

Université Paris Descartes

École doctorale 180 : Sciences humaines et sociales : cultures, individus, sociétés

CERLIS : Centre de recherche sur les liens sociaux

Les internats d'excellence

Un dispositif au prisme de l'expérience adolescente

Par Audrey BOULIN

Thèse de doctorat de Sciences de l'Éducation

Dirigée par Anne BARRERE

Présentée et soutenue publiquement le 6 novembre 2014

Devant un jury composé de :

Mme Anne Barrère, Professeur en Sciences de l'Éducation, Université Paris Descartes, directrice de thèse.

Mme Julie Delalande, Professeur en Sciences de l'Éducation, Université de Caen, Rapporteur.

M. Dominique Glasman, Professeur de Sociologie émérite, Université de Savoie.

Mme Rebecca Rogers, Professeur en Sciences de l'Éducation, Université Paris Descartes.

M. Joël Zaffran, Professeur de Sociologie, Université Bordeaux 2, Rapporteur.

Résumé (français) : Visant « les élèves d'origine modeste », particulièrement les élèves venant d'établissements d'éducation prioritaire et de quartiers de la politique de la ville, le dispositif des internats d'excellence, issu du Plan Espoir Banlieues (2008), se donne pour but de promouvoir l'égalité des chances et de favoriser la mixité sociale au sein des établissements. Cette thèse propose une analyse qualitative de ce dispositif à partir de l'expérience adolescente. Grâce à un travail de terrain (observations, entretiens, questionnaires et analyse des dossiers scolaires) réalisé pendant deux ans dans un internat d'excellence, il sera question de montrer comment les adolescents, considérés comme des acteurs, se réapproprient les différents objectifs du dispositif. Nous réfléchirons ainsi à ce que le dispositif fait à l'expérience adolescente : les adolescents modifient leur sociabilité, leurs loisirs et leur travail scolaire, mais pas toujours comme le dispositif l'aurait espéré. Dans le même temps, nous verrons alors que l'expérience adolescente interroge le dispositif et interpelle sur ses zones d'ombre.

Title : *Les internats d'excellence. A dispositif through teenage experience*

Abstract : Intended for « pupils of disadvantaged backgrounds », especially pupils from educational priority zones and underprivileged urban areas, the *dispositif* of *internats d'excellence* (Boarding schools for excellence), created by the Plan « Espoir banlieues » (2008), aims at promoting equality of opportunities and social diversity within school structures. This thesis offers a sociological qualitative analysis of this *dispositif* through teenage experience. By means of fieldwork (observations, interviews, questionnaires and analysis of schoolrecords) in one *internat d'excellence* during two years, we will show how teenagers, considered as actors, appropriate the different objectives of the *dispositif*. We will consider how the *dispositif* affects teenage experience : teenagers change their sociability, their hobbies and their schoolwork, but not always in the way planned by the *dispositif*. At the same time, we will see that teenage experience questions the *dispositif* and reveals its grey areas.

Mots clés (français) : expérience adolescente – dispositif – internat - sociabilité – travail scolaire - loisirs.

Keywords : Teenage experience – *dispositif* – boarding school – sociability – schoolwork – hobbies.

Remerciements

Je tiens tout d'abord à exprimer ma reconnaissance à Anne Barrère, ma directrice de thèse, pour m'avoir accompagnée tout au long de ces quatre années. Ses conseils et remarques toujours très justes n'ont fait qu'enrichir mon travail. Merci pour son investissement qui a dépassé le simple cadre de ma thèse et pour avoir cru en moi.

Je remercie également mes enseignants qui, du lycée au Master, ont su me transmettre leur amour pour la sociologie. Merci à ceux qui ont encadré mes différents travaux et qui, par leurs conseils avisés, m'ont formée à la recherche.

Je salue également le soutien de mes collègues des départements de sciences de l'éducation de l'Université Paris Descartes et de sciences de l'éducation et sciences sociales (SESS) de l'Université Paris Est Créteil, qui ont su m'encourager et me donner de précieux conseils. Mes remerciements vont aussi au laboratoire CERLIS et à l'École Doctorale 180, pour leur accueil et leur formation.

Je remercie le Centre Alain Savary de l'IFÉ et toute l'équipe de chercheurs avec qui j'ai eu la chance de travailler. J'ai une pensée particulière pour Filippo Pirone et Patrick Rayou avec qui j'ai partagé l'aventure du travail de terrain, et pour Michèle Guigue qui m'a apporté conseils et encouragements.

La thèse est agrémentée de rencontres avec des doctorants et anciens doctorants avec qui j'ai pu échanger, lors de journées d'étude mais aussi dans des moments plus informels. J'aimerais remercier pour leurs conseils et leur solidarité : Sébastien-Akira Alix, Cécilia Calheiros, Pierre Guidi, Aksel Killic, Eric Mézière, Dominique Roesslinger et Céline Rossli. Un grand merci également à Maxime Duquesnoy, Aurélie Maurice, Doriane Montmasson et Marianne Woollven, qui ont su être présents dans les moments difficiles.

Je remercie les chefs de d'établissements, les membres de la vie scolaire et les enseignants de mon terrain d'enquête, qui ont accepté de m'ouvrir leur porte et de me consacrer du temps. Un grand merci aux adolescents et à leur famille qui ont rendu ce travail possible en m'accordant leur confiance et en me faisant part de leur expérience.

Il me tient à cœur de remercier tous mes amis pour leur soutien et particulièrement Véronique Fillion, Jennifer Le Her, Maïlys Monfront, Mathilde Narbonne, Camille Riche, Charley Rivory et Justine Verdié pour leurs relectures.

Merci à ma sœur pour sa réflexion sociologique, pour sa présence, son réconfort et pour les mille et une autres choses qu'elle a faites pour moi.

Merci à David pour son amour et sa patience.

Merci à mes parents qui m'ont toujours soutenue dans ma scolarité et qui j'espère seront fiers de moi.

Sommaire

Remerciements.....	3
Introduction générale : L'évolution d'une problématique.....	7
Partie 1 : Un dispositif à la recherche de sa spécificité.....	17
Chapitre 1. Un dispositif complexe : les internats d'excellence à la croisée des politiques scolaires.....	18
I. Dans la continuité d'enjeux historiques.....	19
A. Égalité des chances et discrimination positive.....	19
B. La mixité sociale reproblématisée.....	25
II. Le retour de l'internat : nostalgie d'un système disciplinaire passé ?.....	29
A. L'apogée du pensionnat.....	29
B. L'expérience adolescente dans les pensionnats.....	32
C. Une politique de relance de l'internat.....	40
III. Les défiances à l'égard de l'adolescence.....	41
A. Des inquiétudes au cœur de la construction de l'adolescence.....	42
B. Une stigmatisation des adolescents des milieux populaires : la peur des bandes.....	43
C. Des politiques publiques de jeunesse peu affirmées.....	47
Chapitre 2 : Du dispositif national aux situations locales : présentation du terrain d'enquête.....	50
I. Du dispositif national aux déclinaisons locales.....	50
A. Un dispositif national.....	50
B. La déclinaison du dispositif.....	54
C. Des temporalités accélérées	56
II. Une version locale : l'internat d'excellence de Marinville.....	56
A. Une équipe enthousiaste.....	57
B. La population recrutée.....	59
C. Un fonctionnement en réseau.....	67
D. L'organisation de la structure, dépendante du fonctionnement en réseau.....	73
Chapitre 3 : Méthodologie.....	77
I. Monographie d'un internat d'excellence.....	77
A. Choix du terrain : le hasard d'une conversation.....	77
B. Ma participation à une enquête collective.....	78
C. Un nouveau dispositif sous les feux de la rampe.....	80
II. Une combinaison de quatre méthodes.....	84

A. Observations.....	84
B. Entretiens semi-directifs.....	91
C. Questionnaires sur la sociabilité.....	97
D. Sources écrites.....	100
III. Relation d'enquête : entre atouts et entraves.....	101
A. L'écart d'âge et de niveau d'étude à atténuer.....	101
B. Lorsque les caractéristiques externes ne peuvent être dissimulées.....	103
Partie 2 : La sociabilité adolescente à l'épreuve du dispositif.....	107
Chapitre 4 : Quitter ses copains d'avant.....	108
I. Mettre à distance les copains : une nécessité pour les adultes.....	109
A. L'inscription : une distance physique imposée.....	109
B. Les règles de l'internat.....	115
II. Une adhésion normative des adolescents.....	119
A. L'inscription en internat d'excellence, comme volonté de s'éloigner	119
B. Une distinction au sein du groupe de pairs : une volonté de rupture avec les « mauvaises fréquentations ».....	127
III. Une défense du « territoire du moi » adolescent, dans la pratique.....	133
A. Maintenir le lien, durant la semaine.....	134
B. Les contacts le week-end : un état des lieux de la première année.....	139
C. L'épreuve du temps, au détriment des copains.....	143
D. Des expériences d'éloignement contrastées.....	148
Chapitre 5 : La mixité du point de vue adolescent : une expérience ethnicisée.154	
I. Mixité sociale et intégration : deux enjeux pensés ensemble.....	157
A. Éloge de la mixité sociale	157
B. « Intégrer les internes ».....	160
II. La réalité des relations adolescentes : une culture de rue ethnicisée.....	170
A. A l'internat : une communauté d'internes segmentée.....	170
B. Dans les établissements : un processus d'intégration inachevé.....	183
C. Face à la mixité : des expériences diversifiées.....	204
Partie 3 : Une expérience adolescente bien encadrée ?.....	213
Chapitre 6 : En quête de temps libre.....	214
I. Les principes du dispositif.....	215
A. L'encadrement du temps.....	215
B. La proposition d'activités.....	219

II. L'expérience adolescente : une quête d'autonomie et d'intensité.....	224
A. Mécontentements et stratégies d'assouplissement.....	224
B. Une adhésion en demi-teinte : des adolescents en quête d'intensité.....	229
C. Les réaménagements de la 2ème année : du trop plein au trop vide.....	244
III. A l'ombre du cadre scolaire.....	247
A. Les retours de « la pédagogie du détour ».....	247
B. Vers un sevrage des « mauvaises » activités.....	252
C. Une acceptation différenciée du sevrage.....	259
Chapitre 7 : Trouver un cadre favorable à sa réussite scolaire.....	264
I. Travailler à l'internat : cadres formel et informel.....	265
A. Une définition difficile de l'« excellence ».....	265
B. Une appropriation distanciée des dispositifs pédagogiques.....	268
C. Les pairs de l'internat d'excellence : des partenaires scolaires ?	281
II. L'accès aux établissements de centre-ville.....	300
A. Une meilleure offre de « service » : « c'est bon pour le dossier ».....	300
B. Un soutien scolaire entre internes et externes ?.....	304
III. Pour quels effets scolaires ?	314
A. Des effets quantitatifs modérés.....	314
B. Des effets qualitatifs à questionner.....	315
C. Des trajectoires contrastées : un rapport différent au cadre.....	324
Conclusion générale.....	331
Bibliographie.....	342
Liste des annexes.....	355
Annexe 1 : Circulaire interministérielle du 8 juillet 2010.....	356
Annexe 2 : Tableau récapitulatif des adolescents enquêtés.....	362
Annexe 3 : Grille d'entretien à destination des internes de la première année.....	367
Annexe 4 : Grille d'entretien à destination des internes de la deuxième année.....	369
Annexe 5 : Grille d'entretien à destination des adolescents qui ont quitté l'internat d'excellence. .	372
Annexe 6 : Grille d'entretien destinée au directeur de l'internat d'excellence.....	375
Annexe 7 : Grille d'entretien destinée au CPE de l'internat d'excellence.....	376
Annexe 8 : Grille d'entretien destinée aux assistants d'éducation.....	377
Annexe 9 : Grille d'entretien destinée aux parents d'internes.....	378
Annexe 10 : Questionnaire 1 sur la sociabilité en internat d'excellence.....	381
Annexe 11 : Questionnaire 2 sur la sociabilité dans les établissements.....	382
Annexe 12 : Document de travail pour la consultation des dossiers (2ème année).....	383
Annexe 13 : Extraits du règlement intérieur de l'internat d'excellence (2ème année).....	384
Table des matières.....	391

Introduction générale

L'évolution d'une problématique

Cette thèse propose une analyse du dispositif des internats d'excellence sous l'angle de l'expérience adolescente. Elle s'inscrit ainsi à la croisée de la sociologie de l'école et de la sociologie de l'adolescence. C'est par ce second champ que nous allons débiter notre présentation, avant de revenir sur l'évolution de notre questionnement.

L'apparition de l'adolescence comme catégorie d'étude sociologique spécifique

Depuis les années 1980, la sociologie de la jeunesse se développe comme un champ particulier de la discipline sociologique. Cette approche en termes d'âge de la vie peine à se constituer en champ spécifique, du fait du primat accordé à la variable de l'origine sociale. Cette hégémonie des inégalités sociales ne laisse que peu de place à toute autre catégorie d'analyse. Ainsi, lorsqu'en 1978 Pierre Bourdieu déclare que « la jeunesse n'est qu'un mot », il ne fait que réaffirmer la légitimité des études sur l'origine sociale, au détriment d'une réflexion en termes d'âge de la vie. Malgré cette mise en garde, le sociologue s'intéresse aussi à la construction de la catégorie de la jeunesse, qu'il cherche à dénaturer. La jeunesse, tout comme la vieillesse, sont des construits sociaux ; elles ne revêtent pas les mêmes significations en fonction des sociétés, des cultures et des champs (Bourdieu, 1978). Par ailleurs, des sociologues comme Olivier Galland ou Gérard Mauger s'attachent à montrer que la jeunesse, même si elle n'est pas homogène, ne signifie pas pour autant qu'elle n'est pas une catégorie d'analyse pertinente (Galland, 1984, 1991 ; Mauger, Bendi, Von Wolffersdorf, 1994). Ces derniers se heurtent alors à la difficulté de délimiter la jeunesse. L'idée bourdieusienne de relativité de la jeunesse va être reprise : Giovanni Lévi et Jean-Claude Schmitt relèvent ainsi les difficultés à définir objectivement la jeunesse, puisque que celle-ci diffère selon les époques et les sociétés (Lévi, Schmitt, 1996). Cette difficulté de délimitation est accentuée aujourd'hui : les bornes de cette catégorie d'âge s'effritent, du fait du déclin progressif des rites de passage religieux, militaires ou familiaux (la première communion, le mariage ou le service militaire, par exemple) mais aussi de l'allongement des études et de l'entrée plus tardive sur le marché du travail (Galland, 1984, 1991). En outre, pour développer le nouveau champ spécifique de la jeunesse, les études sociologiques françaises des années 1980 s'inspirent des travaux de Talcott Parsons (Parsons, 1942) et d'Edgar Morin (Morin, 1962). A la lecture des études sur ce sujet, on

peut retrouver deux termes souvent employés comme des synonymes : jeunesse et adolescence. Il est vrai que les sociologues des années 1980 aux années 2000 font davantage référence à la « jeunesse », alors que le terme d' « adolescent » est plus employé depuis une dizaine d'années. Mais actuellement, les deux termes sont souvent utilisés sans distinction, tout comme les notions qui leur sont associées : culture juvénile et culture adolescente ou encore sociabilité juvénile ou sociabilité adolescente. Par exemple, Talcott Parsons, avec sa « youth culture » (Parsons, 1942), est désigné tantôt comme le premier sociologue théoricien de la culture juvénile tantôt comme celui de la culture adolescente. La jeunesse et l'adolescence sont-elles deux catégories parfaitement superposables et donc deux termes interchangeables ? Si non, quels éléments permettent-ils de les distinguer ? Pour cela, nous nous intéresserons spécifiquement aux études sociologiques sur l'adolescence, pour ensuite tenter d'établir une distinction entre l'adolescence et la jeunesse.

Même si Philippe Ariès date la naissance de l'adolescence (entendue comme période de « marge ») au XVII^{ème} siècle (Ariès, 1960), il faut attendre le milieu du XIX^{ème} siècle pour que le « modèle adolescent »¹ soit conceptualisé, et la fin de ce même siècle pour qu'il soit étendu aux catégories populaires et aux filles² (Thiercé, 1999). A la fin du XIX^{ème} siècle, les limites basses de l'adolescence sont alors la 1^{ère} communion et/ou le certificat d'études ; le service militaire ou le mariage constituent les bornes supérieures. La crise étant centrale dans la définition de l'adolescence (Thiercé, 1999), l'étude de cet âge sera principalement l'apanage de la psychologie au début du XX^{ème} siècle, avec Granville Stanley Hall aux États-Unis et Pierre Mendousse en France. De plus, même si la sociologie participe à l'élaboration de l'adolescence, elle l'éloigne volontairement de son analyse dès ses débuts : Émile Durkheim considère que les éducateurs doivent se tourner vers la psychologie pour appréhender la personnalité adolescente (Galland, 1991). Ce n'est que depuis une dizaine d'années que des travaux sociologiques portant spécifiquement sur l'adolescence, et plus sur la jeunesse au sens large, se multiplient du fait de la mise en lumière d'une spécificité inhérente à cet âge de la vie : l'autonomie (Galland, 2008). *L'adolescence est alors définie par les sociologues comme le moment d'apprentissage de l'autonomie*³ (de Singly, 2006 ; Galland, 2010 ; Metton-Gayon, 2009 ; Zaffran, 2010). Il s'agit d'abord d'une quête d'autonomie vis-à-vis des règles familiales. Comme le montre François de Singly, le jeune adolescent, nommé « adonassant » cherche à se donner ses propres lois, à gérer son espace et son temps (de Singly, 2006). Mais les adolescents sont aussi en quête d'« autonomie

¹ Agnès Thiercé entend par « modèle adolescent » un ensemble de représentations concernant l'adolescence (Thiercé, 1999). On détaillera ce « modèle » dans le chapitre 1.

² A partir de 1890, l'adolescence, initialement réservée à l'élite masculine – car construite à partir de l'observation des élèves de l'enseignement secondaire – s'élargit aux femmes et aux catégories populaires (Thiercé, 1999).

³ On utilisera l'italique pour mettre en évidence les éléments importants.

relationnelle », en s'affiliant à un nouveau groupe de référence : les pairs. Les parents n'ont plus tellement leur mot à dire quant aux relations de leur enfant, qui s'entretiennent en partie hors de leur contrôle, du fait d'une plus grande autonomie en termes de déplacements et d'utilisation des outils de communication. L'autonomie permet ainsi la subjectivation (Zaffran, 2010) et l'individuation (de Singly, 2006 ; Metton-Gayon, 2009) des adolescents : ces derniers prennent conscience qu'ils sont des acteurs à part entière et se construisent comme des êtres singuliers.

Théoriquement, l'autonomie permet donc de distinguer l'enfance de l'adolescence. Mais dans les faits, l'accès aux nouveaux outils de communication dès le plus jeune âge rend l'autonomie de plus en plus précoce (Metton-Gayon, 2009). En effet, les médias jouent un rôle central dans l'étirement de la catégorie « adolescence » et dans le brouillage entre enfance et adolescence, d'où l'apparition de catégories « adonaissants » ou « préadolescents ». A sa borne haute, on éprouve également des difficultés à distinguer l'adolescence et la jeunesse. Olivier Galland, en s'inspirant de la définition de François de Singly, distingue l'adolescence de la jeunesse avec le critère de la dépendance. L'adolescence se caractérise alors par l'autonomie sans indépendance (matérielle) (de Singly, 2006), contrairement à la jeunesse qui est l'âge d'accès progressif à l'indépendance économique :

« L'enfant demeure sous la dépendance des parents presque complète, qu'elle soit psychologique, affective ou matérielle. Le jeune adulte expérimente des formes de semi-indépendance, alliant une grande autonomie de la vie personnelle et des attributs incomplets de l'indépendance économique (par exemple, un logement autonome mais des revenus insuffisants pour être totalement indépendant). La particularité de l'adolescence moderne serait de conjuguer une forte autonomie (notamment dans la gestion des relations amicales et de l'emploi du temps) avec le maintien, inévitable à cet âge de la vie, d'une totale dépendance matérielle à l'égard des parents. » (Galland, 2010, p. 5)

Mais, encore une fois, le sociologue se heurte à la réalité et à des cas difficilement classables. Par exemple, les lycéens qui ont des « petits boulots » – parfois très ponctuels – à côté de leur scolarité, tout en continuant à vivre au domicile familial, sont-ils des adolescents ou des jeunes ? Au début des années 2000, Olivier Galland explique que le départ du domicile parental, marquant la distinction entre adolescence et jeunesse, constitue une étape de plus en plus ambiguë (Galland, 2001). En somme, les catégories jeunesse et adolescence ne sont pas clairement séparables et la jeunesse est davantage à considérer comme une continuité de l'adolescence. Pour finir, le système scolaire pèse sur l'histoire de l'adolescence (Thiercé, 1999). Même si l'adolescence n'est pas parfaitement superposable au public de l'enseignement secondaire, l'entrée par l'institution scolaire

pour définir l'adolescence n'est pas totalement vide de sens (Cousin, Felouzis, 2002 ; Zaffran, 2010). Ainsi, dès mon travail de mémoire, j'ai opté pour le terme d'adolescent plutôt que celui de jeune.

Le sujet d'étude initial

Lors de mes deux années de Master, j'ai réalisé une enquête sur le quotidien des « bons élèves »⁴ dans deux collèges aux caractéristiques différentes. Je me suis particulièrement intéressée à *la sociabilité adolescente et ses rapports à l'école*. Dans le premier établissement accueillant un public d'élèves marqué par une mixité sociale, les « bons élèves » constituent une part non négligeable parmi l'ensemble des adolescents. Les « bons élèves » de ce collège issus de milieux favorisés n'éprouvent pas de difficultés à trouver des amis aux mêmes caractéristiques scolaires et sociales que les leurs. L'homogamie des relations – et l'évitement des autres élèves – permettent ainsi à ces adolescents de jouer pleinement leur rôle de « bon élève ». Par ailleurs, dans le second collège appartenant à l'éducation prioritaire et accueillant principalement des élèves issus des catégories populaires, les « bons élèves » constituent une minorité. Tirillés entre les attentes de l'institution scolaire et la pression du groupe de pairs, les « bons élèves » optent le plus souvent pour un comportement ambivalent, cherchant à conserver leur statut de « bon élève » sans être rejetés par leurs pairs. Par exemple, les « bons élèves » du second collège – contrairement à ceux du premier établissement – ont une participation orale mitigée en classe : ils ne répondent qu'occasionnellement aux questions de l'enseignant et le font sans respecter la règle du lever de doigt. Cette étude comparative m'a donc amenée à réfléchir aux conséquences de la composition du public des établissements, en d'autres termes aux effets de la mixité sociale et scolaire sur le quotidien des « bons élèves ».

Dans le cadre de cette étude, j'ai réalisé un entretien semi-directif avec le principal du second collège, en avril 2010. Lors de notre conversation, celui-ci m'a parlé du dispositif des internats d'excellence, et plus précisément d'une structure qui ouvrirait à la rentrée suivante, à Marinville⁵. Ce dernier avait reçu une brochure et une lettre l'invitant à proposer à des élèves de son établissement d'intégrer cet internat. Selon ses dires, les internats d'excellence étaient censés accueillir des « bons élèves » d'éducation prioritaire. *Je voyais alors dans ce terrain une continuité avec mon travail de master pour deux raisons : le public visé et le contexte de mixité.*

⁴ J'entends par « bon élève » un adolescent qui a des résultats scolaires satisfaisants et un comportement conforme au règlement intérieur.

⁵ Pour garantir l'anonymat, nous modifions le nom de la structure.

L'intérêt du cadre particulier de l'internat d'excellence

Dès mes premières recherches, je constate que le dispositif des internats d'excellence représente un cadre propice pour réfléchir à la question de la mixité. Les textes officiels révèlent que le dispositif se donne pour objectif de favoriser la mixité sociale. Les internats d'excellence visent principalement des adolescents issus des catégories populaires mais d'autres appartenant à des milieux plus favorisés peuvent être recrutés. De plus, la thématique de la mixité prend une tournure particulière dans l'internat d'excellence de Marinville. En effet, les internes sont scolarisés dans des établissements de centre ville, accueillant des élèves provenant de catégories sociales favorisées et aux résultats scolaires élevés. De surcroît, les internes rentrent à leur domicile chaque week-end et peuvent alors maintenir des liens avec les pairs de leur lieu de résidence. Ces derniers sont donc en contact avec des pairs aux caractéristiques différentes, durant une même semaine. Mon enquête souhaite alors proposer une sociologie de la mixité scolaire et sociale, à travers l'expérience des adolescents. Je désire me focaliser sur la question : comment les adolescents vivent-ils cette mixité ? En effet, je commence mon étude avec la volonté de me centrer sur les perceptions de la mixité par les internes et sur les conséquences dans la construction de leur sociabilité.

L'élargissement de l'objet d'étude

Mais la recherche de terrain révèle l'impossibilité de s'en tenir à ces seules considérations. Le dispositif des internats d'excellence a d'autres visées que la mixité. En effet, la mixité sociale constitue un objectif parmi d'autres des internats d'excellence, qui proposent également un cadre de travail et des activités de loisirs spécifiques. La sociabilité adolescente est alors prise dans ces différents enjeux. Je choisis alors d'élargir *mon objet d'étude à l'expérience adolescente*⁶, que je définis comme une « combinaison de logiques » (Dubet, 1994), manifeste dans trois pôles : la sociabilité, l'école et les loisirs. L'adolescence étant la période de l'autonomie relationnelle, la sociabilité a tendance à être dominante et à empiéter sur les deux autres pôles, on le verra. C'est d'ailleurs sous l'angle des relations entre pairs, que nous débiterons notre exposé.

L'adolescence est souvent considérée comme « le temps des copains » (Galland, 1991 ; Maillochon, 2003 ; Zaffran, 2010) et plus largement comme celui de la sociabilité entre pairs.

« La culture adolescente valorise la relation entre pairs en tant que telle, elle en fait un élément central et générique de sa définition » (Galland, 2011 [1991], p. 224).

⁶ Notre population d'étude – des élèves de la 5^{ème} à la Terminale – nous amène davantage à opter pour le terme d'adolescent plutôt que celui de jeune. En termes d'âge, les élèves enquêtés ont entre douze et dix-huit ans (pour quelques-uns). De plus, à notre connaissance, aucun des élèves, même les plus âgés, n'a d'activité rémunérée pendant l'année scolaire ou ne possède son propre logement. On parlera alors d'expérience adolescente et non d'expérience juvénile.

Claire Bidart montre que l'âge est la variable la plus marquante concernant le volume de sociabilité : le nombre de relations amicales est le plus fort au moment de l'adolescence et décroît ensuite à l'âge adulte. La sociabilité adolescente est définie comme un « réseau gigogne » (Bidart, 1997). A cet âge, l'effectif des relations amicales est également gage de prestige (Metton-Gayon, 2009 ; Balleys, 2010).

