à 20 ans et le papa n'a pas assumé ses responsabilités. Il était trop difficile pour elle d'assumer en même temps un rôle de maman et des études universitaires, même si c'était « une bosseuse ». Aujourd'hui, elle est vendeuse dans un magasin de vêtements.

Sylvie considère sa tatie un peu comme sa grande sœur et comme son « exemple » :

**AB :** Et en quoi ta tatie est ton exemple ?

**S. :** *Oh, tout elle ! Elle a un beau métier, enfin, elle veut être criminologue donc elle est à l'unif.*

**AB :** Et tu trouves ça bien d'aller à l'unif ?

**S. :** *Ouais. En plus, elle est super intelligente parce que c'est elle qui m'a aidé pour passer mon CEB l'année passée. À chaque fois que j'avais des difficultés je prenais mes cours et j'allais chez elle. Disons qu'elle m'aide pour tout et si elle a besoin de me parler, enfin... elle a trente ans mais euh... c'est comme si j'étais sa petite sœur et elle ma grande sœur. Donc voilà.*

**AB :** Tes parents ils t'aident pour l'école ?

**S. :** *Ben ma maman elle est pas très forte en math donc elle m'aide plus en français. Et mon papa comme il travaille dans le béton il m'aide plus en math.*

## **Vie scolaire**

Sylvie était en 1D dans l'annexe de l'ES3 en 2009-2010. Elle a réussi son CEB et elle est actuellement en 1C au bâtiment principal de l'ES3.

En primaire, elle a redoublé sa cinquième année, puis elle a échoué le CEB en sixième année car il lui manquait, selon son dossier scolaire, 3,5 % et, selon elle, 1,5 %. Ses enseignants ont préféré la faire redoubler, arguant qu'autrement elle connaîtrait de grosses difficultés en 1C. Lorsqu'on lui a annoncé qu'elle n'obtiendrait pas son CEB en fin de sixième primaire, elle a pleuré. Cependant, rétrospectivement, c'est-à-dire au début de l'année 2010-2011, elle considère que « *en fait, c'était mieux parce que j'ai mieux compris* ».

Mme C. a particulièrement apprécié la pédagogie mise en place au cours de la 1D à l'ES3 :

**Mme C. :** *Dans le différencié, ils avaient pas beaucoup de devoirs. C'est pas la même chose du tout. En fait, ils font beaucoup plus en classe, entre eux, par groupe. Et pour ça, je dirai jamais assez merci aux enseignants de Pige. Parce que ce sont de petites classes, et alors les enseignants prennent des groupes, ils voient le niveau de difficulté de chaque enfant alors, vous voyez, ils font des petits groupes et, selon le niveau de difficulté de ce groupe, ils travaillent différemment. Et alors, ils prennent plus de patience et pour ça, Sylvie... c'est vrai que grâce à ça elle a été euh...*

**AB :** *Ça l'a aidée...*

**Mme C. :** *Oh oui ! Franchement... J'comprends hein, dans l'école où elle est maintenant, c'est pas possible. Mais c'est vrai que c'est grâce à ça qu'elle a réussi. D'ailleurs, quand ça a été la remise du CEB, Sylvie, c'était limite qu'elle pleurait, la prof de math aussi. C'est une dame super, vous savez. Et c'est peut-être grâce à ça qu'elle a appris à aimer les maths. Le titulaire aussi est super et le directeur-adjoint est vraiment gentil. C'est une école super. D'ailleurs je la conseille à des amies lorsque leur enfant a raté.*

**AB :** Le fait qu'il y en ait que deux qui ont réussi, ça ne vous fait pas tiquer ?

**Mme C. :** *Non, parce que je connaissais les énergumènes, je vais dire. Et puis Sylvie avait envie de réussir son CEB. Parce que quand elle a raté, elle ne se rendait pas compte je pense. Parce qu'elle ne s'attendait pas à l'avoir raté.*

La directrice a appelé le papa pour annoncer qu'elle avait raté mais il était au travail. Il a dit à son épouse que c'était elle qui allait « avoir la lourde tâche d'annoncer la nouvelle ». Sylvie, persuadée d'avoir réussi son CEB, était toute contente. Lorsque la mère lui a annoncé son échec, la jeune fille a pleuré.

**Mme C. :** *Elle aurait dû s'y attendre, même si c'est vrai qu'elle a bossé dur, surtout les derniers mois... mais ça n'a pas rattrapé... malgré le fait qu'on était avec elle. Je ne sais pas ce qu'elle a fait au CEB, à mon avis elle a perdu un peu les pédales ou elle a pas osé le dire ou je sais pas mais il y a des choses qui sont restées vagues. On lui a dit qu'elle irait en 1D. On a été visiter l'école avec elle, mon mari et moi. On avait rencontré le titulaire, le directeur-adjoint et tout ça. Et puis, ils ont été super bien encadrés depuis le départ.*

Cette visite d'école et la rencontre avec le personnel pédagogique ont rassuré la maman, mais Sylvie était sous le choc d'avoir raté le CEB. Selon la mère, sa fille et Daniel<sup>52</sup> se rendaient compte que la 1D était une chance pour eux d'obtenir leur CEB, alors que les autres élèves non.

---

<sup>52</sup> Daniel était dans la classe de Sylvie en 1D à l'annexe de l'ES3. Ils ont tous les deux réussi leur année et se retrouvent dans la même classe de 1C au bâtiment principal de l'ES3.

**Mme C. :** *C'était une classe de fouteurs de bordel : ils n'étudiaient jamais, ils n'avaient jamais le matériel demandé au cours de cuisine,...*

**AB :** Ça vous a pas embêté qu'elle soit dans ce genre de classe ?

**Mme C. :** *Si... enfin... embêtée... J'en ai beaucoup parlé avec le titulaire et le directeur-adjoint. Ils nous ont beaucoup rassurés, ils nous ont dit que de toute façon les élèves qui avaient envie de réussir, ils réussiraient malgré tout ça, ils décrocheraient à un moment donné de ce groupe. C'est vrai qu'à un moment donné Sylvie me disait qu'elle se mettait dans une bulle et que... voilà.*

*Et puis comme les profs voyaient bien les enfants qui voulaient réussir le CEB et ceux qui ne voulaient pas, ben... les profs, j pense à la limite qu'ils s'occupaient des deux ou des trois seuls... Et puis c'est vrai que Sylvie s'est accrochée. Pour ça, elle a du caractère.*

Il est indéniable que les parents s'impliquent très fort dans la scolarité de leur fille. Pourtant, cette implication n'a pas suffi pour éviter les échecs répétés de Sylvie. Au cours des deux entretiens, la jeune fille explique son échec du CEB à partir de deux facteurs : la mauvaise entente avec ses camarades de classe en primaire ainsi que le fait qu'elle était souvent malade :

**S. :** *Ma 5<sup>ème</sup>. Mais il y avait d'autres filles l'année passée, j'm'entendais pas avec. Tous les jours on se disputait et tout donc euh... j'pensais à ça donc j'travaillais pas beaucoup. Même en classe et tout on s'disputait, donc euh... pour étudier euh...*

**MSL :** Oui, c'est pas évident

**S. :** *En plus j'étais souvent malade.*

**MSL :** Pourquoi ? Qu'est-ce que t'as eu ?

**S. :** *Parce que j'avais mes amygdales et mes végétations et ça faisait des sinusites et tout. Donc maintenant je me suis fait opérer et j'suis plus... moins malade.*

Sylvie répétera la même chose à Audrey Bossart l'année suivante :

**AB :** Et comment ça allait en primaire ? Comment ça s'est passé pour le CEB ?

**S. :** *L'école ça allait, mais le CEB c'est parce que j'ai été beaucoup malade. Ce qui y a c'est que j'avais... mes amygdales encore et mes végétations donc j'ai été opérée. Depuis là, j'ai pu suivre les cours normalement mais avant j'avais toujours des sinusites donc j'étais plus à la maison et... pour me rattraper...*

**AB :** Ca a été difficile ?

**S. :** *Oui.*

**AB :** Et après ton opération tu as pu aller à l'école normalement ?

**S. :** *Mais j'ai eu mon opération l'année passée.*

**AB :** Quand tu étais en première différenciée alors ?

**S. :** *Oui.*

**AB :** Donc en primaire tu étais souvent absente parce que tu avais des...

**S. :** *Oui puis je m'entendais pas bien avec les filles non plus.*

**AB :** Ça n'allait pas...

**S. :** *Non. En fait je m'entendais plus avec les garçons qu'avec les filles. D'ailleurs mon meilleur ami est dans cette école.*



À propos des disputes permanentes avec les filles de sa classe, Mme C. laisse entendre que des moqueries à propos du surpoids de sa fille n'y sont pas étrangères :

**Mme C.** : *Donc pour la nourriture, avec Sylvie, ça a posé beaucoup de problèmes. Et puis, il y a eu beaucoup de moqueries aussi. J'pense que quelque part peut-être ça l'a perturbée aussi. Surtout en 6<sup>ème</sup> année. Et je pense que... Bon, elle avait un problème en math. Ça, c'était euh... Mais je pense que comme elle avait eu une très mauvaise classe en 6<sup>ème</sup>, il y a eu beaucoup de disputes. D'ailleurs, elle est partie en classe de neige avec cette classe pendant deux semaines... que des disputes... c'était très dur. Parce qu'en général, le dernier voyage en primaire, en 6<sup>ème</sup>, ça doit être quelque chose dont on se souvient, comme le voyage de rhéto. Par contre Sylvie, en classe de neige, c'était pas ça du tout. Elle m'a dit : « Maman, j'suis contente que j'arrive bientôt au bout de l'année ». Et peut-être que ce CEB, finalement, c'est peut-être aussi ça... Parce qu'elle a eu beaucoup de moqueries pour son poids euh... que par contre ici, en général, tout le monde l'accepte. Y en a pas un, mais pas un, qui lui a dit déjà... Puis c'est vrai qu'elle est coquette. Elle aime bien s'arranger, elle fait ses cheveux tous les matins... Enfin, tant mieux mais j'veux dire qu'il y a de jeunes filles qui sont un peu plus rondes, qui sont comme elle, mais qui se laissent aller parce que justement elles se disent : « j'ai trop de poids, donc j'm'en fous quoi ». Mais elle non. Mais c'est vrai que c'est une battante. Heureusement quoi, sinon...*

Ici encore, des justifications externes sont mobilisées, aussi bien par Sylvie que par la maman, pour déchiffrer et expliquer les échecs de la jeune fille : sa maladie, les disputes avec les filles de sa classe, les moqueries, etc. Il ne s'agit pas ici de remettre en question l'impact de ces facteurs sur ses performances scolaires, mais plutôt de les relativiser. Comme nous le verrons plus loin, Sylvie n'est plus malade et elle ne subit plus de moquerie. Pourtant, ses difficultés scolaires resurgissent en 1C. D'autres facteurs peuvent avoir une incidence comme le stigmate de l'âge, mais il ne suffit cependant pas à expliquer l'échec scolaire qui semble être davantage lié au capital culturel de la famille. Sylvie oscille entre deux orientations professionnelles qui impliquent deux parcours scolaires différents : suivre des cours de cuisine en professionnel ou suivre une vocation de journaliste, ce qui demande un maintien dans le général afin de poursuivre dans le supérieur par la suite.

**MSL** : Sauf cuisine, t'aimes bien ? T'aimerais bien être cuisinière plus tard ?

**S.** : *Bah cuisinière ou reporter...*

**MSL** : C'est pas la même chose hein

**S.** : *Parce que j'aime bien les deux mais je sais pas encore dans lequel je vais aller.*

**MSL** : Qu'est-ce que t'aimes bien dans le reporter ?

**S.** : *Oh, j'aime bien parler et présenter des choses.*

**MSL** : Donc faire des études de journalisme.

**S.** : *Oui.*

**MSL** : Et tu sais ce que tu dois faire pour pouvoir faire des études en journalisme ?

**S.** : *Euh oui.*

**MSL** : Tu dois faire quoi ?

**S.** : *Déjà des études en général et le reste je sais pas.*

**MSL** : Et pour cuisine ?

**S.** : *Euh, je sais qu'on n'a pas beaucoup de temps. Parce que mon frère travaille déjà là, en cuisine et... c'est en professionnel.*

Bien que Sylvie connaisse les parcours à suivre pour tendre vers telle ou telle vocation, cette connaissance reste très superficielle. Elle ignore notamment l'importance du CEB dans la détermination de son parcours ultérieur :

**MSL** : Ça sert à quoi le CEB ?

**S.** : *Euh, avoir son diplôme de base... C'est ça ?*

**MSL** : Oui, c'est le certificat d'études de base mais ça te permet de faire quoi quand tu l'as, à l'école ?

**S.** : *Euh... Je sais pas... Passer dans les secondaires.*

« Passer dans les secondaires » englobe indistinctement le professionnel, le technique et le général. Par ailleurs, Sylvie ignorait l'existence même du degré différencié :

**MSL** : Ça te permet d'aller dans le général en fait. Et tu savais l'année passée que si tu n'avais pas ton CEB tu irais en 1D ?

**S.** : *Non.*

**MSL** : Tu croyais que t'allais refaire une 6<sup>ème</sup>.

**S.** : *Euh non mais je savais que j'allais aller en professionnel mais je savais pas que j'allais aller en différencié. Je savais même pas que c'était une école de cuisine et c'est ce que je voulais faire.*

Il semble que Sylvie confonde degré différencié et enseignement professionnel. Probablement parce qu'au sein du degré différencié des cours de pratique professionnelle sont proposés, en l'occurrence dans l'ES3 des cours de cuisine. Outre cette indistinction entre différencié et professionnel, Sylvie ne connaît pas les différences entre les différentes formes d'enseignement :

**MSL** : Tu préfères le général ou le professionnel ?

**S.** : *Général.*

**MSL** : C'est quoi la différence entre les deux ?

**S.** : *Je sais pas.*

Sans avoir expérimenté ces différents univers scolaires, il est difficile pour la jeune fille de les comparer. Dès lors, son jugement se base de son vécu :

**MSL** : Pourquoi tu préfères le général ? Tu m'avais dit toi que tu voulais retourner dans le général.

**S.** : *Je sais pas.*

**MSL** : Oui, tu me l'avais dit il y a quelques mois. Qu'est-ce qui te donne envie de retourner dans le général ?

**S.** : *Ben parce qu'ici j'aime pas.*

**MSL** : C'est l'école que t'aimes pas ?

**S.** : *Non c'est l'ambiance en classe. Y a pas moyen de travailler.*

Il est intéressant de constater que lors de l'entretien suivant, lorsque Sylvie sera en 1C, la jeune fille tiendra le discours inverse :

**AB :** Et tu es contente de cette école ?

**S. :** *Ben... j'aime pas trop.*

**AB :** Qu'est-ce que tu n'aimes pas ?

**S. :** *Je sais pas... c'était mieux [à l'annexe de l'ES3]... ici c'est pas ce que je veux faire donc euh...*

**AB :** Qu'est-ce que tu veux faire ?

**S. :** *Rester en cuisine. Ici, j'aime pas...*

**AB :** Et c'est la cuisine que tu veux faire plus tard alors ?

**S. :** *Oui. Cuisine ou euh... ou alors trouver une autre école où je me plais mieux pour faire du journalisme mais... ici j'aime pas trop.*

**AB :** Ah tu aimes le journalisme aussi ?

**S. :** *Oui, j'aime bien parler ! (rires)*

**AB :** Mais ça ne fait pas que parler un journaliste.

**S. :** *J'aime bien parler, écrire, lire.*

Le choix de l'orientation de la jeune fille est avant tout un choix d'école, d'une ambiance. Elle reproche à sa nouvelle école, le bâtiment principal de l'ES3, d'être trop grande, contrairement à l'annexe qui était beaucoup plus petite, avec une ambiance plus « familiale » :

**S. :** *Ici pfff c'est grand ! Pas trop grand mais... c'est une usine ici. C'est vrai hein ? Enfin, on s'y retrouve pas facilement. Je connaissais vite l'école à l'autre mais ici... la classe, la récré, la gym c'est tout.*

Il est évident que Sylvie veut retourner dans l'annexe de l'ES3, mais ses parents ne semblent pas d'accord :

**S. :** *C'est parce que [le directeur adjoint] il m'a dit que je devais faire deux ans de général, et puis que si je voulais je pouvais retourner à [l'annexe]*

**AB :** Et c'est ce que tu vas faire ? Tu l'as déjà dit à tes parents ?

**S. :** *Ouais mais ils sont pas très d'accord. Ils disent que, enfin, que mes frères ils sont... enfin, je sais pas comment on dit, euh, en professionnel c'est ça ? Et moi je suis en général ils disent que je suis plus intelligente qu'eux d'un sens donc euh que si j'avais la possibilité d'aller en général que je devrais le faire*

[...]

**AB :** Donc après, retour à [l'annexe de l'ES3].

**S. :** *Ouais en plus y avait une avec qui je m'entendais bien, et on se voit plus. En fin d'année c'était dur de se...*

**AB :** De vous séparer ?

**S. :** *Ouais donc euh on est pressée que je retourne là-bas pour euh... parce que elle aussi c'est ce qu'elle veut faire. Elle, elle est toujours là-bas parce qu'elle a raté de nouveau son CEB. Enfin elle, elle a pas fait sa sixième, elle était déjà en troisième et quand ils ont vu qu'elle avait raté son CEB ils l'ont fait retomber en première différenciée.*

La jeune fille dont parle Sylvie n'est autre que Nadia dont le portrait est également présenté dans ce rapport. Par ailleurs, la jeune fille a menacé ses parents d'échouer délibérément sa 1C afin de retourner dans l'annexe de l'ES3, s'inspirant probablement de la stratégie d'échec mise en place par Nadia l'année précédente. Cependant, sa maman lui a répondu : « *non, si t'as une chance de retourner dans le général, c'est quand même bien* ». À nouveau, Mme C. précisera tout de suite à la chercheuse : « *Pas que c'est une honte de rester en professionnel, parce que mes garçons, mes deux grands sont... mais ils ont un métier, c'est bien, c'est pas ça hein* ». Les parents veulent que leur fille essaie le général, quitte à s'orienter en cuisine plus tard si ça ne va pas. Mme C. a demandé à sa fille si elle voulait devoir se lever à 5h ou à 4h pour partir travailler, comme son frère Bryan ou son père : « *pour un homme ça va, mais pour une fille...* ». On retrouve une nouvelle fois la mobilisation d'incitants extérieurs, combiné cette fois à la division sexuelle du travail. La maman pense que Sylvie n'a pas encore assez de maturité pour travailler, qu'elle est « *un peu dans sa bulle [...] pour une fille qui va avoir 15 ans, je trouve qu'elle est pas comme les autres filles de 15 ans. C'est pas un ange non plus hein, c'est pas ça* ».

Au-delà des propos contradictoires tenus par Sylvie qui sont dus à une ignorance de la complexité des différents parcours possibles, il semble que la cohérence de ses propos tient dans le sentiment de bien-être éprouvé dans l'un ou l'autre bâtiment. Ce sentiment de bien-être, et donc la préférence pour l'enseignement général ou professionnel, n'est pas lié à une motivation professionnelle (être journaliste ou cuisinière) mais bien aux sociabilités juvéniles tenues au sein de l'école. Cette question de la sociabilité traverse les deux entretiens : elle explique en partie, aux yeux de la jeune fille, son redoublement en cinquième primaire et son échec du CEB, ainsi que son choix d'orientation.

Mais peut-être peut-on prendre le raisonnement dans l'autre sens : ses difficultés scolaires en primaire et en 1C se trouvent masquées par des justifications relevant d'une certaine qualité de sociabilité juvénile. En effet, il y a des sauts de puce successifs du point de vue de ses performances scolaires par rapport aux autres élèves de sa classe. Elle a redoublé sa cinquième primaire, elles n'étaient que deux élèves à échouer l'épreuve du CEB, puis en 1D elle se retrouve première de classe et en 1C elle connaît à nouveau des difficultés. Ces changements brusques de positionnement peuvent conduire la jeune fille à préférer tout simplement le lieu où elle était davantage valorisée, même si cette valorisation est toute relative. Qui plus est, elle bénéficiait d'un traitement particulier en 1D :

**MSL :** Cette année c'est qui ton prof préféré ?

**S. :** [Le titulaire]

**MSL :** Ton titulaire ?

**S. :** *Oui*

**MSL :** Pourquoi ?

**S. :** *Oh parce qu'il est gentil. Et il donne bien cours. Et puis euh, des fois, pendant que les autres travaillent, vu que je suis plus avancé que les autres en français, Monsieur dit que j'ai un niveau supérieur, donc on fait des exercices rien qu'à deux et il peut bien m'expliquer et tout et euh... c'est mieux.*

On peut émettre l'hypothèse plus générale que la volonté de rejoindre dans le professionnel correspond à une volonté de rester dans un univers que l'on connaît, dont on maîtrise les codes. C'est un univers qui est donc prévisible et contrôlable. Sans doute

les processus d'auto-relégation des enfants issus des classes défavorisées obéissent-ils à cette logique. Comprendre l'environnement dans lequel on évolue, c'est aussi comprendre la direction que prend sa vie et d'avoir le sentiment de pouvoir ainsi la maîtriser.

Il existe un contraste dans le comportement de la jeune fille au sein des observations de type ethnographique en 1D et en 1C. En 1D, la jeune fille n'éprouvait pas difficulté scolaire et se permettait un comportement plus relâché. Ce relâchement s'explique également par l'ambiance de la classe caractérisée par une très faible autodiscipline, contrairement au bâtiment principal. Il y a ainsi un effet d'influence qui a été soulevé par une enseignante au cours d'un entretien : « *Et puis certains comme Sylvie (1D) qui étaient plus scolaires se laissent entraîner. C'est tellement fatiguant que même les profs en font de moins en moins. Il m'arrive de me dire : Je tiendrai bien deux heures avec ça...* ».

Les extraits de notes ethnographiques à un cours en 1D illustrent cette nonchalance qui ne devait probablement pas caractériser le comportement de la jeune fille en primaire :

L'enseignante entre dans des explications, elle s'énerve légèrement car Sylvie lui pose une question pendant qu'elle parle.

[...]

Pendant que l'enseignante s'occupe de Selim, Sylvie l'interpelle :

➤ « *Madame, j'ai tout mauvais* »

Rires dans la classe.

Les élèves ont l'habitude d'interpeler directement leur enseignante, sans lever la main, ni se préoccuper si elle est occupée. Il y a une forme d'exigence immédiate d'attention.

Sylvie se lève pour jeter quelque chose à la poubelle. Elle se met à danser pendant la professeure est occupée avec Tarik.

[...]

Sylvie a pris sans autorisation le corrigé de l'exercice sur le bureau de la professeure. Celle-ci s'en rend compte un peu plus tard :

➤ « *Dis, tu te sers toi ?* »

➤ « *Mais je corrige madame !* »

➤ « *Bon, ben tu me demandes* »

[...]

L'enseignante se dirige à ce moment vers Sonia pour s'occuper d'elle alors qu'elle était occupée avec Sylvie. Celle-ci s'écrie :

➤ « *Madame ! Vous m'oubliez !* »

L'enseignante rit et retourne vers Sylvie.

(Extraits de notes ethnographiques en classe, 2009-2010)

D'un traitement d'élève privilégiée grâce à bonnes performances par rapport aux autres élèves de 1D, la jeune fille reçoit un autre traitement de la part de ses professeurs en 1C, celui réservé à une élève qui connaît des difficultés d'apprentissage et qu'il faut encourager :

Sylvie n'aura pas très bien répondu non plus. La professeure lui dira que ses réponses ne veulent pas dire grand-chose. Elle lui précise qu'elle sait qu'elle a des difficultés mais qu'elle doit faire un effort pour étudier. Sylvie lui demande si elle doit recopier elle aussi, l'enseignante lui répond qu'elles vont en discuter ensemble, elle va rester sur le temps de midi pour lui expliquer.

Le reste du cours portera sur les diviseurs et multiples. La plupart des élèves participent de bonne foi, ils sont à tour de rôle appelés à répondre à l'une ou l'autre question de l'exercice vu. Les élèves demandent un complément d'informations lorsqu'ils ne comprennent pas. Sylvie sollicite à de multiples reprises la professeure car elle ne comprend pas. La professeure réexpliquera à chaque fois, très calmement, et s'assurera que Sylvie a bien compris. Vers la fin de l'heure, la professeure la félicitera « *Sylvie tu fais beaucoup d'efforts depuis le début du cours, c'est génial* ».

(Extrait de notes ethnographiques à un cours de mathématiques, 17 septembre 2010)

Le cours commence par une explication de la tenue du journal de classe. La professeure de français, qui est également la titulaire de classe, prendra le temps d'expliquer comment remplir le journal de classe, semaine par semaine. Elle s'attachera ensuite à expliquer aux élèves comment étudier (écrire et/ou répéter tout haut ce que l'on vient de lire). Sylvie interviendra en expliquant à sa professeure qu'elle ne retient pas quand elle écrit. La professeure lui dira alors qu'elle doit faire les deux, écrire et répéter tout haut, mais que lorsqu'elle sera évaluée, elle devra s'être entraînée à écrire auparavant.

Le reste du cours portera sur la construction de la phrase. Les élèves devront se rendre au tableau pour répondre aux exercices. Sylvie manifeste beaucoup d'intérêt pour l'exercice, même trop étant donné que la professeure la rappelle à l'ordre « *Sylvie cesse de t'occuper toujours de ce qui se passe autour* ». La professeure me confiera plus tard, après le cours, que Sylvie est à son sens très dissipée en classe et pas assez concentrée sur son travail, elle aurait tendance à toujours regarder à droite à gauche ce qu'il se passe. Néanmoins, elle affiche assez bien de punch quand elle se rend au tableau et tâche de réaliser correctement son exercice. Je ne verrai pas Daniel aller au tableau lors de ce cours.

(Extrait de notes ethnographiques à un cours de français, 17 septembre 2010)

Ce genre de situation doit être d'autant plus difficile à vivre pour la jeune fille qu'elle éprouve des difficultés par rapport à des élèves plus jeunes, à des « bébés », groupe dont elle fait partie.

Au cours d'un entretien, une enseignante affirmera que Sylvie est en situation de décrochage mais que celle-ci n'est pas forcément liée au degré différencié car d'autres élèves au parcours « normal » sont dans la même situation :

Dans la classe de Mme S. se trouvent Sylvie et Daniel, élèves de 1<sup>ière</sup> D l'année passée qui ont réussi leur CEB. C'est la première fois, puisque le système est nouveau, que Mme S à ce « type » d'élève dans sa classe. Ces deux élèves étaient selon elle, d'un très bon niveau en début d'année. Cependant, il semblerait qu'à l'heure actuelle, ils soient tous les deux en décrochage. Mme S. précise que selon elle, la cause n'en est certainement pas le passage par la 1<sup>ière</sup> D, car d'autres élèves dans la classe sont également en décrochage.

[...]

Sylvie est également en décrochage. Son travail est certes fait, mais toujours de manière très superficielle. Elle ne va jamais « au bout des choses ». En classe, elle est très dissipée, elle se mêle de tout, c'est une vraie « commère » qui perd alors son temps sur des futilités plutôt que de se

concentrer sur son travail. Mme S. m'explique qu' « *elle est comme ça de caractère* ». Il faudrait qu'elle se focalise plus sur elle-même et moins sur ce que les autres font. La professeure a rencontré les parents en début d'année mais ne les a plus revus depuis. Elle ne pense pas que Sylvie se fasse aider pour ses devoirs.

En conclusion, la professeure me dira que le gros problème [...] de Sylvie [est] le manque de concentration. Elle ne sait pas très bien comment cela va se passer pour ces deux élèves l'année prochaine quand ils seront en 2<sup>ième</sup> C mais doute fortement de leur réussite.

(Notes relatives à un entretien avec Mme S., enseignante en 1C)

L'effet de stigmatisation s'accroît si l'on prend en considération la représentation hiérarchique des formes d'enseignement véhiculée au sein de la famille. Il est mieux considéré de faire le général, les élèves y sont « plus intelligents » alors que le professionnel est destiné aux élèves « plus manuels », même « si ce n'est pas une honte ».

On remarque un double contraste. D'une part, les observations des enseignants sont à l'opposé de ce qu'imagine Mme C., ou en tout de ce qu'elle affirme lorsqu'elle dit que sa fille va réussir son année. D'autre part, Mme S. pense que Sylvie ne se fait pas aider pour ses devoirs. Or, il semblerait que si, d'après Sylvie et ses parents.

C'est à travers ce genre de propos contrastés que s'expriment les incompréhensions entre famille et école. Sans doute, en poussant le raisonnement à l'extrême, y a-t-il une piste à creuser dans l'analyse de l'effort, fourni par certains parents, qui n'aboutit pas aux résultats escomptés et qui peut faire porter à l'école la responsabilité de l'échec de l'enfant. Dans l'autre sens, les enseignants ne voient pas l'effort consenti par les parents à la maison mais uniquement le résultat insatisfaisant des performances scolaires et certains peuvent alors être amenés à parler de « démission des parents ».

## **Vie avec les pairs**

Sylvie semble être d'un tempérament sociable. Sa mauvaise entente avec les filles de sa classe en primaire semble l'avoir marquée. Arrivée en 1D, elle se plaignait de l'ambiance en classe qui ne permettait pas de travailler mais elle s'entendait bien avec ses camarades, même si le fait d'être première de classe lui a valu le sobriquet d' « intello », sans pour autant que cela la vexé :

**MSL :** Ça te fait quoi quand ils te traitent d'intello ?

**S. :** *Ben moi ça me fait rire, parce que je leur dis que j' préfère être une intello qu'une imbécile quoi.*

L'entrée dans un établissement d'enseignement secondaire semble marquer une rupture dans la vie de la jeune fille, un saut brusque entre l'enfance et l'adolescence :

**MSL :** Tu trouves qu'il y a beaucoup de différences entre les primaires et maintenant ?

**S. :** *Oui.*

**MSL :** C'est quoi les différences ?

**S. :** *Ben déjà dans la cour, on joue plus.*

**MSL :** Ah non ? Pourquoi ?

**S. :** *Ben parce que...*

**MSL :** C'est la honte ?

**S. :** *C'est pas la honte mais on n'est plus en primaire.*

**MSL :** Et quoi d'autre ? Au niveau des cours ou de l'école ?

**S. :** *Euh... Le bazar en classe.*

**MSL :** C'était pas comme ça avant ?

**S. :** *Non, l'année passée on était tous concentrés et cette année y a pas moyen... Et les amis aussi... Enfin, on parle pas de la même manière qu'en primaire. Ils sont encore euh... Ils aiment bien jouer à la marelle et tout quoi. Et cette année euh, on parle de garçons, de maquillage et tout, donc c'est plus la même chose.*

L'entrée dans le secondaire correspond à un changement d'attitude relativement brusque, comme s'il s'agissait d'un rite de passage : on ne joue plus dans la cour, on ne parle plus de la même manière, ni des mêmes sujets. Si, en 1D, les autres élèves de sa classe avaient plus ou moins le même âge, l'entrée en 1C a creusé un écart plus large. En effet, Sylvie a désormais un retard scolaire de deux années par rapport à un parcours dit à l'heure. Dès lors, le stigmate de l'âge se fait davantage ressentir :

**AB :** Et ici comment tu te sens dans ta classe ? Parce que c'est vraiment différent de [l'annexe de l'ES3].

**S. :** *Ma classe, j'aime pas trop parce qu'ils sont encore bébés. Enfin, ils posent des questions un peu, un peu... ou alors : « tu joues avec nous à épervier ? ». Mais moi je joue plus à épervier, enfin je sais pas moi mais... En fait, dans la classe, y a que Daniel, Pamela, Samina que j'aime bien aussi. Et Brian bah il est amoureux de moi lui, il m'a demandé pour sortir avec lui mais j'ai dit non parce que je vais avoir 15 ans, il a 11 ans.*

**AB :** Ils sont trop jeunes...

**S. :** *Ouais puis ils font des remarques, ils essayent de faire rire mais ça fait pas rire.*

Du point de vue du stigmate de l'âge, ces commentaires interrogent l'alternative au redoublement que constitue le degré différencié et le retour en 1C. Si le redoublement peut donner le sentiment de faire du surplace, de ne pas avancer, le retour en 1C après une 1D peut donner le sentiment de reculer. En effet, non seulement l'élève a le sentiment de « rester » en première année, mais en outre il se retrouve avec des élèves plus jeunes, plus « bébés ». Bien évidemment, ce sentiment est directement lié à une méconnaissance de la complexité des parcours.

La question de l'âge est également soulevée par la maman :

**AB :** Le fait qu'elle ait 15 ans en 1<sup>ère</sup>, ça vous chiffonne pas ?

**Mme C. :** *Si ! Pas pour moi mais pour elle. Parce que je me dis... parce qu'elle se trouve avec des enfants de 12 ans, qui sortent de primaire. Elle et Daniel, ils ont 15 ans tous les deux. Ils tiennent déjà d'autres discours, ils sont plus grands en taille, leur tenue vestimentaire est différente du reste de la classe. Et puis, j pense qu'ils sont plus mûrs. C'est normal, à 15 ans...*

*Donc, ce qu'elle m'a dit c'est : « ooh, ils sont toujours collés à nous ! »*



*J'ai dit : « mais c'est parce que vous êtes plus grands qu'eux. Vous avez trois ans de plus. Donc c'est normal qu'ils sont toujours près de vous ». Ca au début, ça l'ennuyait un peu mais maintenant ça va. Au début elle a eu un peu difficile aussi parce qu'elle se retrouvait dans une classe avec des p'tits. Quand on a vu la photo de classe, c'est vrai que ce sont des enfants de 6<sup>ème</sup> qui arrivent en 1<sup>ère</sup> générale.*

*En récré, elle délaisse beaucoup les enfants de sa classe pour rester avec des filles de 2<sup>ème</sup>... Mais ça va. Elle est très drôle, elle aime rire. C'est pour ça que les filles les plus âgées l'ont vite acceptée. Même les élèves de 3<sup>ème</sup>... Enfin, là, ça m'inquiète un peu. Mais bon, c'est de son âge finalement, parce qu'elle devrait être en 3<sup>e</sup>.*



# *Giovanni*

## **Présentation factuelle de l'élève**

Giovanni est né en 1997. Cet élève a été observé et interviewé lors de la première année de recherche par Miguel Souto Lopez, lorsqu'il était inscrit en classe de 1<sup>ière</sup> commune à l'ES3. Au cours de la deuxième année de recherche, cet élève a été retrouvé au sein d'une classe de 1<sup>ière</sup> S, dans le même établissement. Les entretiens, avec l'élève et sa famille, qui ont été réalisés lors de la deuxième année de recherche par Audrey Bossart, se sont déroulés respectivement en octobre et décembre 2010.

Il est à noter qu'au cours des entretiens, Giovanni s'est montré très peu loquace, se contentant de réponses très brèves.

### *Vie familiale*

Les parents de Giovanni sont divorcés. Il vit avec sa maman, Mme D., dans une maison de la région de Charleroi. Mme D. s'est remise en ménage avec un homme avec qui elle a eu un deuxième enfant, un garçon né en 2005. Le compagnon de la maman avait également déjà une fille, un peu plus jeune que Giovanni, qui voit son papa un week-end sur deux.

Le papa de Giovanni habite également dans la région de Charleroi. Il s'est aussi remis en ménage avec une femme avec laquelle il a eu un second enfant, une fille, de 5 ans. La compagne du papa de Giovanni avait également déjà une fille d'une première union, qui a à peu près le même âge que Giovanni et qui est dans le même établissement scolaire.

La maman de Giovanni est technicienne de surface dans les écoles, elle est engagée par la Ville de Charleroi, depuis 1999.

Le papa de Giovanni est carrossier, chez un constructeur automobile très connu.

Les deux parents de Giovanni disposent à l'heure actuelle d'une situation professionnelle assez stable (CDI).

### *Vie scolaire*

Le parcours de Giovanni correspond aux parcours n° 2 ou n° 4, selon qu'il réussira ou non sa deuxième année.

Giovanni a effectué ses années primaires sans réel problème. Il n'a jamais doublé ni changé d'école.

Cependant, il a obtenu des points assez faibles au CEB en fin de 6<sup>ième</sup> primaire : 46 % en mathématiques et 58 % en français.

En 2009-2010, Giovanni était en classe de 1<sup>ière</sup> commune. Il a échoué son année et il est alors passé en 2010-2011 en classe de 1<sup>ière</sup> transition (1S).

Aux résultats des examens de Noël 2010 en 1S, Giovanni a obtenu les points suivants (en %) :

Gym	EDM	Français	Français	Anglais	Math	Religion	Sciences	Total
94	75	50	49	80	70	50	52	65

Aux résultats de juin 2011 en 1S, Giovanni a obtenu les points suivants (en %) :

Gym	EDM	Français	Français	Anglais	Math	Math	Religion	Sciences	Total
90	74	63	62	68	63	54	70	54	66

Comme Giovanni est en 1S, il sera automatiquement orienté en 2C pour l'année 2011-2012

### *Vie avec les pairs*

Giovanni est un garçon qui semble relativement nerveux. Cependant, il a énormément de copains dans l'école. Ayant échoué sa 1<sup>ière</sup> année, la plupart de ses copains sont en deuxième année mais il continue de les voir fréquemment en dehors des cours.

### **Situation de l'entretien familial (extrait de notes)**

*La maison de Giovanni se situe dans une rue en pavés en plein centre de Couillet. Je n'éprouve pas trop de difficultés à me garer tout proche de la maison et suis à l'heure pour cet entretien fixé en semaine à 10h30.*

*Lorsque j'ai pris contact avec la maman par téléphone pour fixer un rendez-vous, elle voulait déjà m'expliquer pourquoi Giovanni avait raté sa première année commune : il n'avait « rien foutu ». J'ai coupé un peu court la conversation en lui expliquant que nous pourrions en discuter de vive voix. La maman semblait assez contente de me voir pour en discuter.*

*Le jour du rendez-vous, je sonne à la porte de la maison et j'attends quelques minutes avant que l'on vienne m'ouvrir. J'ai même cru pendant un moment que personne n'était là. Mais la maman de Giovanni finit par venir m'ouvrir, tout sourire, avec un petit chien, de race Shi-Tzu, dans les bras. Elle me fait gentiment et poliment entrer en me prévenant de ne pas faire attention au désordre.*

*Effectivement, la maison n'est pas très rangée. Nous traversons un couloir plus ou moins long avant de passer une porte menant directement à la cuisine. La cuisine est sensiblement pareille au couloir, en désordre. Beaucoup de vaisselle sale traîne dans l'évier.*

*La maman me propose de m'asseoir à une petite table pour quatre personnes, recouverte d'une nappe en plastique, située juste à côté de la cuisine. Nous sommes en plein mois de décembre et un poêle placé près de la table fonctionne à plein régime. Un peu plus loin sèche du linge sur un séchoir. La maman installe le chien qu'elle avait à bras dans son coussin et l'attache à une laisse. Je lui dis que les animaux ne me dérangent pas et qu'elle peut le détacher si elle le souhaite mais elle ne préfère pas, il nous embêterait tout le temps.*

*Après m'avoir proposé et servi une tasse de café, l'entretien commence.*

*Après un quart d'heure, une voisine et amie de Mme D. nous rejoint. La maman de Giovanni l'avait auparavant prévenue de ma visite et elle lui a passé un coup de fil pour qu'elle nous rejoigne, afin « de discuter de l'école ».*

## **Vie avec les pairs**

Giovanni accorde une importance centrale à ses sociabilités juvéniles. C'est d'ailleurs la présence d'amis à l'ES3 est ce qui a motivé le choix de l'établissement :

**AB :** Pourquoi tu as choisi de venir ici ?

**G. :** *Y avait mes copains.*

« Les copains » est un argument récurrent :

**MSL :** Est-ce que, en général, tu aimes bien l'école ?

**G. :** *Ben... pour les amis*

[...]

**MSL :** Est-ce que tu t'es déjà senti heureux à l'école ?

**G. :** *Tout le temps*

**MSL :** Tout le temps ? Pourquoi ?

**G. :** *Avec mes copains...*

[...]

**MSL :** T'aimes bien l'ES3 ?

**G. :** *Oui, j'aime bien.*

**MSL :** Qu'est-ce que t'aimes bien dans l'école

**G. :** *Ben... pour mes copains*

[...]

**MSL :** À part ton copain de 2<sup>ème</sup> primaire, t'as d'autres copains ici qui étaient en primaire avec toi ?

**G. :** *Euh... non mais il y en a que j'ai connu au foot que j'ai connu ici. Et il y a des copains de copains, maintenant c'est mes copains.*

**MSL :** Et c'est difficile de se faire des nouveaux copains dans cette école ?

**G. :** *Ici non. Le premier jour on était soixante [ton de fierté].*

**MSL :** Et t'en vois beaucoup en dehors de l'école ?

**G. :** *Non.*

[...]

**MSL :** À part du foot, qu'est-ce que t'aimes bien faire en dehors de l'école ?

**G. :** *Jouer avec mes copains et aller sur l'ordi.*

**MSL :** Tu fais quoi sur l'ordi ?

**G. :** *Je parle avec mes copains*

**MSL :** Tu tchates ?

**G. :** *Oui*

**MSL :** Et t'as des blogs, tu vas voir des blogs ou des trucs comme ça ?

**G. :** *De temps en temps*

**MSL :** Quel genre de blog tu vas voir ?

**G. :** *Des copains*

Giovanni est typiquement le genre d'élève qui éprouve des difficultés sur le plan scolaire mais qui bénéficie d'une grande popularité auprès des pairs. L'échec scolaire peut par ailleurs conduire le jeune garçon à se réfugier davantage dans la sphère des sociabilités juvéniles comme l'a montré Daniel Thin, alimentant ainsi un cercle vicieux. C'est ce que semble craindre sa mère qui a peur que son fils soit trop influençable pour épater la galerie :

**Mme D. :** *Mais moi il est fort influençable hein. C'est ça que j'ai peur. Y a des fois il revient, mais bon c'est vrai que, la pollution et tout ça, il dit bonjour je fais « oh, fais demi-tour ». Mais, il fait de l'acné hein, depuis longtemps, il fait « quoi t'inquiètes je fume pas ! ».*

[...]

**Mme D. :** *Déjà tout petit en maternelle, il était avec un fort turbulent, Giovanni, il a un copain qui lui dit « fais ça », il le fait.*

Pousser à l'extrême, même si ce n'est pas encore forcément le cas pour l'instant, la relation entre le jugement scolaire négatif et le refuge auprès des pairs peut faire l'objet d'une réappropriation identitaire valorisée. Là où l'échec est la source d'un stigmat, il devient ailleurs un chevron.

La popularité dont jouit Giovanni doit par ailleurs plaire aux jeunes filles de son âge. D'après la maman, Giovanni « court beaucoup après les filles ». Ce qui le distrait beaucoup de sa scolarité.

**Mme D. :** *Il ne passe son temps qu'à ça !*

Quand la maman s'est rendue à l'école pour aller chercher son bulletin :

**Mme D. :** *(...) et je l'avais déposé devant l'école. Je dis, moi, je vais voir au magasin je sais plus quoi, je suis revenue et y avait une fille qui lui parlait. Mais comme il est déjà grand et que la petite était petite, on aurait dit qu'elle le dévorait, elle le regardait ainsi... Et j'ai fait semblant de rien, j'ai passé à côté et je me suis retournée et j'ai dit « hé Giovanni »... Mais la fille elle était... ooooooh...*

Cependant, Mme D. prétend lui inculquer un certain respect de la gente féminine, en tout cas n'avoit qu'une petite copine à la fois. La maman laisse entendre qu'elle ne veut pas que

son fils devienne un « coureur de jupons » comme son père, ce qui laisse supposer que celui-ci ait pu aller voir ailleurs lorsqu'ils étaient ensemble.

**Mme D. :** *Moi je lui explique avec les filles, parce que c'est un coureur de jupons, comme son père je lui dis. Vu que son père ne lui en parle pas, je lui parle, mais je dis « je te préviens, c'est une fille à la fois ! Ça, je te le dis d'avance et chez moi une fille c'est pas avant 18 ans ! Ça, je regrette. Je suis laxiste sur tout ce que tu veux mais sur ça non. »*

## Vie familiale

Les contacts entre les parents de Giovanni sont rares, quand la maman est « obligée ». Souvent, Giovanni est mêlé à leurs histoires car les deux parents ont réellement du mal à s'entendre. Giovanni se dispute alors fréquemment avec son père puisqu'il entretient une relation assez forte, voire fusionnelle, avec sa maman. On verra à la lecture de ce portrait, plus particulièrement dans le point relatif à la vie scolaire, que Mme D. couve assez fort son fils, ce qui explique cette relation fusionnelle.

Le divorce a été difficile à digérer pour Giovanni dans le sens où, selon la maman, il n'aime pas voir celle-ci triste ou en colère.

**Mme D. :** *Il n'y a que moi qui compte !*

Voir sa maman dans un état fébrile l'a apparemment fort touché et, de ce fait, il n'a pas et ne veut toujours pas, se rendre chez son père comme convenu, un week-end sur deux ou la moitié des vacances.

**Mme D. :** *Depuis qu'on est divorcés, normalement c'est 15/15 (jours de vacances). Maintenant qu'il devient plus grand, je dis « tu peux aller un mois », parce qu'il commence à être plus difficile. Maintenant, il trouve toujours des prétextes deux jours après « oui maman je dois aller chez toi parce que... », et après on reste chez moi « oui mais je passe la nuit chez toi ». Mais chez moi, quand il est 15 jours chez moi, il ne dira pas « je vais chez papa ». Ou alors, s'il va chez son père c'est par profit. Si son père lui sonne et dit « on va là-bas, tu viens avec nous ? ».*

De l'autre côté, le papa de Giovanni esquivé également, de temps en temps, les week-ends ou vacances durant lesquels il doit garder son fils. Par exemple, lorsque la maman devait accoucher de son deuxième garçon et que le papa de Giovanni en avait normalement la garde, il a prévu de partir en vacances avec sa compagne.

La maman reconnaît qu'elle a trop « couvé » son fils. Dans les premiers temps après le divorce, elle avoue n'avoir vécu que « pour » son fils. Lorsque ce dernier était chez son papa, elle ne sortait pas de la maison. Elle considère qu'à l'heure actuelle, même si elle et son fils sont très fusionnels, elle le « paie cher ». On le verra notamment dans l'impuissance qu'elle éprouve à faire en sorte que son fils s'améliore scolairement. Cette impuissance est notamment due par ce rôle de maman couveuse qu'elle continue à jouer et dont Giovanni profite, inconsciemment ou non.

## Vie scolaire

Giovanni a effectué toutes ses années primaires dans la même école. Sa maman l'y avait déjà inscrit en troisième maternelle. De cette façon il pouvait s'habituer à l'établissement. À la question de savoir comment se sont déroulées les études primaires de Giovanni, Mme D. répond :

**Mme D. :** *Très bien, jusqu'à la sixième !*

**AB :** Il y a eu quoi en 6<sup>ième</sup> ?

**Mme D. :** *Ben euh... les professeurs...*

On verra tout au long de ce portrait la façon dont Mme D. justifie le comportement de son fils, qu'il s'agisse de son indiscipline ou de son manque de travail scolaire. Dit autrement, si la maman reconnaît les problèmes de son fils, elle en vient à relativiser, voire à minimiser, la part de responsabilité de Giovanni en invoquant des critères extérieurs à lui. Cette externalisation des causes de l'échec de son fils est très certainement liée à la perte de contrôle de la scolarité du jeune garçon. On se rend compte dans tout le portrait que Mme D. ne sait plus comment faire. Il y a une forme de déresponsabilisation non seulement de Giovanni mais également d'elle-même dans son absence de suivi scolaire. CE sont les professeurs qui « ont détruit » Giovanni.

**Mme D. :** *Mais la prof, que je croyais qui était très bonne, parce que, on parlait d'elle, et après bon, comme elle a eu deux enfants d'affilée, elle n'est pas venue, et quand on nous a dit qu'elle revenait au moment où Giovanni passait en 6<sup>ième</sup>, je dis « oh bien » ! Mais, elle me l'a détruit...*

**AB :** C'est-à-dire ?

**Mme D. :** *C'est-à-dire que moi, je suis une maman, que je connais le caractère de mon fils, donc je ne le protège pas. J'ai toujours dit à Giovanni « t'assumes tes faits ». Parce que moi, il est fort « je t'aime pas, tu m'aimes pas ». Il a pas peur de dire « non, c'est comme ça ! ». Même quand je vivais avec son père, on était à trois couples qui avaient des enfants. Si la petite le tapait derrière, nous autres on pouvait le regarder, il tapait ! C'est un garçon comme ça. Quand il dit quelque chose devant, il le fait. Donc moi je le connais. Donc moi j'ai toujours, ce qui arrivait à l'école, le prof me disait, je tenais avec le prof. Donc ici, c'est ce que j'avais fait au point de départ au mois de septembre. Mais, tous les jours à la barrière elle m'attrapait ! Que des fois j'étais comme ça hein. Je disais à ma voisine que vous allez voir, je fais « faut que je passe », elle m'attrapait. Je dis « c'est pas possible ». Mais alors, je tenais avec elle. Et ici, c'était que l'engueulade. Parce que lui, moi je crie, il crie. J'ai déjà été voir, j'ai jamais laissé mon fils dans l'ignorance, parce qu'avec le divorce j'ai été voir psy, psychologue, tout ! Et la dernière que j'ai été voir, c'était une kinésologue. Elle, elle m'a dit « entre vous c'est fusionnel mais quand un crie, l'autre crie ». Elle dit « c'est comme ça ». Et en janvier, j'ai repris une autre tactique. Quand je suis rentrée, c'était de nouveau elle m'attaquait. Donc j'ai vu combien d'élèves qu'y avait, j'ai parlé à tous les élèves. Je dis « c'est vrai ce qu'il s'est passé en classe ? ». Par exemple, comme elle m'a dit une fois « votre fils a osé me lancer son journal de classe en pleine figure ». Ben je sais qu'il est capable ! Et tous les autres m'ont dit « ben non, c'est elle ». Comment ça c'est elle ? Mais à ce moment-là on a changé de directrice. Donc ma voisine m'a dit « mais pourquoi tu vas pas trouver la directrice ? ». J'ai été la trouver, on a parlé pendant une heure. Et là, elle m'a dit que c'était*



*plus elle aussi. Et après, une fois on a su que, c'était le moment de la fancy-fair, Madame, donc la prof là que je ne sais plus voir en peinture, avait marqué « mes garçons osent danser à la fancy-fair ». Elle n'aimait pas les garçons ! Donc elle avait pris en tête de turc le mien et des autres quoi. Mais, de 80 % en 5<sup>ème</sup> il est retombé à 60 %.*

À la suite de cet « épisode », la professeure en question est tombée malade et elle a été remplacée par un autre professeur avec lequel Giovanni est remonté à 70 %. Mais sa maman explique que comme la professeure n'aimait pas Giovanni, lui en retour ne l'aimait pas non plus et que donc toute forme d'apprentissage devenait très difficile. On le voit, il y a constamment une réinterprétation émotionnelle des difficultés scolaires de Giovanni.

Concernant le passage de son CEB :

**Mme D. :** *Ce qui l'a sauvé c'est la 5<sup>ème</sup>. Il a eu... qu'est-ce qu'elle m'a dit la directrice qu'il avait raté ? Je ne sais plus. Mais presque tous hein. Mais elle, elle l'a sauvé parce que... c'est 49 en math qu'il a eu ? Donc elle me l'a fait passer.*

Sa maman confie qu'elle n'a jamais pensé qu'il obtiendrait des notes aussi basses à son CEB. De plus, elle m'explique que Giovanni ne lit pas attentivement les questions lors des examens. De ce fait, il « répond à sa façon ». Chose que la maman a remarqué également lors des examens de Noël de première année commune.

Lorsque Giovanni parle de ses primaires, il ne déplore aucun problème en particulier, l'école était proche de chez lui, il y avait ses copains de quartier, bref tout allait pour le mieux. Sauf une toute petite erreur de parcours pour son CEB :

**AB :** Et, tu as passé ton CEB, fin de 6<sup>ème</sup>, sans soucis ?

**G. :** *Euh... J'ai eu euh... Je crois que j'ai eu 49 en math.*

**AB :** Oui. Et ils t'ont quand même laissé passer ?

**G. :** *Oui*

**AB :** Et comment tu as pris ça toi ?

**G. :** *J'étais content ! J'ai été remercier ma directrice.*

Giovanni ne semble pas du tout touché ou affecté par ce « micro-échec » en fin de CEB. Il décrit cet épisode à Audrey Bossart comme étant quelque chose qui peut arriver mais qui peut « s'arranger » par la suite. En réalité, Giovanni semble très peu concerné par son parcours scolaire.

La maman explique que le choix de l'école secondaire a été réalisé par Giovanni lui-même, qui a voulu rejoindre cet établissement car « ses copains étaient là-bas ». Sa maman s'était opposée à ce choix. Elle souhaitait que son fils rejoigne un établissement proposant un enseignement professionnel, car elle pensait qu'il « n'y arriverait jamais » dans l'école que Giovanni avait choisie. On voit bien ici que malgré le fait qu'elle mobilise des justifications extérieures pour expliquer les difficultés scolaires de son fils, Mme D. estime que celui-ci n'a pas forcément les capacités de réussir dans le général. Dès lors, elle préférerait qu'il s'oriente vers le professionnel jugé plus facile. Il y a là un processus d'auto-relégation à l'œuvre issu d'une représentation hiérarchique des formes

d'enseignement qui place au sommet le général. Cependant, plus loin dans l'entretien, Mme D. dira qu'elle préfère que son fils aille en technique plutôt qu'en professionnel afin de lui laisser la possibilité de poursuivre des études supérieures au cas où il se « ressaisirait ». Ce choix de filière exprime un compromis entre, d'une part, éviter à Giovanni une situation d'échecs répétés et, d'autre part, lui laisser des chances d'ascension sociale, « au cas où... » :

**Mme D. :** *Oui mais en technique hein ! Pas en professionnel.*

**AB :** Vous ne voulez pas ?

**Mme D. :** *Non. Sauf si je vois qu'il a plus de lacunes quoi mais bon euh... J'aime autant euh...*

**AB :** Pour quelles raisons ? Pour vous le professionnel...

**Mme D. :** *Non, parce que je suis allée en professionnel ! Mais euh, pour qu'il ait plus de chances. Parce que comment, je le sais parce que mon neveu, ma sœur l'a mis à [nom d'une école], parce que lui aussi il a fait ça à [nom d'une autre école], euh, la 1<sup>ière</sup> ça n'a pas été, donc ma sœur l'a fait doubler parce que à ce moment-là on les faisait encore passer d'office, puis ça a été et là en 3<sup>ème</sup> malheureusement il a eu deux examens de repassage, il a eu math et français. Mais là, à Loverval, ce que je ne savais pas que j'ai appris après, il avait ses points, il avait une histoire de 58, 57 c'est ça ? Mais quand on refait des examens de repassage il faut avoir plus de 60 %. Donc ma sœur a été appelée, ça je me souviendrai tout le temps, c'est moi qui ai dû aller l'inscrire à [nom de l'autre école] ! Et lui voulait pas ! Donc euh, imaginez-vous, c'est pas votre gosse... Donc, de rénové, on l'a mis en technique, parce qu'ils ont proposé, et il montait automatiquement en 4<sup>ème</sup>. Et qu'on a dit que c'était le même système rénové-technique, quoiqu'il voulait faire comme étude, il pouvait monter plus haut quoi. Si plus tard, la pile tombait dans le cerveau, il pouvait monter quoi. Donc on sait jamais que, dans deux ans, le mien il se dit « ça y est ». Comme ça, il a toutes ses chances quoi.*

Giovanni ne sait pas encore très bien ce qu'il compte faire plus tard. Au cours de l'entretien avec Miguel Souto Lopez lorsqu'il était en 1C, il avait affirmé sans hésiter au chercheur qu'il voulait être maçon. Mais en creusant un petit peu, on se rend compte que cette motivation n'était finalement pas très profonde. Il semblerait qu'elle se situait davantage dans l'envie de suivre son cousin que de pratiquer la maçonnerie :

**MSL :** T'aimerais bien travailler dans quoi plus tard ?

**G. :** *Maçon*

**MSL :** Maçon ?

**G. :** *J'ai déjà essayé.*

**MSL :** T'as déjà essayé ? Avec ton papa ou... ?

**G. :** *Du côté de... Avec mon cousin !*

**MSL :** Il est maçon ?

**G. :** *Oui.*

**MSL :** Et t'a fait quoi ?

**G. :** *Manœuvre*

**MSL :** T'as posé des briques, euh... t'as fait quoi ?

**G. :** *Poser des briques*

**MSL :** Et qu'est-ce que t'aimes bien dans le fait d'être maçon ?

**G. :** *Ben... euh... comment... ben... euh... j'en sais rien*

Aujourd'hui, le doute s'est installé et le jeune garçon ne sait plus très bien ce qu'il veut faire :

**AB :** Toi tu as déjà une petite idée de ce que tu veux faire ?

**G. :** *Ben je disais ça maçon mais après... je sais pas...*

**AB :** Ça te botte plus ?

**G. :** *Nan*

**AB :** Pourquoi ?

**G. :** *Ben je sais pas*

**AB :** C'est un peu difficile comme métier...

**G. :** *Non mais ça va quoi mais euh, je sais pas*

**AB :** C'est manuel. Tu préférerais faire un métier manuel ?

**G. :** *Ben je sais pas trop, c'est pour ça*

**AB :** Tu as d'autres idées ?

**G. :** *Nan*

Pour Giovanni, le choix de son école paraît normal, étant donné que ses copains venaient dans le même établissement. Selon lui, ses parents ne s'y sont pas opposés le moins du monde, ce qu'a démenti sa maman. Ses copains sont maintenant, pour la plupart, en deuxième année, puisque Giovanni a échoué sa 1<sup>ière</sup> commune :

**AB :** Toi en première tu as eu un peu difficile ?

**G. :** *Ouais*

**AB :** Explique-moi...

**G. :** *Ben...*

**AB :** Dans quelle matière ?

**G. :** *Tout...*

**AB :** Donc là, c'était plus uniquement math ?

**G. :** *Ouais...*

**AB :** Manque de travail ou... ?

**G. :** *J'étudiais pas !*

**AB :** T'aimes pas ?

**G. :** *Nan*

**AB :** C'est vrai que mémoriser de la matière c'est pas facile...

**G. :** *Mais maintenant ça va*

**AB :** Cette année ça va mieux ?

**G. :** *Ouais*

Quand sa maman évoque la 1<sup>ière</sup> commune de son fils :

**AB :** Il a eu des soucis ?

**Mme D. :** *Oh oui ! Là c'était phénoménal !*

Giovanni collectionnait les notes dans son journal de classe en raison de son comportement.

**Mme D. :** *Il parlait beaucoup. Et quand un prof fait une remarque je vous dis, il se retourne pas.*

Les notes du premier bulletin de Giovanni en 1C étaient déjà catastrophiques. Au mois de novembre 2009, le jeune garçon avait cinq échecs : 36 % en éducation par la technologie ; 33 % en étude du milieu ; 37 % en anglais ; 46 % en math et 37 % en sciences de base. Ses points seraient sensiblement remontés lors du bulletin du mois d'avril mais pas suffisamment pour réussir son année.

La maman explique que l'échec de la 1<sup>ière</sup> année commune de Giovanni est dû à son manque de travail. Giovanni lui aurait même fait remarquer qu'il était en « année sabbatique ». C'est d'ailleurs ce qu'a pu observer Miguel Souto Lopez au cours des observations ethnographiques en 1C :

Malgré le fait que, cette fois, presque toute la classe est présente (8 élèves en plus que lors de ma première observation), l'assiduité est toujours aussi constante.

Giovanni est adossé au mur, il dessine sur son classeur. Parfois son regard plonge dans le vide, il semble ailleurs. Il a l'air de s'ennuyer. Il baille, sa jambe est tendue, le mollet posé sur la chaise à côté de lui. Il est un peu affalé. Cependant, il note ce qui est écrit au tableau. À un moment, il lèvera tout de même la main pour donner une réponse (qu'il soufflera pendant qu'il réalise son geste).

En consultant les dossiers des élèves, j'ai appris que Giovanni avait reçu un jour de renvoi.