Les pairs deviennent, au cours de l'adolescence, un nouveau groupe de référence. Des sociologues, en première ligne Dominique Pasquier avec son expression de « tyrannie de la majorité » (Pasquier, 2005), se sont attachés à montrer comment le regard des pairs contraint l'adolescent à se conformer en termes de goûts culturels et vestimentaires notamment, mais aussi de comportements scolaires, comme on le verra. Dans une telle perspective, l'expérience adolescente consisterait à s'adapter au mieux aux injonctions des pairs. Mais cette pression adolescente au conformisme est à relativiser, en ne considérant pas le groupe de pairs comme un groupe homogène. La sociologie des réseaux a d'ailleurs joué un rôle primordial avec plus précisément la théorie des liens faibles et forts de Mark Granovetter, pour appuyer la diversification des liens sociaux. A partir d'une combinaison de quatre critères (la durée de la relation, l'intensité émotionnelle, l'intimité et les services réciproques), Mark Granovetter mesure l'intensité d'un lien, en distinguant les liens forts des liens faibles. Il montre ensuite l'importance de s'intéresser aux liens faibles qui permettent une meilleure diffusion de l'information et facilite l'accès aux emplois (Granovetter, 1973). Cette distinction entre liens forts et liens faibles est reprise par Dominique Pasquier, qui révèle que les adolescents ne ressentent pas la même pression en fonction des relations tissées. Contrairement aux liens faibles, le groupe des amis (les liens forts) est plus tolérant face aux divergences : il existe une marge de négociation au nom de l'amitié (Pasquier, 2005, 2008). Le groupe des amis influence également davantage les aspirations scolaires que le groupe plus large des pairs (Allouch, 2013 ; Gibson, Gándara, Koyama, 2004). De plus, l'appartenance à plusieurs groupes permet à l'adolescent de jongler avec les différentes facettes de son identité – dans la sphère publique ou virtuelle (Metton-Gayon, 2009) – et brouille ainsi l'unité du conformisme adolescent. *L'expérience adolescente oscille entre une logique de conformisme aux liens faibles et une plus grande autonomie, permise par les liens forts.* L'intérêt pour le chercheur est alors d'aller voir l'ensemble du

réseau personnel⁷ de l'adolescent construit à partir de son inscription dans divers cercles sociaux⁸. Dans notre analyse, on prendra en compte *les différents degrés de sociabilité et on distinguera les liens forts* (les copains et surtout les amis) *des liens faibles*, c'est-à-dire les autres camarades – scolaires – des établissements, de l'internat et du lieu de résidence, avec qui l'adolescent n'a pas tissé de liens particuliers. De plus les relations amoureuses, correspondant à des liens forts entre adolescents, seront incluses dans notre étude de la sociabilité adolescente.

Nous allons maintenant détailler les deux autres pôles (l'école et les loisirs) en montrant que l'importance du groupe de pairs, primordiale à l'adolescence, reste présente dans ces deux autres sphères.

Du fait de l'allongement de l'enseignement obligatoire à seize ans (Décret Berthoin, 1959) et de la mise en place du collège unique (Réforme Haby, 1975), tous les adolescents d'une classe d'âge ont désormais accès à l'enseignement secondaire⁹. Cette massification instaure à l'intérieur du système scolaire une compétition accrue : la distribution sociale ne s'effectue plus en amont de l'école mais au sein même du système scolaire. Tous les adolescents sont dorénavant confrontés aux enjeux scolaires qui deviennent centraux, pour être orientés dans les « bonnes filières » et ensuite trouver un « bon métier ». La pression scolaire est ressentie en dehors même de l'enceinte de l'établissement : l'emprise scolaire envahit les différents temps sociaux (Zaffran, 2000, 2010).

Mais l'expérience scolaire des adolescents n'est pas uniquement une quête de réussite se réduisant à une *logique stratégique* (Dubet, Martuccelli, 1996). *Cette dernière entre en tension avec une logique d'intégration*, et plus spécifiquement avec l'appartenance à la communauté des pairs.

« C'est au sein même de l'école que se réalise la tension fondamentale de l'expérience juvénile entre l'appartenance à un groupe d'âge et l'investissement dans des projets et des stratégies brisant cette communauté » (Dubet, 1996, p.28)

⁷ L'analyse des réseaux sociaux se scinde en deux approches : les réseaux complets et les réseaux personnels. Face à l'approche dominante des « réseaux complets », l'approche alternative des « réseaux personnels », se centre sur un individu particulier « ego » pour rendre compte de ses relations avec les autres « alter », et des relations que les « alter » entretiennent entre eux. Le réseau personnel, nommé « atome social » représente « l'ensemble formé d'un individu, des individus qui sont en relation directe avec lui, et des relations que ces individus entretiennent les uns avec les autres. » (Mercklé, 2011, p.32). En prenant en compte la dimension individuelle, l'étude des réseaux personnels s'intéresse au subjectivisme de l'individu, en se demandant comment celui-ci perçoit ses relations et se représente l'influence de ses proches.

⁸ Alain Degenne et Jean Duplex définissent un cercle social comme « un ensemble d'individus entre lesquels fonctionnent certains codes, certaines règles, des symboles, des représentations, plus généralement un système d'interconnaissance. Les individus qui forment un cercle social ne se connaissent pas nécessairement mais ils se reconnaissent à travers des comportements, des pratiques qui manifestent leur appartenance à ce cercle ». (Degenne, Duplex, 1987, p.6). Le cercle social – regroupant des personnes qui ne se connaissent pas forcément – et le réseau personnel sont liés mais pas confondus. Le cercle social peut être vu comme « un réservoir de relations potentielles. » (Bidart, 1997, p.63). A partir de ce cadre qu'est le cercle social, l'individu va choisir d'élire des partenaires, qui seront individualisés et différenciés, en d'autres termes inscrits dans son réseau personnel. Ces relations peuvent ensuite s'autonomiser vis-à-vis du cercle et perdurer même si le cercle social initial disparaît.

⁹ L'unification et la démocratisation de l'enseignement secondaire seront développées dans le chapitre 1.

Néanmoins, la tension entre réussite scolaire et intégration au groupe de pairs diffère selon le profil de l'élève et le type d'établissement scolaire fréquenté. Même si globalement, on n'est plus actuellement dans une opposition simple de deux réseaux d'évaluation (l'un scolaire, l'autre juvénile) comme le décrivait Talcott Parsons en 1959 (Cousin, Felouzis, 2002 ; Galland, 2010 ; Martuccelli, 2008)¹⁰, ce conflit entre normes adolescentes et socialisation scolaire continue de se retrouver dans les collèges de banlieues (Dubet, Martuccelli, 1996 ; Lepoutre, 1997). En effet, dans ce type d'établissement, les hiérarchies adolescentes s'opposent aux hiérarchies scolaires. A contrario, les collégiens des « bons collèges », vivent la tension entre l'adolescence et l'école de manière adoucie. Les catégories scolaires sont acceptées et n'entrent pas en forte contradiction avec les hiérarchies juvéniles (Dubet, Martuccelli, 1996).

L'adolescence correspond également au « temps des loisirs ». Durant les Trente Glorieuses, l'affirmation de la culture adolescente¹¹ s'est appuyée sur l'expansion d'une « culture de consommation de masse » (Morin, 1962) avec l'adoption de pratiques de loisirs (comme l'écoute de la musique rock) et d'un look vestimentaire particuliers : avoir « un style » représente un objectif central de l'adolescence (Barrère, 2011 ; Galland, 2010). Des enquêtes statistiques révèlent, en effet, que les adolescents adoptent des pratiques culturelles spécifiques (Donnat, 1998) même si des différenciations sont constatées selon l'origine sociale ou le sexe. Les adolescents s'impliquent fortement dans des activités de loisirs, qu'elles soient encadrées ou informelles. Par exemple, selon le DEPS (Ministère de la culture), 78 % des 10-14 ans et 90 % des 15-19 ans pratiquent un sport, en 2002 (Octobre, 2009).

De plus, avec l'avènement de la culture numérique, depuis les années 1990, les adolescents adoptent une « culture de l'écran » : par exemple, en 2008, les jeunes de 15-24 ans déclarent utiliser en moyenne 21 heures par semaine des « nouveaux écrans », c'est-à-dire des ordinateurs et des consoles de jeux (Donnat, 2009). L'investissement important consacré aux activités numériques peut être vu sous deux angles. D'une part, le numérique comme outil de communication permet de rester connecté au groupe de pairs depuis son domicile et favorise l'autonomie adolescente (Metton-Gayon, 2009). D'autre part, les activités numériques peuvent être perçues comme des loisirs individuels détachés de la sociabilité, permettant aux adolescents de « se former par eux-mêmes » en affrontant différentes épreuves (Barrère, 2011).

Néanmoins, Joël Zaffran explique que le temps des loisirs n'est pas à considérer comme une

¹⁰ Patrick Rayou montre que la culture lycéenne ne se construit pas en opposition aux visées scolaires, mais davantage en parallèle (Rayou, 1998).

¹¹ On entend par « culture adolescente » un « ensemble de modes de penser et d'agir » (Cuche, 2010) partagé par les adolescents. Cette « sous-culture » s'appuie sur certaines pratiques de loisirs, qui vont être détaillées ici.

entité autonome mais comme un temps dépendant de la logique scolaire. Par exemple, les loisirs encadrés reposent fortement sur la forme scolaire et sur une logique d'encadrement. L'adolescent est alors pris entre *deux logiques contradictoires* : d'une part, il s'agit d'organiser ses loisirs pour qu'ils soient rentables scolairement. D'autre part, les loisirs sont vus, par l'adolescent, comme un moyen d'échapper au contrôle de l'école (et des adultes) et ainsi de se dégager du temps libre, socle de sa subjectivation (Zaffran, 2000, 2010).

Problématisation

Cette thèse porte donc sur l'expérience adolescente dans le contexte particulier de l'internat d'excellence. On se demandera : *dans quelle mesure le dispositif et l'expérience adolescente se modifient-ils respectivement ?* En effet, notre questionnement se construit dans un jeu d'aller-retours entre le dispositif et l'expérience adolescente. D'une part, l'objectif est de voir ce que le dispositif fait à l'expérience adolescente. On verra ainsi que même si l'expérience adolescente prend de la distance face aux injonctions du dispositif, elle se voit modifiée, mais pas forcément comme le dispositif l'espérait. D'autre part, on montrera que l'expérience adolescente interroge le dispositif et interpelle sur les zones d'ombre de celui-ci.

L'expérience adolescente, définie autour des trois pôles décrits précédemment, sera analysée en interaction avec le dispositif des internats d'excellence. Pour ce faire, on partira du dispositif. A la lecture des textes officiels présentant les internats d'excellence, on dégage quatre axes centraux. Ainsi, ce dispositif se donne pour objectifs :

- d'éloigner certains adolescents de leur environnement
- de favoriser la mixité sociale
- de proposer et encadrer les loisirs adolescents
- de mettre en place un cadre propice au travail scolaire

Chaque axe constituera un de nos chapitres d'enquête, regroupés en deux grandes parties : la sociabilité adolescente (chapitres 4 et 5) et l'encadrement de l'expérience adolescente (chapitres 6 et 7). A travers chaque chapitre, on cherchera à montrer en quoi dans un même temps, l'expérience adolescente résiste au dispositif, tout en s'enrichissant. On considérera alors les adolescents, comme des acteurs, des individus doués d'une « agency » c'est-à-dire d'une capacité d'agir sur lui-même et sur son environnement (Sirota, 2006), et l'expérience adolescente comme ayant les capacités de résister et de s'adapter. Cette vision de l'adolescence s'ancre dans une approche théorique particulière.

L'approche que l'on peut désigner comme celle de « l'enfant-acteur » ne date que des années 1970 : elle s'oppose à l'approche « adultocentrique », qui était centrale dans la sociologie jusqu'alors (Delalande¹², 2001, 2007). Héritée du XIX^{ème} siècle, et plus spécifiquement des travaux d'Émile Durkheim, l'approche adultocentrique se focalise sur la socialisation verticale, c'est-à-dire la transmission des normes et des valeurs des adultes vers les enfants. Les enfants sont uniquement considérés comme des adultes en devenir et des êtres à dresser. La sociologie et plus précisément des chercheurs comme Suzanne Mollo (1974), Régine Sirota (1988), Cléopâtre Montandon et Françoise Osieck, (1997), Patrick Rayou (1999) et Julie Delalande (2001) se distancient de cette approche pour appréhender les enfants et les adolescents en tant qu'acteurs. On s'intéresse désormais à leurs points de vue mais également aux interactions entre l'enfant et son groupe de pairs : la socialisation horizontale (Vasquez-Bronfman, Martinez, 1996). Ainsi, dans la classe (Vasquez, Martinez, 1990 ; Sirota, 1988) ou hors de la classe (Delalande, 2001), l'école n'est plus simplement un lieu d'apprentissages formels entre les éducateurs et l'enfant. De plus, l'idée que c'est l'enfant qui se socialise et non plus l'adulte qui le socialise devient primordiale : il est alors nécessaire de comprendre « ce que l'enfant fait de ce qu'on lui fait » (Delalande, 2007 ; Montandon, Osieck, 1997 ; Sirota, 2006), d'analyser comment les adolescents « s'approprient ce que les adultes leur apprennent, leur transmettent et mettent en place pour eux » (Delalande, 2006, p. 273). Cette conception sociologique centrale pour notre analyse permet de se demander comment les adolescents en tant qu'individus actifs se réapproprient le dispositif.

Mais avant cela, il sera question, dans une première partie, de contextualiser le dispositif (chapitre 1), de le présenter dans sa version locale (chapitre 2) et de revenir sur la méthodologie utilisée (chapitre 3).

¹² Terme emprunté à Jean-Claude Quentel (Quentel, 1993).

Partie 1

Un dispositif à la recherche de sa spécificité

Chapitre 1

Un dispositif complexe : les internats d'excellence à la croisée des politiques scolaires

En 2008, le plan « Espoir banlieues » propose l'accès en internat pour un public spécifique : « les élèves d'origine modeste », particulièrement les élèves venant d'établissements d'éducation prioritaire et de quartiers de la politique de la ville. Mesure phare de la politique éducative de Nicolas Sarkozy, ce dispositif se donne pour but de promouvoir l'égalité des chances et de favoriser la mixité sociale au sein des établissements. En septembre 2009, le premier internat d'excellence ouvre ses portes en Île-de-France. A la rentrée 2010, douze internats d'excellence supplémentaires sont créés et près de cinq mille places labellisées « excellence » dans plus de cinq cents internats traditionnels. L'objectif de vingt mille places est rapidement annoncé par Nicolas Sarkozy.

A la lecture de ce dispositif, nous pouvons distinguer plusieurs éléments, qui orienteront nos propos. Tout d'abord, les internats d'excellence se donnent deux objectifs principaux : l'égalité des chances et la mixité sociale. Nous axerons notre première partie sur l'évolution de ces deux objectifs des politiques scolaires, pour montrer que les internats d'excellence, en énonçant ces deux visées, s'ancrent dans une histoire. L'égalité des chances sera mise en perspective avec les politiques de discrimination positive territorialisée, et plus précisément les politiques d'éducation prioritaire. Au vu du public ciblé – les jeunes de ZEP – c'est bien d'un renouveau de l'éducation prioritaire dont il s'agit ici. En outre, la volonté de promouvoir la mixité sociale n'est pas inhérente aux internats d'excellence : nous remonterons à la mise en place du collège unique, avant de montrer que cette rhétorique de la mixité sociale est récurrente, depuis une vingtaine d'années, face au constat de ségrégation des établissements. Dans une seconde partie, nous présenterons une évolution de l'internat, pour finir avec la politique de relance de ces dernières années. Cette perspective historique, qui se concentrera sur le XIX^{ème} siècle, période de l'apogée de l'internat, montrera que le pensionnat constitue un système disciplinaire encadrant l'adolescence. Le retour de l'internat est alors à corréliser avec les préoccupations à l'égard de l'adolescence. Dans une troisième partie, un retour historique permettra de montrer que la jeunesse, et plus particulièrement la jeunesse populaire, inquiète depuis plusieurs siècles. La création de figures, telles que l'apache, le blouson noir, le loubard, cristallise les angoisses à l'égard de cette jeunesse et les jeunes des banlieues ne sont que la réminiscence de ces anciens portraits. Le dispositif des internats d'excellence propose justement des places en internat pour ces jeunes. Même si les politiques de jeunesse peinent à se structurer, l'idée qu'il faut encadrer l'adolescence apparaît dès la création de cette catégorie d'âge et perdure de nos jours.

I. Dans la continuité d'enjeux historiques

Cette partie a pour enjeu de situer historiquement les objectifs d'égalité des chances et de mixité sociale, en s'intéressant principalement aux politiques scolaires. Même si nous évoquerons ponctuellement les politiques anglo-saxonnes, nous nous focaliserons de manière privilégiée sur le contexte français.

A. Égalité des chances et discrimination positive

1. Les limites de la démocratisation : les déceptions du « collègue unique »

L'expression « démocratisation de l'enseignement » a un double sens. D'une part, elle renvoie à la diffusion de l'instruction. D'autre part, elle fait référence à l'égalisation des chances (Merle, 2009). Pour marquer cette même distinction, Antoine Prost parle de « démocratisation quantitative » et de « démocratisation qualitative » (Prost, 1986) et Viviane Isambert-Jamati différencie la démographisation et la démocratisation (Isambert-Jamati, 1970). Dans son premier sens, on considère que la démocratisation est établie. En effet, la diffusion de l'instruction, entamée au XVIIIème siècle – avec les progrès de l'alphabétisation – et accentuée au XIXème et au XXème – suite à différentes réformes scolaires, telles que la loi Guizot (1833), la loi Falloux (1850), les lois scolaires de Ferry (1881-1882) et le décret Berthoin (1959) – ne peut être contredite. Pour autant, on ne peut en aucun cas parler d'égalité des chances, du fait, tout d'abord, de l'existence de deux systèmes d'enseignement étanches.

Deux systèmes éducatifs

Durant le XIXème siècle, et une bonne partie du XXème siècle, le système scolaire français se sépare en deux réseaux cloisonnés : le primaire et le secondaire, chacun accueillant un public spécifique et visant des objectifs éducatifs propres.

« Elles [les études de l'enseignement secondaire] sont destinées à une petite minorité d'élèves que leur fortune, leur naissance, plus rarement leur mérite, désignent pour une éducation libérale au sens plein du terme, détachée de toute préoccupation professionnelle. Autant dire qu'il n'existe pas de lien ni de continuité avec l'école populaire. L'enseignement primaire et l'enseignement secondaire, pris comme entités administratives, sont deux institutions qui se développent parallèlement et indépendamment l'une de l'autre, avec leurs rythmes propres qui

ne sont pas nécessairement accordés. Chaque institution répond à des fins particulières, différentes et c'est ainsi qu'elle est perçue par les usagers. L'enseignement primaire est fait pour le peuple. » (Mayeur, 2004, p. 500).

L'enseignement primaire (« l'école du peuple ») commence par l'école communale. Une fois le certificat d'études primaires obtenu, les élèves peuvent suivre des cours complémentaires ou intégrer, à partir de 1886, l'École Primaire Supérieure (EPS) durant trois ans, ce qui leur permet d'obtenir le certificat d'études primaires supérieures, le brevet élémentaire ou le brevet supérieur. En parallèle, l'enseignement secondaire comporte les « petites classes » du lycée et le lycée (ou le collège communal, version moins prestigieuse du lycée), préparant au baccalauréat, puis à l'enseignement supérieur et aux métiers à responsabilité. Le lycée bloque l'accès aux catégories populaires, du fait de l'obligation de maîtriser le latin et de son prix élevé. En prenant comme ensemble « les garçons âgés de 8 à 18 ans », Antoine Prost montre que l'enseignement secondaire concerne une minorité d'enfants : 1 enfant sur 45 en 1842, 1 sur 21 en 1876, soit moins de 5 % (Prost, 1968). Paul Gerbod en comparant l'enseignement primaire et secondaire relève que :

« En 1830 : pour 1 400 000 de l'enseignement primaire, il y a 35 000 élèves dans les lycées et les collèges, soit un élève de l'enseignement secondaire pour 40 de l'instruction primaire. En 1900, pour 6 250 000 élèves des écoles primaires, l'on compte environ 100 000 élèves dans l'enseignement secondaire public, soit un élève « secondaire » pour 63 « primaires ». » (Gerbod, 1968, p. 97).

L'enseignement secondaire, long et coûteux, est réservé aux familles aisées et aux boursiers – au nombre de 5000 en 1890 (Gerbod, 1968) – issus de la bourgeoisie moyenne. Une distinction est tout de même faite entre lycées et collèges communaux, le deuxième type d'établissement accueillant un public moins doté en capitaux.

Les enfants du peuple, en n'étant pas scolarisés dans le secondaire, ne peuvent obtenir le baccalauréat et accéder à des fonctions d'encadrement. Les chances étant inégales selon les origines des élèves, on ne peut conclure à une démocratisation de l'enseignement, dans sa seconde acceptation, durant cette période. Il faut attendre 1930 pour que la cloison entre les deux systèmes commence à se fissurer.

L'unification de l'enseignement (1930-1975)

Commencée en 1930 avec la gratuité de l'enseignement secondaire, elle-même impulsée par les Compagnons de l'Université Nouvelle, l'unification de l'enseignement se poursuit sous Vichy. La suppression des Écoles Primaires Supérieures (EPS), ou plus précisément leur intégration dans l'enseignement secondaire, a permis – sans que cela soit réfléchi par le gouvernement de Vichy – le

rapprochement des deux types d'enseignement post-primaires. Puis, le décret Berthoin (1959), en portant l'obligation scolaire à seize ans, favorise la mise en place du collège unique. Les élèves, de toutes origines sociales, sont invités à continuer leurs études après l'école élémentaire. En 1963, la création des Collèges d'Enseignement Secondaire (CES), par Christian Fouchet constitue une étape symbolique primordiale : tous les élèves sont désormais scolarisés dans le même type d'établissement. Or, la présence de filières étanches (voies classiques et filières héritières de l'enseignement primaire) avec des programmes et des enseignants différents, perpétue la césure entre les élèves aux origines sociales différentes.

En 1975, la réforme Haby met en place « le collège unique ». Les élèves se retrouvent dans un premier cycle commun. C'est désormais le second cycle qui devient distinctif, entre les lycées généraux et les lycées d'enseignement professionnel. Mais l'appellation de « collège unique » peut vite être nuancée. Par exemple, la création de certaines classes spécifiques (comme celles de 4ème et 3ème technologiques ou de SEGPA¹³) et les différences d'orientation vont à l'encontre d'un cursus unifié. La réussite scolaire est davantage réservée aux élèves issus de milieux sociaux aisés : l'égalité des chances continue d'être un horizon lointain.

Des inégalités sociales persistantes

L'enquête de l'Institut National des Études Démographiques (INED) en 1962 et celle de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (Bourdieu, Passeron, 1964) ont marqué le pas concernant l'analyse des corrélations entre trajectoires scolaires et milieu social d'origine. Les études statistiques se poursuivent et continuent de faire le même constat : *malgré l'unification progressive de l'enseignement, les élèves selon leurs origines sociales ne vivent pas des trajectoires scolaires identiques.*

Les inégalités sociales se retrouvent dans les différents degrés de l'enseignement. On l'a vu, les sections de « relégation » du collège (comme la SEGPA) concentrent des adolescents issus des catégories populaires. L'arrivée au lycée accentue cette distinction sociale. Alors que les filières scientifiques accueillent majoritairement des enfants de milieux aisés, les élèves des catégories populaires s'orientent davantage dans les filières technologiques et professionnelles. Et, la seconde explosion scolaire (1985-1995), touchant les lycées, n'y changera rien (Duru-Bellat, Kieffer, 2008). En effet, le baccalauréat général reste l'apanage des enfants de cadres : des années 1960 au début des années 2000, le taux d'élèves détenteurs d'un baccalauréat général est passé de 11 à 22 % chez les enfants d'ouvriers, et de 55 à 72 % chez les enfants de cadres (Terrail, 2005). Cette différenciation sociale des filières se prolonge dans l'enseignement supérieur. Dans sa version la plus extrême, les Classes Préparatoires aux Grandes Écoles (CPGE) accueillent 50,4 % d'enfants de

¹³ A titre d'exemple, en 2007, 70 % des élèves de SEGPA sont des enfants d'ouvriers, de chômeurs ou d'inactifs (Merle, 2009).

cadres et 5,1 % d'enfants d'ouvriers, en 2007 (Merle, 2009).

La mise en place du « collège unique » a permis de rassembler tous les élèves dans un même établissement. Mais la hausse des difficultés des « nouveaux publics », face aux enseignements inchangés, a fait émerger l'échec scolaire comme problème social (van Zanten, 2012).

2. L'éducation prioritaire : une mesure pour rétablir l'égalité des chances

Face aux constats des sociologues, montrant que les inégalités sociales n'ont pas disparu avec la mise en place du « collège unique » mais se sont reconfigurées et que l'institution scolaire joue un rôle central (Bourdieu, Passeron, 1970), les politiques s'interrogent. A cela s'ajoute le changement de regard porté sur les « banlieues rouges », en lien avec l'implantation des Grands Ensembles (van Zanten, 2012). La stigmatisation de ces espaces et la hausse des préoccupations à l'égard des populations y résidant, et plus précisément des jeunes, conduit à la mise en place de politiques territorialisées. A partir des années 1980, la mise en œuvre de l'éducation prioritaire est la principale réponse apportée dans la sphère scolaire¹⁴.

Création de l'éducation prioritaire et ses relances¹⁵

En juillet 1981, la naissance des zones d'éducation prioritaire (ZEP)¹⁶ est annoncée par Alain Savary, ministre de l'Éducation, suite au retour de la gauche au pouvoir. Héritée des politiques de compensation mises en place aux États-Unis au début des années 1960 et des politiques britanniques de « discrimination positive par aire » de la fin des années 1960, cette mesure, rompant avec le principe d'égalité formelle, constitue un exemple français de politique de « discrimination positive », définie comme :

« l'instrument clé d'une politique de rattrapage entre différents groupes. Elle vise à promouvoir entre eux, une plus grande égalité de fait, ou, à tout le moins, à garantir aux membres des groupes désavantagés une véritable égalité des chances. Elle s'inscrit dans une logique de comblement d'un écart de développement économique et social et suppose donc, plus qu'un simple traitement différencié, l'instauration d'un véritable traitement *préférentiel*. » (Calvès, 2004, p. 7).

Créée pour « rééquilibrer, dans les faits, des situations d'inégalités structurelles entre différents

¹⁴ On centrera notre réflexion sur l'éducation prioritaire. Mais des références aux politiques de la ville seront ponctuellement faites.

¹⁵ On ne s'intéressera pas au programme « collèges, lycées, pour l'ambition, l'innovation et la réussite » (CLAIR) – puis nommé ECLAIR « écoles, collèges, lycées, pour l'ambition, l'innovation et la réussite » – qui date de la rentrée 2011 et donc, est postérieur à la mise en place des internats d'excellence.

¹⁶ Les « zones d'éducation prioritaire » ne prennent ce nom qu'en 1988 ; elles sont au préalable nommées « zones prioritaires » (Robert, 2009).

groupes sociaux » (Calvès, 2004), la discrimination positive peut se traduire par l'expression « donner plus à ceux qui ont moins ». Avec l'éducation prioritaire, le regard se porte, dans un premier temps, sur des territoires¹⁷, ciblés selon les critères socio-économiques et scolaires des populations, tels que les retards scolaires, les résultats aux examens, les catégories socioprofessionnelles et le taux de chômage des parents. Les critères n'étant pas définis au niveau national mais à l'échelle de chaque académie, on constate une variété des situations (Rochex, 2008). Pour rester conforme aux principes républicains français, aucune référence à l'origine culturelle n'est faite, même si, pour certains, l'éducation prioritaire constitue une politique de discrimination positive ethnique indirecte ou même un « secret de polichinelle » (Calvès, 2004). En effet, cette politique (comme les politiques de la ville) vise majoritairement les personnes issues de l'immigration, sans les nommer explicitement¹⁸.

Une fois les zones ciblées, il s'agit d'attribuer plus de moyens financiers, d'enseignants et d'autonomie de gestion, aux zones les plus touchées par l'échec scolaire, mais également d'inviter les équipes pédagogiques en place à faire preuve d'expérimentation. Par exemple, l'élaboration des projets ne se fait pas au niveau étatique mais à l'échelle de chaque établissement. Alors que ce dispositif, créé dans l'urgence¹⁹ (Robert, 2009), doit être théoriquement temporaire – comme toute mesure de discrimination positive d'ailleurs (Calvès, 2004) – le nombre de zones bénéficiaires ne fait, au contraire, que s'accroître, passant de 363 en 1982 à près de 1200 en 2008 (Rochex, 2008), suite aux relances successives.

Bénédicte Robert analyse de manière approfondie les trois relances « imprévisibles » de l'éducation prioritaire, ayant eu lieu entre 1981 et 2006 (Robert, 2009). La première relance, datant de 1989, invite au couplage de la carte d'éducation prioritaire et de celle de la politique de la ville (plus précisément la carte des contrats urbains de cohésion sociale) : les établissements scolaires implantés dans les quartiers ciblés par la politique de la ville, sont alors catégorisés « ZEP ». Les acteurs dans et hors l'école sont également invités à proposer des projets communs.

La relance « en demi-teinte » de 1997 crée les « contrats de réussite » (remplaçant les « projets de zone » sans que la distinction soit claire) et les « pôles d'excellence »²⁰. Ces pôles d'excellence ont pour objectif d'atténuer la stigmatisation et les stratégies d'évitement, dont sont victimes les établissements d'éducation prioritaire. Mais la constitution des Réseaux d'Éducation Prioritaire (REP), avec un collège-tête, canalise toute l'énergie, et cette innovation passe au second

¹⁷ Bénédicte Robert pointe que le ciblage sur le territoire, plutôt que sur les élèves, présente des avantages financiers et permet également de contourner l'interdit constitutionnel de distinction selon l'origine (Robert, 2009).

¹⁸ Gwénaële Calvès constate tout de même une ethnicisation des mesures françaises de discrimination positive, avec une tendance à l'abandon du critère territorial au profit du critère ethnique, repérée dans le bricolage des acteurs locaux et dans les discours politiques (Calvès, 2004).

¹⁹ Bénédicte Robert explicite le manque de travail préparatoire (Robert, 2009).

²⁰ On constate que le lexique de l'excellence ne date pas des internats d'excellence.

plan.

En 2006, pour répondre de manière précipitée aux émeutes de 2005, le dispositif est modifié, avec la mise en place de degrés de différenciation. Les établissements les plus en difficulté, nommés « Réseaux Ambition Réussite » (RAR) se voient attribuer des moyens humains supplémentaires (création des postes d'enseignants référents et d'assistants pédagogiques). Du fait de l'urgence de la relance, les aspects qualitatifs, tels que les domaines d'excellence et les parrainages, sont reportés.

Des constats décevants

En France, le principe même de la discrimination positive est peu remis en cause mais des effets pervers, comme la stigmatisation de la population concernée, sont pointés (Calvès, 2004). Concernant l'éducation prioritaire, il est malaisé de mesurer les effets scolaires sur les élèves, du fait de l'hétérogénéité des établissements et de la difficulté des choix d'indicateurs – la comparaison des élèves ZEP et hors ZEP étant peu convaincante (Rochex, 2008). Pour autant, *le bilan apparaît comme plutôt décevant* : on ne peut pas conclure à une réduction des inégalités scolaires. Certains chercheurs concluent même à des effets scolaires négatifs sur les performances des élèves en mathématiques et en français (Meuret, 1994).

Revenons sur certaines explications, mises en lumière pour expliquer la stagnation, voire la dégradation des résultats scolaires des élèves d'éducation prioritaire. Tout d'abord, au fil des années, le public de l'éducation prioritaire s'est paupérisé du fait de l'évitement des familles les moins démunies (van Zanten, 2012). De plus, la ségrégation interne aux établissements entraîne un rassemblement des élèves les plus en difficulté : les classes homogènes sont moins bénéfiques à la réussite scolaire. Enfin – même si la liste présentée n'est en rien exhaustive – la juxtaposition d'activités artistiques, plus ludiques et en marge du travail ordinaire, se fait au détriment du temps consacré aux apprentissages strictement scolaires (Rochex, 2008).

L'évolution vers une approche individualisée

Au fur et à mesure, *l'approche territorialisée recule au profit d'une logique individualisante* : le ciblage des territoires fait place à une focalisation sur les élèves (Rochex, 2008), lisible avant même la 3ème relance de 2006.

« La caractéristique des ZEP, c'est le contraste [...] Certains élèves y vivent des difficultés à répétition qui les engagent, parfois précocement, sur la voie du retrait ou du rejet scolaire ; d'autres, au contraire, y obtiennent des résultats remarquables qui témoignent du possible [...] Tout en portant, bien sûr, la plus grande attention aux progrès de tous les élèves, il importe aussi de pousser plus résolument la jeune élite scolaire qui émerge des quartiers populaires à aller le plus loin possible (Ministère de l'Éducation nationale, 2000) » (Robert, 2009, p.39).

Dans une démarche « inclusive », l'objectif de l'éducation prioritaire est désormais de maximiser les chances de réussite de chaque élève, qui est censé depuis la loi d'orientation de 1989, être placé au « centre du système éducatif »²¹.

On propose alors des dispositifs d'aide individualisée, aux élèves les plus faibles. Cette approche individualisée se manifeste dans les politiques de la ville, avec la mise en place des dispositifs de Veille éducative (2002) et de Réussite éducative (2005), destinés à des élèves en difficulté, qui seront donc suivis individuellement. Les meilleurs élèves, quant à eux, sont amenés à intégrer de nouveaux établissements « d'excellence », pour développer leur « talent ». Jean-Yves Rochex constate une « désociologisation » des questions scolaires : les causes sociales de la réussite (ou de l'échec) scolaire sont minorées au profit de catégories naturalisées, avec le retour d'explications en termes de « dons » et de « talents ». Dans le but d'élargir le recrutement social de l'élite, les plus « méritants » sont donc autorisés à contourner la carte scolaire pour des écoles d'excellence (Rochex, 2008). Annabelle Allouch établit un constat similaire à partir des dispositifs d'ouverture sociale de Sciences Po et de l'École Supérieure des Sciences Économiques et Commerciales (ESSEC), qui constituent un équilibre entre les principes d'égalité des chances et de méritocratie. Le « mérite » et le « potentiel » des élèves d'éducation prioritaire s'imposent comme des critères de jugement acceptables, reflétant la « lecture individualisante et psychologisante des inégalités sociales à l'école » (Allouch, 2013).

Le dispositif des internats d'excellence s'inscrit totalement dans cette approche : la réflexion se porte davantage sur une aide individualisée. En effet, on considère que la réussite de certains élèves serait possible en les sortant de leur sphère familiale et de leur quartier et en les plaçant dans des internats. Mais il ne s'agit pas uniquement de (dé)placer des élèves issus des catégories populaires dans des structures spécifiques : le dispositif associe l'objectif d'égalité des chances à celui de mixité sociale.

B. La mixité sociale reproblématisée

Nous choisissons une définition de la mixité – la plus répandue dans les recherches sociologiques sur ce domaine – qui reste au stade de la *coprésence de personnes aux origines ou aux attributs hétérogènes*. Le terme de mixité est récent. Au XIX^{ème} siècle, seul le mot « coéducation » est utilisé. Ce n'est qu'à la fin du XIX^{ème} siècle que l'adjectif « mixte » est employé uniquement dans un sens de mixité de sexes, pour désigner la coexistence des deux sexes. A partir des années 1990, la notion de mixité s'élargit, avec l'apparition d'expressions comme « mixité sociale » ou « mixité culturelle » entre autres.

²¹ Rappelons que ce principe relève davantage d'un lieu commun, que d'un véritable concept (Rayou, 2000).

Il est intéressant de relever que certains chercheurs dépassent cette idée de coprésence en disant qu'elle n'est pas suffisante mais que l'élément primordial pour être en situation de mixité est l'échange (sous forme de dialogue) : « En définissant la mixité par des relations mutuelles et réciproques » (Mouchtouris, 2008, p. 30). La notion de « mixité » – empruntée au sens commun, avec toutes les limites que cela peut entraîner (Blanc, 2008) – ne peut être, à ce jour, érigée en statut de concept sociologique pour différentes raisons. Peu interrogée, cette notion reste au stade descriptif et non analytique (Collet, Philippe, 2008). De plus, la dispersion dans les différents champs ne joue pas en faveur de la naissance d'un concept unifié en sociologie. Certains chercheurs, comme Jean-Paul Payet, rejettent ainsi le terme de « mixité », ici au sens de mixité ethnique, en y préférant la notion d'ethnicité, qu'il définit – en reprenant la définition de Martiniello (Martiniello, 1995) – comme « la construction sociale d'une différence, selon un processus d'interactions et de rétroactions entre des attributions identitaires et des autodéfinitions » (Payet, 2008, p. 191). Même si Jean-Paul Payet admet que le terme de mixité est plus consensuel que celui d'ethnicité qui crée des polémiques en France, il regrette la vision souvent déconflictualisée, voire idéalisée, de la notion de « mixité », qui ne prend pas assez de recul face à l'idéologie républicaine.

Nous nous concentrerons ici sur la sphère scolaire en nous intéressant à la mixité sociale – scolarisation d'élèves issus de milieux sociaux différents. Comme expliqué précédemment, le collège unique est un changement majeur en matière de mixité sociale. En effet, il faut attendre sa mise en place pour que les élèves issus de catégories sociales hétérogènes se retrouvent dans un même établissement. Mais, *depuis une vingtaine d'années, la thématique de la mixité sociale fait son retour dans les politiques scolaires*. La mixité en tant que valeur de l'école républicaine est défendue comme idéal, d'autant plus qu'elle est loin d'être avérée dans les faits. Cette quête de la mixité fait écho aux recherches sociologiques, qui exposent des situations ségrégatives dans les établissements scolaires français et qui cherchent à montrer les avantages de la mixité, en mesurant les effets. De fait, plus qu'une valeur, la mixité sociale devient un objet de mesures.

1. Des phénomènes de ségrégation sociale constatés par les sociologues

La problématique de la mixité sociale est alimentée par le champ sociologique. A partir des années 1990, de nombreux chercheurs centrent leurs études sur la question de la mixité, pour montrer principalement deux choses. D'une part, *la mixité sociale est insuffisante* dans une partie des établissements scolaires français : on constate des phénomènes de ségrégation, définie comme l'absence de mixité. D'autre part, la mixité doit être défendue car elle présente *des effets positifs*.

Même si l'école d'aujourd'hui est plus mixte socialement que l'École de la République d'avant les années 1960, la mixité sociale est loin d'être totalement réalisée. Par exemple, Danièle Trancart expose les chiffres suivants : 10 % des collèges français accueillent plus de 64 % des

élèves de milieux défavorisés (Trancart, 1998).

Certes la ségrégation dans les établissements scolaires résulte de la ségrégation urbaine, mais elle n'est pas son simple reflet. Elle découle aussi de la présence d'un marché instaurant une hiérarchie entre les différentes écoles (Trancart, 1998 ; van Zanten, 2012) et donc de la stratégie d'acteurs. Denis Laforgue explique que la majorité des familles est réfractaire à l'idée de mixité, qui est perçue comme un danger. L'individu moderne craint le contact avec un autrui, trop différent de lui-même, car il peut être une menace pour son identité personnelle (Laforgue, 2008). Les stratégies parentales sont également étudiées par d'autres chercheurs, comme Agnès van Zanten (van Zanten, 2012). Certains acteurs, comme les principaux de collèges défavorisés, luttent pour maintenir de la mixité sociale dans leur établissement, en attirant les bons élèves avec la mise en place d'options attractives par exemple. Cette sauvegarde de la mixité à l'échelle de l'établissement se fait au détriment de la mixité au niveau des classes : la mise en place de classes de niveau, avec des options particulières, entraîne des phénomènes de ségrégation interne aux établissements (Payet, 1995 ; van Zanten, 2012).

Qu'en est-il des effets de la mixité sur la scolarité des élèves ? Les effets quantitatifs de la mixité sociale sur les résultats scolaires ne font pas l'unanimité. Plusieurs chercheurs relèvent les effets positifs de la mixité, en termes de performances scolaires moyennes et de dispersion. Les enfants des catégories populaires réussissent mieux dans un environnement scolaire socialement mixte et moins bien dans environnement scolaire socialement homogène (Duru-Bellat, Mingat, 1997). De plus, la mixité sociale et scolaire entraîne une réduction de l'écart entre les plus « forts » et les plus « faibles » (le gain des plus « faibles » étant supérieur à la perte des plus « forts ») (Duru-Bellat, 2003), alors que la ségrégation combinée à la logique de concurrence entre établissements accentuent les inégalités scolaires entre les groupes sociaux élevés et les médians, dans les zones les plus ghettoïsées (Broccolichi, 2009). La mixité sociale favoriserait donc l'égalité des chances et l'équité. Néanmoins, d'autres études (Duru-Bellat *et al.*, 2004) restent plus prudentes sur l'influence de la mixité sociale et scolaire en termes de résultats scolaires : aucun effet n'est d'ailleurs relevé sur la progression des élèves de primaire.

Par ailleurs, la mixité sociale présente des effets qualitatifs positifs notamment sur les aspirations professionnelles des élèves (Duru-Bellat *et al.*, 2004). Ainsi, le projet scolaire et professionnel des élèves de primaire et des lycéens de milieux populaires scolarisés dans des classes « favorisées » est plus ambitieux. Stéphane Beaud montre également que malgré la situation inconfortable des élèves de milieux populaires scolarisés dans des établissements favorisés – forte compétition scolaire, intimidation symbolique – ces derniers apprennent rapidement les codes culturels nécessaires à leur scolarité et gagnent en confiance en soi (Beaud, 2002). Les amitiés entre élèves de niveaux social et scolaire différents sont également bénéfiques en matière de motivation

pour apprendre et, plus largement, dans l'attitude face à l'école (Duru-Bellat, 2003).

Toutefois ces études, complexes, portant sur les effets du « school mix » restent limitées en France. Elles se cantonnent aux effets sur la scolarité des élèves, en fonction de la composition sociale de l'établissement fréquenté, et ne comparent pas, à un niveau plus macrosociologique, le niveau de performance des établissements qu'ils soient mixtes ou ségrégués (Ben Ayed, 2009). Les enquêtes internationales, quant à elles, révèlent que dans les pays où la ségrégation entre établissements scolaires est élevée, les inégalités sociales de réussite scolaire entre les élèves sont les plus intenses (Duru-Bellat *et al.*, 2004).

2. La mixité sociale au cœur des politiques scolaires

Il n'en reste pas moins que le fait que la répartition des élèves en fonction de leur milieu social d'origine soit très inégale selon les établissements scolaires, remet en cause l'illusion d'égalité du système scolaire républicain (Ben Ayed, 2009).

La mise en place des zones d'éducation prioritaire cherche à compenser les difficultés scolaires de certains établissements sans limiter les phénomènes de ségrégation. C'est à partir de la fin des années 1990 que l'intérêt pour la question de la mixité sociale dans les établissements scolaires prend de plus en plus d'ampleur et commence à être prise en compte dans les politiques publiques éducatives. Différents textes – Circulaire du 29 décembre 1998, Rapport au Ministre de l'Éducation Nationale (Hébrard, 2002) ou encore Rapport de la Commission nationale sur l'avenir de l'école (Thélot, 2004) – insistent sur l'importance de la mixité sociale dans les établissements scolaires.

De plus, les nombreux débats portant sur la sectorisation renforcent l'intérêt pour la question de la mixité sociale. Mis en avant dans les années 1980 (Ballion, 1991), le débat autour de la carte scolaire fait son retour. Il est révélateur d'une conception idéologique de la mixité (et de son absence) : la ségrégation scolaire est uniquement perçue comme le reflet de la ségrégation urbaine ; l'institution scolaire n'est pas remise en question (Ben Ayed, 2009). L'assouplissement de la carte scolaire en 2007 combine deux objectifs : d'une part, augmenter la liberté des familles à choisir leur établissement scolaire ; d'autre part, favoriser la mixité sociale. Or, il n'a pas répondu aux attentes en termes de mixité. En effet, Pierre Merle constate que malgré l'ajout de critères de dérogations « boursiers au mérite » et « boursiers sociaux », la plus grande liberté accordée aux familles est surtout profitable aux catégories sociales aisées et va à l'encontre de la mixité sociale, accentuant le phénomène de ghettoïsation de certains établissements scolaires (Merle, 2011).

Depuis une vingtaine d'années, la mixité sociale est souvent envisagée comme une des visées possibles de mesures éducatives, comme c'est le cas avec le dispositif des internats d'excellence. Ce dernier permet à certains élèves des catégories populaires de contourner la carte

scolaire. Cette mesure, consistant à scolariser des élèves de quartiers défavorisés dans des établissements scolaires plus favorisés, n'est pas spécifique aux internats d'excellence. Aux États-Unis²², au début des années 1970, le *busing* – basé sur une réorganisation du transport scolaire – se donne pour objectif de limiter la ségrégation en brassant les publics des écoles. Mais du fait de la délimitation du champ d'action au district ainsi que l'évitement des familles les plus aisées – qui vont scolariser leur enfant dans le privé – les effets sont limités (Merle, 2012 ; Sabbagh, 2004). En France, des expérimentations locales de *busing* voient le jour dès les années 1960, mais c'est avec le Plan « Espoir Banlieues » (2008) que le *busing* devient une mesure étatique. Ce dispositif est alors mis en place dans sept communes françaises. Mais trois ans après, n'ayant pas obtenu les résultats escomptés en matière de mixité sociale, le *busing* est abandonné. Même s'il s'inspire en partie de l'expérience états-unienne, le *busing* à la française s'en distingue sur un point primordial : celui-ci se base officiellement sur des critères sociaux et non sur des indicateurs ethniques, comme la couleur de peau des élèves participants.

L'objectif de mixité sociale du dispositif des internats d'excellence est loin de constituer une nouveauté. De surcroît, avec le dispositif des internats d'excellence, ce ne sont pas uniquement les objectifs d'égalité des chances et de mixité sociale qui sont réactualisés : ce dispositif cristallise en effet une volonté de relancer l'internat, vu comme une structure scolaire pertinente pour encadrer la jeunesse.

II. Le retour de l'internat : nostalgie d'un système disciplinaire passé ?

Avant même de s'intéresser à l'encadrement de la jeunesse dans les pensionnats, décrivons l'évolution historique de ces établissements.

A. L'apogée du pensionnat

Les internats apparaissent sous le Moyen Âge, avec l'apparition des collèges des Universités, qui reçoivent des élèves internes. En parallèle, des collèges « libres » accueillant également des internes sont créés suite à des initiatives privées. Au moment de la Révolution française, avec la disparition des collèges des Universités, les pensions privées obtiennent le monopole pendant plus

²² Dans les années 1960, l'Angleterre a mis en place un système de *busing*, mais de manière brève. On s'intéressa ici aux États-Unis pour qui l'expérimentation a duré plus d'une dizaine d'années.

d'un siècle. L'apparition des lycées, en 1802, change la donne et marque, dans le même temps, le commencement de la période d'apogée du pensionnat.

1. Un essor quantitatif

Le XIXème siècle représente la période de l'apogée du pensionnat. Pour une analyse quantitative approfondie du poids de l'internat à cette période, on va s'appuyer sur les chiffres exposés par Antoine Prost (Prost, 1968). L'historien montre que le nombre d'internes²³ est quasiment multiplié par quatre – par 3,6 pour être précis – entre 1820 et 1898, passant de 22 748 à 82 380. Cette évolution n'est pas uniquement le fait des internes car, l'effectif des externes suit la même évolution, même si celle-ci reste plus limitée. En effet, le nombre d'externes sur la même période (de 1820 à 1898) est multiplié par 2,7. Le XIXème siècle est considéré comme une « explosion scolaire » (Gerbod, 1968) : le nombre d'élèves de l'enseignement secondaire public passe de 27 000 à 131 000 de 1809 à 1909 et pour l'enseignement privé de 23 500 à 101 000 de 1809 à 1898. Outre cette tendance globale d'accroissement de la population scolaire secondaire, il faut souligner qu'à partir de 1842, l'effectif des internes (39 039) dépassait celui des externes (37 558) dans l'ensemble de l'enseignement secondaire. Cette sur-représentation des internes dans la seconde moitié du XIXème siècle, atteignant un pic en 1876 (86 434 internes sont scolarisés pour 70 862 externes) prouve que les internes ne constituent pas des cas minoritaires d'élèves à cette époque.²⁴

Quelles sont les causes de cet essor ? Antoine Prost (Prost, 1968) explique qu'il est d'abord plus avantageux financièrement pour les familles rurales d'envoyer leurs enfants en pensionnat plutôt que de payer un précepteur qui se déplacera à domicile. Mais cette raison de l'éloignement géographique n'est pas suffisante, en témoigne le contre-exemple des citadins optant pour le pensionnat plutôt que l'externat. Antoine Prost ajoute alors l'explication du modèle pédagogique de l'étude. La pédagogie de l'enseignement secondaire de l'époque repose essentiellement sur le travail écrit, plus précisément sur la réalisation d'exercices. Le temps consacré aux études dépasse celui passé en classe – ce dernier étant considéré comme un temps intermédiaire entre deux études (Prost, 1968). Méfiants envers les adolescents, les adultes préfèrent alors que les élèves accomplissent leurs devoirs sous la surveillance des personnels scolaires et à l'abri des mauvaises influences extérieures. L'éducation du XIXème siècle est donc conçue comme une clôture. On peut également ajouter que lors de la création des lycées en 1802, Napoléon Bonaparte fait une place

²³ Pour ne pas fausser les chiffres, on reprend, ici, le terme d'« internes » utilisé par Antoine Prost et ce, dès que l'on citera des données quantitatives fournies par les historiens. Lors de la création des lycées, en 1802, le mot « internes » n'est pas encore entré dans vocabulaire officiel. En 1821, les termes « internes » et « pensionnaires » sont tous deux employés. Mais, pendant toute la première moitié du siècle : le mot « interne » a une acception plus large car il inclue les demi-pensionnaires (nourris mais non hébergés). C'est pour cette raison qu'on privilégiera celui de « pensionnaire » (et le terme de « pensionnat ») quand on fera référence au XIXème siècle.

²⁴ L'effectif des internes est supérieur à celui des externes pour les dates choisies par Antoine Prost, à l'exception de 1854, c'est-à-dire 1842, 1865, 1876, 1887 et 1898.

prépondérante à l'internat dans le but d'élargir le recrutement et d'encadrer la jeunesse en la préparant à la vie militaire (Grèzes-Rueff, Leduc, 2007, Mayeur, 2004).

2. Une augmentation inégale selon les structures

La sur-représentation des internes ne touche pas de manière identique les différents types d'établissements. On choisit alors de se centrer sur l'année 1876²⁵, point culminant du siècle concernant le nombre d'internes : 86 434 élèves sont internes cette année-là. Ainsi, en 1876, les internes représentent la majorité absolue des élèves des établissements privés (64 %), ce qui n'est pas valable pour les établissements publics (46 %). Dans le secteur privé, ce sont spécifiquement les établissements privés ecclésiastiques qui accueillent le plus d'internes : en 1876, 33 092 internes se trouvent dans les établissements privés ecclésiastiques (c'est-à-dire 38 % des internes de l'époque) et 71 % des élèves des établissements privés ecclésiastiques sont des internes. Dans une moindre mesure, les établissements privés laïques reçoivent également plus d'internes que d'externes : 16 870 internes contre 14 379 externes en 1876, soit 54 % d'internes. Qu'en est-il des établissements publics ? Sur cette même année, un peu moins de la moitié (46 %) des élèves des établissements publics sont internes, plus précisément 51 % des élèves des lycées et collèges régionaux et 40 % de ceux des collèges communaux.

Comment expliquer cette corrélation entre le fait d'être interne et celui d'être élève d'un établissement privé, qui plus est ecclésiastique ? Antoine Prost explique que les familles attendent de l'internat une transmission de valeurs idéologiques et religieuses et craignent les établissements tenus par des fonctionnaires. De plus, les internats privés donnent plus l'impression aux parents que leurs enfants, parfois encore très jeunes, seront accueillis dans une atmosphère de bienveillance (Prost, 1968).

Enfin, l'hypothèse que la demande dépend en partie de l'offre de structure peut être formulée, sans grande prise de risques. En effet, si aucun pensionnat n'est présent dans la région, il serait alors difficile d'envoyer son enfant dans un tel établissement. Rebecca Rogers montre ainsi, à partir du cas des pensionnats de jeunes filles, que l'offre est inégalement répartie sur l'ensemble du territoire français. Par exemple, en 1864, les pensionnats sont davantage présents dans les villes ou encore, les pensionnats religieux sont plus nombreux que les établissements laïcs en France (Rogers, 2007). Mais c'est bien aussi parce qu'il y a demande ou non des familles que des pensionnats ouvrent ou ferment leurs portes.

²⁵ On continue de s'appuyer sur les chiffres d'Antoine Prost (Prost, 1968).

3. La démocratisation des pensionnats

Élèves de l'enseignement secondaire, *les pensionnaires sont majoritairement des enfants issus de milieux favorisés*. La présence d'une élite dans les pensionnats est d'autant plus renforcée que le coût de l'internat est élevé. En 1868, le prix moyen de la pension est de 789 francs dans les lycées et 946 francs dans les collèges communaux (Grèzes-Rueff, Leduc, 2007). Le coût varie en fonction des établissements et du public que ces derniers visent. Ainsi, les établissements religieux, moins chers, accueillent des élèves aux origines variées, allant des classes moyennes à l'aristocratie, les catégories populaires étant quasiment toujours écartées.

Au cours du XIX^{ème} siècle, les établissements secondaires, et plus particulièrement les pensionnats, élargissent leur clientèle du fait d'une volonté politique de Napoléon Bonaparte mais aussi d'une crise de recrutement de certaines structures : l'aristocratie, la grande bourgeoisie puis une partie de la moyenne bourgeoisie se distinguent en délaissant les lycées et collèges pour se tourner vers l'enseignement libre. En 1842, le collège Henri IV accueille 60 fils de négociants ou de commerçants, 75 fils de professions libérales et 80 de fonctionnaires (Gerbod, 1968). Rebecca Rogers note également une démocratisation dans les maisons d'éducation de la Légion d'honneur. Une partie des jeunes filles est issue de familles peu fortunées : jusque dans les années 1870, un tiers des familles des succursales et de Saint-Denis a des revenus inférieurs à mille francs. Cette démocratisation s'accompagne d'une ségrégation spatiale et scolaire : à Saint-Denis, l'enseignement y est non professionnel ; Ecoen forme aux carrières d'enseignement et « les Loges » se charge des travaux manuels. Malgré une démocratisation constatée dans certains pensionnats, comme ceux de la Légion d'honneur, ce type de structures reste largement réservé aux milieux aisés (Rogers, 2007).

B. L'expérience adolescente dans les pensionnats

L'internat permet aux élèves du secondaire, habitant loin des établissements scolaires, d'être scolarisés. Les élèves concernés bénéficient de temps d'étude, centraux dans la pédagogie de l'époque. Ils sont donc accompagnés, tout au long de la journée, pour leur travail scolaire, mais aussi encadrés par des éducateurs. Plus qu'un accompagnement, il s'agit d'un fort contrôle des adolescents, d'ailleurs dénoncé par ces derniers.

1. Le triptyque : « prison, couvent, caserne »

Ces trois métaphores « prison », « couvent » et « caserne » se retrouvent dans de nombreux

écrits d'historiens (Grèzes-Rueff, Leduc, 2007 ; Gerbod, 1968 ; Mayeur, 2004).

« Écrite par un poète catholique suspect de partialité en faveur des collèges religieux, l'Éducation homicide se veut un « plaidoyer pour l'enfance ». Le livre entier est une description du régime de compression auquel sont soumis les enfants : « Savez-vous ce que c'est un collège, ô libres penseurs ! c'est un couvent ; le savez-vous, ô chastes mères de famille ! c'est une caserne ; vous le savez trop, pauvres enfants, c'est une prison. » » (Mayeur, 2004, p. 539).

On va détailler ce que cette trilogie sous-entend. La prison reste la métaphore la plus commune dans les discours des pensionnaires.

« Juliette Lambert décrit avec humour son premier jour d'école dans les termes suivants : « La grande porte de la pension, de la prison ! s'ouvre. Elle se referme sur nous avec le bruit du tonnerre. » » (Rogers, 2007, p. 244).