(Extrait de notes ethnographiques, novembre 2009)

Sa maman voulait qu'il rejoigne, après sa 1<sup>ière</sup> C, l'autre établissement scolaire qu'elle avait prévu pour lui au départ mais Giovanni n'a toujours pas voulu. Elle l'a donc laissé dans la même école.

On ne peut s'empêcher d'être frappé par l'attitude de Mme D., comparée à d'autres situations familiales. La discipline familiale semble assez lâche. Giovanni dispose d'une grande liberté de choix, malgré ses difficultés scolaires. Cette situation, tout comme la mobilisation de critères extérieurs pour justifier en partie les difficultés scolaires de Giovanni, est symptomatique de la « maman couveuse » qui entretient une relation fusionnelle avec son fils et qui veut que celui-ci se sente bien. Situation d'autant plus exacerbée que le papa semble se désinvestir quelque peu non seulement de la scolarité de son fils mais également de la relation père-fils.

Au début de l'année, l'école a organisé une réunion pour les parents d'élèves en 1<sup>ière</sup> S :

**Mme D. :** *Et ici on a eu une réunion en septembre je crois. Pour les doubleurs. Y avait les sept professeurs donc qui nous expliquaient le système et tout. Et y a la titulaire qui a dit « oui mais on aimerait bien impliquer les enfants ». Donc moi j'ai levé mon doigt. Je dis « écoutez je suis d'accord avec vous d'impliquer les enfants mais comme moi l'année passée, vous pouvez demander à ma voisine et à une maman qui est là, tous les jours je demandais son journal de classe, on m'a répondu 't'as qu'à le prendre toi-même', et si lui il ne marque pas, j'ai eu la blague, qu'est-ce que vous voulez que je l'aide ? ». Je ne saurais pas l'aider hein ! Tous les jours je demande son journal de classe qu'il me le donne. Et si y a rien dedans comment ils veulent que je fasse ?*

Dans cette dernière intervention, Mme D. admet sa passivité et son incapacité à réagir en cas de court-circuitage de l'information véhiculée par le journal de classe. Comme on le verra à la fin de l'entretien, Mme D. questionne implicitement la séparation des rôles entre les enseignants et les parents. Si les enseignants ne vérifient pas le journal de classe, comment les parents pourraient-ils assurer un suivi scolaire efficace ?

La maman de Giovanni justifie un peu les déboires scolaires de son fils par un autre argument indépendant de la volonté de son fils : sa « crise d'adolescence » qu'il serait en train de faire depuis sa 6<sup>ième</sup> primaire. Tout le monde lui a toujours dit que son fils était précoce donc cela lui paraît « logique ». Giovanni court beaucoup après les filles à l'école, ce qui, à son sens, le distrait fortement de sa scolarité. De plus Giovanni a également de nombreuses retenues en raison de son comportement :

**Mme D. :** *Là il vient de terminer... 5h. Et un jour de renvoi, mais là c'était suite au trop de notes.*

[...]

**Mme D. :** *C'est ça que je n'aime pas, le jour de renvoi, vous trouvez normal qu'on lui met un jour de renvoi, mais le gamin, c'est le gamin qui est content, il est à la maison on lui donne rien.*

**AB :** Oui, sauf qu'il se met en retard dans tous ses cours...

**Mme D. :** *Ouais et je sais si y a un contrôle il est pétié ce jour-là mais moi c'est ce que je disais la première fois, moi je trouve que le jour de renvoi il doit se faire dans l'école, pas dans la classe, et qu'on lui donne du boulot, les trucs qu'il a des lacunes.*

[...]

*La titulaire est venue près de moi (...) et elle m'a dit « écoutez j'ai eu un problème une fois, on faisait un exercice au tableau, je l'ai appelé », elle dit « un vrai guignol ! ».*

[...]

*Mais elle dit « vous savez », ça, ça date pas de maintenant, même les profs de l'année passée qu'il a eus, ils m'ont dit « c'est un élève charmant mais quand il a envie de faire chier son monde... ».*

La maman de Giovanni explique qu'elle a souvent des louanges concernant la serviabilité de son fils. Il range la classe ou nettoie le tableau sans rechigner. Mais d'un autre côté, lorsqu'il ne souhaite pas travailler, il peut devenir très arrogant voire irrespectueux avec ses professeurs. Sans les contester, ces propos sont une manière de dire également que l'enfant n'a pas un fond méchant, que le problème se situe exclusivement au niveau de la scolarité avec les dommages collatéraux que cela peut entraîner en termes de relations avec le corps professoral.

Mme D. minimise encore la responsabilité de son fils et trouve que l'école « exagère » parfois. Lors des vacances de Noël, la maman a reçu une lettre de l'école se plaignant du comportement de Giovanni pour cause de bagarre. À la rentrée, la maman est allée à l'école pour s'expliquer avec le directeur qui lui a relaté les faits. À ses yeux, ce que le directeur lui a raconté ne ressemble en rien à une bagarre proprement dite.

**Mme D. :** *Parfois y a des conneries, comme ici le prof de sciences 'Giovanni se balance sur sa chaise'. Oui mais bon euh...*

Ce petit extrait est intéressant dans la mesure où il pointe les conflits de normes entre la culture familiale et la culture scolaire, plus précisément en ce qui concerne l'*hexis* corporelle. L'école, plus particulièrement des établissements de bonne réputation comme le bâtiment principal de l'ES3, demande des corps dociles, bien assis, bien droits sur leur chaise, ce qui, aux yeux de Mme D. est un peu « exagéré ».

Toutefois, la maman ne nie pas que son fils puisse être très impoli et irrespectueux face aux professeurs et que certaines des remarques formulées à son encontre, à force d'être répétées par différentes personnes depuis la 1C, doivent être vraies.

En ce qui concerne le suivi de la scolarité de Giovanni, la maman en exprime son désarroi. En effet, elle souhaiterait vérifier son journal de classe ainsi que ses devoirs et autre informations importantes, mais elle se défend de ne pouvoir le faire car son fils ne lui transmet rien. Face à cet état de fait, elle ne voit pas comment agir et réagir. Elle se sent désemparée.

**Mme D. :** (...) *Je suis restée longtemps sans le voir, je crois qu'il est là. On a dû acheter un cahier où on devait marquer donc eux, si y avait un problème, et nous. Mais moi depuis, quand ils ont appris les problèmes, je dis ici je vais mettre une note : « ton cahier il est où ? ». Et je lui ai pas dit que c'était pour marquer une note. « Ah ben il est dans mon banc ! ». Je dis alors...*

[...]

**Mme D. :** *Mais elle nous a dit, comme j'ai une prof, euh c'est EDM elle, qui nous a dit « moi je suis euh, comme par exemple quand je rends un contrôle, j'aime bien qu'on me le signe tout de suite ». Et je la regarde et je fais « ben oui comme moi » mais je dis « écoutez, moi l'année passée, j'en ai eu jusque-là », parce que c'est « et tes contrôles ? », « oh t'as qu'à le prendre t'as qu'à le signer ! ». Je dis « non, tu me le donnes ». Moi je dis « excusez-moi, il me l'a pas donné, j'ai pas signé, je vais pas toujours non plus... ». Elle dit « oui je vous comprends ». Mais je vous dis, moi, à cette réunion-là moi je suis devenue rouge comme ça, parce que quand j'ai dit, on m'a dit « vous êtes la maman de qui ? », donc elles étaient toutes debout quand elles parlaient, « ben la maman de Giovanni ». Elles se sont toutes mis à (mime de pouffer). Je regarde ma copine je dis « oh non on s'est déjà fait remarquer »*

[...]

**Mme D. :** *Mais au niveau des devoirs je regarde tout ! Même ses fardes. Mais ça arrive de cacher un contrôle hein !*

Il y a là une mise en indignité de la maman par les professeurs. Au cours du Conseil de classe de décembre 2010, les enseignants estiment être déçus par le comportement scolaire de Giovanni et accusent directement la maman :

Décevant de manière générale. Chute de points depuis son dernier bulletin. Paresseux. Intelligent et futé selon certains de ses profs. Difficultés de compréhension et difficultés à l'écrit. Giovanni se trouve bête, il ne se sent pas intelligent et le dit souvent. Il abandonne lorsque c'est trop difficile. Ne fait aucun effort.

Les profs se moquent de la maman qui selon eux est un peu limitée concernant la scolarité de son fils. Il faudrait « secouer » la mère. Voire même lui « foutre une baffé ».

Peut donner beaucoup de lui-même en classe mais aucun suivi à la maison.  
Se repose sur ses lauriers. Après son premier bulletin assez bon il s'est relâché.  
Pensent qu'il pourrait s'en sortir avec un bon groupe.  
(Extrait de notes ethnographiques, Conseil de classe du 20 décembre 2010)

En ce qui concerne l'aide aux devoirs, Giovanni ne demande que très rarement de l'aide à sa maman. L'année passée, sa maman se souvient qu'elle a dû l'aider à étudier une leçon. Sa cousine est même venue à la rescousse mais l'expérience a quasi très vite tourné au drame, tellement il était difficile de faire apprendre quelque chose à Giovanni.

La maman a également parfois eu des remarques des professeurs concernant le travail à domicile de Giovanni :

**Mme D. :** *Et là, j'ai eu la pointe au cœur parce qu'elle et son mari (deux professeurs) m'ont regardé « que fait Giovanni à la maison ? », comme pour dire euh..., et je dis « ben rien... je vous l'avoue, rien ! ». C'est pas mis dans le journal de classe, qu'est-ce que vous voulez que je fasse ? Excusez-moi, je ne saurai pas l'aider s'il ne marque pas !*

On peut aisément imaginer la gêne que peut éprouver Mme D. face aux remarques de ces professeurs, un couple semble-t-il. L'histoire du journal de classe qui n'est pas en ordre revient de façon récurrente. Si le journal de classe n'est pas en ordre, comment vérifier si le travail à faire a bien été fait ? Implicitement, ce constat, somme toute légitime, soulève la responsabilité de l'enseignant qui devrait vérifier que le journal de classe est bien en ordre. Cet argument révèle également quelque chose de plus profond : l'écart de normes et de codes entre la maman et l'école. Bien entendu, les enseignants connaissant les difficultés de Giovanni pourraient spontanément vérifier systématiquement que le jeune garçon inscrive bien les devoirs à faire et les leçons à étudier dans le journal de classe et s'assurer que la maman (ou le papa) les a lus à travers leur signature. D'un autre côté, puisque les enseignants ne semblent pas le faire systématiquement, la maman pourrait elle-même exiger la mise en place d'une telle discipline. La façon dont Mme D. a de rejeter en partie la responsabilité sur les enseignants indique qu'elle n'est pas forcément disposée, au sens de Pierre Bourdieu, à resserrer ses liens avec l'institution scolaire, c'est-à-dire à jouer le jeu scolaire afin que son fils soit contraint de jouer le jeu scolaire également. Dit autrement, le rapport que Mme D. entretient avec l'école, rapport lié à sa propre trajectoire scolaire et à son propre capital culturel, rend *impensable* l'idée d'initier une coopération entre elle et les enseignants en exigeant par exemple que ceux-ci vérifient et signent systématiquement le journal de classe de Giovanni.

En ce qui concerne le futur de Giovanni :

**AB :** Donc ici fin d'année il passe en 2<sup>ème</sup> ?

**Mme D. :** *En 2<sup>ème</sup> mais je ne le laisse pas parce qu'il n'y arrivera pas !*

**AB :** Vous le changez d'école ?

**Mme D. :** *Oui*

**AB :** C'est sûr ?

**Mme D. :** *C'est sûr*

**AB :** Peu importe ce qu'il en dit ?

**Mme D. :** *Ab oui, oui. Je lui ai dit. Parce que comment euh, il a ses copains, que même qui ont doublé, parce qu'il s'y croit t'inquiètes maman je vais faire comme R., 80 %, que il est péte en deuxième... C'est pas une école pour lui.*

À ce moment, la voisine, dont les deux filles sont dans la même école que Giovanni, intervient dans la conversation :

**Mme V. :** *Attention hein, c'est pas que c'est pas une école pour eux, c'est pas ça. Je crois qu'ils ont déjà eu un mauvais départ déjà ici avec la prof qu'ils ont eu, ils ont pas été bien préparé pour les renovés.*

**Mme D. :** *Oui parce que, combien ils étaient ? 15, 16 ? Ceux qui sont partis en 1<sup>ière</sup> ? On a vu des parents, à Marcinelle, Charleroi, y en a que 4 qui ont passé !*

**Mme V. :** *Parce que moi j'ai ma fille qui a doublé sa 6<sup>ième</sup> et j'ai vraiment vu la différence de matière qu'elle avait étudiée, qu'elle avait vu déjà sur l'année par rapport à sa première 6<sup>ième</sup>. Ah oui, y a rien à faire euh.*

**AB :** Vous l'aviez changée d'école alors ?

**Mme V. :** *Non, non, elle a recommencé mais c'était plus la même prof !*

[...]

**Mme V. :** *C'est vrai que moi je dis, ils ont pas été bien préparés. Comme une bêtise hein, quand ils ont terminé leur 6<sup>ième</sup>, dans les examens ils avaient l'électricité, une ampoule, ils n'ont jamais vu cette ampoule à l'école ! Ils ne sauraient pas répondre, les enfants, à une question qu'ils n'ont jamais eu de notes là-dessus ! Il faut rester un peu lucide !*

Concernant l'établissement scolaire fréquenté par leurs enfants, les deux femmes ont un avis assez pointu et s'interrogent sur le fait que les écoles n'avertissent pas assez vite ou assez tôt les parents lorsque les enfants ont des difficultés scolaires :

**Mme V. :** *Maintenant, une question tout bête : quand un prof voit qu'un élève ça ne va pas, pourquoi ils ne font pas appel aux parents plutôt que de les laisser traîner un trimestre ou attendre une réunion pour euh, pour appeler les parents ? Ne fût-ce qu'un mot dans le journal de classe ? Au moins les parents savent déjà un petit peu à quoi s'attendre quoi. Parce qu'on n'est pas non plus dans les classes pour voir les élèves comment ils fonctionnent.*

Ce commentaire est assez interpellant dans la mesure où les premiers bulletins arrivent en général au mois d'octobre, ce qui permet aux parents de se faire assez tôt une idée sur les performances scolaires de leurs enfants. Autrement dit, les bulletins réguliers permettent justement de ne pas intervenir trop tard. À nouveau, des critères extérieurs à leurs enfants sont évoqués pour en justifier les difficultés. Les mamans s'expriment aussi sur le « job » des professeurs :

**Mme V. :** *Comme y a des profs qui font, ils disent une fois, deux fois, et ils voient que l'élève n'a pas compris ben 'tant pis, débrouille-toi et apprends-le par toi-même'. Non ! Je dis quelque part c'est leur job, ils sont payés pour, pour leur apprendre, ben c'est à eux à trouver une solution, mais ils baissent vite les bras quoi, si l'enfant n'y arrive pas !*

**Mme D. :** *Ils sont saturés, saturés...*

**Mme V. :** *Mais moi je suis désolée c'est pas à nous autres, parce que c'est mon mari qui s'occupe d'elles le plus parce que moi j'ai pas de patience, ben quand il rentre du travail,*



*après souper, c'est lui qui passe deux-trois heures à lui expliquer ! Non, c'est pas son job ! Je suis désolée. C'est d'abord le devoir du prof. Maintenant si y a encore un petit truc qu'elle a pas compris je suis d'accord mais il peut pas leur réexpliquer la matière depuis le début de l'année ! Ça, c'est impossible. Ça c'est impossible. Et je pense que c'est quand même le cas pour plusieurs élèves quoi. Moi je parle de la mienne mais je pense que ça doit être le cas pour plusieurs élèves. Parce que y a des profs c'est vrai que rien qu'à les voir parler ou à les voir physiquement ben l'enfant est paniqué il reste sur sa chaise, je me tais et je m'écrase même si je comprends pas quoi.*

Concernant un professeur en particulier :

**Mme D. :** *Par contre, ils ont un prof, que je comprends pas ce qu'il fait là, M. X. L'année passée, il l'a eu donc euh, à peine qu'il faisait quelque chose il avait des notes. Mais après il tombait malade, il est revenu, et les doubleurs, les plus grands, ils faisaient ce qu'ils voulaient à son cours. Et maintenant, c'est ce qu'ils ont ici. Ils l'ont encore hé bé on peut aller avec les écouteurs, on écoute de la musique, il m'a déjà montré, parce qu'on filme hein, t'as des filles ou des garçons qui ont les pieds sur... et il dit rien ! Et, à ce qu'il parait, il pue à crever !*

Les mamans expliquent que le passage d'une « petite école » (primaire) à une « grande école » (secondaire) est parfois difficile pour les enfants et que les profs devraient davantage « accompagner » les élèves dans le 1<sup>er</sup> degré. Certains enfants n'ont pas non plus la maturité nécessaire pour affronter le général, il faut donc que les profs soient plus compréhensifs selon les mamans et aident plus les élèves. On retrouve à nouveau le côté maman couveuse, mais chez la voisine cette fois :

**Mme V. :** *1<sup>er</sup> degré ils sont encore un peu jeunes que pour pouvoir se débrouiller hein.*

[...]

**Mme V. :** *Y en a qui arrivent à 11 ans dans le 1<sup>er</sup> degré hein, 11 ans c'est quoi ? C'est rien du tout hein ! C'est encore l'âge des primaires hein ! Donc ils n'ont pas la maturité acquise que pour pouvoir dire ben je prends mon courage à deux mains hop je fais mes affaires moi-même, comme y en a qui sont un peu plus mûrs aussi hein... ça...*



# Hanna

## Présentation factuelle de l'élève

Hanna est née en 1996. Cette élève a été observée par Miguel Souto Lopez lors de la première année de recherche, lorsqu'elle était inscrite en classe de 1<sup>ière</sup> différenciée. Au cours de la deuxième année de recherche, Audrey Bossart a réalisé les entretiens avec elle et sa famille, respectivement, en octobre et décembre 2010.

### *Vie familiale*

Les parents de Hanna sont issus de l'immigration algérienne. Ils sont propriétaires d'une maison mitoyenne dans la région de Charleroi depuis 2006. Ils y font actuellement quelques travaux de rénovation afin d'en améliorer le confort. La maison dispose d'un jardin à l'arrière.

La famille de Hanna est composée de quatre enfants : trois filles et un garçon. La plus âgée des filles est en 5<sup>ième</sup> secondaire, le fils est en 5<sup>ième</sup> primaire et la cadette de la famille est en 1<sup>ière</sup> primaire.

La maman de Hanna est actuellement sans profession. Elle a travaillé auparavant en tant que surveillante dans une école. Elle a ensuite effectué certaines missions intérimaires en tant que technicienne de surface, missions qu'elle effectue encore occasionnellement à l'heure actuelle, lorsque son emploi du temps le lui permet.

Le papa de Hanna est également sans profession. Il était engagé par le passé comme ouvrier polyvalent dans un home à mi-temps. Il a préféré arrêter ce job car il percevait la même rémunération en se remettant au chômage.

### *Vie scolaire*

Son parcours correspond au schéma n° 13.

La maman de Hanna raconte que sa fille a eu quelques difficultés en primaire. Elle a doublé sa 1<sup>ière</sup> année primaire et, de manière générale, a toujours eu des difficultés le long de sa scolarité primaire.

Hanna a échoué son CEB en fin de 6<sup>ième</sup> année primaire, en 2009.

En 2009-2010 elle était inscrite en classe de 1<sup>ière</sup> différenciée. Elle a échoué une nouvelle fois son CEB en fin d'année.

En 2010-2011 elle s'est donc retrouvée en 2<sup>ième</sup> différenciée.

Aux résultats du CEB de juin 2011 en 2D, Hanna a obtenu les points suivants (en %) :

Français	Mathématiques	Sciences	Histoire Géo	Éveil (histoire/géo + sciences)	Total
66	37	68	54	61	54,6

Hanna n'a donc pas obtenu son CEB et sera orientée en 3P pour l'année 2011-2012

## *Vie avec les pairs*

Hanna est une jeune fille très coquette, très discrète et réservée. En classe, elle s'entend bien avec tout le monde. Elle ne se dispute que très rarement avec ses camarades de classe. Elle entretient une relation amicale avec une jeune fille de sa classe qui habite non loin de chez elle. Elles viennent d'ailleurs ensemble à pied à l'école.

### **Situation de l'entretien familial (extrait de notes)**

*Hanna habite dans une rue peu fréquentée, de maisons mitoyennes d'un quartier carolorégien. Je sonne tout d'abord au numéro 145 de la rue indiquée. C'est le numéro de maison que j'ai retrouvé dans le dossier de Hanna à l'école et c'est également le numéro que la maman m'a confirmé au téléphone. Et pourtant il ne s'agit pas de la bonne maison. Je le remarque tout de suite car c'est une femme beaucoup plus jeune que ce à quoi je m'attendais qui m'ouvre et, qui plus, est ne semble pas être d'origine arabe, comme l'est Hanna. Effectivement, elle me confirme que je me suis trompée de maison et pense que c'est peut-être la maison d'à côté. Elle voit souvent des « filles » y entrer et sortir. Elle pense que cela doit être là.*

*Je me présente à la maison d'à côté et je suis enfin au bon endroit. C'est le papa de Hanna qui m'ouvre. Il me sert la main et me propose d'entrer dans le salon. Il faut d'abord passer par la salle à manger qui est complètement vide de tout meuble. La maman m'expliquera par la suite qu'ils sont en travaux et qu'ils viennent de vider la pièce quelques jours auparavant. Ils mangent donc tous dans la cuisine, une pièce à l'arrière, où se trouve alors la grande table.*

*Le salon est adjacent à la salle à manger, sans séparation. Il est composé d'un divan et d'un fauteuil côte à côte, d'une télévision placée sur un meuble adéquat et d'une table basse. La maman est assise dans le fauteuil lorsque j'arrive, et le papa ira chercher un pouf pour s'asseoir à côté de sa femme tandis que je prends place sur le divan.*

*À la fin de l'entretien, lorsque je demanderai si la maison possède un jardin, la maman me montrera avec beaucoup d'enthousiasme qu'ils en possèdent un, à l'arrière bien évidemment, et me fera alors le tour de la cuisine. C'est une cuisine qui me paraît neuve (cela coïncide avec le fait qu'ils font des travaux dans la maison), assez spacieuse et fort agréable. La famille possède un petit jardin, d'une taille respectable somme toute, en plein centre-ville, et d'une terrasse.*

### **Vie familiale**

La famille de Hanna est d'origine algérienne. Le papa est arrivé en Belgique lorsqu'il avait à peu près 12 ans. La maman est arrivée plus tard, à l'âge de 18 ans. Tous deux se connaissaient déjà avant de venir vivre en Belgique. Les parents de Hanna se plaisent beaucoup en Belgique mais le début, pour la maman notamment, n'a pas été évident :

**AB :** Vous avez plus de mal ? (A la maman)

**M. J. :** *A s'adapter oui.*

**AB :** A quoi ?

**M. J. :** *Parce qu'elle n'a pas ses frères, elle n'a pas sa famille qui sait la conforter je vais dire.*

[...]

**M. J. :** *Mais ce que je dis, c'est vrai qu'on est bien ici en Belgique mais euh...*

**Mme J. :** *C'est plus comme avant !*

**M. J. :** *C'est pas comme avant...*

**AB :** *C'est-à-dire ?*

**M. J. :** *Là-bas je sais pas. Chez nous on est tous frères, y a pas de différence entre l'un ou l'autre qui soit euh... mais ici je sais pas...*

**Mme J. :** *Mais quand même, y a un petit souci. Les enfants ici, ils se sentent qu'ils sont chez eux quoi.*

Il est intéressant de relever la dernière intervention de Mme B. pour qui le fait que les enfants se sentent bien en Belgique est un « petit souci ». Cet état de fait ne pose pas de réels problèmes à la famille dans le sens où ils peuvent encore emmener avec eux leurs enfants en Algérie. Mais les enfants veulent rarement y rester plus d'une semaine, probablement parce qu'ils n'ont pas, ou peu, développé de sociabilités juvéniles dans le pays d'origine au sein duquel ils s'ennuient.

**AB :** *Et ça vous pose problème ?*

**Mme J. :** *Non, pas du tout non. Quand on va par-là « ça y est on retourne ? Ça y est on y va ? » (Rires)*

**M. J. :** *Ouais mais quand même, ils vont à la plage, ils vont un petit peu...*

**Mme J. :** *Oui mais c'est fini tout ça, ils ont envie de retourner. Plus qu'une semaine ils veulent plus.*

**M. J. :** *Changement de climat et tout ça.*

**AB :** *Ils sont nés ici...*

**Mme J. :** *Ils sont nés ici et ils n'ont plus d'amis par là. C'est pas la même chose.*

**AB :** *Ils ont la double nationalité ?*

**M. J. :** *Double nationalité oui.*

**Mme J. :** *Non on est belges !*

**M. J. :** *Bah directement la belge !*

**Mme J. :** *On est belges oui.*

**M. J. :** *D'office, normal. Normalement, ils sont nés ici c'est direct belge.*

**Mme J. :** *C'est pas ça. C'est pas le papier qui donne euh je sais pas. Quand on est ici on est des étrangers, on va là-bas on est des étrangers.*

**M. J. :** *Ah oui, c'est pareil ! Ah oui ! Y a pas de différence. Pourtant on est... (Rires) On a la tête étranger, pour chez eux, pour chez nous... on nous considère directement étrangers.*

Il y a ici une situation semblable à tous les immigrés de longue date, surtout ceux qui ont migré en étant jeunes, ou aux descendants d'immigrés : celle d'être perçu comme un étranger où que l'on soit, aussi bien dans le pays originaire que dans le pays d'accueil. Il s'agit probablement de l'une des manifestations les plus visibles de ce que peut être un déracinement. Il y a un attachement à une double culture sans que l'on appartienne tout à fait à l'une ou à l'autre. L'individu qui a migré pendant son enfance, comme M. J., ou les descendants d'immigrés, et plus particulièrement la première génération, ne maîtrise pas totalement les codes des deux cultures, ce qui le rend dès lors étranger à chacune d'elle.

C'est le cas par exemple de la maîtrise de la langue. La langue maternelle des parents est l'arabe. Ils maîtrisent plus ou moins bien le français à l'oral, mais en ce qui concerne l'écrit :

**M. J. :** *A l'écrit... un petit peu*

**Mme J. :** *Moi pour parler j'ai déjà eu difficile au début.*

**AB :** Mais vous n'écrivez pas le français ?

**Mme J. :** *Si, un petit peu, mais pas beaucoup.*

**AB :** Et vous ?

**M. J. :** *Pareil*

**AB :** Mais vous avez fait votre scolarité en Belgique ?

**M. J. :** *Oui oui*

**AB :** Donc vous avez écrit à l'école

**M. J. :** *Oui mais avec des fautes...*

**Mme J. :** *Lui, il a difficile, il a vraiment difficile. Même pour lire. On a une lettre par exemple de l'avocat, lui il n'aime pas faire ça, je dois vraiment, moi je dois lire mais...*

**M. J. :** *Tout doucement, elle le lit, voilà, moi je lis vite et je comprends pas qu'est-ce que... il prononce certaines fois des mots autrement que nous on prononce alors je comprends pas, je réagis pas, qu'est-ce que ça veut dire, alors c'est ça que... mais aussi non, ça va. Pour lire, normal.*

**Mme J. :** *Moi j'ai pas eu français en Algérie.*

**AB :** Vous avez appris ici après, sur le tas

**Mme J. :** *Oui, comme ça, je regarde la gazette, et puis je lis « c'est quoi ? ». Doucement comme ça.*

On le voit donc, même dans sa langue maternelle, le papa éprouve des difficultés à l'écrit. Au contraire de la maman qui dit assez bien maîtriser l'arabe tant à l'écrit qu'à l'oral, alors qu'elle est arrivée en Belgique plus tardivement, à 18 ans.

Elle essaye d'apprendre sa langue maternelle à ses enfants mais ces derniers n'aiment pas du tout. Les parents les avaient inscrits pendant un moment à l'école islamique mais sans grand succès. De plus, les horaires des cours étaient assez chargés (mercredi, samedi et dimanche) et cela empiétait beaucoup dans la scolarité des enfants. L'aspect financier a également joué, c'était 100 euros par enfant sans compter l'achat des livres. Cela représentait en fin de compte beaucoup trop pour le budget des parents.

De manière générale, les enfants comprennent leurs parents quand ils s'expriment en arabe mais ils répondent en français. Par contre, les parents entre eux, s'expriment quasi toujours en arabe à la maison. Le caractère polyphonique de la communication domestique indique clairement, plus qu'une cohabitation, l'entremêlement de la culture d'origine et de la culture du pays d'accueil. C'est ainsi qu'un processus d'acculturation s'opère au fil des générations, au profit de la culture du pays d'accueil. C'est probablement davantage ce processus d'acculturation que les parents considèrent comme étant « un petit souci » plutôt que réellement le fait que leurs enfants se sentent chez eux en Belgique et non en Algérie.

À la question de connaître le parcours scolaire des parents, ces derniers se mettent à rire un peu nerveusement et semblent embarrassés. Il y a là un sentiment de honte que l'on peut trouver chez des personnes qui n'ont pas fait d'études ou qui n'ont pas terminé leur

scolarité, surtout s'ils sont en présence d'un universitaire comme dans la situation d'interaction de l'entretien. Le papa a terminé ses années primaires lorsqu'il est arrivé en Belgique, « vers 11-12 ans ». Il a effectué sa 5<sup>ième</sup> et 6<sup>ième</sup> avant de rejoindre les secondaires, où il a effectué ses 6 années dans l'enseignement professionnel option maçonnerie. Il n'a par contre pas obtenu son diplôme, « à 5 mois près ». Il n'a pas voulu reprendre ses études ou recommencer par la suite, « c'était assez ». Il a alors directement commencé à travailler « dans les intérim, à droite à gauche ».

L'absence de diplôme contraint M. J. à une instabilité professionnelle, devant se débrouiller avec des contrats intérim et espérant pouvoir décrocher un temps plein CDI un jour. Le papa n'apprécie pas forcément sa situation de chômeur. Il n'aime pas « rester à rien faire ». Heureusement qu'il y a quelques travaux à faire dans la maison de façon à occuper ses journées :

**M. J. :** *Ca me passe le temps. Ici, je bouge à droite à gauche pour aller, pour attendre les intérim dans des trucs euh, à droite à gauche ! Il faut que j'aie quelque chose, je sais pas.*

Le papa a arrêté de travailler au mois d'octobre 2010 :

**M. J. :** *Pour l'instant, moi, j'ai arrêté au mois d'octobre.*

**AB :** Et vous faisiez quoi ?

**M. J. :** *Euh, dans un home, ici au home St. X. à [nom d'une commune de la région de Charleroi].*

**AB :** Oui, vous faisiez quoi là ?

**M. J. :** *Ben je faisais de tout.*

**Mme J. :** *Ouvrier*

**M. J. :** *Ouvrier polyvalent*

Il avait obtenu cet emploi via la Mission Régionale pour l'Emploi dans le cadre d'un contrat ALE (Agence locale pour l'emploi) qui permet de conserver ses allocations de chômage et d'obtenir un supplément de revenus :

**M. J. :** *Mais avant, j'ai déjà travaillé. Déjà à la commune. J'ai commencé dans un home. Tout au début, j'ai commencé dans l'ALE. J'ai travaillé 3 ans. Après 3 ans, on m'a remis au home des petits, à [nom d'une section de commune]. J'ai travaillé 3 ans. Et après, on m'a repris aussi, comme c'était communal aussi le home, on m'a remis au complexe sportif. J'ai travaillé quasi 11 ans. De là, j'ai eu aussi euh, mon préavis aussi. J'ai repris assez récemment ici au home St. X. j'ai travaillé quasi 1 an et j'ai arrêté aussi.*

**AB :** Vous vouliez arrêter ou... ?

**M. J. :** *Ben disons question moyens c'était... je vais dire j'étais payé identiquement pareil que le chômage. Plus quatre enfants plus euh... Je dis écoute « si tu me mets à temps plein je veux bien mais si je reste à mi-temps euh... ». C'était un mi-temps mais un contrat indéterminé ! Alors c'était pas euh, pour un chef de famille, c'était pas dans mon budget.*

M. J. a déjà eu plusieurs propositions de travail par la Mission Régionale pour l'Emploi mais il souhaiterait vraiment travailler à temps plein et obtenir un contrat à durée indéterminée. Donc, pour l'instant, il a dû refuser toutes les offres proposées.

Mme J. a été moins scolarisée que son mari :

**Mme J. :** *Moi j'ai pas vraiment été à l'école... jusque 5<sup>ème</sup> primaire, c'est tout.*

Mme J. explique tout d'abord cet arrêt précoce de scolarité à partir du manque de moyens de la famille :

**Mme J. :** *Parce que là-bas en Algérie c'est pas la même chose qu'ici. Déjà on sait pas se déplacer pour aller à l'école. Et y avait pas les moyens.*

Ensuite, la maman raconte qu'elle a quand même deux de ses frères qui ont poursuivi une plus longue scolarité qu'elle. L'un des deux est actuellement architecte, ce qui implique un investissement dans des études longues. Dès lors, l'autre raison invoquée pour cet arrêt précoce de scolarité de la maman, est la tradition :

**Mme J. :** *Parce que lui, il aimait bien l'école ! Il a été jusqu'au bout.*

**AB :** Et vous n'aimiez pas l'école ?

**Mme J. :** *Si, j'aimais bien l'école oui. Mais chez nous, c'est une habitude, quand on est une fille on arrête l'école, c'est normal.*

**M. J. :** *Une fille c'est pas le même qu'un garçon. Un garçon il va plus... loin je veux dire dans ses années d'école, que une fille, elle arrive 10-12 ans, 15 ans, les parents ne veulent pas, il faut qu'elle reste à la maison les aider et tout ça. C'est ça hein.*

L'absence de diplôme n'a toutefois pas empêché Mme J. de travailler en Belgique :

**Mme J. :** *En 2002 je crois, j'ai travaillé surveillante à l'école, pendant le temps de midi, pendant deux ans. Et puis je travaille pour l'instant comme technicienne de surface, par intérim, s'ils m'appellent j'y vais.*

C'est la maman qui a décidé de mettre fin à son contrat de travail en tant que surveillante. Le boulot était trop prenant, elle n'arrivait pas à s'occuper de ses enfants. Elle a donc décidé de travailler moins et en cela le travail intérimaire lui convient.

**Mme J. :** *Parce que les enfants, ils dépendent beaucoup de moi à la maison.*

Pendant son contrat de travail en tant que surveillante, la maman a dû partir en Algérie pendant un mois car son papa était malade. Lorsqu'elle est revenue, les points à l'école de sa grande fille avaient chuté, ce qui l'a amené à devoir recommencer sa 4<sup>ème</sup> année secondaire. Depuis, elle ne souhaite plus travailler :

**Mme J. :** *Je veux plus travailler jusque qu'ils vont passer quand même, un certain âge. Comme elle, elle avait quand même 15 ans. J'ai dû rester à la maison, quand même. Parfois, ils ont besoin de nous parler, de raconter beaucoup de choses. Parfois aussi ils font des bêtises. Il faut être là quand même ! Et alors, quand la plus grande a fini, elle va avoir 18 ans au mois de février, Hanna commence !*

**M. J. :** *Après ça va être le gamin, après ça va être la plus petite, c'est une chaîne.*

**Mme J. :** *Oui, oui, c'est mieux les enfants que l'argent, pour moi.*



**M. J. :** *Nan mais quand même, ça va, tu as quand même assez bien travaillé. Et ici des fois même des coups y a du travail ils lui sonnent.*

**AB :** *Oui c'est ça, ils vous appellent et vous y allez...*

**M. J. :** *Bah quand je suis là à la rigueur ça va. Mais quand je travaille, je veux pas quand même parce qu'elle a plus de charges, que moi, alors, elle doit aller les chercher à l'école à pied et...*

**Mme J. :** *Quand je travaille à Rixensart, à 5h du matin je suis déjà partie. Alors euh, il faut que je prépare tout et que je me lève à 4h du matin.*

**M. J. :** *Il faut que je la ramène là-bas où sa copine la prend. (la maman fait du covoiturage pour se rendre sur son lieu de travail)*

**Mme J. :** *Me faire descendre sur la chaussée. Quand même, quand je reviens je suis vraiment fatiguée.*

La maman décide de rester à la maison car sa fille avait eu des difficultés du point de vue de ses performances scolaires. Cela paraît surprenant dans la mesure où l'on sait que la maman ne pourra pas aider scolairement sa fille. On retrouve ici une situation commune à certaines familles dont les parents disposent d'un capital culturel insuffisant pour aider efficacement leurs enfants mais qui souhaitent malgré tout s'investir dans la scolarité de leurs enfants. Dès lors qu'ils ne peuvent se concentrer sur le travail scolaire en tant que tel, ils se concentrent sur ce qui est, du point de vue de l'institution scolaire, périphérique, à la manière de la carotte qui fait avancer l'âne, comme nous le verrons dans le point suivant<sup>53</sup>. Dans le cas de Hanna, il s'agit des loisirs :

**AB :** *Elle a des loisirs Hanna ? Qu'est-ce qu'elle fait en dehors de l'école ?*

**Mme J. :** *Non, elle fait rien.*

**M. J. :** *Bah, souvent elle est dans sa chambre, elle écoute de la musique ou...*

**AB :** *Elle a pas vraiment envie. Parce qu'elle aime le sport vous m'avez dit, elle a pas envie de faire un sport ?*

**Mme J. :** *Si elle a envie mais moi je veux pas.*

**M. J. :** *Ben c'est les moyens...*

**Mme J. :** *C'est les moyens un peu et je dis « réussis ton CEB »*

**M. J. :** *Et alors, là...*

**AB :** *Oui, vous faites comme ça pour l'instant...*

**M. J. :** *Ben, si on lui donne trop non plus, c'est pas bien non plus. On veut qu'elle réussisse.*

**Mme J. :** *Mais Hanna elle est pas, elle est pas...*

**M. J. :** *Elle est pas difficile.*

**Mme J. :** *C'est pas ça, elle est pas sûre d'elle. Elle voit quelqu'un qui fait de la musique : « oh oui j'ai envie de faire de la musique ». Elle voit l'autre qui fait du sport : « oh oui j'ai envie de faire ».*

**M. J. :** *Elle est tentée.*

**Mme J. :** *Elle voulait faire de la guitare mais « tu m'achètes une guitare à 300 euros ». Je dis réussis d'abord, je vais t'acheter ta guitare. Et c'est vrai ! C'est pas pour dire je le dis comme ça. Mais quand même c'est pour la pousser un petit peu. Je dis réussis ton CEB, j'achète la guitare pour toi, pas de soucis.*

---

<sup>53</sup> Notons au passage, même si cela n'a pas été observé ici, que dans certaines familles la carotte se transforme en bâton.

**AB :** Et vous pensez que ça marche ?

**Mme J. :** *Oui*

**M. J. :** *Oui, je pense, oui. Si on lui coupe quelque chose qu'elle aime bien, elle va s'y remettre.*

**Mme J. :** *Parce que son frère, il fait du basket, quand même ça fait depuis 5 ans, pour elle c'est « oh c'est toujours lui, lui il fait tout, moi je peux pas ». Mais lui c'est, pour lui c'est pas... J'ai un seul garçon et trois filles, pour lui, aucun souci ! Dans tout !*

**M. J. :** *Oui ! Sans étudier il te ramène des notes euh... vraiment magnifiques.*

[...]

**Mme J. :** *Mais pour lui, en 2<sup>ème</sup> primaire il était le premier de Charleroi. J'ai pas dit que je le préfère mieux que Hanna mais pour lui ses devoirs, il fait ses devoirs tout seul. Je vais chercher son bulletin, toujours 'Madame on a rien à dire'.*

À l'inverse, lors de l'entretien avec Hanna, elle dira exercer un sport, du tennis, dans un club dans lequel elle se rend trois fois par semaine, ce qui semble peu probable si l'on tient compte des propos des parents et de leur situation financière, le tennis étant un sport qui coûte cher.

**H. :** *Nan je fais que du tennis. C'est ma passion ! J'aime bien.*

Les parents expliquent que Hanna ne veut pas qu'on l'aide pour ses devoirs. Ils attribuent cela à son âge, à sa crise d'adolescence et laissent courir, estimant qu'il s'agit d'un moment à passer :

**AB :** Elle travaille toute seule à la maison, pour ses devoirs ?

**Mme J. :** *Oui*

**AB :** Elle veut pas...

**M. J. :** *Non si on veut se mêler...*

**AB :** Elle ne veut que vous regardiez dans ses affaires...

**Mme J. :** *Non, elle veut pas.*

**M. J. :** *Du coup, rien que pour demander son journal c'est déjà...*

**AB :** C'est difficile, elle veut pas vous le montrer ?

**M. J. :** *Non, elle a peur, je sais pas. Elle a quelque chose en elle-même qui...*

**Mme J. :** *Non, non, elle a pas peur. Pour elle maintenant, elle est grande. Si elle a envie de montrer quelque chose, elle montre. Si elle a pas envie, elle montre pas. C'est comme ça pour elle.*

[...]

**Mme J. :** *Alors je la laisse... il faut pas euh, je sais que c'est l'âge vraiment difficile. Faut pas qu'elle nous impressionne, ça va pas.*

[...]

**Mme J. :** *Et je lui ai proposé, parce que ici, à l'espace citoyen, y a des cours d'école de devoirs pour les secondaires. Mais Hanna elle veut pas.*

**AB :** Elle n'a pas envie ?

**Mme J. :** *Elle a pas envie. J'ai essayé, elle dit « je suis assez grande, je fais toute seule, je fais mes devoirs moi-même, pas besoin d'aller jusque-là ». En plus, c'est le mercredi après-midi. Elle a vraiment largement le temps mais elle veut pas.*

**AB :** C'est parce qu'elle est un peu âgée peut-être ? Elle a plus envie qu'on...

**Mme J.** : *Mais c'est pour les secondaires !*

**M. J.** : *De toute façon, y a des enfants de son âge !*

**Mme J.** : *C'est jusque 6<sup>ème</sup> secondaire hein. Elle veut pas. Elle dit non. Elle a été une seule fois et puis elle a dit non, je vais plus.*

Lors des deux entretiens, celui avec Hanna et celui avec les parents, peu de problèmes ressortent réellement du point de vue familial. Cependant, les parents s'entendent pour dire que Hanna passe un petit peu par une « crise d'adolescence » ces temps-ci. Ils ont déjà connu cela avec leur plus grande fille, donc ils sont avertis dans un sens. Le problème, c'est que leur grande fille n'avait pas de difficultés majeures à l'école. Ici, avec Hanna, c'est différent et souvent les parents se sentent désemparés par rapport à la situation.

Les trois autres enfants de la famille sont dans la même école. Le papa dira d'eux que pour « ceux-là y a pas de problèmes ». Hanna semble entretenir des relations un peu conflictuelles avec sa grande sœur qui poursuit apparemment une très bonne scolarité sans aucuns soucis particuliers.

**M. J.** : *Y a pas de problème ! Non ça va, elle [la grande sœur] suit bien ses cours.*

**Mme J.** : *Même parfois, elle aide les autres dans les cours, ceux qui ont des difficultés à l'école.*

**M. J.** : *Au centre, ici à [nom d'une commune de la région de Charleroi].*

**Mme J.** : *Mais entre sœurs, ça va pas. Quand j'ai essayé qu'elle aide un petit peu sa sœur mais... entre sœurs ça va pas.*

**M. J.** : *Elles se chamaillent oui.*

**Mme J.** : *Elles se chamaillent tout le temps !*

**M. J.** : *Le problème, parce que elle, elle en peut rien, parce que, disons quand y a un devoir que elle veut faire et qu'elle veut le faire avec sa sœur, sa sœur elle lui explique d'une façon et elle, elle est peut-être pas d'accord de la façon qu'elle veut et alors elles commencent.*

Lors de l'entretien avec Hanna, cette dernière parlera très peu de ses sœurs et de son frère. Elle explique même ne pas savoir exactement ce qu'ils font, ni en quelle année ils sont. Elle dira, par exemple, de sa grande sœur, qu'elle « aide les petites filles à faire leurs devoirs ». Hanna n'avait manifestement pas envie de parler de sa famille lors de l'entretien et a très vite coupé court à la conversation en disant qu'elle se faisait aider par sa grande sœur pour ses devoirs.

## **Vie avec les pairs**

Hanna semble adopter un comportement à la maison de plus en plus contestataire et revêche. Les parents attribuent cette attitude à sa période de crise d'adolescence, mais aussi à ce qu'ils pensent être de mauvaises fréquentations, argument que l'on retrouve dans la plupart des portraits :

**Mme J.** : *Mais cette année elle a beaucoup changé Hanna.*

**AB** : Dans quel sens ?

**Mme J.** : *Je sais pas... sa façon de dire je me laisse plus faire.*

**M. J.** : *Oui, la fréquentation...*

**Mme J. :** *L'influence des autres ! Moi j'ai envie de rester à l'internat, on est bien à l'internat ! On se sent bien, y a tout ce qu'on veut !*

**M. J. :** *Et les copines, moi je veux ci, je veux ça, moi ça, ça ! Et ça moi je dis c'est plus la fréquentation.*

Les mauvaises fréquentations supposées de Hanna ne peuvent se situer qu'à l'intérieur de l'école, étant donné que la jeune fille ne voit pas ses amis en dehors :

**AB :** Elle ne les voit pas en dehors ? Ses amis d'école ?

**M. J. :** *Non*

**Mme J. :** *Non*

**M. J. :** *Une fois ou deux fois peut-être elle a eu une copine ici et qu'elle a été une fois je ne sais pas lui ramener ses devoirs, pour faire ses devoirs et aussitôt après on a coupé le... Mais je dis, c'est plus à l'école.*

**AB :** Vous ne voulez pas qu'elle voit ses amis en dehors de l'école ?

**Mme J. :** *Non, c'est pas ça hein Mohammed !*

**M. J. :** *Non, c'est pas la question ! Je veux dire la fréquentation, la mauvaise fréquentation c'est à l'école. (Air énervé). Je l'oblige pas à lui dire voilà tu vas pas chez ta copine. Ici par exemple tu as un devoir à faire avec ou, non non non, ça y a aucun problème.*

Les propos des parents sont ici quelque peu confus et contradictoires. Ils semblent sous-entendre qu'ils ne laissent pas leur fille voir ses amis en dehors de l'école. Mais lorsqu'Audrey Bossart tente d'en avoir la confirmation, ils s'en défendent. En lisant l'entretien dans son intégralité, on a parfois l'impression que les parents sont parfois imprégnés d'une éducation traditionnelle tout en se rendant compte que cette forme d'éducation parentale ne correspond pas forcément à l'image que l'on peut avoir de cette éducation en Belgique. Dès lors, certaines réponses aux questions posées par la chercheuse semblent être formulées à partir de ce que les parents, plus particulièrement le père, s'imaginent qu'ils doivent répondre face à une personne extérieure, en l'occurrence « une spécialiste qui travaille à l'université », c'est-à-dire dans la plus haute institution éducative. On retrouve une situation similaire dans le portrait de Lamia.

Ceci étant, les parents s'accordent pour dire que le comportement de Hanna a beaucoup changé cette année, un incident survenu en classe en témoigne :

**Mme J. :** *La dernière fois j'avais vu que Hanna elle avait une note dans son journal de classe, j'ai regardé, c'était quand même euh, c'était fort. Je dis pourquoi, qu'est-ce que t'as fait Hanna ? Parce qu'il était écrit que dans la classe elle avait frappé une fille.*

**AB :** Ah, et ça, c'est tout nouveau comme comportement ?

**M. J. :** *Récent oui*

**Mme J. :** *Pourtant Hanna, quand je vais, y a rien à dire.*

**M. J. :** *Elle est pas comme ça ! C'est ça qu'on comprend pas. Jusque où elle a changé.*

Suite à cette note et aux multiples demandes de Hanna de rejoindre l'internat, la maman finit par se rendre à l'école pour voir ce qu'il en était. Sur place, après une discussion avec l'éducatrice, on lui aurait dit que Hanna fréquentait beaucoup les élèves de l'internat. Les parents sont alors persuadés que ce sont ces élèves-là qui lui mettent des idées pareilles en

tête et que ces fréquentations ne sont pas bonnes pour leur fille. Dans ces conditions, pour les parents, il est évidemment hors de question de placer leur fille à l'internat.

Hanna parle de son école, sans déplorer de gros soucis particuliers :

**AB :** Tu aimes bien l'école ici ?

**H. :** *Oui j'aime bien. À part que y a des grands qui sont un peu méchants avec nous mais bon...*

**AB :** Ah oui ?

**H. :** *Oui, des filles.*

**AB :** Des filles plus âgées ?

**H. :** *Ouais plus âgées.*

**AB :** En quelle année ?

**H. :** *Euh, 4<sup>ième</sup>. Elles nous... je sais pas... elles nous critiquent et tout.*

**AB :** Mmh, pas chouette.

**H. :** *Nan*

**AB :** Mais à part ça ?

**H. :** *Nan à part ça c'est bon.*

## Vie scolaire

Le parcours scolaire en primaire de Hanna raconté par ses parents :

**Mme J. :** *Ben elle a quand même eu un petit peu dur*

**AB :** Elle a eu du mal ? À quel niveau ?

**Mme J. :** *Je sais pas, c'est parce qu'en fait en première primaire ils ont remarqué qu'elle a quand même difficile. Elle devait refaire sa 3<sup>ième</sup> maternelle.*

**AB :** Qu'elle a refait ?

**Mme J. :** *Elle a pas refait mais en fait c'est parce que comme elle est née au mois de avril, au mois de septembre elle perd toujours...*

**AB :** Oui, c'est toujours décalé.

**Mme J. :** *Ils ont préféré la laisser continuer son année mais elle avait toujours difficile, difficile. Deuxième aussi, c'est la même chose. Et on a essayé de l'aider un petit peu. Comme chaque fois, on a son journal de classe, un petit mot tout le temps tout le temps pour Hanna. On a eu des cours de logopède. C'est pas pour prononcer ou bien pour parler, mais seulement pour aider le travail. Mais euh, ça a été un tout petit peu. Mais après, quatrième année on a dû changer la maison parce qu'on a déménagé. Et l'école en même temps. Et elle a vraiment eu difficile quatrième et cinquième années. Et quand elle est arrivée à son CEB elle l'a pas réussi non plus.*

Les parents expliquent que la première école que Hanna a fréquentée était vraiment « une très bonne école ». Ils avaient également inscrit leur fille aux cours de rattrapage, dispensés le mercredi après-midi ainsi que le samedi, afin de l'aider dans son travail scolaire. Cependant, les résultats mitigés du CEB ont contraint les parents à devoir faire un choix :

**Mme J. :** *En fait c'est parce que elle avait le choix. Si elle continuait ici, elle refait son année, ou elle change. Et on a dit bon, j'avais un petit souci avec la directrice.*

**AB :** De l'école primaire ?

**Mme J. :** *Oui. Ça va pas parce que elle dit que, je me suis pas occupée de Hanna, première chose. Et on sait pas avoir une conversation comme ça avec elle. Soit prendre rendez-vous avec la directrice, primaire, directrice primaire prendre rendez-vous ! Alors j'ai préféré d'aller voir le centre PMS. On a discuté un petit peu. Hanna elle a été discuter un petit peu avec elle. Elles ont regardé. Normalement quand elle était en 6<sup>ème</sup> primaire, je l'avais inscrite à l'école de Vauban. Le centre PMS ils m'ont dit qu'elle arrivera pas là. C'est beaucoup, c'est trop pour elle.*

**AB :** Trop difficile ?

**Mme J. :** *Voilà. Et ils ont parlé avec elle. Ils ont demandé elle préfère quoi et tout. Et ils ont regardé quand elle avait dit le sport, ils ont regardé dans leurs dossiers et tout, ils ont dit ES4 ou [nom de l'école]. C'est les deux seuls pour Hanna. Pour son niveau.*

**AB :** Oui, pour son niveau, en tenant compte du fait qu'elle voulait faire du sport...

**M. J. :** *Voilà. Parce que elle c'était plus le sport qu'elle voulait justement à ce moment-là.*

Ainsi, le centre PMS, sur base des faibles résultats de Hanna et de son goût pour le sport, a conseillé les parents d'orienter la jeune fille vers l'enseignement technique de transition en option multisports, en passant préalablement par le degré différencié, à l'ES4. On retrouve là une forme « pré-relégation ». En effet, on ne peut pas réellement parler de relégation dans la mesure où l'orientation du général vers l'enseignement technique de transition n'a pas été imposée par l'école, ni par ailleurs encore été opéré. Il en est de même pour le passage vers le degré différencié : les parents avaient le choix du redoublement. Cependant, il y a une préfiguration de la relégation puisque l'on conseille aux parents une orientation vers le technique de transition et que la jeune fille se retrouve dans le degré différencié, le tout sur base des trop faibles performances scolaires de Hanna. Cette pré-relégation est en passe de se transformer en véritable relégation puisque la jeune fille a déjà échoué sa 1D, et qu'elle sera visiblement orientée dans le professionnel dans l'option coiffure et ce, toujours sur base de performances scolaires trop faibles. On voit ici comment, dans des cas comme celui-ci, on peut observer une forme de relégation « douce », presque insidieuse, qui conduit progressivement l'élève, depuis l'enseignement primaire, vers l'enseignement professionnel sur base d'un choix par défaut, résultat du jugement scolaire de l'incompétence de l'élève.

Hanna a échoué son CEB en 1D à cause des mathématiques :

**H. :** *Ben en fait j'ai raté math, et vu que j'avais raté math, j'ai eu 32 sur 100, j'étais loin de la moyenne alors ils m'ont dit que je pouvais pas passer.*

À présent, les parents de Hanna s'inquiètent de la réussite de leur fille cette année :

**Mme J. :** *Parce qu'elle va avoir 15 ans !*

**M. J. :** *Faut qu'elle l'ait. C'est sa dernière chance. Elle a pas une autre chance.*

**AB :** Vous voudriez qu'elle obtienne son CEB ?

**M. J. :** *Qu'elle l'ait, au moins !*

**Mme J. :** *Quand même. Pour elle hein. Parce que quand même son CEB c'est la base d'études. Si on n'a pas ça, c'est quand même important.*

Il est intéressant de constater que, malgré le fait que le papa soit en Belgique depuis ses 12 ans et qu'il ait presque terminé ses secondaires, c'est la maman (qui est arrivée à 18 ans et n'a pas été plus loin que la 5<sup>ième</sup> primaire en Algérie) qui connaisse le mieux le système éducatif de la Communauté française. En effet, le papa pense que si sa fille ne réussit pas l'épreuve du CEB, elle ne pourra plus continuer d'aller à l'école. Il confond en réalité le fait qu'il s'agit, pour Hanna, de sa dernière chance d'obtenir son CEB et de pouvoir réintégrer l'enseignement général. Cette meilleure connaissance de la mère traduit, d'une part, un investissement plus important de la maman dans la vie scolaire de sa fille. D'autre part, le travail de surveillante a certainement permis à Mme J. de se familiariser avec l'institution scolaire de la Communauté française et de ses rouages administratifs. À cet égard, les enseignants de Hanna qui ont été interviewés s'accordent tous pour dire que Mme J. suit de près la scolarité de sa fille.

**M. J. :** *Le problème, l'école, est-ce qu'il va l'accepter ?*

**Mme J. :** *Si, l'école il va l'accepter !*

**M. J. :** *L'accepter mais bon lui dire peut-être qu'elle est trop âgée pour une année qu'elle voudrait faire ou je sais pas comment que ça va aller...*

**Mme J. :** *Pour son CEB c'est fini... Elle aura plus son CEB.*

**M. J. :** *Il faut qu'elle l'ait. Y a rien à faire.*

**Mme J. :** *Elle me dit « je vais aller vers coiffure ou bien cuisine... »*

**AB :** *C'est ça qu'elle veut faire ?*

**Mme J. :** *Oui parce qu'elle, elle aurait préféré, comme l'école il y a plus de sport, elle aurait préféré aller de ce côté-là. Mais sans CEB ils m'ont dit qu'il y a pas l'espoir. Y a pas longtemps que j'ai été voir l'assistante et on a parlé de Hanna.*

Les parents de Hanna n'ont rien contre le fait que leur fille poursuive des études dans la filière coiffure ou cuisine. Ils estiment que c'est à elle de savoir et de choisir ce qu'elle désire faire. À 15 ans, ils pensent qu'elle a l'âge de s'orienter toute seule. Et ses parents seront derrière elle pour la soutenir quoiqu'elle choisisse comme option. Tous deux pensent que Hanna pourrait s'épanouir dans la filière coiffure. Sa maman trouve même qu'elle a un « don ».

Les parents de Hanna sont relativement contents de l'école que leur fille fréquente. Ils trouvent que c'est une bonne école. Ils avaient tous deux été visiter les lieux avant la rentrée scolaire. Et Hanna s'y plaît. C'est le principal pour ses parents.

Les parents de Hanna expliquent qu'ils ont toujours « tout » fait pour Hanna, pour l'aider dans sa scolarité, comme aller la conduire chez une logopède dont le cabinet était semblait-il assez éloigné de la maison familiale :

**Mme J. :** *C'était pour le bien de Hanna.*

Les parents ont également été voir la psychologue du centre PMS, sur base des conseils du professeur de primaire.

**Mme J. :** *De toute façon, moi tout ce qu'on me dit pour Hanna je fais !*

**M. J. :** *Tout ce qu'ils nous ont dit, pour le bien d'elle, on l'a fait.*

**Mme J. :** *Tout ce qu'ils nous ont dit. Voilà, il faut des séances de psychologue, j'ai dit 'oui y a pas de soucis'. J'amène Hanna, je la laisse, je vais faire un petit tour, je vais la chercher, pas de soucis. Et jusque quand même, là je m'inquiète. Ça fait la dernière chance pour elle. Je sais pas si ça va aller quand même.*

La phrase de la maman : « tout ce qu'on me dit pour Hanna, je fais » est révélatrice d'une certaine forme de dépossession de la scolarité de leur fille. Ne sachant pas réellement aider leur fille en difficulté d'un point de vue strictement scolaire, ils s'en remettent aux agents extérieurs. Cela témoigne également de la confiance que les parents sont bien obligés d'investir dans l'institution scolaire, aussi bien dans son jugement que dans son mode de fonctionnement, à partir du moment où ils n'en connaissent qu'approximativement les rouages.

Les parents de Hanna sont un peu perplexes par rapport au fait de voir leur fille tant travailler tout au long de l'année et faire de si mauvais résultats en fin d'année. Ils mettent cela en grande partie sur le compte du stress que Hanna pourrait éprouver lors de l'épreuve du CEB. Car ils sont persuadés que leur fille souhaite réellement réussir.

**Mme J. :** *L'année passée elle avait bien travaillé, toute l'année. Quand j'ai été chercher son bulletin ils m'ont dit 'Madame, Hanna est capable'.*

**M. J. :** *A un certain moment, y a un blocage quelque part je sais pas.*

**Mme J. :** *Je sais pas si c'est le stress comme c'est un CEB, les cantonaux. Je sais pas, c'est possible que ça fait travailler. Elle a eu un beau bulletin cette fois-ci. Pas de souci. Et l'année passée elle a travaillé toute l'année. Elle arrive à la fin de l'année, 34 % ! C'est quand même un niveau vraiment bas quand même.*

[...]

**Mme J. :** *Oui elle a pleuré quand... oui elle a quand même pleuré. C'est pas cette année mais l'année avant, quand elle était en 6<sup>ième</sup>... primaire. Elle avait pleuré beaucoup. Oh oui. J'ai dû la calmer et tout. J'ai dit si ça va pas, ça va pas. Qu'est-ce que tu veux qu'on fasse ? Je dis tu vas refaire et j'espère que tu vas réussir. Et après quand elle a été à l'ES4 elle a vu qu'il y en avait plein dans ce cas ! (Rires).*

**AB :** Ah oui, elle n'était pas toute seule.

**Mme J. :** *Oui et elle a dit y a pas que moi, y a même toute une classe !*

L'ignorance face au mode de fonctionnement du système scolaire se traduit par une forme de dépossession de la scolarité de l'enfant, tout comme l'incapacité de l'aider d'un point de vue strictement scolaire implique une forme d'impuissance. Il ne reste alors que l'espoir que Hanna ne s'en sortira pas trop mal.