Ce terme renvoie avant tout à l'idée de clôture. Hors de vue du monde extérieur, les pensionnats sont conçus comme des abris aux tentations, ce qui est rendu visible par l'architecture adoptée : des murs de grande hauteur encerclent les pensionnats. Les contacts des pensionnaires avec l'extérieur sont minimisés, pour éviter toute remise en cause de la « saine hygiène mentale » (Houbre, 1997) inculquée par l'équipe éducative. Les sorties du pensionnat sont limitées : les visites au domicile restent exceptionnelles et les vacances scolaires sont courtes. Les sorties, seulement dans le cadre de la promenade hebdomadaire, sont surveillées par les personnels scolaires. De plus, les rencontres au parloir et les échanges épistolaires avec des personnes extérieures restent très contrôlés.

Le pensionnat est aussi désigné comme un couvent, dans le but de dénoncer l'enfermement mais aussi le *rythme de vie ascétique*, laissant peu de place aux distractions. En effet, pour minimiser le temps libre oisif, les emplois du temps des pensionnaires sont minutieusement réglés – par le son du tambour puis de la cloche à partir de 1815 :

Voici un exemple d'emploi du temps, du Collège Louis de Grand, à Paris, de 1769 (Grèzes-Rueff, Leduc, 2007), représentatif de la situation des pensionnaires de l'époque et illustrant parfaitement la « peur du vide » :

A cinq heures et demie, le lever.

La demi-heure accordée étant plus que suffisante, on sera totalement habillé à la fin de cette demi-heure et personne, après la prière, ne pourra retourner dans le dortoir.

A six heures la prière, suivie d'une lecture de piété. On passe du dortoir dans la salle pour faire la prière.

A six heures un quart, étude. Cette étude est d'abord employée à apprendre et réciter les versets de l'Écriture sainte.

A sept heures trois quarts, le déjeuner et la récréation dans les salles.

A huit heures un quart, on descend pour entrer en classe.

A dix heures et demie, la messe.

Après la messe, étude jusqu'au dîner.

A midi le dîner, ensuite la récréation.

A une heure un quart, étude jusqu'à la classe.

A deux heures un quart, la classe.

A quatre heures et demie, goûter et récréation dans les salles.

A cinq heures, étude.

A six heures un quart, conférence pour les philosophes, répétition pour les rhétoriciens et les humanistes.

A sept heures un quart, le souper et ensuite la récréation.

A huit heures trois quarts, la prière et la lecture de piété.

A neuf heures on passera dans les dortoirs. Pendant le déshabiller on fera la lecture de la vie du saint dont la fête se fait le lendemain.

A neuf heures un quart tous seront couchés.

Garçons comme filles ont un emploi du temps éprouvant. Leurs journées (de quinze à seize heures), minutieusement découpées, sont principalement réservées aux temps scolaires et religieux : dans l'exemple précédent, un total de dix heures est consacré aux activités scolaires et religieuses (deux heures de prières et messes, quatre heures et trente minutes d'étude, quatre heures et trente minutes de classe, une heure de conférence). Le reste de la journée est consacré aux repas et aux récréations (souvent courtes et à l'intérieur des locaux), tout autant d'activités étroitement surveillées. Le « surmenage » – terme faisant son apparition dans une circulaire de 1872 pour décrire les emplois du temps des élèves – est ressenti par les principaux intéressés.

« « Les bons élèves, raconte Ed. About, restaient sur pied ou plutôt assis jusqu'à dix heures du soir. Sur cette journée de dix-sept heures, nous avons à peu près deux heures de récréation et pour peu qu'un pauvre petit homme, assis quinze heures par jour, se fut agité sur son banc, on le condamnait à passer la récréation dans un travail d'expéditionnaire : le pensum. » » (Mayeur, 2004, p. 537).

Tout comme les militaires dans les casernes, les pensionnaires, portant l'uniforme, sont soumis à une discipline rigoureuse, dépassant le simple cadrage temporel mentionné précédemment.

« En 1851, le jeune Claude Perroud entre au lycée de Mâcon, c'est un déchirement : « Je pleurai, dit-il, pendant des semaines... » La discipline lui apparaît « rude, inintelligente et sans pitié... » » (Gerbod, 1968, p. 100)

La transgression des règles strictes – comme le déplacement en rang ou le silence absolu lors des repas – entraînent des punitions sévères et parfois brutales. Même si dans les textes officiels les punitions corporelles sont interdites dès le début du XIX^{ème} siècle – ce qui n'est pas le cas de l'enfermement dans un cachot, qui lui est autorisé jusqu'en 1863 – elles seront pratiques courantes tout au long du siècle.

« En 1781, Louis Sébastien Mercier, au chapitre « Petites écoles » du Tableau de Paris écrit : « On tourmente l'aimable enfance ; on lui inflige des châtimens journaliers [...] On y voit des pédagogues dont la vue seule inspire l'effroi, armés de fouets et de férules, traitant avec inhumanité le premier âge de la vie » (Grèzes-Rueff, Leduc, 2007, p. 25).

L'enfermement dans une prison est lui aussi très répandu : durant l'année scolaire 1836-1837, 1695 journées de prison infligées à 908 internes sont comptabilisées (Gerbod, 1968). Les personnels scolaires utilisent également d'autres mesures disciplinaires, telles que le port de signes distinctifs (bonnet d'âne entre autres), la privation de récréation ou la retenue, le travail supplémentaire nommé « pensum ». Suite au Rapport de la sous-commission disciplinaire, l'arrêté du 5 juillet 1890 établit une liste des exigences (comme la règle du silence) et des punitions à proscrire (pensum...) et annonce la mise en place d'une discipline préventive. Mais un décalage entre les textes officiels et la réalité est de nouveau constaté : les pratiques des éducateurs sont lentes à évoluer.

2. Une sociabilité encadrée

Dans les établissements secondaires du XIX^{ème}, et de façon plus prononcée dans les pensionnats, la sociabilité des élèves est cadrée par un ensemble de normes. On présentera ici les principales règles formelles et informelles qui se donnent pour but de contrôler les relations des pensionnaires.

Du fait du règlement cherchant à cloisonner les pensionnaires pour éviter les tentations (limitations des sorties et des promenades, contrôle des visites au parloir et des échanges épistolaires), la sociabilité des pensionnaires est coupée du monde extérieur et centrée sur le pensionnat. De plus, la figure de l'externe, désigné comme un « oiseau de passage », ou encore comme « le perturbateur » et « l'ennemi de l'administration » (Gerbod, 1968) représente une menace pour l'éducation inculquée aux pensionnaires. Il est alors préconisé de limiter les temps et les espaces – la classe et la cour de récréation entre les cours – où les deux catégories d'élèves sont en contact. Certaines administrations ont également essayé, en vain, de séparer les pensionnaires et les externes pendant le temps de classe (Gerbod, 1968). Les appartements des familles du personnel sont aussi éloignés des lieux de vie des pensionnaires. Les pensionnaires au collège sont également divisés selon leur âge : les petits, moyens et grands disposent chacun de leurs espaces (études, cours de récréation, réfectoires, parloirs) et ont interdiction de communiquer entre eux, pour éviter « la contagion des vices » (Prost, 1968). Enfin, le cadrage temporel strict, limitant au maximum les temps libres, rend possible une constante surveillance des élèves et réduit les moments d'intimité seul ou entre deux élèves. Même les sanitaires, lieu potentiel de sociabilité, sont contrôlés par les surveillants. En effet, la vie en pensionnat est une vie de groupe.

Dans les pensionnats aussi bien masculins que féminins, le groupe est promu. Les personnels scolaires cherchent à faire émerger un sentiment d'appartenance à la communauté. Cette volonté de façonner un esprit collectif se cristallise dans le port de l'uniforme par les pensionnaires, qui présente le double objectif d'atténuer les disparités sociales mais aussi de marquer l'appartenance à un établissement. Les pensionnaires sont ainsi distingués des autres élèves. Rebecca Rogers explique également l'utilité de la ceinture dans les pensionnats de la Légion d'honneur – la couleur de la ceinture symbolisant l'intégration à une maison ou à un groupe de la maison – et permettant l'émulation du groupe. Le désir de porter la couleur de la ceinture de la classe supérieure est prégnant chez chaque jeune fille et se concrétise par un investissement scolaire. Au contraire, la perte de sa ceinture (pour la ceinture d'une plus petite classe ou pour une ceinture grise, caractérisant aucune classe) représente la punition la plus ultime et humiliante. La ceinture constitue également un outil pour établir une hiérarchie entre les pensionnaires des différentes classes (Rogers, 2005, 2007). Ainsi, le glissement entre émulation et compétition est fréquent dans les pensionnats. Pas seulement par la ceinture chez les demoiselles de la Légion d'honneur : les médailles, les croix, la place sur le tableau d'honneur – remis lors d'une cérémonie de récompenses – ou encore les bons points, les bonnes notes, la chaise dans la classe près de l'enseignant, la tâche de surveiller ses camarades, sont autant d'instruments pour créer une compétition scolaire et attiser les rivalités entre élèves de l'époque. Rebecca Rogers raconte également que les maîtresses, pour inciter les élèves à avoir de meilleurs résultats, mettaient parfois en place une bataille scolaire, deux camps s'affrontant (Rogers, 2007). La hiérarchie entre élèves,

imposée par les éducateurs, n'est pas uniquement scolaire. En effet, des règles explicites ou non, accordent un traitement différencié entre les pensionnaires, du fait de leurs origines sociales. Ainsi, les fils de notables peuvent être épargnés par les châtiments corporels ou avantagés par la notation (Grèzes-Rueff, Leduc, 2007). Le fait de distinguer positivement ou négativement un élève influence directement la sociabilité de ce dernier. Par exemple, le retrait de la ceinture prive la jeune fille de ses camarades, puisqu'il est interdit de communiquer avec des élèves des classes différentes. Chez les garçons, le « fayot », principalement, est sujet à des réprimandes et des brutalités, car il brise le principe même de la camaraderie.

De plus, au XIX^{ème} siècle, il n'est pas question de laisser libre-court aux amitiés adolescentes²⁶. Ainsi, les éducateurs cherchent à réguler les affects, avec une surveillance accrue : *la familiarité et l'intimité sont bannies du pensionnat*, que ce soit entre les élèves ou entre un élève et un membre du personnel. Les marques d'affection sont découragées. Dans les établissements de la Légion d'honneur, le tutoiement est interdit entre élèves : les jeunes filles doivent appeler leurs camarades de classe par leur nom et utiliser le terme « mademoiselle » ou des numéros pour les élèves des autres classes (Rogers, 2007). Cette même règle du vouvoiement et de l'usage du nom est valable pour les enseignants qui s'adressent aux élèves. De plus, les personnels ne doivent pas toucher les pensionnaires avec la main lors des châtiments corporels mais utiliser des instruments. Les correspondances amicales sont jugées inacceptables. Les casiers sont d'ailleurs fouillés par les éducateurs en recherche de billets échangés entre élèves. La surveillance constante, décrite précédemment, se donne pour but de séparer les pensionnaires qui se tiennent à l'écart du groupe et de lutter contre les confidences intimes, qui peuvent compromettre les valeurs inculquées par l'institution. Seuls les jeux collectifs sont autorisés. Le sentiment amoureux est perçu négativement par les éducateurs, d'autant plus que dans les pensionnats il concerne des personnes de même sexe²⁷. Dès le milieu du XIX^{ème} siècle, l'homosexualité devient un fléau social. Certains en viennent à réclamer l'interdiction des pensionnats, comme Henri de Sainte-Claire Deville, en 1871 (Vincent-Buffault, 1995). Des pensionnaires sont exclus temporairement ou définitivement pour cause de liaison amoureuse, comme par exemple en 1884 dans un établissement de la Légion d'honneur (Rogers, 2005). De cette inquiétude grandissante découle, à la fin du siècle, un affaiblissement des règles cadrant les relations hétérosexuelles. Par ailleurs, des relations privilégiées sont tout de même consenties par les adultes. C'est le cas du système de « petites mères » – une jeune fille est chaperonnée par une plus âgée – encouragée par les éducatrices dans les maisons d'éducation. Servant une bonne cause, des liens entre élèves aux résultats scolaires ou

²⁶ Au cours du XIX^{ème} siècle, l'idée, inspirée de Jean-Jacques Rousseau, que l'amitié participe à la construction de l'adolescent se répand. Ce philosophe conçoit l'amitié comme une étape essentielle – transitoire avant la découverte de l'amour – permettant l'accès au sentiment d'humanité et à la formation de la personnalité (Vincent-Buffault, 1995). Mais il faudra attendre le début du XX^{ème} siècle, avec l'émergence de la psychologie sociale, pour que les institutions éducatives changent leur conception et leur mode de fonctionnement.

²⁷ Du fait de la ségrégation des sexes pour les personnels, les « amitiés particulières » entre élève et éducateur sont également homosexuelles.

aux milieux sociaux différents, sont également autorisés.

3. Les réponses des adolescents, en quête d'autonomie

Les pensionnaires ne suivent pas le règlement à la lettre. Mais selon leur sexe, les comportements de rébellion n'ont pas la même intensité. Néanmoins, on verra que garçons et filles ont en commun de tisser des liens illicites.

Dans les pensionnats féminins, étudiés par Rebecca Rogers, peu de révoltes franches ont vu le jour. Pas toutes passives face au règlement, des jeunes filles s'approprient les règles et mettent en place des stratégies pour les contourner. Des transgressions mineures sont ainsi relatées par l'historienne, comme des escapades dans des zones interdites, la recherche de moments de solitude, les rires pendant la prière, la consommation de cigarettes, ou la contemplation d'objets interdits.

« Le journal de Marguerite Rousset, âgée de treize ans, décrit également de nombreuses escapades mineures généralement sources de quelques remords. Alors qu'elle n'a célébré sa première communion que peu de temps auparavant, ses farces pleines d'ardeur témoignent davantage de son souci de jouer et de s'amuser que d'une quête intérieure menée dans un but de connaissance de soi. Plus âgée, Jeanne Crouzet-Benaben note que certaines filles du collègue Sévigné s'échappent lors de l'heure d'étude pour fumer des cigarettes, bien qu'elle ne participe pas elle-même, sa « petite mère » l'en ayant empêchée. Plus audacieusement, Pauline Weill décrit son évasion de son pensionnat parisien pour se faire lire son avenir. » (Rogers, 2007, p. 251-252).

Des transgressions sont également d'ordre culturel. Les pensionnaires, souvent par le biais des externes, se procurent et s'échangent des livres prohibés (Houbre, 1997). Les transgressions des élèves concernent également l'écriture d'un journal intime pour les filles, le plus souvent condamnée.

Nos lectures ont permis de mettre en lumière différentes stratégies des garçons pensionnaires visant à contourner les règles, voire à y résister. C'est ainsi que François Grèzes-Rueff et Jean Leduc, entre autres, rapportent des propos de pensionnaires, qui fuient lors des promenades, rompent la règle du silence et chahutent pendant les heures d'étude (Grèzes-Rueff, Leduc, 2007). Dans les pensionnats de garçons, les révoltes collectives contre la discipline oppressive sont fréquentes au cours du XIX^{ème} siècle. Agnès Thiercé recense au cours du XIX^{ème} siècle, plus de deux cents mutineries – une cinquantaine entre 1815 et 1848 et une centaine entre 1881 et 1888 – dans les établissements secondaires, le plus souvent dans les grandes classes d'internat. Dans des lieux comme la cour de récréation, le dortoir, le réfectoire ou la promenade, les contestations – principalement contre l'administration et les surveillants – prennent plusieurs formes comme la

rupture de la règle du silence, la désobéissance, la fuite, ou même la violence contre les biens et les personnes (dans un cinquième des cas), et entraînent parfois l'intervention des forces de l'ordre. Les éléments déclencheurs varient de la solidarité envers un élève sanctionné, à la mise en place de nouvelles mesures jugées trop dures ou vexantes. Les sanctions vont alors de la privation de sorties ou vacances à l'exclusion temporaire ou définitive. Même nombreux, ces conflits sont vite contenus et ne dépassent pas le cadre du pensionnat, les lycéens ne constituant qu'une minorité de la population (Thiercé, 2001).

Les pensionnaires – garçons et filles – opprimés par la vie communautaire, *aspirent à des relations plus intimes*. Rebecca Rogers, après avoir rencontré d'anciennes pensionnaires, énoncent qu'elles avaient toutes des amies intimes (Rogers, 2007). Pour ne pas être sanctionnés, les pensionnaires mettent en place des stratégies de dissimulation – rendez-vous secrets, recherche d'un repaire, échange de mots cryptés, langage des signes, attribution de surnoms – pour faire vivre ces amitiés, basées sur la confiance, pour les filles comme pour les garçons (Houbre, 1997). Analysé en détail par Rebecca Rogers, le journal d'Eugénie Servant, pensionnaire à Ecoeu de 1875 à 1881, narre deux types de relations, qui échappent au contrôle des éducatrices. Tout d'abord, Eugénie appartient au « clan des dissipées » composé d'une dizaine d'amies d'étude, qui s'oppose aux filles « raisonnables, médaillées à la bonne conduite ». Pas uniquement support de transgressions – escapades nocturnes au dortoir, rédaction d'un journal collectif, par exemple – le groupe d'amies révisent ensemble pour le brevet d'enseignement. De plus, Eugénie raconte son amitié avec Virginie et les ruses (échange de billets en italien ou espagnol, adoption d'une devise...) dont toutes deux usent pour entretenir cette amitié (Rogers, 2005). Dans la plupart des cas, il est difficile de catégoriser le sentiment qui lie deux pensionnaires (ou un pensionnaire et un éducateur) et de trancher entre l'amitié et l'amour. Souvent marquées par la confusion et l'ambivalence, ces « amitiés particulières » oscillent entre amitié passionnée fraternelle, amour fantasmé, sensualité, voire sexualité.

« En 1895, une fouille mène à la découverte d'une correspondance échangée, depuis trois mois, entre « F », élève de 2^e, et « S », plus jeune : « De ces lettres, fort incomplètes et presque toutes écrites par S., il résulte que F. a fait des propositions malhonnêtes à son camarade, que celui-ci a repoussées, mais y a répondu par un amour « idolâtre », que des rendez-vous ont été donnés, que des entrevues étaient projetées, que cette liaison les a dérangés dans leurs pensées et leur travail. F. a avoué et ses relations, et ses propositions ; il a déclaré aimer S. d'un amour fou et ne pas voir le mal qu'il y avait à cela, mais il a nié être allé plus loin. » (Grèzes-Rueff, Leduc, 2007, p.366).

Sous une forme plus extrême, des récits font également état de relations sexuelles entre élèves et entre surveillants et élèves (Grèzes-Rueff, Leduc, 2007).

Ces différentes transgressions permettent de résister aux différentes règles, mais ne diminuent en rien les dénonciations précédemment décrites. L'internat va progressivement être discrédité et subir un déclin.

C. Une politique de relance de l'internat

Dès la fin du XIX^{ème} siècle – dès la fin des années 1880 pour l'internat public – la part des internes diminue, ne constituant qu'un tiers des élèves du secondaire : en 1906, 29 % des élèves (un garçon sur trois et une fille sur quatre) sont internes (Grèzes-Rueff, Leduc, 2007). Ce déclin se confirme tout au long du XX^{ème} siècle, accentué par l'augmentation du nombre d'établissements scolaires secondaires sur le territoire français et l'amélioration des moyens de transports depuis la fin des années 1960. De plus, cible de nombreuses critiques portant principalement sur les conditions de vie (absence d'hygiène, discipline trop rigoureuse)²⁸, *l'internat est discrédité* (Grèzes-Rueff, Leduc, 2007). En 1970, les internes de l'enseignement secondaire public ne représentent que 13 % des élèves et ceux de l'enseignement privé 22 % (Grèzes-Rueff, Leduc, 2007). Actuellement, l'internat concerne une minorité d'élèves (0,4 % des adolescents des collèges publics, 4 % en collège privé, 7 % en lycée général, et 12 % en lycée professionnel) (Glasman, 2012).

Contre toute attente, l'internat fait son retour dans le débat public depuis la fin des années 1990. Des internats-relais, à destination d'élèves en voie de déscolarisation, sont fondés. Une politique de relance, amorcée avec le Plan de relance de l'internat scolaire public (2000), permet la création de nouvelles structures. Tout d'abord, la loi de cohésion sociale (2005) permet la création des internats de réussite éducative (IRE), pour les élèves des catégories populaires en difficultés scolaires. Puis, en 2008, dans le cadre du Plan Espoir Banlieues, les internats d'excellence sont fondés, pour des élèves « à potentiel » issus des milieux défavorisés. Les IRE deviennent alors une partie du programme des internats d'excellence, puis l'appellation disparaît en 2011. Le Plan de relance de l'internat scolaire public permet l'élargissement social du recrutement des internes. *On assiste alors à un inversement de la tendance constatée lors des siècles précédents : les internats d'excellence rendent possible l'accès en internat pour des élèves issus de familles modestes*, qui font partie depuis le milieu du XX^{ème} siècle, des effectifs du secondaire.

L'internat d'aujourd'hui demeure, dans bien des domaines, différent du pensionnat du XIX^{ème} siècle. Dominique Glasman relève *des changements non négligeables* concernant les conditions de vie. Les internats se sont modernisés, du fait de l'évolution des normes de sécurité et

²⁸ Paul Gerbod montre que les conditions de vie en pensionnat sont représentatives des conditions de vie de l'époque (Gerbod, 1968). De plus, le système disciplinaire (la répartition spatiale des individus, le contrôle du corps, les emplois du temps minutieux, la surveillance hiérarchique, la sanction normalisatrice, les examens périodiques...) se retrouve dans différentes sphères de la vie sociale et concrétise la « nouvelle économie du pouvoir » (Foucault, 1975).

de ce qui est perçu comme acceptable par la société. De plus, la prise en compte de l'individualité se trouve au centre des principes régissant l'organisation des établissements : les dortoirs collectifs laissent place aux chambres de quatre à six personnes, où chacun dispose d'un lit, d'un espace fermé et d'un bureau. Le bien-être de l'adolescent est l'une des préoccupations nouvelles. Seule constante : la cantine continue d'être jugée... pas bonne ! L'organisation du temps évolue également. Désormais, la grande majorité des établissements est fermée le week-end. Il arrive même que certains internes rentrent chez eux le mercredi après-midi jusqu'au jeudi matin. Les internes sont donc séparés de leur famille pour une courte durée. Dominique Glasman relève également que les lycéens sont souvent autorisés à sortir le mercredi après-midi. Terminé le cloisonnement, l'ouverture sur le monde extérieur n'est plus à éradiquer, comme c'était le cas autrefois. Par ailleurs, la discipline a changé de nature. Le maître de l'internat a disparu au profit de nouvelles figures, telles que le Conseiller Principal d'Éducation (CPE) et les assistants d'éducation. Les internes créent des rapports moins conflictuels avec ces derniers. Dominique Glasman insiste sur le fait que les internes, pour accomplir pleinement leur métier d'élève, attendent de l'internat un « cadre » défini comme « un espace physique délimité », avec « un découpage du temps », un « ensemble clair de permissions et d'interdits », « des personnes chargées de maintenir le cadre » et « un soubassement normatif » (Glasman, 2012). Ceci permet d'expliquer que neuf internes sur dix trouvent le règlement « normal » et nécessaire à la vie en collectivité. Même si certaines règles continuent d'être critiquées et transgressées, on est bien loin des situations de révoltes des pensionnats de garçons du XIX^{ème} siècle.

Ainsi, même si la vie en internat est moins rude qu'auparavant, ces établissements continuent de constituer des lieux d'encadrement de l'adolescence : nous montrerons en effet, à travers nos chapitres d'enquête, que le contrôle du temps adolescent et de sa sociabilité est réactualisé dans les internats d'excellence. L'élargissement du public des internats aux jeunes des quartiers populaires, a priori louable en termes d'égalité des chances et de mixité sociale, est aussi à corrélérer avec les préoccupations et les inquiétudes des adultes à l'égard de cette catégorie spécifique.

III. Les défiances à l'égard de l'adolescence

Actuellement, les jeunes des banlieues cristallisent toutes les angoisses. Mais ces inquiétudes ne sont pas inhérentes à l'apparition de cette catégorie. Déjà au XIX^{ème} siècle, les adolescents et plus spécifiquement ceux des milieux populaires sont perçus comme des menaces.

A. Des inquiétudes au cœur de la construction de l'adolescence

Au XIX^{ème} siècle, le « modèle adolescent » est conceptualisé et étendu à l'ensemble des jeunes. Comme le montre Agnès Thiercé, l'adolescence prend sa signification moderne, à partir de 1850 : elle est perçue comme « un âge critique et ingrat », une période d'« errance morale », « une crise » – au double sens de rupture et de menace, née du décalage entre maturité physique et maturité sociale. Cette image de l'adolescence, comme âge des pulsions, est héritée de Jean-Jacques Rousseau et de son traité « Émile ou de l'éducation » (1762), qui préconise l'encadrement des adolescents par des éducateurs. Cette vision négative est aussi perceptible dans le champ médical, la littérature mais aussi dans les discours des hommes politiques comme Ferdinand Buisson, directeur de l'enseignement primaire et délégué du ministre de l'Instruction publique, qui déclare devant la Chambre des députés, le 14 février 1895 :

« Le pauvre adolescent, isolé, démuni, s'il est livré à de mauvais exemples, à de mauvaises passions, risque de se laisser entraîner à tous les sophismes, à toutes les défaillances... »
(Thiercé, 1999, p. 158).

Une pédagogie de la méfiance voit alors le jour, se donnant pour objectif de prolonger l'innocence de l'enfance en maintenant une surveillance constante.

« Discipliner, équilibrer, réfréner les volontés, modérer la fougue, harmoniser les facultés « toutes pleines de promesses et de dangers », réprimer les écarts, protéger, isoler, détourner l'adolescent des influences existantes, c'est-à-dire aussi de lui-même : l'adolescence appelle une pédagogie fortement interventionniste et largement autoritaire » (Thiercé, 1999, p. 55).

Les adolescents doivent donc être fortement encadrés, en leur supprimant toutes les mauvaises influences (par exemple, la littérature romanesque, théâtrale ou romantique, vue comme une source d'imagination et d'excitation) et en leur instaurant un emploi du temps serré, limitant toute solitude et imagination malsaine. L'institution scolaire constitue alors le ciment de cette pédagogie. La classe d'âge de l'adolescence se superposant à la classe scolaire des garçons du secondaire, il revient à l'école, et plus précisément au pensionnat de canaliser ces adolescents. On retrouve ici la thèse d'Émile Durkheim qui perçoit l'enfant ou l'adolescent comme un être instable, qu'il est nécessaire de socialiser. Selon lui seule l'école doit dresser les élèves, Émile Durkheim se méfiant de l'éducation familiale et niant toute socialisation par les pairs (Durkheim, 1925).

A partir du XX^{ème} siècle, la crise adolescente sera, en partie, dédramatisée, suite aux pensées de certains psychologues de l'adolescence (Hall, 1904 ; Mendousse, 1909), qui recommandent de guider les adolescents et non plus de les infantiliser avec des contraintes. On passe alors à une « pédagogie incitative » : sous le regard et l'orientation des adultes, l'adolescent

apprend à devenir lui-même, au contact du groupe de pairs, à l'école et hors de l'école²⁹ (Galland, 1991). Pour autant, *l'image négative de l'adolescence avec l'idée de crise persiste*. L'adolescence continue, bien souvent, d'être décrite par l'anomie et l'irresponsabilité, dans la tradition de Parsons (Galland, 1991, 2001 ; Zaffran, 2010). Les adultes se désignent comme les plus légitimes pour guider les adolescents. Le décalage entre le regard des adultes sur les adolescents et des adolescents sur eux-mêmes est flagrant. Joël Zaffran expose que 5 % des adolescents considèrent que la phrase « souvent je suis mal dans ma peau » leur correspond tout à fait, alors que 29 % des adultes affirment qu'elle s'applique tout à fait aux adolescents³⁰ (Zaffran, 2010). Les inquiétudes des adultes persistent et se déplacent également vers de nouvelles préoccupations telles que le numérique (Barrère, 2011 ; Fluckiger, 2010 ; Jouët, Pasquier, 1999 ; Metton-Gayon, 2009 ; Pasquier, 2005).

B. Une stigmatisation des adolescents des milieux populaires : la peur des bandes

Les discours portant sur l'adolescence et plus largement sur la jeunesse sont marqués d'ambivalence. Qualités et vices lui sont attribués : perçue comme une matrice de la modernité, la jeunesse, dans le même temps, inquiète pour sa déviance (Bantigny, 2009). Cette ambivalence peut être croisée avec l'appartenance sociale des jeunes : alors que les valeurs du mérite sont assignées à la jeunesse bourgeoise (Caron, 2009), *les inquiétudes s'intensifient lorsque les regards adultes se portent sur les jeunes des « classes dangereuses »*³¹. C'est justement sur les craintes portant sur cette jeunesse populaire que nous allons nous focaliser.

1. La stigmatisation de la jeunesse populaire : une succession de figures

Actuellement, les jeunes des banlieues³² cristallisent de nombreuses inquiétudes. Désignés comme la source des problèmes en banlieue (Mohammed, Mucchielli, 2007), voire même comme les responsables de l'insécurité sur l'ensemble du territoire français, *cette figure des jeunes des banlieues n'est en réalité que la réminiscence d'anciennes catégories*. La jeunesse populaire inquiète les adultes (bourgeois ou non, médias, personnels scolaires...), qui construisent des

²⁹ A la fin du XIX^{ème} siècle, se développent les Mouvements de jeunesse catholiques, protestants et laïcs (Thiercé, 1999), on y reviendra.

³⁰ Joël Zaffran s'appuie ici sur une enquête Ifop, datant de 2007.

³¹ Pour autant, il ne faut pas conclure que les comportements des jeunes bourgeois n'inquiètent pas : leur participation aux grèves et révolutions est une source d'angoisse (Loncle-Moriceau, 1998).

³² On utilisera au cours de notre analyse le terme de « jeune des banlieues ». Mais certains chercheurs cités optent pour celui de « jeune des cités ».

catégories, cristallisant leurs angoisses³³. En réalité, l'histoire se répète et les stigmates portant sur la jeunesse populaire se succèdent : gavroche, l'apache, le blouson noir, le zonard, le loubard, le zoulou, la racaille... Nous nous intéresserons, ici, à quatre figures (les « apaches », les « blousons noirs », les « loubards » pour finir avec les « jeunes des banlieues ») et nous verrons que, plus que le jeune pris individuellement, *c'est la sociabilité juvénile, avec le phénomène de bande, qui inquiète.*

Au XIX^{ème} siècle, la délinquance juvénile émerge en nouveau fléau social. Une corrélation est établie entre délinquance juvénile et catégories populaires : à la jeunesse laborieuse équivaut la jeunesse dangereuse. La sociabilité déviante des jeunes des catégories populaires inquiète les bourgeois (Yvorel, 2009), qui vont alors chercher à la catégoriser et la stigmatiser. Au début du XX^{ème} siècle, à la Belle Époque, la figure des « apaches » fait son apparition. Elle désigne des bandes de jeunes, « voyous » de Belleville, qui ne veulent pas travailler et restent dans la rue. Rebelles, ces jeunes s'opposent à trois figures : « le bourgeois, le flic, le travail » (Perrot, 2007, p. 74). Dans une société, où la jeunesse « n'a qu'à obéir et se taire » (Perrot, 2007, p. 76), ces jeunes sont redoutés par les adultes.

A la fin des années 1950 – de l'été 1959 à la seconde moitié des années 1960 – la figure des « blousons noirs » traduit les angoisses persistantes de la société vis-à-vis de sa jeunesse, perçue comme déviante. Cette catégorie constitue également le réceptacle des angoisses, face à une société en mutation, qui voit entre autres apparaître les Grands Ensembles (Le Pajolec, 2007). Olivier Galland explique qu'à cette époque, la sociabilité juvénile (et plus largement la culture juvénile) surgit dans une société adulte pas prête à l'accueillir. Inquiète, cette dernière rejette alors cette forme de sociabilité adolescente (Galland, 1991). Les jeunes des catégories populaires sont majoritairement visés par cette expression. Les médias, comme « entrepreneurs de morale » (Bantigny, 2007) mais aussi le cinéma (Le Pajolec, 2007) jouent un rôle clef dans l'émergence et la propagation de cette catégorie³⁴. C'est d'ailleurs la presse qui utilise cette expression, pour narrer les délits, mineurs, de jeunes portant un blouson noir.

Puis, viennent les « loubards », à la fin des années 1970. Ce terme est une contraction de l'expression « loup de barrière » – loups dans le sens de voyous, barrière désignant les limites autour de Paris ouvrant sur la banlieue. Gérard Mauger et Claude Poliak se heurtent à la difficulté de dégager les caractéristiques des « loubards », tant l'étiquetage est subjectif. Les deux sociologues extraient cependant un ensemble d'attributs repérable chez les jeunes désignés de « loubards ». Ces derniers adoptent une hexis corporelle (marquée par la virilité), un langage (excès et intensité sonore), une tenue vestimentaire (« Jeans, Perfecto, santiags ») et des pratiques culturelles (rock, moto et football) particuliers. Mais, en réalité, ces caractéristiques peuvent être généralisées à la

³³ Ces désignations ne sont pas reprises par les jeunes, qui ne s'identifient pas dans les discours adultes (Mohammed, Mucchielli, 2007 ; Moignard, 2008).

³⁴ Les médias sont, à chaque fois, un acteur clef dans la catégorisation de la jeunesse populaire.

jeunesse populaire prise dans sa globalité, voire même transposées au monde ouvrier adulte. De plus, la présomption de délinquance cristallise un « racisme de classe » touchant les catégories populaires.

« Que la désignation de tel ou tel comme loubard, c'est-à-dire aussi implicitement comme délinquant, ne relève au fond le plus souvent que d'un racisme de classe où transparait la peur de « classes laborieuses » toujours suspectes d'être aussi « dangereuses », ou d'une sorte de fascination médusée par l'exotisme des banlieues, on en verra la preuve dans le fait que les attributs symboliques, les consommations distinctives les plus visibles de ceux que la rumeur publique ou tel ou tel appareil de contrôle social désignent comme loubards, ne se démarquent en rien, sauf parfois dans l'outrance, de ceux et de celles de la plupart des jeunes issus du monde ouvrier et voués à y rester, ou même du monde ouvrier adulte. » (Mauger, Poliak, 1983, p. 52).

Plus qu'un « racisme de classe », Michel Pialoux, lors d'une enquête menée durant les années 1970, constate que le « mythe social » autour des « loubards »³⁵ se propage à l'intérieur même des banlieues. Ce ne sont pas uniquement les élites qui craignent ces jeunes. Les adultes résidant dans des quartiers défavorisés reprennent également à leur compte l'idée que les jeunes de leur quartier seraient touchés par le vice de la paresse. Selon eux, il faudrait les dresser et leur inculquer la discipline (Pialoux, 1979). On retrouve ainsi l'image de l'adolescence et la pédagogie de la défiance propres au XIX^{ème} siècle.

2. Les « jeunes des banlieues » : héritage et nouvelles problématiques

La figure des « jeunes des banlieues », apparue au début des années 1980, peut être vue comme la continuité des catégories précédemment décrites, d'où l'expression de « classes dangereuses d'aujourd'hui » (Dubet, Lapeyronnie, 1992). En effet, elle renvoie à des jeunes des catégories populaires des Grands Ensembles, tout comme les « blousons noirs » et les « loubards ». Mais des évolutions sont mises au jour.

Les caractéristiques socio-démographiques des jeunes de cette catégorie ont évolué. Le seuil d'âge est abaissé. Alors que les « blousons noirs » et « loubards » étaient en moyenne âgés de 16 à 18 ans (Mauger, 2007), les « jeunes des banlieues » regroupent également des adolescents plus jeunes³⁶ (Le Pajolec, 2007, Moignard, 2008). De plus, les filles font leur retour³⁷, dès les années 2000 (Rubi, 2005). Depuis les années 1980, la précarité et le chômage, combinés aux clivages internes à la classe populaire – avec l'embourgeoisement d'une partie de ses membres visible par le

³⁵ Michel Pialoux reprend les termes de « loulous » (pour loubards) et « zonards ».

³⁶ Pour autant les adolescents ne sont pas exclusifs. Dans son enquête de terrain sur les bandes de trois banlieues françaises, Thomas Sauvadet, distingue trois catégories d'âge : les « grands » (jusqu'à 30-35 ans), les « jeunes » (jusqu'à 20 ans) et les « petits » (jusqu'à 10 ans) (Sauvadet, 2007).

³⁷ Les filles étaient présentes chez les « apaches » (Perrot, 2007), alors que le monde des « loubards » était spécifiquement un univers d'homme (Mauger, Poliak, 1983)

départ de la cité pour des pavillons – ne sont pas sans impact sur les bandes des jeunes (Mauger, 2009) et sur les angoisses les concernant.

A partir des années 1980, *le facteur de l'origine ethnique devient central* dans la désignation et dans l'appartenance à la catégorie des « jeunes des banlieues » : les bandes des jeunes des banlieues regrouperaient des jeunes issus de l'immigration (Esterle-Hedibel, 1999 ; Lepoutre, 1997 ; Moignard, 2008). On retrouve une dimension ethnique dans le stigmatisme visant ces jeunes. Dans les discours et écrits médiatiques, politiques ou dans le langage courant, on relève une série d'expressions floues et interchangeable, telles que « beur », « jeunes des banlieues », « jeunes issus de l'immigration ». L'expression de « jeunes des banlieues » présentait l'avantage de recourir à une appartenance résidentielle. Désormais, elle permet d'euphémiser une appartenance ethnique :

« Pourtant, au delà de l'apparente objectivité résidentielle, la dimension culturelle et ethnique est omniprésente : sous le « jeune de cité » affleure toujours le descendant d'immigré maghrébin ou africain, oisif, prédélinquant et étranger » (Jablonka, 2009, p. 288).

De plus, du fait de l'allongement de la scolarité, la catégorie des « jeunes des cités », contrairement aux « blousons noirs » par exemple, désigne, en partie³⁸, *des élèves du secondaire*. Ces jeunes sont alors visibles dans l'enceinte des établissements scolaires. L'institution scolaire se présente comme impuissante face à la présence des bandes à l'intérieur de ses murs. Daniel Thin et Mathias Millet vont à l'encontre de l'opinion commune, qui consiste à désigner le groupe de pairs comme la cause des comportements a-scolaires (et de la rupture scolaire) de ces jeunes. En effet, ces deux sociologues expliquent que l'école, par ses verdicts et ses stigmatisations, joue un rôle primordial dans la création de cette sociabilité juvénile : pour les collégiens en rupture scolaire, le groupe de pairs constitue un refuge, face à l'insécurité symbolique de l'école (Thin, Millet, 2007). De plus, l'assignation institutionnelle, avec la constitution de classes spécifiques, renforce cette sociabilité (Moignard, 2008 ; Payet, 1995 ; van Zanten, 2012). Alors qu'auparavant, la sociabilité juvénile populaire se construisait en marge de l'école, désormais, l'institution scolaire joue aussi bien un rôle dans sa construction que dans sa stigmatisation.

Ainsi, du XIX^{ème} siècle jusqu'à nos jours, l'adolescence et la jeunesse sont la source de fortes inquiétudes émanant des adultes. Mais, paradoxalement, les politiques publiques visant les jeunes peinent à se structurer. C'est ce point que nous allons aborder.

³⁸ Comme on l'a vu précédemment (cf. note de bas de page n° 36), les jeunes des banlieues désignent aussi des jeunes adultes.

C. Des politiques publiques de jeunesse peu affirmées

Nous nous intéresserons à l'évolution des politiques de jeunesse, depuis la fin du XIX^{ème} siècle, en montrant le manque d'affirmation de ces politiques. Patricia Loncle propose une évolution historique de l'intervention en faveur de la jeunesse sur la période 1870-1995 (Loncle, 2010). Nous reprendrons ici les principaux éléments de son analyse, concernant le cas français, et son découpage en trois périodes : 1870-1936, 1936-1982 et 1982-1995.

Dès la fin du XIX^{ème} siècle, les actions en faveur de la jeunesse émanent d'acteurs privés : en première ligne, on retrouve les organisations et Mouvements de jeunesse. Leurs questionnements sur la jeunesse sont marqués par des préoccupations philanthropiques, moralistes et hygiénistes. A une échelle internationale, ces organisations, comme les patronages, les Unions chrétiennes des jeunes filles et jeunes gens, le scoutisme, se donnent pour objectif de maintenir les jeunes sur le chemin de la moralité. En effet, on constate dans un premier temps une volonté de cadrer la jeunesse, ainsi que des rivalités entre organisations pour capter le plus d'adolescents³⁹. Mais, dans un deuxième temps, et ce à partir des années 1930, les Mouvements de jeunesse prennent en compte le désir d'autonomie des jeunes et souhaitent développer leur identité. Alors qu'à cette période, l'État légifère sur certaines problématiques touchant la jeunesse, la mise en place des mesures dépend du bon vouloir des organisations et des municipalités.

La seconde période (1936-1982), marquée par la naissance de l'État Providence, voit des tentatives pour institutionnaliser les politiques de jeunesse. L'État veut désormais prendre la place de chef d'orchestre, tentant d'élaborer une politique de jeunesse au niveau central. Il souhaite alors voir les acteurs locaux endosser la position d'exécutants, ce qui, dans les faits, ne sera pas toujours le cas. En 1936, un sous-secrétariat de la jeunesse et des sports est créé. De plus, l'ensemble des ministères se voit attribuer des instances chargées d'intervenir auprès de la jeunesse. Mais cet éclatement sera la principale entrave à la mise en place d'une politique de jeunesse globale. Avec l'institutionnalisation nationale des politiques de jeunesse, on retrouve les anciennes défiances à l'égard de la jeunesse : il n'est pas question de prendre en compte ses capacités et son autonomie, mais à nouveau, de l'encadrer :

« Alors que le passage progressif des organisations aux mouvements avait permis, à l'échelon international, une réflexion sur les productions des jeunes, sur leurs capacités, l'institutionnalisation nationale conduit à refermer les logiques d'intervention et à les « réadosser » aux impératifs de contrôle de cette population » (Loncle, 2010, p. 39).

La troisième période (1982-1995), débutant avec les lois de décentralisation, voit les

³⁹ Agnès Thiercé montre les tensions entre les organisations laïques et celles religieuses et entre les organisations catholiques et celles protestantes, s'auto-désignant toutes comme les plus légitimes pour encadrer l'adolescence (Thiercé, 1999).

collectivités locales entamer une ascension « prudente ». Dans le même temps, l'institutionnalisation des politiques de jeunesse s'éloigne un peu plus. Certes les mesures en direction de la jeunesse sont nombreuses, mais elles ne sont en rien labellisées « politiques de jeunesse ». Les multiples dispositifs mis en place, par des ministères, des municipalités, des associations, concrétisent une volonté de promouvoir l'insertion (scolaire, professionnelle, sociale) des jeunes, touchés par la crise. Les interventions en direction de la jeunesse, désormais qualifiée de « génération sacrifiée » continuent d'être étroitement liées aux préoccupations sociales. Bernard Bier et Olivier Galland montrent également une rupture, dans les années 1980, concernant le domaine d'intervention des mesures en direction de la jeunesse : avant 1980, les politiques de jeunesse, comme « politiques de temps libre » (Bier, 2010) se portent de manière exclusive sur le champ des loisirs, avec une logique d'offres d'équipement : les Maisons des Jeunes et de la Culture (MJC) sont ainsi créées en 1959. A partir des années 1980, les jeunes étant désignés comme victimes de la crise, les politiques de jeunesse s'infléchissent et deviennent principalement des politiques d'insertion (Galland, 1991) et de prévention de la délinquance en direction de la jeunesse populaire. Comme on l'a vu précédemment, la jeunesse des quartiers cristallise une part importante des angoisses et des préoccupations :

« Parler de la jeunesse revient alors de manière plus ou moins explicite à parler de la jeunesse des « quartiers d'exil » – entendre par là principalement les jeunes « issus de l'immigration », qui seront touchés de plein fouet par la crise, eux qui vivent la « double peine de la jeunesse. » (Bier, 2010, p. 164).

Malgré l'importance des préoccupations à l'égard de la jeunesse, les politiques de jeunesse peinent donc à se structurer (Loncle, 2010). Patricia Loncle met justement l'accent sur *cette contradiction entre un intérêt fort pour la jeunesse et la faiblesse des actions publiques*. Ce paradoxe l'amène à énoncer l'idée que la jeunesse représente avant tout une « catégorie d'intervention publique symbolique ». En effet, dans leurs discours, de nombreux acteurs publics s'auto-légitiment en mettant en avant leurs actions pour la jeunesse. Mais, dans les faits, peu d'interventions concrètes sont constatées, même si les mises à l'agenda foisonnent. D'ailleurs, ces multiples annonces rendent difficilement lisibles les politiques de jeunesse françaises, qui ne sont pas pensées en intersection. En effet, les différentes interventions publiques ne sont pas concentrées dans un secteur spécifique mais éclatées entre plusieurs ministères. De plus, les groupes de professionnels sont peu organisés.

Les internats d'excellence sont à considérer comme un dispositif, croisant d'anciennes préoccupations toujours d'actualité. En effet, ces derniers, incarnant le renouveau de l'éducation prioritaire, réitèrent les objectifs d'égalité des chances et de mixité sociale. De plus, le retour de l'internat peut être vu comme une réponse apportée aux inquiétudes persistantes à l'égard de la jeunesse. En effet, la jeunesse, et plus particulièrement la jeunesse populaire, est traditionnellement perçue comme dangereuse et les politiques la visant présentent des limites. Notons que la défiance envers l'adolescence se retrouve également dans la sociologie, qui éprouve des difficultés à considérer l'adolescent en tant qu'acteur. Avant d'aller à l'encontre de cette réticence scientifique, continuons de présenter le dispositif mais cette fois, dans sa version locale.

Chapitre 2

Du dispositif national aux situations locales : présentation du terrain d'enquête

Impulsé par « le haut », le dispositif des internats d'excellence existe en dehors de la seule volonté des acteurs mobilisés dans les structures et leur impose des contraintes, dont la principale est l'urgence. Pourtant, ces contraintes n'annulent pas la liberté des acteurs (Crozier, Friedberg, 1977). Le dispositif cristallise « l'articulation entre contrainte et liberté » (Peeters, Charlier, 1999). En effet, dans un souci de réactivité, les personnels sur le terrain « bricolent » (Glasman, 2001), s'adaptent au jour le jour, font des choix pour construire ce dispositif.

Dans un premier temps, nous reviendrons sur les directives nationales du dispositif et plus largement sur les contraintes imposées aux acteurs sur le terrain. Dans un second temps, nous présenterons une version locale du dispositif : l'internat d'excellence de Marinville. Ce second point plus conséquent a pour objectif de montrer une déclinaison du dispositif et de fournir des éléments nécessaires à la compréhension de nos chapitres d'enquête.

I. Du dispositif national aux déclinaisons locales

La multitude des dispositifs dans le champ de l'école, et pas seulement, rend difficile une définition claire de ce terme. Pour autant, Anne Barrère éclaircit cette notion, montrant que le dispositif est soit un « faire faire » (toute instance est alors dispositif), soit dans un sens plus contemporain un fonctionnement plus souple, plus réactif, plus adaptable que l'institution dans son fonctionnement ordinaire (Barrère, 2013a). L'internat d'excellence est l'incarnation de ce second sens. La logique du dispositif repose sur une *combinaison entre les prescriptions nationales et l'invention locale et rapide des acteurs*. C'est cette idée qui constituera le fil rouge de cette partie.

A. Un dispositif national

Initié par le Plan « Espoir Banlieues » (2008), le dispositif des internats d'excellence va faire l'objet de différents textes législatifs – tels que la Note interministérielle du 23 mai 2008, la Circulaire du 28 avril 2009, la Circulaire interministérielle du 28 mai 2009 et la Circulaire interministérielle du 8 juillet 2010 – précisant les grandes lignes à suivre. De plus, d'autres sources,

telles les interventions médiatiques de Nicolas Sarkozy, apportent des précisions sur les enjeux du dispositif.

1. Le public ciblé

Tout d'abord, le public visé par le dispositif reste un élément central présent dans toutes les circulaires. On peut ainsi lire que l'internat d'excellence s'adresse :

« à des collégiens, lycéens et étudiants motivés, ne bénéficiant pas d'un environnement propice aux études », extrait de la Circulaire n° 2010-099 du 8 juillet 2010.

Le recrutement doit ainsi combiner des critères sociaux et des critères scolaires, que nous allons développer maintenant.

Des indicateurs sociaux

Ce dispositif s'inscrit à l'intersection de la politique de la ville et de l'éducation prioritaire, ce qui est manifeste à la lecture du public ciblé.

« L'internat d'excellence est proposé à des collégiens et des lycéens scolarisés dans des établissements de l'éducation prioritaire et des zones urbaines sensibles qui ne disposent pas des conditions matérielles favorables leur permettant d'exprimer tout leur potentiel. », extrait de la Circulaire n° 2009-061 du 28 avril 2009.

« Sont concernés en premier lieu les élèves et les étudiants de milieux défavorisés qui résident dans des quartiers relevant de la politique de la ville ou sont scolarisés dans des établissements de l'éducation prioritaire », extrait de la Circulaire n° 2010-099 du 8 juillet 2010.

Du fait de la sélection d'élèves issus d'établissements d'éducation prioritaire et de quartiers de la politique de la ville, on s'attend à des *adolescents issus des catégories populaires*. On peut lire, dans les deux extraits ci-dessus, que cette appartenance sociale est explicitement mise en avant avec les expressions de « milieux défavorisés » et de « ne disposant pas des conditions matérielles ». Néanmoins, les élèves de milieux défavorisés sont visés « en premier lieu » : leur recrutement n'est donc pas exclusif.

A la lecture des textes officiels, on constate également que le dispositif se donne pour objectif de favoriser la mixité sociale :

« Afin de favoriser la mixité sociale, il est possible de proposer une place en internat d'excellence à des élèves ou des étudiants issus de familles moins modestes, mais confrontés à des difficultés susceptibles de compromettre leur scolarité. », extrait de la Circulaire interministérielle n°2010-099 du 8 juillet 2010.

La mise en œuvre de la mixité sociale à l'intérieur des internats d'excellence passe par le recrutement d'élèves issus de milieux sociaux différents. Même si le dispositif vise de manière privilégiée les enfants des milieux populaires, d'autres, issus de milieux plus favorisés peuvent donc être recrutés.

Des critères scolaires

Le dispositif des internats d'excellence vise un certain profil scolaire d'élèves. Dans les textes, différents termes sont employés pour désigner les élèves ciblés, tels que « motivés », « à potentiel », « appliqués », « sans difficulté scolaire majeure », « sans problème de comportement particulier »⁴⁰.

Difficilement objectivables, ces catégories « d'élèves motivés » ou « à potentiel » sont complétées par des précisions en termes de résultats scolaires, hors des textes officiels : ce ne sont *pas exclusivement les élèves avec de bons résultats* qui sont ciblés par le dispositif. A ce sujet, l'extrait du discours de Nicolas Sarkozy, lors de l'inauguration d'un internat d'excellence, en septembre 2010, est très éloquent :

« Ces internats d'excellence s'adressent à des enfants, à des élèves, à des adolescents, à des jeunes, méritants. Je veux m'expliquer sur ce mot méritant. Méritant ça ne veut pas dire que nous nous adressons pour ces internats d'excellence, seulement aux premiers de la classe. Je veux que ça soit bien clair entre nous. Les internats d'excellence c'est pas une machine où on prend les meilleurs pour en faire les super-meilleurs. C'est un lieu où tous les jeunes qui veulent s'en sortir, qui veulent réussir, et qui font des efforts, on va leur donner une chance supplémentaire. Même, peut-être, même surtout s'ils sont pas premiers. Est-ce que je me fais bien comprendre ? L'élève méritant n'est pas seulement celui qui a de bons résultats à l'école. Ça peut être lui, tant mieux ! Mais c'est celui, qui face à des difficultés immenses, continue à se battre, ne renonce pas, ne baisse pas les bras. Celui-là à mes yeux il a autant de mérite que le premier de la classe ! Et il n'y avait pas dans notre appareil, scolaire, un lieu pour ces enfants méritants, vu avec cet esprit. Je veux dire qu'on peut ne pas avoir la moyenne et être très méritant... et avoir un potentiel. », extrait du discours de Nicolas Sarkozy, à l'inauguration d'un internat d'excellence, le 9 septembre 2010.

Il n'est pas réellement question d'homogénéité en termes de résultats scolaires. Les « premiers de la classe » peuvent être accueillis dans les internats d'excellence, tout comme certains n'ayant pas la moyenne. Ce que les internes d'excellence ont théoriquement en commun repose davantage sur leur comportement scolaire. Le discours de l'ancien Président de la République renvoie l'image d'élèves, croyant en l'école. Même si les résultats scolaires n'équivalent pas à leur intensité d'investissement,

⁴⁰ Termes extraits de la Circulaire interministérielle n° 2010-099 du 8 juillet 2010 et de la Note interministérielle du 23 mai 2008.

ces élèves « ne baissent pas les bras ». En fait, on peut déduire de ces propos que cette catégorie d'élèves exclut ceux qui ne travaillent pas et qui perturbent les cours, ou qui ne s'y rendent plus. L'homogénéité des internes d'excellence est donc à rechercher dans leur comportement non-déviant, dans le sens de conforme aux attentes de l'école.

La variable du sexe

Pour finir, on relève également, dans certains textes, une priorité accordée aux filles. En effet, même si le recrutement de filles et de garçons n'est pas remis en cause, c'est dans la proportion selon les sexes que des nuances sont apportées. Ainsi, dans une circulaire, il est précisé que les filles sont davantage visées par le dispositif, par rapport aux garçons :

« Le recrutement des jeunes filles est particulièrement encouragé et préparé en amont par un travail de conviction auprès des familles. », extrait de la Circulaire interministérielle n° 2010-099 du 8 juillet 2010.

A cette priorité accordée aux filles, s'ajoute l'idée que pour ces dernières, « un travail de conviction auprès des familles » est nécessaire. Dominique Glasman pointe que les filles sont moins souvent internes que les garçons. Mais l'hypothèse selon laquelle les parents sont plus soucieux de garder leurs filles près d'eux n'a pu être testée que dans certains entretiens (Glasman, 2012). Il semblerait qu'à la lecture de la Circulaire cette idée soit établie.

2. Deux principaux champs d'action

Les textes officiels mettent en avant deux champs d'action pour permettre à l'élève de « développer son potentiel » : la mise en place d'un projet pédagogique – renvoyant aux activités scolaires – et celle d'un projet éducatif – faisant référence aux activités sportives, culturelles, numériques...

« Le critère essentiel est celui de la qualité du projet pédagogique et éducatif, ainsi que des partenariats que l'établissement développe pour asseoir ce projet et favoriser l'ouverture sur le monde. Le projet s'attache à proposer aux élèves une prise en charge exigeante et efficace, pendant les cours et hors temps scolaire, en créant des liens réels entre les activités de classe et les activités éducatives. Il intègre une réflexion sur le temps scolaire qui donne un cadre rigoureux à la journée de l'élève. Le projet s'appuie, dans toutes ses dimensions, sur une ou plusieurs dominantes comme le sport, l'art et la culture, les sciences et les techniques, l'international, la citoyenneté, le développement durable, le numérique, l'éducation aux médias, etc. Il vise à développer chez les internes estime de soi et ambition scolaire par une participation active et citoyenne à la vie de l'établissement et un accompagnement personnalisé tout au long

du parcours scolaire. Une réflexion sur les pratiques pédagogiques, l'interdisciplinarité, l'organisation du temps et de l'espace, la prise en charge de la difficulté scolaire et l'accompagnement des élèves est donc nécessairement conduite par l'équipe éducative qui peut être recrutée sur profil. » extrait de la Circulaire interministérielle n°2010-099 du 8 juillet 2010.