Hanna admet que son échec est en partie dû au comportement général de la classe qui influençait le sien. Il est vrai que les observations ethnographiques en 1D ont montré une tendance constante au chahut.

**AB :** Et en 1<sup>ière</sup> ici ça s'est bien passé ?

**H. :** *Euh l'année passée, ça va, bof*

**AB :** Pourquoi bof ?

**H. :** *Parce qu'on était pas vraiment sages, enfin j'étais sous l'influence des autres*



**AB :** Donc tu as eu un peu de mal à...

**H. :** *À suivre*

**AB :** En classe ?

**H. :** *Oui*

**AB :** Et tu as retenté le CEB l'année passée ?

**H. :** *Oui*

**AB :** Et, ça n'a pas été ?

**H. :** *Non*

**AB :** En quoi ?

**H. :** *En math*

**AB :** Tu as raté math ?

**H. :** *Oui que math et sinon j'avais bon dans toutes les branches*

**AB :** Tu as raté beaucoup math ?

**H. :** *En math ? Euh... J'ai eu 43 je crois*

**AB :** Donc cette année, tu vas faire des efforts en math ?

**H. :** *Ouais mais j'aime pas non plus c'est peut-être pour ça que...*

**AB :** Et tu te fais aider ?

**H. :** *Oui avec ma grande sœur*

En passant, on remarquera que Hanna externalise la responsabilité de son comportement : « j'étais sous l'influence des autres ». Il y a une contradiction entre les propos des parents, qui disent avoir vu leur fille travailler toute l'année et qui ne dès lors comprennent pas les si faibles résultats de la jeune fille, et ceux de certains enseignants qui affirment que Hanna a un bon potentiel mais que son problème majeur est son « manque de motivation » ou sa « fainéantise ».

Les parents apprécient le degré différencié car il offre une chance, voire deux, supplémentaire d'obtenir le CEB :

**AB :** Vous trouvez ça bien comme système ?

**Mme J. :** *Oui ! Franchement oui. Quand même. C'est quand même comme si on les encourageait quand même pour y a toujours une solution pour eux. On va pas les mettre sur le côté hein. C'est bien quand même.*

Et sur le fait qu'il y a deux années :

**M. J. :** *C'est un peu long.*

**Mme J. :** *Oui mais c'est déjà bien qu'ils ont une troisième chance. Quand même. Parce qu'à l'âge de 15 ans, refaire un CEB c'est quand même difficile hein.*

Les parents souhaitent que Hanna réussisse son CEB mais ils restent pessimistes. Par ailleurs, ils ne pensent pas que leur fille va s'orienter dans l'enseignement général. Même s'ils voudraient que leur fille aille le plus loin possible dans la scolarité, ils estiment que Hanna n'a pas les compétences pour réussir dans cette forme dans le général. Mieux vaut alors qu'elle s'oriente dans le professionnel. Quoiqu'elle choisisse, ils considèrent que de toute façon ils n'ont pas le choix, exprimant à nouveau cette impuissance et cette dépossession face à la scolarité de leur fille.

**Mme J.** : *On est là, on fait tout pour eux, c'est pas pour après quelques années ils vont se trouver au chômage ou bien le CPAS ou quelque chose comme ça.*

**M. J.** : *Non on veut le bien pour eux. Qu'ils ne soient pas dans un cas comme ça, comme certains, qu'ils aient un bon boulot.*

**Mme J.** : *Mais si elle a pas son CEB, on sait rien faire non plus.*

[...]

**Mme J.** : *Moi, pour moi, j'aimerais bien la pousser à aller jusque loin pour l'école. J'aimerais bien ça. Mais si ça arrive pas...*

[...]

**AB** : Si elle réussit son CEB, elle pourrait retourner dans l'enseignement général

**M. J.** : *Ca je pense pas. Le problème après, est-ce qu'elle va suivre ou pas ?*

**Mme J.** : *Même qu'il y aurait moyen, je sais pas. Je vais pas dire, pour moi, c'est impossible que Hanna va avoir 70 ou 80 %. Pour moi Hanna va tomber dans le 48, allez;*

**M. J.** : *Non, si c'est pour la remettre dans le même bain je pense pas. C'est mieux qu'elle suit un peu une branche qu'elle serait capable dedans.*

**Mme J.** : *Et il faut toujours aussi, je le dis toujours, tout dépend de Hanna. Si Hanna elle veut pas retourner en général elle veut continuer la coiffure, c'est elle hein !*

**M. J.** : *Faut faire avec.*

**AB** : Vous serez d'accord de toute façon...

**M. J.** : *Bah de toute façon on n'a pas le choix ! C'est elle qui va suivre ses cours...*

**Mme J.** : *Parce que si on va la mettre en général et elle va pas aimer, elle va pas aller à l'école, elle va être... comment dire ?*

**AB** : Un peu larguée ?

**Mme J.** : *Oui*

**AB** : C'est ce que vous pensez, si elle va dans le général ?

**Mme J.** : *Oui. Pour elle hein ! Si je dis non tu vas en général, quand même, c'est bien pour toi, et après si elle se sent qu'elle est pas capable d'aller et moi je vais l'obliger d'aller là, ça va pas non plus hein ! Elle ne sera plus motivée pour toute l'année, pour tout quoi !*

**AB** : Mais vous pensez qu'elle serait capable d'aller dans le général ?

**M. J.** : *Je pense pas non.*

**Mme J.** : *Pour moi, non.*

**M. J.** : *Non si c'est pour la remettre dans... J'aime autant qu'elle fasse le professionnel, c'est un peu plus simple.*

**Mme J.** : *Le professionnel, c'est pour elle.*

À partir du moment où les parents considèrent que « le professionnel, c'est pour elle », on peut se demander pourquoi ils tiennent tant à ce qu'elle réussisse son CEB. Il semblerait que celui-ci ait une valeur hautement symbolique : que Hanna ait les capacités de réussir « au moins ça », avant de passer dans le professionnel.

On retrouve ici quelque chose de commun aux parents qui ne sont pas familiers du jeu scolaire et de l'importance de ses enjeux. En effet, certains parents interviewés s'accordent pour dire que le CEB est important mais on sent qu'il s'agit davantage d'une valeur symbolique, que d'une réelle compréhension des enjeux, surtout lorsqu'ils affirment que l'orientation vers le professionnel ne leur pose pas de problème, voire leur paraît souhaitable. Cette importance symbolique du CEB est probablement liée à la perception

qu'ont les parents de l'importance que l'institution scolaire attribue au CEB, mais sans réellement comprendre pourquoi. Comme son nom l'indique, il s'agit d'un certificat d'études *de base*. On peut donc aisément imaginer, en tant que parents, qu'il s'agit d'un *minimum* à atteindre. Quant à l'incompréhension des enjeux en tant que tels, elle se manifeste notamment par un paradoxe : d'une part, on ne comprend pas pourquoi on empêche les élèves qui veulent s'orienter directement dans le professionnel de le faire, d'autre part, il y a une volonté que l'enfant réussisse le CEB, alors même que cette réussite se traduit directement, pour les 1D en tout cas, par une orientation dans le général. Il est d'ailleurs notable de voir que les parents qui sont en faveur d'une orientation précoce de leur enfant dans le professionnel et qui ont compris les enjeux du CEB, sont favorables à la mise en place d'une stratégie d'échec.

Hanna perçoit son avenir de façon floue, sans véritablement savoir ce qu'elle veut et, probablement, sans se rendre réellement compte des enjeux qui se jouent à ce stade-ci de sa scolarité.

**AB :** Et donc cette année si tu réussis ton CEB qu'est-ce que tu fais l'année prochaine ?

**H. :** *Tennis !*

**AB :** C'est ça. Ici ?

**H. :** *Oui*

[...]

**AB :** Tu as déjà une idée de métier dans ta tête ?

**H. :** *Nan... À part le tennis, ou bien devenir prof de tennis, comme ça.*



## *Dona*

### **Présentation factuelle de l'élève**

Dona est née en 1996. Elle est inscrite dans une classe de 2<sup>ième</sup> D de l'ES4. Elle a été observée lors de la première année de recherche par Miguel Souto Lopez. L'entretien avec l'élève a été réalisé par Audrey Bossart durant le mois d'octobre 2010, au cours de la deuxième année de recherche. Les parents ont été rencontrés à leur domicile dans le courant du mois de février 2011.

#### *Vie familiale*

Dona vit avec ses parents, ses trois frères cadets et sa petite sœur dans une maison de cité dans la région montoise.

Les frères de Dona ont respectivement 11 ans pour François-Xavier, 10 ans pour Killian et 9 ans pour Alexandre. La petite dernière, Noémie, a 4 ans.

Dona ne séjourne pas durant la semaine dans la maison familiale puisqu'elle est en internat à l'école, tout comme François-Xavier et Alexandre. Seuls la petite sœur et Killian ne sont pas en internat. Celui-ci n'est pas scolarisé car il souffre d'une dystrophie musculaire congénitale.

La maman de Dona est sans emploi, elle est mère au foyer. Le papa de Dona ne travaille pas non plus. Après une incapacité de travail prise en charge par la mutuelle, il se retrouve sous le régime du chômage.

#### *Vie scolaire*

Son parcours correspond aux schémas des parcours 7 ou 9 selon qu'elle réussira sa deuxième année ou non.

Dona a, semble-t-il, doublé deux années scolaires en primaire, sa 4<sup>ième</sup> et sa 5<sup>ième</sup> année, avant de rejoindre son établissement scolaire actuel en classe de 1<sup>ière</sup> D lors de l'année scolaire 2009-2010.

Ne réussissant pas l'épreuve du CEB en fin de 1<sup>ière</sup> D, Dona est passée en 2<sup>ième</sup> D pour l'année scolaire 2010-2011.

Aux résultats du CEB de juin 2011 en 2D, Dona a obtenu les points suivants (en %) :

Français	Mathématiques	Sciences	Histoire Géo	Éveil (histoire/géo + sciences)	Total
67	51	77	60	68,5	62,1

Dona a donc obtenu son CEB et aura le choix de s'orienter en 2C ou en 3P pour l'année 2011-2012

## *Vie avec les pairs*

Dona est une jeune fille très impulsive et colérique. Elle aime se faire remarquer et s'exprime de manière générale de façon très expressive.

Après s'être faite surnommée « la puante » lors de la première année de recherche, elle se fait maintenant appelée l'« hystérique » par ses camarades de classes.

Dona entretient des relations très conflictuelles avec ses camarades d'école et semble avoir difficile à maintenir une amitié sur le long terme.

Étant à l'internat, elle reste le plus souvent avec des camarades de l'internat lors des récréés et autres activités.

### **Situation de l'entretien familial (extrait de notes)**

*Pour prendre rendez-vous avec les parents de Dona, j'ai dû me rendre directement à leur domicile car Dona feignait toujours de ne pas disposer du numéro de ses parents lorsque je le lui ai demandé à l'école. Ayant en ma possession l'adresse du domicile familial, je me suis rendue directement là-bas un vendredi après-midi afin de convenir d'un rendez-vous. J'ai été très bien accueillie par la maman de Dona qui m'a fait entrer dans le hall afin que le lui explique la raison de ma présence. La famille recevait vraisemblablement du monde mais la maman m'avait proposé quand même de faire l'entretien de suite. Ne voulant pas les déranger, et préférant surtout m'entretenir seule avec mes parents, j'ai proposé aux parents (le papa nous ayant rejointes dans le couloir) de nous voir la semaine prochaine. La maman m'a expliqué qu'ils s'occupaient tous les deux de la scolarité des enfants et elle m'a proposé alors de nous voir tous les trois. Le papa ne semblait pas fort enthousiaste mais il n'a rien dit. Nous avons donc convenu d'un rendez-vous pour le lundi suivant.*

*L'accueil du lundi suivant était tout autre. Au contraire de la semaine précédente où j'ai été chaleureusement accueillie, cette fois-ci j'avais plutôt l'impression de tomber comme « un cheveu dans la soupe ». C'est le papa qui m'a ouvert la porte, accompagné de cinq chiens de petite taille aboyant tous comme si j'étais leur ennemie jurée. Le papa a fermé la porte derrière moi et s'est dirigé vers le salon sans réellement m'y inviter. Je l'ai suivi et j'y ai trouvé la maman que j'ai reconnue difficilement, tant elle avait l'air de sortir d'une machine à lessiver. Elle devait probablement faire une sieste avant que je ne sonne à la porte. Le papa s'est assis dans le divan du salon, en prenant bien soin de me laisser debout. Il a fallu, après quelques secondes, que je leur demande si je pouvais m'asseoir pour que la maman me fasse une petite place à côté d'elle et pousser au moins 3 chiens.*

*Les parents de Dona habitent dans une cité, la maison n'est pas très grande mais dispose néanmoins d'un jardin (où, paraît-il, un sixième chien y fait sa sieste...). Le salon dans lequel nous nous trouvons est composé de deux divans en coin, disposés à chaque extrémité de la pièce. Il n'y a pas vraiment de table à manger. Il y a une table plus haute, pour quatre personnes et sans chaise, près du deuxième divan. Le deuxième divan est rempli d'affaires en tous genres. Devant le divan sur lequel nous sommes assis est disposée une table basse sale et sur laquelle se trouve un monticule de choses de toute sorte. Il y a un très grand cendrier en bord de table, avec un nombre de mégots stupéfiant. Les rideaux derrière le divan, dont la fenêtre donne sur la rue, sont fermés, ce qui confère une atmosphère un peu spéciale à la pièce. La télévision est allumée, le son n'est pas coupé mais le volume n'est pas très élevé. Il y a également des cages à oiseaux dans la pièce.*

*L'entretien commence par une explication assez complète de la recherche. La maman, qui ne souhaitait vraisemblablement pas être dérangée bien que l'entretien ait été fixé, m'a demandé avec agacement de lui expliquer sur quoi je travaillais. Le papa est resté près de nous durant la quasi-totalité de la conversation, même s'il s'absentait quelques fois. Il ne prenait que très peu la parole et lorsqu'il le faisait, c'était toujours sans me regarder et en parlant extrêmement bas. Tellement bas que parfois je devais lui faire répéter, et ce bien que je me trouvais très proche de lui.*

## **Vie familiale**

La famille de Dona est une famille pauvre, avec ses cinq enfants et autant de chiens. Ils habitent dans une petite maison caractéristique de ces quartiers où les habitations sont identiques. Les parents n'aiment visiblement pas leurs voisins. Leurs sorties semblent se limiter aux commissions.

**AB** : Vous vivez depuis longtemps ici ? Vous êtes originaires d'ici ?

**Mme C** : *Moi oui. Moi je suis montoise. Ça fait 10 ans, 10-11 ans maintenant qu'on habite dans le domaine. On avait un appartement. Et ça fait quatre ans qu'on est dans une maison.*

**AB** : C'est plus facile avec les enfants je suppose ?

**Mme C** : *(dans un soupir) Oui...*

**AB** : L'appartement c'était un peu petit ?

**Mme C** : *Surtout à sept !*

**AB** : Et vous vous plaisez ici dans le quartier ?

**M. C** : *Non*

**Mme C** : *Pfff... non (Rires). Non.*

**AB** : Vous n'aimez pas du tout ?

**Mme C** : *Non.*

**AB** : C'est le voisinage ou... Parce que sinon vous êtes bien placés au niveau de la ville.

*(Killian appelle de sa chambre)*

**M. C** : *Qu'est-ce qu'il y a Killian ? Hein ?*

**AB** : Vous n'allez pas ? Vous allez faire vos courses dans le coin ?

**Mme C** : *Oh au Lidl ou... sans plus quoi.*

**M. C** : *(A Killian) Je vais arriver*

**Mme C** : *Je veux dire aller en ville pour aller en ville pfff...*

**AB** : Donc c'est le voisinage alors ? C'est le quartier tout court ?

**Mme C** : *C'est les voisins d'à côté. C'est euh... Ouais, ça fait quoi, 20 ans qu'ils habitent ici, 20-25 ans. Eux, c'est leur petit clan, ils sont plusieurs et voilà. Je suis chez moi, je reste chez moi et c'est bon. Je m'occupe pas des voisins.*

Cet enferment est très certainement en partie dû à l'absence de moyens financiers. En effet, les revenus d'une mère au foyer et un père ouvrier sous mutuelle ne permettent pas de faire grand-chose pour une famille de sept personnes, avec un enfant atteint d'une maladie grave, accompagnée de six chiens. Dans ces conditions, les enfants ne pratiquent aucune activité extrascolaire.

**AB** : Elle fait quoi le week-end ? Elle a des loisirs ? Elle fait un sport ?

**Mme C** : *Non, des loisirs elle n'en a pas.*

**AB** : Elle veut pas ou c'est vous...

**Mme C** : *Ben disons que c'est point de vue financier aussi. L'année prochaine elle aimerait bien que, elle veut continuer à l'ES4, elle aimerait bien que je la mettais dans une équipe, enfin, en extrascolaire le mercredi, dans un club de foot. Mais bon, club de foot c'est quand même pas donné. Faut quand même des chaussures à crampons, il faut...*

**AB** : Ce sont les choses à côté...

**Mme C** : *Ouais, c'est tout des à-côtés. Même l'inscription, même l'inscription, l'affiliation, l'assurance,... il faut qu'au niveau financier ça suive aussi. On a des frais. Les internats c'est pas gratuit non plus. Rien que pour les internats, je paie quasiment 600 euros tous les mois. Donc euh... Je peux pas me permettre non plus... de dire oui à l'un et dire non à l'autre quoi !*

**AB** : Vos autres enfants n'ont pas non plus...

**Mme C** : *Non. Ca quand c'est non pour un c'est non pour les autres. Pourquoi ? Parce que ben, c'est comme ça. Moi je dis c'est comme ça. Ils sont cinq, il faut... on doit faire pour les cinq et pas pour une seule.*

Cette situation est confirmée par Dona qui ne s'étend cependant pas dessus :

**AB** : Et en dehors de l'école tu as des activités ? Bon, je sais que tu es à l'internat ici mais le week-end tu fais des trucs ?

**D** : *Nan je pfff, je rigole avec mes frères et sœurs, on se voit pas de la semaine donc on rigole ensemble, c'est tout.*

Les parents ont tous les deux fréquenté l'enseignement professionnel. Seul le père a terminé ses secondaires, dans une option qu'il n'affectionnait pas particulièrement.

**Mme C** : (...) *Parce que moi j'ai fait des études de puéricultrice et euh, j'ai raté ma 6<sup>ième</sup>.*

**AB** : En professionnel ?

**Mme C** : *Ouais. Nursing. Je suis maman au foyer, c'est beaucoup de boulot mais, c'est vrai que j'aimerais bien qu'ils (les enfants) arrivent à quelque chose.*

**AB** : Qu'ils travaillent ?

**Mme C** : *Ouais. Parce qu'être toujours à la maison, c'est pas toujours évident.*

**AB** : C'est pas toujours gai...

**Mme C** : *Moi ça va, je m'y fais hein bon, avec cinq gosses.*

**AB** : Vous avez été jusqu'à votre 6<sup>ième</sup> professionnelle, que vous avez raté...

**Mme C** : *J'ai raté et après j'ai fait une dépression nerveuse donc j'ai pas su la recommencer.*

**AB** : Et vous viviez chez vos parents à ce moment-là ?

**Mme C** : *Oui, chez mon père.*

**AB** : C'est ça qui n'était pas facile ?

**Mme C** : *Ben quand tu rentres que tu dois faire la lessive, le ménage, à manger, t'as plus beaucoup de temps pour les devoirs quoi.*

[...]

**AB** : Et vous Monsieur, l'école ? Vous avez fait quoi ?

**M. C** : ... *Menuiserie.*



**AB** : Menuisier ?

**M. C** : *Menuisier, charpentier, ébéniste.*

**AB** : Et vous n'aimiez pas ?

**M. C** : *Non. J'aime pas l'école.*

**AB** : Mais, travailler le bois ça vous plaisait ?

**M. C** : *Ouais.*

**Mme C** : *Le meuble, là, c'est lui qui l'a fait.*

**M. C** : *Je me suis rabattu sur la menuiserie parce que j'ai eu un problème avec un professeur en mécanique.*

**AB** : Sinon vous aviez commencé la mécanique ?

**M. C** : *Oui.*

**AB** : Et ça, ça vous plaisait la mécanique ?

**M. C** : *Oui.*

**Mme C** : *Cet homme il fait tout. Polyvalent.*

**AB** : Et vous avez fait la menuiserie jusque quelle année ?

**M. C** : ... *La terminale.*

**Mme C** : *(Rires)*

**AB** : Vous êtes français ?

**Mme C** : *Nan. (Rires). La dernière année.*

**M. C** : *Non je suis belge.*

La mère est femme au foyer et le père ne travaille plus pour l'instant. Il est pris en charge par la mutuelle à cause de problèmes dorsaux.

**AB** : Vous travaillez tous les deux ?

**Mme C** : *Non. Mon mari est à la mutuelle. Enfin, il travaillait mais maintenant il est à la mutuelle pour des problèmes de dos. Et moi, j'ai toujours été maman au foyer.*

**AB** : Ah, cinq enfants c'est quand même un peu de travail !

**Mme C** : *Oui ! (Rires)*

Lorsqu'Audrey Bossart demande à Dona ce que font ses parents, on remarque ses réponses sont plutôt floues :

**AB** : Et papa-maman ils font quoi ?

**D** : *Maman elle reste à la maison pour la petite, pour ma petite sœur et mon frère quand ils vont pas à l'école. Et papa, lui, il travaille par ici je crois.*

**AB** : Tu sais pas ce qu'il fait ?

**D** : *Non*

Dona est l'aînée de la fratrie. Tous les enfants, mis à part Noémie qui n'est pas encore en obligation scolaire, ont, pour différentes raisons, un retard scolaire. L'aîné de ses frères, François-Xavier, est en cinquième primaire. Il semblerait que ce soit un garçon fort impulsif, tout comme Dona. D'après Mme C., il n'en a rien à faire de l'école et son avenir scolaire est en discussion : soit il redouble son année, soit il passe directement en 1D :  
Présentation des enfants, François-Xavier, Killian, Alexandre et Noémie :

**AB** : Et vous me dites que vous avez cinq enfants, elle (Dona) est située où ?

**Mme C** : *C'est la première.*

**AB** : Et après vous avez eu un garçon ?

**Mme C** : *Un garçon, deux garçons, trois garçons et encore une petite fille.*

**AB** : Et son frère est en quelle année alors ? Celui avec qui elle était à l'internat ?

**Mme C** : *En 5<sup>ième</sup>. Il est en 5<sup>ième</sup> et il a 12 ans. Donc lui aussi je dois contacter le PMS parce que bon... Soit on lui fait une dérogation, soit il va passer aussi en différencié ou autre. Parce que lui, il s'en fout de l'école.*

**AB** : Ou autre ?

**Mme C** : *Parce que lui, il a niveau de 3<sup>ième</sup> en fait. Il est en 5<sup>ième</sup> mais au niveau acquisition il est à un niveau de 3<sup>ième</sup>. Enfin, du moins l'institutrice elle dit qu'il est à un niveau de 3<sup>ième</sup>. Maintenant faut voir avec le PMS.*

**AB** : Vous ne pensez pas que... c'est peut-être pas ça exactement ?

**Mme C** : *Si parce qu'il est, comment est-ce qu'on dit, fort impulsif. Donc c'est-à-dire que quand y a un conflit, il monte très vite et alors il fout le camp. Il veut plus rien faire. C'est un gamin comme ça. C'est un gamin assez... il est gentil, pour le moment c'est vrai qu'il est, il s'en fout de l'école. Il est pas dans... ouais, il est pas dedans.*

**AB** : Et Dona...

**Mme C** : *Elle, ça va mieux ! Depuis qu'elle est à l'ES4.*

**AB** : Oui ? Vous trouvez ?

**Mme C** : *Oui, oui, oui.*

**AB** : L'école lui va bien ?

**Mme C** : *Oui.*

**AB** : Elle se plaît à l'internat ?

**Mme C** : *Elle se plaît, ouais elle se plaît. Elle a des amis et tout ce qu'il s'en suit donc elle a sa petite vie parce que bon, avec le gamin qui est invalide ici. Euh... C'est pour ça qu'ils ont été à l'internat. C'est pour ça que je les ai... enfin, qu'on les a mis en internat. Pour qu'ils aient leur petite vie à eux en semaine, et pas toujours être autour de la maladie.*

Killian souffre de dystrophie musculaire congénitale. Il s'agit d'une maladie génétique rare. Elle est transmise héréditairement par un gène récessif. Dit autrement, M. & Mme C. sont tous les deux porteurs de l'anomalie chromosomique et c'est pour cette raison que leur fils a contracté cette maladie qui se caractérise par une faiblesse de la tonicité musculaire dès la naissance. Il existe différents types de dystrophie musculaire congénitale mais nous ne savons pas quel est celui qui affecte Killian. Certains types peuvent provoquer une mort prématurée, dans l'enfance ou avant 20 ans. Les personnes atteintes de cette maladie peuvent ne pas marcher ou alors tardivement.

**AB** : Vous avez un garçon qui est malade ?

**Mme C** : *Oui. Dystrophie musculaire congénitale.*

**AB** : Donc depuis sa naissance ?

**Mme C** : *Oui.*

**AB** : C'est lourd à supporter, enfin, c'est dur à...

**Mme C** : *Oui et non. C'est une maladie assez euh... assez chiant !*

**AB** : Oui.

**Mme C :** *Parce que ben, c'est des soins réguliers, c'est euh... Ben, pour l'instant on sait pas le mettre à l'école, parce que l'école où il doit aller y a pas d'infirmière donc... c'est tout un jeu. Et puis euh... Non, sinon intellectuellement il est bien. Mais c'est vrai que c'est pas évident. Et puis bon, les grands ils n'avaient pas à être tout le temps non plus avec cette maladie-là non plus. Ils ont leur petite vie à eux.*

[...]

**AB :** Il a quel âge ?

**Mme C :** *10 ans.*

**AB :** Et il fait quoi la journée ?

**Mme C :** *Pour l'instant rien. J'essaye d'avoir l'école à domicile. Mais bon... pour l'instant il joue, il regarde la télé...*

**AB :** Il est avec vous à la maison...

**Mme C :** *Oui. Il se repose.*

Ce que l'on constate toute de suite, c'est l'isolement dans lequel est maintenu Killian. D'une part, par la force des choses (« *c'est une maladie assez chiant* ») : difficultés de le scolariser étant donné qu'il faut trouver une infirmière dans l'école qui puisse s'occuper de lui. Le jeune garçon reste donc pour l'instant à la maison avec ses parents. D'autre part, il y a une forme d'isolement volontaire qui émane des parents. Si tous les enfants vont à l'internat, c'est pour « *ne pas toujours être de la maladie* », celle-ci n'étant rien d'autre que Killian.

Lorsque Dona parle de ses frères et de sa sœur, elle se garde de dévoiler la situation de son frère Killian :

**AB :** Tu as combien de frères et sœurs ? Parce que tu m'as parlé de ton frère...

**D :** *Trois frères et une petite sœur*

**AB :** Et tes trois frères ont quel âge ?

**D :** *11, 9 et 8 ans*

**AB :** Et ta sœur ?

**D :** *4*

**AB :** Et tous tes frères et sœur sont en primaire alors ?

**D :** *Ma petite sœur en maternelle*

**AB :** Ah oui. Tu as un frère qui est toujours à Nivelles c'est ça ?

**D :** *Mmmh*

**AB :** Et les deux autres ils sont où ?

**D :** *Euh, Alexandre il est à Gosselies et Killian il est du côté de chez moi.*

**AB :** D'accord. Donc tous dans des écoles différentes.

**D :** *On s'entend pas, en semaine on s'entend pas.*

**AB :** Et les week-ends si ?

**D :** *Ouais, on se voit pas donc euh... Y a juste des fois je me dispute encore avec mon frère et ça m'énerve mais...*

Le plus jeune des garçons, Alexandre, est en primaire. Il a redoublé sa première année :

**AB** : Et votre dernier garçon est en primaire aussi ?

**Mme C** : *Est en primaire. Lui, il est en 2<sup>ième</sup>. Lui, il avait doublé sa 1<sup>ière</sup>. Parce qu'il était dans une école, ça lui allait pas. Quand je l'ai mis à l'internat, il a recommencé sa 1<sup>ière</sup>. Et ici il est en 2<sup>ième</sup>. Et euh, impeccable.*

**AB** : Toujours à l'internat alors ?

**Mme C** : *Oui. Tous dans des internats différents. Pour éviter qu'ils ne se voient en semaine, comme ça ben, le week-end ça fait pas trop de...*

Les parents ont délibérément inscrit chaque enfant dans un internat différent. L'objectif affiché est de les isoler les uns des autres.

Enfin, il reste Noémie, la petite dernière de quatre ans qui n'est pas encore en obligation scolaire. Mme C. en profite encore pour la garder à la maison.

**AB** : Et la petite dernière elle a quel âge ?

**Mme C** : *Elle est en maternelle, elle a 4 ans. Enfin, elle est pas en obligation scolaire mais bon. Je dis c'est bon c'est ma dernière alors c'est vrai que quelques fois ben, je la mets pas à l'école parce que... j'aime bien l'avoir près de moi et tout ce qu'il s'en suit. Bon l'année prochaine ce sera différent.*

**AB** : Elle est dans la région alors ?

**Mme C** : *Oui, oui, elle est à [section de la ville de Mons], ici à... dans une petite école maternelle où l'institutrice a eu tous nos enfants et même le gamin invalide. C'est très chouette. J'ai dit pour les maternelles elle reste là.*

Revenant sur la situation de François-Xavier, Mme C. dira que son fils est plutôt impulsif. Une impulsivité familiale au regard de celle de Dona, comme nous le verrons plus loin dans ce portrait, mais aussi celle du père qui semble un peu bourru et qui n'a pas peur d'asséner quelqu'un d'un coup-de-poing.

**Mme C** : *Oui, il est impulsif. Y a des moments, il sort de classe et il va courir. L'institutrice elle m'a dit, il va courir, on le laisse, on le surveille mais bon on le laisse faire.*

**AB** : Donc il sait que ça va le calmer.

**Mme C** : *Oui. Ah ici il va au chien dehors. Quand ça l'énerve de trop il va voir le chien dehors. Et puis il rentre, il est calmé. Il sait qu'il doit se défouler à ce moment-là quoi.*

**M. C** : *Tant qu'il fait pas comme moi ça va.*

**AB** : C'est-à-dire ?

**M. C** : *Mettre un poing dans le visage.*

**AB** : Oui c'est vrai que... c'est pas toujours l'idéal.

**Mme C** : *Bah, on lui a toujours dit. On lui a toujours dit qu'il fallait pas qu'il... Faut qu'il comprenne que les autres de toute façon sont plus méchants que... C'est la vie et je crois que c'est un peu la société de maintenant. Ça a beaucoup évolué la société. Les gens sont plus pareilles.*

**AB** : Par rapport à votre époque ?

**Mme C** : *Ben moi j'ai été élevée par mon arrière-grand-mère donc c'est différent aussi. Donc j'ai été élevée de différentes manières que les enfants maintenant.*

**AB** : C'était plus strict ?

**Mme C :** *Mon arrière-grand-mère elle regardait beaucoup à ce que je faisais, à qui je voyais. Je restais beaucoup à la maison, je l'aidais beaucoup.*

**AB :** Les enfants vous aident pas beaucoup à la maison ?

**Mme C :** *Faut le demander ! (Rires) Avant non c'était pas euh... avec mon arrière-grand-mère, elle me disait pas, je faisais automatiquement. Mais c'est vrai que maintenant, maintenant, c'est vrai qu'il faut beaucoup leur demander. Fais ça, fais ça, fais ça...*

**AB :** Et Dona, vous devez souvent lui demander aussi qu'elle vous aide ?

**Mme C :** *Oui ! Oui, oui...*

**AB :** Et ça l'embête ?

**Mme C :** *Oui ! Elle râle.*

**AB :** Oui elle râle.

**Mme C :** *Elle râle et après elle le fait quand même. Elle a pas le choix.*

On voit que Mme C. semble regretter l'époque où elle était élevée par son arrière-grand-mère. Il lui semble que la société a évolué, que les « gens sont plus pareils ». Concernant François-Xavier toujours, Mme C. ne sait pas très bien s'il peut redoubler ou non sa cinquième année qui semble largement compromise. Selon toute vraisemblance, François-Xavier a déjà redoublé une année en primaire et sera orienté en 1D l'année prochaine. Étant donné que Dona et lui ne s'entendent pas, mais également la politique familiale de séparation des enfants en semaine, François-Xavier sera probablement dans une autre école que l'ES4.

**AB :** Et s'il doit aller dans le différencié l'année prochaine...

**Mme C :** *Ben je sais pas. Est-ce qu'il a le droit à... Je crois qu'il a encore le droit à une année mais bon, je crois que la 5<sup>ième</sup> pfff, vu le deuxième bulletin, c'est mal parti donc euh...*

**AB :** Il devrait recommencer sa 5<sup>ième</sup> ?

**Mme C :** *Voilà.*

**M. C :** On va le changer d'école, il va retourner à son ancienne école.

**Mme C :** *Ouais parce que cette année-ci, je sais pas ce qu'ils ont fait, ils ont regroupé. En fait, de l'internat si tu veux y a deux établissements primaires. C'est la même direction, mais y a deux établissements, et il se plaisait mieux dans l'autre école. Et cette année-ci, ils les ont regroupés. Ils ont regroupé en fait tous les internes, dans une seule école, ce qui est pas bon non plus. Parce qu'ils se voyaient euh... et donc, ça a provoqué pas mal de conflits et même la directrice l'a dit. Je comprends pas pourquoi ils les ont mis comme ça, la directrice de l'internat. Comment ça se faisait qu'ils les avaient tous mis en, dans la même école. Peut-être pour un suivi des devoirs ou des trucs comme ça mais bon, mon fils se plaisait mieux dans l'autre école.*

[...]

**AB :** Et s'il devait aller dans le différencié, il irait à l'ES4 ?

**Mme C :** *Ben je sais pas. Pour se retrouver avec sa sœur. Faudrait trouver une autre école à ce moment-là. C'est toujours le plus compliqué, c'est de trouver une autre école.*

## Vie avec les pairs

On verra plus loin que l'internat est l'un des critères de choix d'un établissement scolaire plutôt qu'un autre. On a vu également que le choix de placer les enfants dans un internat était motivé par la volonté d'éloigner les enfants de la maladie, de leur frère Killian.

Dona se plaît bien à l'internat, même si elle ne s'entend pas avec tout le monde.

**AB** : Et ça te plaît l'internat ?

**D** : *Ouais*

**AB** : Tu t'entends bien avec tout le monde ? T'es avec euh... Tiffany de la classe hein ? C'est la seule ?

**D** : *Euh... oui*

**AB** : Et ça va ?

**D** : *Y a Bryan. Mais Bryan je m'entends pas avec.*

**AB** : Ah, y a Bryan aussi. Et Bryan tu ne t'entends pas avec pourquoi ?

**D** : *Nan euh, hier il a traité ma mère, il m'a balancé la table parce que j'ai dit « toi-même », à quatre éducateurs pour nous séparer donc euh...*

**AB** : Vous ne vous entendez pas du tout quoi.

**D** : *Quatre éducateurs rien que pour moi parce que lui, il était assis sur une chaise, déjà plus calme !*

**AB** : Et qu'est-ce que tu en penses toi, de t'énerver souvent comme ça ?

**D** : *Ca m'énerve, ça m'énerve encore plus !*

**AB** : Et tu sais pourquoi tu t'énerves ?

**D** : *Nan... Parce que y en a qui disent que je suis hystérique...*

**AB** : Et ça, ça t'énerve encore plus ?

**D** : *Ouais (Rires)*

**AB** : Et toi tu trouves pas que t'es hystérique ?

**D** : *Non... Honnêtement non*

**AB** : C'est quoi pour toi une hystérique ?

**D** : *Quelqu'un qui gueule tout le temps... pas moi quoi !*

**AB** : Et toi tu fais quoi alors ?

**D** : *Je gueule quand on m'énerve ! Sinon je rigole et tout. Mais une hystérique ça rigole pas quoi.*

[...]

**D** : *Je suis du genre à m'énerver facilement aussi.*

**AB** : Ouais...

**D** : *Parce que comme hier, on m'a traitée de pute, je me suis énervée. Alors après, on me balance la table et j'ai re-balancé la table.*

**AB** : C'était quand ça ?

**D** : *Hier, à quatre heures*

**AB** : Pendant un cours ou après ?

**D** : *Après. On était au goûter, on avait fini.*

**AB** : D'accord. Y en a qui sont pas super sympas quoi.

**D** : *Bryan ! C'est Bryan en fait.*

L'impulsivité de Dona lui a valu le sobriquet d'hystérique cette année, alors que l'année précédente, d'après l'une de ses enseignantes, les autres élèves la surnommaient « la puante », car « c'est une fille pas très propre ».

Le comportement de Dona est explosif. Elle adopte des attitudes masculines à travers sa propension à se battre et son goût pour le foot. On ne peut que remarquer la façon exagérée dont Dona raconte ses bagarres, à la manière de Nadia qui expliquait que dans son ancienne école ils « éclataient la tête des élèves contre les murs » ou qu'ils se « jetaient des bancs » les uns sur les autres.

## Vie scolaire

Les parents de Dona décrivent le parcours de leur fille à la chercheuse. On se rend compte qu'il y a un certain flou scolaire, notamment lorsque Mme C. ne se souvient plus du nombre d'années redoublées par sa fille. Ce flou scolaire est certainement alimenté par une certaine ignorance des parcours que l'on observe dans l'idée que se fait Mme C. du passage de Dona dans le degré différencié. Elle considère que c'est bien parce qu'elle « passe à un niveau supérieur », alors même que le degré différencié est l'expression d'un retard scolaire et d'un retard dans les apprentissages.

**Mme C :** *Ben en primaire elle a suivi... En maternelle elle était à [nom de l'école].*

**M. C :** *Bon t'as fini ouais (au chien)*

**Mme C :** *Euh... chou, donne-moi un verre. Vous voulez un coca ?*

**AB :** Non merci, c'est gentil.

**Mme C :** *Euh... et puis elle a commencé, enfin elle a fait ses primaires là aussi. Donc elle a fait 1<sup>ière</sup>, 2<sup>ème</sup>, 3<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup>... 5<sup>ème</sup> je l'ai euh... 4<sup>ème</sup> elle devait doubler donc je l'ai envoyée à... on les a mis en internat.*

**AB :** Oui

**Mme C :** *Donc là elle était à Nivelles. Elle a été à Nivelles avec son frère. Bon, ça a été disputes tout le long, parce qu'ils se voyaient la journée. Ils étaient dans des écoles différentes mais comme ils étaient à l'internat, ils se voyaient systématiquement le soir. Donc l'année suivante, c'est comme ça que, après elle devenait trop grande donc euh, il a fallu la mettre en différencié.*

**AB :** Parce qu'elle était trop âgée pour rester en primaire ?

**Mme C :** *Ouais*

**AB :** Et elle avait doublé quelles années ?

**Mme C :** *Euh...*

**AB :** Au moins deux en tout cas

**Mme C :** *Ouais. Et en fait elle devait encore doubler sa 5<sup>ème</sup> mais elle pouvait pas, parce que justement elle était trop âgée et fallait lui donner une justification machin. Donc le PMS m'a conseillé de la mettre, enfin, nous a conseillé de la mettre en différencié.*

**AB :** Chose que vous avez trouvée bien ?

**Mme C :** *Oui ! Bien parce que c'est vrai qu'elle était en âge de, de passer chez les grands quoi.*

**AB :** C'est ça, elle devenait trop grande pour les primaires.

**Mme C :** *Oui puis mentalement... Elle a un sacré caractère donc euh, il fallait qu'elle passe à un niveau supérieur quoi.*

**AB** : Et elle était encore à l'internat à ce moment-là alors ?

**Mme C** : *Oui, oui.*

**AB** : Elle a toujours été en internat vu qu'ici à l'ES4 elle est à l'internat.

**Mme C** : *Elle est en internat aussi. C'est la troisième année qu'ils sont à l'internat. Enfin, les deux grands. Parce qu'ils sont cinq en tout. Donc euh, ça va faire, ça fait trois ans en fait, qu'ils sont à l'internat. Elle a fait sa 1<sup>ière</sup> différenciée. Ici elle est en 2<sup>ième</sup>. Mais l'année passée elle a pas eu son CEB. Donc euh...*

**AB** : Donc cette année...

**Mme C** : *Dans la logique, elle devrait l'avoir !*

**AB** : Oui ? Ça va mieux à l'école ?

**Mme C** : *Ben, j'espère ! Oui, au niveau des points ça va. Mais maintenant il faut voir le CEB, c'est autre chose aussi. Donc euh...*

**AB** : Qu'est-ce qu'elle en dit ? Elle a difficile ?

**Mme C** : *Non, elle dit qu'elle a déjà fait des tests sur des anciens CEB que le prof a repris et que ça a été. Mais bon, entre ce qu'elle dit et la réalité... On se méfie avec elle.*

**AB** : Oui ? Elle dit pas toujours...

**Mme C** : *Non ! Elle dit pas toujours ce qui est vrai.*

**AB** : Elle a toujours été comme ça ou c'est récent ?

**Mme C** : *Nan, c'est tout le temps. Elle a toujours été comme ça.*

Après avoir recommencé sa quatrième année et ensuite effectué deux fois sa cinquième année elle a été inscrite dans son établissement scolaire actuel. Le discours de Dona concernant ses années primaires est vraiment très décousu. Elle raconte avoir recommencé 3 fois sa cinquième année primaire, ce qui semble fort peu probable (et surtout infirmé par sa maman). On dirait, à première vue, que Dona ne maîtrise pas du tout son passé scolaire. Mais il a semblé surtout à Audrey Bossart que cette jeune fille aime inventer des choses et dans l'ensemble raconter n'importe quoi, comme l'explique sa maman ci-dessus.

**AB** : En primaire tu étais où ?

**D** : *A [section de la ville de Mons], à [nom de l'école], du côté de chez moi.*

**AB** : Tu habites où ?

**D** : *A Mons*

**AB** : Ok. Et tu as été à [section de la ville de Mons] pendant tes six années ?

**D** : *Euh non*

**AB** : Tu as changé ? Explique-moi...

**D** : *Au cours euh, de l'année, des années enfin.*

**AB** : En quelle année tu as changé ?

**D** : *En 4<sup>ième</sup>. J'ai été à [autre section de la ville de Mons].*

**AB** : Pourquoi tu as changé d'école ?

**D** : *Je sais pas.*

**AB** : Ce sont tes parents qui t'ont changée d'école ?

**D** : *Ouais*

**AB** : Et là, à [autre section de la ville de Mons], tu as fait 4,5 et 6 ?

**D** : *4<sup>ième</sup> et 5<sup>ième</sup>*

**AB** : Et après ?

**D** : *J'ai été deux ans en 5<sup>ième</sup> à Nivelles et puis je suis venue ici.*



**AB** : Tu as fait 4, 5 à [autre section de la ville de Mons] et puis encore 5, 5 à Nivelles ?

**D** : *Oui*

**AB** : Tu as fait trois fois ta 5<sup>ième</sup> ?

**D** : *Ouais*

**AB** : Ok. Et pourquoi tu as rechangé pour aller à Nivelles ?

**D** : *Parce que j'étais avec mon frère et qu'on s'entend pas.*

**AB** : A [autre section de la ville de Mons] ?

**D** : *Non, dans toutes les écoles qu'on a faites. Puis pendant mes 5<sup>ième</sup> à Nivelles ben je me suis trop énervée et tout ça donc le directeur il a demandé à, de choisir qui restait ou qui partait et euh... je suis partie !*

**AB** : Et c'est ton frère qui est resté ?

**D** : *Oui*

Dona est une jeune fille très impulsive, ce qui lui a valu des problèmes de discipline scolaire, au point de devoir changer d'établissement. Mais il est difficile pour l'observateur de faire la part des choses entre ce qui relève de la réalité et ce qui relève, sinon du fantasme, de l'exagération. On verra plus loin que Dona se plaît à raconter ses disputes et ses bagarres.

Ce qui est étonnant, c'est le flou dans lequel Dona perçoit son parcours, tout comme la situation professionnelle de ses parents ou la situation scolaire de son frère :

**AB** : Et ton frère il a quel âge ?

**D** : *11 ans*

**AB** : Et donc maintenant il est en quelle année ?

**D** : *Ca je sais pas. 4<sup>ième</sup> je crois, euh, 5<sup>ième</sup> !*

**AB** : Et il est où ?

**D** : *Toujours à Nivelles*

**AB** : Ok. Donc toi après tes deux années à Nivelles...

**D** : *Un an !*

**AB** : Un an ? Tu as fait une fois ta 5<sup>ième</sup> à Nivelles ?

**D** : *Ouais*

**AB** : Et après, tu as été où ?

**D** : *Ici*

**AB** : Et ici, tu as été dans quelle classe ?

**D** : *1<sup>ière</sup> D et maintenant 2<sup>ième</sup>*

**AB** : Et tu sais pourquoi tu as été en 1<sup>ière</sup> D après ta 5<sup>ième</sup> ?

**D** : *Parce que j'étais trop vieille pour aller en 6<sup>ième</sup> et euh, donc euh, maman elle a cherché une école pour la 1<sup>ière</sup> différenciée. Elle a trouvé à Charleroi, c'était le plus près de la maison, parce que il y avait aussi Bruxelles je crois.*

**AB** : C'était trop loin ?

**D** : *Oui*

**AB** : Et tu es à l'internat parce que c'est trop loin ?

**D** : *Ouais elle savait pas me conduire tous les matins.*

Le lecteur attentif aura remarqué qu'ici, Dona reprend la chercheuse en disant qu'elle n'est pas restée deux ans à Nivelles mais un an, contredisant ses propos antérieurs. M. et Mme C. espèrent que cette année leur fille va obtenir le CEB afin qu'elle puisse faire ce qu'elle veut, c'est-à-dire s'orienter dans des études de sport.

**AB** : Si elle réussit son CEB...

**Mme C** : *J'espère parce qu'elle est en sport !*

**AB** : Son projet c'est d'aller en sport ?

**Mme C** : *Oui elle aimerait bien faire euh, études sportives. C'est son choix hein.*

**AB** : Bien sûr. Vous ne trouvez pas ça bien ?

**Mme C** : *Si ! Si elle aime bien ! Tant mieux. Maintenant bon c'est vrai qu'elle est un peu forte donc euh... faut qu'elle suive aussi donc euh...*

**AB** : Elle est un peu forte ?

**Mme C** : *Oui hein, elle est pas légère ! (Rires)*

**AB** : Niveau poids ?

**Mme C** : *Oui. Elle est grande mais elle est (mouvements de mains pour montrer une personne forte).*

**AB** : Vous trouvez ?

**Mme C** : *Oui, elle est costaud. Mais bon, si elle aime bien le sport.*

**AB** : Ca va peut-être l'affiner ?

**Mme C** : *Mouais...*

**AB** : Et si elle n'a pas son CEB, elle peut passer en 3<sup>ième</sup> P ?

**Mme C** : *Oui... en coiffure. Mais elle aime pas. Elle aime pas la coiffure. (Rires)*

**AB** : C'est peut-être un peu... il faut être trop patient peut être ?

**Mme C** : *Oui. Elle est fort nerveuse. Elle fort speed. Tandis qu'en sport elle veut faire du foot donc euh... Elle aime bien les activités qui...*

**AB** : Qui dépensent...

**Mme C** : *Oui.*

[...]

**AB** : Vous étiez déçus qu'elle rate son CEB l'année passée ?

**Mme C** : *Ben quand même un peu. Parce que j'avais dit bon, qu'il fallait qu'elle le réussisse. Ici je la motive un peu, je dis c'est la dernière année que tu peux le faire, motive-toi, fais-le quoi, réussis-le, comme ça tu pourras aller en sport, parce que c'est ce qu'elle veut faire.*

**AB** : Et vous pensez que ça...

**Mme C** : *Oui, oui, ça oui, parce qu'elle aime bien le sport. Elle a quoi ? Elle a 6h je pense de sport par semaine. Et ça lui plaît vraiment bien. Donc si elle veut continuer là-dedans il faut qu'elle réussisse son CEB. Mais ça va, elle est sur le bon chemin donc euh...*

**AB** : Donc c'est bien parti.

**Mme C** : *Ouais.*

**AB** : Ben c'est déjà une bonne nouvelle !

**Mme C** : *Oui. J'espère.*

**AB** : Vous êtes déjà un peu rassurée.

**Mme C** : *Oui, oui, j'espère. Ça devrait aller. Bah, c'est différent, c'est à part hein. Le CEB par rapport aux examens de fin d'année, c'est autre chose. Donc ils ont leur livre « tu réussis ta 6<sup>ième</sup> » là. C'est fait exprès pour le CEB.*

Dona confirme son goût pour le sport. Elle prétend être la première de classe dans cette option. Cependant, elle contredit sa maman en disant que, finalement, elle se plairait aussi en coiffure, mais moins qu'en sport car elle est moins douée dans cette branche. Ce revirement du (dé)goût de la coiffure peut peut-être s'interpréter comme une prise de conscience de l'inéluctable orientation vers cette option au regard de ses résultats scolaires au moment de l'entretien, faisant ainsi de nécessité vertu pour reprendre l'expression de Bourdieu.

**AB** : Et toi tu veux faire quelque chose de spécifique dans cette école ?

**D** : *Sport*

**AB** : C'est le sport qui te tente ?

**D** : *Ouais. Je suis plus penchée vers le sport mais la coiffure aussi. Parce que l'année dernière, j'y arrivais pas mais cette année-ci j'y arrive. Je suis assez forte dans les deux. Mais en sport, je suis la meilleure de la classe et en coiffure, je suis entre les deux quoi. Je suis pas mauvaise et je suis pas excellente mais on va me demander de faire une mise en pli en deux heures. Je vais savoir la faire.*

**AB** : Et sport tu voudrais faire quoi avec ça ?

**D** : *Professeur*

**AB** : Tu aimes bien un sport en particulier ?

**D** : *Euh, le foot. Le foot et le tennis.*

**AB** : Tu joues au foot alors ?

**D** : *Ouais sauf quand j'ai peur du ballon quand il est tiré par Mickael ou par Jordan. Mickael 2<sup>ième</sup> et Jordan 3<sup>ième</sup>, foot. Donc euh...*

Lors du rapport final de la première année de recherche, Miguel Souto Lopez avait supposé que les possibilités de parcours pouvaient se traduire par une perte de repères clairs pour les jeunes élèves, notamment en ce qui concernait le passage de la 1D vers la 2D. En effet, traditionnellement, le passage d'une première vers une deuxième année traduit une réussite, surtout s'il s'agit de la même forme d'enseignement<sup>54</sup>. Or, le passage de la 1D vers la 2D est l'expression d'un échec à l'épreuve du CEB alors que le passage de la 1D à la 1C signifie une réussite mais peut être perçu comme un redoublement. Dona exprime très clairement ce trouble des repères :

**AB** : Elle te plaît l'école ici ?

**D** : *Ouais*

**AB** : Comment tu te sens toi ?

**D** : *Bien. Franchement je préfère être ici plutôt que de devoir changer toutes les années de classe, devoir recommencer une année que j'ai déjà faite et tout des trucs ainsi. Je préfère être ici. Ici, je change de classe même si j'ai raté. Parce que là-bas c'était toujours le même professeur, même si on ratait et tout ça. Et le professeur, à force, il sait comment on est, quand on s'énerve, comment nous prendre et tout des trucs ainsi. Et ça, j'aime pas.*

**AB** : Et ici tu dis que tu passes même si tu rates c'est ça ?

**D** : *Mmh.*

**AB** : C'est ça qui te convient ?

---

<sup>54</sup> Il existe en effet des possibilités de choix entre redoubler une année dans l'enseignement général ou passer dans l'année suivante dans l'enseignement technique ou professionnel.

**D** : *Je préfère ça parce qu'après on se fait insulter par les autres quand on réussit pas ou tous des trucs ainsi. Mais dans un sens on a quand même réussi puisqu'on a changé de classe, de professeur et tout ça donc euh...*

[...]

**AB** : On s'est moqué de toi quand tu as raté quoi ?

**D** : *Ma 1<sup>ière</sup> D*

**AB** : Mais, tu l'as pas raté, vu que tu es passée... ?

**D** : *Mais oui voilà, c'est ça que j'ai expliqué. Et après on n'a plus osé rien me dire parce que j'étais plus intelligente qu'eux.*

**AB** : Et c'est qui ?

**D** : *Ceux de l'année dernière, ceux qui étaient là l'année dernière et qui ont réussi, c'est-à-dire 3 élèves, sur toute la classe !*

[...]

**AB** : Et eux sont en 1<sup>ière</sup> ?

**D** : *Oui, en 1<sup>ière</sup> CI. Et eux, ils ont toujours raté vu qu'ils sont toujours en première ! Même s'ils ont eu leur CEB ils ont raté vu qu'ils sont encore en première. Nous on a réussi. On est en deuxième et si on réussit notre CEB, on passe en troisième directement.*

**AB** : Et si tu rates ton CEB ?

**D** : *Troisième aussi !*

**AB** : Troisième ici alors ?

**D** : *Mmmh.*

On voit avec quelle logique « implacable » Dona reconstruit son parcours avec ce qui semble être le summum de la mauvaise foi. Ce que Philippe Vienne a appelé dans le rapport précédent un « système de réinterprétation de la trajectoire scolaire » se traduit ici par l'inversion que la jeune fille opère entre la réussite et l'échec, entre l'intégration dans le degré commun et le maintien dans le différencié. Cette réinterprétation de la trajectoire scolaire semble être surtout une réponse au stigmate de l'échec, frère siamois du stigmate de l'âge comme l'avait indiqué Philippe Vienne dans un rapport précédent. Par son raisonnement, la jeune fille retourne les moqueries qu'elle a subies contre les auteurs eux-mêmes qui ont rejoint le degré commun.

Au-delà d'une reconstruction a posteriori du parcours scolaire, les affabulations de Dona cachent autre chose qu'il est difficile d'interpréter pour le chercheur. En effet, il semble que Dona maintienne un flou pour elle-même, mais aussi pour les autres, peut-être en premier lieu pour les parents qui affirment que la jeune fille a l'habitude de mentir. L'une des raisons serait-elle que cette jeune fille, selon ses propres dires, « a déjà été battue par sa mère » comme l'a expliqué une enseignante à Miguel Souto Lopez lors de la première année de recherche ? Il y a comme une volonté de ne pas être connue des autres par Dona, peut-être pour mieux les manipuler.

Dona me dit que j'écris beaucoup. Elle me demande si je note tout ce qu'ils font. Je réponds que oui. Elle me demande ensuite si je sais comment elle s'appelle. Je réponds qu'elle s'appelle Dona. Elle a l'air surprise et ennuyée. (Notes ethnographiques en 1D à l'ES4)

Dona (1D, ES4) s'était inquiétée des notes que prenait le Miguel Souto Lopez en classe et lui avait demandé s'il notait tout ce qu'il voyait. Le chercheur avait répondu oui. L'élève lui a ensuite demandé s'il connaissait son prénom et Miguel Souto Lopez le lui avait dit. Elle en avait paru ennuyée. Quelques jours plus tard, le chercheur allait la croiser dans les couloirs de l'école :

**MSL** : Bonjour !

**D.** : *Bonjour Monsieur. Vous allez encore venir en classe ?*

**MSL** : Oui, mais pas aujourd'hui. Je vais dans une autre classe.

**D.** : *J'ai pas envie que vous veniez...*

**MSL** : Ah bon ? Ben c'est sympa ! Qu'est-ce que je t'ai fait pour que tu m'aimes pas ? [le ton est sur le mode de la plaisanterie]

**D.** : *C'est pas ça, mais j'aime pas qu'on note tout ce que je fais.*

À ce moment, Hanna et Sabrine nous rejoignent.

**MSL** : Il ne faut vraiment pas vous inquiéter de ce que je note. Personne n'a le droit de lire mes notes, ni le directeur, ni les professeurs. De toute façon, après je change le nom des élèves et de l'école, comme ça, personne ne peut savoir de qui je parle. Si tu veux, je peux t'appeler Marguerite.

**D.** : *Ah non ! Pas Marguerite ! Mais bon, alors ça va. Vous pouvez venir en classe.*

**MSL** : Merci. Allez, bonne fin de journée. Au revoir.

**D.** : *Au revoir.*

(Notes ethnographiques à l'ES4)

Le choix de l'école a été par les parents selon différents critères relevant avant tout du pragmatisme. Le premier critère est celui de la présence d'un internat et de la possibilité d'y amener les enfants le dimanche soir.

**AB** : C'est vous qui avez choisi l'ES4 comme école ?

**Mme C** : *Oui. En fait, j'ai, enfin c'est pas l'école, j'ai pas choisi les écoles. J'ai choisi les internats.*

**AB** : D'accord. Ca a fonctionné comme ça.

**Mme C** : *Pourquoi ? Parce que bon, moi, le lundi matin, c'était impossible d'aller les conduire tous au matin, à l'école. Et y a très peu d'internats qui ouvrent le dimanche soir. Donc, j'ai recherché d'abord les internats qui ouvraient le dimanche soir. Puis bon, j'ai cherché pour Alexandre, parce que Alexandre étant plus petit, et qu'à l'internat de mon grand on ne prend qu'à partir de 10 ans, parce que y a certains internats y a un certain âge, euh... donc là-dessus, j'ai cherché les internats qui ouvraient le dimanche et aussi bien qui prenaient en 1<sup>ière</sup> primaire aussi. Donc c'est comme ça que je suis tombée sur l'ES4 qui ouvrait le dimanche soir. Parce que bon, je préfère faire la tournée le dimanche soir, comme ça je prends mon temps tranquille, je me presse pas. Et le lundi ils sont à l'heure à l'école. Même pour eux, parce que bon le lundi si je devais me lever pour tous les conduire, je me lève à 4h au matin ! Sans compter le trafic ! Et le vendredi, ben, on les récupère tous.*

**AB** : Et vous en pensez quoi de l'ES4 ?

**Mme C** : *C'est un bon internat. Une bonne école.*

**M. C** : *Bof.*

**AB** : Vous n'aimez pas trop vous Monsieur ?

**M. C** : *Non.*

**AB** : Qu'est-ce qu'il ne vous plaît pas ?

**Mme C** : Bah la petite se plaît bien. Enfin, la petite. La grande !

**M. C** : Elle s'y plaît bien oui.

**AB** : C'est la direction ou le système à l'école ou les fréquentations qui ne vous plaisent pas ?

**M. C** : Plutôt les fréquentations.

**AB** : Les élèves sont trop difficiles ?

**Mme C** : Certains mais bon, je crois que c'est un peu partout.

**AB** : Oui, ça dépend des établissements.

**Mme C** : Bah dans tous les établissements je pense que c'est peu la même chose partout. Y a des enfants plus turbulents ou un peu... Je crois que c'est pareil partout. Ou alors il faut vraiment tomber sur un truc où euh, où c'est encore euh, style euh, les nonnes ou des trucs comme ça. Ben sinon dans toutes les écoles y a des...

**M. C** : Ben parfois c'est bien.

**Mme C** : De quoi ?

**M. C** : Les nonnes.

**Mme C** : Ah (Rires)

**M. C** : Ben au moins ils apprendraient quelque chose.

**Mme C** : Ouais mais bon, ça a un bon côté mais... pfff.

**AB** : Vous trouvez qu'elle n'apprend rien à l'ES4 ?

**M. C** : Ils sont trop laxistes.

**Mme C** : Ca ouais. Au niveau des études ils regardent pas trop.

**M. C** : T'étudies, t'étudies. T'étudies pas, ben tant pis.

**Mme C** : Dans toutes les écoles c'est comme ça. Déjà y a des années ici, c'était déjà comme ça. T'étudies, tu réussis ton contrôle ben c'est bien. Mais si t'étudies pas ben...

On voit ici que la question des fréquentations revient comme dans la grande majorité des portraits d'élèves présentés. Un autre élément qui surgit ici est l'ignorance du marché scolaire, des différentes écoles possibles, de leurs projets pédagogiques respectifs, de leurs philosophies, etc. Cela s'exprime dans le caractère peu nuancé des propos des parents de Dona, tels que : « dans tous les établissements je pense que c'est la même chose partout ». Cela montre que les parents ignorent que les populations d'élèves peuvent grandement varier d'une école à l'autre, sans pour autant devoir se retrouver dans une école « de nonnes ». D'ailleurs, un autre critère de sélection de l'ES4 est le réseau officiel auquel elle appartient, ce qui implique la possibilité de suivre un cours de morale et, surtout, de ne pas suivre un cours de religion catholique.

**AB** : Vous m'avez dit que vous regardiez sur Internet, vous avez Internet ici à la maison ?

**Mme C** : Oui hein, je regarde sur les trucs de la Communauté Française. Parce que bon, moi j'ai toujours dit, c'est dans la Communauté Française qu'ils... dans des écoles de la Communauté Française. Pourquoi ? Pour la simple et bonne raison que les écoles catholiques moi pfff....

**AB** : Vous ne voulez pas ?

**Mme C** : Non.

**AB** : Pour quelles raisons ?

**Mme C** : Parce que t'es obligé de prendre religion et on n'y croit pas donc euh... Allez, à part l'école où est ma petite, ben là j'ai pas le choix c'est une école catholique donc euh...

**AB** : Et elle est en maternelle donc...

**Mme C** : *Elle est en maternelle. Disons qu'elle revient pas avec ça tout le temps quoi. Tandis que les autres sont plus grands. Et nous, enfin, Dieu on n'y croit pas. Si y en avait un, y aurait pas autant de soucis sur la Terre ! Enfin je sais pas hein, c'est mon point de vue. Je préfère qu'ils aient morale ils ont un peu plus de, ils parlent de la vie normale, ils parlent de trucs qui se passent dans la vie réelle quoi.*

**AB** : Donc forcément, pour le choix d'école ça réduit...

**Mme C** : *Ca réduit encore.*

Enfin, il fallait surtout que l'école dispose d'un internat ouvert le dimanche soir et d'un degré différencié dans lequel Dona était orientée.

**Mme C** : *Non on connaissait pas l'école spécialement. On l'a mis là parce que je te dis, à cause de l'internat qui ouvrait le dimanche. Parce qu'il fallait... déjà le différencié c'est difficile à trouver. Parce que, quand tu regardes sur Internet ben y a pas beaucoup d'établissements qui font le différencié. Donc euh... trouver un établissement pour le différencié avec un internat qui ouvre le dimanche soir ! (Rires)*

**AB** : Oui, ça devient plus difficile.

**Mme C** : *Donc là-dessus, ben, on est tombés sur celui-là. Bah elle s'y plaît c'est tout. Faut pas non plus euh... elle a des amis, ça fait deux ans, ça fait deux ans qu'elle est là hein ? Ouais ça fait deux ans qu'elle est là donc elle a toujours les mêmes potes et tant qu'elle s'y plaît et qu'elle étudie ben ça va.*

**AB** : Elle étudie, elle travaille ?

**Mme C** : *Oui. Elle a eu moins de pets ce bulletin-ci.*

**AB** : Elle est soutenue à l'internat ?

**Mme C** : *Ben ils les font étudier. Ils ont une période d'étude spécifique donc maintenant voir s'ils corrigent les devoirs, je pense pas. Mais bon, si elle a quelque chose à demander, elle le demande et ils répondent.*

À côté de l'ignorance des établissements, les parents de Dona ne semblent pas assurer un suivi scolaire très poussé. Mme C. rigole du fait que sa fille ne travaille pas pour l'école lorsqu'elle est à la maison. Elle justifie son absence de suivi par le fait qu'elle n'est pas institutrice mais surtout par le fait que l'enseignement a évolué depuis qu'elle a quitté l'école, que les modes d'apprentissage ne sont plus les mêmes. Implicitement, la maman soulève son incapacité supposée à pouvoir aider sa fille sur le plan strictement scolaire.

**AB** : Et le week-end ici elle travaille aussi pour l'école ?

**Mme C** : *(Rires). Elle fout rien ouais !*

**AB** : Et vous lui dites...

**Mme C** : *On a beau lui dire. On a beau lui dire. Dona. Si, elle lit ! Ca ouais, elle aime bien être dans les bouquins et elle lit pas mal.*

**AB** : C'est bien.

**Mme C** : *Ouais. Pour les fautes d'orthographe c'est bien.*

**AB** : Oui, tout à fait.

**Mme C** : *Parce que la génération SMS...*

**M. C** : *Les livres qu'elle a lus c'est moi qui lui ai donné.*

**Mme C** : Ben écoute, elle avait un livre de la bibliothèque la semaine passée et elle était en train de le lire donc euh... Elle se plonge là-dedans.

**AB** : Mais niveau devoirs, elle fait pas grand-chose le week-end ?

**Mme C** : Si ! Si elle a un devoir ou l'autre elle le fait. Mais bon, je regarde pas spécialement. Parce que bon, comme je dis, je suis pas institutrice non plus donc je ne sais pas. Moi j'ai... de toute manière les études ont évoluées. Moi j'ai eu fini en 96 donc (Rires), y a déjà 15 ans donc euh, le mode d'apprentissage n'est plus le même.

**AB** : Et vous travaillez plus avec les petits pour leurs devoirs ?

**Mme C** : Euh... avec Alexandre oui. Oui je suis plus avec lui niveau devoirs.

**M. C** : C'est celui qui travaille bien hein.

**Mme C** : Oui, lui, il travaille bien. Il est bien suivi. Lui, j'ai trouvé un bon internat, avec une bonne école où les devoirs sont faits, sont corrigés.

**AB** : Ah oui, beaucoup suivi...

**Mme C** : Oui et beaucoup plus strict aussi.

**AB** : Donc lui, il est bien...

**Mme C** : Oui, oui.

**AB** : Régulier dans son travail ?

**Mme C** : Oui, oui. Il a même des beaux points au bulletin. Hein ? (à son mari) Youbou ! (Rires)

**AB** : Enfin, vous êtes contents ?

**Mme C** : Ouais. Contents du travail. Tant qu'ils réussissent moi c'est tout ce je veux. Ça arrivera à quelque chose plus tard.

Il semble évident que le niveau d'exigence de réussite scolaire des parents n'est pas très élevé. On le voit notamment dans la façon dont Mme C. présente le fait que son fils ramène de beaux points, en s'exclamant sur un ton d'humour : « youbou ! », l'air de dire « c'est la fête », c'est exceptionnel. Les beaux points semblent être un « bonus » à la simple réussite.

Les parents estiment que le degré différencié est une bonne chose mais à nouveau, on ressent un certain flou lié à une ignorance du jeu scolaire.

**Mme C** : Ben je trouve que c'est bien pour les enfants qui n'ont pas leur CEB de... ouais. Par contre au niveau études, ils devraient être un peu plus derrière eux pour qu'ils réussissent leur CEB. Parce que le CEB c'est quand même le certificat de base donc euh...

**AB** : Qu'on les suive plus à l'école ?

**Mme C** : Ouais, en fait quand y a des heures d'étude qu'ils suivent les élèves quoi. À l'école, à l'internat.

**M. C** : Je sais pas mais François-Xavier et Alexandre ils sont bien suivis.

**AB** : C'est peut-être l'ES4 aussi alors... parce que si vos deux autres sont bien suivis...

**Mme C** : Ben Alexandre oui. François-Xavier aussi, mais François-Xavier, bon, il en fait un peu qu'à sa tête aussi donc euh... Quand il a pas envie, il a pas envie. Il est capable hein, mais quand il a pas envie, il a pas envie.

**AB** : Et Dona elle fait plus d'efforts ?

**Mme C** : Ben disons qu'ici elle a moins de pets donc je suppose qu'elle a super bien étudié ces moments-ci. Parce qu'elle en avait 8 en début d'année et ici elle avait plus que 5 donc



*euh, elle a rattrapé dans les cours où elle avait des soucis. Donc je crois qu'elle a un peu plus bossé sur ceux que...*

Comme ailleurs, le CEB est perçu dans sa valeur symbolique davantage que dans son enjeu réel. « *Parce que le CEB c'est quand même le certificat de base donc euh...* » Cette tautologie indique que le CEB n'a de l'importance que parce que l'institution scolaire semble lui accorder de l'importance mais qu'en réalité, pas plus que leurs enfants, l'enjeu réel du certificat est perçu. Au mieux, peut-être les parents de Dona considèrent-ils qu'en tant que certificat *de base*, il est important de l'obtenir, d'avoir *au moins ça*.

Il est étonnant également que la mère considère que son fils François-Xavier est bien suivi étant donné qu'il a de fortes chances de rejoindre le degré différencié, sauf si l'on garde à l'esprit le fait que le degré différencié soit considéré comme un « niveau supérieur » aux primaires. On remarque ici aussi, comme dans d'autres portraits, le sentiment d'impuissance que certains parents éprouvent à l'égard de la scolarité jalonnée d'échecs répétés de leurs enfants : « quand il a pas envie, il a pas envie ».



## *Louis*

### **Présentation factuelle de l'élève**

Louis est né en 1998 et est inscrit dans une classe de 1<sup>ière</sup> D de l'ES3. Il provient d'une classe de 5<sup>ième</sup> année primaire. L'élève a été observé par Audrey Bossart au cours de la deuxième année de recherche uniquement. L'entretien a été réalisé au mois de novembre 2010 et ses parents ont été rencontrés à la fin de ce même mois. Il faut préciser que l'entretien avec les parents a dû être réalisé sans enregistreur car cela mettait mal à l'aise la maman.

### *Vie familiale*

Louis vit avec ses parents, son frère (de 14 ans) et sa sœur (de 10 ans) dans une maison à Charleroi. Les parents en sont propriétaires.

Mme T., la maman de Louis, est au chômage. M. T., le papa, travaille de nuit en tant que préparateur de commandes, il est engagé sous contrat intérimaire.

### *Vie scolaire*

Le parcours de Guillaume est encore très ouvert et peut correspondre aux schémas des parcours n° 7, 9, 11, 12 ou 13.

Louis a commencé une 1<sup>ière</sup> différenciée dans un autre établissement scolaire de la région mais il a été violemment agressé par des élèves de son école, ce qui l'a forcé à changer d'établissement en début d'année scolaire.

Aux résultats des examens de Noël 2010 en 1D, Louis a obtenu les points suivants (en %) :

Français	Mathématiques	Sciences	Étude du milieu (EDM)	Éveil (sciences + EDM)	Total
30	41	/	/	/	50

Aux résultats du CEB de juin 2011 en 1D, Louis a obtenu les points suivants (en %) :

Français	Mathématiques	Sciences	Étude du milieu (EDM)	Éveil (sciences + EDM)	Total
45	43	64	43	53,5	47

Louis n'a donc pas obtenu son CEB et passera en 2D pour l'année 2011-2012

## *Vie avec les pairs*

Dans l'ensemble Louis est un garçon qui est généralement seul, en classe ou lors des récréations, bien qu'il semble avoir noué quelques liens avec Adrien, un des plus jeunes de la classe.

### **Situation de l'entretien familial (extrait de notes)**

*Le rendez-vous avec les parents se déroule l'après-midi, de façon à m'entretenir avec M. et Mme T. en même temps. M. T. travaille de nuit et se repose donc le matin. C'est M. T. qui m'ouvre la porte, après un bon petit moment d'attente. Je suis un peu en avance mais il neige aujourd'hui et je ne voulais pas arriver en retard. M. T. m'ouvre et me fait entrer dans la maison. Lorsque j'entre, j'arrive directement dans la salle à manger. C'est une pièce relativement grande, bien rangée, avec une table de six personnes au centre. La salle à manger se prolonge directement par le salon, où la télévision est allumée mais le son est tellement bas qu'il est impossible d'entendre quoique ce soit, et la cuisine. J'aperçois une petite véranda après la cuisine, qui donne sur un petit jardin. La maison est en ordre, peu de choses traînent çà et là. Seuls quelques mouchoirs en tissu sèchent sur le radiateur de la salle à manger. Je n'aperçois aucune photo des enfants d'où je suis. Il n'y a aucun magazine ou livre à ma vue. J'apprendrai plus tard dans la conversation que les parents lisent peu, voire pas du tout. Il en est de même pour les enfants. Il arrive à Louis de lire de temps à autre mais seulement des livres sur les trains (sa grande passion). Une passion qu'il partage d'ailleurs avec son père. Tous deux sont férus de miniatures. M. T. les bateaux, Louis les trains. Mme T. me dira qu'ils passent énormément de temps ensemble à cette activité. Lorsqu'elle les cherche, elle sait qu'ils sont « dans leur pièce ». À côté de cela, Louis ne pratique aucune autre activité.*

*Mme T. nous rejoint. Je la salue mais elle repartira tout de suite après dans la cuisine. M. T. me propose de nous asseoir à la table de la salle à manger tout en poussant le plat à fruits qui s'y trouvait pour avoir plus de place. Nous nous asseyons M. T. et moi, l'un en face de l'autre. Je commence à expliquer le but de ma visite, sans la maman puisque, visiblement, elle semble mal à l'aide en ma présence ou, tout du moins, ne semble pas vouloir participer à l'entretien. Cependant, vu la courte distance qui sépare la salle à manger de la cuisine (il n'y a pas de séparation, c'est une pièce ouverte), je suppose que Mme T. peut m'entendre. D'ailleurs, elle finira quand même par nous rejoindre quelques minutes après, alors que je suis toujours en train de me présenter. Mme T. va, dans un premier temps, s'asseoir à l'autre bout de la table, à l'opposé de M. T. et de moi, le plus loin possible. M. T. l'invitera chaleureusement à nous rejoindre, en tirant la chaise qui se trouve entre nous deux. Mme T. ne paraît vraiment pas à son aise et, pour la rassurer, je l'invite également à se joindre activement à la conversation. Elle viendra s'asseoir entre nous deux et je poursuis l'introduction de ma visite en leur demandant si je peux utiliser le dictaphone. Dans un premier temps aucun des deux ne protestera mais très vite la maman expliquera qu'elle « ne peut pas avec ça ». Elle ne souhaite pas parler avec le dictaphone sur la table et explique que c'est son mari qui parlera, mais pas elle. Afin d'éviter tout malentendu ou tout conflit je propose spontanément de couper l'enregistrement et de seulement prendre des notes. De cette façon, Mme T. resterait avec nous. La maman accepte, bon gré mal gré... Il aura certainement fallu un bon quart d'heure avant que la confiance ne s'installe entre les parents et moi. Même si M. T. semble plus détendu que son épouse, je pense que tous deux sont restés assez longtemps sur la défensive. Après un quart d'heure de discussion, ils me paraissent plus détendus. M. T. me propose alors une tasse de café. J'accepte volontiers. Il fait très froid, cela me réchauffera.*

*D'autre part, cela permet de mener une conversation plus relax, trois adultes discutant autour d'une tasse de café. Cependant, au cours de l'entretien, qui a duré plus d'une heure, la maman « quittera » souvent la conversation, parfois en s'excusant, pour aller fumer une cigarette dehors par exemple, parfois en ne disant rien et s'éclipsant discrètement. Elle ne s'absentera que quelques minutes et reviendra à chaque fois nous rejoindre.*

## **Vie familiale**

M. et Mme T. ont trois enfants. Louis a un grand frère de 14 ans et une petite sœur de 10 ans. M. T. travaille en tant que préparateur de commandes. Un travail de nuit pour lequel il est engagé en tant qu'intérimaire. Mme T. est au chômage. Au cours de sa vie, elle n'a travaillé qu'une seule fois, en tant que vendeuse dans une parfumerie, pendant un an. Mais c'était avant la rencontre d'avec son mari. Depuis, elle n'a plus jamais travaillé, elle reste à la maison et s'occupe des enfants.

M. et Mme T. ont une idée assez floue de leur parcours scolaire. Ce « flou scolaire » est d'autant plus marqué pour Mme T. qui considère que sa scolarité ne lui a pas servi, étant donné qu'elle ne travaille pas et qu'elle est à charge de son mari. Mme T. pense avoir obtenu son diplôme de fin de primaires mais n'en est pas sûre. Par après, elle a suivi un enseignement professionnel dans la filière esthétique/coiffure, mais ne se rappelle pas jusqu'où elle a été en secondaire. Lorsque nous parlons de son passé scolaire, Mme T. met en avant le divorce de ses parents. Elle a été basculée entre son père et sa mère et ça a été très difficile pour elle. De plus, la famille a souvent déménagé. Ils étaient trois enfants. Mme T. est originaire de Serbie, elle est arrivée en Belgique à l'âge de 1 an.

Ce flou scolaire est très remarquable. Il révèle le rapport à l'apprentissage de Mme T. : un apprentissage scolaire inutile car il n'a pas servi. On est très loin du sens « noble » du savoir qui ne vaudrait que par lui-même, tel qu'il peut être véhiculé dans certains établissements d'enseignement général. On retrouve un utilitarisme, un rapport d'utilité immédiate qui donne tout son sens à l'école.

M. T., quant à lui, a une idée plus précise de son parcours scolaire mais, un peu comme son épouse, il considère que ses études ne lui ont pas servi. M. T. se souvient être passé d'une classe de 5<sup>ème</sup> primaire à un enseignement secondaire professionnel en mécanique automobile. Il a été jusqu'en 5<sup>ème</sup> professionnelle et n'a donc pas son A3. M. T. dira que lorsqu'il était jeune il était réellement motivé par la mécanique, c'était ce qu'il voulait faire. À l'époque, ses professeurs lui avaient suggéré de poursuivre des études en bâtiment, ce qu'il a refusé. Il expliquera qu'il regrette à présent ce choix, car s'il avait suivi des cours dans le bâtiment, il aurait du travail aujourd'hui... Là encore on trouve ce rapport d'utilité immédiate des apprentissages en dehors duquel le savoir scolaire n'a pas de sens.

Ainsi, M. et Mme T. n'ont, ni l'un, ni l'autre, terminé leurs secondaires. M. T. n'a jamais trouvé du travail en mécanique, son certificat d'études professionnelles ne suffisant pas. Il a donc effectué divers jobs avant d'être engagé en CDI en tant que manœuvre polyvalent via la MIREC (Mission régionale pour l'insertion et l'emploi à Charleroi). Il a travaillé 12 ans dans la même société. En 2009, il a été licencié pour raison économique. M. T. a très mal vécu ce licenciement et est resté sans emploi pendant un an. Ce n'est que depuis quelques semaines qu'il a retrouvé un emploi, en intérim. M. T. travaille de nuit et ses horaires sont peu conciliables avec la temporalité familiale. M. T. est donc à la recherche

d'un autre emploi. Il a effectué divers examens et est en attente des résultats. M. T. a postulé pour être fossoyeur. Il dira qu'au moins, avec ce métier-là, « il ne sait pas faire faillite ».

Le père développe un humour noir concernant le choix de son orientation professionnelle, mais à prendre au premier degré. C'est effectivement parce que tout le monde meurt qu'il considère qu'une entreprise de pompes funèbres ne peut pas faire faillite. La mobilisation d'un tel argument montre à quel point M. T. a très mal vécu son licenciement, probablement victime de la crise financière.

À l'heure actuelle, l'important pour la famille T. est de retrouver une situation économique stable. M. et Mme T. sont propriétaires de leur maison mais M confiera que « *ce n'est pas rose tous les mois, mais ça va* ». Le couple a dû vendre leur voiture l'année passée, « *il fallait choisir entre la voiture ou donner à manger aux enfants* ». Le couple dispose à présent d'une voiture « donnée » par un proche. Ce qui permet à M. T. d'aller travailler et d'aller rechercher les enfants à l'école. Mme T. n'a pas son permis mais elle compte le passer prochainement. Elle doit cependant apprendre avec son mari car la famille T. ne peut supporter le coût de l'auto-école. Directement lié au faible capital culturel des parents, la famille T. vit dans une certaine précarité, obligée de composer avec les opportunités du moment, au jour le jour.

Les préoccupations liées aux contraintes financières de la famille laissent peu de temps aux parents pour s'occuper de la scolarité de leurs enfants. Mais c'est surtout le rapport à l'apprentissage qu'ils ont eux-mêmes développé qui les empêche d'assurer un suivi scolaire efficace. M. T. dira que pour travailler, à notre époque, il faut des diplômes. Il essaiera donc du mieux possible que ses enfants aillent le plus loin dans leur scolarité. Cependant, il ne sait pas comment transmettre ce message à ses enfants vu qu'il considère que ce qu'il a lui-même appris ne lui a pas servi. Il ne peut donc réellement prendre conscience de la manière dont la scolarité peut concrètement jouer un rôle dans un parcours professionnel. Par ailleurs, M. T. dira que quand il était à l'école, il « *n'en avait rien à cirer* ». Il se rend compte que c'est un peu la même situation pour ses fils mais ne voit pas comment il pourrait motiver ses enfants à l'école, ni Mme T. d'ailleurs. Les fils reproduisent le rapport à l'apprentissage des parents et ceux-ci sont démunis de ressources culturelles pour les amener à réussir et se sentent, de ce fait, impuissants.

À la maison, c'est M. T. qui semble gérer la scolarité des enfants. C'est lui qui choisit les écoles, lui qui rencontre le personnel pédagogique, lui qui va conduire et rechercher les enfants à l'école (Mme T. n'a pas le permis, elle peut seulement aller rechercher la petite sœur à pied), lui qui vérifie les bulletins. Cependant, à la question de savoir qui aide les enfants à la maison pour leurs devoirs si nécessaire, c'est Mme T. qui est désignée. M. T. me dira qu'il ne souhaite pas aider les enfants, il ne le désire réellement pas. Premièrement, son travail de nuit le fatigue et les horaires sont difficilement conciliables (le papa s'apprête à partir travailler quand les enfants rentrent de l'école). Mais le papa dira que même si son travail le permettait, il ne le ferait pas. Selon lui, Mme T. est plus « élevée » que lui, plus « intellectuelle » et donc plus à même d'aider les enfants. M. T. ne se sent pas du tout capable d'assumer cette tâche, il ne se sent pas à la hauteur. Mme T. enchaînera en expliquant qu'à la maison, c'est encore « à l'ancienne ». Mme T. insérera à maintes reprises cette formulation dans son discours, par exemple lorsqu'elle explique qu'elle ne travaille pas et qu'elle est à charge de son mari, « à l'ancienne » donc...

Cette situation est assez intéressante car si on retrouve des caractéristiques des classes populaires, cette organisation familiale « à l'ancienne », le père s'investit tout de même dans la scolarité de l'enfant. Traditionnellement, le rôle du père est lié à la discipline : il intervient lorsque quelque chose ne va pas (un échec au bulletin, une remarque dans le journal de classe), la mère assurant le suivi scolaire au quotidien. Ici, c'est la mère qui s'occupe effectivement du suivi quotidien des devoirs, mais c'est par exemple le père qui vérifie les bulletins ou qui choisit l'école. Cette « féminisation » du rôle du père dans la scolarité de l'enfant est liée au fait qu'il couve très fort Louis.

## **Vie scolaire**

Lorsque les parents évoquent le parcours scolaire en primaire de Louis ils ne relèvent aucun souci particulier. Louis a dû changer d'école après sa troisième primaire mais la seule raison était un déménagement de la famille. L'école était trop loin et les parents ont décidé d'inscrire Louis dans une école plus proche. Le seul bémol que soulèvera M. T. par rapport à Louis remonte à sa troisième maternelle, qu'on lui a fait recommencer. M. T. regrette de lui avoir fait recommencer cette année. Il pense qu'il lui a fait perdre un an car l'institutrice en question, celle qui a suggéré le redoublement, a été absente une bonne partie de l'année suivante et n'a donc pas suivi Louis cette année-là. M. T. relate cet épisode comme étant une réelle erreur de sa part, qu'il regrette amèrement. Il dira qu'il a été « mal aiguillé ».

C'est au moment où Louis a changé d'école en primaire que les parents ont remarqué quelques difficultés scolaires. Apparemment, le niveau de l'école était un peu plus élevé que la précédente et Louis avait du mal à suivre. C'est également dans cette nouvelle école que les professeurs ont suggéré aux parents de faire suivre par Louis par un logopède. Selon le papa, Louis s'exprimait mal et confondait certaines lettres, mais il ne se souvient plus lesquelles. Louis a été suivi deux ans, pris en charge par la mutuelle. Lorsque la prise en charge s'est terminée, la logopédie l'a été également. Autrement dit, la mutuelle ne prenait en charge les frais de logopédie que pour un temps seulement. Dès que la mutuelle a arrêté de prendre en charge les soins, les parents ont dû se résoudre à abandonner les consultations pour cause de moyens. M. T. trouve qu'il a fait des progrès avec la logopédie à cette époque mais malheureusement la situation actuelle s'est un peu détériorée, suite à un événement particulier.

En début d'année, Louis ne se trouvait pas dans la même école. Son papa l'avait inscrit en 1D dans un autre établissement, dont les filières professionnelles sont plus larges. Louis souhaitait, plus tard dans sa scolarité, faire de la menuiserie, comme son parrain. C'est donc dans cet établissement qui propose cette filière que son papa l'a inscrit. Cependant, le début d'année n'a pas été facile pour Louis. Il a été agressé non loin de l'école, un matin, par cinq adolescents, de l'école également. M. T. racontera que les jeunes ont, entre autre, tenté de l'étrangler et mis un paquet de cigarette dans la bouche. M. T. a porté plainte mais l'histoire ne s'est pas vraiment arrangée. La directrice de l'école a expliqué à M. T. que Louis ne s'intégrait pas assez dans l'école. Ni une ni deux, M. T. change son fils d'établissement et le place dans l'ES3. Louis est l'expression extrême du souffre-douleur de la classe, avec d'importantes conséquences physiques et physiologiques. Suite à cet

incident, il semble que le problème de langage de Louis se soit aggravé. Il s'exprime avec beaucoup de difficultés, bégayant très fréquemment.

Le jeune garçon aimerait retourner chez sa logopède mais il est conscient que ses parents ne peuvent pas se le permettre :

**AB :** Tu aimerais travailler avec une logopède un petit peu ?

**L :** *Oui, mais c'est cher*

**AB :** Papa et maman t'ont dit ça ?

**L :** *Oui*

Suite à son agression, le nouvel établissement a été choisi dans l'urgence. L'année était entamée, il fallait rapidement trouver une autre école. M. T. connaît l'ES3 de réputation (très bonne) et une connaissance le lui a confirmé. De ce fait, Louis y est inscrit. À présent, Louis semble « heureux » à l'école. Un seul petit incident s'est déroulé depuis le début de l'année. Il faut préciser ici qu'avec son problème de langage, Louis fait les frais de la tête de turc dans sa classe. Un camarade de classe aurait été un peu loin avec Louis, tentant de l'étrangler. Cette situation étant quelque peu familière pour Louis et surtout très stressante, il a téléphoné à son papa qui est arrivé dans les 5 minutes à l'école afin d'engueuler le camarade de classe de Louis. La situation a été assez vite contrôlée par le préfet de discipline mais il est à noter que M. T. est très impulsif et spontané. M. T. confiera qu'il couve beaucoup Louis. Il ne sait pas réellement expliquer pourquoi. Lorsqu'il était bébé Louis régurgitait beaucoup (certainement plus que leur premier fils) ce qui stressait un peu M. T. qui s'est beaucoup occupé de son fils. Par exemple, il a dormi trois mois avec lui dans le divan du salon. Il y a là l'entretien d'une sorte de cercle vicieux. Louis était un bébé fragile, dès lors le père l'a beaucoup couvé, ce qui a dû alimenter une fragilité et inciter Louis à ne pas trop s'ouvrir sur le monde extérieur, développant ainsi une timidité dont ses camarades de classe ont profité. La fragilité physiologique apparente est devenue une fragilité psychologique, ce qui renforce le rôle du « père couveur », etc.

M. T. considère le degré différencié comme une « chance » pour les enfants. Les enfants ont au moins l'opportunité de passer et de réussir leur CEB. Cependant, Louis a expliqué à son papa que dans le cas où il réussissait son CEB, il devait changer d'école (de site plus exactement, car l'enseignement général est prévu dans l'autre bâtiment de l'ES3). Cette possibilité effraie Louis. Il a enfin trouvé une école dans laquelle il se sent bien et ne veut absolument pas en changer. Cette déclaration a fait tiquer M. T., qui souhaite plus que tout que son fils obtienne son CEB, « pour avoir quelque chose dans la vie », et qui redoute que Louis fasse exprès d'échouer à l'épreuve, qu'il mette en place une stratégie d'échec. Cette situation le tracasse énormément et M. T. compte aller trouver la direction très prochainement pour en discuter. M. et Mme T. s'entendent tous les deux pour dire que ce serait mieux, pour Louis, qu'il aille dans l'enseignement général, cela lui ouvrirait plus de portes. Mais selon eux Louis est « borné » et s'il ne veut pas, il n'ira pas. Ce qui montre en effet le pouvoir que les parents ont sur la scolarité de leurs enfants, quasi nul. Ce sont les enfants qui décident. Cette situation est un peu analogue à celle de Giovanni qui, dans un autre registre, fait à peu ce qu'il a envie, profitant de l'attitude de sa mère qui le couve et le surprotège.



Louis s'apprête à présenter son CEB pour la première fois à la fin de cette année scolaire. Il maîtrise assez mal ce qu'il pourrait se passer ensuite (passage vers le général ou en 2<sup>ième</sup> D) :

**AB :** Si tu réussis (le CEB) il va se passer quoi ?

**L :** *Je sais pas ça*

**AB :** Et si tu rates ?

**L :** ... *Je sais pas non plus*

Comme tous les élèves du premier degré qui ont été interviewés pendant les deux années de recherche, Louis ne connaît pas l'impact du CEB sur le parcours scolaire, ni même la complexité des parcours possibles. Pour un élève du degré commun qui réussit bien ses années, cela ne pose pas de problème dans la mesure où sa scolarité obéit à une suite logique, sans rupture. Pour les élèves du différencié, il y a déjà des confusions qui s'opèrent entre leur situation scolaire et le professionnel, comme si le degré différencié était déjà un enseignement professionnel.

Au sujet de ce que Louis veut faire plus tard :

**L :** *Moi ? Moi, en fait avant je voulais faire de la menuiserie. Mais à cause du problème que j'ai eu...*

**AB :** Quel problème ?

**L :** *Quand on m'a agressé*

**AB :** Ah oui, et donc maintenant ?

**L :** *Ben c'est que maintenant je suis dans une école hôtelière. Ce n'est pas pour faire de la menuiserie*

Le choix de Louis pour son métier plus tard est, selon lui, conditionné par les filières qu'offre l'école où il se trouve. Il voulait faire de la menuiserie, comme son parrain, mais suite à l'agression qu'il a subie et au fait qu'il se sente bien dans sa nouvelle école (mis à part le moment où Tarik a essayé de l'étrangler), le projet lui semble difficile à mener à bien. Par ailleurs, nous avons vu que le père craignait que Louis ne se mette volontairement en échec pour ne pas changer d'école. On constate que le choix d'orientation des élèves comme Louis ou comme Aurélie (et dont les parcours et situations sont très différents) sont avant tout motivés par le besoin de se sentir bien dans son environnement scolaire. Dit autrement, ces jeunes élèves ne se projettent pas à long terme et accordent une importance centrale au moment présent.

En primaire, il me raconte que dans l'ensemble cela se passait bien, « à part pour travailler ». Il évoque des difficultés en français, en sciences et néerlandais. Il trouve que cette année cela va beaucoup mieux dans ces matières, mis à part en néerlandais. Il estime qu'il travaille beaucoup plus pour ses devoirs.

Comme pour Adrien, on retrouve le paradoxe suivant : Louis est un élève qui éprouvait de grandes difficultés en primaire. Après sa cinquième, il est orienté en 1D afin qu'il obtienne son CEB, c'est-à-dire qu'il acquiert les « savoirs et compétences » attendues en fin de sixième primaire, alors même qu'il ne maîtrise pas celles de cinquième primaire.

Comme on le verra dans le dernier chapitre du volume 2 du présent rapport, il y a là une forme de relégation douce, presque invisible, pour ne pas dire sournoise dans la mesure où ce passage en 1D a été pensé pour aider des élèves en difficultés mais qui, dans la situation de Louis, aboutit aux effets contraires.

Le Conseil de classe du 20 décembre 2010 résume assez bien les difficultés de Louis. Ils pointent notamment « d'immenses difficultés » liées à son retard dans les apprentissages mais aussi à un manque de structure et de méthode de travail attendues d'un élève :

Deux examens doivent toujours être présentés mais on s'attend à un échec presque total. Les difficultés sont immenses. Il participe beaucoup et est volontaire, il aime prendre des initiatives. Par contre, il n'est absolument pas structuré. Il semble surprotégé par son père, ce qui ne l'aide pas. Il faut l'encourager. M. D. va le prendre hors des cours et va travailler sur sa structure : trier son cartable, son classeur et vérifier son matériel. Il est important que chaque prof exige qu'il n'ait sur son banc que le strict minimum. L'AS du CPMS le verra à la rentrée.

(Extrait de notes ethnographiques du Conseil de classe, 20 décembre 2010)

Au cours du Conseil de classe de juin 2011, les enseignants estiment que Louis « a fait un pas ». Il s'est obligé à essayer de réussir et c'est pas mal. Cependant, il ne maîtrise pas les savoirs de base. Les enseignants ont toutefois observé une évolution pendant l'année par rapport au fait de se poser, de se concentrer sur un exercice ou une feuille. S'il poursuit cette évolution il pourrait réussir son CEB l'année prochaine. Mais il devrait être davantage suivi par ses parents. Les professeurs estiment que ses parents freinent son évolution en ne traitant pas son problème de bégaiement et en prétextant qu'il n'a pas de problème de ce côté-là.

Au cours d'un entretien individuel avec Audrey Bossart, le titulaire est revenu plus en profondeur sur le cas de Louis. Selon l'enseignant, ses problèmes vont bien au-delà du fait qu'il est issu d'une cinquième primaire :

*« Et Louis bon, c'est un travail avec ses parents. Y a des difficultés psychologiques qui doivent être absolument travaillées. Il bégaye, il est stressé, il est beaucoup, beaucoup trop stressé par rapport à un enfant de son âge. Tant qu'on n'aura pas réglé définitivement ces problèmes-là, on n'avancera pas dans la matière. Je travaille maintenant avec eux en math, c'est des gamins, on dirait qu'on est un peu en maternelle. Ils ont encore un peu cette dimension « j'ai pas envie de travailler j'ai envie de jouer dans mon bac à sable ». Et quand on est derrière eux, qu'on les fait travailler, ben c'est parfois la douleur. Louis est dans une logique de me prouver, inconsciemment, que tout ce que je vais mettre en place avec lui pour qu'il apprenne à avoir ses cours en ordre et à s'organiser, est voué à l'échec. Il veut se rassurer en se disant qu'il ne changera jamais. Et donc, quand je vais remettre sa farde en ordre, je le soupçonne de refoutre lui-même le bordel dans sa farde pour me montrer que je n'y arriverai pas. C'est très, très, très difficile. Y a vraiment des gros, gros, gros soucis. On a beaucoup évolué pendant 6 mois, je trouve qu'on est en train de stagner avec Louis et Adrien, on avance plus très fort et là il faudrait mettre des objectifs intermédiaires de 5<sup>ème</sup> primaire avant d'arriver à l'année prochaine. Et même là, je me rends compte que c'est... je ne connais pas assez l'enseignement spécialisé mais je commence à me poser la question du est ce qu'ils ne seraient pas plus à leur place pour évoluer dans un enseignement spécialisé ? À mon*

*avis non, parce qu'on doit nous-mêmes commencer à avoir une logique d'enseignement spécialisé. »*

Ainsi, les problèmes de Louis seraient avant tout d'ordre psychologique et les parents ne l'aideraient pas à aller de l'avant. Plus particulièrement le père qui le couve trop. Étant donné la concentration d'élèves ayant des difficultés qui dépassent largement le cadre scolaire et qui sont, selon les cas, d'ordre mental, socio-économique, affectif, etc., dans le degré différencié de l'annexe de l'ES3, le titulaire en vient à se demander si certains ne devraient pas se trouver en enseignement spécialisé, voire même s'il ne faudrait pas « à avoir une logique d'enseignement spécialisé » dans leurs classes. Nous traiterons de ce point et de l'éclatement des difficultés rencontrées dans certaines classes du degré différencié dans le dernier chapitre du volume 2 du présent rapport.

### **Vie avec les pairs**

Outre le fait que l'élocution difficile de Louis le dessert au niveau des cours, il en subit également les moqueries de ses camarades :

**AB :** (Par rapport à sa précédente école) Ici ça va mieux ?

**L :** *Oui*

**AB :** T'as pas eu de problèmes depuis le début de l'année ?

**L :** *Si*

**AB :** Quel genre de problèmes ?

**L :** *Mais... On me traite*

**AB :** On se moque de toi ?

**L :** *Oui. On me pousse mais en le faisant exprès.*

**AB :** Ceux de la classe ou des plus grands ?

**L :** *Oui, ceux de la classe*

**AB :** Tu en as parlé à papa ou maman ?

**L :** *Oui*

**AB :** Et qu'est-ce que ça a donné ?

**L :** *Hé ben, mon papa qui a été déjà prévenir quatre fois le sous-directeur !*

**AB :** Et ça va mieux depuis lors ?

**L :** *Oui ! Aussi maintenant Tarik il arrête de m'embêter parce qu'un jour Tarik il m'avait étranglé. J'ai appelé mon papa, mon papa est venu tout de suite et si Tarik aurait été là je sais pas où ce que Tarik était après.*

Les difficultés de Louis avec ses camarades avaient été évoquées lors du Conseil de classe d'octobre 2010. Une enseignante allant même jusqu'à considérer que cette situation était provoquée par le jeune garçon lui-même.

Guillaume est bête. Les profs ne savent pas s'il est suivi par une logopède. C'est un élève qui n'est pas méchant mais très stressé. Il est véritablement le souffre-douleur de la classe, les autres élèves se moquent beaucoup de lui. Il aurait, semble-t-il, changé d'école car à [nom de l'école] il avait la vie dure. L'ambiance plus familiale de cette école semble mieux lui convenir. La prof de math estime que Guillaume suscite lui-même les moqueries des autres en « en faisant trop ». Il

essaye toujours par tous les moyens de se mettre en avant et ce comportement peut ennuyer ses camarades.  
(Extrait de notes ethnographiques, Conseil de classe du 6 octobre 2010)

# *César*

## **Présentation factuelle de l'élève**

César est né en 1997 au Rwanda. Il a été suivi pendant les deux années de recherche à l'annexe de l'ES3. L'entretien avec l'élève a été réalisé par Miguel Souto Lopez en avril de la première année de recherche. L'entretien avec la maman, Mme N., a été réalisé par Audrey Bossart au cours de la deuxième année de recherche.

### *Vie familiale*

César est arrivé en Belgique avec sa maman et ses deux sœurs cadettes en 2009. Ils ont obtenu l'asile politique le 13 mai 2009 en tant que réfugiés de l'ONU.

La maman est sans profession. Elle suit une formation pour être aide-soignante.

Le papa, originaire du Congo, est resté en Afrique. Il a refait sa vie avec une autre femme avec qui il a eu un enfant.

La famille vit dans une petite cité composée de maisons ouvrières dans la région de Charleroi. Toutes les maisons se ressemblent et sont mitoyennes.

### *Vie scolaire*

La trajectoire scolaire de César correspond aux schémas des parcours n° 7 ou 9, selon qu'il réussira ou non sa deuxième année.

César a très bien réussi ses primaires au Malawi. Après être passé par une classe passerelle, il a été orienté en 1C. Mais de lourdes difficultés en mathématiques et surtout de compréhension du français ont conduit le personnel pédagogique de l'ES3 à l'orienter en 1D. Il a échoué cette 1D et se retrouve en 2D.

Aux résultats du CEB de juin 2010 en 1D, César a obtenu les points suivants (en %) :

Français	Mathématiques	Sciences	Étude du milieu (EDM)	Éveil (sciences + EDM)	Total
55,5	42	79	46	62,5	53

César n'a donc pas obtenu son CEB et a été orienté en 2D pour l'année 2010-2011

Aux résultats des examens de Noël 2010 en 2D, César a obtenu les points suivants (en %) :

Français	Mathématiques	Sciences	Étude du milieu (EDM)	Éveil (sciences + EDM)	Total
57	80	96	76	86	81

Aux résultats du CEB de juin 2011 en 2D, César a obtenu les points suivants (en %) :

Français	Mathématiques	Sciences	Étude du milieu (EDM)	Éveil (sciences + EDM)	Total
60	69,5	88	96	92	73,8

César a donc obtenu son CEB de plein droit et aura le choix de s'orienter en 2C ou en 3P pour l'année 2011-2012

### *Vie avec les pairs*

César est un élève timide qui a des difficultés à se faire des amis.

### **Situation de l'entretien familial (extrait de notes)**

*Lorsque je me rends à la maison de César pour notre entretien (à 10h), après avoir sonné deux bonnes fois, je réveille la maman qui avait complètement oublié notre rendez-vous. Elle ne semble pas disposée à me recevoir dans l'immédiat et me propose de la recontacter la semaine suivante pour fixer un autre rendez-vous.*

*Au deuxième rendez-vous, j'envoie un sms dans la matinée pour lui rappeler notre entretien. Je coupe par après mon GSM car j'ai un autre entretien le matin même et ne remarque que bien plus tard sa réponse et ses nombreux appels. En quittant mon rendez-vous du matin, je la rappelle pour lui dire que j'arrive. Elle me répond qu'elle est ville, qu'elle est venue à l'école pour me voir mais que je n'y étais pas et que l'école a même appelé sur mon fixe (à Mons) pour savoir où j'étais. Je lui rappelle alors que nous avions convenu de se voir chez elle, comme pour le premier rendez-vous. Elle me dira alors qu'elle se dépêche de rentrer à la maison et qu'elle sera là un tout petit peu en retard.*

*Je prends alors le volant, me rends chez elle et je me gare à proximité de la maison. Je la vois effectivement arriver 5 à 10 minutes plus tard pied au plancher et prendre la rue qui mène à la maison.*

*César et sa maman vivent dans une petite cité composée de maisons ouvrières dans la région carolorégienne. Toutes les maisons se ressemblent et son mitoyennes. À l'arrière des maisons, il y a un assez grand terrain où me semble-t-il, avec le ballon qui y traîne et deux trois jouets, les enfants du quartier y jouent.*

*La maison est petite. Un escalier, très mal proportionné, avec trois très hautes marches, précède la porte d'entrée. D'ailleurs, lors du tout premier entretien, il avait neigé et j'avais dû faire preuve d'acrobatie pour éviter les endroits verglacés des marches qui n'avaient pas été salées. La porte d'entrée donne sur un tout petit hall, où un portemanteau supporte beaucoup de manteaux et d'habits. Une porte à gauche donne sur la salle de bain. La porte de devant, composée d'un pare-mouche sonore de toutes les couleurs, mène au salon. Un petit salon, assez sombre car les rideaux ne sont pas ouverts, avec un divan en L, une télévision, et une table où se situe l'ordinateur. C'est tout ce que je verrai de la maison de César.*

## **Vie familiale**

César est né au Rwanda. Ses parents et lui ont très vite quitté le pays à cause de la guerre. Ils se sont d'abord réfugiés au Kenya, puis au Malawi, où César a fait l'essentiel de ses primaires. César est arrivé ensuite en Belgique avec ses sœurs et sa maman en tant que réfugié.

**AB :** Pour commencer, vous pourriez m'expliquer comment ça s'est passé pour César en primaire ? Vous êtes arrivés quand en Belgique ?

**Mme N. :** *Il y a deux ans. Je commence par comment ça s'est passé en Afrique ?*

**AB :** Oui...

**Mme N. :** *Il a bien étudié. En fait il n'est pas né dans mon pays originaire. Il est né à l'extérieur du pays.*

**AB :** Vous êtes originaire de quel pays ?

**Mme N. :** *Du Rwanda. Et il est né au Rwanda mais on s'est réfugié directement quand il avait 3 mois. Il a grandi dans les pays anglophones, au Kenya. On s'est réfugié dans beaucoup de pays qui parlaient anglais. Et finalement, il a commencé l'école au Kenya même, là où on parlait anglais. Et on s'est déplacé dans d'autres pays et puis il a continué ses études primaires à Malawi. Et à Malawi on parle aussi l'anglais. Il a grandi là-bas jusqu'en sixième primaire, c'est là où on finit les études secondaires... euh, les études primaires ! Et il a fini sa primaire, on est venu ici en Europe. Il a bien réussi, avec distinction. Et puis on est venus ici, en l'introduisant dans une école qui parlait français, on est partis dans un centre de réfugiés, on l'a mis en sixième primaire pour voir si ça va aller.*

Ce parcours dans différents pays explique probablement pourquoi César ne parvient pas à se souvenir de ses origines, ni où il était avant le Malawi. Il est arrivé au Malawi quand il était en deuxième primaire mais il ne souvient plus où il était avant cela :

**MSL :** Tu viens de quel pays ?

**C. :** *Pfff... J'sais pas... J'sais pas exactement. En fait, j'sais pas si je viens du Congo, Rwanda, Kenya, Malawi... J'sais pas exactement de...*

**MSL :** Ta maman, ton papa, ils te disent pas...

**C. :** *Il me dit mais... mais parfois j'oublie.*

[...]

**MSL :** Et avant la 2<sup>ème</sup> primaire, t'étais où ?

**C. :** *Je me souviens pas.*

**MSL :** Tu sais plus ?

**C. :** *Non.*

En réalité, César cite à la fois les pays où il est allé (Rwanda, Kenya, Malawi) et les origines de ses parents (Rwanda, Congo). Son père est resté en Afrique et a refait sa vie avec une autre femme avec qui il a eu un autre enfant :

**AB :** Et votre mari n'est pas en Belgique alors ?

**Mme N. :** *Non, il est en Afrique.*

**AB :** Il compte revenir ?

**Mme N. :** *La façon dont il conçoit avec ses enfants, la façon dont il parle, c'est comme s'il ne reviendra pas. Maintenant il est avec une autre femme et il a eu un enfant, en cachette. Mais je ne pense pas qu'il viendra tôt ou qu'il viendra, je ne sais pas (Rires). Je ne sais pas.*

**AB :** Il est originaire du Rwanda également ?

**Mme N. :** *Du Congo.*

**AB :** Il vit où pour l'instant ?

**Mme N. :** *À Malawi. Là où on était pour la dernière fois.*

**AB :** Pourquoi vous êtes partie seule avec vos enfants ?

**Mme N. :** *Y avait pas moyen de quitter là-bas avec lui. L'argent. Et puis l'insécurité, y avait l'insécurité donc euh, la situation quand on a quitté là-bas n'était pas facile.*

**AB :** Les enfants sont en contact avec lui ?

**Mme N. :** *Oui ! Il les appelle. Pas souvent. Quelques fois.*

**AB :** Son papa lui manque à César ?

**Mme N. :** *Oui.*

**AB :** Il en parle souvent ?

**Mme N. :** *Non, pas souvent. Mais ça se voit oui. Tous les enfants, surtout quand y a des fêtes « oh celui-ci, il est avec ses parents, nous, on est seuls ». Ou quand y a des difficultés d'argent il dit « oh si papa était ici peut-être ça pouvait... », oui. Comme tous les enfants quoi.*

**AB :** Il s'entend bien avec son papa ?

**Mme N. :** *Oui.*

**AB :** Votre mari travaille ?

**Mme N. :** *Il fait le commerce.*

L'Afrique manque à Mme N., notamment parce que sa famille est restée là-bas et qu'elle ignore complètement quand est-ce qu'elle la reverra :

**AB :** L'Afrique ne vous manque pas ?

**Mme N. :** *Hé ça me manque (Rires). Surtout moi, mon pays natal ça me manque. Mmmh, ça me manque. Ça fait 15 ans que je ne suis pas partie là-bas, que je n'ai pas vu ma maman. Parce que je n'ai pas mon papa. Mais ma maman est là, au Rwanda. Et ça me manque.*

**AB :** Vous avez des contacts avec votre maman ?

**Mme N. :** *Oui, j'ai son numéro de téléphone.*

**AB :** Et vous lui téléphonez souvent ?



**Mme N. :** *Oui.*

**AB :** Vous avez des frères et sœurs ?

**Mme N. :** *Oui j'ai ma sœur qui est à Nairobi. Elle est mariée là-bas. Et des cousines qui sont avec ma maman là-bas. Oui. Les autres sont morts, pendant la guerre.*

**AB :** Vous allez peut-être y retourner bientôt au Rwanda ?

**Mme N. :** *Oh je sais pas. Quand j'aurai les moyens ! Quand je vais peut-être commencer à travailler, j'aurai les moyens.*

**AB :** Peut-être qu'elle viendra vous voir ici ?

**Mme N. :** *Oh, les visas c'est difficile.*

César vit avec sa maman et ses deux sœurs cadettes avec qui il s'entend relativement bien. César dit s'entendre très bien avec sa maman. Il ne fait pas la distinction entre l'emploi d'aide-soignante et les études de sa maman. Il est sans nouvelle de son papa resté en Afrique (au Malawi ? au Rwanda ?) :

**MSL :** Et ta maman elle fait quoi dans la vie ?

**C. :** *Je sais pas comment ça s'appelle mais elle travaille à l'hôpital.*

**MSL :** Elle est infirmière ?

**C. :** *Pardon ?*

**MSL :** Elle est infirmière ?

**C. :** *Non... Elle aide les vieux.*

**MSL :** Et ton papa ?

**C. :** *Je sais pas qu'est-ce qu'il fait.*

**MSL :** il est ici aussi ton papa ?

**C. :** *Non.*

**MSL :** Il est resté là-bas ?

**C. :** *Oui.*

Mme N. donnera plus de détail sur son propre parcours. Elle a été scolarisée jusqu'en fin de secondaire au Rwanda. Elle aurait dû commencer l'université mais la guerre a éclaté :

**AB :** Et vous, vous avez suivi l'école au Rwanda ?

**Mme N. :** *Oui, j'ai suivi l'enseignement, l'éducation.*

**AB :** Jusqu'où ?

**Mme N. :** *En 6<sup>ème</sup> secondaire. Après je devais continuer à l'université mais chez nous quand il y a les filières qui suivaient l'école secondaire, quand c'est fini tu dois, tu ne devais pas entrer dans l'université sans avoir travaillé deux ans. Comme l'éducation, j'ai l'éducation, j'ai fini, j'ai commencé à enseigner, pour totaliser ces deux ans pour rentrer à l'université. Y a eu la guerre. On s'est réfugiés. J'ai pas continuer, je faisais d'autre travail.*

**AB :** Vous travaillez ici en Belgique ?

**Mme N. :** *Non ici je fais la formation d'aide-soignante. Je suis en 2<sup>ème</sup>. C'est deux ans. J'ai fait la 1<sup>ère</sup> année, je suis en 2<sup>ème</sup>. On finit au mois de juin.*

**AB :** Vous êtes contente ?

**Mme N. :** *Oui euh, c'est ça que je dois faire ! Je suis seule. Si je pouvais peut-être être avec mon mari, je pouvais faire même l'université. Ou faire autre chose. Bien avancer. Mais comme je suis seule, je dis je vais faire, me concentrer à faire ces deux ans et trouver du*

*travail. Que je puisse aider mes enfants. Et puis, ces études-là, ça m'occupe pas trop pour ne pas suivre mes enfants. Si je pouvais suivre l'université, je pouvais pas suivre mes enfants.*

Mme N. a choisi la formation d'aide-soignante car cela lui permettait de concilier vie de famille, études et possibilité de trouver un emploi rapidement par la suite. Il s'agit probablement de cours en promotion sociale pour adultes, dont la formation octroie un certificat de qualification de niveau secondaire supérieur :

**AB :** Et c'est vous qui avez choisi de faire aide-soignante ?

**Mme N. :** *Oui, c'est moi qui a choisi.*

**AB :** Vous aviez d'autres choix, avec d'autres formations ?

**Mme N. :** *Moi, je disais que je veux faire université mais comme on m'a dit que c'est difficile avec les enfants, seule, c'est vrai. J'ai choisi ça parce que c'était travail qu'on trouve du boulot facilement, enfin pas facilement mais c'est disponible quoi. On disait que si je finis je vais pas chômer longtemps.*

**AB :** Ça vous fait plaisir de travailler dans ce secteur ?

**Mme N. :** *Oui je dois l'aimer parce que c'est mon métier. Pour le moment, je suis habituée mais avant je me disais « est ce que je serai capable ? ». Mais pour le moment je suis, comme on a fait beaucoup de stage, on s'est habitués. Maintenant je suis habituée quoi. Seulement les heures, quand je serai fini les études je pense que les heures ça serait difficile. On part très tôt, y a la nuit aussi. Donc si par exemple quand je vais trouver du boulot je sais pas si on va supporter, si je vais travailler comme ça, les enfants, ça serait difficile mais je vais m'adapter comme les autres.*

**AB :** Et votre formation, les cours c'est le soir ?

**Mme N. :** *Non, la journée. On fait la journée, de 8h40 à 17h, lundi et vendredi, pour le moment. On a eu d'autres horaires qui sont changés suivant les stages qu'on fait, suivant l'année. Mais pour le moment j'étudie lundi, de 8h40 à 17h, lundi et vendredi. Et les autres jours je pars en stage. Et je réserve une semaine sur deux, deux jours de congé, pour m'occuper de la maison. Des fois, toute une semaine, quand je pars à l'école et au stage toute une semaine et ici c'est catastrophe (Rires).*

Le centre de réfugiés a très certainement apporté un soutien précieux à la famille mais on ne peut être que frappés par la rapidité d'adaptation de Mme N. en Belgique.

Le jeune garçon pense que ses sœurs ont moins de difficultés à s'adapter à leur nouvelle vie scolaire en Belgique :

**MSL :** T'as combien de frères et sœurs ?

**C. :** *J'ai deux sœurs et j'ai pas de frère.*

**MSL :** Elles sont ici aussi tes sœurs ?

**C. :** *Oui.*

**MSL :** Elles ont quel âge ?

**C. :** *Ma grande sœur elle a 10 ans, ma petite sœur elle a 4 ans... 3 ans ? 4 ans.*

**MSL :** C'est toi le plus grand alors ?

**C. :** *Oui.*

**MSL :** Et elles, à l'école, elles se sentent comment ?

**C. :** *Ca va...*

**MSL :** Ça va ? Elles ont aussi un peu dur comme toi ?

**C.** : [rires] *Ca va... non.*

**MSL** : Non ? Mais en primaire c'est plus facile aussi.

**C.** : *Oui.*

Les sœurs de César ont plus de facilités car elles ont été scolarisées plus jeunes en Belgique.

**AB** : Vous avez d'autres enfants ?

**Mme N.** : *Oui, j'ai deux enfants, j'ai trois enfants. César est le premier et deux filles.*

**AB** : Et elles sont où à l'école ?

**Mme N.** : *Primaire, ici dans le quartier.*

**AB** : En quelle année ?

**Mme N.** : *La suivante elle a 11 ans, elle est en 5<sup>ième</sup>. La petite elle a 5 ans, en maternelle.*

**AB** : Pour elles ça va ?

**Mme N.** : *Oui, celle qui est en primaire ça va. Seulement l'autre elle parlait aussi l'anglais, celle qui est en 5<sup>ième</sup>, elle parlait l'anglais, et maintenant ça va.*

**AB** : Oui, elle parle français maintenant.

**Mme N.** : *Oui. Seulement l'écrit... Puis elle a des problèmes général, comme les autres enfants.*

**AB** : Rien de particulier.

**Mme N.** : *Rien de particulier.*

**AB** : Et elle va passer son CEB l'année prochaine ?

**Mme N.** : *Oui, elle va rentrer en 6<sup>ième</sup>. Elle a étudié 3<sup>ième</sup> ici, 4<sup>ième</sup>, elle est en 5<sup>ième</sup> maintenant.*

César explique qu'il est strict avec ses sœurs :

**MSL** : Et tu fais parfois des choses avec tes sœurs ?

**C.** : *Oui.*

**MSL** : Vous faites quoi ?

**C.** : *Cache-cache.*

**MSL** : Cache-cache ?

**C.** : *Oui.*

**MSL** : Tu t'entends bien avec elles ?

**C.** : ...

**MSL** : Ca dépend ?

**C.** : *Oui.*

**MSL** : Elles t'énervent ?

**C.** : *Oui, voilà.*

**MSL** : Pourquoi elles t'énervent ?

**C.** : *Pfff... Elle dit que j'suis méchant...*

**MSL** : Ah bon ?

**C.** : *J'suis « striste » avec elle mais... j'sais pas si j'suis méchant.*

**MSL** : Pourquoi elle dit que t'es méchant ?

**C.** : *Ma mère elle a dit que c'est parce que j'suis très « striste »... « strite » avec elle.*

**MSL** : Strict ou triste ?

**C.** : *Strict.*

**MSL :** Pourquoi t'es strict avec ta sœur ? Comment est-ce que t'es strict avec ta sœur ?

**C. :** *Ben, quand elle fait des choses, des choses euh... bizarres, j'lui dis « faut pas faire comme ça ».*

**MSL :** Qu'est-ce qu'elle fait comme choses bizarres ? T'as pas un exemple ?

**C. :** *Par exemple euh... Elle est restée devant la télé toute la journée et tout.*

**MSL :** Tu lui dis quoi alors ?

**C. :** *Il faut bouger, il faut aller jouer.*

La maman pense que ses enfants se plaisent en Belgique, notamment grâce à la tranquillité de vie :

**AB :** Vos enfants se plaisent en Belgique ?

**Mme N. :** *Oui !!!*

**AB :** Vous aussi ?

**Mme N. :** *Mmh... On se plaît. Parce qu'il y a la sécurité. Mais en Afrique c'est tout le temps l'insécurité, les voleurs, donc euh, la politique, donc euh, en Afrique y a pas de paix. Mais ici y a... on est plus tranquille. Aussi la population, ils ne sont pas méchants. Oui, en général quoi. Y a des méchants mais en général les Belges ne sont pas méchants.*

Malgré des conditions de vie vraisemblablement plus difficiles (la maman a dit plus haut qu'elle ressentait beaucoup d'insécurité en Afrique et qu'il y avait beaucoup d'instabilité), César dit qu'il préférerait le Malawi à la Belgique :

**MSL :** Et tu préfères le Malawi ou tu préfères ici ? C'est quoi la différence ? C'était comment avant ?

**C. :** *Là-bas, j'étais bien... parce que... j'avais... réussi quoi, j'avais tout réussi. Mais ici, je dois tout recommencer*

**MSL :** Et la vie là-bas c'était comment ? À part l'école ?... Il faisait plus chaud ?

**C. :** *Oui, très chaud. Et la vie c'était difficile là-bas.*

**MSL :** Tu... Pourquoi c'était difficile ?

**C. :** *Chômage.*

**MSL :** Chômage... T'habitais dans une ville ou dans un village ?

**C. :** *Village.*

**MSL :** Dans un village...

**C. :** *Oui...*

Comme pour dans d'autres portraits, on peut émettre l'hypothèse d'une volonté de retrouver un univers connu, prévisible et contrôlable, qui le sentiment de maîtriser le cours de sa vie. Dans ce cas-ci, une certaine nostalgie d'un âge d'or où, finalement, tout allait mieux doit très certainement alimenter la volonté de retrouver cet univers que la mémoire a peut-être idéalisé.

Le manque d'argent qu'ont manifestement connu (encore maintenant ?) César et sa famille semblent avoir déterminé un choix d'orientation professionnelle tout à fait précis :

**MSL :** Et c'est important pour toi l'école ?  
**C. :** *Oui... Beaucoup.*  
**MSL :** Pourquoi ?  
**C. :** *Parce que... je dois savoir beaucoup de choses dans mon avenir.*  
**MSL :** Qu'est-ce qui se passe dans ton avenir si tu sais beaucoup de choses ?  
**C. :** *Un beau métier... Ben... Trouver de l'argent pour ma famille et tout.*  
**MSL :** T'aimerais bien faire quoi plus tard ?  
**C. :** *Banquier !*  
**MSL :** Banquier ? T'as l'air sûr de toi.  
**C. :** *Oui.*  
**MSL :** Pourquoi tu veux être banquier ? Ça t'est venu d'où cette idée ?  
**C. :** *Parce que... Pfff... J'aime bien.*  
**MSL :** Qu'est-ce que t'aimes bien dans... chez le banquier ?  
**C. :** ...  
**MSL :** Faire des comptes euh... ?  
**C. :** *Oui... L'argent... et tout quoi.*  
**MSL :** Tu crois qu'un banquier gagne beaucoup d'argent ?  
**C. :** *Pour sa famille ouais...*

Malgré cette précision, on se rend compte que César ne sait pas en quoi consiste réellement le métier de banquier. Pour lui, c'est un métier directement lié à l'argent, qui doit donc être fort rémunéré, ce qui lui permettra d'aider sa famille. La maman est au courant de cette volonté d'être banquier mais pour sa part, il lui importe surtout de pouvoir l'envoyer à l'université et donc que son fils réintègre l'enseignement général.