Le dispositif combine donc *l'instauration d'un accompagnement à la scolarité et la mise en place d'activités sportives, culturelles et numériques, pendant le temps scolaire et hors du temps de la classe*. Cet extrait propose ainsi un encadrement du temps de l'élève – « un cadre rigoureux à la journée de l'élève » – autour d'activités scolaires ou non. Mais une liberté est laissée aux directeurs quant aux choix de ces activités. C'est justement cette apparente volonté de l'État de piloter au niveau central, qui va être nuancée, dans cette seconde partie.

B. La déclinaison du dispositif

1. Des directives floues

Les prescriptions concernant les mises en œuvre concrètes apparaissent floues pour les acteurs sur le terrain, surtout lors du lancement du dispositif. Il faut attendre juillet 2011⁴¹ – soit deux ans après la création du premier internat – pour qu'un vade-mecum soit diffusé, dans lequel on peut lire l'objectif suivant :

« Ce vade-mecum a pour ambition d'accompagner le chef d'établissement et son équipe dans la construction et la consolidation de leur projet pédagogique et éducatif spécifique. Il en pose les principes, les objectifs et les domaines d'action. »

Avant ce vade-mecum – et même après d'ailleurs – la marge de manœuvre laissée aux acteurs est conséquente. En effet, l'idée de faire réussir des enfants issus d'un contexte défavorisé donne un horizon aux finalités et au recrutement, sans pour autant spécifier les moyens à mettre en œuvre et tout en laissant une importante zone d'incertitudes, dont les acteurs ont bien conscience. On a d'ailleurs relevé précédemment que les critères scolaires mentionnés par les circulaires, tels que « à potentiel » ou « méritants » étaient difficilement objectivables. De plus, les deux champs d'action, définis de manière large, laissent aux directeurs des structures le choix des activités à mettre en place et la forme que va prendre l'accompagnement à la scolarité. Par exemple, le directeur de l'internat d'excellence étudié raconte comment il a organisé la structure *à partir d'une « feuille blanche »*, expression illustrant l'absence de consignes institutionnelles, ainsi que la quantité de

⁴¹ Un cahier des charges datant du 22 juillet 2010 apporte également quelques précisions sur les lignes directives des circulaires.

travail alors à fournir. Néanmoins, cette zone d'incertitude offre aux acteurs, qui la maîtrisent, une marge de liberté considérable et leur confère ainsi du pouvoir (Crozier et Friedberg, 1977).

2. Une place laissée à l'innovation

Cette volonté des institutionnels de laisser une marge de manœuvre aux acteurs sur le terrain se cristallise dans la place laissée à l'innovation.

« Il s'agit de mettre à disposition des élèves qui en ont le plus besoin un établissement innovant dans son fonctionnement et son offre pédagogique et éducative. », citation extraite du site de l'éducation nationale.

« Il ne saurait exister d'internat d'excellence sans un solide projet pédagogique et éducatif, innovant, adapté, ambitieux et efficace (...) Offrir une organisation pédagogique de qualité et innovante », extrait du Cahier des charges du 22 juillet 2010.

L'innovation n'est pas présentée comme un objectif central du dispositif. Néanmoins, elle apparaît en pointillés dans les textes officiels. La marge de manœuvre laissée aux acteurs concevant les différentes structures pourrait leur permettre de s'éloigner de la « forme scolaire » (Vincent, 1980) traditionnelle. En effet, le *dispositif des internats d'excellence, dès sa création, n'est pas pensé pour être unifié*. Chaque structure est vue comme un potentiel laboratoire d'expérimentations.

Même s'il est impulsé « par le haut », le dispositif des internats d'excellence est donc construit par les acteurs de terrain dans des contextes locaux spécifiques, du fait de la marge de manœuvre laissée aux personnels et la place accordée à l'innovation par les directives officielles. C'est ainsi que ce dispositif se décline et il apparaît difficile de parler de « l'internat d'excellence » sous un terme générique, tant les situations sont diverses. A l'échelle de chaque structure, c'est aux acteurs de faire des choix, découlant de leur conception de l'éducation, de leurs histoires personnelles, mais aussi du contexte local environnant. En effet, sur une toile de fond d'autonomie des établissements, ce sont les personnels des établissements scolaires qui doivent agir pour faire évoluer le système éducatif (Derouet, Dutercq, 1997). Mais cette marge de manœuvre laissée volontairement aux personnels des internats d'excellence est confrontée à l'urgence des premiers temps et aux dysfonctionnements matériels et organisationnels.

C. Des temporalités accélérées

Comme l'écrit Anne Barrère, « la montée des dispositifs apparaît inséparable d'une logique de réactivité organisationnelle (...) Il s'agit d'innover et d'inventer rapidement, mais conformément aux prescriptions et à la règle ». » (Barrère, 2013a, p. 106-107). C'est justement cette idée de rapidité qui a été prépondérante dans le dispositif des internats d'excellence, de leur création à leur fin.

Le dispositif a été mis en place dans l'*urgence*. Dès son lancement, les personnels ont dû faire face à des imprévus. Mais c'est en partie pour cette compétence qu'ils ont été choisis. Dans le bulletin officiel du 22 juillet 2010, on peut lire que les chefs d'établissement des internats d'excellence ont été désignés entre autres pour leur « capacité à faire face à l'imprévu ».

Au fur et à mesure, des ajustements sont réalisés. Du fait de l'implication des équipes, les incidents matériels et les dysfonctionnements organisationnels, une fois mis en lumière et discutés, sont alors atténués. Mais cette capacité réflexive est à questionner. La recherche de solutions à des problèmes particuliers du quotidien se fait également dans la rapidité : il faut pouvoir faire face à des imprévus qui réclament souvent une réactivité incessante des personnels, qui « bricolent » au jour le jour et favorisent ainsi l'évolution constante du dispositif. Or, la présence de travaux sur certains sites, comme celui de l'internat d'excellence étudié, accentue les difficultés matérielles (fuite d'eau, coupure d'électricité...), parasite toute l'énergie des équipes et rend toute amorce de réflexion pédagogique difficile. A la fin de la deuxième année, il s'agit encore de construire le dispositif.

Mais la disparition soudaine du dispositif, annoncée en juin 2012, ne va pas permettre aux internats d'excellence de se stabiliser. Les internats d'excellence sont symptomatiques des temporalités inhérentes à la logique des dispositifs.

II. Une version locale : l'internat d'excellence de Marinville

On peut distinguer deux grandes formes de structure : les internats dits « ex nihilo », dans lesquels tous les élèves sont des internes d'excellence, et les internats qui ont « labellisé excellence » une partie de leurs places. Créé en 2010, l'internat d'excellence étudié, celui de Marinville, appartient au premier cas. Pour des raisons d'anonymat (cf. chapitre 3), on ne donnera pas de précisions sur le lieu d'implantation de la structure.

Notre étude longitudinale permettra de mettre en avant les deux premières années de la

structure, c'est-à-dire les années scolaires 2010-2011 et 2011-2012. Avant même de décrire les choix du directeur en termes de recrutement et de règles organisationnelles, commençons par détailler la composition de l'équipe des personnels, sur les deux années.

A. Une équipe enthousiaste

1. L'implication de la direction

Après avoir manifesté à son Inspectrice Académique ajoutée son envie de changer de poste (« si vous avez quelque chose qui bouge un peu ça m'intéresserait »), Mr Pasteur, le directeur de Marinville, anciennement principal-adjoint d'un collège, est contacté par ses supérieurs hiérarchiques – Inspecteur Académique et Recteur – pour lui proposer de prendre la tête d'un internat d'excellence. Flatté de cette reconnaissance et voulant faire « rebondir sa carrière », *le directeur accepte de participer* à la concrétisation de ce dispositif, qui fait écho à son histoire personnelle. En effet, le directeur a vécu son enfance dans un quartier défavorisé et dit avoir eu de la chance d'avoir pu déroger à la carte scolaire⁴².

Le directeur a disposé de six mois pour préparer l'ouverture de la structure, de mars 2010 à septembre 2010, depuis une petite salle à l'Inspection Académique. Ayant réalisé un cursus d'histoire, il élabore son projet, en partant de l'histoire des internats, sans pour autant oublier les attentes officielles.

« La première fois que j'ai commencé à travailler, je n'avais pas de bureau, je n'avais rien du tout. On m'a donné une petite salle de réunion à l'Inspection académique, qu'on a transformé en bureau, on m'a mis un ordinateur, des classeurs, des parapheurs, non pas des parapheurs, des chemises, et puis voilà, maintenant il faut faire l'internat d'excellence de Marinville. (...) J'ai repris dans l'histoire du système éducatif ce que j'avais lu sur les internats : leurs origines, leurs évolutions, leur abandon dans les années soixante, soixante-dix et quatre-vingts, puis la réflexion nouvelle sur ces politiques-là. J'ai repris les rapports de l'Inspection générale et j'ai coché ce que l'Inspection générale ne voulait pas trop voir, c'est-à-dire, notamment le côté austère des internats, le côté un peu carcéral, le côté où on ne réfléchit pas, où l'internat est juste un lieu où on dort et on mange, où il n'y a pas de projet pédagogique, où il n'y a pas de perspectives pédagogiques. Donc tout ça, j'ai bien repris tout ça et j'ai commencé à écrire à partir d'une feuille blanche quoi. », Mr Pasteur, directeur de l'internat d'excellence.

Le directeur est très vite rejoint par Mr. Moulin, *un Conseiller Principal d'Éducation (CPE) d'un lycée du réseau, qui exprima son envie de participer* activement au dispositif.

⁴² On y reviendra dans le chapitre 4.

« En décembre 2009, j'entends parler de l'internat d'excellence de Marinville. Où en gros quelqu'un vient nous voir pour savoir si le lycée Aliénor serait prêt à accueillir des internes. Euh... Lorsque j'entends parler de l'internat d'excellence, j'exprime clairement moi ma volonté de m'y investir. En 2010, en avril 2010, non mars 2010, je suis contacté par l'actuel directeur de l'internat, et depuis 2010, voilà, je travaille ici. Je vis ici (rire). », Mr Moulin, CPE de l'internat d'excellence.

Pour Mr Moulin également, ce désir de s'impliquer dans le dispositif est, en partie, lié à son parcours personnel :

« Moi venant de, de banlieue, de machin, ayant été élevé dans le 93, avec toutes les caricatures qu'il peut y avoir autour, je suis aujourd'hui ici, parce qu'à un moment donné, j'avais une famille qui croyait en l'École, qu'on a tout fait pour que j'aille à l'école, et que c'est grâce à l'école que je m'en suis sorti », Mr Moulin, CPE de l'internat d'excellence.

Sur les deux années, Mr Moulin va jouer un rôle clef dans la conception et l'adaptation du dispositif. Au vu des tâches auxquelles il participe – gestion des absences, recrutement des assistants d'éducation, planification des emplois du temps, organisation des activités, gestion du site Internet... – on peut dire qu'il combine le statut d'un CPE et d'un principal-adjoint, dans un établissement scolaire secondaire ordinaire. En effet, le dispositif a entraîné une évolution des professionnalités (Rayou, Glasman, 2012). Le directeur et le CPE travaillent ainsi en étroite collaboration, jusqu'à leur départ simultané, à la fin d'année 2013⁴³.

2. La constitution d'une équipe mobilisée

Avant la première rentrée (septembre 2010), l'équipe s'agrandit progressivement avec l'arrivée d'une assistante sociale, d'une infirmière, d'un gestionnaire, d'une assistante de direction, d'une secrétaire administrative. De plus, une trentaine d'assistants d'éducation – correspondant à vingt postes à temps plein – est recrutée sur profil : outre des candidats motivés et désireux de s'investir dans le dispositif, sont sélectionnés principalement des étudiants, avec des filières scolaires variées, et pour certains préparant le concours de professeur des écoles, celui de CPE ou le Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré (CAPES). Puis, un second CPE rejoint l'équipe la seconde année : celui-ci est davantage chargé de gérer les absences et les retards des internes.

Pour encadrer l'accompagnement scolaire ou mener un projet culturel, des enseignants volontaires interviennent dans la structure – ponctuellement ou plus régulièrement pour quatre enseignements (de français, mathématiques, sciences physiques et anglais) partageant leur service

⁴³ On quitte la structure avant leur départ. Mais la consultation du site de l'internat a révélé un changement de CPE et de directeur, à la rentrée 2014.

entre un établissement du réseau et l'internat d'excellence⁴⁴.

Le recrutement sur profil de personnels scolaires ayant choisi d'intégrer le dispositif permet d'expliquer la forte mobilisation des personnels des internats d'excellence. La communication entre les membres du personnel est donnée comme objectif central, ce qui permet de réagir rapidement aux imprévus. On a déjà mentionné la collaboration entre le directeur et le CPE. On peut également citer l'exemple des réunions quotidiennes entre un CPE et une partie des assistants d'éducation, qui ont pour enjeux de mettre rapidement en lumière les dysfonctionnements matériels mais également de garantir un suivi des internes, dont on va présenter le profil.

B. La population recrutée

Que faut-il entendre par « élèves motivés » ou « élèves n'ayant pas un contexte favorable pour étudier » ? Les choix effectués par les personnels concernant le recrutement des élèves varient selon les internats d'excellence. Du fait de l'urgence de la situation, la première année, une part d'improvisation se retrouve alors sur chacun des sites. De plus, le recrutement varie en fonction des acteurs qui y participent et des objectifs que ces derniers décident de fixer.

Reprenons l'organisation du recrutement à l'internat d'excellence de Marinville⁴⁵. Dans un premier temps, des dossiers de candidature sous format papier sont envoyés à la structure. Ces dossiers – constitués par l'élève, sa famille et les membres du personnel de l'établissement scolaire d'origine – comportent différents éléments, comme une fiche d'information, des documents justifiant la situation socio-économique (avis d'imposition...), une lettre de motivation de l'élève, les bulletins scolaires, un formulaire rempli par des enseignants...⁴⁶ Dans un second temps, deux commissions se réunissent indépendamment : l'une examine la situation sociale, l'autre – dans laquelle se trouve le directeur – se focalise sur le profil scolaire. Dans un troisième temps, les deux commissions confrontent leur sélection et des réajustements sont réalisés en fonction des contraintes de la structure (nombre de places disponibles par sexe et par niveau) et des attentes du directeur entre autres.

⁴⁴ Le chiffre de quatre enseignants concerne la seconde année.

⁴⁵ On n'a pas assisté aux commissions de recrutement. Le déroulement du processus de recrutement est raconté par le directeur de l'internat d'excellence. On a souhaité consulter les dossiers des élèves qui n'ont pas été sélectionnés, pour mesurer quelles variables influencent le recrutement. Mais cette démarche nous est refusée (cf. chapitre méthodologique).

⁴⁶ Le dossier de candidature évolue d'une année sur l'autre. Par exemple, la seconde année, l'avis du CPE de l'établissement scolaire d'origine sur l'élève est demandé.

1. Présentation générale des internes

Les internes sont au nombre de 127 la première année⁴⁷ et de 152⁴⁸ la seconde année. Ces derniers résident principalement dans le département, dans lequel est implanté l'internat d'excellence, ou du moins dans sa région. La première année, les deux tiers des internes résident dans le département dans lequel se trouve l'internat d'excellence⁴⁹. La seconde année, ce chiffre passe à 57 %⁵⁰. Les internes sont scolarisés de la 5ème à la 1ère la première année, et de la 5ème à la Terminale la seconde année, selon les répartitions suivantes :

Répartition des internes selon leur niveau (Valeur numérique)

	5ème	4ème	3ème	2nde	1ère	Terminale	Total
Année 1	21	18	31	38	19	0	127
Année 2	7	24	21	50	34	16	152

Lecture : La première année, 21 élèves sont scolarisés en 5ème.

Les lycéens sont inscrits dans différentes filières générales, technologiques et professionnelles, selon les effectifs suivants :

Répartition des lycéens selon leur filière (Valeur numérique)

	2nde		1ère					Terminale				Total
	Voie générale	Voie professionnelle	S	ES	L	STG	STI2D	S	ES	L	STG	
Année 1	37	1	9	6	1	3	0	0	0	0	0	57
Année 2	46	4	13	8	6	6	1	7	4	1	4	100

Lecture : La première année, 9 internes sont scolarisés en 1ère Scientifique. S: scientifique. ES : économique et sociale. L: littéraire. STG : sciences et technologies de la gestion. STI2D : sciences et technologies de l'industrie et du développement durable.

La répartition des internes dans les établissements dépend de différents éléments : le nombre de places dans les infrastructures de l'internat et dans les établissements, les candidatures proposées ou encore les souhaits du directeur – comme la volonté de réduire les internes les plus jeunes, pour qui la séparation familiale est plus difficile, la seconde année. Cette combinaison de facteurs se retrouve également dans l'explication de la répartition sexuée des internes.

⁴⁷ Au début de la première année, 133 élèves sont recrutés. Mais le départ rapide de 5 internes porte l'effectif total à 127. On s'intéressera uniquement aux 127 internes, pour qui on a eu accès aux dossiers.

⁴⁸ Au début de la seconde année, 153 élèves sont inscrits. Une est partie au bout de quelques jours. On se focalisera sur les 152 restants.

⁴⁹ Ce chiffre est donné par le directeur de l'internat d'excellence, lors d'un entretien avec une journaliste allemande, auquel nous avons assisté.

⁵⁰ Ce pourcentage est cité sur le site de l'internat d'excellence.

L'intérêt particulier accordé aux filles dans les textes est repris par le directeur de l'internat d'excellence de Marinville. Celui-ci expose deux arguments. D'une part, les infrastructures (c'est-à-dire le nombre de places en chambre disponible pour chaque sexe) astreignent à sur-représenter les filles.⁵¹ D'autre part, les filles, étant plus nombreuses à être candidates que les garçons, seraient davantage en demande d'internat d'excellence.

« Est-ce qu'il faut rééquilibrer le ratio filles/garçons ? Ce n'est pas évident. Pourquoi privilégier les filles ? D'abord parce que les hébergements nous y contraignent (rire), et en plus, parce que je pense que voilà, on répond, je pense, plus encore à une demande, parce qu'on a beaucoup plus de dossiers de filles que de dossiers de garçons. », Mr Pasteur, directeur de l'internat d'excellence.

On peut penser que la demande de privilégier les filles dans les textes officiels peut être une cause, parmi tant d'autres certes, de l'effectif de candidatures féminines plus élevé.

Dans les faits, on comptabilise 72 filles (soit 57 % des internes) pour 55 garçons, la première année. La seconde année, avec les départs de l'année précédente et les nouveaux recrutements, on retrouve un effectif global de 80 filles (soit 53 % des internes) et 72 garçons. On constate donc une légère sur-représentation de la population féminine parmi les internes, comme ce qui est évoqué dans les discours du directeur et incité dans les textes. Mais cet avantage accordé aux filles ne se retrouve pas à chaque niveau. En analysant plus finement chacun d'entre eux, on se rend compte de grandes disparités, comme le montre le tableau suivant exposant les chiffres de chaque année :

Répartition des internes selon leur sexe (Valeur numérique)

Année	Année	Filles	Garçons	Total
Année 1	5ème	11	10	21
	4ème	7	11	18
	3ème	18	13	31
	2nde	26	12	38
	1ère	10	9	19
	Total	72	55	127
Année 2	5ème	2	5	7
	4ème	14	10	24
	3ème	10	11	21
	2nde	23	27	50
	1ère	21	13	34
	Terminale	10	6	16
	Total	80	72	152

Lecture : La seconde année, en 5ème, les filles sont deux pour cinq garçons, alors qu'en 1ère elles sont vingt-et-un pour treize garçons.

⁵¹ Cet argument est-il vraiment valable ? On conçoit que certains bâtiments (ou préfabriqués) disposent de plus de lits que d'autres. Mais il revient ensuite au directeur de choisir d'installer les filles – ou les garçons – dans ces infrastructures.

2. Critères sociaux

Les prescriptions officielles sont, en partie, reprises dans l'internat d'excellence de Marinville, avec le recrutement d'élèves issus de l'éducation prioritaire et des quartiers relevant de la politique de la ville. La première année, 48 % (54 sur 112 répondants) d'élèves issus d'éducation prioritaire et 45 % (54 sur 122 répondants) de quartiers de la politique de la ville sont recrutés. Parmi les élèves recrutés à la seconde rentrée, 61 % (25 sur 41 répondants) viennent d'éducation prioritaire et 55 % (21 sur 38 répondants) de Zones Urbaines Sensibles (ZUS)⁵². Ces chiffres montrent que *même si le public ciblé par les textes officiels est présent dans la structure, il n'est pas toujours majoritaire.*

A partir de plusieurs indicateurs présents dans les dossiers des internes, on cherche à caractériser le milieu social d'origine du public de l'internat d'excellence. La première année, en se centrant sur la profession des parents, on relève que 26 % (27 sur 105 réponses) ont au moins un parent au chômage. Plus largement, on estime⁵³ que plus de 70 % (85 sur 115 réponses, soit 74 %) peuvent être catégorisés comme appartenant aux milieux populaires (boursier et/ou chef de famille au chômage ou exerçant un emploi peu qualifié). La seconde année, on comptabilise 36 % (seize sur quarante-cinq) des internes nouvellement recrutés avec au moins un parent au chômage. Pour affiner notre analyse du milieu d'origine, on ajoute deux critères : le montant des revenus des parents (inscrit sur la dernière fiche d'imposition) et les frais de l'internat (qui sont calculés en fonction des revenus de la famille)⁵⁴. Parmi les internes recrutés la seconde année, on estime que 72 % (33 sur 46 répondants) peuvent être catégorisés comme appartenant aux milieux populaires (Boursier et/ou chef de famille au chômage ou exerçant un emploi peu qualifié, revenus imposables et frais d'internat faibles). Avec ces nouveaux internes et le départ de vingt-trois élèves en fin de première année, la population des internes est modifiée ; mais ses caractéristiques sociales restent de tendances proches : on estime que 75 % (105 sur 140 répondants) des internes de la seconde année sont issus des milieux populaires. *Sur l'ensemble des deux années, on retrouve, parmi les internes, un quart d'enfants issus des catégories moyennes ou supérieures.* En effet, le directeur s'est approprié l'objectif officiel de mixité sociale, en recrutant des élèves issus de catégories sociales plus favorisées.

⁵² Ces données sont issues de la consultation des dossiers, dans lesquels il est demandé de cocher si l'élève réside en ZUS et est scolarisé en éducation prioritaire. Il est nécessaire de souligner le fort taux de non-réponses dans les formulaires – oscillant entre 4 et 22 %.

⁵³ Il s'agit d'une estimation, étant donné le peu de détails fourni dans le dossier des élèves. Par exemple, il est demandé d'inscrire la profession des parents, sans préciser le niveau de qualification et d'études. De plus, certaines réponses telles que « salarié » ou « en emploi » ne permettent pas d'affirmer avec certitude l'appartenance à une catégorie.

⁵⁴ Nos critères sont uniquement des indicateurs économiques. On regrette de n'avoir pu les combiner avec d'autres informations (non présentes dans le dossier) comme le niveau d'études des parents, qui aurait permis d'affiner l'appartenance aux catégories sociales populaires. Les quelques informations sur le niveau d'étude des parents, obtenues lors des entretiens, montrent une hétérogénéité : certains parents sont allés très peu à l'école dans leur pays d'origine (et ne maîtrisent pas le français), alors que d'autres ont poursuivi leurs études au-delà du baccalauréat, avec l'obtention d'un Brevet de Technicien Supérieur (BTS) par exemple.

Profils sociaux des internes recrutés les deux années (en %)

	Recrues de l'année 1	Recrues de l'année 2
Scolarisé en ZEP	48	61
Résidant en ZUS	45	55
Un ou deux parents au chômage	26	36
Issu des catégories populaires	74	72

Lecture : 36 % des internes recrutés la seconde année ont au moins un parent au chômage.

Les tarifs de l'internat d'excellence varient selon les conditions sociales des internes. Le directeur énonce qu'une grille tarifaire – allant de 350 €, pour les élèves en situation les plus précaires, à 1200 € – prenant en compte le quotient familial et l'attribution d'une bourse est élaborée. Sur les dossiers d'internes – consultés en fin de seconde année – on constate que certains ont des frais de scolarité de 200 €, et d'autres, de 1800 €. On suppose que la grille tarifaire fixée a évolué face à la réalité des conditions sociales des élèves.

Répartition des internes selon leurs frais d'internat (2ème année⁵⁵)

Frais annuels (en €)	200	350	500	700	900	1200	1800	Total
Effectif	3	25	65	19	12	12	8	144
Part (%)	2	18	45	13	8	8	6	100

Lecture : 8 élèves sur les 144 dossiers ayant l'information souhaitée payent des frais d'internat d'un montant annuel de 1800 €.

3. Critères scolaires

Le directeur de Marinville désigne les internes, comme ayant « une appétence scolaire et des résultats convenables mais pas forcément excellents »⁵⁶. L'idée défendue – correspondant en partie aux propos de Nicolas Sarkozy précédemment cités – est que l'internat d'excellence n'apporte pas de plus-value aux élèves ayant déjà de très bons résultats :

« Un élève qui a 19 partout, voilà grosso modo il continuera à avoir 19 ici, voilà, ça lui apportera pas forcément ce qu'il cherche », Mr Pasteur, directeur de l'internat d'excellence.

Les élèves ayant des résultats moyens auraient davantage besoin du dispositif pour « réaliser leur potentiel ». Les candidats recrutés ont tous en commun d'avoir été diagnostiqués comme « ayant du potentiel » par les personnels scolaires de leur établissement d'origine, lors de la constitution du dossier de candidature. Le directeur de l'internat d'excellence revient sur cette *notion de potentiel*, qu'il décrit comme une appétence scolaire, combinée à une croyance dans le rôle de l'institution

⁵⁵ Les frais de l'internat sont relevés uniquement la seconde année.

⁵⁶ Le recrutement est à corréler avec le sens donné à l'excellence par le directeur, qui sera détaillé dans le chapitre 7.

scolaire :

« Le potentiel c'est un potentiel scolaire. Voilà. C'est d'abord une appétence scolaire. Ce sont des élèves et leur famille qui ont, qui ont une foi en l'école. La preuve ils nous les confient cinq jours par semaine. 24h sur 24. Et pour lesquels l'école peut tout. Elle peut tout, toute seule. Pratiquement. Il suffit simplement de les mettre au travail dans un cadre un peu propice et de les solliciter et ces élèves-là vont pouvoir réaliser quelque chose. Bon. Ça demande du temps, ça demande de l'énergie, ça demande aussi un peu d'argent de faire tout ça. Mais le potentiel il est là. (...). Parce qu'après, il y a un côté un peu définitif, à dire : voilà lui il a du potentiel, c'est-à-dire qu'en creux on définit que tel autre n'en a pas. Ce n'est pas ça, qu'il faut entendre, quand même, ce n'est pas : Lui il a du potentiel, lui il n'en a pas. C'est : lui il a du potentiel, comme un autre, mais le potentiel de celui-ci ne peut de toute façon pas s'exprimer dans les conditions dans lesquelles il est. Donc il faut le sortir. Il faut qu'il aille ailleurs. Alors que l'autre, son potentiel il l'exprimera, y compris dans les conditions dans lesquelles il est, parce qu'elles ne lui nuisent pas », Mr Pasteur, directeur de l'internat d'excellence.

Les élèves recrutés ont également en commun d'avoir besoin du cadre de l'internat d'excellence pour révéler leur potentiel. On retrouve ici le volet social du recrutement, c'est-à-dire la visée particulière accordée aux adolescents ne bénéficiant pas d'un environnement favorable pour réussir leurs études, et plus précisément révéler leur potentiel.

Concernant le profil scolaire, le directeur relève également que le dispositif ne cible pas, théoriquement, des élèves avec des problèmes comportementaux :

« Un élève qui pose des gros problèmes de discipline, à l'école, ce n'est pas en le mettant à l'internat, c'est-à-dire à l'école 24 heures sur 24, que ça va réussir, parce que ici, ici ce n'est pas une maison de redressement. », Mr Pasteur, directeur de l'internat d'excellence.