## **Vie scolaire**

Au début de l'année 2009-2010, César avait été orienté en 1C de l'ES3. Son orientation en 1D a été due, selon un enseignant interviewé, à l'incapacité du jeune garçon de faire du calcul mental. Pour soustraire 4 de 12, César dessinait douze traits sur une feuille, il en biffait quatre et comptait ce qu'il restait. Or, cela semble contradictoire avec les capacités de César, comme on le verra plus loin. L'élève donne une autre version des causes de sa réorientation : il ne comprenait pas le français.

**C. :** *Oui oui, j'avais pas d'amis. Et... Je... À l'école là-bas, dans la classe, je comprenais... j'ai rien compris qu'est-ce qu'ils disaient. Je savais pas parler français*  
**MSL :** Tu savais pas parler français ?  
**C. :** *Non... Pas tout à fait non.*

Les observations ethnographiques montraient que César était un élève calme et discret, surtout par rapport au chahut en classe qui le dérange et l'empêche de comprendre la matière :

**C. :** *[...] Sauf qu'ils dérangent, ils perturbent le cours dans la classe.*  
**MSL :** Qui perturbe ? Les élèves ?  
**C. :** *Oui.*

**MSL :** Tu penses quoi de ça ?

**C. :** *C'est pas bien.*

**MSL :** Pourquoi c'est pas bien ?

**C. :** *Parce que parfois j'comprends rien... quand Madame explique.*

**MSL :** Et euh... À ton avis, pourquoi ils perturbent le cours comme ça ?

**C. :** *Je sais pas.*

On remarque que César appelle son enseignante « Madame » et non « la prof ». Il y a une hypercorrection langagière à l'œuvre qui exprime l'un des décalages qui peut exister entre César et les autres élèves de sa classe. Peut-être ce décalage est-il l'une des raisons pour lesquelles l'élève a du mal à se lier d'amitié avec ses camarades.

César regrette sa scolarité au Malawi où il soutient avoir toujours été premier de classe alors qu'en Belgique il connaît de grandes difficultés. Ce contraste doit probablement alimenter l'importance qu'il accorde à la compréhension et la réussite des matières scolaires. C'est une situation assez comparable à celle de Sylvie : des sauts de puce dans des positionnements relatifs à des performances scolaires. Avoir connu la position du premier de classe à un moment donné, puis celle des derniers.

**MSL :** T'étais où en maternelle ?

**C. :** *Au Malawi.*

**MSL :** Au Malawi ?

**C. :** *Oui... J'ai étudié mon deuxième primaire avant, jusqu'en sixième. ?.. Et c'était bien.*

[...]

**MSL :** Et tu préfères le Malawi ou tu préfères ici ? C'est quoi la différence ? C'était comment avant ?

**C. :** *Là-bas, j'étais bien... parce que... j'avais... réussi quoi, j'avais tout réussi. Mais ici, je dois tout recommencer.*

[...]

**MSL :** C'est quoi ton meilleur souvenir quand t'étais au Malawi, quand t'étais à l'école là-bas, c'était quoi ?

**C. :** *Quand j'ai réussi mon 6<sup>ième</sup>...*

**MSL :** Quand t'as réussi ta sixième...

**C. :** *J'étais premier... j'étais le premier.*

**MSL :** Premier de classe ?

**C. :** *Oui.*

[...]

**MSL :** Ok. Est-ce que tu t'es déjà senti heureux à l'école ?

**C. :** *Oui.*

**MSL :** Quand ça ?

**C. :** *J'ai eu... Pfff... Je... J'ai bien étudié un jour et euh... j'étais content quoi.*

**MSL :** T'es content quand t'as des bons points et que...

**C. :** *Oui... parce que j'ai bien compris dans la classe... et maintenant... j'comprends le français maintenant.*

Il faut préciser ici que César est polyglotte, ce qui montre de réelles capacités d'apprentissage, rendues difficiles en Belgique à cause de la langue :

**MSL :** Tu parlais quelle langue avant de venir ici ?

**C. :** *Avant de venir ici... Deux langues j'crois... Le malawi et le swahili.*

**MSL :** swahili... Tu parles encore ?

**C. :** *Oui... Non, 3, avec anglais aussi.*

**MSL :** Avec anglais ? Tu parles anglais ?

**C. :** *Oui.*

**MSL :** Ben c'est bien que tu parles euh...

**C. :** *Oui, c'est ça.*

**MSL :** Et maintenant t'as le français, donc ça fait 4 langues. C'est bien, c'est une bonne euh...

**C. :** *Oui.*

Les difficultés d'apprentissage de César se cumulent avec des difficultés de tisser des liens d'amitié avec ses camarades de classe. Ceci a pour effet que César n'aime pas son école :

**MSL :** C'est qui qui a choisi l'école ici ? C'est tes parents ? Ou c'est toi ?

**C. :** *Au début de l'année j'étais au [bâtiment principal de l'ES3]. Puis là-bas, j'comprendais rien du tout et puis ils m'ont mis ici.*

**MSL :** Et tu préférerais là-bas ou ici ?

**C. :** *Non, je préfère rien.*

**MSL :** Tu préfères rien ?

**C. :** *Non, j'préfère aller... dans un... dans une autre école quoi.*

**MSL :** Oui ? Tu vas changer d'école l'année prochaine ?

**C. :** *J'crois oui.*

**MSL :** Oui ? T'en as déjà parlé à tes parents ?

**C. :** *Oui.*

**MSL :** Ils sont d'accord ?

**C. :** *Si j'réussis mon CEB ici, ils ont dit oui.*

**MSL :** Tu crois que tu vas le réussir ton CEB ?

**C. :** *Oui.*

**MSL :** C'est quoi... Pourquoi c'est important pour toi de réussir ton CEB ?

**C. :** *Parce que c'est tout pour moi. Ça montre mon... mon futur quoi.*

[...]

**MSL :** T'aimes bien le cours de cuisine ?

**C. :** *Mmmmb... Pas beaucoup non.*

**MSL :** Non ? T'as pas envie d'être cuisinier plus tard ?

**C. :** *Non.*

**MSL :** Tu sais c'est quoi la différence entre le général et le professionnel ?

**C. :** *Non...*

Si la plupart des élèves dont la scolarité s'est toujours effectuée en Belgique maîtrisent très mal la complexité des parcours scolaires possibles, on imagine aisément que César ne la maîtrise pas du tout, ce qui peut accroître le sentiment d'être perdu et de se laisser porter en quelque sorte.

Mme N. explique que son fils a d'abord intégré une 6<sup>ème</sup> primaire à son arrivée en Belgique mais qu'elle n'était pas d'accord car il avait brillamment terminé sa 6<sup>ème</sup> primaire au Malawi. César a ensuite intégré une classe passerelle, pour être dirigé ensuite vers une 1C d'abord et la 1D ensuite :

**Mme N. :** *Et il a fini sa primaire, on est venu ici en Europe. Il a bien réussi, avec distinction. Et puis on est venu ici, en l'introduisant dans une école qui parlait français, on est parti dans un centre de réfugiés, on l'a mis en sixième primaire pour voir si ça va aller. Ça n'a pas allé, et puis, euh... non, oui, en sixième primaire ça n'a pas allé, on l'a mis dans une école passerelle, pour apprendre un peu le français. Mais, moi je n'étais pas pour qu'il entre dans primaire, parce qu'il était brillant dans la classe. J'ai dit « il faut qu'il apprenne le français », quand il va bien apprendre le français il va entrer en première secondaire. C'est comme ça, oui, qu'on a commencé. Oui, il a étudié le différencié, il a bien réussi, on lui a donné même le papier pour dire qu'il a bien réussi son école différenciée, on l'a introduit dans l'ES3 et... Quand il a commencé avec les enfants de première ça n'allait pas, comme il est timide, il n'est pas très actif quoi. Il est timide, et même le français qu'il ne parlait pas bien, il était (?), il ne parlait pas. Et donc, je pense les professeurs voyaient qu'il ne suit pas, qu'il n'est rien dans la classe. Lui-même il disait « Mama, on s'intéresse pas de moi ». Je suis allée voir le directeur. Ils ont dit que vraiment les professeurs ne sauront pas suivre César parce qu'ils parlent, comme c'est général, les professeurs parlent avec ceux qui avancent. Comme il n'est pas encore connu le français, c'est mieux qu'on l'amène dans une école différenciée. J'ai accepté, mais César était contre. Il est parti, il a même beaucoup pleuré pour aller dans une autre école. Et parce qu'il disait il va encore retourner derrière alors qu'il est, lui-même il reconnaît qu'il est brillant. J'ai accepté comme ça la première année différenciée. Il a eu, je sais pas, 55 %. Il a, dans le CEB, réussi le français mais avec la moitié, en français, en sciences. Les autres qu'ils font dans le CEB, il a réussi mais mathématiques il a échoué. Oui, il a été obligé de rester dans une école différenciée. Maintenant il est en deuxième différenciée. Mais ce trimestre ici il a bien réussi. Je pense, je me rappelle pas bien, mais il est dans les... je sais pas c'est sciences qu'il a eu 96 %, mathématiques 70 et quelque, donc il a bien évolué quoi.*

En effet, la comparaison des résultats (cf. supra, la présentation factuelle de l'élève) de l'épreuve du CEB de 2009-2010 avec ceux des examens de Noël et du CEB de 2010-2011 illustre parfaitement la remarquable progression des performances scolaires de César :

Le conseil de classe de juin 2010 pointait les grandes difficultés de compréhension du français de César. Tous les enseignants étaient stupéfaits de le voir réussir l'épreuve externe en français. Le conseil de classe du 20 décembre 2010 indique que la principale difficulté du jeune garçon est sa lenteur. Cette difficulté est également soulevée par la maman :

**Mme N. :** *Vous avez entendu qu'il parlait bien [le français] ? Mais à l'écrit, c'est à l'écrit qu'il a des difficultés. Et aussi la façon de travailler. Ici, en général, même nous, les grands on a le problème d'aller vite. Ici vous êtes habitués à faire vite tout, tout le travail. Mais, je pense que c'est le même problème qu'il a à son CEB. On donne beaucoup des papiers, il ne finit pas. Les points qu'il a eus c'est les papiers qu'il a pu travailler. Il répond ce qu'il a pu donner. Les autres moitiés il n'a pas fait.*



Les arguments mis en avant par César, par sa maman et par le personnel pédagogique sont donc les suivants : difficultés de compréhension du français (principal obstacle), la lenteur de travail (qui s'améliore selon le conseil de classe) et la timidité du jeune garçon. Les progrès réalisés par l'élève en français et en rapidité d'exécution des tâches scolaires ont entraîné une nette augmentation des résultats scolaires. Cela montre clairement que César a de réelles capacités, si l'on lui laisse le temps de s'acclimater à son nouvel environnement scolaire. Cette situation pose différentes questions. D'une part, on peut s'interroger sur l'efficacité des classes passerelles, ou en tout cas sur leur utilisation optimale. D'autre part, le parcours scolaire de César en Belgique pointe les limites de la capacité d'accueil des primo arrivants du système scolaire de la Communauté française. En effet, au vu de l'amélioration générale de ses performances scolaires, pourquoi n'a-t-on pas gardé César plus longtemps dans la classe passerelle afin de lui assurer le plus de chances possibles ? Pourquoi les primo arrivants ne peuvent-ils bénéficier d'une réglementation adaptée à leur situation ?

La maman éprouve un profond sentiment d'injustice pour son fils. Elle est consciente de capacités et de la volonté de ce dernier de réussir. Dans ces conditions, elle ne comprend pas pourquoi ses professeurs ne le laissent pas avancer dans sa scolarité et préfèrent qu'il perde deux années.

**Mme N. :** *Donc pour les écoles différenciées, le CEB qu'on donne pour les écoles différenciées, qu'ils n'ont pas pu suivre dans une école générale, c'est vraiment, moi je ne trouve pas que c'est correct. Il faut que les professeurs qui sont avec ces enfants-là, que ce sont eux qui peuvent décider, si l'enfant il peut aller suivre l'école dans le général. Parce que c'est vraiment... ça décourage l'enfant.*

**AB :** Vous trouvez qu'il est découragé ?

**Mme N. :** *Il est découragé parce qu'il dit que « moi je pourrais suivre l'école dans le général alors que je suis dans le professionnel ».*

**AB :** À cause du CEB...

**Mme N. :** *Oui, mais il a réussi dans l'autre pays africain, il a son CEB. Mais chez nous, on ne donne pas le certificat. On donne des bulletins.*

**AB :** Donc, quand César a été dans l'enseignement général à l'ES3, c'est parce qu'il avait eu son CEB en Afrique ?

**Mme N. :** *Oui, en Afrique il a fini ses études mais on ne donne pas de certificat.*

**AB :** Mais l'école a quand même bien voulu qu'il aille dans le général ?

**Mme N. :** *Oui, l'école a voulu qu'il aille dans le général mais comme il ne parlait pas français, il a dû aller dans le différencié.*

**AB :** Et vous n'étiez pas d'accord ?

**Mme N. :** *Moi j'ai accepté parce que, même s'il pouvait rester là-bas, les professeurs ne pouvaient pas s'intéresser à lui ou ça pouvait donner une mauvaise image à lui, qu'il est fainéant, alors qu'il est capable. Pour le moment, s'il va réussir son CEB, il va entrer en première générale. Donc c'est-à-dire qu'il a perdu deux ans. Ça, c'est décourageant ! Mais enfin qu'il veut étudier.*

**AB :** Il a envie d'étudier ?

**Mme N. :** *Il a envie d'étudier. Mais il fait son effort vraiment.*

**AB :** Et là, vous trouvez qu'il a perdu deux ans ?

**Mme N. :** *Il a perdu. C'est deux ans qu'il a perdus. Si par exemple, par malchance, il rencontre ce même problème dans le CEB, il est brillant dans la classe maintenant, s'il ne parvient pas à passer son CEB alors qu'il est capable, il va rester là-bas, dans une école professionnelle. Alors qu'il pouvait bien avancer dans l'école générale. Parce qu'il manque son CEB alors qu'il est capable de suivre cette école générale ! Donc comme ça... nous aussi les parents, on a mal. Oui, ton enfant qui va suivre le professionnel alors qu'il était capable de suivre le général.*

**AB :** Donc cette année il passe encore son CEB ?

**Mme N. :** *Oui encore.*

**AB :** Et s'il réussit ?

**Mme N. :** *S'il réussit, on m'a dit qu'il va entrer en général. Mais en je sais pas quoi. Je n'ai pas bien entendu ce qu'il va se passer mais je pense qu'ils vont le mettre entre deuxième, je sais pas je sais pas, pour le moment je ne comprends pas comment ils travaillent là-bas, dans le général. Si j'ai bien entendu, ils ont dit qu'ils vont le mettre en entre deuxième et première. C'est-à-dire première S. Donc il est en première ? C'est deux ans qu'il va perdre ! Même trois ans parce qu'il a fait deux ans, il a fait première, il fait deuxième et puis il va entrer encore en première. Ça, c'est... c'est une perte ça.*

**AB :** Et s'il rate son CEB ?

**Mme N. :** *Il sera obligé de rester là-bas alors qu'il est capable de suivre le général !!!*

**AB :** Et vous, vous trouvez que le professeur devrait...

**Mme N. :** *Le professeur devrait décider ! Au lieu d'attendre, décider de dire : cet enfant il suit, il est capable. Les professeurs de là, dans le CEB, ils voient qu'il est capable, malgré qu'il a échoué, mais il est capable de suivre. Et puis il est intéressé aussi. Ce n'est pas dire que c'est un enfant qui a échoué qui est bien mais qui n'est pas intéressé, mais il est intéressé. Si les professeurs voient que l'enfant est intéressé, moi si j'essaie de suivre de près avec le professeur, pourquoi ne pas le faire passer ? Par exemple, comme il a échoué la mathématiques, mais il a passé le français et c'est le français même qu'il est resté là-bas, qu'il va dans une école différenciée. Donc on ne comprend pas le système quoi.*

Mme N. le dit elle-même : « on ne comprend pas le système ». Elle estime qu'à partir du moment où un élève a des capacités, les professeurs doivent le faire passer dans le degré commun. Elle ne semble pas avoir compris non plus que son fils passera en 2C ou en 2S (étant donné que ni elle, ni lui, ne veulent du professionnel) s'il réussit l'épreuve du CEB puisqu'il est en 2D. Il est vrai que César semble avoir de réelles capacités au regard de l'amélioration de ses performances scolaires. Mais on peut craindre qu'un passage en 2S ou 2C ne le condamne de toute façon à l'échec puisqu'il n'aura pas acquis les compétences attendues en fin de 1C. C'est ce que pensaient les enseignants lors du Conseil de classe d'octobre 2010 :

Sa maman râle car il n'a pas obtenu le CEB. Elle sait que s'il réussit cette année il passera en deuxième général et qu'il ne pourra pas y arriver, trop de retard. Elle veut pourtant qu'il rejoigne le degré commun. Les profs semblent penser que c'est impossible. À la base il est venu dans le degré différencié car il était primo arrivant. Après ils ont découvert qu'il avait quand même pas mal de lacunes. C'est un élève qui travaille, qui fait ses devoirs et pose des questions en classe mais malgré cela il reste toujours un peu en « retard » en classe.

(Extrait de notes ethnographiques, Conseil de classe du 6 octobre 2010)

N'ayant pas traversé la 1C, c'est comme si César sautait d'une sixième année primaire à une deuxième année secondaire. Malgré ses capacités, César connaît toujours des difficultés en français et en rapidité de travail, ce qui risque de le handicaper lourdement en l'absence de maîtrise de la matière de 1C. Et il est fort à parier qu'il choisira de s'orienter dans le degré commun plutôt qu'en 3P étant donné sa volonté et celle de sa maman à ce qu'il réintègre l'enseignement général :

**AB :** Et vous ne voulez pas du tout qu'il reste dans le professionnel ?

**Mme N. :** *Oh non ! Moi je veux qu'il suive le général. Pour qu'il puisse avoir un niveau... qu'il lui convient quoi.*

**AB :** Il a quel âge maintenant César ?

**Mme N. :** *Il va avoir 14 ans le 31.*

**AB :** Il veut faire quoi comme métier plus tard ? Il a une idée ?

**Mme N. :** *Euh... Moi j'ai pas encore suivi avec lui ce qu'il voulait. Parce que je n'ai pas encore compris comment ça fonctionne le général. Est-ce que vous pouvez me dire dans le général comment ils font ?*

**AB :** Dans le général, il va faire six ans.

**Mme N. :** *Dans le général ?*

**AB :** Oui.

**Mme N. :** *Moi, mon intérêt c'est qu'il finisse le général et qu'il va à l'université ! Et puis lui aussi, il dit qu'il serait Bank Manager, alors euh... (Rires). Directeur Général de la Banque. Il dit c'est mon but d'être le directeur général de la banque. C'est ce qu'il dit. Depuis qu'il est petit il dit comme ça jusqu'à maintenant. Donc, c'est moi qu'il va condamner. Il va dire « pourquoi tu m'as mis dans une école que je n'irai pas étudier l'université pour être le directeur ? ». Alors que je voulais. Il a le courage d'étudier. C'est un enfant qui comprend si tu lui dis : si tu ne fais pas ça, y aura ça. Il comprend. Il n'est pas encore entré dans un mauvais caractère. Et surtout les enfants qui sont dans une école différenciée. La majorité ce sont des enfants très difficiles. Donc il peut être même contaminé avec les mauvais caractères, dans des écoles là.*

Ainsi, la maman craint pour son fils un risque de dérive en cas d'échecs répétés et de désillusions trop fortes. Sa peur est d'autant plus grande qu'elle n'aime pas du tout les camarades de classe de son fils et de la mauvaise influence qu'ils représentent à ses yeux. Ce jugement semble être moins lié à un jugement moral qu'au risque d'échec que représentent ces fréquentations. Elle veut absolument que son fils puisse faire ce qu'il a envie, étudier à l'université afin d'être directeur de banque. Elle en vient presque à supplier les professeurs d'aider César du mieux qu'ils peuvent.

**AB :** Il se plaît dans l'école pour l'instant César ?

**Mme N. :** *Non, il n'aime pas. Mais il essaye de suivre.*

**AB :** Il fait des efforts... Et pour ses devoirs, il fait ça tout seul ou vous l'aidez ?

**Mme N. :** *Il fait ça seul. Il se décide. Il dit : j'ai un devoir, je vais faire mon devoir. Il ne pose même pas beaucoup de questions. Moi ce que je fais c'est lui expliquer surtout par rapport au français qu'il a des difficultés. Mais les autres matières ça va. Comme les sciences, il ne connaissait pas les choses d'ici quoi, il a eu 96 % ! Et étude du milieu il a eu 80, je sais pas 80 combien mais, il ne connaissait pas, aucun mot en français. Donc ça vraiment ça*

*me fait mal, ça me fait mal au cœur. J'avais même, je voulais même, je me demandais même, j'ai accepté que je parle avec vous, pour avoir là où je peux parler, ce qui est au fond de mon cœur à propos des études de mon enfant.*

**AB :** Et à l'école, vous le dites aux professeurs...

**Mme N. :** *Oui, je leur ai dit : moi je veux pas qu'il continue dans l'école professionnelle, aide mon enfant s'il vous plaît. Si vous voyez qu'il y a quelque chose qui ne va pas, communique-moi pour qu'il puisse passer son CEB. Pour que je vois vraiment que mon enfant entre dans le général.*

**AB :** Et ils disent quoi les professeurs ?

**Mme N. :** *Oui ils disent : oh on va faire l'effort, ça va. Quand il a eu ses points, ils l'ont beaucoup félicité, ils ont dit que... ils l'ont encouragé quoi. Ils ont dit : fais un effort, on va voir ce qu'on va faire pour que tu ne rates pas l'année, on va te mettre dans, je sais pas, deuxième S ou c'est première S ? Je me rappelle pas. Oui, si c'est deuxième S ce serait bien mais si c'est première c'est... c'est perdant.*

La maman est prête à aller voir en Communauté flamande si la situation scolaire de son fils ne s'améliore pas, voire même à retourner en Afrique :

**Mme N. :** *Oui ! Je suis inquiète beaucoup. Et puis je suis aussi stressée de ça ! S'il suit professionnel vraiment je vais, je sais pas, ça me fait même de me déplacer dans les Flamands pour avoir, pour qu'il puisse même faire une autre chose. Je peux même me déplacer pour ça.*

*Mais moi je me demande, comme on avait présenté le bulletin là, ça se faisait qu'il entrait en première mais il est entré en première, ils ont dit qu'il ne peut pas suivre à cause de français, il est retourné en différencié pour faire encore le CEB ! Ça vraiment... Par après je me suis demandé, si j'avais refusé qu'il entre dans le CEB, qu'il reste en première, il doublait, ça serait mieux.*

[...]

**Mme N. :** *Je retourne en Afrique si c'est comme ça. Parce que s'il rentre en Afrique il va rentrer à l'école secondaire, même en troisième ! Et puis il finit son école secondaire il rentre à l'université.*

[...]

*Pour ces enfants-là qui réussissent pour le moment, que les professeurs voient qu'ils puissent suivre là-bas, et qu'il reste là, en professionnel, c'est gâcher leur vie, oui ça ! Gâcher leur vie...*

Mme N. est prête à envisager toutes les options pour « sauver » son fils, en étant parfois extrême et ne se rendant peut-être pas forcément compte que ces autres options, l'inscription en Communauté flamande ou un retour en Afrique, sont, sinon irréalistes, au moins inappropriées, risquant d'aggraver le parcours scolaire son fils, voire de ses filles également.

Il est frappant de constater à quel point Mme N. a intériorisé la hiérarchie des formes d'enseignement, à quel point elle rejette l'enseignement professionnel dont elle a construit une image très négative. Il aurait été intéressant de connaître l'origine d'une telle dépréciation.

On l'a vu dans la présentation factuelle de l'élève au début de ce portrait, César aura finalement réussi les épreuves du CEB. Il est donc vraisemblable qu'il rejoindra le degré commun en 2011-2012. Au cours du Conseil de classe de juin 2011, si les enseignants considèrent que César est en quelque sorte leur victoire de l'année, ils restent sceptiques quant à sa réussite ultérieure :

Fierté des professeurs ! Il s'est accroché jusqu'au bout. À féliciter mais attention, il doit encore fournir des efforts. Il a besoin d'éléments positifs autour de lui. Il doit être plus rapide.

Il sera orienté vers la 2S dans le but de lui faire passer les épreuves CE1D en fin d'année, en cas d'échec de CE1D, le faire passer en 3-SDO pour qu'il puisse rejoindre le général après.

→ CEB + 2S mais attention à la philosophie de la 2S, en parler à la direction, car il doit être soutenu afin de réussir et rester dans le général, sinon le mettre en 2C (Extrait de notes ethnographiques, Conseil de classe du 27 juin 2011)

Le CE1D est le certificat d'études du premier degré. Le principe est le même que pour le CEB : il s'agit d'une épreuve externe qui sanctionne la réussite du premier degré. Dans le cas de César, dans la mesure où la « prophétie autoréalisatrice » des enseignants quant à son parcours ultérieur se réaliserait effectivement, la 3SDO semble appropriée comme chance ultime pour le jeune homme et sa maman de s'orienter définitivement dans la forme d'enseignement choisie, après ce que l'on pourra appeler un véritable parcours du combattant.

## Vie avec les pairs

Mme N. explique que son fils a beaucoup souffert de sa réorientation en 1D :

**Mme N. :** *Si je ne suis pas derrière lui vraiment il serait découragé. Il a beaucoup pleuré quand on l'a fait quitter l'école là, il a beaucoup pleuré. On l'a fait rentrer dans une école là où y a les enfants qui dérangent dans la classe, qui s'en foutent des études, qui s'en foutent de ce que le professeur dit dans la classe donc il fait comme s'il fermait les oreilles pour pas écouter ce que les enfants font, pour suivre dans le désordre comme ça, c'est pas facile.*

César a beaucoup de mal à se faire des amis. C'est d'ailleurs l'une des premières choses qu'il confiera au chercheur dès le début de l'entretien :

**MSL :** Alors, est-ce que tu peux te présenter en quelques mots ?

**C. :** Ben... *Qu'est-ce que je peux dire ? Mmmb...*

**MSL :** Qui tu es...

**C. :** *J'm'appelle [partie du nom de famille]. Mes potes m'appellent César. J'ai pas beaucoup de... des amis ici à l'école.*

**MSL. :** Pourquoi ?

**C. :** *Ici, j'ai que deux... J'sais pas... comme ça.*

**MSL. :** Pourquoi t'as pas beaucoup d'amis ?

**C. :** *Comme ça.*

**MSL :** Tu sais pas ?

**C. :** *Non.*

[...]

**MSL :** Est-ce que tu t'es déjà senti malheureux à l'école ?

**C. :** *Ouais.*

**MSL :** Pourquoi ? ... Quand ça ?

**C. :** *Ici, en début d'année, j'avais pas d'amis...*

Il ne semblait pas éprouver de telles difficultés au Malawi. Selon lui, la barrière de la langue est un obstacle pour tisser des liens d'amitiés avec les jeunes de son âge :

**MSL :** Et quand t'étais à l'école là-bas, tu t'entendais bien avec les autres ?

**C. :** *Où ?*

**MSL :** Au Malawi

**C. :** *Oui ! J'étais tout le temps premier, j'avais beaucoup de... des amis*

**MSL :** Oui ?

**C. :** *Oui... J'étais bien.*

**MSL :** Et comment t'expliques qu'ici c'est plus difficile de te faire des copains ?

**C. :** *C'est difficile à commencer la vie ici. J crois parce que je connais pas tout à fait le français, c'est difficile à communiquer.*

**MSL :** Et tu préfères le Malawi ou tu préfères ici ? C'est quoi la différence ? C'était comment avant ?

**C. :** *Là-bas, j'étais bien... parce que... j'avais... réussi quoi, j'avais tout réussi. Mais ici, je dois tout recommencer.*

Cette notion de recommencement reviendra plusieurs fois : recommencer sa scolarité, recommencer à tisser des liens d'amitié, repartir à zéro est particulièrement difficile pour César. Ce recommencement entraîne alors une certaine nostalgie du passé :

**MSL :** Et ton plus mauvais souvenir ?

**C. :** *Quand j'ai commencé la vie là-bas.*

**MSL :** Quand t'as commencé... ?

**C. :** *Oui, quand j'ai tout commencé.*

**MSL :** C'est-à-dire ?

**C. :** *Quand euh... J'ai commencé à chercher des potes, à trouver des potes, et tout.*

**MSL :** Ici ou là-bas ?

**C. :** *Partout. Là-bas et ici.*

Les propos de César ne sont pas très clairs ici. Il prétendait que c'est en Belgique qu'il éprouvait des difficultés à tisser des liens d'amitié alors qu'au Malawi il avait des amis. Ici, il semble parler indistinctement du Malawi et de la Belgique. Selon toute vraisemblance, il doit parler de son arrivée au Malawi après le Rwanda en deuxième primaire, c'est-à-dire vers l'âge de sept ans. Ainsi, c'est la deuxième fois que César doit s'habituer à un nouveau pays, à une nouvelle école, se faire de nouveaux amis. Il s'agit à chaque fois de tout recommencer, de repartir à zéro, aussi bien au niveau de l'apprentissage de la langue du pays d'accueil que constituer un réseau de sociabilités juvéniles. Si, au Malawi, cela semble s'être finalement relativement bien passé, nul doute que le contraste plus grand avec la

Belgique doit compliquer davantage les choses. L'âge joue très certainement un rôle également. On peut supposer qu'il était plus facile de s'adapter à un nouveau pays et une nouvelle langue à 6 ou 7 ans qu'à 13 ans. En attestent d'ailleurs les plus grandes facilités d'adaptation que connaissent ses sœurs.





# *Jérémy*

## **Présentation factuelle de l'élève**

Jérémy est né en 1995 à Charleroi. Sa classe a été observée à l'ES4 lors de la première année de recherche par Miguel Souto Lopez. Les entretiens, avec l'élève et sa famille, ont été réalisés par Audrey Bossart lors de la deuxième année de recherche, respectivement en septembre 2010 et janvier 2011.

### *Vie familiale*

Jérémy vit actuellement chez sa marraine et son parrain, dans la région de La Louvière. Sa marraine est la sœur de son père. Jérémy a un frère et deux sœurs, qui vivent tous les trois auprès de leur père. Son frère, Jonas, a 15 ans. Ses sœurs, Sabrina et Noémie ont 13 et 11 ans. Jérémy est donc l'aîné de la fratrie.

Le papa de Jérémy est sans profession. Il vit dans la région de Charleroi. Il a été à plusieurs reprises arrêté par la police et emprisonné. La maman de Jérémy est décédée d'un cancer généralisé lorsque ce dernier avait 11 ans.

La marraine de Jérémy est sans profession. Le parrain de Jérémy travaille dans le domaine des sanitaires et du chauffage. Ils ont un fils, de 25 ans, en couple, qui ne vit plus au domicile familial.

La famille d'accueil vit dans une maison au centre-ville, le long d'une chaussée assez fréquentée. La maison est actuellement en travaux. Le rez-de-chaussée de la maison vient d'être réaménagé.

### *Vie scolaire*

La trajectoire de Jérémy correspond aux schémas des parcours n° 2 ou 4, selon qu'il réussira ou non sa deuxième année.

Jérémy eut un parcours assez chaotique en primaire. Il était souvent absent, devant s'occuper de sa maman malade ainsi que de son frère et ses sœurs.

Jérémy est à l'internat.

Il obtient son CEB en juin 2008.

Durant l'année scolaire 2008-2009, il est inscrit en classe de 1<sup>ière</sup> C. Il échoue son année et poursuit sa scolarité en 2009-2010 dans une classe de 1<sup>ière</sup> S.

Il est actuellement en 2<sup>ième</sup> C, option multisports.

En juin 2011, Jérémy a eu 4 échecs (8/20 en français, 5/20 en langues, 6/20 en histoire et 7/20 en sciences). Il est ajourné en septembre avec 4 examens de passage.

### *Vie avec les pairs*

Jérémy est un élève que l'on pourrait décrire comme « sympathique ». Il a beaucoup d'amis en classe et n'éprouve aucune difficulté particulière à nouer des contacts.

De nature très serviable, c'est lui qui accompagne tout au long de la journée un élève de sa classe en chaise roulante, afin de l'amener de classe en classe.

### **Situation de l'entretien familial (extrait de notes)**

*Lorsque j'arrive à la maison de Jérémy, un samedi début d'après-midi, sa marraine et son parrain ne sont pas là. C'est Jérémy, et le chien, qui m'accueillent.*

*La marraine, lorsqu'elle arrivera un quart d'heure plus tard, m'avouera qu'elle avait en tête 13h30 alors que l'entretien était fixé à 13h, ce qui explique son absence lorsque j'arrive.*

*J'en profite alors pour discuter un peu avec Jérémy que je n'ai plus vu depuis quelque temps.*

*Il est en train de lire un livre pour l'école « Oscar et la dame rose ». Il est déjà à peu près à la moitié. Il fait vraiment de gros efforts car il n'aime pas lire mais ce livre-ci « ça va ». C'est un peu triste, il me l'accorde, mais ce n'est pas trop difficile à lire, c'est l'important.*

*Jérémy à l'air d'aller très bien. Il me parle un peu de l'école et de ses copains. Il m'explique également qu'il a eu un beau dernier bulletin et qu'il en est très fier. Il va même le chercher de façon à me le montrer. Je peux remarquer qu'effectivement ses notes se sont améliorées dans pas mal de matières, même s'il continue à garder deux-trois échecs.*

*Jérémy profite ensuite de ma présence pour me faire visiter le bas de la maison et m'expliquer les travaux récents que la famille y a apportés. La porte d'entrée donne sur un petit hall directement ouvert sur le salon. Après le salon, vient la salle à manger composée d'un buffet et d'une grande table. La cuisine vient alors après la salle à manger.*

*Il y a également une petite cour où je remarque deux chats. La cour est remplie d'excréments de chien. Il semble donc que le petit chien, style chihuahua, fasse en partie ses besoins dans la cour. Il n'y a pas de jardin.*

*Jérémy m'explique que les toilettes viennent d'être repeintes, ainsi que le hall d'entrée et le salon. Il reste encore la salle à manger à repeindre mais sa marraine doit encore choisir la couleur.*

*Il y a des cadres de photos au mur, représentant un jeune homme d'une vingtaine d'années avec sa copine. J'apprendrai plus tard par la marraine que c'est leur fils et sa compagne.*

*De nombreux cendriers, remplis, sont dispersés à travers le salon et la salle à manger, ainsi que tout l'attirail du fumeur : machine à rouler, tube, tabac, briquet, etc. Malgré l'odeur de cigarette un peu présente et l'odeur de chien, la maison semble propre et surtout assez rangée, peu d'affaires traînent.*

*Un peu plus tard, la marraine et le parrain de Jérémy lui téléphonent sur son portable pour prévenir qu'ils arrivent. Je comprends qu'ils demandent à Jérémy de sortir le chien, car la porte d'entrée va rester ouverte un moment, le passage de voitures sur la chaussée est assez dense. Jérémy sort le chien et s'empresse d'aller aider son parrain à décharger la voiture pendant que sa marraine m'accueille et me propose un café. Ils viennent du Colruyt où ils ont effectué leurs courses hebdomadaires.*

*Pendant que les deux hommes déchargent la voiture et que la marraine me prépare un café, l'entretien commence. Le début de l'entretien est un peu chaotique car la marraine explique beaucoup à Jérémy où il doit déposer telles ou telles courses dans la maison mais elle prendra néanmoins le temps de répondre à toutes mes questions jusqu'à ce que le ballet du déchargement soit terminé.*

## Vie familiale

Jérémy habite à [nom de la petite ville], chez sa tante et son oncle, devenus sa famille d'accueil. Il a quitté la maison familiale il y a quelques années, en fuyant, suite à de gros problèmes survenus entre lui et son papa. En réalité nous ne savons pas grand-chose sur la relation entre le père et ses enfants<sup>55</sup>. Il semblerait que le papa délaisse ses fils au profit de ses filles et la justice est intervenue plusieurs fois pour le placement des enfants en internat. Jérémy ne sait pas exactement où vit son père, il a très peu, voire quasi aucun, contact avec son père. Sa maman est décédée lorsqu'il avait 11 ans, d'un cancer généralisé. Les contacts avec son frère et ses sœurs sont également très peu fréquents.

**AB :** Et ta famille habite où ?

**J. :** *Ah, ça, je sais pas vous dire où ils habitent.*

**AB :** Papa ? Tu n'as plus de contacts ?

**J. :** *Papa euh... plus de contacts euh, non, plus énormément quoi.*

**AB :** Et tes frères et sœurs non plus ?

**J. :** *Une fois de temps en temps ils téléphonent.*

**AB :** Ils te téléphonent dans ta famille ?

**J. :** *Oui*

**AB :** Et eux vivent avec papa ?

**J. :** *Oui oui, tous les trois avec papa.*

**AB :** Et c'est toi qui as demandé à partir ?

**J. :** *Oui*

**AB :** Comment tu as fait ça ?

**J. :** *Ben déjà depuis que j'ai 5 ans je m'entends pas avec mon papa et j'ai voulu partir. Je me sentais pas bien, je suis parti et j'ai été aussi vite remplacé chez moi. Et puis j'ai essayé de m'adapter, j'ai essayé de rester pour mes frères et sœurs, pour m'occuper d'eux. Ma maman est tombée malade, et puis elle est décédée. Je l'ai un peu mal pris. Et puis, ça s'est dégradé de plus en plus avec mon papa et à un moment ça a pété, je m'entendais plus. J'étais toujours tout seul dans ma chambre, je vivais jamais avec eux, et puis on avait pas à manger tous les jours, on avait pas... Enfin, j'avais pas une vie que je voulais et puis je voulais aller vivre chez mon parrain et ma marraine. Du coup, j'ai fugué six fois et puis euh... après six fois j'ai été vraiment placé quoi.*

Jérémy affirme ne pas s'entendre avec son père depuis l'âge de cinq ans. Le décès de la maman a probablement accéléré une dégradation de la relation. Lorsque la maman est décédée, Jérémy n'avait plus aucune raison de rester avec son père. Il a fugué plusieurs

---

<sup>55</sup> Il est délicat pour le chercheur de chercher à approfondir ce genre d'informations lorsqu'elles ne sont pas fournies spontanément par les interlocuteurs. Cela soulève une question éthique : doit-on, avec tout le tact et la diplomatie possibles, poser des questions qui peuvent paraître indiscrettes, laissant le soin à l'interlocuteur le choix d'y répondre ou non ? Cette posture invite à ignorer les mécanismes de violence symbolique qui peuvent éventuellement s'exercer lors de la situation d'interaction entre l'interlocuteur et l'observateur, plus particulièrement lorsque l'interlocuteur est doté d'un faible capital économique et culturel, c'est-à-dire lorsqu'il occupe des positions dominées par rapport à l'image du spécialiste représentant la société dominante. Bien évidemment, cela varie d'une situation d'entretien à une autre. Cependant, dans le doute, il nous semble préférable de ne pas insister lorsque l'information concernant des sujets délicats n'est pas donnée spontanément.

fois jusqu'à ce que la justice décide de le placer chez sa marraine, la sœur de son papa qui n'a plus de contact avec ce dernier.

**Mme L. :** *En 1<sup>ière</sup> il m'a demandé pour venir vivre ici trois mois, pour lui travailler, puis... c'était une carabistouille puisqu'on a découvert qu'il allait en touriste ! Et puis, la justice nous l'a confié, mais, obligé d'être à l'internat, parce que ses frères et sœurs et lui, devaient tous être à l'internat la semaine, et le week-end à la maison.*

**AB :** C'était la condition ?

**Mme L. :** *Ben je sais pas si c'était une condition, mais c'était pour ne pas faire de différence je suppose. C'est vrai que j'ai jamais trop bien compris. Mais de toute façon, même pour nous c'est mieux. Il part le dimanche, il revient le vendredi. Au moins il est à l'internat, il est suivi, qu'on pensait... pour lui étudier, pour lui travailler et alors, je crois qu'à l'internat, il joue plus que travailler quoi. C'est ce que je dis. Bon, il reviendrait tous les jours, moi il serait ici en train de travailler et je verrais son travail. À l'internat, on sait rien faire ! Mais bon... il revient de loin...*

Si l'on fait le compte, Jérémy était en première année en 2008-2009. C'est à ce moment-là qu'il est parti trois mois chez son parrain et sa marraine. Le prétexte était de pouvoir travailler mais le motif premier était très certainement de se retrouver ailleurs que chez son père. Une fois les trois mois terminés, Jérémy est retourné chez son papa, pour tenter de revenir l'année scolaire suivante auprès de sa marraine et de son parrain :

**Mme L. :** *Après, il est retourné chez son papa. Et là, il est revenu l'année d'après, mais là ça a été plus loin. Il a attaqué son papa en justice, il a demandé pour venir vivre avec nous. Et sérieusement, on avait dit non mais vu qu'il n'y avait pas de place pour lui, je dis « je veux bien le prendre en attente, que vous ayez une place quelque part », mais je ne peux pas faire de différence avec les autres...*

**AB :** Avec ses frères et sœurs ?

**Mme L. :** *Oui. Et ils m'ont mis sur une liste d'attente, il était 90<sup>ième</sup> ! Alors je dis ça va hein, l'attente va être longue quoi ! Et maintenant ici on est famille d'accueil depuis... enfin, depuis le 1<sup>er</sup> jour on a été...*

Bien que l'on ne sache pas exactement ce qu'il s'est passé entre Jérémy et son père, on peut supposer que cela a dû être particulièrement grave au point de pousser un jeune adolescent de 14 ans à attaquer son propre père en justice. La démarche ne va pas de soi. Cela s'est sans doute produit en 2009-2010, c'est-à-dire lors de la première année d'observation de la présente recherche, lorsque l'élève était en 1S. À présent qu'il a pu quitter le domicile paternel, Jérémy explique que son objectif est de faire « sortir » son frère et ses sœurs de là également, mais pas pour les amener dans sa famille d'accueil, qui ne pourrait supporter d'élever 4 enfants.

**J. :** *Mais euh, comment dire ? Moi et ma famille d'accueil on essaye de les faire partir mais euh...*

**AB :** De les faire venir ?

**J. :** *Non non pas les faire venir parce que... Moi je suis chez parrain, marraine depuis un an, enfin, je commence ma deuxième année. Et euh, on est en attente sur une liste pour être*

*placés dans un orphelinat tous les quatre quoi. On est ensemble et puis euh... et puis voilà quoi.*

Jérémy ne pense pas que son frère et ses sœurs vont à l'école tous les jours, seulement quand « ils veulent bien ». Il me dit que le plus dur c'est certainement pour son frère. Il trouve que lui et son frère ont toujours été un peu mis de côté, leurs sœurs étant un peu les « chouchoutes » de papa.

**J. :** *Le plus dur c'est mon petit frère parce que ça a toujours été mes sœurs, mes sœurs, mes sœurs,...* On a toujours été mis de côté moi et mon frère.

En ce qui concerne son frère :

**J. :** *Il est à l'école sans être à l'école parce que... il est devenu délinquant, il a voulu... suivre papa quoi, il a voulu suivre papa et puis voilà.*

Ainsi, Jérémy a dû assumer très tôt de lourdes responsabilités : s'occuper de sa mère malade pendant que le père était en prison et, par la même occasion, s'occuper de sa fratrie. Il s'est investi d'une mission, libérer son frère et ses sœurs du joug de leur père. Son attention se porte plus particulièrement sur son frère qui suit les traces de son père sur le chemin de la délinquance. Permettre à son frère de quitter le domicile paternel serait une façon de le ramener sur le « droit chemin ». On sent qu'il y a une volonté chez Jérémy de maintenir la fratrie unie, serait-ce dans un orphelinat.

La marraine pense que le papa « est allé trop loin » avec ses enfants, toujours sans que l'on sache pourquoi :

**AB :** Ses frères et sœurs sont où maintenant ?

**Mme L. :** *Comme j'ai pu comprendre... les deux filles sont à Mons qu'il m'a dit.*

**AB :** En internat aussi alors ?

**Mme L. :** *Non non c'est ça le problème. La justice les a placées à l'internat puis le papa s'est battu parce que le papa il est euh... enfin la situation familiale est pas terrible*

[...]

**Mme L. :** *Il a été trop loin avec les gamins. Les filles c'est deux petites princesses et les gamins euh... c'est rien !*

[...]

**Mme L. :** *Ici, bon, j'ai eu des nouvelles des petites parce qu'y a une association, je ne sais même plus le nom, qui a été contactée par le juge pour s'occuper du contexte familial. Ici il est venu voir Jérémy, il a été voir Jérémy à l'école. Il l'a vu à l'internat. Il m'a dit « y a aucun problème avec Jérémy » et bon, Jérémy le problème qu'il a, c'est qu'il aimerait bien voir ses frères et sœurs mais bon, c'est pas possible vu que je m'entends plus du tout avec son papa et euh... Le monsieur a été voir son papa et il a dit « la rencontre se fera chez ma sœur ou nulle part d'autre ». Alors j'ai dit non désolée, je ne vais pas me plier de nouveau à lui, à ses... à ses...*

**AB :** Desiderata...

**Mme L. :** *Voilà. Ou ça se fait chez vous ou bien alors y aura un autre jugement. Je sais pas comment ça va tourner mais bon euh...*

On peut s'interroger sur la volonté du papa de n'accepter une rencontre de la fratrie, en sa présence, qu'au domicile de sa sœur avec qui il ne s'entend pas. Cela s'apparente à une stratégie d'évitement non seulement pour éviter de voir Jérémy mais aussi pour l'empêcher de voir son frère et ses sœurs. En effet, un rendez-vous avec toute la famille était prévu dans le courant du mois de février 2010 afin de mettre au clair la situation familiale mais la marraine était très peu confiante par rapport à cette rencontre. Le frère et les sœurs étaient censés y venir également mais elle pensait que le papa ne les amènerait pas, comme à chaque fois.

Mme L. a informé Audrey Bossart qu'au début, Jérémy et Jonas logeaient chez elle mais que l'arrivée du père a dégradé la situation, au point que Jonas s'est retrouvé en IPPJ :

**Mme L. :** *D'ailleurs, son frère a mal tourné. Parce que j'avais les deux au départ. Je sais pas s'il vous l'a dit. Il est arrivé avec son frère. Il est arrivé avec Jonas. Et pendant six mois ça s'est très bien passé. Puis le papa est revenu et ça a dégénéré avec Jonas. Et maintenant Jonas est en fugue. Il est à l'IPPJ. Il a fait des bêtises, il s'est retrouvé en IPPJ. Bon, ça a fait très mal à son frère aussi. C'est ça que je dis bon, il revient de loin.*

La situation n'est pas évidente car même si la marraine et le parrain ont été désignés comme famille d'accueil de Jérémy, ils ne sont pas ses tuteurs, ce qui implique que son père reste responsable des décisions importantes concernant son fils :

**Mme L. :** *Enfin, c'est toujours le papa qui est responsable, toujours responsable... Nous euh, d'ailleurs y a des trucs qui sont aberrants parce que... j'ai encore eu Jonas hier au téléphone, je dis « t'es pas encore à l'école ? », il me dit « ben non, j'attends toujours », je dis « t'es toujours en fugue de l'IPPJ alors ? ». Qu'est-ce que la justice fait ? Qu'est-ce que la justice fait ? La justice sait bien qu'il est chez son papa ! Après il téléphone à son frère et il pète un câble 't'as de la chance toi tu peux manger moi je ne peux rien manger'. Une fois à 22h 'je suis dehors j'ai mon bras cassé je m'en vais à l'hôpital'. Ce sont tout des trucs moi je dis. C'est ça que je ne supporte pas. Qu'est-ce que fait la justice ?*

Dans ces conditions, M. et Mme L. ne veulent pas tenir compte de cette responsabilité paternelle :

**Mme L. :** *En plus, on a aucun droit sur lui. Même s'il doit aller à l'hôpital il faut l'accord du papa hein.*

**M. L. :** *Je ne m'occuperai jamais de mon beau-frère. Si jamais il doit aller un jour à l'hôpital, vous pensez bien que c'est le premier à l'hôpital !*

**Mme L. :** *Je ne m'occupe pas de ce que mon frère peut penser, je fais ce que je veux. Enfin, je vais pas dire que je fais ce que je veux mais partout où je vais il vient avec moi. S'il n'a pas envie de venir, ben il reste ici à la maison parce qu'il a l'âge de rester seul, désolée. De toute façon, on n'est jamais parti plus d'une journée quoi. C'est pas euh... Et je sais que c'est pas lui qui va commencer à faire rentrer des copains parce qu'il sait bien que le jour que je l'apprends, je le tue.*

La famille d'accueil de Jérémie n'est pas contre le fait de devenir tuteur légal de celui-ci. Mais le souhait de la marraine et du parrain serait que tous les enfants se retrouvent, que le papa reste responsable de sa famille et qu'il soit guidé par une assistante sociale ou autre, de façon à l'aider de manière régulière dans sa vie quotidienne.

**Mme L. :** *Mais, c'est un rêve...*

[...]

**Mme L. :** *En plus, quand la maman est décédée j'ai demandé à ce qu'ils soient placés tous les quatre ensemble. Pour qu'il n'y ait pas de différence. Je sais pas moi, qu'ils soient tous les quatre ensemble. On m'a dit « c'est impossible madame ». Je dis « c'est pas vrai ! ».*

[...]

**Mme L. :** *Ici j'ai entendu les points des filles euh... elles travaillent très bien ! J'ai même demandé 'vous êtes sûrs que c'est le bulletin que... c'est le vrai bulletin parce que euh...' parce que quand j'ai entendu les points j'ai été euh... Mais je vous jure madame, 86... elles sont toutes les deux dans les 80 !*

## Vie avec les pairs

Jérémie est de nature très sociable, il n'a aucune difficulté à se faire des amis, ni à s'entendre avec ses camarades de classes, même si ceux-ci semblent divisés en deux clans :

**J. :** *Je m'entends bien avec la moitié de ma classe parce qu'y a deux groupes. Je m'entends bien avec tous ceux de ma classe mais plus avec un groupe que l'autre.*

[...]

**AB :** Comment ça va cette année ?

**J. :** *Ben, super ! À part que, enfin, je m'entends bien avec tout le monde mais y a deux clans. Je m'entends plus avec un clan qu'avec l'autre. Plus avec le groupe d'anciens qu'avec les nouveaux quoi.*

**AB :** Le groupe d'anciens c'est ceux qui ont raté avant ?

**J. :** *C'est ceux qui étaient avec nous en 1<sup>ière</sup>. Et puis y en a deux-trois qui se sont intégrés.*

**AB :** Ah tu veux dire les anciens qui étaient là l'année passée ?

**J. :** *Oui*

**AB :** Et maintenant y a des nouveaux ?

**J. :** *Voilà*

**AB :** Comme David qui est nouveau c'est ça ?

**J. :** *Ouais. Lui, il est beaucoup moins avec nous. Mais je veux dire Alexis, Jason, Thomas, Florent, Maxime, Aurélie qui est venue cette année mais qui s'est intégrée, Lucas, Tommy,...*

**AB :** Ta petite bande de potes...

**J. :** *Ouais c'est ça. On s'entend bien avec tout le monde mais euh... en fait entre nous on peut discuter, on est très solidaires dans la classe quoi.*

Comme on le verra dans le point suivant, Jérémie fait partie des élèves au comportement perturbateur. Les sociabilités juvéniles doivent très certainement revêtir une importance particulière aux yeux du jeune homme étant donné les circonstances familiales.

## Vie scolaire

Nous avons plus haut que le cancer de la maman et le séjour en prison du père ont contraint Jérémy à devoir s'occuper de la famille. Dans ces conditions, il dit ne pas être beaucoup allé à l'école, accumulant ainsi un retard scolaire :

**AB :** Comme on est là pour parler un peu de ton parcours scolaire, je vais reprendre un petit peu en arrière : en primaire ?

**J. :** *Pas beaucoup été à l'école.*

**AB :** Pas beaucoup été à l'école ?

**J. :** *Même jamais, presque.*

**AB :** Pourquoi ?

**J. :** *Maman est tombée malade. Elle a eu un cancer généralisé, j'ai dû m'occuper d'elle. Papa est rentré en prison. Du coup, je me suis fort rapproché de ma maman. Je me suis occupé d'elle et de mes frères et sœurs. Puis euh, j'ai raté quelques années comme ça quoi. Et puis papa est sorti de prison, j'ai recommencé un peu l'école. J'ai eu mon CEB grâce à mon professeur qui m'a un peu donné un coup de main le jour de l'examen. Et puis c'est tout.*

**AB :** Donc ton CEB tu as un petit coup de main de ton professeur de 6<sup>ième</sup> ?

**J. :** *Un gros coup de main.*

**AB :** Pour l'avoir ?

**J. :** *Ouais pour l'avoir. Beaucoup poussé, beaucoup... Parce que en deux mois j'ai appris ce que les autres ont appris sur un an quoi.*

**AB :** C'est ça, tu as dû rattraper très très vite ce que tu avais raté. Et là, ton prof t'a aidé ?

**J. :** *Mais même le jour de l'examen, c'était souffler deux-trois réponses et puis voilà quoi.*

Nul doute que l'enseignant en question était au courant de la situation dans laquelle Jérémy se trouvait. La marraine expliquera également qu'en primaire, Jérémy n'a pas été beaucoup à l'école, qu'il s'occupait de sa maman malade. De ce fait, il n'a jamais réellement « appris à travailler », ce qui a provoqué, en plus du retard scolaire, une grande accumulation de retard dans les apprentissages :

**Mme L. :** *Parce que je dis bon, les bases d'un enfant désolée mais moi, pour moi, elles commencent déjà en maternelle. C'est ça que je dis. Lui, il les a déjà pas eues les bases. La psychomotricité, il a pas connu, il n'a pas connu les premières lettres euh bon. Et après, il s'est retrouvé là à l'ES4 sans savoir lire parce que moi, désolée, la lecture je vais pas dire qu'il est nul mais il lit très mal.*

[...]

**Mme L. :** *Enfin je râle et il le sait très bien. Je dis « tu vas avoir 16 ans et tu es en 2<sup>ième</sup> ». Il me dit « c'est normal, tout le monde est comme ça ». Non, à 16 ans vous devez être en 4<sup>ième</sup> !*



Jérémy était donc en 1S l'année passée. Il a raté sa première année en étant encore chez son papa : beaucoup d'absences, problèmes de comportement, affaires pas en ordre :

**J. :** *Je m'en foutais de l'école quoi.*

[...]

**J. :** *Enfin on va dire euh... en famille d'accueil quand j'ai des beaux points on me pousse, on me dit « ouais c'est bien, c'est bien », chez moi j'avais des beaux points on s'en foutait alors euh... on s'en fout aussi quoi, on n'avait pas de beaux points et on s'en fout.*

La dernière intervention de Jérémy indique toute l'importance des encouragements moraux dans le travail scolaire. Une maman décédée et un père qui délaisse son fils se traduisent par un suivi scolaire nul et n'encouragent le travail scolaire. À travers ce passage, on comprend donc l'importance du suivi sur des éléments périphériques, par rapport au point de vue strictement scolaire, sur lequel se centrent les parents qui ne disposent pas d'un capital culturel suffisant pour aider leurs enfants sur le travail strictement scolaire. C'est le cas notamment des parents de Hanna ou encore de Sylvie. Mme L. a du mal à suivre la scolarité de Jérémy, au niveau des devoirs à rendre ou des leçons à étudier. D'autant plus que Jérémy est à l'internat la semaine. Mais, de manière générale, elle trouve que Jérémy fait beaucoup d'efforts et que les progrès sont manifestes :

**Mme L. :** *Non, sinon, j'ai vraiment rien à dire de lui. À part que je ne suis pas certaine de la manière qu'il étudie. Je sais pas comment il fait pour étudier, je sais pas le contexte. Ici, il lui fallait absolument un livre. Il l'a eu et il lit avec de la musique ! Je dis « non », la lecture c'est un moment de détente. Tu saurais pas enregistrer quelque chose avec la musique qui fonctionne. En plus, qu'il est pas assez concentré !*

Le chahut en classe l'empêche de travailler mais Jérémy admet volontiers qu'il y participe :

**AB :** Et tu as difficile de suivre le cours, de te concentrer ?

**J. :** *Oui non, mais je suis beaucoup aussi dedans quoi... Une fois que je vois que les autres ils s'amuse, ben voilà quoi, je vais pas les regarder.*

Ces propos sont confirmés par les observations ethnographiques en classe :

Après la correction d'un exercice avec le professeur, celui-ci passe beaucoup de temps à parler d'un manuel qu'il fallait commander (remise du bon de commande et de l'argent au professeur). Seul Jonathan a remis le bon de commande et l'argent. Les doubleurs, comme Jérémy, sont autorisés à réutiliser le manuel qu'ils avaient l'an dernier, à condition qu'il soit en bon état. Cette précision devient un sujet de discussion à voix haute entre Jérémy et Tommy, depuis leur place respective (à deux bancs d'intervalle). Tout le monde se tait et écoute, y compris le professeur. Jérémy fait le fier en disant qu'il a gardé le sien avec les réponses déjà inscrites.

Le cours reprend. Sandrine joue avec son GSM et rigole avec Iris. Le professeur interpelle Jérémy :

➤ « Jérémy ! tu te retournes ! »

Jérémy n'obéit pas. Le professeur n'insiste pas.  
(Extrait de notes ethnographiques en classe, 13 octobre 2009)

Les élèves arrivent en classe dans le vacarme. La prof doit déjà élever la voix pour ramener le calme. Elle leur demande de prendre leur manuel.

Le bruit est incessant, il est difficile d'écouter l'enseignante.

Un calme relatif s'installe, quelques élèves participent.

François profite que l'enseignante a le dos tourné pour frapper Christian.

Christian et son voisin ne sont pas du tout attentifs. Christian dort.

Jérémy : « Hé Christian ! C'est pas un cours de sommeil ici ! »

Prof : « Qu'est-ce qui se passe Christian ? »

Raymond frappe Christian.

Christian : « J'ai du mal à respirer, j'ai mal au dos. »

Prof : « Va à l'infirmerie »

Cet incident provoque un brouhaha général. La moindre occasion est bonne pour provoquer des commentaires qui se transforment en bavardages généralisés.

Jérémy et Kenny se donnent des coups de coude. Ils se chamaillent pour répondre aux questions de l'enseignante. Dans leur chamaillerie, le manuel de Kenny est déchiré.

Jérémy : « Madame ! Regardez ce qu'il a fait à son livre. »

Kenny : « C'est lui Madame ! »

Jérémy : « Non, c'est pas vrai ! »

[...]

Les élèves perturbateurs sont Jérémy, Kenny, David, Nicolas, François et Raymond.

(Extrait de notes ethnographiques en classe, 26 février 2010)

Après le premier mois de l'année scolaire 2009-2010, Jérémy avait déjà un dossier disciplinaire au sein de l'école :

Dossier disciplinaire :

29/09 : Exclusion du cours de math pendant une semaine (*Cet élève interrompt constamment le cours par des remarques formulées à voix haute, il interpelle les autres élèves et l'enseignant, insulte ses compagnons (fils de pute), fait des commentaires à tout propos. Il provoque les autres ainsi que l'enseignant. Invité à changer de place, il répond en me tutoyant. Le comportement de Jérémy nuit clairement au bon déroulement des leçons, à la qualité de vie en classe, à la concentration des autres élèves.*)

29/09 : Exclusion du cours de sciences (*Jérémy est arrivé en retard (justifié), il n'a cessé de parler durant tout le cours, malgré mes interventions multiples. Il est monté sur le banc, a traversé la classe. Il a également chiffonné son interro ci-jointe.*)

On le voit, et on en comprend aisément les raisons, Jérémy a un comportement perturbateur en classe. Ce dossier exprime différentes choses. D'une part, il indique le seuil d'acceptabilité morale assez élevé de l'établissement. En effet, dans d'autres établissements, Jérémy aurait reçu une exclusion définitive dès le début de l'année. D'autre part, compte tenu de la situation familiale de Jérémy, on imagine toute l'importance que doivent revêtir les sociabilités juvéniles pour l'adolescent, le besoin d'appartenir à un groupe de pairs.

Apparemment, Jérémie a eu un passé houleux d'un point de vue de son comportement, mais pour le parrain et la marraine, c'est le passé (lorsqu'il vivait avec son père), il faut maintenant aller de l'avant :

**Mme L. :** *Et pourtant l'ES4 c'était une école fort reconnue avant hein. Je crois qu'il y a du laisser-aller, vachement hein.*

**AB :** Comment vous trouvez l'école vous ?

**M. L. :** *Quand on y va ça va mais quand il explique ce qu'il se passe en classe, moi je tolère pas ça !*

**Mme L. :** *Moi non plus.*

**M. L. :** *On a été convoqué l'année passée à une réunion, juste au début, quand il a eu des petits problèmes avec le professeur, vis-à-vis du passé qu'il avait. Mais bon, faut arrêter ces bêtises hein, le passé, c'est fini, on redémarre à zéro c'est tout. Et alors on avait été, j'avais eu un bon contact avec M. V., et il paraîtrait que maintenant, enfin c'est ce qu'il dit, qu'il est dépassé aussi ! Qu'est-ce que c'est que ça ? Je comprends pas que des gens au-dessus sont dépassés ! Oui mais ils foutent le bordel dans la classe, crack un jour de renvoi ou trois jours dehors et c'est fini !*

**Mme L. :** *Imaginez-vous Madame. Ils prennent un manche de brosse et au bout du manche de brosse ils mettent un GSM et ils filment les jupes des professeures puis ils vont le mettre sur Internet... Et les profs ici, d'ailleurs j'en ai eu les jambes coupées, on est restés là deux heures j'ai vraiment tout écouté parce que c'est vraiment aberrant. Elle disait (la prof), qu'elle n'ose même pas, enfin moi je dirais je serais professeure « Jérémie je suis très fière de toi, tu as très bien travaillé, c'est beau quoi c'est bien ». Eh bien, elle n'ose même plus faire ça sinon l'élève va se faire passer pour un... faux-cul ! Mais où on va, allez ? Et j'ai appris ça y a pas longtemps, c'est Christian qui me l'a raconté. Maintenant en primaire, je sais pas si vous savez, y a deux classes, les faibles et les forts. Je dis, ça, ça devient quand même débile ! Parce que dans le temps, tout le monde était ensemble et les forts aidaient les faibles. Maintenant, ils sont séparés.*

La population d'élèves de l'école n'est pas des plus simples : le chahut est constant, sans pour autant être véritablement méchant. Le passé houleux de Jérémie serait remonté à la surface, ce qui aurait eu pour effet d'accuser à tort Jérémie d'avoir frappé un élève. Le parrain et la marraine ont dû intervenir :

**Mme L. :** *On a dû se battre hein !*

**AB :** Pour l'école ?

**Mme L. :** *Oui, parce que c'était vraiment un enfant perturbé et... perturbant aussi. D'ailleurs aussi cette année, son dossier d'il y a deux-trois ans était revenu à la surface. Du coup, là on a été, on ne s'est pas laissé faire quoi. Parce qu'on est strict mais quand il me téléphone à midi, le mercredi, pour me dire « marraine je suis puni et j'ai rien fait », je dis « t'es sûr que tu n'as rien fait ? Tu me le promets ? Tu sais bien comment je suis hein », « oui je te jure » qu'il me dit, « ben ça va, je m'en occupe, mais tu fais ta punition, mais tu laisses marraine faire ». J'ai téléphoné à son parrain, je lui dis « demain tu prends congé, on va à l'école ». Et le lendemain on est arrivé à l'école, on a été voir la directrice hein. J'ai demandé une explication, « donnez-moi le professeur qui a accusé Jérémie ». Je sais que je connais Jérémie et il me mentirait pas sur un sujet aussi important. (À Jérémie) Tu avais giflé un élève c'est ça ?*

**J. :** *J'avais frappé un élève pendant le sport. Mais c'était pas possible parce que pendant le sport je faisais les devoirs avec Thomas.*

**Mme L. :** *Elle me dit la directrice « il est en cours le professeur », « c'est pas grave, à quelle heure on peut le voir ? », « à midi », « je vais aller boire un café à côté, je vais revenir, mais moi je veux que ça soit éclairci aujourd'hui ». Et le professeur n'a jamais dit que... il n'a rien vu ! C'était un élève qui avait accusé Jérémie. Et la semaine d'après ben les parents et l'élève sont arrivés à l'école et ils ont appelé Jérémie. L'élève n'avait jamais vu Jérémie de sa vie ! Mais, on aurait laissé tomber l'histoire, c'était de nouveau marqué sur son dossier et...*

Ainsi, bien que la famille d'accueil connaisse le tempérament de Jérémie, cela ne les empêche pas de lui faire confiance. Le parrain et la marraine ont un comportement très protecteur vis-à-vis de leur filleul. Il s'agit notamment, de leur point de vue, d'effacer l'ardoise de Jérémie, de faire table rase du passé étant donné les circonstances familiales. C'est une manière de contrôler l'information, d'éviter un étiquetage de l'adolescent, une stigmatisation. Et lorsque l'information surgit, les parents d'accueil mettent tout en œuvre pour en neutraliser les effets, quitte à mettre en cause la politique de l'établissement en matière de contrôle comportemental, ce qui est un moyen d'externaliser et de déculpabiliser l'adolescent.

Jérémie est dans une option multisports, afin de s'assurer une bonne condition physique pour pouvoir passer les épreuves physiques qui mènent au métier de sapeur-pompier. Il est donc dans cet établissement scolaire « en attente », avant de pouvoir intégrer l'école de sapeur-pompier.

**J. :** *Je suis ici pour le multisport, je voudrais devenir sapeur-pompier plus tard, je suis ici euh, en attente de rentrer à l'école pour entrer chez les sapeurs-pompiers, je fais du sport depuis que je suis ici.*

[...]

**J. :** *En fait j'ai été ici pour performer dans le sport, pour moi faire ce que je veux faire plus tard.*

Il devrait intégrer l'école de sapeur-pompier à la fin de son premier degré, mais une condition était d'avoir 15 ans. Lorsqu'il finira son 1<sup>er</sup> degré il sera plus âgé, car il a échoué sa 1<sup>ère</sup> commune, et ne sait pas quand il pourrait à nouveau « postuler » pour rejoindre cette formation.

Le choix de ce métier n'est pas anodin. Il correspond à la mission de sauveur et de protecteur dont il s'est investi à l'égard de sa fratrie et, probablement aussi, à une volonté de valorisation personnelle, à travers la bravoure et la générosité, les qualités essentielles d'un (super) héros dont on ne peut se passer (contrairement au père qui l'a délaissé) :

**AB :** Qu'est ce qui te plaît dans le métier de sapeur-pompier ?

**J. :** *Ah, c'est tout ! Oui c'est euh, le fait de pouvoir sauver la vie des gens, de pouvoir les aider, de... les flammes...*

**AB :** Le feu ça t'attire ?

**J. :** *Oui ça m'attire et puis dire euh, voir comment ça fait d'être dedans. Voir qu'est-ce que ça fait d'avoir sauvé la vie de quelqu'un, d'être entre guillemets un super-héros quoi !*

[...]

**J. :** *Mais je veux dire, je veux me porter dans quelque chose où je vais aider les gens. J'ai perdu maman je sais bien que ça fait du mal et je me suis fort aussi raccroché après ça. Voilà, je me suis dit j'ai été malheureux, je veux pas que les autres soient malheureux quoi. Et voilà. Je sais la douleur que ça fait et puis voilà quoi.*

**AB :** *Oui, c'est difficile...*

**J. :** *Oui quand même beaucoup. Beaucoup, beaucoup, beaucoup, ... Enfin, je veux dire, maman j'en ai jamais parlé jusqu'à l'an dernier. J'ai dû aller voir une femme ici au PMS, Madame euh, je ne sais plus comment elle s'appelle. Et j'ai été la voir et puis de fil en aiguille je lui en ai parlé puis ça va mieux. Parce que parler de maman, juste dire le mot « maman » j'y arrivais pas. C'était compliqué quoi. Je me suis renfermé pendant 3 ans. Et puis Madame, je ne sais plus comment elle s'appelle, elle a réussi on va dire à dégonfler le ballon quoi. Tout doucement j'en ai parlé et puis je rentrais chez moi, j'avais déjà plus facile à en parler à ma famille d'accueil et tout ça. Et maintenant on en parle normalement quoi. Voilà quoi.*

C'est ici que Jérémie exprime le plus clairement la douleur qu'il a ressentie, et qu'il ressent toujours, suite à la disparition de sa maman. L'aide aux autres devient une sorte d'exutoire, une façon de transformer, voire de transfigurer, sa douleur à travers un sentiment de satisfaction personnelle et de gratitude d'autrui. Cela correspond aussi à son tempérament. Malgré un comportement perturbateur, Jérémie semble être un adolescent profondément gentil et serviable, à qui l'on peut faire confiance :

Après avoir mis les élèves en rang devant la porte, elle leur dit de rentrer. Tout le monde est installé mais quatre élèves sont en retard. Il s'agit de Jérôme, un élève en béquilles, et de Nicolas, qui l'aide à porter ses affaires. Jonathan et Olivier sont également en retard mais sans justification. La professeure leur en fait la remarque sans insister. Elle part avec eux chercher des chaises. Jérémie se propose de l'aider.

[...]

Jérémie, qui est l'un des élèves les plus turbulents de la rangée du fond, est responsable de la farde des présences.

(Extrait de notes ethnographiques en classe, 13 octobre 2009)

Une fois arrivé devant la porte de la classe le rang se place calmement devant le local et attend l'autorisation de rentrer.

[...]

Seuls Jérémie et Thomas nous rejoindront quelques secondes plus tard. Thomas est en chaise roulante et l'ascenseur de l'école est très souvent en panne. C'est toujours Jérémie qui aide Thomas à monter et à descendre les escaliers lorsque cela arrive.

(Extrait des notes ethnographiques en classe, 23 septembre 2010)

La famille d'accueil s'exprime sur les études de sapeur-pompier pour Jérémie :

**Mme L. :** *Normalement il aurait dû réussir ses deux années première. Enfin, les deux premières ici, et après il devait aller à Thuin. Parce que marraine s'était renseignée et tout. Et vu qu'il s'est bien foutu de moi la première année et qu'il a raté je dis « Jérémie tu*

*pourras pas rentrer parce que tu dois avoir 15 ans et tes deux années de réussies ». Alors maintenant il ira certainement après. Quand il aura fini, il ira au cours euh...*

**M. L. :** *Ben faudra aller reprendre des renseignements.*

**Mme L. :** *Oui, faudrait bien reprendre des renseignements mais bon, de toute façon il est qu'en deuxième. C'est pas la peine que je téléphone maintenant hein.*

**M. L. :** *Mais quelque fois que s'il réussirait, qu'il pourrait déjà aller...*

**Mme L. :** *Non non non, il devait réussir ses deux premières et commencer à 15 ans !*

**M. L. à J. :** *Tu dois réussir tes deux années sans doubler.*

**Mme L. :** *Sans doubler !*

# Adrien

## Présentation factuelle de l'élève

Adrien est né en 1998 et est inscrit dans une classe de 1<sup>ière</sup> D à l'ES3. Il a été observé uniquement pendant la deuxième année de recherche par Audrey Bossart qui a réalisé un entretien avec lui durant le mois de novembre 2010, et avec sa maman également au cours du même mois.

### *Vie familiale*

Adrien vit avec sa maman, Mme B., ainsi qu'avec sa sœur et ses deux frères dans la périphérie carolorégienne. Toute la famille vit dans une petite maison mitoyenne dans une rue assez calme, en cul-de-sac.

La sœur d'Adrien, Aurélie, a 18 ans. Elle est en 5<sup>ième</sup> professionnelle en cuisine. Son grand frère, Nathan, en a 15 et il est en 2<sup>ième</sup> secondaire. Son petit frère, David, est en 3<sup>ième</sup> primaire.

La maman d'Adrien est actuellement sans profession. Elle travaillait auparavant en tant que surveillante de nuit mais a dû arrêter pour raisons de santé. Mme B vient de repasser sous le statut de chômeur après avoir observé une période sous la mutuelle.

Le papa d'Adrien ne voit plus ses deux grands enfants suite à une décision de justice, après une violente altercation avec ses quatre enfants. Les deux derniers sont par contre en obligation de le rencontrer, dans un lieu neutre.

La passion d'Adrien c'est la cuisine. Passion qui est d'ailleurs partagée par l'ensemble des enfants.

### *Vie scolaire*

Les possibilités de trajectoires d'Adrien sont encore nombreuses, elles correspondent aux schémas des parcours n° 7, 9, 11, 12 ou 13.

Adrien a doublé deux fois en primaire : sa 1<sup>ière</sup> année ainsi que sa 4<sup>ième</sup> année.

Entre-temps, la famille a déménagé et Adrien a dû changer d'école.

Arrivé en fin de 4<sup>ième</sup> année, il a été orienté en 1<sup>ière</sup> D pour l'année scolaire 2010-2011.

Aux résultats des examens de Noël 2010 en 1D, Adrien a obtenu les points suivants (en %) :

Français	Mathématiques	Sciences	Étude du milieu (EDM)	Éveil (sciences + EDM)	Total
28	33	71	38	54,5	50

Aux résultats du CEB de juin 2011 en 1D, Adrien a obtenu les points suivants (en %) :

Français	Mathématiques	Sciences	Étude du milieu (EDM)	Éveil (sciences + EDM)	Total
37,5	35,5	27	52	39,5	37,5

Adrien n'a donc pas obtenu son CEB et passera en 2D pour l'année 2011-2012

### *Vie avec les pairs*

Adrien est un jeune garçon de nature très discrète. Il est taiseux et ne crée pas beaucoup de soucis à l'école, que cela soit en classe ou hors de la classe. Adrien est un des plus jeunes de sa classe. Son ami le plus proche est d'ailleurs un camarade du même âge que lui. Adrien est un garçon qui est très chétif et très petit, ce qui accentue d'autant plus la différence avec ses camarades de classes, qui ne sont pas forcément beaucoup plus âgés que lui, mais qui eux, en tous les cas, ne viennent pas d'une quatrième année primaire, Adrien étant le seul dans ce cas.

Adrien ne parle pas beaucoup (l'entretien qu'Audrey Bossart aura avec lui sera d'ailleurs très court) et il est encore très « jouette ». Il éprouve également un grand besoin d'être encouragé et soutenu. Par exemple, lorsqu'il est rencontré à l'école, il a un besoin systématique de raconter tous ses bons résultats, dans n'importe quelle matière que ce soit, afin d'être félicité.

Adrien a eu du mal à s'intégrer en classe avec ses camarades mais c'est un garçon courageux et, au fil du temps, il a pu trouver ses marques. Il est, en tout cas, très heureux de venir à l'école, ce qu'a confirmé sa maman lors de l'entretien.

### **Situation de l'entretien familial (extrait de notes)**

*Le jour de l'entretien est fixé à un lundi matin. J'arrive pile à l'heure et c'est le petit frère d'Adrien qui m'ouvre la porte. Il est en journée pédagogique aujourd'hui et reste donc à la maison. Il est en pyjama et joue à un jeu vidéo.*

*La maison, mitoyenne, se trouve dans une impasse. Il y a donc très peu de circulation, l'endroit est calme. Lorsque le petit frère vient m'ouvrir, j'entends une voix qui provient de la maison : « rentrez madame ! ». Lorsque j'entre, deux femmes sont dans la maison : la maman de Sébastien et la marraine des enfants, Mme F. Elles sont toutes deux occupées à dresser un village de Noël dans le salon. L'opération consiste à dresser sur une grande table tréteau un village composé de petites maisons, illuminées de l'intérieur par des bougies de guirlandes de Noël. Mme F. m'explique que cela fait quelques années qu'ils font cela. Chaque année ils accumulent de plus en plus de petites maisons et arrivent alors à construire un véritable petit village. La fenêtre du salon, placée juste derrière le village en question, est recouverte d'un drap noir constitué d'étoiles dorées, ce qui assombrit la pièce et oblige alors à allumer le plafonnier. Mme B. m'expliquera qu'ensuite ils installeront le sapin, mais j'ai du mal à concevoir où ils vont le placer...*



*La maison est assez petite mais il y a tout de même cinq chambres à l'étage (ce qui permet à chaque enfant d'avoir une chambre à soi). Cependant, le bas consiste en deux pièces seulement, le salon et la cuisine. Les deux pièces du bas sont surchargées d'affaires en tout genre. La télévision est allumée mais le volume sonore n'est pas très élevé. Je remarque également un ordinateur à côté de la TV, branché sur Facebook. Je ne remarque pas de livres ou de magazines mais il y a tellement d'affaires dispersées que c'est difficile d'apercevoir quoi que ce soit. La famille aime beaucoup les animaux et particulièrement les oiseaux. Il y a trois cages d'oiseaux ainsi que deux grands aquariums avec des lézards.*

*L'entretien se déroule dans la cuisine. Je déambule à travers le désordre afin d'atteindre la pièce qui, tout comme le salon, est également envahie d'affaires en tout genre. Il y a une grande table de huit personnes au centre, recouverte d'une nappe en plastique. La table occupe la quasi-totalité de la surface de la pièce. Il faut se faufiler à côté, en prenant garde aux cages d'oiseaux, pour pouvoir atteindre le plan de travail. Sur la table trône un cendrier avec quelques mégots. La marraine et le petit frère entendront donc toute notre conversation vu que les pièces sont ouvertes. Toutefois, aucun n'interviendra dans notre conversation, mis à part la marraine qui nous rejoindra en fin d'entretien. Le petit frère est très calme, il continue de jouer à son jeu, sans faire trop de bruit.*

*Je m'assieds sur une chaise dont le dossier est rempli de vêtements. La maman me sert un café et commence alors à me dire « alors vous connaissez Adrien ? ». Je profite de cette mise en bouche pour lui expliquer concrètement en quoi consiste la recherche et quel est le but de ma visite. La maman est très cordiale, souriante et participative.*

## **Vie familiale**

Mme B. est issue de l'enseignement professionnel en alternance (CEFA). Nous sommes donc en présence d'une famille au faible capital culturel.

**Mme B :** *Moi j'ai fait une 1<sup>ière</sup> générale à Carnières, puis je suis allée faire une 2<sup>ème</sup> professionnelle. Attendez non j'ai fait deux 1<sup>ière</sup>, j'ai fini celle à Carnières, j'étais en coiffure-couture mais j'avais pas le choix donc ça me plaisait pas du tout. Et puis je suis allée à l'école technique à Morlanwelz en électricité.*

**AB :** Et là vous avez été jusqu'en 6<sup>ième</sup> ?

**Mme B :** *Non, jusqu'en 3<sup>ième</sup>. Après je suis allée en CEFA.*

**AB :** Jusque 18 ans ?

**Mme B :** *Jusque 18 ans. Puis j'ai été surveillante de nuit, j'ai eu mon job tout de suite.*

**AB :** Vous avez travaillé là longtemps ?

**Mme B :** *Euh... 12 ans.*

Étant donné que Mme B. a quitté l'école à 18 ans, il est probable qu'elle n'ait pas terminé ses secondaires puisqu'elle a redoublé au moins une année, sa première secondaire. Elle a pu occuper le poste de surveillante de nuit en IPPJ jusqu'à ce qu'elle se sépare de son mari, 2002. Avec la garde des enfants, il devenait difficile de concilier vie familiale et vie professionnelle avec des horaires de nuit.

**Mme B :** *Je suis au chômage pour le moment.*

**AB :** Vous travailliez avant ?

**Mme B :** *Jusqu'en 2002 j'étais surveillante de nuit dans un IPPJ.*

**AB** : D'accord. Vous travailliez de nuit.

**Mme B** : *Oui*

**AB** : Ça devenait un petit peu compliqué ?

**Mme B** : *Ben j'étais mariée à l'époque. On habitait sur place et ça se passait pas trop mal. Mais maintenant c'est plus possible.*

**AB** : Quand vous habitiez du côté de Namur ?

**Mme B** : *Oui*

**AB** : Et maintenant ce n'est plus possible vous dites ?

**Mme B** : *Ben je suis seule donc travailler de nuit c'est pas possible !*

**AB** : Et vous comptez rechercher un emploi dans le futur ?

**Mme B** : *Oui en fait je viens de retomber au chômage parce que j'étais sous mutuelle mais c'est un peu compliqué parce que je suis sourde d'une oreille donc c'est déjà moins évident. Et alors j'ai des gros problèmes de dos, je dois porter des ceintures etc. donc je dois faire un travail léger. Je suis passée sous travailleur handicapé quoi.*

Notons au passage qu'Adrien n'a pas une idée claire du parcours professionnel de sa maman :

**AB** : Elle fait quoi comme métier ?

**A.** : *Ben elle a pas de métier, elle est à la maison.*

**AB** : Elle travaillait avant ?

**A.** : *Avant, à la Croix-Rouge.*

**AB** : Elle faisait quoi à la Croix-Rouge ?

**A.** : *Euh... elle soignait.*

**AB** : Elle est infirmière peut être ? Ou aide-soignante ?

**A.** : *Euh... sûrement ça.*

Nous ne savons pas quelles sont les raisons de la surdité ou des problèmes de dos de Mme B., étant donné que le travail de surveillante d'IPPJ ne demande pas que l'on soulève des charges importantes. En revanche, sans pouvoir l'affirmer, nous pouvons nous demander si l'ex-mari n'est pas étranger à ces problèmes étant donné qu'il s'agit d'un homme violent, condamné pour coups et blessures et qui aurait tenté d'assassiner ses enfants :

**AB** : Et le papa ?

**Mme B** : *Le papa... eh bien, on est séparés depuis... 2002. Pour coups et blessures etc. Il a voulu... il a voulu tuer les enfants aussi. Les mettre dans une voiture... vers l'eau. Mais lui, il sautait de la voiture. On l'a plus vu pendant... enfin, lui, il a été condamné pour d'autres choses quoi, pour coups et blessures etc. On ne l'a plus vu pendant 6 ans. Puis il a refait une demande de droit de visite. Alors euh, euh... les deux grands sont passés au tribunal de la jeunesse et quand mon grand a revu son père, déjà de loin il a commencé à trembler euh, pendant l'audition il bégayait, il tremblait. Au soir il avait des TOC, il a été hospitalisé une semaine. Et c'est ça qu'il a raté son année scolaire en fait. Il a, il était sous médicaments, il était à la maison. Puis bon euh, on avait décidé qu'ils devaient voir leur père dans un espace rencontre. On a été en appel. Les deux grands sont tranquilles. Mais les deux petits ils doivent y aller à l'espace rencontre.*

**AB** : Obligé ?

**Mme B :** *Obligé.*

**AB :** Et vous y allez avec ?

**Mme B :** *Je dois les conduire et puis les récupérer.*

**AB :** Vous ne pouvez pas rester ?

**Mme B :** *Non. Et ça va commencer dans pas longtemps.*

**AB :** Ca n'a pas encore commencé ?

**Mme B :** *Non. J'y suis allée avec eux juste rencontrer les, la dame qui s'occupe des rencontres, la semaine passée. Et on attend des nouvelles pour le début.*

Le père a laissé des marques indélébiles chez ses enfants, notamment Nathan qui en arrive à bégayer, à avoir des TOC et à être hospitalisé, par le simple fait l'avoir aperçu. Par ailleurs, le père a déménagé. Il s'est installé dans la région de Namur. Mme B. pense, sans en être certaine, que c'est pour se rapprocher de ses enfants.

**AB :** Et les enfants n'ont pas envie de le voir ?

**Mme B :** *(Signe non de la tête)*

**AB :** Oui, c'est un traumatisme pour eux... Adrien ne m'en a pas parlé beaucoup. (Adrien a en fait refusé d'en parler lors de notre entretien)

**Mme B :** *Adrien est un peu taiseux, lui. Oui et en plus ils sont, à ma demande, en fait une demande où je voulais que, qu'un psy aille les voir. Y a un expert qui a été désigné. Parce que leur père il dit que, ce qu'il a voulu les tuer c'est pas forcément vrai. En fait, il était déjà en sursis pour coups et blessures, donc les grands surtout n'ont pas accepté d'être considérés comme des menteurs ! Alors l'expert, l'expert il les a vu plusieurs fois, à plusieurs reprises, les grands, les petits, tous chacun à leur tour. Et en fait, enfin on ne peut pas dire ce qu'il s'est passé en détails mais on ne peut pas dire qu'il s'est passé rien quoi ! Et quelque part c'était un peu une reconnaissance parce que le grand il s'est senti un peu apaisé en se disant bon, « il dit qu'y a rien eu mais y a quand même eu quelque chose quoi ». Donc Adrien aussi, Adrien il a quand même été aussi traumatisé mais bon, il est plus petit, il a moins de souvenirs aussi. Et puis bon, quand je suis partie il avait un an donc euh...*

Cette situation avec le père a clairement eu un impact sur la scolarité de Nathan, qui a redoublé sa 1C :

**AB :** Il s'est passé quoi avec votre grand fils ?

**Mme B :** *Ben mon grand, lui, il a réussi son CEB.*

**AB :** En fin de 6<sup>ième</sup> primaire ?

**Mme B :** *En fin de 6<sup>ième</sup> primaire. Il a fait une 1<sup>ière</sup> générale. Euh, qu'il a raté pour raison de maladie. Alors, il est allé en 1<sup>ière</sup> complémentaire. Là, en 1<sup>ière</sup> complémentaire, on lui a dit carrément que s'il réussit, on lui a dit que s'il réussissait sa 1<sup>ière</sup> complémentaire, il était obligé d'aller en 2<sup>ième</sup> générale. Euh, chose qu'il ne voulait pas lui. Il veut se diriger vers la professionnelle aussi. Donc euh, ben il a rien foutu. Ça, c'est clair. Et moi à sa place, j'aurais fait la même chose. Et puis ici, la 1<sup>ière</sup> complémentaire il a même pas présenté son examen. Et il est quand même en 2<sup>ième</sup> général ! Donc il doit encore perdre une année ici, c'est le cas de le dire, il doit la perdre, parce que après il va quand même en professionnel. Moi je lui dis « il faut quand même travailler le français et les maths, ça, même en professionnel t'en auras besoin quoi ».*

**AB :** Mmmh, les bases.

**Mme B** : *Ouais, ça c'est clair. Euh, mais à la limite qu'il travaille et qu'il présente pas ses examens, tout simplement.*

**AB** : Et qu'est-ce qu'il en dit lui ?

**Mme B** : *Lui, il veut aller en professionnel !*

**AB** : Il veut faire quoi ?

**Mme B** : *Cuistot.*

**AB** : Ah oui, d'accord. C'est la famille !

**Mme B** : *C'est la famille cuistot ! Le petit aussi ! (en montrant le petit frère d'Adrien qui joue à un jeu vidéo dans le salon)*

**AB** : Ah mais tous alors !

**La marraine** : *Je suis la coupable !*

**Mme B** : *Le week-end ici c'est des horreurs « on peut faire des gâteaux, on peut faire de la soupe, on peut faire ceci, on peut faire cela ? »*

Une incohérence du parcours au sein du premier degré est particulièrement bien mise en évidence ici, celle du passage automatique de la 1S à la 2C. En effet, étant donné que, suite à la réforme de l'« École de la réussite », le parcours au sein du premier degré ne peut excéder trois années, tout élève de 1S (qui a déjà effectué une année, soit en 1C, soit en 1D) passe automatiquement en 2C puisqu'il ne lui reste plus qu'une année possible de fréquentation du premier degré. Dès lors, certains élèves mettent en place des comportements d'inertie<sup>56</sup> : à quoi cela sert-il de travailler puisque, de toute façon, je vais quand même passer en deuxième année. Chez Nathan, ce n'est pas un comportement d'inertie que l'on observe mais bien une stratégie d'échec, tout comme dans le portrait de Nadia, qui avait pour objectif d'atteindre la 3P plus rapidement. Or, le passage automatique de la 1S à la 2C contraint Nathan à devoir patienter une année supplémentaire, à mettre une nouvelle fois en place une stratégie d'échecs. Cette attitude est acceptée par la mère, qui comprend les raisons de son fils et qui avoue qu'elle aurait fait pareil à sa place, même si elle aimerait qu'il travaille ses cours, quitte à ne pas présenter l'examen. Ainsi, pendant deux années consécutives, Nathan n'a volontairement pas travaillé pour l'école, ce qui laisse supposer une sérieuse accumulation des retards dans les apprentissages, mais aussi une érosion progressive de la motivation de l'élève face au travail scolaire :

**AB** : Et l'école ça va ?

**Mme B** : *Pfff... non, il est pas motivé ! Il est pas motivé pour un sou.*

**AB** : Et il est là depuis 3 ans ? C'est sa 3<sup>ième</sup> année ?

**Mme B** : *Euh, il est allé euh, attendez, il a fait, la 1<sup>ière</sup> générale il l'a fait au [nom de l'école], puis la 1<sup>ière</sup> complémentaire il l'a fait à [nom de l'école] ici à Jumet. Mais euh, ça n'allait pas du tout, parce qu'en plus il était agressif, enfin toutes sortes de trucs comme ça. Donc, il avait peur de retourner à l'école. Donc, il est retourné au [nom de l'école] faire cette année en sachant très bien que l'année prochaine il part faire cuisine ailleurs.*

**AB** : Et il sait où il va aller en cuisine ?

**Mme B** : *A [nom d'école]*

---

<sup>56</sup> Une distinction plus précise des différents types de comportements liés à des incohérences des parcours possibles ou visant simplement à contourner les contraintes institutionnelles seront construites dans le dernier chapitre du tome 2 du présent rapport, portant sur les politiques éducatives en Communauté française de Belgique.

**AB** : Donc il a déjà une idée...

**Mme B** : *Ab oui oui oui !*

[...]

**Mme B** : *Il (Nathan) a vraiment l'impression de perdre son temps et d'aller à l'école pour rien. Maintenant, il est pas très pote avec l'école non plus hein, ça c'est clair.*

La grande sœur, Aurélie, qui fait cuisine également, en 5<sup>ème</sup> année, est inscrite dans une autre école de la région :

**Mme B** : *Écoutez, elle a passé son CEB, elle a fait une 1<sup>ère</sup> générale, elle a fait une 2<sup>ème</sup> générale eh... elle a raté la 2<sup>ème</sup> générale à cause des langues, parce que les langues c'est pas son truc du tout. Moi, je les connais pas, à part un tout petit d'anglais, donc je sais pas l'aider en néerlandais. Et puis de là, elle est partie en professionnel. Et là, elle s'est épanouie ! Elle est dans son truc. Elle est en 5<sup>ème</sup>. Elle passe régulièrement, enfin, sans problème !*

**AB** : Oui elle est motivée donc ça va.

**Mme B** : *Elle a ramené son bulletin : 18, 19, 17 sur 20, partout.*

**AB** : Bonne scolarité...

**Mme B** : *Ab oui, tout à fait.*

Le cas d'Aurélie est particulièrement intéressant car il permet de relativiser la logique de la relégation. Bien qu'elle se soit orientée dans le professionnel après un échec en deuxième année, Aurélie semble aujourd'hui épanouie et elle ramène d'excellents résultats. Par ailleurs, sa motivation est soutenue par un réel projet qui semble parfaitement cohérent : faire une septième année afin de se spécialiser dans la chocolaterie et la confiserie, faire ensuite deux ans de formation en chef d'entreprise, ce qui laisse supposer qu'Aurélie compte devenir indépendante. On retrouve dans cette situation la mobilisation de critères issus d'une hiérarchie secondaire qui s'oppose à la hiérarchie absolue.

La hiérarchie absolue (Charlier, 1987) renvoie à la structure hiérarchique des formes d'enseignement qui place à son sommet l'enseignement général, suivi de l'enseignement technique de transition, puis de l'enseignement technique de qualification et, enfin, de l'enseignement professionnel. Nous pouvons encore ajouter, tout en bas de cette hiérarchie, le CEFA. Cette hiérarchie absolue est issue de l'idéal dominant de l'enseignement au sein duquel il est hautement valorisé de faire des études universitaires, avec au sommet le doctorat. Dès lors, tout parcours s'éloignant de cet idéal ne peut être que dévalorisé.

Les hiérarchies secondaires mobilisées par certaines familles<sup>57</sup> sont celles qui sont issues d'un autre rapport à l'enseignement, qui met en avant d'autres critères de valorisation, notamment la liberté, l'autonomie et la créativité (Souto Lopez & Charlier, 2010). Il semble que l'on retrouve ces critères chez Aurélie puisqu'être indépendant implique une autonomie et une liberté dans le travail (mais aussi financièrement à travers les revenus). D'autre part, la confiserie et la chocolaterie impliquent également une certaine créativité.

Ces considérations invitent à renverser la perspective scientifique habituelle qui consiste à considérer l'enseignement qualifiant sous l'angle exclusif de la relégation. Soyons bien clairs, ce que l'on peut appeler des choix positifs, pour reprendre la terminologie officielle, c'est-à-

---

<sup>57</sup> Pour une analyse approfondie des critères mis en avant par les familles populaires concernant les choix d'orientation, voir notamment Géraldine André (2009) qui reste cependant dans une perspective des théories de la reproduction.

dire des choix qui ne sont pas des choix par défaut, produits de la relégation, n'invalident en rien les théories de la reproduction puisque l'enseignement qualifiant reste *massivement* un enseignement de relégation. Également parce qu'un diplôme universitaire protégera non seulement toujours mieux un individu du chômage qu'un diplôme de l'enseignement professionnel, mais donnera également plus de chances à un universitaire d'être socialement mobile et de s'élever dans la structure sociale. Ainsi, les théories de la reproduction restent d'une parfaite pertinence pour dévoiler les inégalités sociales, mais il faut également admettre que tout le monde ne cherche pas forcément à s'élever socialement, pourvu que la personne se sente bien et s'épanouisse dans ses activités quotidiennes. Enfin, rappelons que les élèves qui se sont orientés de façon réfléchie dans l'enseignement qualifiant relèvent de l'exotisme, d'une socio-anthropologie de l'exception, même si, dans le meilleur des mondes, ils devraient être la norme.

### Vie scolaire

C'est Mme B. qui a choisi l'école d'Adrien. Une voisine lui a parlé de l'annexe de l'ES3 qui profite de la réputation du bâtiment principal :

**Mme B :** *Écoutez, on m'en avait parlé, parce que je n'ai pas envie de mettre mes enfants ensemble, dans les mêmes écoles.*

**AB :** D'accord. C'est un choix.

**Mme B :** *C'est un choix. Je préfère les séparer parce que bon, comme tout frère et sœur, ça se chamaille, ça se dispute, et j'ai pas envie qu'ils se disputent sur le trajet etc. Et puis, ils prennent plus d'autonomie aussi en restant plus séparés quoi. Parce que je les couve un petit peu trop alors il faut que, j'apprends à les lâcher. Et j'ai une voisine qui a deux de ses neveux dans cette école, qui a une très, très bonne réputation et euh, j'avais déjà été visiter l'école en fait pour mon plus grand, au mois de... au mois d'avril je crois. J'avais déjà été visiter l'école pour le grand et puis bon comme il pouvait pas y aller encore c'est le petit qui en a profité.*

Ce n'est pas le seul portrait où il y a une volonté manifeste de ne pas inscrire les enfants dans la même école, avec le même argument des disputes. On retrouve cette situation, de façon différente, dans le portrait de Dona.

Mme B ne trouve rien à redire du comportement de ses enfants à l'école :

**Mme B :** *Tous en fait, tous les quatre en cours ils sont tous très chouettes, ils sont polis, ils sont corrects, ils travaillent, c'est la récréation le plus compliqué. (Rires)*

[...]

**Mme B :** *Il se laisse pas faire le petit, un regard de travers, il plonge. (en parlant de son dernier fils)*

Les trois grands enfants se rendent seuls à l'école, en bus. Le petit dernier va à pied car l'école n'est pas loin. Les deux plus grands prennent le même bus mais pas aux mêmes heures. Et Adrien prend son bus de son côté. C'est la première année qu'il prend le bus seul :

**Mme B :** *Ben j'ai fait le premier jour... Avant la rentrée j'ai fait le trajet avec lui en voiture. Et le jour de la rentrée je suis allée avec lui en bus. Lui montrer les repères, où il devait sonner, où il devait descendre et ça se passe très, très bien.*

[...]

**Mme B :** *Et le premier jour, je l'ai attendu à l'arrêt du bus, à l'arrivée quoi et il me dit « mais maman je pouvais rentrer tout seul » !*

Comme d'autres parents interviewés, Mme B. apprécie particulièrement l'annexe de l'ES3. Le dossier scolaire d'Adrien indique qu'il a redoublé sa 1<sup>ière</sup> et sa 4<sup>ième</sup> primaire. Or, Mme B. semble faire l'impasse sur le premier redoublement :

**Mme B :** *Il a fait une première primaire au [nom de l'école, à Namur].*

**AB :** Vous habitiez par-là ?

**Mme B :** *On habitait par-là, oui. Puis il est allé en... Il était dans une classe de 1<sup>ière</sup> / 2<sup>ième</sup>.*

**AB :** Oui, mélangé.

**Mme B :** *Mélangé, voilà. Puis de là, il est passé en 2<sup>ième</sup> primaire mais il était pas prêt à y aller en fait. Ça se passait pas très bien. Pas très bien dans le sens que son institutrice lui criait tout le temps dessus. Enfin, en fait elle criait tout le temps sur tout le monde et lui, Adrien, il aime pas quand on crie. Quand on crie il se referme un petit peu.*

**AB :** Oui.

**Mme B :** *Donc euh, voilà. Puis on est revenu par ici.*

**AB :** Oui, vous avez déménagé.

**Mme B :** *On a déménagé. Puis il est allé donc l'année passée au, l'année passée et l'année d'avant, au [nom de l'école], c'est l'école communale qui est ici tout près.*

**AB :** Donc 3<sup>ième</sup> et 4<sup>ième</sup> alors ?

**Mme B :** *Euh... Il a fait jusqu'à sa 3<sup>ième</sup> année puis ici il a fait deux 4<sup>ième</sup> année en fait.*

**AB :** D'accord.

**Mme B :** *Alors bon, à la fin de sa 4<sup>ième</sup> année son institutrice disait que bon, ou il pouvait aller en 5<sup>ième</sup> primaire ou passer en 1<sup>ière</sup> accueil quoi, en 1<sup>ière</sup> différenciée. Mais Adrien c'est plus un manuel. C'est pas une grosse tête. Il est pas bête mais c'est pas une grosse tête, les études c'est pas trop son truc quoi. Alors bon, il a préféré aller en 1<sup>ière</sup> différenciée, 1<sup>ière</sup> accueil.*

**AB :** Vous lui aviez demandé ce qu'il préférerait faire ?

**Mme B :** *Oui, bien sûr !*

**AB :** D'accord. Et lui a décidé d'aller en...

**Mme B :** *Tout à fait. Il a... tout de suite là-dessus. Et il se dirige vers la cuisine.*

**AB :** Ca il m'a dit oui.

**Mme B :** *Comme parrain et marraine sont cuistots tous les deux. Sa grande sœur est cuistot, donc il voulait vraiment se diriger dans la cuisine. Et alors on a trouvé une école où il est maintenant, qui a une très bonne réputation, qui est une très bonne école, et il s'y plaît énormément !*

**AB :** Oui, ça, je remarque...

**Mme B :** *Ah, il part tous les jours avec le sourire, il revient tous les jours avec le sourire, il raconte tout ce qu'il fait à l'école. Il est euh... il est au paradis.*

Adrien explique son changement d'école :

**AB** : Tu as des problèmes en quoi toi ?  
**A.** : *En tout.*  
**AB** : Pourquoi tu as dû venir ici ?  
**A.** : *Parce qu'on m'a fait doubler trop de fois alors j'ai dû venir ici.*  
**AB** : C'est toi qui as choisi de venir dans cette école ou c'est maman ?  
**A.** : *C'est maman.*  
**AB** : Vous habitez pas loin ?  
**A.** : *Non. On habite à 18 minutes.*  
**AB** : Tu viens en bus ?  
**A.** : *Oui.*  
**AB** : Tout seul ?  
**A.** : *Oui.*

Il est intéressant de soulever la façon dont Adrien parle de ses redoublements : « on m'a fait doubler trop de fois », comme si, d'une certaine façon, il se déresponsabilisait de ses échecs répétés. Ce n'est pas lui a redoublé, ce sont les autres qui l'on fait redoubler. Avec un père violent, Adrien doit être confusément conscient que sa situation familiale n'apportait pas un climat favorable à la réussite scolaire. Concernant ses projets d'avenir, le jeune garçon compte suivre le chemin de sa sœur et de son frère aînés, apparemment inspiré du parcours professionnel de sa marraine.

**AB** : Tu as une idée de ce que tu veux faire plus tard ?  
**A.** : *Cuisinier.*  
**AB** : Ah tu veux faire la cuisine. Tu aimes bien ça ?  
**A.** : *Oui.*  
**AB** : Tu fais déjà des trucs à la maison ?  
**A.** : *Oui.*  
**AB** : Tu fais quoi ?  
**A.** : *Des pâtisseries.*  
**AB** : Quoi comme pâtisseries ?  
**A.** : *Un peu de tout.*  
**AB** : Dis-moi...  
**A.** : *Ben éclairs au chocolat, donuts, gâteaux au chocolat, aux fraises...*  
**AB** : C'est pas facile tout ça.  
**A.** : *Ben... si.*  
**AB** : Tu fais ça avec maman.  
**A.** : *Non.*  
**AB** : Tout seul ?  
**A.** : *Oui.*  
**AB** : Et tu as commencé tout seul ?  
**A.** : *Au début avec maman et après tout seul.*

Ainsi, Adrien semble aimer la cuisine, plus particulièrement la pâtisserie qu'il pratique à la maison. Cela conduit Mme B. à prendre au sérieux le projet de son fils, encouragée certainement par le parcours de sa fille, au point de préférer qu'il échoue son CEB afin de rejoindre l'enseignement professionnel plus rapidement. Cette position est sans doute



confortée par le parcours de Nathan qui est contraint de « subir » une 2C alors même qu'il voulait rejoindre le professionnel depuis sa 1S.

**Mme B :** *Il est même embêté parce que il sait que s'il réussit son CEB il va devoir changer d'école...*

**AB :** Oui, il le sait ?

**Mme B :** *Il le sait.*

**AB :** Et il n'a pas envie ?

**Mme B :** *Non.*

**AB :** Et s'il réussit son CEB, vous le mettriez ou ?

**Mme B :** *J'en ai aucune idée !*

**AB :** Donc il faudrait rechercher une école...

**Mme B :** *Je pense que s'il réussissait son CEB je le mettrais, y a une école qui est attachée avec euh, avec la sienne...*

**AB :** Au Boulevard...

**Mme B :** *C'est ça, donc je pense que ce serait là mais euh... je ne sais pas.*

**AB :** Vous verrez bien à la fin de l'année ?

**Mme B :** *On verra bien à la fin de l'année. Maintenant, je ne lui en ai pas parlé mais je ne sais pas exactement comment ça va se passer mais je me demande si, si euh, si en en parlant avec la direction etc., s'il y a possibilité qu'il ne passe pas son CEB.*

**AB :** Vous préféreriez ?

**Mme B :** *Ben, je pense que ce serait mieux pour lui. Parce que comme j'ai la blague avec le grand qui lui a son CEB, qui peut pas faire ce qu'il veut, il est embêté, il doit encore s'embêter une année avant de pouvoir faire ce qu'il veut faire.*

La situation de Nathan conduit Mme B. à envisager de se mettre d'accord avec la direction pour un redoublement en 1D, c'est-à-dire de mettre en place une stratégie d'échec pour Adrien afin qu'il rejoigne plus rapidement le professionnel. Mme B. craint notamment qu'une réussite du CEB ne soit finalement qu'un cadeau empoisonné dans la mesure où Adrien est issu d'une 4<sup>ème</sup> primaire. Dès lors, son fils n'aurait pas acquis le bagage suffisant pour réussir dans le général par la suite, alors qu'il a de bons résultats dans le cours de cuisine.

**AB :** Et donc, pour Adrien, vous craigniez que s'il réussit son CEB, sa scolarité soit difficile après ?

**Mme B :** *Oh oui ! Ici il a ramené son bulletin, il avait trois échecs je crois. Y en avait un en math, en sciences et en langues. Mais je lui ai dit que son bulletin était beau quand même parce que bon, sachant qu'il vient de 4<sup>ème</sup> primaire, y a beaucoup qu'il n'a pas vu en 5<sup>ème</sup> et en 6<sup>ème</sup>. Il était un petit peu désolé de ses échecs mais je lui ai dit que c'était bien quand même parce que franchement, en gestion de l'alimentation, donc dans ce qui est un petit peu cuisine, il a 80, 80 %.*

Au cours du Conseil de classe du 6 octobre 2010, les enseignants affirmaient déjà qu'Adrien ne réussirait de toute façon pas son année étant donné ses grosses lacunes dans les différentes matières. Celles-ci, toujours selon les enseignants, sont en partie dues au fait qu'Adrien provient d'une quatrième primaire. Le titulaire de la classe d'Adrien précise également que la situation de l'élève est en grande partie due au traumatisme qu'il a subi

suite à l'histoire avec son père : « On peut avoir beaucoup de difficultés mais un niveau de 4<sup>ème</sup> primaire avec des difficultés d'apprentissage, un profil très difficile, on a creusé un peu, on connaît l'histoire d'Adrien, qui justifie pleinement qu'il en soit là, lui, c'est déjà du raccrochage scolaire avant tout, la motivation de venir à l'école ! ». Ses problèmes sont d'abord psychologiques avant d'être strictement scolaires. La priorité n'est donc pas sa réussite mais son maintien dans le système scolaire. En effet, au cours du Conseil de classe d'octobre, les enseignants indiquaient que l'élève n'étudiait pas et ne se remettait jamais en ordre. Ils le soupçonnaient même de fumer des joints.

La situation d'Adrien pointe une autre incohérence liée à la limitation des redoublements. On peut légitimement se demander comment un élève n'ayant pas traversé une cinquième et une sixième primaires pourrait acquérir, en une année, au cours de la 1D, le bagage nécessaire pour réussir son CEB dont l'épreuve correspond à la matière de sixième primaire, même si le degré différencié constitue une alternative pédagogique au redoublement<sup>58</sup>. Dans la mesure où celle-ci peut ne pas être adaptée à certaines situations d'élèves, cela se traduit par la mise en place de stratégies d'échecs qui peuvent être, dans certains cas, interprétées comme l'expression simultanée d'une relégation et d'une auto-relégation.

**Mme B** : *Il a des petits soucis en tout ça c'est clair mais euh bon, il était pas trop tracassé parce qu'on lui a expliqué que c'est normal, au début il va avoir beaucoup de mal parce qu'il y avait beaucoup de choses qu'il avait pas vu quoi. Il faut aussi que les profs puissent voir à quel niveau il est arrivé.*

**AB** : Oui, c'est normal. Et comme il vient d'une 4<sup>ème</sup> évidemment...

**Mme B** : *Oui, il a un peu plus dur...*

[...]

**AB** : Et vous disiez que vous pourriez parler avec la direction pour qu'il puisse rater son CEB ?

**Mme B** : *Je sais pas si c'est envisageable mais je crois que ce serait bien pour lui. Parce que le fait de changer d'école il y tient pas du tout. C'est ça le problème. Et il est vraiment trop bien dans sa peau là-bas. Je le vois trop bien évoluer, trop content d'être avec les profs qu'il a, qui sont super gentils, super agréables !*

Mme B ne souhaite pas qu'Adrien se retrouve dans le même cas de figure que son frère Nathan :

**Mme B** : *Et puis surtout, changer d'école. S'il aurait pu rester là-bas, réussir son CEB mais continuer dans la même école etc., ça aurait été différent. Parce qu'à la limite il faisait un 2<sup>ème</sup> générale dans la même école puis il faisait ce qu'il voulait quoi. Continuer dans le général ou aller en professionnel.*

**AB** : Hé bien c'est-à-dire que s'il réussit son CEB, il va passer en 1<sup>ère</sup> commune. Puis en 2<sup>ème</sup> commune puis seulement en 3<sup>ème</sup> P.

**Mme B** : *Oui, donc il va devoir faire 3 années. Tandis que s'il le rate il va faire une 2<sup>ème</sup> D et après il va en 3<sup>ème</sup> P.*

**AB** : Ce qui pour lui semble le plus intéressant ?

---

<sup>58</sup> Ce point sera approfondi dans le dernier chapitre du tome 2 de ce rapport portant sur l'analyse des politiques éducatives en Communauté française.

**Mme B :** *C'est ce qui semble le plus intéressant et pour moi c'est ce qui me semble le plus facile pour lui ! Enfin, je dis pas facilité au niveau du travail mais pour faire ce qu'il veut quoi ! Autrement, je sais d'expérience que quand on va dans une école pour faire quelque chose qu'on aime pas, comme moi ma maman elle m'avait mis en coiffure/ couture, c'était pas du tout mon truc quoi. Une fois que je suis allée en électricité, je faisais ce que je voulais. Là c'était bien mieux quoi. Plus motivant quand même.*

Malgré qu'elle déplore le fait que son fils devra rejoindre le tronc commun en cas de réussite du CEB, Mme B. apprécie, comme d'autres parents, l'idée d'un degré différencié :

**Mme B :** *Moi je pense que c'est très bien ! Ah oui ! Parce que comme franchement, Adrien ne doit pas rester en primaire comme ça et perdre du temps, parce que bon, heureusement qu'il est petit quelque part, il serait passé dans le décor comme ça mais bon, il euh...*

**AB :** Il a l'âge

**Mme B :** *Voilà, il a l'âge ! Donc il lit vraiment très bien, je suis très contente de son parcours, enfin, du fait qu'il soit rentré dans le différencié.*

**AB :** Et s'il réussit à rater son CEB, on va dire... il va passer en 2<sup>ème</sup> D et ensuite rejoindre la 3<sup>ème</sup> P pour faire cuisine...

**Mme B :** *Voilà !*

**AB :** Et le fait qu'il n'ait pas son CEB, ça ne vous embête pas ?

**Mme B :** *Oui, ça m'embête. Mais le problème c'est que, s'il l'a il est coincé ! Parce que le Certificat d'Études de Base c'est pas donné à tout le monde, et même ça, il ne l'aura pas c'est embêtant, mais bon, il peut faire un très beau parcours en professionnel et euh, avoir son diplôme de professionnel quoi.*

**AB :** Et faire un métier...

**Mme B :** *Et faire un métier qui lui plaît.*

Cependant, à la différence des parents qui affectionnent le degré différencié parce qu'il représente une chance supplémentaire pour leur enfant de rejoindre l'enseignement général, Mme B. l'apprécie car cela a permis à son fils de passer de sauter quelques années, de ne pas rester coincé dans le primaire. On a parfois l'impression que la maman a une légère tendance à confondre le degré différencié et le professionnel, comme si, finalement, le deuxième était la suite logique du premier, avec un sentiment contradiction lié au passage au sein du degré commun en cas de réussite du CEB.

À la question de savoir si l'orientation dans le professionnel ne pose pas de problèmes :

**Mme B :** *Moi je vois ma fille en général ça passait très bien sauf les langues, c'était le gros souci pour elle, et là en professionnel... J'étais un petit peu embêtée de la mettre en professionnel, au début.*

**AB :** Ça vous embêtait ?

**Mme B :** *Au début oui. C'est parce que j'ai déjà eu l'expérience avec elle que pour les autres ça passe mieux quoi. Parce que je vais dire la professionnelle c'est la professionnelle, après ça ben y a plus grand-chose. On a toujours envie que les enfants aillent le plus loin possible quoi. Faire des belles études, avoir un beau métier etc. Et puis bon, en en parlant un petit peu avec leur marraine, elle dit écoute, vaut mieux faire un bon professionnel, un bon manoeuvre allez je vais dire, plutôt que de forcer à faire des études bourrage de crâne où c'est*

*un peu plus compliqué quand même faut le dire, et qu'elle s'en sorte pas. Puis bon, j'ai fait ma professionnelle aussi donc bon...*

Adrien, quant à lui, ne manifeste aucune inquiétude par rapport à son CEB.

**AB** : Toi tu n'as jamais passé ton CEB ?

**A.** : *Non.*

**AB** : Tu vas le passer cette année ?

**A.** : *Oui.*

**AB** : Tu es un peu stressé ?

**A.** : *Non.*

**AB** : Et ça va aller ?

**A.** : *Oui.*

**AB** : Et si tu réussis qu'est-ce qu'il va se passer ?

**A.** : *Ben il faudra que je change d'école.*

**AB** : Et tu vas aller où ?

**A.** : *Je sais pas.*

On constate qu'Adrien prétend réussir son année et n'évoque donc pas la stratégie d'échecs comme le fait sa maman. Celle-ci, comme d'autres parents, est particulièrement contente de l'annexe de l'ES3 et de l'équipe pédagogique. Cela tient très certainement au fait que, d'une part, il s'agit d'une petite école et que le personnel pédagogique est très accessible. D'autre part, les chercheurs ont pu remarquer un véritable engagement de certains enseignants et du directeur adjoint dans le suivi scolaire de leurs élèves. Ils adoptent une pédagogie individualisée en prenant en compte toute la trajectoire de l'élève qui est évalué non pas uniquement à partir de ses performances scolaires, mais en mettant celles-ci en perspective avec son parcours antérieur :

**AB** : Oui ? Comment vous trouvez les professeurs ?

**Mme B** : *Géniaux ! La direction est présente. On passe, on passe dans l'école chercher Adrien, on dit « bonjour ». Oh non, ils sont vraiment supers. Et quand y a un petit conflit, ils laissent pas aller les choses loin, c'est réglé tout de suite. Franchement, c'est génial.*

**AB** : Petite école.

**Mme B** : *Petite école mais franchement géniale.*

**AB** : Oui mais ça permet un environnement un peu plus familial pour les enfants.

**Mme B** : *Euh, c'est pas comme ça partout ! Ma fille est dans une petite école et c'est pas comme ça du tout. Ah oui, non. Maintenant elle est bien intégrée, depuis le temps qu'elle y est ça va, elle est bien intégrée, mais c'est beaucoup, enfin c'est un peu plus euh, c'est un peu plus des voyous quoi là-bas. Alors ma fille qui est très clame et très sage, elle fait un peu tâche dans le tableau quoi.*

[...]

**Mme B** : *Oui ils sont très ouverts ! [Le directeur adjoint, le titulaire et la professeure de français], ils sont très ouverts. Toutes les questions qu'on peut poser, ils sont vraiment d'une gentillesse...*

[...]

**Mme B :** *Les réunions de parents, les portes ouvertes où je suis déjà allée deux fois, si y a un souci, si Adrien a oublié ses tartines et que maman court lui porter ou euh bon... Aujourd'hui j'ai été porter un sapin de Noël, parce qu'ils font chaque année un petit truc et Adrien il savait qu'on avait des sapins donc il a proposé le sapin de Noël, on est allé le porter et tout de suite on a deux trois petits mots avec sa prof, avec son directeur.*

**AB :** Et vous avez été à la réunion de début d'année ?

**Mme B :** *Ouais, ouais, ouais, y avait même un petit barbecue organisé.*

On voit que Mme B. s'investit dans la scolarité de ses enfants. Elle se rend à toutes les réunions des parents, à toutes les sollicitations de l'école. Il y a un véritable échange entre la famille et l'école, chose assez rare dans le degré différencié de l'ES3 :

**AB :** Vous nouez des contacts avec des parents ?

**Mme B :** *Ben écoutez c'est pas vraiment facile parce qu'à la réunion de parents y avait deux parents ! Y avait moi et une autre maman. Avec Adrien, quand ils ont expliqué un petit peu comment ça se passait, y avait deux parents donc c'était un petit peu, pas évident quoi. On était plus avec les profs.*

**AB :** Y a pas beaucoup de parents qui viennent

**Mme B :** *Non, ça, c'est vraiment dommage. Parce que c'est intéressant tout ce qu'ils disent, comment travailler... c'est là d'ailleurs qu'ils disent que si le premier bulletin il est pas très bon c'est un peu logique parce qu'il fait qu'ils voient comment les enfants sont. Donc c'est ça que sans me tromper je pouvais être contente du bulletin d'Adrien quoi. Oui vraiment, un super contact avec les profs en tous les cas.*

La maman se rend à toutes les réunions d'école prévues, avec Adrien :

**Mme B :** *Tout ce qui est prévu, je fais !*

Concernant toujours l'investissement familial dans la scolarité d'Adrien, la maman aide son fils à faire ses devoirs, dans la mesure de ses possibilités. Lorsqu'elle n'y arrive pas, elle demande à Aurélie ou à Jérémy de prendre le relais :

**Mme B :** *Ça va, ça se passe très bien !*

**AB :** Adrien les fait tout seul ?

**Mme B :** *Normalement il les fait tout seul. Maintenant si y a des choses qui coïncent etc. alors je vais voir avec lui. Ou si y a des trucs que moi je me rappelle pas, parce que bon, les calculs on sait les faire mais ils développent de façon qu'on a pas appris, ben j'appelle sa grande sœur ou son grand frère, y en a qui vient voir.*

**AB :** Et ça se passe...

**Mme B :** *Ça se passe bien !*

**AB :** Et au niveau de ses cours, il se met bien en ordre ?

**Mme B :** *Je crois que ça peut aller mais c'est peut-être pas encore ça.*

**AB :** C'est un peu limite ?

**Mme B :** *Oui, parce qu'il a toujours été très brouillon. Avec des feuilles volantes comme ça que quand on voit le truc on se dit mais attends ça va où ça ?*

Confirmé par Adrien :

**AB** : Tu te fais aider pour tes devoirs ?

**À** : *Par maman.*

**AB** : Elle t'aide dans toutes les matières ?

**À** : *Pas tout parce que des fois elle s'en souvient plus, des choses, donc elle demande à Aurélie.*

On remarque également que les enseignants tiennent compte de son parcours antérieur :

Échec total sauf en sciences. Ses lacunes sont importantes. Il faut veiller à sa compréhension et lui donner des exercices intermédiaires, niveau 4<sup>ème</sup> primaire, pour qu'il rattrape son retard. Il doit se fixer des objectifs réalisables.

(Extrait de notes ethnographiques, Conseil de classe de décembre 2010)

Le parcours d'Adrien profite en quelque sorte de l'expérience que sa maman a acquise à partir des parcours scolaires d'Aurélie et de Jérémy. Le parcours d'Aurélie lui a permis de se rendre compte qu'il était possible de s'épanouir dans le professionnel. Le parcours de Jérémy lui permet d'anticiper une attente dans l'enseignement général qu'elle considère inutile puisqu'il y a une volonté explicite d'orienter Adrien dans le professionnel :

**Mme B** : *Non parce que ici j'ai vraiment les trois, avec les trois plus grands, les trois parcours un peu différents quoi. Aurélie commence en général et qui passe en professionnel, qui c'est très bien fait, sans soucis. Nathan qui est très embêté lui parce qu'il a son CEB et qui peut pas faire ce qu'il veut, il doit encore perdre un an comme il dit. Et Adrien qui lui y est allé directement et pour qui ça se passe super très bien.*

## Vie avec les pairs

Étant donné qu'Adrien est directement issu d'une 4<sup>ème</sup> primaire, il est le plus jeune et le plus petit de sa classe.