Entre le profil scolaire énoncé théoriquement et la réalité, un décalage se fait sentir, qui s'explique en partie par l'urgence dans laquelle a été mis en place le dispositif et la volonté de combler la structure :

« Et puis en plus, le premier recrutement a été un recrutement dans lequel globalement, il fallait que nous ayons des élèves... Avec la pression politique qui existait, il était clair, il n'était pas pensable une seule seconde d'ouvrir un internat prévu à 150 avec 80 élèves. Ça c'était juste impensable, donc il nous fallait des élèves. », Mr Pasteur, directeur de l'internat d'excellence.

Même en excluant, pour le moment, une analyse en termes de résultats scolaires, le profil scolaire des internes est loin d'être homogène. Des divergences en termes de motivation sont pointées par Mr Moulin, le CPE.

« On a des élèves qui sur le papier sont motivés, et lorsqu'il s'agit de se mettre en route, ne sont

pas tous obligatoirement motivés, ou pas au même degré. », Mr Moulin, CPE de l'internat d'excellence.

Selon ce dernier, les différences de motivation relevées chez les élèves s'expliquent aussi par le fait que tous n'ont pas choisi de venir à l'internat d'excellence. Ainsi, ceux, qui ont été poussés à s'inscrire et à faire leur lettre de motivation, vont plus difficilement se mettre à la tâche et s'investir dans la structure. Le recrutement basé uniquement sur dossier – et non combiné à un entretien – n'a entre autres pas permis de tester la motivation des élèves.

Comme on a pu le lire dans le discours de Nicolas Sarkozy et dans celui du directeur de la structure, les internes ne correspondent pas tous à la figure de « l'élève excellent ». Ce fait est confirmé lorsqu'on se penche sur les résultats scolaires des élèves recrutés, au moment du dépôt de leur candidature. Tout d'abord, on calcule la différence entre l'âge « classique » des élèves pour chaque niveau de classe et l'âge des internes au moment de rentrer dans cette classe. Concernant le profil scolaire, 35 sur 127, soit 28 % des internes recrutés la première année ont au moins un an de retard. Ce pourcentage passe à 33 % (16 sur 49) pour les internes recrutés la seconde année. De plus, on relève les moyennes générales du dernier bulletin scolaire fourni dans le dossier de candidature (correspondant au 2ème ou au 3ème trimestre, selon les cas). Les moyennes générales n'étant pas toujours disponibles, on calcule la moyenne à partir des moyennes de français, mathématiques et histoire-géographie. Dans le tableau suivant, on choisit de regrouper les élèves par catégories de notes : ceux ayant moins de 9/20 étant considérés comme ayant des résultats faibles, ceux entre 9 et 13/20 des résultats moyens, ceux entre 13 et 15/20 des bons résultats et ceux ayant plus de 15/20 de très bons résultats.

Résultats scolaires antérieurs des internes recrutés la première année

Moyenne	Moins de 9/20	9 à 13/20	13 à 15/20	Plus de 15/20	Totaux
Effectifs	16	58	30	19	123
Pourcentages	13	47	24	16	100

Lecture : 16 internes sur 123 (soit 13% de l'effectif) avaient une moyenne générale inférieure à 9/20 au dernier trimestre de l'année précédant leur entrée à l'internat d'excellence.

Résultats scolaires antérieurs des internes recrutés la deuxième année :

Moyenne	Moins de 9/20	9 à 13/20	13 à 15/20	Plus de 15/20	Totaux
Effectifs	2	22	9	12	45
Pourcentages	4	49	20	27	100

Lecture : 2 internes sur 45 (soit 4 % de l'effectif) avaient une moyenne générale inférieure à 9/20 au dernier trimestre de l'année précédant leur entrée à l'internat d'excellence.

On constate une évolution des profils des élèves recrutés la seconde année. Si on compare les élèves

recrutés la première année à ceux sélectionnés la seconde année, on remarque que les secondes recrues ont de meilleurs résultats. Entre les deux années, la part des élèves recrutés ayant obtenu une moyenne générale inférieure ou égale à 9 (au trimestre avant leur arrivée à l'internat) est passée de 13 % à 4 %. De plus, la part des élèves recrutés ayant obtenu une moyenne générale supérieure ou égale à 13 a augmenté, passant de 40 % à 47 %.

Intéressons-nous également aux comportements scolaires des élèves recrutés, car c'est un indicateur présent dans le dispositif et dans les discours des personnels. A la lecture des dossiers de candidature, des indices sur le comportement sont fournis à partir des bulletins. En se penchant principalement sur le bulletin le plus récent (2ème ou 3ème trimestre selon les cas), on se rend compte que tous les internes n'ont pas un comportement irréprochable : certains s'éloignent de la figure de l'élève travailleur du discours de Nicolas Sarkozy. La première année, on relève de nombreux retards et absences pour dix-sept d'entre eux et des remarques sur le comportement pour onze élèves, allant jusqu'à énoncer un important manque de travail pour huit élèves (avertissements travail ou commentaires, tels que « ne fait pas d'efforts pour progresser »). Cette minorité non-conforme aux attentes scolaires est également retrouvée la seconde année. On recense parmi les nouveaux internes, quatre élèves ayant de nombreux retards et absences et trois ayant été mis en garde contre un manque de travail. L'analyse des bulletins présente des limites. Tous les élèves n'ont pas fourni leurs bulletins. On peut supposer que si le relevé de notes est mauvais et que les commentaires des enseignants peuvent remettre en cause la sélection, il est plus stratégique de ne pas le joindre. Nos entretiens avec les internes de la première année révèlent la présence d'élèves présentant des problèmes comportementaux au moment du dépôt de candidature : sur les trente-huit interrogés, trois racontent avoir été exclus plusieurs fois de leur établissement scolaire pour cause de comportement violent envers des camarades ou/et des enseignants. N'ayant pas réalisé d'entretiens avec des internes recrutés la seconde année, on ne peut pas faire état d'une éventuelle évolution. Par ailleurs, les deux années, on lit sur de nombreux bulletins, des commentaires félicitant le comportement de l'élève, même si les résultats ne suivent pas toujours : « résultats irréguliers malgré le sérieux » est un exemple d'appréciation. Que ce soit en termes de comportements ou de résultats scolaires, le public d'internes recruté les deux années est hétérogène.

4. Les origines ethniques

Pour compléter notre présentation de la population d'enquête, on ajoutera la variable de l'origine ethnique. La nationalité est un indicateur de l'origine ethnique des élèves, qui est présent dans les dossiers. La première année, 25 % des internes (30 sur les 120 répondants) n'ont pas la nationalité française. On constate la même tendance la seconde année avec 22 % (10 sur 45 répondants) des internes recrutés n'ayant pas la nationalité française. Ce premier indicateur révèle la

présence d'une mixité ethnique à l'intérieur de la structure.

Au regard du prénom, du nom de famille, de la couleur de peau, de la nationalité des internes et du pays de naissance des parents, on comptabilise⁵⁷ les internes pouvant être catégorisés comme « allochtones »⁵⁸, définies comme « personnes censées venir d'ailleurs et perçues comme telles » et ceux « autochtones », c'est-à-dire les « personnes censées être issues du lieu où elles résident » (Felouzis, Liot, Perroton, 2005). *Les allochtones sont majoritaires dans la structure.* La première année, 102 internes sur 127, soit 80 % des internes peuvent être catégorisés d'allochtones. La seconde année, 40 internes sur les 49 recrutés, soit 82 % des internes peuvent être catégorisés d'allochtones. Au total, la seconde année, l'internat d'excellence accueille 16 % d'autochtones (25 sur 152) et 84 % d'allochtones. Enfin, il est intéressant de relever que cette part d'internes allochtones provient majoritairement de l'immigration africaine et des DOMTOM (environ 70 % des internes) : ils appartiennent aux « minorités visibles », c'est-à-dire que leur position d'allochtone est visible par leur couleur de peau « non blanche » (Simon, 1997).

On cherche à savoir si la mixité ethnique reflète la mixité sociale. Parmi les 25 internes de la seconde année, qui sont désignés comme autochtones, 12 sont issus des catégories populaires et 12 appartiennent aux catégories moyennes et supérieures (on n'a pas d'informations sur la situation sociale de l'un d'entre eux). La minorité autochtone ne se superpose pas à la minorité socialement favorisée.

Les caractéristiques des internes vont, dans la partie suivante, être confrontées à celles des élèves des établissements d'affectation (les externes).

C. Un fonctionnement en réseau

Un fonctionnement en réseau est imposé au directeur de l'internat d'excellence. En effet, *les internes sont scolarisés en dehors de la structure*, dans un collège et cinq lycées. Avant de nous intéresser aux caractéristiques de ces établissements, détaillons la répartition des internes.

1. La répartition des internes

Les internes sont scolarisés à l'extérieur de l'internat d'excellence, dans un collège et quatre

⁵⁷ Il s'agit là aussi d'une estimation. Des erreurs de classification, quand on regarde la couleur de peau ou l'origine du prénom peuvent survenir.

⁵⁸ On préfère utiliser la catégorie d'« allochtones » plutôt que celles de « jeunes issus de l'immigration », dans le but de ne pas exclure les adolescents issus des DOMTOM.

lycées la première année et cinq lycées la seconde année⁵⁹, selon la répartition suivante :

Répartition des internes dans les établissements d'affectation (Valeur numérique)

	Collège Niepce Marinville	LGT Einstein Marinville	LGT La Bruyère Cellois	LG Aliénor Germonie	LP Condorcet Germonie	LP Renaissance Germonie	Total
Année 1	71	10	19	26	1	0	127
Année 2	51	17	28	42	9	4	151

Lecture : 71 internes sont scolarisés au collège la première année.

LG : lycée général. LGT : Lycée général et technologique. LP : Lycée polyvalent (général, technologique et professionnel).

La première année, la répartition diffère entre les collégiens et les lycéens. Les lycéens sont répartis par petits groupes – d'un à cinq – dans des classes. Les internes de quatrième sont divisés en deux groupes (de huit et de dix internes) répartis chacun dans une classe. Les 5èmes et les 3èmes sont réunis dans des classes d'internes (à l'exception de deux cinquièmes et de trois troisièmes, étudiant le latin, et placés dans des classes d'externes). La seconde année, les classes d'internes disparaissent : la répartition dans des classes d'externes – d'un à quatre internes pour les collégiens et d'un à huit internes pour les lycéens – devient la règle unique.

2. Caractéristiques des établissements et du public

Les établissements scolaires d'affectation sont désignés comme « de centre-ville » au vu des résultats scolaires et du profil social des élèves.

Des résultats scolaires élevés

Grâce à l'application « Indicateurs pour le pilotage des établissements du second degré » (IPES)⁶⁰, on accède aux taux de réussite au baccalauréat des cinq lycées. Voici un tableau récapitulatif des taux de bacheliers dans les trois lycées généraux et technologiques et dans les deux lycées polyvalents (avec des filières générales, technologiques et professionnelles) concernés en comparaison avec les taux de l'Académie et de la France⁶¹ :

⁵⁹ Un collégien est scolarisé dans un autre collège la seconde année, pour suivre un parcours de découverte professionnelle. Cet établissement n'est pas considéré comme en partenariat avec l'internat, comme les six autres.

⁶⁰ Le principal du collège permet (en donnant ses codes) d'accéder à l'application IPES. Comme son sigle l'indique, cette application, conçue comme un outil pour aider les directions à piloter leur établissement, présente un nombre important d'indicateurs, dont les taux de réussite et l'origine sociale des élèves.

⁶¹ On reprend les chiffres de l'application IPES.

Réussite au baccalauréat en 2009

	LGT Einstein Marinville	LGT La Bruyère Cellois	LG Aliénor Germonie	LP Condorcet Germonie	LP Renaissance Germonie	Académie	France
Nombre terminales bacheliers	270	224	450	205	85	37993	235394
Nombre terminales sortants	276	244	458	238	99	41667	256817
% bacheliers/ sortants	98	92	98	86	86	91	92

Lecture : En 2009, parmi les 276 terminales sortant du lycée de Marinville, 270 sont bacheliers (soit 98 % d'entre eux).

Pour les 3èmes, ce n'est pas le taux de réussite au Diplôme National du Brevet (DNB) qui est présenté par le logiciel IPES, mais le passage en seconde générale et technologique. On peut y lire qu'en 2009, 86,8 % des 3èmes du collège sont orientés en 2nde générale et technologique, contre 64,5 % des 3èmes de l'Académie et 58,9 % des 3èmes de France.

Une population socialement favorisée

Avant de présenter les caractéristiques sociales du public accueilli dans ces établissements, intéressons-nous, au préalable, aux trois villes où sont implantés ces établissements.

Marinville, ville dans laquelle se trouve l'internat d'excellence, le collège et un des cinq lycées (général et technologique) participant au dispositif, Cellois dans laquelle se trouve un des lycées (général et technologique) d'affectation et Germonie, avec trois autres lycées du dispositif : un lycée général et deux lycées polyvalents (général, technologique et professionnel) accueillent majoritairement une population favorisée. Pour notre démonstration, on se base sur les chiffres de l'INSEE⁶², établis suite aux recensements de la population et on se focalise sur trois indicateurs : la catégorie socioprofessionnelle, les revenus et le niveau d'étude.

Concernant la catégorie socioprofessionnelle, on constate qu'en 2009, dans ces trois villes, environ un quart de la population en emploi est catégorisé dans les « cadres et professions intellectuelles supérieures ». Et si on ajoute à cette CSP « les professions intermédiaires », on retrouve plus de la moitié de la population en emploi (63,9 % pour Marinville, 49 % pour Cellois et 55,2 % pour Germonie) :

⁶² Chiffres issus du site de l'INSEE, <http://www.insee.fr/fr/bases-de-donnees/default.asp?page=statistiques-locales.htm>, (consultation : le 25 septembre 2013).

Emplois par catégorie socioprofessionnelle en 2009 (en %)

Villes	Marinville	Cellois	Germonie	France
Agriculteurs exploitants	0,1	0,1	0,1	1,9
Artisans, commerçants, chefs d'entreprise	3,8	7	4,3	6,1
Cadres et professions intellectuelles sup.	31,9	23,4	25	16,2
Professions intermédiaires	32	25,6	30,2	25
Employés	25,8	33,7	32,2	28,5
Ouvriers	6,4	10,2	8,3	22,2
Ensemble	100	100	100	100

Lecture : En 2009, 31,9 % de la population en emploi de Marinville appartient à la CSP « cadres et professions intellectuelles supérieures ».

De plus, on peut lire qu'en 2009, pour ces trois villes, le revenu net moyen déclaré par foyer fiscal est compris entre 39 000 et 45 000 € et qu'en 2010, le revenu médian par unité de consommation avoisine les 29 000 €. Voici un tableau récapitulatif des chiffres concernant les revenus.

Revenu net moyen déclaré (en €)

Villes	Marinville	Cellois	Germonie	France
Revenu net déclaré moyen par foyer fiscal (2009)	39010	45015	42083	23230
Revenu médian déclaré par unité de consommation (2010)	29379	29305	29274	NR

Lecture : En 2009, à Cellois, le revenu net moyen déclaré par foyer fiscal est de 45 015 €.

Pour finir, on constate que la population de ces trois villes a un niveau d'étude élevé. En effet, environ la moitié de la population non scolarisée (de quinze ans ou plus) de ces trois villes est diplômée du supérieur, en 2009 (49,8 % pour Marinville, 47,9 % pour Cellois et 54,1 % pour Germonie) :

**Diplôme le plus élevé de la population non scolarisée de 15 ans ou plus selon le sexe en 2009
(en %)**

Villes	Marinville	Cellois	Germonie	France
Aucun diplôme	9,3	10,4	9,3	18,9
Certificat d'études primaires	5,5	6,3	5,2	10,9
BEPC, brevet des collèges	5,3	6,2	5	6,3
CAP ou BEP	13,5	12,8	11,6	23,8
Baccalauréat ou brevet professionnel	16,7	16,3	14,8	15,8
Diplôme de l'enseignement supérieur court	17,7	15	15,6	11,7
Diplôme de l'enseignement supérieur long	32,1	32,9	38,5	12,6
Ensemble	100	100	100	100

Lecture : En 2009, 38,5 % de la population non scolarisée de quinze ans et plus de Cellois a un diplôme de l'enseignement supérieur long.

Dans un second temps, nous nous intéresserons plus précisément au public des établissements scolaires d'affectation. La majorité des élèves de ces six établissements est issue de milieux sociaux favorisés. Contrairement aux internes, la totalité des fiches de renseignements des élèves de ces établissements n'a pas été consultée, mais on a utilisé l'application IPES. Voici les détails fournis par l'application concernant la catégorisation des élèves selon leur milieu social :

« PRESENTATION ET DEFINITION : L'origine sociale est définie par la PCS du responsable de l'élève.

SOURCES ET CHAMPS :

Base : SCOLARITE

Champ : élèves sous statut scolaire recensés sous un même numéro d'établissement.

Champ de référence : collèges, lycées et lycées professionnels publics et privés (sous et hors contrat) de France (métropolitaine pour la Métropole, métropolitaine et DOM pour les DOM).

COMMENTAIRES :

Les 4 groupes de catégories sociales utilisés sont composés des PCS dont les comportements scolaires sont proches.

On sait que certaines situations sont plus difficiles à saisir que d'autres, telles le chômage (en principe, un chômeur doit être recensé sous sa PCS d'origine). Si l'établissement a des difficultés à connaître certaines de ces situations, il faudra s'en souvenir au moment de l'interprétation des valeurs prises dans ces regroupements. De même la pertinence du regroupement de certaines catégories sociales peut ne pas toujours être identique selon les collèges ou selon les académies.

Les quatre groupes comprennent les catégories suivantes :

- la catégorie I dite "favorisée A" : cette catégorie comprend les professions libérales, les cadres de la fonction publique, les professeurs et assimilés, les professions de l'information, des arts et du spectacle, les cadres administratifs et commerciaux d'entreprise, les ingénieurs, les cadres techniques d'entreprise, les instituteurs et assimilés, et les chefs d'entreprise de dix salariés ou plus.

- la catégorie II dite "favorisée B" : cette catégorie comprend les professions intermédiaires de la santé et du travail social, le clergé, les professions intermédiaires administratives de la fonction publique, les professions intermédiaires administratives du commerce ou des entreprises, les techniciens, les contremaîtres, les agents de maîtrise, les retraités cadres et professions intermédiaires.

- la catégorie III dite "moyenne" : cette catégorie comprend les agriculteurs-exploitants, les artisans, les commerçants et assimilés, les employés civils, les agents de service de la fonction publique, les policiers et militaires, les employés administratifs d'entreprise, les employés de commerce, les personnels de service direct aux particuliers, les retraités agriculteurs-exploitants, les retraités artisans, commerçants ou chefs d'entreprise.

- la catégorie IV dite "défavorisée" : cette catégorie comprend les ouvriers qualifiés, les ouvriers non qualifiés, les ouvriers agricoles, les retraités employés ou ouvriers, les chômeurs n'ayant jamais travaillé, les personnes sans activité professionnelle.

Les professions non renseignées sont comptabilisées et affichées dans une catégorie à part à partir de la session 2005 d'IPES. »

Voici un tableau récapitulatif présentant l'origine sociale des élèves inscrits en 2009 dans les six établissements du réseau. On choisit 2009, qui correspond à l'année antérieure à l'arrivée des internes dans ces établissements.

Caractéristiques sociales des élèves, en 2009 (en %)

	PCS « favorisées A »	PCS « favorisées B »	PCS « moyennes »	PCS « défavorisées »	PCS NR
Collège Niepce (Marinville)	65,4	9,8	17,3	7	0,6
LGT Einstein (Marinville)	78,5	9	8,9	2,8	0,8
LGT La Bruyère (Cellois)	60,4	12,5	16,8	7,4	2,9
LG Aliénor (Germonie)	73,4	8,4	13,1	3,8	1,3
LP Condorcet (Germonie)	21,5	17,3	31,7	26,2	3,3
LP Renaissance (Germonie)	39,1	16,4	21,8	20,4	2,3
Département	44,2	12,4	20,6	18,8	3,9
Académie	36,9	13,2	23,4	22,7	3,8
France	23,3	13,6	26	33,6	3,5

Lecture : En 2009, 78,5 % des élèves du lycée Einstein de Marinville appartiennent à la catégorie « PCS favorisées A ».

Même si la construction des catégories présente des limites, telles que la non-prise en compte du niveau d'étude des parents, cet outil reste précieux pour caractériser le milieu social d'appartenance des élèves. On constate que *la grande majorité des élèves (les trois quarts des élèves du collège et des lycées généraux) est issue de milieux sociaux favorisés*. Cette proportion se voit réduite lorsqu'on se focalise sur les deux lycées polyvalents, qui proposent des voies professionnelles.

L'origine ethnique

Pour finir cette description, on se penchera sur les caractéristiques ethniques du public des établissements scolaires en question.

Comme toutes les statistiques publiques, l'application IPES prend comme unique indicateur la nationalité des élèves. On constate alors que la part des élèves étrangers est faible dans les établissements concernés : elle est en-deçà de celle du département, de l'Académie et de la France, sauf pour les deux lycées polyvalents qui ont un taux d'élèves étrangers supérieur ou égal à celui de France (mais toujours inférieur au taux du département et de l'Académie).

La nationalité des élèves en 2009 (en %)

	Collège Niepce	LGT Einstein	LGT La Bruyère	LG Aliénor	LP Condor- cet	LP Renaiss- sance	Département	Acad.	France
Part élèves étrangers	2	1,2	1,5	2,5	3,5	2,9	3,7	4,4	2,9

Lecture : 1,2 % des élèves scolarisés au lycée Einstein de Marinville sont de nationalité étrangère.

Pour affiner cette tendance, on cherche à comptabiliser les élèves qu'on suppose être « autochtones » et ceux « allochtones ». Pour ce faire, on se base sur des trombinoscopes des classes dans lesquelles on réalise des observations, c'est-à-dire les vingt-deux classes du collège dans lesquelles se trouvent les internes et neuf classes dans trois des lycées (Einstein, La Bruyère et Aliénor). En couplant les indicateurs fournis par les trombinoscopes (la couleur de la peau, le prénom et le nom de famille), on estime qu'environ un cinquième des externes est issu de l'immigration (20 % pour les classes du collège et 23 % pour les neuf classes des lycées). Selon les classes, le taux d'élèves allochtones varie entre 8 % à 37 %. Mais, lorsqu'on exclut les élèves issus de l'immigration européenne (majoritaires) et qu'on s'intéresse aux adolescents issus des « minorités visibles », on en recense que 8 % dans la totalité des classes concernées (8 % dans les classes du collège et 10 % dans les classes des lycées). Le taux des élèves issus des « minorités visibles » varie entre 0 % et 22 % selon les classes. *Les allochtones et surtout les élèves issus des « minorités visibles » représentent donc une faible proportion des établissements scolaires*, alors qu'ils sont, rappelons-le une part importante des internes.

D. L'organisation de la structure, dépendante du fonctionnement en réseau

Dans cette partie, nous donnerons les éléments nécessaires à la compréhension de

l'organisation de l'internat d'excellence de Marinville. Cette présentation pourra sembler sommaire, mais la plupart des éléments sera reprise de manière approfondie dans la partie d'enquête : les thématiques des activités et du travail scolaire seront chacune centrales dans un chapitre. De ce fait, nous nous intéresserons ici à des descriptions et au point de vue du directeur et non à celui des adolescents.

1. La mise en place évolutive des deux champs d'action

Du fait de la scolarisation des internes en dehors de la structure, la mise en place du projet éducatif et pédagogique est limitée en termes d'horaires. En effet, le directeur ne dispose que des fins de journée (18h-22h) et des mercredis après-midi – temps durant lesquels les élèves doivent se restaurer et se doucher – pour mettre en place des activités sportives et culturelles et un accompagnement scolaire.

Malgré ce temps disponible limité, de nombreuses activités axées sur le sport, la culture et le numérique, sont organisées. Lorsqu'on demande au directeur de revenir sur sa conception de la structure, la question du projet culturel s'est très vite posée en priorité, du fait de plusieurs facteurs :

« Si vous voulez, chaque internat avait une commande, ou une direction un peu plus précise. Nous à Marinville, c'était vraiment le projet artistique et culturel voilà. Il faut qu'il y ait une vie artistique et culturelle importante. Parce que le site nous engageait aussi à cela (...) Vous voyez, on avait quand même foison de structures à proximité, qui devaient nous permettre ça et aussi des facilités pour y accéder aussi bon. Ça c'était le projet initial. », Mr Pasteur, directeur de l'internat d'excellence.

L'incitation de ses supérieurs hiérarchiques – qui font une « commande » –, la proximité de partenaires culturels (tels qu'un théâtre ou un orchestre), et sa volonté de proposer une offre variée, amènent le directeur à proposer une multitude d'activités, la première année. Par exemple, une douzaine d'activités sportives (handball, danse, tennis de table, gymnastique, judo...), et environ cinq activités culturelles et numériques (théâtre, parcours de découverte culturelle, bureautique...) hebdomadaires sont proposées. De plus, six conférences et près d'une trentaine de sorties (principalement au théâtre et à l'orchestre) ont été planifiées. *La seconde année, on constate une adaptation du dispositif : le directeur prend la décision de recentrer sa ligne de conduite sur le travail scolaire* et limite ainsi le temps consacré aux activités.

Dans l'internat d'excellence de Marinville, l'accompagnement scolaire se base, la première année, principalement sur l'étude, encadrée par des assistants d'éducation, recrutés sur profil. À la seconde rentrée – dans le but d'intensifier le temps consacré au travail scolaire – de nouvelles propositions voient le jour. Des cours complémentaires sont alors mis en place. Après une

évaluation effectuée par les quatre enseignants de l'internat d'excellence (français, anglais, mathématiques et sciences), des cours d'une durée d'une heure par semaine sont imposés aux internes, diagnostiqués comme « en difficulté » ou passant prochainement un examen.

2. Le règlement

En parallèle de la réflexion sur ces deux champs d'action, la création du règlement est l'une des premières tâches réalisée par le directeur, avec l'aide Mr Moulin, le CPE.

« ça a été la première de mes préoccupations, c'est-à-dire, d'établir des procédures, de réfléchir sur la vie de l'élève ensuite, dans la mesure où on préservait les obligations de sécurité et de légalité. Notamment par exemple pour positionner le règlement intérieur. », Mr Pasteur, directeur de l'internat d'excellence.

Comportant dix-sept pages, le règlement de la structure⁶³ se divise en cinq parties intitulées « organisation et fonctionnement », « valeurs », « droits, obligations et devoirs », « discipline » et « règlements spécifiques ».

Le fonctionnement en réseau constitue l'un des éléments primordiaux pris en compte dans l'emploi du temps. D'ailleurs, le préambule de ce document porte sur ce point : il rappelle que le présent règlement est complémentaire à celui des établissements d'affectation. En effet, les internes sont soumis au règlement de leur établissement scolaire la journée et ce n'est qu'une fois de retour à l'internat après leurs cours qu'ils doivent suivre les règles fixées par le directeur et le CPE. De plus, les trajets entre l'établissement et l'internat – et plus largement les sorties – sont contraints par un ensemble de règles (qui sera détaillé dans nos chapitres d'enquête). Les descriptions et les règles (assiduité et ponctualité) concernant l'organisation de la journée de l'interne prennent en compte les deux contextes de l'internat et de l'établissement.

Dans le règlement, on retrouve des consignes spécifiques aux internats – telles que celles concernant le nettoyage et le rangement des chambres – mais aussi de nombreuses règles classiques d'établissements ordinaires – comme celles rappelant les valeurs de respect. Mais ces règles classiques prennent un tout autre sens et ont davantage d'impact dans le contexte de l'internat. Par exemple, le contrôle des outils de communication⁶⁴ dépasse le simple temps de la classe, en se propageant à l'ensemble de la journée des adolescents.

⁶³ N'ayant pas le règlement de la première année, on s'intéresse uniquement à celui de la seconde année. Celui-ci se trouve en annexe.