**AB** : Et en classe, il n'a pas de soucis avec ses camarades, qui sont plus âgés ?

**Mme B** : *Ab non !*

**AB** : Ca ne lui pose pas de problèmes ?

**Mme B** : *Ab non ! Et en plus Adrien il est tout petit.*

**AB** : Oui...

**Mme B** : *Comparé aux autres, le 1<sup>er</sup> jour de la rentrée, j'avais mal au cœur. Je le voyais, il a une tête en moins de l'autre petit de la classe quoi ! Mais non, ça se passe très, très bien. Il a bon, bien sûr, des petites disputes de temps en temps, mais il est super content. Il a plein de potes. Et même à la maison il a changé.*

**AB** : Oui ?

**Mme B** : *Ab oui !*

**AB** : Dans quel sens ?

**Mme B** : *Euh, il est fusionnel avec son petit frère. Y a 3 ans de différence mais ils sont toujours ensemble. Ils s'adorent, et ils se tapent tout le temps dessus. Mais euh... c'est un peu comme des jumeaux quoi. Tandis que, depuis qu'il est repassé, qu'il est monté en*

*secondaire, et que le petit reste en primaire, ben il va régulièrement chercher son petit frère à l'école. Euh, il a plus un rôle de grand frère, vis-à-vis de lui.*

**AB :** Oui... c'est l'enseignement secondaire qui fait ça. Ça change beaucoup entre primaire et secondaire...

**Mme B :** *C'est clair. Et puis il était pas préparé à ça non plus. De 4<sup>ème</sup>, on ne s'y prépare pas du tout hein !*

**AB :** Oui et c'était un petit peu dur pour lui au début ?

**Mme B :** *Non, non, non ! Enfin, écoutez, côté travail ?*

**AB :** Oui et côté changement d'enseignement.

**Mme B :** *Non, il l'a super bien pris. Il était, ah oui, dès le premier jour. On avait été visiter l'école déjà.*

**AB :** Ah oui.

**Mme B :** *Oui, on avait été visiter l'école ?*

**AB :** A deux ?

**Mme B :** *Avec marraine et avec les frères aussi.*

**AB :** Oui tout le monde est venu.

**Mme B :** *Tout le monde est venu. Et il était super emballé, super content. Et euh, franchement vraiment chouette !*

Comme dans le portrait de Sylvie, on voit que le passage en secondaire constitue une sorte de rite de passage : on passe chez les grands, en conséquence le comportement change, aussi bien à l'école qu'à la maison, il devient moins bébé. Il est remarquable que cela se traduise même dans la relation qu'Adrien entretient avec son petit frère : de « jumeau » il est devenu « grand frère ». Gageons que ce rite de passage est d'autant plus brusque pour Adrien qu'il passe du milieu des primaires aux « secondaires », même si, formellement, on peut considérer le degré différencié comme une sorte de sas entre le primaire et le secondaire, comme nous le verrons dans le dernier chapitre du tome du présent rapport.





## *Nadia*

### Présentation factuelle de l'élève

Nadia est née en 1995 à Charleroi et habite la région. Elle est inscrite en 2D à l'ES3. Elle a été observée en classe pendant les deux années de recherche. Miguel Souto Lopez a réalisé un entretien avec l'élève en avril 2010. Audrey Bossart a réalisé un entretien avec la maman en décembre 2010.

### *Situation familiale*

Nadia est la fille unique d'un couple séparé depuis sa naissance. Son père a eu trois enfants plus jeunes qu'elle. Elle vit chez sa maman, Mme M., qui a eu quatre enfants plus jeunes qu'elle également. Celle-ci élève seule ses cinq enfants avec des allocations de chômage et un complément de revenu de 4,10 € de l'heure octroyé à travers un travail en Agence locale pour l'emploi (ALE) qui lui permet de conserver ses allocations de chômage.

Les relations entre Nadia et chacun de ses parents semblent particulièrement compliquées. Les relations avec sa mère se sont dégradées entre la première et la deuxième année d'observation. D'une part, Nadia a entrepris des démarches au cours du premier trimestre de l'année scolaire 2010-2011 auprès du Service d'aide à la jeunesse (SAJ) pour quitter le domicile maternel et vivre chez son oncle, le demi-frère de Mme M. (contre l'avis de celle-ci). D'autre part, la jeune fille est tombée enceinte d'un voisin, Jonathan, un jeune homme de 25 ans qui était l'ami (ou le petit ami) de la maman. Celle-ci a appris la nouvelle le 7 décembre 2010.

### *Situation scolaire*

La trajectoire scolaire de Nadia est en rupture complète. Étant toujours en âge d'obligation scolaire, nous pouvons supposer qu'elle rejoindra à un moment donné les bancs de l'école. Sa situation correspondra aux schémas des parcours n° 11, 12 ou 13, selon qu'elle fréquente ou non une année différenciée supplémentaire et qu'elle obtienne ou non son CEB.

Nadia est issue de l'enseignement spécial de type 1 destiné aux élèves diagnostiqués comme ayant un retard mental léger, et de forme 3, c'est-à-dire secondaire professionnel. Elle a suivi cet enseignement du 1<sup>er</sup> septembre 2007 au 25 septembre 2009.

La maman de Nadia, Mme M., avait demandé que sa fille réintègre l'enseignement secondaire ordinaire. Nadia a repassé les tests du PMS qu'elle aurait réussi de justesse. Elle a alors été orientée en 1D. C'est à ce moment-là que nous avons commencé à l'observer, pendant la première année de la présente recherche. Nadia a échoué volontairement son CEB afin de rester en 2D dans la même école et pouvoir rejoindre la 3P hôtellerie plus rapidement.

Ses professeurs la considèrent comme une élève capable de réussir mais qui est sur le fil du rasoir, notamment suite aux événements de sa vie personnelle. Ils estimaient qu'il fallait alors l'encourager pour la maintenir scolairement.

Cependant, il semblerait que la jeune fille ait définitivement décroché. Elle n'est plus retournée à l'école après les vacances de Noël.

Aux résultats du CEB de juin 2010 en 1D, Nadia a obtenu les points suivants (en %)

Français	Mathématiques	Sciences	Étude du milieu (EDM)	Éveil (sciences + EDM)	Total
52,4	30	59	51	55	45,8

Nadia n'a donc pas obtenu son CEB et est passée en 2D pour l'année 2010-2011

Aux résultats des examens de Noël 2010 en 2D, Nadia a obtenu les points suivants (en %) :

Français	Mathématiques	Sciences	Étude du milieu (EDM)	Éveil (sciences + EDM)	Total
53	34	68	61	64,5	54

Aux résultats du CEB de juin 2011 en 2D, Nadia a obtenu les points suivants (en %)

Français	Mathématiques	Sciences	Étude du milieu (EDM)	Éveil (sciences + EDM)	Total
À	À	À	À	À	À

Nadia n'ayant pas présenté ses examens du CEB sera orientée en 3P pour l'année 2011-2012

### *Situation avec les pairs*

Au cours des observations de type ethnographique de la première année de recherche, Nadia a rapidement été repérée par les chercheurs. Cette élève, décrite comme caractérisée par ses professeurs, semblait assez taciturne. Elle manifestait des comportements ambivalents, entre la distanciation et le rapprochement, aussi bien avec certains professeurs — dont elle demandait une attention soutenue tout en faisant partie des élèves qui suivaient le moins le cours — qu'avec les élèves — dont elle entretenait des

relations sur le mode de conflits ludiques (le conflit ludique est ce qui lui permet d'entrer en contact avec les autres, de se rapprocher d'eux, tout en les maintenant à distance de par la dimension conflictuelle, fut-elle ludique).

Situation de l'entretien familial (extrait de notes)

*J'arrive à l'heure à l'entretien et sonne à la porte malgré que le volet de la fenêtre adjacente soit fermé. La maman m'avait prévenu qu'il serait baissé et que je ne devais pas m'en préoccuper. Il a fallu que je sonne au moins 3 fois ainsi que je frappe à la porte avant que je n'entende quelqu'un me répondre. La maman me dira qu'elle était à l'arrière. Avant de rentrer je remarque que la fenêtre au-dessus de la porte est cassée. Vraisemblablement, un projectile l'a traversé. En entrant, je réalise que c'est en réalité dans le faux plafond que le projectile s'est retrouvé.*

*La maison se trouve le long d'une chaussée très fréquentée, il y a donc énormément de bruit, même à l'intérieur de la maison vu qu'elle semble mal insonorisée. J'entre directement dans la pièce principale, très sommaire et assez petite. La télé est allumée sur un programme type « Les vacances de l'amour ». La maman coupera le son pour l'entretien mais laissera la télé néanmoins allumée. La pièce est sombre étant donné que le volet de l'unique fenêtre est baissé. Seule la lumière artificielle du plafonnier nous accompagne ainsi que les lumières des décorations de Noël au-dessus de la télé (rouge, vert, bleu, etc.). Il y a un lit d'enfant dans le coin de la pièce, avec une multitude de jouets dedans. Une bibliothèque avec des dvd et encore quelques jouets. Une petite table carrée où se situent une imprimante et un ordinateur. Un divan (divan-lit ?) sur lequel nous prendrons place plus tard, ainsi qu'un lit (matelas posé sur un sommier, sans cadre) derrière la table de l'imprimante. Un petit réchaud à pétrole sert de chauffage pour la pièce. Un rideau, dans les tons orange, sépare cette pièce du reste de la maison. Je demande poliment pour me rendre aux toilettes. La maman semble un peu surprise mais m'indique où elles se trouvent. Je passe donc le rideau et je me retrouve dans un hall. Étant donné que la maman nettoie, tous les objets sont surélevés. Mme M. m'indique la pièce, droit devant. Je ne traîne pas et je m'y rends. Les toilettes viennent également d'être nettoyées mais je remarque, inévitablement, que le WC ne comporte pas de lunette...*

*L'entretien commence un peu avant que je ne mette le dictaphone en route. La maman de Nadia imprime des documents dans le salon (avec une imprimante qu'elle vient d'acheter) et commence à me parler directement de ce qu'elle fait et de sa fille, me laissant juste le temps de m'emparer du dictaphone et de le mettre en route. Je demande où je peux m'asseoir mais de toute façon il n'y a que le divan-lit qui semble approprié. Je m'assieds dans un coin et la maman s'installera à côté de moi, dans l'autre coin. En nous mettant de biais chacune, nous sommes plus ou moins face à face. La maman me parlait du fait qu'elle ne voyait plus sa fille, qu'elle n'avait plus de contact avec elle et qu'elle ne voyait pas très bien ce qu'elle pourrait me raconter.*

*J'ai appris lors du dernier Conseil de Classe que Nadia était enceinte. Nous étions au mois de décembre et elle en était a priori à deux mois de grossesse. Lors du Conseil, les professeurs m'ont appris qu'elle serait enceinte d'un ami de sa maman, plus âgé qu'elle. C'est à peu près tout ce qu'ils en savaient. Je m'apprêtais donc à rencontrer Mme M. avec ces dernières informations.*

Vie familiale

Nadia considère ses demi-frères et demi-sœurs du côté maternel comme « casse-pieds », même si elle « les aime bien quand même ». Elle dit s'entendre mieux avec les enfants de son père. Ces différences d'entente peuvent se comprendre par le fait que Nadia vit avec sa

mère qui est seule. Elle doit l'aider à s'occuper de la maison et des « p'tits ». Elle assure une partie du ménage, elle cuisine pour ses frères et sœurs quand elle rentre de l'école et elle les amène de temps en temps au parc. Ces obligations familiales ne lui laissent pas le temps de s'investir dans d'autres activités, ni de travailler pour l'école. Dans ces conditions, l'école devient un lieu de « repos », qui lui permet de « souffler ».

**MSL :** Ça fait beaucoup de travail pour toi en dehors de l'école, non ?

**N. :** *Ben quand je rentre... Ben ici j'ai même pas révisé... J'ai même pas encore révisé une fois.*

**MSL :** Et t'as le temps de faire des activités en dehors de l'école ?

**N. :** *Non... J'ai commencé le foot. Alors j'ai dû arrêter parce qu'eux, ils font de la danse ou alors il fait du hip hop... Non.*

**MSL :** Tu trouves pas ça un peu injuste ?

**N. :** *Non... Moi ça me dérange pas. C'est ma santé, j'm'en fous mais pour eux j'trouve que c'est bien.*

**MSL :** Et euh... Donc l'école ça te permet aussi un peu de...

**N. :** *Souffler !*

**MSL :** de souffler...

**N. :** *Parce qu'il faut changer les couches... N'en parlons pas hein ! [rires]*

On constate qu'il y a un surinvestissement de Nadia dans les tâches domestiques qui prend presque la forme d'un sacrifice, notamment lorsque la jeune fille affirme que ce n'est pas bien grave si elle a dû arrêter le football, tant que cela permet à sa fratrie de pratiquer une activité.

Nadia éprouve une certaine gêne vis-à-vis de sa mère. Notamment parce que celle-ci a un contrat de travail ALE jugé dégradant par Nadia et qu'elle semble obsédée par le nettoyage. Visiblement, Nadia associe cette forme de contrat de travail à un travail de « clochard », non pas à cause de la nature du travail ou du contrat, mais bien à cause du faible revenu qu'il rapporte. La sphère familiale devient ainsi une première source de stigmatisation pour la jeune fille, celle de la pauvreté. Par ailleurs, la jeune fille affirme que sa mère souffre de troubles obsessionnels compulsifs qui la poussent à (faire) nettoyer la maison cinq fois par jour. Dans ces conditions, on comprend aisément que l'école soit un lieu de repos pour Nadia.

**MSL :** Ta maman travaille ?

**N. :** *Non... Elle travaille mais en ALE. Pas tout le temps, juste quand on l'appelle.*

**MSL :** Elle fait quoi ?

**N. :** *Les envois.*

**MSL :** Les envois ?

**N. :** *Comme les clochards.*

**MSL :** Je comprends pas.

**N. :** *Dans les envois, les invitations pour tous les gens là, de Bruxelles, Wavre et tout.*

**MSL :** Ah ok.

**N. :** *Ben elle fait tout ça.*

**MSL :** Un peu comme...

**N. :** *Les clochards*

**MSL :** ... le travail à la poste... Les clochards ?

**N. :** *Mais ouais, c'est pas moi qui me mettrais à une table et commencer à... oh, non*

**MSL :** Mais pourquoi les... Je comprends pas ce que tu dis, pourquoi les clochards ?

**N. :** *C'est gênant de faire ça !*

**MSL :** De faire quoi ?

**N. :** *Mais de mettre ton... dans des enveloppes et tout, comme si tu serais aux clochards là. Tu vas aux ALE, ils te paient 4,10 €...*

**MSL :** Aaah ok... Je connais pas les ALE

**N. :** *4,10 € qu'ils te paient... C'est pas beaucoup, c'est pour les clochards, SDF [rires]*

**MSL :** Tu lui as déjà dit ça à ta maman ?

**N. :** *Ouais.*

**MSL :** Elle dit quoi ?

**N. :** *Elle dit : « ouais euh, hein, du moment que je travaille hein. Soyez contents ! ». J'dis : « ben non, tu peux trouver un travail ». Mais elle a des problèmes de santé, et tout. Alors elle sait plus s'abaisser, donc c'est nous qui nettoions et tout. Mais vous inquiétez pas que des TOC [troubles obsessionnels compulsifs] elle en a hein. Le bic, vous l'avez mis là, faut qu'il soit droit hein.*

**MSL :** Ah ouais ?

**N. :** *Ab ouais. Quand on va toucher à la télécommande, faut qu'on la remette là où ce qu'elle était et elle regarde même au cm.*

**MSL :** Elle est maniaque ?

**N. :** *Ouais ! Nettoyer c'est le même. Elle, elle met carrément un seau d'eau par terre. Elle frotte avec ses mains dans les coins, et tout. On doit faire le même qu'elle. Elle est folle. Y'a une tache par terre, on doit la nettoyer.*

**MSL :** C'est obsessionnel quoi, c'est vraiment...

**N. :** *Ouais... Mais j'lui ai dit : « Arrête hein ! ». Elle fait ça cinq fois par jour, c'est trop hein. Faut pas exagérer. Et j'lui ai dit : « Tu descends de deux... trois maintenant ». Ça change rien mais bon...*

Il est frappant de constater que le titulaire de Nadia fait une remarque similaire à propos d'elle. En effet, il dira à Audrey Bossart que du point de vue de la tenue de ses cours, Nadia est particulièrement maniaque, que ça en devient obsessionnel :

*« Nadia est quelqu'un qui a un drôle de comportement, encore une fois je ne suis pas assez fort pour déterminer quel handicap elle pourrait avoir, elle est, c'est quelqu'un de très rigoureux, qui a une des plus belles écritures de toute l'école, qui est la plus soignée, il faut toujours qu'elle soit bien, elle est obsédée par ça, ça veut dire que dès qu'elle faisait une petite rature pas grave dans un texte d'une page il fallait qu'elle recommence tout le texte donc c'était pas efficace. Ça devenait une obsession, c'était pas normal. On va dire que pour un prof évidemment, dans cette obsession, on va quand même la renforcer positivement parce qu'elle est en ordre, parce qu'elle écrit bien, parce qu'elle est soigneuse, parce qu'elle est structurée. »*

Mme M. s'est toujours trouvée au chômage, depuis qu'elle a quitté l'école il y a treize ans. Elle a fréquenté l'enseignement secondaire professionnel à Charleroi jusqu'en quatrième année. Elle était dans une toute petite école où il n'y avait pas assez d'élèves pour ouvrir

des classes de cinquième et sixième années. Elle a essayé deux écoles après la quatrième mais elle ne s’y sentait pas à l’aise : « *Je me sentais vraiment pas bien non plus. De ce fait, ben, j’ai arrêté l’école. Et je me voyais de toute façon pas étudier non plus au-dessus du professionnel quoi. Non, j’aurais pas eu le cerveau assez euh...* ». La maman tient des propos que l’on retrouve souvent dans les classes populaires concernant leur situation scolaire et leurs capacités intellectuelles. C’est comme si l’enseignement général n’était de toute façon pas fait pour elle, ni elle pour le général, qu’elle n’était pas assez intelligente, qu’elle « n’avait pas le cerveau » pour y prendre sa place. On ne peut s’empêcher de faire le lien ici avec les analyses de Bourdieu lorsqu’il affirmait que les jeunes des classes populaires intériorisaient un jugement scolaire d’une violence symbolique redoutable, celui de leur incompétence. L’institution scolaire émet un jugement qui paraît d’autant plus indiscutable qu’elle est une institution non seulement officielle, mais qui est par ailleurs légitimée à évaluer l’intelligence de ceux qui la fréquentent. On retrouve clairement chez Mme M. la fonction de reproduction de l’école.

Pendant les neuf premières années qui ont suivi l’arrêt de sa scolarité, la maman a toujours travaillé au noir comme femme de ménage chez des particuliers ou dans des bistrots. Depuis quatre ans, elle travaille en ALE. Son emploi consiste à « faire des envois » : « *on met des étiquettes, des fois du pliage, ça dépend, ou des cartes d’invitation. On timbre, on va poster* ». Elle apprécie particulièrement l’ambiance avec ses collègues. Elle semble avoir développé de bonnes relations avec sa directrice, elles se confient l’une l’autre sur leurs problèmes respectifs.

Les relations entre Nadia et son papa ne sont guère plus simples qu’avec la maman. Nadia a le sentiment qu’il ne veut pas la voir, qu’il la « renie à 100 % » :

**MSL :** Pourquoi tu vois plus ton père ?

**N. :** *Ben, mes parents sont séparés...*

**MSL :** Tu peux toujours voir ton père, même s’ils sont séparés...

**N. :** *Ouais mais lui, il veut pas de nouvelles, il veut pas...*

**MSL :** C’est vrai ?

**N. :** *Quand il me voit sur le chemin... L’autre fois, il est passé juste à côté de moi, il m’a frôlée, il m’a même pas dit pardon, il m’a même pas dit bonjour.*

**MSL :** Pourquoi ?

**N. :** *J’sais pas. Il me renie à 100 %.*

**MSL :** Et tu comprends pas pourquoi ?

**N. :** *Non, pourquoi, j’sais pas. Peut-être qu’il s’est passé un truc entre mes parents et...*

**MSL :** Ta maman, elle t’explique pas ?

**N. :** *Non.*

**MSL :** Tu lui as demandé ?

**N. :** *Ouais, elle m’a juste dit qu’un jour il m’avait kidnappée quand j’étais plus petite, quand j’étais née, et après plus rien.*

Vis-à-vis de ce sentiment d’abandon, Nadia tente de prendre air détaché, notamment lorsqu’elle affirme plus loin : « *Pfff... J’m’en fous. Il s’en fout de moi, poubelle !* ». Elle tente cependant de combler cette distance qui lui est imposée en prenant la même orientation

professionnelle que son père. Elle veut « faire cuisine » plus tard car son père est lui-même cuisinier.

Au cours de la deuxième année de recherche, l'entretien avec Mme M. apportera quelques éléments nouveaux vis-à-vis de la relation avec le père. Celui-ci semblait avoir des accès de violence, dans le passé, au point de devoir suivre un traitement médicamenteux. Il est intéressant de relever la contradiction entre les propos de Nadia qui affirme que c'est son père qui la renie et ceux de sa maman qui prétend que c'est Nadia qui n'a jamais voulu voir son père.

**Mme M. :** *Ouais euh... le papa de Nadia ouais.*

*Il, il, il préfère ne pas trop participer à des trucs comme ça parce que bon, il est déjà soigné exprès parce qu'il est hyper, hyper méchant quoi. Donc euh, il est suivi euh, enfin il a des médicaments exprès pour euh... beh quand il pète un câble...*

**AB :** Mais vous êtes toujours en contact ?

**Mme M. :** *Oui mais après 15 ans quoi ! Oui après 15 ans, parce que pendant 15 ans j'ai jamais eu de contact avec lui. Enfin, on se croisait et euh... on s'est déjà croisés mais bon, c'est 9 chances sur 10 où on se disait pas bonjour, on se parlait pas ni rien du tout. Parce que bon... La séparation ça a été très dur, et euh... après 15 ans sur base de mensonges on a été obligés euh... on a été obligés de se voir quoi. Donc maintenant, après 15 ans, son cerveau s'est déjà adouci à mon niveau à moi donc euh... quand j'ai un souci ou quoi je lui téléphone directement. Mais il a sa femme aussi avec ses trois enfants donc euh... on peut pas non plus lui faire gâcher sa vie tout ça, parce que une fille débarque après 15 ans qu'elle n'a jamais voulu rien savoir de son père.*

**AB :** C'est Nadia qui...

**Mme M. :** *Ouais, je sais pas combien de fois je lui ai dit, même en étant petite ou alors combien de fois qu'elle me faisait déplacer puis quand on arrivait elle disait « non, non, non, moi je vais pas chez toi ». Et c'était mon autre fille qui partait chez euh... enfin je vais dire chez un beau-père qui n'a jamais existé quoi. Je vais dire entre guillemets, qui lui aurait servi de beau-père. C'était vraiment le monde à l'envers quoi. Je lui ai jamais forcé parce que bon moi j'ai toujours dit mes enfants, je ne suis pas comme les autres mères à dire « écoute euh c'est comme ça, tu vas le week-end chez ton père ou l'inverse, tu vas le week-end chez ta mère ». J'ai jamais été pour forcer mes enfants. Moi je dis euh... parce que c'est les détraquer aussi, c'est leur faire croire des choses qu'il ne faut pas quoi, qu'on les oblige, qu'on veut être tranquille ou... Moi depuis qu'ils sont tous nés, tous les cinq, je les ai eus en permanence 24h/24. Jamais un jour de vacances ! (Rires). Rien du tout quoi.*

Ainsi, il semblerait, selon Mme M., que Nadia ait eu plusieurs fois l'opportunité d'aller voir son père mais qu'elle ait chaque fois refusé, parfois même devant la porte. Il est difficile pour le sociologue de faire la part de choses ici. Nous ne saurons pas de façon tranchée qui de Nadia ou de Mme M. se rapproche le plus de la vérité. Probablement ont-elles raison toutes les deux. Il est probable que Nadia ait effectivement eu l'occasion de rencontrer son père à plusieurs reprises. Son refus doit traduire quelque chose, probablement un sentiment d'abandon mêlé peut-être à une certaine crainte du père. Il est presque certain que la maman a dû parler à sa fille des conflits violents qu'elle a vécus avec le père. Cependant, Mme M. laisse entendre qu'elle n'a plus eu de contact avec le père de Nadia pendant les quinze années qui ont suivi la séparation. Or, si elle s'est déjà retrouvée devant la porte du père avec sa fille, on peut supposer qu'elle avait

préalablement prévenu celui-ci. Par ailleurs, Mme M. évoque un fait particulièrement étrange qui semble également contredire ses propos. En effet, comme Nadia refusait d'aller chez son père, c'est sa demi-sœur qui y allait à sa place. Là encore, on peut imaginer sans peine que cette situation a dû exacerber le sentiment d'abandon éprouvé par Nadia et son refus de voir de son père. La jeune fille s'est-elle sentie interchangeable ? Peut-on résumer la situation de la façon suivante : Puisque tu n'y vas pas, c'est ta demi-sœur dont ce n'est pas le père qui va y aller ? Difficile à dire. Quoiqu'il en soit, il est clair que cette situation est très confuse, que les repères ne sont pas clairement définis. *« C'est vraiment le monde à l'envers quoi ».*

Dès lors, Nadia oscille entre, d'une part, une très forte implication dans les contraintes quotidiennes de la vie familiale du côté de sa mère et, d'autre part, une absence presque totale de contact du côté de son père. On retrouve à nouveau un engagement familial fort lorsque, pendant les deux mois de vacances d'été, elle part à la mer voir son grand-père maternel :

**MSL :** Tu connais des gens là-bas ? [à la mer]

**N. :** *Mon grand-père qui habite là-bas qui est malade. Il est là-bas. Alors j'veais près de lui et j'l'aide alors il me dit :*

- *« tu vas faire les courses ? »*

- *« Oui »*

- *« Allez bon, va à la plage maintenant, il fait bon, tu sais, tu peux partir »*

- *« Mais non ! »*

- *« Là j'ai déjà failli mourir deux fois. »*

*Justement, si j'monte c'est pour l'aider, c'est pas pour aller me balader, pour profiter de mes vacances... Si, normalement, dans la logique des choses c'est ça mais bon... J'aime pas.*

**MSL :** T'as besoin de t'occuper des autres...

**N. :** *Ouais. Moi c'est plus... Comme si j'étais avec mes enfants quoi... Plus m'occuper des gens que... dans la rue j'veais voir quelqu'un quoi... Pourtant, on dirait que j'suis une fille un peu bizarre là.*

Là encore, on retrouve la notion de sacrifice. Nadia sacrifie ses vacances, c'est-à-dire son bien-être, pour se dévouer aux autres, en l'occurrence son grand-père malade.

Au cours de la seconde année de recherche, nous avons pu constater que la situation familiale de Nadia s'est nettement dégradée, notamment la relation avec sa mère. Nadia, 15 ans, est tombée enceinte d'un jeune homme de 25 ans. L'essentiel de l'entretien réalisé avec Mme M. tournera autour de cet événement. Cependant, les relations entre Nadia et sa mère s'étaient déjà envenimées avant même que Mme M. n'ait été mise au courant de l'événement le 7 décembre.

Le 6 octobre 2010, au cours des observations de type ethnographique menées par Audrey Bossart au cours de gymnastique, Nadia s'est confiée à la chercheuse :

Pour cette heure-ci, l'exercice sera de rester accroché le plus longtemps possible à l'espalier. Une fois que Nadia l'a fait, elle est venue s'asseoir à côté de moi et a commencé à se confier naturellement. Elle a souhaité me faire part de ses problèmes avec sa maman, avec qui elle ne parle plus depuis 3 mois, bien qu'elles



vivent ensemble. Elle souhaiterait vivre avec son parrain, qui a 23 ans, mais elle doit démarcher elle-même auprès du SAJ, ce qui rend la tâche difficile. Pour l'instant, elle vit plus ou moins chez son parrain. Elle ne souhaite plus du tout être en contact avec sa maman, bien que celle-ci vienne encore certains jours la rechercher à l'école, à pied. Nadia souhaiterait être placée définitivement auprès de son parrain, contre l'avis de sa maman, mais son parrain selon elle est d'accord. Nadia espère que cela se passera ainsi...

(Extrait des notes ethnographiques, 6 octobre 2010)

Le parrain de Nadia est le demi-frère de la maman. La tentative de rester vivre chez lui échouera, ce qui conduira Nadia à entamer les démarches auprès du Service d'aide à la jeunesse (SAJ) afin de quitter le domicile maternel. Le 20 octobre, la jeune fille expliquera la suite de son histoire auprès de la chercheuse :

Ce que j'apprends de Nadia : elle a dormi au Point Jaune<sup>59</sup> hier soir et y retourne ce soir. Elle a vu la personne du SAJ ce matin afin de trouver une solution au point de vue du placement. Nadia ne peut plus aller chez son parrain, ce dernier ne semble pas prêt « pour l'instant ». Ne souhaitant pas du tout retourner auprès de sa mère, elle a fait appel au SAJ qui lui a conseillé le Point Jaune en attente. D'après elle, elle ne peut y rester que 3 nuits. Elle ne sait pas où elle sera fin de semaine... Elle me dira également que comme sa maman n'était pas d'accord pour le placement, c'est son papa qui a donné le sien. Elle revoit la personne du SAJ demain matin. Elle pourrait être placée dans un centre un peu partout dans le pays, « là où il y a de la place », et cela stresse un peu Nadia (peut-être Bruxelles, peut être Namur). Elle devra probablement changer d'école également et elle me fait part de ses angoisses par rapport au CEB qu'elle doit passer à la fin de cette année. J'essaie de la rassurer en lui disant que, même dans une autre école, elle pourrait très certainement le présenter. Petit soulagement très relatif compte tenu de la situation.

N.B. : c'est Nadia qui a abordé cette discussion. Aujourd'hui je me trouvais dans la bibliothèque, après mes entretiens. C'est le local qu'utilisent les filles pour se changer pour le cours de gym. Kristina, Kenza, Samila et Nadia sont venues me rejoindre après leur cours. En fait, je comptais quitter le local pour les laisser tranquilles mais elles ont commencé à discuter avec moi au sujet de la musique, donc je suis restée. Nadia n'avait pas ses affaires de gym aujourd'hui, elle ne devait donc pas se changer mais accompagnait ses copines. Nadia a attendu patiemment que les filles sortent du local avant d'entamer la conversation avec moi.

(Extrait des notes ethnographiques, 20 octobre 2010)

On retrouve à nouveau le côté flou de la relation paternelle. Malgré une absence de contact avec sa fille, malgré le fait que Mme M. parle avec lui des problèmes de leur fille, celui-ci marque son accord pour que Nadia quitte le domicile maternel. Le départ aura eu lieu avant même que Mme M. n'apprenne que sa fille était enceinte. Elle sera mise au courant par le centre qui hébergeait Nadia :

---

<sup>59</sup> Le Point Jaune est un centre d'accueil pour jeunes situé à Charleroi.

**Mme M. :** *C'est celle du centre qui a dit « faudrait quand même que je vous apprenne que votre fille est enceinte ». Je dis « mais franchement c'est du beau, c'est du beau, c'est du propre », je dis. Moi je leur ai dit : « moi j'en ai rien à foutre », je dis : « je ne veux même pas le savoir ! ».*

La réaction de la maman est particulièrement virulente. Elle a décidé de couper définitivement les ponts avec sa fille, de se désolidariser complètement d'elle. Cependant, étant donné que Nadia n'a que 15 ans et que la maman reste pour l'instant la tutrice légale (il faudrait pouvoir vérifier où aboutissent les démarches de Nadia auprès du SAJ), on peut parler d'une déresponsabilisation, voire d'irresponsabilité maternelle. D'ailleurs, dès le début de l'entretien, le ton est donné :

**Mme M. :** *De toute façon, maintenant il est trop tard parce qu'elle attend un bâtard donc euh... Alors une pute, un bâtard et un fils de pute... moi j'ai pas élevé ma fille pour qu'elle devienne comme ça. Elle a 15 ans, elle fait sa vie, elle a tracé. Elle veut faire ce qu'elle veut, elle fait ce qu'elle veut. Elle peut devenir une pute, elle peut devenir une droguée, elle peut se faire euh... Voilà. Autant je vais dire c'est vrai que ça fait mal de dire ça, mais autant se faire mal une bonne fois pour toute que d'avoir le mal tout le temps quoi. C'est tout.*

Les principaux sentiments éprouvés par la maman de Nadia que l'on peut dégager de l'analyse de l'entretien sont la trahison, la haine et la honte. La trahison d'abord car le compagnon de Nadia, Jonathan, était ami avec Mme M. :

**Mme M. :** *Donc séparation, il nique ma fille et après le 7 décembre je vois, j'apprends ça, le 7 décembre je vais, et j'apprends aussi qu'elle aussi elle est enceinte ! Hé, c'est du beau ! Parce qu'en plus monsieur il est mythomane, ah oui. Au mois d'août, il nous a annoncé... quand j'étais montée ma fille à la mer, il nous a annoncé... enfin moi je lui avais dit qu'il y avait un autre ami [Dada] qui dormait ici. Donc je lui avais dit : « écoute, je pars trois quatre jours mais bon, tu peux venir tous les jours à la maison ». Parce que je savais pas que bon... Donc j'avais dit : « écoute ne reste pas tout seul, viens près de Dada, comme vous vous entendez bien tu viens, tu manges avec Dada à la maison, y a tout ce qu'il faut dans le congélateur ». C'est encore gentil hein, voyez... je laisse encore ma maison ! Et je dis : « tu dors à la maison et je reviens dans trois quatre jours ». Donc euh... donc il a commencé à me dire : « oui, non, c'est pas le même, tu ne seras pas là ». Je dis : « ben écoute, quand je reviens ben je t'enverrai un message que je suis revenue ». Puis euh hein... Et euh... il nous a dit que, sur les trois quatre jours que je suis partie, que son petit dernier qui est deux trois mois plus jeune que le mien, je vais arrondir à deux ans quoi, euh... était décédé à l'hôpital de Bruxelles ! Donc toute attristée, je dis : « oh, ben écoute viens à la maison ». Il me dit : « non ». Mais je dis : « ne reste pas tout seul, va près de Dada ». Enfin, lui, il aime bien de boire son verre et déconner donc... Mais c'était pour l'aider aussi. Je dis : « ne reste pas tout seul, va près de Dada ». Il me dit : « non, je préfère rester tout seul ». Je dis : « bon, ben écoute, je comprends hein... bon ben écoute, quand je serai rentrée je te ferai prévenir et tu viendras quoi, si tu veux parler », « oui, ça va ».*

Cette trahison choque d'autant plus la maman que Jonathan a 25 ans et sa fille 15 ans.

**Mme M. :** *Et maintenant, on se retrouve avec un beau-fils qui est un fils de pute, un pédophile ! Avec une fille... moi j'appelle ça à 14 ans, une pute, une salope ! Et maintenant me v'là grand-mère avec un bâtard qu'on n'a pas envie d'accepter.*

À la lecture de ces déclarations, on constate que la mère développe également un sentiment de haine à l'égard des jeunes parents et du futur bébé qu'elle rejette. Le sentiment de trahison est également ressenti vis-à-vis de son demi-frère qui continue à fréquenter Jonathan :

**Mme M. :** [...] *Mais euh maintenant quand euh... maintenant il fréquente le connard de mademoiselle...*

**AB. :** Il est en contact avec...

**Mme M. :** *Oui, voilà. Alors moi j'ai cru que pendant un temps ben j'avais réussi à le faire comprendre que si jamais j'apprenais qu'il était en relation avec, que bon, euh... il serait, il serait mort et enterré, comme elle quoi ! Mais bon, quand on est con... quand on est jeune, on est con. On achète des voitures, on les repasse à l'autre qui habite juste en face. Moi je sors, je repère la voiture.*

**AB. :** Votre demi-frère ?

**Mme M. :** *Ouais voilà. Donc, si lui s'achète une voiture et que c'est l'autre qui roule avec, on peut pas... on peut pas nier qu'ils ont pas de contacts quoi. Parce que c'est quand même pas lui qui aurait volé la voiture...*

**AB. :** Votre demi-frère est en contact avec Nadia aussi alors ?

**Mme M. :** *Pfff... je suppose qu'il est en contact avec elle aussi. Ouais hein, sûrement hein, bon. Moi je l'ai su tout bêtement aussi hein, euh... C'est parce qu'on m'a dit « fais gaffe » parce que... comment... Moi j'ai vu, entre guillemets il s'appelle Jonathan quoi hein, j'ai vu Jonathan rouler avec la voiture alors que c'est au frère qui avait racheté la voiture à ma femme il dit, y a un stuut quelque part hein. Je dis : « je ne sais pas ». Et effectivement, j'ai pris des photos de la voiture et tout quand il se gare pendant la nuit, et j'ai montré des photos à certaines personnes qui avaient déjà refait un petit peu des dégâts qui avaient dessus. Et ils m'ont dit : « beh oui, c'est moi qui a refait le passage là et tout, c'est moi qui l'a refait ». Donc il dit : « oui c'est bien la voiture que ton frère avait racheté » et que c'est l'autre qui se retrouve avec quoi.*

**AB. :** Donc votre frère habite dans les environs ?

**Mme M. :** *Oui, il habite ici à Charleroi aussi. Alors, du sel est passé<sup>60</sup> y a deux trois jours et je lui ai dit : « faudrait que je te parle parce que j'ai appris des échos sur toi et l'autre fils de pute ». Et depuis lors, plus de nouvelles parce que il sait très bien que... la porte il l'a franchira plus quoi.*

Le sentiment de trahison est également dirigé vers son propre père :

**Mme M. :** [...] *À part mon père mais comme il est... pour la relation entre Nadia et son bâtard là euh... j'ai plus de contacts avec. Moi j'ai coupé les ponts aussi parce que bon...*

**AB. :** Parce que votre papa...

---

<sup>60</sup> Le demi-frère de Mme M. était chargé de l'épandage lors des tombées de neige en hiver.

**Mme M. :** *Oui voilà. Parce que bon, le mec il a quand même 25 ans. À l'époque, elle avait que 14 ans. Ici elle vient seulement d'avoir 15 ans. Maintenant, en plus, enceinte alors bon pfff... Eux, ils étaient au courant de la relation derrière mon dos, ils ont accepté. Eux, ils ont même joué le rôle, et bien bien le rôle parce que je suis montée une fois avec, avant que je sache que bon... il était avec ma fille. Euh... je lui ai dit : « écoute je vais passer une journée à la mer ». Parce que toutes les vacances, en général, j'ai ma fille qui monte, Nadia, pour aider mon papa et tout parce que il est vraiment à un point où il est... enfin il est... il arrive à ses fins quoi. Et donc euh... ici, j'avais fait confiance, j'avais dit qu'elle pouvait aller, donc je l'ai fait monter. Entre deux j'avais dit que, j'avais dit : « écoute si tu veux venir passer une journée avec moi, je vais monter à la mer », j'ai dit : « monte avec moi ». Alors il me fait : « oui ». Bon alors, quand on arrive chez mon père et ma belle-mère ils me disent : « c'est qui le monsieur là ? ». Ben je dis : « c'est mon voisin d'en face ». Alors, ma belle-mère qui dit : « t'es sûre que ? ». Je dis : « ben oui ! ». Je dis : « attends, tu vas pas me demander 36 000 fois », je dis : « oui c'est mon voisin d'en face, attends, tu veux que je te dis c'est qui ? Mon cousin ? Ma cousine ? Tu sais bien qu'on n'a pas de cousin ni de cousine ! », je fais. Donc, je dis : « arrête tes conneries, c'est mon voisin d'en face ». Alors que bon lui, il était déjà monté derrière mon dos, donc ils savaient très bien que c'était euh... Et au lieu de me dire : « attention Nicole parce que le type euh... il est déjà monté, il fréquente avec ta fille ou quoi », on a joué euh... on a joué la petite pièce de théâtre comme il fallait. Moi, au courant de rien ben... j'ai fait semblant de rien, on est reparti et euh... Et c'est seulement après que j'ai appris qu'en fait il était déjà monté avant que moi je monte avec le présenter, comme il connaît ma mère euh... comme voisin copain quoi ! Et alors, je dis : « puisque c'est comme ça, étant grand-père et bon entre guillemets grand-mère j'ai trouvé ça dégueulasse » et j'ai dit : « puisque c'est comme ça, c'est euh... ». Parce que moi je dis c'est comme si qu'on disait oui à la pédophilie quoi.*

À ces sentiments de trahison et de haine se greffe un sentiment de honte :

**Mme M. :** *Maintenant, je vais partir du quartier parce que les gens connaissent très bien mes enfants, ils la connaissent aussi. Bon, l'autre fois, y a le voisin d'à côté il m'a dit : « j'ai vu ta fille rentrer à une heure au matin », mais moi je pensais qu'elle était toujours en fugue et qu'ils se cachaient mais en fait non elle était plus en fugue. M'enfin bon, le voisin il m'a dit : « j'ai vu ta fille rentrer à une heure au matin, comment ce qu'elle peut être en fugue et que bon... ». À une heure au matin, logiquement, elle devait être rentrée depuis le 27 (décembre) au centre. Donc, elle n'est jamais rentrée, mais le centre ne m'a jamais avertie qu'elle n'était jamais rentrée. Et beh euh... quand il m'a regardé il m'a dit : « tu sais bien quand moi je parle, je suis bref, je suis comme toi », j'ai fait : « ben ouais, vas-y, qu'est-ce qu'y a ? », il m'a dit : « j'ai vu ta fille à une heure au matin. Hé beh... je te jure, je ne sais pas sur quel boulevard ni dans quelle région qu'elle travaillait ». Il dit : « parce que l'habillement que t'aurais vu ta fille, elle était habillée d'une putain de chez putain ». Alors que mes enfants, ils ont toujours été pantalon, j'ai jamais voulu de jupe ! Même pas en dessous des genoux, c'est toujours jeans ou training ou... jamais de décolletés où on voit la poitrine, enfin... comme les petites... enfin je vais dire comme les petites salopes de maintenant quoi. Ils ont toujours été bien habillés euh... Quand il m'a eu dit ça, j'étais gênée ! Je me suis dit pfff... Bon... hé ça va : « je vais voir les petits ». Mais j'étais gênée, parce qu'on habite le même quartier. Il habite en face et bon, quand les voisins viennent nous dire des trucs ainsi euh... Ils le disent pas parce qu'ils veulent faire mal mais... ils sont...*

*ça leur va loin parce qu'ils se disent : « on n'a pas connu ta fille habillée comme ça et... », maintenant ça va devenir n'importe quoi ! Maintenant c'est sa vie.*

Ce passage est particulièrement intéressant car il révèle plusieurs choses. La première concerne le style vestimentaire de Nadia qui était apparu aux observateurs simplement comme celui d'un garçon manqué. Or, on comprend ici que ce style vestimentaire est lié à l'éducation de Nadia et à l'image familiale de la féminité, en l'occurrence la féminité adolescente. Une fille bien, une fille « comme il faut » ne met pas de jupe, ni de décolleté. Elle ne doit pas attirer le regard des garçons, autrement elle n'est rien d'autre qu'une « salope ». Lorsque le voisin vient l'avertir qu'il avait vu sa fille se promener dans la rue à 1h du matin, habillée « comme une putain », Mme M. éprouve un sentiment profond de honte, mais une honte publique, davantage soucieuse du « qu'en dira-t-on ». Mme M. se soucie davantage des éventuelles conséquences que la situation de sa fille pourrait lui apporter plutôt que de sa fille elle-même. Ce qui est frappant pour le chercheur, et qui peut lui paraître paradoxal, c'est que Mme M., soucieuse de son image publique dans le quartier, ne se soucie guère de l'image qu'elle peut donner à l'intervieweuse, notamment au regard des grossièretés des propos qu'elle tient ce qui contraste avec certains portraits où les parents veillent à surveiller la forme et le contenu de leurs propos.

La deuxième chose que l'on peut dès lors relever ici, c'est qu'il y a un partage des principes, des codes de la féminité, entre le voisin et la maman. Bien entendu, les observateurs n'ont pas pu voir la manière dont la jeune fille était habillée, voire peut-être même maquillée. Il est donc difficile de savoir si Nadia était habillée de façon ostentatoire et vulgaire, par rapport aux canons dominants de l'élégance féminine ou si son apparence était plutôt discrète. Enfin, la dernière chose que l'on remarque c'est la fonction de surveillance du voisinage, un voisinage qui se connaît, qui discute, qui se tutoie, qui entretient une certaine *familiarité*.

Cet ensemble de sentiments négatifs et entremêlés incite Mme M. à vouloir déménager. Cette volonté, discursive ou réelle, doit probablement être exacerbée par le fait que Jonathan habite en face de chez elle :

**Mme M. :** *Et je circule dans Charleroi aussi. D'ailleurs c'est pour ça que j'imprime là, déjà tout ce que j'ai trouvé à l'endroit que j'aimerais bien déménager, pour ne pas arriver comme une paumée dans un nouveau quartier là où ce qu'on ne connaît rien. Parce que je ne tiens plus, même pas à la croiser sur le chemin rien du tout.*

La maman accuse également la justice et la police de tolérer une relation entre un adulte et une mineure :

**Mme M. :** *Mais là, on a porté plainte contre la relation, le type il a 25 ans, elle a 14 ans ! Parce que, on dit 14 ans, mais on s'imagine qu'il a eu des rapports avec elle, mais c'est une gamine ! Alors moi, même quand je suis toute seule ici, je les imagine... Il a 25 ans, avoir des rapports avec une gamine de 14 ans... Hier, j'ai dit à la police, je comprends pourquoi maintenant, y a autant de pédophiles ! Parce qu'on les laisse justement avoir accès à pouvoir le faire quoi. Parce que maintenant, quand nous on va porter plainte pour justement ne pas en arriver là, y a aucune justice qu'est de notre côté. Y a rien ! Alors*

*maintenant, après qu'on m'a appris qu'elle était enceinte, j'ai retéléphoné à la police, je dis : « Monsieur, j'ai un problème, ma fille est enceinte, d'un mec de 25 ans ». « Ah, vous venez porter plainte ! ». Je dis : « vous vous foutez de ma gueule ? », « Madame, restez polie », mais je dis : « ben non, je vous demande si vous vous foutez de ma gueule parce que quand on est venu porter plainte, on me dit qu'on sait rien faire parce qu'il faut la déposition de monsieur et de mademoiselle, que c'était que des bisous ; maintenant qu'elle est enceinte, je vous téléphone, par curiosité, parce que ne comptez pas que je vais venir, par curiosité, pour savoir votre réponse, vous me répondez que je peux venir porter plainte maintenant que les faits sont faits quoi ! ».*

À la lecture de cet extrait, on comprend que la maman était au courant de la relation entre Jonathan et sa fille avant d'apprendre que celle-ci était enceinte. Il semble que la volonté de Nadia de quitter le domicile était directement liée au fait que la jeune fille voulait pouvoir vivre sa relation avec Jonathan, relation qui semble avoir débuté au mois d'août. Le titulaire de classe de Nadia affirme par ailleurs que le jeune homme était le compagnon de la maman. Cependant, la maman dira que Jonathan n'était qu'un simple ami. Mme M. apprendra par la suite l'existence de cette relation et ira porter plainte. Le jeune couple ira faire une déposition auprès de la police, affirmant qu'il n'y avait eu aucun rapport sexuel, si ce n'est « quelques bisous ».

Toutefois, si Jonathan était effectivement le compagnon de Mme M., nul doute que cette donnée aura pour effet d'exacerber considérablement le sentiment de haine et de trahison à l'égard de sa fille et du jeune homme. Au-delà de la différence d'âge au sein du jeune couple, cela jetterait également un éclairage nouveau sur le degré d'animosité exprimé par Mme M. au cours de l'entretien et la guerre ouverte déclarée à sa fille et à Jonathan :

**Mme M. :** *Non mais j'ai été choquée ! Parce que bon, je sais bien que pour me faire chier elle n'aurait pas cassé sa relation. Et pour continuer à me faire chier, je sais bien qu'elle est capable... ouais... de vraiment nous faire chier à fond. Moi, j'ai un caractère dur, elle a un caractère dur donc euh... c'est comme j'ai dit là-bas, c'est impossible de pouvoir retrouver un dialogue, ni rien du tout. Ça, c'est une cassure totale. [...] C'est comme je dis, si elle veut me faire chier, je vais faire chier autre part. Je vais la faire chier d'un autre sens parce que tout ce qu'il faut demander, de demande de sortie ou quoi, je vous le dis d'avance [aux personnes responsables du centre dans lequel Nadia a trouvé un hébergement provisoire] : « faut pas perdre votre temps à me téléphoner, vous pouvez marquer sur le papier, c'est non d'office ! Si elle veut aller en vacances chez les vieux, c'est non ! Si elle veut aller dormir en week-end chez son machin là-bas, c'est non ! Contact avec lui, c'est non ! ». Donc elle sait très bien que c'est du négatif partout. Donc, elle sait bien qu'en me faisant chier je vais la réattaquer sur autre chose. Et si elle, après, elle trouve un autre truc, elle va me réattaquer. Comme ici, elle a trouvé un autre truc, maintenant c'est euh... elle a dit l'autre fois à son père : « oui, de toute façon euh... j'ai droit de faire une demande pour un droit de visite pour voir mes frères et sœurs ». Voilà. Ben oui, parce que elle sait bien qu'elle me réattaque, dans un autre sens quoi. Parce qu'en fait, c'est une balle qu'on se jette hein ! Alors j'ai dit à son père : « ben tu sais quoi ? »... Eh ben, même celle su SAJ, parce que hier j'ai dit à la police aussi : « moi, j'ai pas peur de vous le dire ». Je dis : « parce que quand je dis quelque chose, croyez-moi que si je le dis je vais le faire ». Alors je l'ai signalé, j'ai dit voilà... Elle disait qu'elle allait demander alors que les petits, elle les supporte pas,*

*elle ne fait jamais rien avec eux, ni un petit bricolage ou jouer avec eux. C'est le genre de fille vraiment, c'est pas son fort du tout ! Et euh... je leur ai dit : « moi, si elle demande un droit de visite, rien que pour me faire chier je dis, parce que c'est pas pour tellement les petits, c'est justement pour qu'on arrive et qu'on sache pas couper les ponts et qu'elle me voie en utilisant les petits quoi ». Eh ben moi j'ai dit hein : « moi, y a pas de problèmes. Moi je suis comme vous dites si bien : grand-mère ». Enfin, pour moi, c'est pas ce langage-là, mais bon, grand-mère officiellement, je dis : « ben moi, je demanderai un droit de visite ! » Et je vous jure hein, vous pouvez aller demander à la police ou quoi, ils vous diront que c'est la vérité. Moi je dis : « hé bien étant grand-mère, je demanderai un droit de visite aussi », je dis. Mais c'est malheureux pour le gosse parce qu'il n'a rien à voir là-dedans, je dis, mais ça sera pas un droit de visite en bien hein ! Parce que moi, le gosse, je le noie ! Je le noie ! Je dis ainsi, elle va voir qu'elle va me faire chier, elle va payer les conséquences parce que je m'en fous. De toute façon, on va plus en prison maintenant. Les trois quarts du temps, on a un bracelet, on est chez soi. Et je dis à ma mère : « tu sais quoi ? T'iras faire mes courses, tu prends un taxi », parce qu'elle est handicapée de sa hanche, « je te fais une liste, t'iras au Colruyt, je te paye le taxi et tu me ramènes les courses ». En plus, sûrement qu'avec le bracelet, j'aurai encore assez de mètres pour aller au Colruyt ou pas loin alors euh, donc... Ah oui, je lui ai dit ! Si jamais elle me fait chier, je vais demander un droit de visite mais je vais le noyer. Ah oui...*

**AB. :** Oui...

**Mme M. :** *C'est ça que je dis, faut que je quitte Charleroi et tout et euh... pfff, parce que ça va terminer mal. Déjà lui, le couteau, il est prêt il est là dans l'étui au-dessus de l'armoire [en me montrant l'endroit où est situé le couteau]. Parce que des fois, il aime bien acheter des voitures qui font beaucoup de bruit là. Comme c'est un voleur euh bon... il voyage beaucoup la nuit. Donc on vient, c'est 'vroummmm'. Donc on sait bien que c'est monsieur qui part ou c'est monsieur qui rentre ou euh... Alors moi, ça m'énerve tellement que j'ouvre la porte pour avoir bien confirmation que c'est bien sa bagnole qui vient de démarrer ou... alors je suis toujours là toute la nuit en train de zéinter. Ou alors, pendant un moment, je dis, je vais prendre le couteau et je vais l'égorger. Même après je dis, je vais lui ouvrir sa panse comme les Arabes font aux moutons au ramadan, je vais lui ouvrir sa panse. Alors on me dit : « non Madame, vous avez encore des autres enfants et tout ». Oui mais faut vivre avec ça en face aussi hein !*

**AB. :** Mais, vous éprouvez cette haine car il est avec votre fille ?

**Mme M. :** *... Ben parce que ma fille personnellement euh... Ben déjà il a pas de situation, il a une mauvaise réputation euh bon... c'est un mec de 25 ans, euh... c'est c'est c'est euh... on peut pas admettre que notre gamine fréquente... Maintenant euh, si elle aurait fréquenté avec un garçon de l'école... parce que je sais bien que ça va jusqu'à la 7<sup>ième</sup>, donc y en a quand même de 18-19... Bon, si elle aurait fréquenté, malheureusement ils auraient fait par accident, elle aurait tombé enceinte, ben là oui, moi et le père on en a déjà discuté, on a dit là ouais, on aurait fait le rôle du grand-père et de la grand-mère. Ce qui est logique bon, c'est un accident, avec un au moins disons de son âge euh oui. Mais là, on a porté plainte contre la relation, le type il a 25 ans, elle a 14 ans !*

On le voit, Mme M. éprouve beaucoup de difficultés à vivre cette situation. Tout est vécu sur le mode du conflit personnel. À l'entendre, on croirait presque que Nadia est, sinon tombée enceinte, au moins décidée à garder son bébé uniquement pour faire enrager la maman. Celle-ci, en retour, promet de demander un droit de visite afin de supprimer le bébé, en le noyant. La situation telle qu'elle est présentée par Mme M. mélange de la

brutalité, des envies de meurtre, du détournement de mineur, de la vulgarité. On se retrouve dans la psychologie clinique qui dépasse largement le terrain sociologique auquel il ne reste que le constat d'une famille anormale, au sens de Durkheim, caractérisée par une absence de normes familiales dans une sorte de « chacun pour soi ».

### *Réaction des frères et sœurs*

La maman a expliqué à ses enfants, à partir de sa vision de la situation, le départ de Nadia. De la sorte, les enfants exprimeraient un point de vue ou une façon de s'exprimer qui est similaire :

**Mme M. :** *Bah, je vais dire au début ils se sont demandés, ben ils ont demandé où est-ce qu'elle était ! Elle était plus là et ils ont jamais été séparés même pas un jour, sauf quand ils dormaient chez ma mère ou quoi, mais y a vraiment que là qu'ils dormaient. Donc, je leur ai expliqué. Mais euh... voilà quoi. C'était une fille qui était devenue euh... pas très bien. Parce que ça sert à rien de leur cacher la vérité. En plus de ça, ils connaissent très bien le fameux Jonathan, parce que, avant, il dormait quand même ici et tout. Avant qu'il ait son logement c'est quand même moi qui l'ai logé. Malgré qu'il habitait en face, il mangeait quand même avec nous et il continuait à dormir ici. Bah, c'était comme mon petit frère quoi, j'avais pris comme ça, comme mon petit frère. En plus, c'est un voleur donc j'essayais de le remettre dans le bon chemin euh... voilà quoi, on avait lié une amitié. Donc euh, les enfants ben... ils étaient très très proches de lui, parce qu'il jouait tout le temps avec les petits. Tout le mois de juillet, tous les jours on était à Loverval avec lui, on jouait au ballon, au volley donc euh... Maintenant qu'ils savent que, ben que leur sœur est avec celui d'en face... Moi, bon, quand je m'énerve c'est « fils de pute » ou quoi donc quoi... quand ils parlent de lui, ils emploient le mot « fils de pute ». Logique quoi, bon. Je les dispute pas parce que c'est comme ça que moi je le dévoile donc euh... ben euh... je vais dire à la longue que le temps passe euh... ils ne... pfff... ils ne demandent pas quoi. Ils ne demandent pas après elle. Des fois, je me dis bon, pas à midi parce que le petit il a 2 ans. Je vais dire à la rigueur, lui il s'en fout, il remarque même pas qu'elle est pas présente parce que lui, il en parle même pas, il demande même pas. Bon Loïc euh... il l'appelle « petite peste ». Ouais, c'est comme ça. Je sais pas où c'est qu'il a été chercher ce mot-là, parce que c'est un mot que j'utilise jamais. Sûrement à l'école (Rires). Ouais ben, il l'appelle comme ça euh... « petite peste » qu'il l'appelle. Bon Isabella c'est euh, bon elle, elle a quand même 7 ans donc elle a quand même... elle réfléchit différent, donc c'est le style « oui, de toute façon... ». Parce que des fois, je lui dis : « est-ce que t'aimerais bien euh... ». Bon, ici à la maison, ça c'est sûrement pas je dis mais, « est-ce que tu aimerais bien, par exemple, si on te mettait avec une autre dame ou quoi, voir, enfin rencontrer ta sœur euh... ». Non, elle veut pas ! Elle ne veut pas parce que bon elle, elle a vu... Enfin, maintenant je parle comme ça mais au début ça a pas été facile euh... elle a vu le mal qu'elle m'a fait et tout. Donc elle, c'est plus le style euh... non euh... « elle n'est plus notre sœur parce qu'avec tout le mal qu'elle t'a fait, elle a même pas pensé à nous ses frères et ses sœur ». Elle, elle voit ça comme un abandon. Ouais, c'est qu'elle dit : « Elle nous a abandonné quoi. Du jour au lendemain comme ça euh... ». Et non, ben elle n'est pas... je veux dire, ils sont pas traumatisés quoi. Et bon, au début ça a été un petit peu dur pour tout le monde parce que eux, ils se demandaient qu'est-ce qui se passait qu'elle n'était plus là. Maintenant ils savent très bien qu'elle fait sa vie comme elle*



*l'entend. Moi, je leur ai pas caché : « votre sœur veut finir mal, elle veut devenir n'importe quoi. Bon, elle n'est plus ici, c'est plus maman qui l'assume, elle est dans un centre ». Maintenant c'est elle qui gère sa vie, donc voilà.*

La réaction des frères et sœurs de Nadia est très certainement liée à la façon dont la maman parle de sa fille et de sa relation avec Jonathan. On se rend compte à la lecture de l'entretien que la maman est très expansive et très crue dans ses propos. C'est pour cette raison aussi qu'a été émise l'hypothèse plus haut que le refus de Nadia de voir son père était probablement lié à la manière dont sa Mme M. lui en a parlé. Qui plus est, Mme M. ne se remet pas une seule fois en question. Tout comme la maman de Giovanni vis-à-vis du comportement scolaire de son fils, Mme M. entre dans un processus systématique d'externalisation du comportement de sa fille, mais de façon beaucoup plus radicale. On se rapproche de la théorie du complot échafaudé à son encontre par sa fille, Jonathan, le grand-père, le SAJ, la police, etc. Au bout du compte, c'est elle la victime de l'histoire. Cette externalisation a pour objectif inconscient de se déresponsabiliser, tout comme sa volonté de couper les ponts, de dire « *maintenant, c'est elle qui gère sa vie* ».

Ce qui est interpellant c'est que, pour le volet familial, le chercheur en vient à davantage parler de la mère que de la fille...

## Vie scolaire

### *Première année différenciée*

La maman de Nadia, Mme M., raconte que sa fille a toujours eu beaucoup de difficultés à l'école, ce qui explique son entrée dans l'enseignement spécial :

**Mme M. :** *Elle avait très dur euh... pas qu'elle était pas euh... volontaire à travailler mais elle avait très dur à retenir. Je pouvais la faire étudier des heures et des heures, elle n'arrivait pas à euh... et à cause de ça... bon, un petit peu la lecture, un peu euh... donc elle s'est retrouvée en enseignement spécial pendant trois ans.*

Bien que Nadia connaissait des difficultés d'un point de vue strictement scolaire, on ne pouvait pas non plus la considérer comme étant en voie de déscolarisation lors de sa 1D. Le changement d'établissement semble avoir eu un impact plutôt positif sur son implication scolaire, même si celle-ci était encore semée d'embûches. Nadia était considérée par ses professeurs en début d'année comme « caractérielle ». Elle faisait preuve de violence verbale et pouvait s'emporter pour un rien. Au fil de l'année, son comportement s'est apaisé. La jeune fille explique cela par le fait que l'année précédente, elle était dans une grande école (« *On était mille élèves* »), composée uniquement de filles, où la violence était quotidienne :

**N. :** *Ouais... Mais de l'autre côté par exemple, c'était pas le même. C'était pas une école mixte, c'était rien que pour les filles. Et là, tous les jours, on se frappait, on lançait les bancs, on éclatait les têtes des élèves... C'était pas la même vie qu'ici maintenant. Ici ça me fait bizarre quand j'ai repris l'école parce que je suis et tout... Et c'est pas... C'est pas*

*qu'est-ce que je faisais avant. C'était plutôt, « ouais j'm'en fous de l'école, j'vais dans le jardin, j'm'assis et c'est tout ».*

**MSL :** Et tu préfères ici ou avant ?

**N. :** *Ici, parce que j'ouvre les yeux et j'me dis que c'est pour plus tard... que c'est pour mon bien quoi. Et c'est pour ça que j'ai voulu changer aussi, parce qu'on faisait rien, c'est chiant.*

**MSL :** C'est plus calme comme ambiance ici non ?

**N. :** *Ouais*

**MSL :** Enfin... c'est déjà pas mal de temps en temps classe mais...

**N. :** *C'est chaud de temps en temps*

**MSL :** Ça met un peu d'ambiance quoi...

**N. :** *Ca m'étonne parce qu'ici c'est calme, j'ai eu plein de retenues et encore maintenant, je viens de me manger huit heures. Pourquoi ? Juste parce que j'avais pas une tenue... J'ai huit heures de retenue... Et même pour autre chose, parce qu'au début de l'année j'étais agressive et tout – c'est normal avec le comportement que j'avais de l'autre côté – de l'autre côté jamais de retenue, en primaire jamais de retenue ! Faut que j'arrive ici pour en avoir cinquante.*

**MSL :** C'est plus strict ici...

**N. :** ... *Ouais...*

**MSL :** Et tu trouves ça bien ou euh...

**N. :** *Non, c'est bien. Parce que les jeunes maintenant, ils deviennent tous délinquants. La plupart ils vont voler une voiture ou « allez viens, on va fumer un joint ».*

Mme M. affirme qu'elle n'aimait pas du tout l'établissement d'enseignement spécial dans lequel se trouvait sa fille, aussi bien à cause des autres élèves que du personnel pédagogique. Elle explique qu'il n'a pas été aisé de faire réintégrer Nadia dans l'enseignement secondaire ordinaire. Pour y arriver, elle a profité d'une altercation :

**Mme M. :** *Euh beh ça s'est passé que bon y a une maman et une élève qui a frappé sur [Nadia] à 8h au matin dans la cour. Donc j'ai trouvé le directeur et tout et que bon j'ai porté plainte et bon le directeur m'a dit... enfin j'avais appris que déjà c'était la fille qui avait frappé sur ma fille qui avait été appelée chez le psychologue... enfin pour parler avec elle et tout et que ma fille on l'avait renvoyée au cours. Déjà, ça j'ai pas trouvé ça normal. Ça aurait dû être le sens inverse. Beh euh... deuxièmement, quand j'ai été trouver le directeur, il m'a simplement dit euh... que c'était pas mes affaires, que j'étais pas concernée et que ça ne me regardait pas, et alors là j'ai pétié un plomb parce que j'ai dit : « c'est ma fille, on n'a pas à foutre ses pattes dessus et le jour que je croiserai la maman, même encore qu'elle n'est plus... qu'elle n'est plus ici, mais le jour où je croiserai la fille ou la maman, je vais lui montrer ce que c'est de frapper sur une jeune fille quoi, surtout à deux ». Et euh... et voilà quoi. De ce fait-là, elle a eu un certificat [...] Euh... comment... elle a été un peu sous certificat pour le moral et tout donc euh... on a profité, enfin... on a profité... on avait déjà essayé de la faire sortir mais le PMS, vous savez bien ceux-là aussi, une fois que ça rentre, pour sortir faut les tuer. Donc, on a profité je veux dire de, de, de cet incident pour euh... la faire repasser les tests et là bon moi j'ai insisté à dire que je voulais plus qu'elle aille à l'école là, parce que ça allait finir en drame et tout, donc ils lui ont fait passer ses tests, où c'était limite mais ils ont quand même accepté.*

Nadia juge positivement son changement d'école. Elle se trouve désormais dans un cadre scolaire plus strict, au sein d'une école mixte composée d'environ 150 élèves. Les

sanctions successives l'ont conduite à contenir son agressivité, à changer de comportement et à adopter une attitude plus scolaire. Elle apprécie cette discipline plus stricte puisque, selon elle, *tous* les jeunes deviennent délinquants. Cette absence de nuance dans la catégorisation des jeunes comme délinquants révèle la violence quotidienne dont elle était accoutumée dans son ancienne école.

Le changement d'école et son attitude plus scolaire se sont traduits en 1D par une nette amélioration de ses performances scolaires en cours d'année, ce qu'elle exprime avec fierté :

**N. :** *Parce qu'au début, j'avais 34 %... Le premier bulletin 24, puis 34 et maintenant je suis remontée à 71... d'un coup.*

[...]

*Sur quoi ? Sur un mois ! Et à peine...*

Le changement d'école de la jeune fille correspond à son entrée en première année différenciée. C'est un moment important dans sa scolarité car elle a le sentiment d'avoir reculé. Nadia prétend avoir sauté d'une classe car on la jugeait capable. Elle dit également avoir fréquenté l'enseignement professionnel spécialisé jusqu'en début de quatrième année, pour être orientée ensuite en première année de l'enseignement secondaire différencié. Sans véritablement comprendre ce retour en arrière, Nadia accepte cette situation avec fatalité. « *C'est la vie* » :

**MSL :** C'est vrai ? T'aimes bien le cours de cuisine ?

**N. :** *Ouais. J'ai déjà fait quatre ans dans le secondaire. J'étais en 4<sup>ème</sup> mais on m'a remise en 1<sup>ère</sup>.*

**MSL :** Pourquoi ?

**N. :** *Parce que je continuais mes années et en 1<sup>ère</sup> D, quand je suis rentrée, on m'a dit que j'allais avoir mon CEB... et j'continuais, j'continuais jusqu'à ma 4<sup>ème</sup> secondaire. Et après, on m'a remis en 1<sup>ère</sup> parce qu'ils me l'ont pas donné.*

**MSL :** Et t'as quel âge ?

**N. :** 14.

**MSL :** 14 ?

**N. :** *Parce qu'ils m'ont fait sauter d'une classe.*

**MSL :** Pourquoi ils t'ont fait sauter une classe ?

**N. :** *Parce qu'ils trouvent que j'étais apte à passer directement d'une classe.*

**MSL :** Donc, d'abord ils t'ont fait avancer, puis après on te fait reculer... C'est un peu bizarre non ?

**N. :** *C'est la vie.*

**MSL :** Et comment tu ressens ça ?

**N. :** *Ben, pour moi c'est ennuyant.*

**MSL :** C'est ennuyant... Pourquoi ?

**N. :** *Mais beaucoup ! En 4<sup>ème</sup>... Après je continue quoi... Après ça... commence à... Après ben... plus tard y a les qualifs et tout et j'en avais quoi... pour euh... j'avais fini l'école à 19 ans. Et ici, je vais avoir fini l'école à quel âge ? 25 ans ?<sup>61</sup>*

---

<sup>61</sup> Il faut soulever ici toute la difficulté de vérifier ce parcours. Le décret relatif à l'organisation de l'enseignement spécialisé stipule que le type 1 de forme 3 est divisé en trois phases : une première phase

L'orientation de Nadia en première année différenciée s'est traduite par un profond paradoxe : Nadia a été réorientée afin qu'elle obtienne son CEB et elle a décidé d'échouer son année afin de retourner en 3P de l'enseignement ordinaire.

**MSL :** Donc tu dois refaire une 2<sup>ème</sup>, 3<sup>ème</sup>,...

**N. :** *Ouais, 2<sup>ème</sup>, 3<sup>ème</sup>. J'vais rater cette année-ci. J'vais faire exprès de rater cette année-ci, comme ça j'vais directement en 3<sup>ème</sup>.*

**MSL :** Ok...

**N. :** *Parce que si j'reussis, j'dois partir 2 ans dans le général, faudra que j'fasse ma 1<sup>ère</sup> et tout... Voilà.*

Le directeur adjoint a fait savoir à Miguel Souto Lopez que Nadia était motivée pour réussir son année, jusqu'à ce qu'on lui apprenne qu'en obtenant le CEB, elle devrait retourner dans le degré commun, en 1C, et patienter encore deux ans avant de rejoindre

---

composée d' « un temps d'observation, dans un ou plusieurs secteurs professionnels » (Ministère de la Communauté française, 2004 : 25) et d' « une approche polyvalente dans un secteur professionnel » (ibidem) ; une deuxième phase qui vise « une formation polyvalente dans un groupe professionnel » (Ibidem) et une troisième phase qui « débouche sur une qualification professionnelle dans un métier du groupe professionnel suivi par l'élève durant la 2<sup>ème</sup> phase » (Ibidem). Chaque phase doit avoir une durée maximale de deux années. Le dossier scolaire de Nadia indique que la jeune fille a fréquenté l'enseignement spécialisé de type 1 forme 3 du 1<sup>er</sup> septembre 2007 au 25 septembre 2009 (date à laquelle elle a été réorientée en 1D) et qu'elle a obtenu sa qualification. Or, Nadia n'a que 14 ans et il semble peu probable qu'elle ait effectué trois phases en deux années scolaires. Vraisemblablement, elle aurait obtenu sa qualification polyvalente de phase 2.

Au cours de la première année de recherche, Miguel Souto Lopez avait pris contact avec le centre psycho-médico-social (PMS) attaché à l'école qu'elle fréquente actuellement afin de tenter de comprendre ce parcours. Il lui a été dit que Nadia était en deuxième phase avant d'intégrer la 1D. Dans ces conditions, et suivant le décret, elle ne peut avoir obtenu la qualification de la phase 3. Le membre du PMS a d'ailleurs certifié au chercheur que l'âge de 14 ans était trop jeune pour y accéder. Cependant, cette personne a avoué que les informations dont elle dispose sont limitées et elle m'a dirigé vers le PMS de l'ancienne école de Nadia, au sein de laquelle elle suivait l'enseignement spécialisé. Là, on a dit au chercheur qu'effectivement il était possible que Nadia ait été jusqu'en 4<sup>ème</sup> année et qu'elle ait obtenu sa qualification. Miguel Souto Lopez a demandé s'il était possible de connaître en détail le parcours de la jeune fille et on m'a répondu que ces informations étaient confidentielles. Il n'a donc pas pu aller plus loin dans ses investigations pour faire le tri entre ces informations contradictoires. Le plus important est la façon dont Nadia définit elle-même son parcours, même s'il est regrettable de ne pas pouvoir confronter cette vision avec les données du PMS de son ancienne école afin de vérifier s'il existe un décalage entre les deux.

Selon la maman, Nadia est entrée dans l'enseignement spécial à partir de la quatrième primaire et après plusieurs redoublements. L'établissement choisi était destiné exclusivement aux filles et proposait entre autres options l'hôtellerie. Selon Mme M., Nadia y restera pendant trois ans. En réalité, elle y restera un peu plus de deux années scolaires : du 1<sup>er</sup> septembre 2007 au 25 septembre 2009.

Sur la demande du comité d'accompagnement de la présente recherche, le chercheur a repris contact avec l'école en précisant que la recherche était suivie par le Service général du pilotage interrégional de l'enseignement en Communauté française, espérant ainsi que l'école fournisse davantage d'informations sur la jeune fille. Rien n'y a fait, nous connaissons uniquement la période pendant laquelle Nadia a fréquenté l'établissement d'enseignement spécialisé ainsi que le fait qu'à la date du 25 septembre, Nadia était toujours inscrite en 1<sup>ère</sup> phase du secteur professionnel Hôtellerie – Alimentation. Cette information reste tout de même importante dans la mesure où elle contredit celle indiquée sur le dossier scolaire de la jeune fille qui n'a donc pu obtenir aucune qualification de phase 2 ou 3. Le courrier reçu par le chercheur stipule que les « autres informations humaines, sociales, comportementales et pédagogiques en peuvent être partagées sans l'accord de l'élève en question ».

l'enseignement professionnel. Sachant cela, elle a décidé de ne plus travailler. Selon Nadia, un accord tacite a été conclu avec le directeur adjoint : si elle réussissait au moins l'épreuve externe en français, elle serait directement orientée en troisième professionnelle, sans passer par la 2D. Nadia a rempli sa part du contrat mais le conseil de classe l'a orientée en 2D. J'ai demandé au directeur adjoint pourquoi elle n'avait pas été orientée en 3P. Celui-ci m'a répondu qu'il n'en avait pas le droit. Je lui ai alors fait part de l'accord dont m'avait parlé la jeune fille. Il s'en est défendu, arguant que la contrainte de réussite de l'épreuve externe en français était destinée à garder sa motivation, « *en lui mettant la carotte sous le nez pour la faire avancer* », mais qu'il n'avait jamais été question de l'orienter en 3P. Cette contrainte était destinée à la garder au sein de l'école pour qu'elle puisse continuer à avoir des heures de cuisine comme elle souhaitait car elle était prête à décrocher complètement. Nous ne saurons jamais si cette « carotte sous le nez » représentait réellement une 3P ou si c'est Nadia qui l'a interprété de cette façon. Mais qu'il s'agisse d'un mensonge ou d'une erreur d'interprétation, il y a de fortes chances pour que Nadia se soit sentie trahie, qu'elle ait eu le sentiment que, une fois de plus, ses efforts ont été vains.

Au cours de l'entretien, la maman abordera également cette situation. Elle affirme que Nadia aurait pu réussir son CEB si elle l'avait voulu. Mais elle aurait alors dû rejoindre le bâtiment principal et s'intégrer auprès de nouveaux élèves :

**Mme M. :** *Parce que euh, l'année passée, si elle aurait, enfin si elle aurait voulu, elle aurait réussi son CEB et là elle partait pour euh... en général quoi, au grand collège des Amis de Jésus [nom d'école anonymisé] mais bon, comme déjà elle venait de rentrer dans l'école là et de s'adapter et qu'elle était bien lancée pour euh... enfin ça allait, ils arrivaient à la gérer et tout. Impulsive comme elle est, je me suis dit s'il faut la rechanger d'école et tout, c'est encore reparti. Parce que c'est pas le genre de fille à se laisser faire, elle a pas peur de se battre avec les garçons ou euh... donc ouais... c'était encore rechanger d'école, s'adapter à d'autres élèves... Et bon, seulement après pour la troisième elle pouvait revenir là. Mais je dis : « quand tu vas revenir ça sera encore des nouvelles têtes, ça sera encore te réintégrer » et j'ai trouvé ça un petit peu débile qu'on force les enfants, enfin les élèves, à quitter l'établissement quoi.*

La maman soulève alors la stratégie d'échecs que Nadia avait mise en place afin de rejoindre la 3P plus rapidement :

**Mme M. :** *Donc euh... elle s'est faite, elle s'est faite choper dans une autre branche, euh... je pense que c'était euh... mathématiques je crois. Enfin, elle s'est faite couler quoi. Enfin, elle a fait l'examen mais un petit peu pour dire de et bon à cause de, enfin grâce à ça, ben euh... Mais le directeur était au courant de toute façon, qu'elle se ferait couler dans une branche et euh...*

Tenant compte des difficultés d'apprentissage de sa fille, ainsi que de la difficulté qu'elle a eu à réintégrer l'enseignement ordinaire, la maman n'a pas désapprouvé la stratégie d'échecs de Nadia.

**Mme M. :** *M'enfin moi je la voyais, enfin si elle aurait pu aller dans des écoles enfin un petit peu plus haut euh... j'aurais été encore plus contente mais euh... je ne suis pas pour la maman à dire je vais, comme les autres parents, écoute je pousse, c'est bon, je sais que tu as déjà ton cerveau et que t'as un peu dur pour retenir et tout, c'est pas ça non plus le bon fonctionnement pour eux non plus ! C'est pas une aide. Donc je me disais, déjà elle a, on a réussi à la faire réintégrer l'école normale, je trouvais déjà ça bien parce que pour la sortir ça a quand même pas été facile.*

On retrouve à nouveau le positionnement intellectuel la maman. Comme elle, sa fille « n'a pas le cerveau pour » continuer dans l'enseignement général, même si Mme M. admet qu'elle aurait été contente que sa fille rejoigne cette forme d'enseignement. Toutefois, la maman affirme également que si elle acceptait l'échec en 1D, elle ne l'accepterait plus en 2D. Il ne semble en effet pas dans ses habitudes d'être aussi tolérante face aux résultats scolaires :

**Mme M. :** *Elle sait très bien qu'elle doit le réussir. C'est comme j'avais dit l'année passée pendant les grandes vacances, je fais : « écoute bon, ça a été, je vais dire, un examen exceptionnel quoi ». Parce que bon quoi, en tant que maman, quand je dis ça on me dit : « tiens, t'as autorisé ta fille, avec le caractère que t'as ? ». Oui je dis, mais c'était pour les bonnes conditions, enfin je veux dire, niveau loi, c'est des lois qui sont pas, qui sont pas bien faites quoi bon. Alors je dis bon, c'était vraiment exceptionnel je dis. Maintenant, je dis l'année prochaine faut pas qu'on vienne à pas étudier ou quoi parce que là non, ça va plus se passer. Bon, une année parce que c'était, c'était comme ça, c'était comme ça. Mais l'année prochaine elle va cartonner, ça elle sait très bien que ça, l'année prochaine, je rigolerai pas. Il faut qu'elle l'ait, ça, étudier, voilà quoi. Mais maintenant, elle est plus chez moi donc euh... ça se passe autrement. Mais niveau études, je sais pas moi, c'est elle qui doit, c'est elle qui doit voir et qui doit sentir euh... ce qu'elle est capable, si elle capable de sentir aller euh... à une école supérieure du côté du professionnel, parce que moi j'ai fait du professionnel aussi hein.*

Ainsi, selon les propos de la maman, Nadia a toujours connu des difficultés d'apprentissage. Cela ne lui aurait pas déplu que sa fille puisse continuer dans le général mais étant donné ces difficultés, elle ne comprend pas non plus, comme d'autres parents interviewés, pourquoi il faudrait réintégrer à tout prix les élèves qui ne le veulent pas dans l'enseignement général. Elle dira à ce propos que « les lois sont mal faites », faisant probablement référence à l'obligation légale de rejoindre la 1C en cas de réussite de la 1D. L'incompréhension récurrente de la tentative des pouvoirs publics à vouloir maintenir les élèves le plus longtemps possible dans l'enseignement général exprime clairement l'écart qui existe entre des idéaux d'enseignement différents. L'idéal dominant veut que l'élève poursuive dans l'enseignement général afin d'entamer des études supérieures, de préférence universitaires et s'assurer ainsi un maximum de chances pour occuper un emploi stable, relativement bien rémunéré et intéressant. Du côté des familles populaires, la projection ne se fait souvent pas à aussi long terme. Il ne sert à rien d'insister si l'enfant éprouve des difficultés. Autant lui assurer un avenir à la mesure de ses capacités, mais aussi, et peut-être surtout, à la mesure des ambitions familiales, de leur horizon dans le champ des possibles imaginables. L'important est qu'il puisse avoir un bon métier, avant d'occuper une profession.

La maman semble contente de l'annexe de l'ES3, bien qu'elle ne le mentionne pas explicitement. On peut supposer cela lorsqu'elle affirme que l'école a réussi à « gérer » sa fille et que celle-ci a obtenu de beaux résultats au premier trimestre de l'année scolaire 2010-2011 :

**Mme M. :** *Et bon beh, j'ai entendu qu'ils disaient qu'elle avait eu, beh qu'elle avait très bien travaillé quoi, elle avait vraiment ses points euh, sauf en math parce qu'elle avait euh... dû se présenter à l'hôpital certainement pour dire, enfin savoir qu'elle était enceinte. Mais sinon elle avait de très beaux points parce qu'elle avait eu les 90 % en français. Enfin, ouais, elle avait, elle avait des beaux, des beaux points.*

De façon un peu surprenante pour les chercheurs au regard des discours tenus par Mme M., le titulaire de la classe de Nadia a fait savoir à Audrey Bossart que la maman assurait un véritable suivi scolaire en 1D, par l'intermédiaire d'un professeur particulier.

*« Et donc, on découvre une élève qui vient comme ça de l'enseignement spécialisé et qu'on trouve tout à fait à sa place dans le 1<sup>er</sup> degré différencié, qui commence à étudier, qui commence à réussir, qui effectivement pète des câbles, à un moment donné, elle frappe, elle peut limite devenir dangereuse donc on a appris à la cadrer. Dès qu'elle se sentait agressée par des profs féminins elle n'avait plus de limites. C'était un amas d'insultes vis-à-vis du prof, qui auraient peut-être, dans d'autres écoles, justifié un renvoi définitif tout de suite. Nous, on a parié, on s'est dit « on va essayer de l'intégrer petit à petit ». Et donc, pendant un an on a essayé de la faire travailler et sa maman l'a fait suivre par... dans des cours particuliers, et les cours particuliers travaillaient avec nous. C'est quelqu'un qui travaillait une heure, une heure et demie parfois chez elle tous les jours, qui a une marge de progression énorme par rapport à son CEB et qui l'a raté l'année passée, je pense qu'elle l'aurait raté de peu de toute façon mais elle l'a plus ou moins raté en le faisant exprès parce qu'elle adorait l'hôtellerie et qu'elle ne voulait pas passer dans le 1<sup>er</sup> degré commun, donc elle s'est arrangée pour le rater. Elle était de toute façon pas prête à le réussir complètement. Mais bon, elle était à du 45 % de moyenne. Donc elle avait vraiment bien évolué. Beaux résultats, bonne compréhension à la lecture, bonne écriture, bon quelques petits soucis en math, elle était très scolaire, trop même scolaire et puis ça a complètement dégénéré en 2<sup>ème</sup> différenciée, alors que nous, on lui avait dit « CEB cette année-ci, hôtellerie l'année prochaine ». Elle était heureuse la gamine. »*

### *Deuxième année différenciée*

Suite aux événements que l'on sait, Nadia va définitivement décrocher après les examens de Noël. Les enseignants étaient au courant de sa situation et craignaient la rupture. Pour cette raison, une attention particulière était portée sur elle afin d'éviter qu'elle ne quitte l'école :

Bonne élève l'année passée mais a fait exprès de rater son CEB pour ne pas rejoindre le général. Gros problèmes familiaux. Elle serait en dispute avec sa maman et vivrait pour l'instant chez son oncle. Elle est prise en charge par le SAJ pour vivre indéfiniment chez son oncle, contre l'avis de sa mère. Elle arrive fréquemment en retard à l'école et dort aux cours. Les professeurs décident

ensemble de faire attention à bien la mettre en valeur quand elle fait quelque chose de bon pour qu'elle continue à venir à l'école et qu'elle ne lâche pas le système scolaire. Élève avec tendance caractérielle et très grossière.

(Extrait de notes ethnographiques, Conseil de classe du 5 octobre 2010)

Tout au long du trimestre, les professeurs continueront de suivre l'évolution de la situation familiale de Nadia. Ils constatent que l'agressivité de la jeune fille est revenue et craignent de plus en plus la rupture, ce qu'ils trouvent vraiment dommage étant donné les progrès réalisés par la jeune fille depuis l'année précédente, et de son parcours antérieur.

Probablement enceinte de 3 mois. Elle accoucherait au moment du CEB. A atteint un point de non-retour avec sa maman. C'est un grand drame pour ses professeurs qui la trouvaient en voie de réussite. À présent, elle est de nouveau fort agressive. Parle peu de sa grossesse à l'école. À de beaux résultats sauf en math mais elle a dû se dépêcher de faire son exam pour aller à son examen gynécologique. Suivi PMS envisagé.

(Extrait de notes ethnographiques, Conseil de classe du 20 décembre 2010)

Les résultats de ses examens de Noël montrent que malgré une situation familiale de plus en plus tendue, malgré le fait d'avoir quitté le domicile maternel, Nadia a continué de travailler. Ses enseignants ne manqueront pas de le soulever lors du conseil de classe du 20 décembre. Leur objectif est bien de toujours maintenir la jeune fille scolairement, notamment lorsqu'elle devient « agressive et insultante ». À ce moment-là, ils choisissent de la prendre à part, de lui rappeler les règles de l'école afin qu'elle opère une scission entre l'univers familial et l'univers scolaire. On retrouve dans l'annexe de l'ES3 un projet pédagogique fort. Les observateurs ont été frappés de l'engagement de certains membres du personnel pédagogique dans leur travail, de leur volonté de prendre en compte chaque situation individuelle et ce, malgré tout le pessimisme dont ils faisaient preuve à l'égard de l'avenir de leurs jeunes élèves du degré différencié.

Cependant, rien n'y fera. Nadia finira par décrocher définitivement, sans que l'on sache vraiment où elle se trouve :

**Titulaire :** *Mais là, c'est un problème familial qui a éclaté, elle s'est retrouvée enceinte, on a dû creuser parce que la maman ne disait pas tout. Il s'est passé quelque chose pendant les vacances, on l'a vu tout de suite elle était de nouveau plus agressive. Elle ne voulait plus entendre parler de sa maman. Et en creusant y a une histoire de mec. La maman ne voulait plus qu'elle sorte avec un gars majeur donc nous, on a défendu la maman. On a essayé de faire comprendre à Nadia que c'était normal que sa maman interdise à sa fille de 14 ans d'avoir des relations avec un jeune homme de 22, 23, 24 ou 25 j'en sais rien. Mais c'était pas ça. C'était beaucoup plus profond que ça, on sentait bien qu'on ne réglait pas le problème. Ça a éclaté quand on a découvert qu'en fait elle a couché avec l'amant de sa mère et qu'elle est tombée enceinte de l'amant de sa mère. Et là, on est complètement dépassé par un milieu où la mère qui adorait sa fille et qui, l'année précédente, la faisait suivre et nous suivait nous à l'école, à rejeter sa fille, à dire « t'es plus ma fille », c'était les insultes, Nadia a fait des fugues, ça a été pris en charge par le SAJ, on s'est retrouvé complètement dépassé par un problème qui n'était plus l'école. Nadia aujourd'hui toujours en situation illégale, en Flandre, chez ses grands-parents, poursuivie par le SAJ, enfin on se retrouve avec une*



*gamine de 14 ans enceinte déscolarisée ou plus ou moins déscolarisée, elle est peut-être à l'école en Flandre. Voilà. Je crois que c'est foutu. Y a un an on la voyait réussir et intégrer ce qu'on appelle un parcours normal, à savoir un diplôme et un job à 18, 19 ans. Et là, boum, y a eu un événement extérieur qui a tout foutu en l'air. On n'a rien pu faire. Le PMS a fait beaucoup de boulot mais là ça nous a dépassés complètement. Un jour on ne l'a plus vue. Elle a fugué en Flandre. Et là aussi, on est dans un système, un système où tout le monde est dépassé, la police est dépassée, le SAJ, le SPJ sont dépassés. Ben donc on le vit avec un autre élève. Le SAJ lui son but c'était soit de la mettre dans un foyer soit de la remettre chez elle, ça c'est un juge qui décide. OK, on l'a mise dans un foyer, elle a fugué, le foyer n'a pas les moyens de ne pas la faire fuguer, on va la mettre dans une autre école comme ça, on est sûrs, oui mais nous, avec tout ce qu'on avait construit, c'est un peu con. Ou à la limite, ils allaient la retaper dans une école « tu suis les cours tu te tais » parce qu'ils n'ont pas les moyens de faire autre chose. Mais le vrai travail d'accompagnement d'un jeune en difficulté, c'est très compliqué.*

## **Vie avec les pairs**

Nadia se définit comme quelqu'un de bizarre, image qui apparaît dès l'enseignement primaire où elle ne parlait à personne, sans pouvoir donner d'autres explications que : « *je sais pas... Je suis bizarre. Il y en a beaucoup qui me le disent* ». Elle aime cependant venir à l'école car « *c'est pas comme à la maison. À la maison, tu restes tout seul, tu fais le ménage, c'est tout ce que tu fais. Ici, t'as des amis, tu peux bouger, tu peux travailler...* ».

Cette oscillation, au sein du milieu familial, entre investissement total, voire dévouement, et absence, se traduit par une certaine ambiguïté dans sa relation aux autres, une relation faite de distanciation et de rapprochement, notamment avec ses pairs, comme cela a été soulevé lors d'observations ethnographiques en classe :

Nadia frappe le pied de Selim. Celui-ci demande :

- « *Qu'est-ce qu'il y a ?* »

Nadia ne répond pas. Elle demande ensuite un mouchoir à l'enseignante. Celle-ci fait remarquer qu'elle n'est pas un distributeur de mouchoirs (apparemment, c'est une demande récurrente). Selim lui en donne un. Quelques instants plus tard, Nadia fait mine de frapper Selim, sur le ton de la plaisanterie, car le mouchoir est parfumé.

Nadia et Selim semblent entretenir une relation de type « Je t'aime, moi non plus ». Ils se chamaillent, se taquinent l'un l'autre, mais rien également ensemble. Nadia souffle souvent « *Fais chier* ».

Lorsque l'enseignante écrit au tableau, Nadia fait à nouveau mine de frapper Selim. La violence sous forme « ludique » semble être un moyen de communication entre eux.

[...]

Elle [Nadia] vient de l'enseignement spécialisé et semble axée sur un rapport de conflit avec les autres.

(Extrait de notes ethnographiques en classe, 16 octobre 2009)

Cependant, il peut arriver que la dimension ludique du conflit disparaisse :

**N.** : *Incroyable. Ici, y a eu une bagarre avec Tarik et moi. On était en train de s'étrangler, de s'éclater la tête dans le mur. De l'autre côté, j'ai lancé un banc... Après la fille elle est arrivée avec sa mère et euh...*

**MSL** : Tu parles de Tarik là ou tu parles de qui là ?

**N.** : *Des deux écoles. Je compare les deux écoles. Et Ben, c'était le même. Et ici il y a eu une bagarre qu'il y aurait eu à...*

**MSL** : Pourtant Tarik il a l'air calme...

**N.** : *Il a l'air calme ?*

**MSL** : Je sais pas, je le connais pas.

**N.** : *C'est parce que je peux pas bouger jusqu'à la fin de l'année ou alors je suis renvoyée. Donc... tranquille. Mais à la fin de l'année, le dernier jour, je lui donne une patate et après je me casse. Je vais être contente, ça va me soulager pour les vacances... Rien que pour un ballon... Vous vous rendez compte ?*

L'ambiguïté du rapport que Nadia entretient avec les autres la maintient à l'écart, sans pour autant l'exclure, du groupe de pairs. En conjuguant cela à son investissement familial quotidien, cela lui laisse peu de temps pour tisser des liens d'amitiés avec les jeunes de son âge. Elle dit ne bien s'entendre en classe qu'avec Sylvie, et que la seule véritable amie qu'elle a se trouve en dehors de l'école : « *C'est tout ce que j'ai, deux filles. Et la plupart des garçons, c'est tous des chichos<sup>62</sup>. Et j'ai que ça* ».

#### *Trois sphères de vie, trois lieux de stigmatisation*

À ce stade-ci de la description de la situation de Nadia, nous retrouvons les trois sphères identifiées par Millet et Thin dans leur analyse de la déscolarisation comme « processus combinatoire ». Le cas de Nadia montre bien comment ces trois sphères contribuent *ensemble* à son retard scolaire, sans que l'on puisse pour autant parler de déscolarisation. En effet, l'articulation de la vie familiale, de la vie avec les pairs et de la vie scolaire, spécifique à chaque situation d'élève, forme un processus combinatoire qui ouvre des perspectives bien plus larges que l'analyse de la seule déscolarisation. Tout parcours scolaire, qu'il soit « réussi » ou « en voie de rupture » peut s'analyser à partir d'un tel processus. Dans le premier cas, le parcours scolaire peut être qualifié de « normal » dans la mesure où l'élève répond aux attentes normatives en matière de performances scolaires sanctionnées par le jugement scolaire ; dans le second cas, ce parcours peut prendre une forme stigmatisée à partir d'une accumulation des échecs scolaire. Cette stigmatisation alors peut devenir multiple. Ceci est particulièrement vrai chez les jeunes en échec scolaire issus des couches sociales défavorisées. À la disqualification scolaire se juxtapose une disqualification familiale (Thin, 2009). Certains jeunes se réfugient alors dans le groupe de pairs afin de préserver leur identité face au jugement scolaire en adoptant délibérément des attitudes non conformes aux exigences scolaires, ce qui a pour effet d'accentuer davantage leur disqualification et leur stigmatisation, tout en gagnant en prestige auprès de leurs condisciples (Thin, 2002 et 2006 ; Millet et Thin, 2006 ; Vienne 2004 et 2005). Chez

---

<sup>62</sup> *Chicho* est un terme argotique qui désigne un garçon à la fois frimeur et macho.

Nadia, la stigmatisation est à l'œuvre dans les trois sphères de vie et a un sérieux impact sur l'image qu'elle se construit d'elle-même.

Nadia vit dans une précarité qui s'illustre dans la description, présentée plus haut, du domicile que fait Audrey Bossart lors de l'entretien avec la maman. Cette description laisse supposer que toute la famille dort dans une pièce principale d'environ 15 m<sup>2</sup>, chauffée par un réchaud à pétrole. Il y a bien une chambre à l'étage, mais la famille ne s'y sent plus en sécurité depuis que des personnes sans domicile fixe ont tenté de s'y introduire :

**Mme M. :** [...] *Vous avez peut-être pas fait attention, mon carreau qui est cassé là, au-dessus de ma porte ?*

**AB :** Si, j'ai vu...

**Mme M. :** *Ah ben ça, c'est monsieur [Jonathan]. J'ai pas de preuves que c'est lui, mais moi je sais que c'est lui. À deux heures et demie au matin, on vient me lancer des pavés dans ma porte.*

**AB :** Ah oui. Il n'est pas tendre...

**Mme M. :** *Ah ! Ben tout ça parce qu'il sait que j'ai une sale gueule et que voilà. Ben, c'est pour dire qu'il est retardé mental parce qu'il connaît la maison bon. Heureusement, comme c'est un faux plafond... que c'est arrivé dans le faux plafond. Parce que, par inconscience, pour dire que c'est un retardé, il sait très bien qu'on dort en bas, parce que nous, on a les SDF qui montent, les clochards de Charleroi, qui montent sur notre plateforme, là. Et qui donc sont attirés dans la petite chambre là, arrière. Donc, y en a aucun qui veut dormir dans la chambre là ! Donc, on dort tous ici. Le petit là, moi je dors là et alors ma fille là. Et alors je mets le matelas là, et les deux petits ils aiment bien dormir euh... enfin ils sont petits. Ben on dort là parce qu'il y en a aucun qui veut dormir là, parce que on ne se sent pas en sécurité. D'ailleurs, moi j'ai une batte de base-ball qui est là. J'ai le couteau. La nuit, je le prends parce que même moi je me sens pas à l'aise puisqu'ils ont déjà essayé de relever le volet et tout pour euh...*

**AB :** Ils rentrent ?

**Mme M. :** *Ah ils essayent ! Oui hé, c'est grave. Pourtant ils savent bien que la maison ici, c'est habitée et tout mais euh... donc on ne se sent pas... D'ailleurs pour sécuriser un peu mes enfants, j'ai dû mettre un crochet à la porte de la chambre. Avec une chaîne qui passe dedans et qui est attachée à la rampe d'escaliers, j'ai dû mettre un cadenas pour leur faire montrer que si jamais y a quelqu'un qui passe euh... Parce qu'en plus, la hauteur de la plateforme avec la hauteur de la fenêtre et du grenier, c'est pas très haut donc euh... parce que lui, le singe en face, il a déjà réussi à... Vous voyez la maison d'à côté, là ? La plaque, eh ben, il avait déjà réussi. Et ça, je l'ai vu de mes propres yeux, il a déjà réussi du bas à monter jusqu'à la fenêtre qui est ouverte en haut ! Donc, faut pas demander. Donc nous, c'est à peu près la même hauteur, la même distance. Si lui sait le faire, un singe comme ça, y en a d'autres aussi hein. Donc pour leur montrer, leur dire si y a quelqu'un qui rentre par haut, le temps qu'il tire sur la porte on entendra le bruit, on a le temps d'aller chez mammy quoi. Donc, ils se sentent plus sécurisés ici. Bon, moi, dormir dans une chambre j'ai jamais voulu. J'ai eu un beau-père ultra violent et tout, depuis l'âge de 5 ans, pendant 13-14 ans, à 5 ans j'avais déjà des couteaux en dessous de ma gorge et tout donc euh. Pourtant il est décédé maintenant mais j'ai toujours eu cette panique qu'on vienne casser la porte ou euh... c'était des trucs qu'il faisait chez mon papa donc euh... ça m'est toujours resté marqué.*

*Donc, pour la sécurité de mes enfants euh... j'ai toujours aimé dormir près de la porte d'entrée quoi. Si jamais on chipote à la porte ou quoi je l'entends, je suis là quoi. Bon je suis une fille toute seule mais au moins je l'entends, j'allume la lumière ou je prends quelque chose. Mais euh, ici maintenant, avec un imbécile qui habite en face, on est pas très sécurisés hein. On ne sait jamais à quoi s'en tenir. Moi, la nuit, je dors pas hein. Je profite que ma fille commence ses devoirs vers six heures après le souper et alors euh, comme elle a toujours une tonne de trucs et qu'elle met, c'est un escargot, alors elle met 6h sur une feuille, donc je lui dis : « écoute euh, je dors un petit peu et quand t'as fini tes devoirs tu me réveilles », comme ça, je suis réveillée. Mais euh, la nuit j'endors vraiment quand je tombe sur mon cul quoi, que je suis vraiment euh, mais aussi non, non. Moi, la nuit, je reste toute la nuit éveillée hein. Ou alors je profite un peu que mon petit s'endort l'après-midi ou alors je le prends à côté de moi quand je vois qu'il s'endort comme ça, je le sens s'il se réveille mais aussi non, moi, la nuit, je ne dors pas hein. Et dès que j'entends une voiture, le moindre bruit, je suis toujours occupée à rouvrir la porte ou je regarde par la coupole de la cuisine pour voir si y a né quelqu'un qui... c'est tout le temps !*

On le voit, le sentiment d'insécurité éprouvé par la mère est élevé, au point de l'empêcher de dormir la nuit. Nul doute qu'elle doit ressentir un manque de sommeil (elle profite du temps que met sa fille à faire ses devoirs pour faire une sieste) qui doit exacerber l'intensité émotionnelle de ses réactions. Mme M. nous apprend ici la violence qu'elle a subie elle-même lorsqu'elle était jeune de la part d'un beau-père qui, pendant des années, l'a probablement battue au point de lui mettre un couteau sous la gorge dès l'âge de cinq ans. Cette violence explique certainement, en partie au moins, la violence de la mère. Une violence non pas forcément physique, mais en tout cas émotionnelle que l'on peut observer à travers sa réaction à l'égard de Nadia, ainsi que verbale dans le langage cru qu'elle tient. Une violence qu'elle semble avoir à nouveau connu avec le père de Nadia qui suit un traitement médicamenteux.

Mme M. doit élever seule cinq enfants avec des allocations de chômage et un complément de revenu octroyé grâce à un contrat de travail ALE. Nadia perçoit le travail réalisé par sa mère comme celui d'un « clochard », étant donné le faible revenu qu'il rapporte. L'utilisation de ce terme ou de celui de « SDF » n'est pas anodine. Elle renvoie à une situation de pauvreté. Le fait que Nadia sache très exactement le montant que sa mère perçoit par heure de travail (4,10 €) indique qu'elle est au courant de l'état des finances de la famille et qu'elle a conscience de la précarité dans laquelle elle vit. Le seuil qui la sépare de la rue est mince. Ceci dit, ce n'est pas la personne de sa mère que Nadia identifie aux termes « clochard » et « SDF » mais le revenu que procure le contrat de travail ALE, c'est-à-dire la situation économique dans laquelle vit toute la famille. On retrouve ici la façon très subtile dont s'exprime l'ambivalence, décrite par Goffman (1975), dans laquelle se trouve la personne stigmatisée : l'appartenance à un groupe de personnes (les pauvres) qui ont en commun le partage d'une situation économique précaire, appartenance que l'on est bien obligé d'admettre mais que l'on rejette et que l'on méprise par l'utilisation de termes à forte connotation négative (« SDF », « clochard ») qui ne désignent pas les personnes en tant que telles (les membres de la famille), mais la situation dans laquelle elles vivent, ce qui revient, indirectement, à désigner ces mêmes personnes. En utilisant la terminologie de Goffman, l'identité pour soi de Nadia, c'est-à-dire « une réalité subjective, réflexive, nécessairement ressentie par l'individu en cause » (Goffman, 1975 : 127), rejette et

stigmatise elle-même les conditions objectives de son existence, tout en reconnaissant leur existence objective. La stigmatisation des conditions objectives de son existence est une manière pour Nadia de se protéger de la stigmatisation des personnes en tant que telles. Cette stigmatisation indirecte des personnes est l'expression entière de l'ambivalence du stigmatisé à l'égard de son stigmaté.

Les relations antinomiques que Nadia entretient avec chacun de ses parents, ainsi que la violence quotidienne dans laquelle elle grandit, conduisent la jeune fille à développer des relations d'ambiguïté, sur le mode de « conflits ludiques », avec ses pairs qui, en retour, lui renvoient une image de quelqu'un de « bizarre », terme à partir duquel elle se définit elle-même. Si l'identité pour soi de Nadia tente de se préserver de la stigmatisation familiale de la pauvreté à travers une attitude ambivalente et conflictuelle, elle accepte la stigmatisation qu'elle subit de la part de ses pairs, au point de l'intégrer dans l'image qu'elle se construit d'elle-même. Cette acceptation correspond aux deux phases de l'« itinéraire moral » de Goffman (1975), à savoir une première phase « durant laquelle l'individu stigmatisé apprend et intègre le point de vue des normaux ; acquérant par-là les images de soi que propose la société, en même temps qu'une idée générale de ce qu'impliquerait la possession d'un tel stigmaté » (Goffman, 1975 : 46), et une seconde phase « où il apprend qu'il possède ce stigmaté et connaît, cette fois en détail, les conséquences de ce fait » (Ibidem). Il est probable que ces deux phases qui conduisent la personne stigmatisée à intégrer le point de vue des normaux à l'égard de son stigmaté se déroulent simultanément. C'est en étant désignée par ses pairs comme étant bizarre que Nadia prend conscience à la fois du point de vue de ses pairs et de la « bizarrerie » dont elle est l'objet. Cet itinéraire moral de Nadia a sans doute été favorisé également par l'image qu'elle a construite de sa mère (« *elle a des TOC* », « *elle est folle* ») et par l'incompréhension du rejet de son père à son égard : fille d'une mère « bizarre » et d'un père qui la renie, elle ne peut être elle-même que « bizarre ». Dans le cas de la stigmatisation de la situation économique de sa famille, l'itinéraire moral de Nadia prend une autre forme. La prise de conscience du point de vue des normaux ne passe pas par un jugement extérieur direct, comme c'est le cas avec ses pairs, ou encore avec le jugement scolaire comme nous le verrons ci-dessous. Cette information est davantage diffuse, elle s'intériorise inconsciemment. C'est vraisemblablement ce caractère diffus de l'information qui provoque l'attitude d'ambivalence. C'est un point de vue qui vient de la société au sens large et qui n'est pas clairement défini, ni associé à des personnes identifiables.

L'isolement relatif dans lequel vit Nadia, accentué par l'absence de temps que son dévouement familial lui laisse pour tisser des liens d'amitiés durables avec les jeunes de son âge, la conduit, de façon quelque peu paradoxale, à améliorer ses performances scolaires, amélioration qui a été permise suite à son changement d'école. Décrite comme « caractérielle » en début d'année par ses professeurs, elle s'est progressivement apaisée et elle s'est concentrée sur son travail scolaire en se détachant de l'influence que pouvaient exercer les pairs sur elle. On ressent une certaine fierté chez la jeune fille vis-à-vis de la nette amélioration de ses performances scolaires lorsqu'elle souligne que ce n'est qu'en « *à peine un mois* » qu'elle est passée de 34 % à 71 % de moyenne. On comprend d'autant mieux cette fierté lorsque l'on sait que Nadia a connu (et connaît encore) un parcours scolaire difficile, dès le début des primaires. Là encore, ses difficultés l'ont conduite vers un itinéraire moral qui l'a amenée progressivement à construire une image dévalorisée

d'elle-même. À la question de savoir quel était l'instituteur qu'elle avait préféré, Nadia répond : « *Celui de 4<sup>ème</sup> et celle de 2<sup>ème</sup> qui m'a bien avancé quand j'étais... plus conne... encore maintenant... Elle, elle m'a aidé. Après, franchement, ça a été* ». Selon ses propres mots, la jeune fille était « *plus conne* » qu'aujourd'hui, ce qui laisse supposer qu'à ses yeux, elle l'est « *encore maintenant* ». Ce sentiment d'imbécillité a certainement été accentué par son orientation au sein de l'enseignement spécialisé de type 1 destiné aux enfants et aux adolescents « présentant un retard mental léger ». Ce diagnostic, lourd de conséquences, se base sur les compétences scolaires de l'élève et sur une série de tests menés par les centres PMS (examens multidisciplinaires, tests de QI, etc.). Le sentiment d'imbécillité qu'éprouve Nadia vis-à-vis d'elle-même est peut-être lié également au fait qu'après avoir sauté une classe et après avoir poursuivi l'enseignement secondaire professionnel (spécialisé) jusqu'en début de quatrième année, elle a été réorientée en première année différenciée de l'enseignement secondaire, peu importe si ce parcours est réel ou non tant qu'il l'est aux yeux de la jeune fille. Un retour en arrière, difficilement compréhensible pour l'élève, qui peut être interprété par elle comme la confirmation de son imbécillité. Nadia a intégré dans son identité pour soi le jugement scolaire de son incompetence.

Mme M. a également intériorisé ce jugement scolaire à l'égard de sa fille, tout comme elle a intériorisé le jugement scolaire à son propre égard (« j'ai pas le cerveau pour... »). On le constate déjà à propos de Vanessa, la demi-sœur de 13 ans de Nadia qui suit également l'enseignement spécial en première secondaire mais dans un autre établissement que celui que fréquentait Nadia. Vanessa « *est une fille qui est dans son petit monde à elle* ». Il y a eu une tentative de la faire réintégrer l'enseignement ordinaire mais ses résultats aux tests étaient trop faibles. Sans jamais prononcer le mot, la maman laisse entendre que Vanessa est bête :

**Mme M. :** « *Déjà, Latitia elle a un petit retard mental. C'est pas que ça se voit mais euh... Mais si on veut avoir une conversation, comme on peut avoir une conversation avec Nadia parce qu'elle, elle est... On ne sait pas avoir la même conversation avec Vanessa quoi. Parce qu'elle va poser des, des, des questions qui ressemblent à rien. Si on essaye d'entamer quelque chose euh... elle va écouter ou elle va essayer de participer mais bon... en fin de compte on va s'énerver parce qu'elle ne comprend rien du tout, elle répond autre chose. Et quand on lui dit : 'bon euh t'as compris ?' elle va dire : 'ah oui c'était ça' mais avec un petit sourire. On voit bien que bon, elle est pfff... Je vais pas dire qu'elle est nulle part quoi bon, elle est sur son nuage quoi. Elle est dans son univers, voilà c'est pfff... c'est comme ça. Quand elle me parle je dis : 'oui', j'entame la conversation avec elle. Mais bon, quand je vois que... je lui dis : 'tu sais quoi, c'est bon hein ! Allez, tu fais chier. Joue, fais ce que tu veux, mais arrête quoi'.* »

Ainsi, non seulement la mère a intériorisé le jugement scolaire à l'égard de ses filles, mais elle ne se prive pas de leur faire remarquer. L'extrait ci-dessous illustre la même chose avec Nadia, dans la façon qu'a la mère de s'adresser à elle.

Selon la maman, Jonathan avait un jour prétendu que son bébé était mort dans un hôpital à Bruxelles. Plus tard, ayant apparemment oublié ces propos, Jonathan parle de son bébé à Mme M. :

**Mme M.** : [...] Il [Jonathan] a débarqué ici derrière ma porte, il m'a dit : 'oh Chantal', j'ai fait : 'qu'est-ce qu'il y a, qu'est-ce qui se passe ?', il me dit : 'j'ai un problème, je peux te poser une question ?', j'ai fait : 'oui', parce que c'est vrai que le mien [le bébé] il a beaucoup de liquide derrière les oreilles. Il se fait opérer le 28 janvier ici, le petit diable de deux ans, donc il ne parle pas, enfin pas qu'il parle pas mais il...

**À** : Comme il n'entend pas...

**Mme M.** : Ouais voilà. Il dit 'maman' ou maintenant il commence à dire 'à boire', parce que sinon, quand il veut à boire, à manger il dit : 'aaah'. On sait comprendre, mais euh... des mots mais il parle pas comme un enfant de deux ans devrait déjà parler. Il fait pas de phrases il fait rien du tout quoi. Bon ben, donc lui, il me dit : 'écoute euh... toi, le tiens, il dit quand même quelques mots. Mais moi, le mien, il parle pas du tout'. Donc, c'est déjà à voir si c'est vrai hein ! Je dis : 'ah'. Mais il me parle du dernier qui a l'âge de mon fils. Et ma fille qui a treize ans, elle a toujours une grande gueule de pute donc je la regarde et je fais (signe des yeux). Pour lui dire : 'attaque'. Je dis pour moi la pièce est tombée, qu'elle a réalisé aussi. Alors je la regarde avec des grands yeux et lui, il me regarde il me fait : 'qu'est-ce qu'il y a ?'. Je dis : 'non elle a encore fait une connerie, c'est rien je vais m'occuper de son cas après'. Il me fait : 'ah, ça va'. Il me dit : 'ben, mon ex-femme ça n'a pas l'air de trop la tracasser. Est-ce que tu trouves ça normal ?'. Ben je dis : 'écoute, moi déjà... de un, je suis pas sa mère, et de deux, je suis pas médecin moi'. Je dis : 'écoute, moi ma sœur elle est sourde de naissance et on s'en est rendu compte en étant petite parce qu'elle était toujours comme ça et qu'elle ne parlait pas du tout. Va dire à ton ex-femme qu'elle aille passer des trucs d'audition ou... je ne dis pas que le tien est sourd, mais moi c'est comme ça qu'on s'est rendu compte qu'elle avait un problème quoi, hein'. Il me dit : 'ah mais ça va, je vais le dire à mon ex-femme'. Le v'là parti. Je regarde ma fille je lui dis : 't'es conne ou quoi m'fille ?'. 'Mais pourquoi ?'. Je dis : 'mais toi, t'as toujours une grande gueule de pute et quand tu devrais parler que je te fais signe que tu peux, tu ne parles pas !'. Je dis : 'quand on l'a connu il avait combien d'enfants ? Toi qui ne sait né trop compter, qui a du mal, comme ça, tu vas apprendre un peu de math, combien d'enfants il a ?'. 'Trois'. 'Ah, c'est bien, ça t'as retenu. Au mois d'août quand on est monté, il a bien un enfant qui était mort ?'. 'Ben oui maman'. 'Donc, il lui en restait combien ?'. 'Deux maman'. 'Et ici, il parle duquel ?'. 'Ben du petit qui était du même âge que Rachid, qui était mort'. 'Ah, tu comprends quand même qu'il y a un problème quelque part ?'. 'Oui maman, mais pourquoi ?'. 'Ben, t'aurais pas su lui demander si son enfant était ressuscité ?'. 'Ah, mais oui'. 'En fin de compte, il en a combien maintenant ?'. 'Trois'. 'Ah ben c'est miraculeux' ».

On l'aura compris, Mme M. ne ménage pas son vocabulaire lorsqu'elle parle à (et de) ses enfants. De cette manière, sans le vouloir, Mme M. assure une hérédité familiale de son « incompétence », au point que deux de ses filles ont été diagnostiquées comme inaptes à suivre l'enseignement ordinaire. L'hypothèse forte que l'on peut émettre ici est que les résultats des tests cognitifs menés par les CPMS, résultats qui, a priori, mesurent des capacités cérébrales, sont déterminés par des processus sociaux intergénérationnels d'exclusion et de jugement scolaires, ce qui interroge la pertinence de tels tests et, surtout, de leurs conséquences en termes de trajectoires scolaire et sociale.

## En guise de conclusion provisoire

Le parcours de Nadia montre, en suivant Millet et Thin, comment le décrochage scolaire est le résultat d'un processus combinatoire. Les difficultés scolaires, familiales et l'absence de sociabilité juvénile ont conduit progressivement Nadia de difficultés en difficultés pour décrocher définitivement. Si l'on considère que chaque sphère de vie est le lieu possible d'une source de stigmatisation(s), nous pouvons alors émettre l'hypothèse que celle(s)-ci peuvent alors également former un processus combinatoire aboutissant au décrochage scolaire.

Chez Nadia, chaque sphère de vie est stigmatisante : pauvreté familiale, imbécillité scolaire, bizarrerie auprès des pairs. Ces trois formes de stigmatisation ont fait l'objet, au cours du temps, d'un itinéraire moral, si bien que Nadia a fini par se construire une image d'elle-même comme étant à la fois « bizarre » et « conne », consciente d'une précarité familiale qu'elle stigmatise et rejette.

Au final, c'est une identité écorchée, stigmatisée dans chacune des trois sphères de vie, qui tente de se construire, au sein d'une violence permanente et multiforme, et qui peine à trouver un lieu de préservation, comme cela peut encore être le cas chez certains jeunes qui se réfugient dans le groupe de pairs pour regagner en prestige ce que le jugement scolaire a disqualifié au plus profond de leur « identité vacillante » (Vienne, 2005). Malgré les difficultés rencontrées dans son parcours, l'amélioration de ses performances scolaires était un bon moyen pour Nadia de préserver son identité pour soi face à ces multiples stigmatisations, mais, là encore, un obstacle est survenu, un effet pervers de la réforme du premier degré de l'enseignement secondaire qui a conduit la jeune fille à décider d'échouer délibérément son année. Pour autant, cette stratégie suivait un objectif : s'orienter dans l'option hôtellerie. D'une certaine manière, Nadia se mettait volontairement en échec afin d'éviter un décrochage ultérieur dans le général. Cette stratégie était un investissement pour l'avenir mais, au bout du compte, un investissement bien maigre, insuffisant pour qu'elle puisse se sentir exister.

Ainsi, le point d'aboutissement de ce processus combinatoire est l'enfant qui grandit dans le ventre de la jeune fille et qui, d'une certaine manière, mettra un terme (provisoire ?) à la scolarité de la jeune fille. Nous ne savons pas si cette grossesse a été désirée ou si elle est « accidentelle », mais le désir de garder l'enfant est manifeste. Ce désir peut s'interpréter comme une manière pour Nadia de retrouver un lieu de protection identitaire, une manière d'exister au-delà de l'écorchement identitaire : « pour ces adolescentes dépourvues de tout investissement social, en voie de désocialisation ou en panne de motivation, la maternité s'impose comme l'ultime solution contre la dérive de leur existence. Pour elles, il s'agit d'acquérir un statut social minimal, en l'occurrence celui de mère, ou de chercher à donner un sens à leur existence, de trouver à travers l'enfant la force nécessaire pour avancer dans la vie. Ainsi, l'échec scolaire et/ou professionnel jouent-ils en faveur d'une potentielle accession à la maternité » (Le Van, 2006 : 231).



## *Table des matières*

Introduction .....	3
Présentation formelle des parcours scolaires en Communauté française .....	7
Djamel .....	27
Yasmina.....	97
Lamia .....	117
Mokhtar.....	143
David .....	181
Jérôme .....	209
Sophie.....	237
Clément.....	256
Morgane .....	285
Sylvie.....	317
Giovanni .....	339
Hanna .....	355
Dona.....	373
Louis .....	395
César .....	405
Jérémy.....	425
Adrien.....	439
Nadia.....	457
Trois sphères de vie, trois lieux de stigmatisation.....	482
Table des matières.....	489

Tableau n° 1 : Fiches synthétiques pour les 18 élèves (Bruxelles/Charleroi)

	Né(e)	Parents	Profession du père	Profession de la mère	Titres scolaires : père	Titres scolaires : mère	Fratrie	Études fratries	Parcours	Retard (années)	Changements d'école	Parcours n°
Djamel	09/1995	1 ♂ ♀ †	Ouvrier Prépension (bâtiment)	? belle-mère au foyer	?	?	9	PROF.	P4 → spec 1D → 1C → 1S → 3TQ ? 3P ?	2	4	8
Yasmina	11/1994	1 ♂ ♀ Maroc bigamie	?	Belle-mère femme ménage	?	?	8	Un gd frère études sup non U	1D → 1C → 2C → 3TQ/3P	2 ? 3 ?	?	8
Lamia	10/1997	2	coursier	Femme ménage	Maroc : chauffeur poids-lourds	Maroc : secrétariat	3	L= aînée	1C → 2C → 3Gén	0	1	1
Mokhtar	09/1996	2	Chômage longue durée (ouvrier)	?	Maroc : cursus primaire	?	6	PROF.	1C → 1S → 2C	1 ?	1	
David	09/1997	2	Ouvrier (bâtiment)	♀ foyer (couturière)	Roumanie : PROF	Roumanie : PROF	4	D= aîné	1C → 2C → 3Gén	0	2	1
Jérôme	10/1997	2	Animateur sportif	Employée Secteur scolaire	?	U ou sup non U (enseignante)	2	J = aîné	1C → 2C → 3Gén	0	0	1
Sophie	10/1997	1(♀) divorce	chômage (indépendant)	Secrétariat direction	?	Hum + ART	1		1C → 2C → 3Gén	0	1	1
Morgane	09/1996	2	Serveur café	serveuse	HUM	PROF (coiffure)	1		1C → 1S → 2C	2	3	
Clément	10/1997	2	Chômage (artiste)	avocate	U (hist. art)	U (droit/ sc. pol.)	1		1C → 2C → 3Gén	0	2	1

	Né(e)	Parents	Profession du père	Profession de la mère	Titres scolaires : père	Titres scolaires : mère	Fratrie	Études fratries	Parcours	Retard (années)	Changements d'école	Parcours n°
Nadia	1995	1(♀) séparation	? cuisinier	Chômage/ALE	?	Abandon PROF 4P	5 (+3)	N = aînée DIFF -retard mental	→ spéc → 1D → 2D →	2 ?	2 ?	Rupture (11 ou 12 ou 13)
Dona	1996	2	chômage	♀ foyer	PROF (menuis.)	Abandon PROF (puer.)	5	D = aînée Retards, D	→ 1D → 2D	2 ?	2	7 ou 9
Adrien	1998	1(♀) séparation	? (prison)	Chômage surveillante	?	3P → CEFA	4	PROF ou futur PROF	→ 1D	1	1	7 ou 9 ou 11 ou 12 ou 13
Louis	1998	2	Ouvrier intérim nuit	Chômage longue durée	Abandon PROF 5P	? PROF	3	?	P5 → 1D	1	1	7 ou 9 ou 11 ou 12 ou 13
Hanna	1996	2	Chômage (ouvrier)	Chômage (surveillante)	Abandon PROF	P5 puis abandon (Algérie)	4	1 sœur aînée GEN	P6 → 1D → 2D	1	1	13
Jérémy	1995	0 (replacé)	Prison/ chômage	†	? ( parents subst.)	? (subst.)	4	2 sœurs GEN, 1 frère DELINQ.	1C → 1S → 2C	?	?	2 ou 4
César	1997	1(♀) père Afrique	commerçant	Chômage/ reprise études	?	GEN + abandon U	3	C = aîné	P6 → 1A (1D) → 2D	?	1 ?	7 ou 9
Sylvie	1996	2	ouvrier	♀ foyer (avant ouvr.)	PROF (méca)	Abandon 5P PROF (coiffure)	4	PROF/ alternance ou → PROF	P6 → 1D → 1C	1	1	6 ou 8
Giovanni	1997	1(♀) séparation	Ouvrier carr.	Tech. surface	?	?	1 (+2)	?	1C → 1S	1	0	2 ou 4