⁶⁴ Dans le règlement, une demi-page et cinq pages d'annexe – présentant une « Charte d'utilisation des matériels et services informatiques » – sont consacrées aux règles d'utilisation d'Internet et du téléphone portable.

Représentatif du dispositif, Marinville reprend les grandes lignes des textes officiels, aussi bien en matière de recrutement que de champs d'action. Tout comme les autres internats d'excellence, on y retrouve l'accent mis dans un premier temps sur les activités et sur l'accompagnement scolaire, mais également dans un deuxième temps l'adaptation continue de la direction, qui doit faire face à l'urgence. En ce sens, Marinville est un internat d'excellence « ordinaire », si l'on se permet d'utiliser cette expression. Par ailleurs, Marinville présente la spécificité de fonctionner en réseau avec plusieurs établissements scolaires de centre-ville. De plus, cet internat d'excellence accueille l'effectif le plus élevé d'élèves, à son ouverture. C'est peut être pour cette raison – entre autres – que Nicolas Sarkozy choisit de se rendre dans cette structure pour l'inaugurer et rappeler les enjeux du dispositif. Cette attention politique et médiatique est synonyme de contrainte pour la direction et, de fil en aiguille, pour notre travail d'enquête.

Chapitre 3

Méthodologie

Ce chapitre se donne pour objectif de revenir sur les choix méthodologiques effectués, afin d'analyser l'expérience adolescente dans le contexte particulier des internats d'excellence. Nous allons alors développer les différentes méthodes employées, mais aussi réfléchir aux biais inhérents à nos choix méthodologiques. Notre travail s'inscrivant dans l'approche de « l'enfant-acteur » nécessite une méthodologie particulière. Nous nous intéresserons de manière privilégiée aux adolescents, à leurs points de vue, leurs vécus au quotidien. Par conséquent, les entretiens et les observations des internes seront centraux. Cette thèse propose de partir du dispositif pour voir dans quelles mesures celui-ci affecte l'expérience adolescente et comment ces derniers se réapproprient les objectifs du dispositif. De ce fait, il n'est pas possible de faire l'économie d'une réflexion sur les enjeux du dispositif et de sa mise en place concrète au sein de la structure, en s'intéressant à d'autres acteurs. Il est également question de confronter les objectifs des adultes (personnels et parents) et les points de vue et stratégies adolescents. Mais avant le détail de ces méthodes, revenons sur le cadre spatial dans lequel s'est déroulée notre enquête et sur les contraintes de ce type de terrain.

I. Monographie d'un internat d'excellence

C'est une entrée par le dispositif et plus précisément par le terrain qui est le point de départ de notre recherche. Présentons, dès à présent, le choix du terrain et ses spécificités.

A. Choix du terrain : le hasard d'une conversation

Je rappelle que lors de la réalisation de mon mémoire, j'ai réalisé un entretien semi-directif avec le principal d'un collège, en avril 2010. Au cours de notre conversation, celui-ci m'a parlé du dispositif des internats d'excellence, et plus précisément d'une structure qui ouvrirait à la rentrée suivante, à Marinville. Suite à cette discussion, j'ai débuté mes recherches sur le dispositif et très vite l'internat d'excellence de Marinville a attiré mon attention. En effet, j'ai décidé de me centrer sur cet internat d'excellence pour différents motifs. D'une part, celui-ci a la spécificité de scolariser

les internes dans des établissements scolaires de centre-ville ce qui apporte une particularité à l'expérience des internes, en termes de scolarité et de mixités sociale, scolaire et ethnique. D'autre part, pour des raisons pragmatiques, cette structure, à proximité de mon domicile, me permettait de m'investir de manière intensive dans une recherche de terrain.

Dès le mois de mai 2010, j'ai pris contact avec Mr Pasteur, le directeur de l'internat d'excellence de Marinville, qui m'a reçue quelques jours après, avec Mr Moulin, le CPE : tous les deux préparaient ensemble l'ouverture de l'internat d'excellence (cf. chapitre 2). Je leur ai présenté mon projet de m'intéresser à l'expérience des élèves en internat d'excellence. Partants pour m'accueillir dans leur structure, ils m'ont demandé d'obtenir l'autorisation du Recteur de l'Académie. L'autorisation en question m'a été donnée quelques semaines après. Lors de cet entretien avec le directeur et le CPE, la question de ma posture d'enquêteur a été posée. Pour eux, *il n'était pas question que je réalise une enquête incognito dans la structure*⁶⁵ : je devais être identifiée par les internes comme enquêtrice – ou du moins comme étudiante réalisant une étude sur l'internat – et non comme membre du personnel. Néanmoins, le CPE me proposa de postuler en tant qu'assistante d'éducation dans un lycée partenaire à l'internat d'excellence (le lycée Aliénor). J'ai d'ailleurs été recrutée mais j'ai refusé le poste, à l'annonce de l'obtention de mon contrat doctoral, en juillet 2010⁶⁶.

B. Ma participation à une enquête collective

En octobre 2010, on m'a proposé de rejoindre une enquête collective sous la direction de Patrick Rayou et Dominique Glasman, en partenariat avec le Centre Alain Savary de l'Institut Français d'Éducation (Ifé), commanditée par la direction générale de l'enseignement scolaire (Dgesc) et l'agence pour la cohésion sociale et l'égalité des chances (Acsé). Cette enquête collective a réuni une douzaine de chercheurs, qui a travaillé sur sept établissements (internats d'excellence ou internats avec des places labellisées « excellence »). Patrick Rayou (professeur à Paris 8), Filippo Pirone (doctorant à Paris 8) et Claire Salmon (Masterante à Paris 8) ont investi, avec moi, l'internat d'excellence de Marinville.

Ma participation à l'enquête collective a eu différents effets, principalement positifs, sur mon travail de thèse. Néanmoins, je commencerai par relever quelques tensions liées à celle-ci. Contrairement à ma thèse et mon statut de doctorante qui ne semblaient pas inquiéter la direction de l'internat d'excellence, l'enquête collective – commanditée, je le rappelle, par l'Acsé et la Dgesc, et réalisée par certains chercheurs chevronnés – a entraîné des méfiances et des réticences de la part

⁶⁵ Lors de mon mémoire, j'ai réalisé une enquête incognito dans deux collèges, en étant assistante pédagogique. J'ai alors demandé au directeur de reproduire la même démarche pour ma thèse, ce qu'il a refusé.

⁶⁶ Légalement, je ne pouvais pas cumuler mon contrat doctoral et une activité salariée.

des acteurs sur le terrain, et principalement du directeur. Les communications orales ou écrites des membres de l'équipe ont été suivies avec attention et ont parfois créé des tensions. Le directeur m'a plusieurs fois fait part de son mécontentement et jamais pour des éléments que j'avais personnellement dits ou écrits. La pression ressentie par le directeur est tout à fait compréhensible, au vu de la nouveauté de ce dispositif, suivi de près par ses supérieurs hiérarchiques et par les médias, on y reviendra. Mis à part cet aspect, plusieurs avantages peuvent être énumérés.

Tout d'abord, cela m'a permis d'*accéder à d'autres matériaux* concernant l'internat d'excellence de Marinville. Je détaillerai les données que j'ai utilisées par la suite. De plus, le fait d'être plusieurs chercheurs sur un même terrain présente l'avantage de confronter plusieurs interprétations, et de *contrer le biais du « monopole des sources »* (Olivier de Sardan, 1995).

« Le monopole qu'exerce souvent un chercheur sur les données qu'il a produites, voire sur la population où il a travaillé, est incontestablement un problème méthodologique propre aux enquêtes de terrain. La possibilité qu'ont les historiens d'accéder aux sources de leurs collègues et de revisiter sans cesse les données primaires contraste avec la solitude souvent jalouse et délibérée de l'ethnologue. » (Olivier de Sardan, 1995, p. 102).

De plus, le financement de l'enquête collective a rendu possible la participation de deux enseignantes du collège en partenariat avec l'internat d'excellence, en tant que personnels associés. Ces deux professeurs ont facilité mes observations dans leur établissement et ont, surtout, été une source d'informations privilégiée.

Qui plus est, j'ai eu la possibilité d'entendre et de lire ce qui se passait dans d'autres internats d'excellence. Mais il a fallu que je trie parmi la multitude de matériaux, ce qui concernait mon sujet de thèse. En effet, l'enquête collective portait sur le dispositif des internats d'excellence pris dans sa globalité. Différents axes ont été analysés⁶⁷ : les parents, la professionnalité, la gouvernance, le recrutement et les trajectoires, les apprentissages et la vie juvénile. C'est spécifiquement sur cette dernière thématique de la vie juvénile que je me suis investie, avec Michèle Guigue. Il est vrai que j'ai parfois élargi ma méthodologie pour apporter des éléments à d'autres axes : par exemple, j'ai réalisé plus d'entretiens avec les parents que ce que j'avais prévu initialement et la grille d'entretien avec ces derniers a été volontairement élargie et dépassait la seule question de l'expérience adolescente. Pour autant, mon investissement a porté majoritairement sur l'expérience adolescente (rédaction du rapport, intervention dans des journées d'étude). Du fait de la grande diversité des structures, la principale difficulté de cette enquête collective – que j'ai dû affronter moi aussi – a concerné le croisement des informations des différents terrains portant sur chaque axe. Ainsi, mon analyse dans la partie « vie juvénile » concernait surtout l'internat d'excellence de Marinville et ma thèse est également principalement centrée sur l'internat d'excellence étudié. Par ailleurs, je ferai, dès que mes analyses me le permettront, une comparaison avec les résultats issus d'autres internats

⁶⁷ Chaque axe a ensuite constitué un chapitre du Rapport collectif (Rayou, Glasman, 2012).

d'excellence.

C. Un nouveau dispositif sous les feux de la rampe

Mesure phare du quinquennat de Nicolas Sarkozy, les internats d'excellence ont, dès leurs débuts, fait couler beaucoup d'encre. En effet, ce dispositif ne laissait pas indifférent les médias, les personnels scolaires et les chercheurs. Je n'avais d'ailleurs pas anticipé un tel « succès », lorsque j'avais choisi, quelques mois auparavant, mon terrain d'enquête. J'ai alors adapté ma démarche empirique. Mais avant cela, j'ai dû faire face à d'autres embûches, inhérentes au travail dans les institutions.

1. Enquêter dans une institution

Comme c'est souvent le cas avec les enquêtes sur les institutions, *l'accès au terrain est freiné par de nombreuses démarches administratives* (Beaud, Weber, 1997). Ainsi, l'enquêteur doit jouer le jeu pour espérer mener son enquête. De plus, les acteurs sur le terrain, ici principalement *les directions, exercent un certain contrôle sur l'étude du chercheur*.

Les rendez-vous avec les responsables pour demander les autorisations nécessaires font partie intégrante de ce travail de terrain. J'ai dû pour chaque établissement (l'internat d'excellence, un collège et trois lycées, en partenariat avec l'internat) m'entretenir avec la direction. Il était difficile – voire impossible – pour elle de refuser ma venue dans leur établissement, étant donné que j'avais l'autorisation écrite du Recteur de l'Académie. Mais leur contrôle a pesé sur d'autres éléments.

Dans les établissements, l'accès aux classes et aux données a été plus ou moins facilité. Par exemple, au lycée La Bruyère, une CPE (responsable des internes) a, pour le mieux, organisé ma visite : elle m'a présentée aux membres du personnel, m'a aidée dans mes démarches (parking, cantine...), m'a fourni tous les documents nécessaires (trombinoscopes, emplois du temps...). Le principal du collège m'a également donné ses codes personnels pour que j'accède à un logiciel avec des données statistiques sur les établissements scolaires de l'Académie. Au contraire, le proviseur du lycée Einstein n'a pas toujours été très courtois lors de nos échanges⁶⁸ et a refusé de me fournir les trombinoscopes⁶⁹. Cette différence d'accueil a joué sur la durée de mes observations : par exemple, j'ai passé plus de temps au lycée La Bruyère qu'à Einstein. De plus, les proviseurs ont eu la

⁶⁸ Par exemple, il m'a reproché de ne pas être venue lui annoncer ma présence, lors de mon premier jour d'observation (alors qu'il n'était pas dans son bureau et que j'avais prévenu son assistante).

⁶⁹ Selon lui, il fallait que les parents donnent leur autorisation pour que l'établissement me transmette une photographie de leur enfant. J'ai attendu de sympathiser avec un enseignant pour qu'il me fournisse les trombinoscopes nécessaires.

possibilité de contrôler les classes que j'observais en évitant que j'accède à des classes turbulentes. Ils m'ont également fait part de leurs interrogations, en cherchant à ce que mon enquête y réponde. Le principal du collège a essayé d'orienter mon questionnement d'enquête, en faveur de ses intérêts. De surcroît, la proviseure de La Bruyère m'a indiqué qu'elle aimerait – et que je pourrais l'aider à – savoir comment les internes étaient répartis dans les différents lycées : selon elle, son établissement accueillait les internes avec les plus grandes difficultés scolaires et comportementales. Je n'ai pas répondu favorablement à leurs attentes, mais je n'ai pas clairement énoncé mon refus pour ne pas les froisser. Les proviseurs des lycées ont demandé que je leur envoie le questionnaire, que j'allais distribuer aux élèves. De plus, j'ai dû écrire un mail aux enseignants des lycées, pour leur expliquer ma venue dans les classes. L'objectif était double : rassurer les enseignants en leur indiquant que je ne venais pas observer leurs pratiques et tâcher à ne pas stigmatiser les internes. Voici le mot envoyé aux enseignants du lycée La Bruyère :

« Mesdames, Messieurs les professeurs,

Étudiante en deuxième année de doctorat en sciences de l'éducation, je réalise ma thèse sur l'internat d'excellence de Marinville. Je m'intéresse plus spécifiquement à la vie juvénile dans cette structure et à l'expérience des internes. Je cherche à suivre certains des élèves tout au long de leur journée. De ce fait, je me tourne vers vous, pour pouvoir assister **aux cours des internes des classes de 2^{nde}3, 2^{nde}4 et Terminale S5, durant les mois de janvier et février**. L'idée est de me focaliser, pour ces adolescents, sur leur sens du travail scolaire, leur comportement en classe mais aussi sur les liens tissés avec leurs camarades.

Ne souhaitant pas mettre mal à l'aise les élèves en question, je me présenterai comme étudiante faisant une recherche sur le déroulement des cours au lycée. »

A l'internat d'excellence, j'ai également dû avertir le directeur de toutes mes démarches. Je devais le prévenir de mes visites et donc les planifier. Le directeur m'a également demandé de m'entretenir avec un CPE, afin d'organiser les entretiens avec les internes. A ce sujet, enquêtant auprès d'adolescents mineurs, Mr Pasteur a souhaité que j'écrive un mot aux parents pour les informer que leur enfant allait être interviewé et enregistré. J'ai ainsi fait la démarche demandée en sachant très bien que la plupart de mes enquêtés n'a jamais remis le mot à leur famille. J'ai demandé au directeur l'autorisation de distribuer aux internes un questionnaire, que j'ai dû au préalable lui envoyer. Pour finir, j'ai demandé à consulter les dossiers des internes. Le directeur a accepté, sous réserve de ne pas photocopier des feuilles. Cette contrainte a augmenté ma charge de travail, on y reviendra. La consultation a été réalisée sous son regard : dans son bureau et dans une salle en face.

Un rappel à l'ordre

Avec les autres membres de l'équipe, nous avons prévu de réaliser des entretiens avec les parents d'internes. Je me suis entretenue avec le directeur sur ce point. Celui-ci a donné son accord pour que des entretiens aient lieu dans l'internat le dimanche soir. Il m'a envoyée m'entretenir avec Mr Moulin pour les modalités pratiques. J'ai donc planifié les jours d'entretiens avec ce dernier. Le jour même, j'ai envoyé un mail au CPE, avec le directeur en copie, pour rappeler notre venue. Voici un extrait du mail du directeur, que j'ai reçu quelques minutes après :

« Mademoiselle,

J'apprends avec curiosité que les familles ont été contactées. Je n'ai aucune autorisation à donner sur ce point, mais je n'ai pas souvenir d'avoir été prévenu de cette démarche qui de surcroît doit donner lieu à des rencontres dans nos locaux.

Sauf oubli de ma part, il ne me semble pas avoir été informé de cela. Je vous renouvelle mon exigence qui est d'être informé de TOUT ce qui concerne l'internat, d'autant plus lorsqu'il est question d'utiliser nos locaux et les parents de nos élèves pour vos recherches. »

Ce mail de rappel à l'ordre et plus spécifiquement le « TOUT » en lettres majuscules illustrent parfaitement l'idée de contrôle détaillée dans notre paragraphe. Suite à ma réponse – très courtoise – à des échanges avec son collègue (le CPE), le directeur m'a envoyé ses excuses.

2. Un terrain au premier plan

Les internats d'excellence comme nouveau dispositif ont été très médiatisés, dès leur lancement (articles de journaux, documentaires...). *Ce contexte médiatique a eu plusieurs effets sur l'enquête.* Les enquêtés, principalement la direction des établissements, ont été méfiants concernant des études, qui pourraient se montrer critiques à l'égard de leurs pratiques. Les institutionnels lisent les études à leur sujet. Mais c'est également le chercheur qui doit réfléchir à sa posture. D'une part, il doit rassurer les enquêtés sur sa démarche. Les échanges avec les directions d'établissement avaient pour enjeu d'organiser concrètement mes séances d'observation mais aussi de rassurer le personnel. Je prenais soin de spécifier que je m'intéressais aux vécus des internes, à leurs comportements et que je ne cherchais pas à évaluer le dispositif, ni l'attitude des personnels. D'autre part, le chercheur doit également se détacher de son point de vue (par exemple sur la politique de Nicolas Sarkozy) et de ses a priori sur le dispositif pour adopter une posture neutre.

La question de l'anonymat s'est posée de manière particulière pour le terrain étudié. Le nombre restreint d'internats d'excellence sur l'ensemble du territoire français rend facilement la structure reconnaissable, si tenté que la région d'implantation soit spécifiée. Pour ne pas porter

préjudice aux enquêtés, et surtout ici aux membres du personnel – il n'y a qu'un directeur – *j'ai choisi de ne pas donner de précisions géographiques sur la structure*, telles que l'Académie. Tous les noms de lieux ont été rendus anonymes, ainsi que ceux des personnes citées.

De surcroît, *la population visée par le dispositif – les adolescents des quartiers populaires – est également sous les « feux de la rampe »*, comme le montre David Lepoutre, revenant sur la méthodologie employée pour sa thèse (Lepoutre, 1997, 2001). Citant Christian Bachmann, il préconise alors d'adopter, face à « ce champ d'investigation miné », une démarche qui ne soit ni populiste, ni misérabiliste : le chercheur ne doit pas chercher à disqualifier cette population démunie, en insistant sur l'idée de déficit, ni à défendre leur cause. Ainsi, même si je prends en compte le point de vue de ces adolescents, l'idée n'est pas de devenir leur porte-parole.

Les enquêtés rapprochent la relation d'enquête d'une situation ordinaire, comme le sondage ou l'interview journalistique (Beaud, Weber, 1997 ; Fournier, 2006). Pour les internes, qui ont été plusieurs fois interviewés et filmés par des journalistes, il a fallu que j'explique la différence entre mon étude et celle des médias, pour gagner leur confiance, au vu de leurs avis sur les productions les concernant. Voici les propos de Ray qui a été interviewé par un journal national :

« Bien sûr, le don des journalistes, à dire ce qu'ils entendent, ce qu'ils pensent entendre. Parce que jeune homme d'origine africaine, alors que je suis haïtien... ça passe pas du côté de mon père « ah bon ? » (rire). Après bon, y a une part de vérité, et que y a une part qui est totalement faux : quand ils disent que j'avais tendance à pas aller en cours au collège (...) Sur le coup, ça m'a fait un choc « mais j'ai jamais dit ça » (rire). Donc ce qu'ils ont fait, c'est pourrir le passé pour montrer le meilleur de l'internat. Bon après le métier de journaliste, de vendre du rêve donc bon. », Ray, Terminale STG.

Aussi bien pour les internes que pour les personnels, il a fallu montrer la différence entre ma démarche et celle d'un évaluateur ou d'un journaliste, mais aussi faire face à l'attente d'« accompagnement »⁷⁰.

3. Une attente d'« accompagnement »

Lors de mon travail de terrain et de l'enquête collective, le dispositif des internats d'excellence était en phase de création. Les membres du personnel, responsables de sa mise en place, étaient alors en questionnement sur les choix organisationnels à adopter, ainsi que sur leurs pratiques, d'autant plus que ces derniers devaient fournir à leurs responsables hiérarchiques une auto-évolution. De surcroît, il leur était recommandé de faire appel à des chercheurs pour les aider à s'évaluer :

⁷⁰ On reprend le terme utilisé dans l'introduction du Rapport (Rayou, Glasman, 2012).

« Il paraît souhaitable d'engager des équipes de recherche à s'intéresser aux effets de l'internat en général et de l'internat d'excellence en particulier et de favoriser le croisement des évaluations internes et externes », extrait de la Circulaire n° 2010-099 du 8 juillet 2010.

L'enquête collective a donc très vite pris la forme d'un « accompagnement » des personnels des structures : *ces derniers étaient en attente de retours, concernant le travail des chercheurs*. Ne prenant pas la forme d'une « recherche-action » en s'impliquant dans les décisions du dispositif, nous avons accepté de présenter nos résultats dans des journées d'étude organisées par l'Ifé, mais également en nous entretenant avec les personnels sur le terrain. De plus, dès ma rencontre avec le directeur de l'internat d'excellence – avant même le début de l'enquête collective – celui-ci attendait explicitement que ma thèse soit utile pour optimiser sa structure. Ne me sentant pas très à l'aise avec ce type de pratiques, j'ai uniquement participé aux phases collectives de restitution.

Les retours de l'équipe, sous une forme écrite ou orale, ont eu des conséquences sur la construction du dispositif. Par exemple, on ne peut pas nier que le constat en fin de première année, concernant le nombre d'activités culturelles très important n'est pas un des facteurs qui a amené le directeur à réduire cet effectif en début de seconde année. Pour autant, il est difficile de mesurer précisément les effets de nos analyses, étant donné que nous n'étions pas les seuls à avoir étudié les internats d'excellence⁷¹ et que les acteurs, eux-mêmes s'interrogeaient sur leurs pratiques.

II. Une combinaison de quatre méthodes

Dans ce contexte particulier, ma méthodologie s'est basée sur une combinaison de plusieurs méthodes : *l'observation, l'entretien, le questionnaire et la collecte de sources écrites*. Mon enquête de terrain a commencé en janvier 2011, quatre mois après l'ouverture de la structure, et s'est poursuivie jusqu'en juillet 2012. En fin de première année, la question de poursuivre mon enquête sur le même terrain ou d'ajouter un second établissement s'est posée. J'ai fait le choix de faire *une étude longitudinale* sur le même internat d'excellence, préférant analyser finement l'expérience adolescente dans cette structure et son évolution dans le temps.

A. Observations

Mon travail de récolte de données a commencé par une phase d'observation à l'internat

⁷¹ Par exemple, l'Inspection générale a publié un Rapport (en juin 2011).

d'excellence, qui a été mon terrain d'enquête privilégié. Mais j'ai également réalisé des observations dans des établissements d'affectation. Ce sont ces deux entrées qui vont être détaillées maintenant.

1. A l'internat d'excellence

Les observations à l'internat d'excellence ont duré seize mois, de janvier 2011 à juillet 2011, puis de septembre 2011 à juillet 2012, en moyenne trois fois par semaine (lundi soir, le mardi soir et le mercredi après-midi)⁷². La présence répétée et longue sur le terrain est une condition nécessaire pour permettre un temps d'adaptation au chercheur (Arborio, Fournier, 1999) et limiter les effets que sa présence – dans le cas où celui-ci est « à découvert » – a sur le comportement des enquêtés.

L'observation a pris différentes formes. Elle fut dans un premier temps flottante. Comme Colette Pétonnet le décrit dans son étude d'un cimetière parisien, l'observation flottante consiste à :

« rester en toute circonstance vacant et disponible, à ne pas mobiliser l'attention sur un objet précis, mais à la laisser « flotter » afin que les informations la pénètrent sans filtre, sans a priori, jusqu'à ce que des points de repères, des convergences, apparaissent et que l'on parvienne alors à découvrir des règles sous-jacentes. » (Pétonnet, 1982, p. 39)

Certes il s'agissait de récolter des matériaux mais également de m'imprégner du terrain. Comme le note Jean-Pierre Olivier de Sardan, tout n'est pas noté dans le journal de terrain. Pour autant, les observations et les interactions avec les enquêtés apportent des données d'imprégnation, qui n'intègrent pas le corpus en tant que tel, mais servent au chercheur à se familiariser avec le terrain et l'aide dans ses interprétations futures (Olivier de Sardan, 1995). L'observation flottante facilite *le mode de raisonnement par induction*, qui consiste à accorder la primauté le terrain. En commençant l'enquête, le chercheur ne sait pas à quoi s'attendre concernant les questionnements qu'il se pose (Arborio, Fournier, 1999).

Au fur et à mesure, une fois les lieux appropriés et l'emploi du temps des internes mémorisé, les observations ont été davantage organisées. Le lundi et le mardi, j'arrivais entre 16h30 et 17h30, en même temps que les premiers internes rentraient des établissements. Du retour des cours à l'heure du coucher, j'observais dans l'ordre : le goûter, l'étude, le repas, les activités et le temps libre. J'ai dormi une fois dans la structure, au mois de mai 2011 (la première année), pour observer le début de la matinée, avant les cours⁷³. Ma venue, le mercredi après-midi, m'a permis d'observer principalement le temps des activités et les cours complémentaires de la seconde année. J'ai donc pu, avec cette répartition sur trois jours, observer les différents temps des internes : les temps

⁷² Un tableau récapitulatif des observations se trouve à la fin de cette partie.

⁷³ L'observation de la nuit n'a pas été très concluante. J'ai dormi dans une chambre, mise à ma disposition par le directeur, à l'écart des chambres des internes. Je n'ai pas pu voir ou entendre ce qui se passait la nuit. De plus, le matin, seuls quelques adolescents se rendent au petit déjeuner ; les autres sortent de leur chambre pour aller directement en cours. Je n'ai donc pas demandé au directeur pour dormir une seconde fois. J'ai jugé que mon départ de la structure tard le soir, vers 22h, suffisait.

encadrés scolaires (étude et cours complémentaires), celui des activités sportives et culturelles (certaines dans l'enceinte de l'internat d'excellence et d'autres dans le cadre de l'Association Sportive (AS) du collège) et le temps libre (avant l'étude et après le dîner). Ponctuellement, dans le but de réaliser des entretiens, je me suis rendue à l'internat d'autres jours de la semaine : jeudi soir, vendredi soir et dimanche soir. J'ai profité de ma venue pour réaliser des observations.

Les trois pôles de l'expérience adolescente – sociabilité, travail scolaire et loisirs – ont guidé ma collecte de matériaux.

Je me suis intéressée aux interactions entre les internes et plus spécifiquement aux relations amicales et amoureuses. La question des mixités sociale et ethnique a orienté, en partie, ma démarche. *J'ai utilisé des « procédés de recension »* (Olivier de Sardan, 1995), c'est-à-dire des outils pour recenser ce que j'observais et me permettre de systématiser mes observations (Arborio, Fournier, 1999). Par exemple, à la cantine, j'ai réalisé des plans de table pour tester l'hypothèse de relations amicales homophiles⁷⁴ (Bidart, 1997). La sociabilité traverse l'ensemble des pôles de l'expérience adolescente : elle a donc été un angle d'approche central pour l'ensemble des observations. Durant les temps scolaires (étude et cours complémentaires), j'ai ainsi observé dans quelle mesure les internes échangeaient sur le travail scolaire, ou sur d'autres sujets. Les loisirs des adolescents, avec les activités sportives et culturelles encadrées mais aussi les occupations durant le temps libre (par exemple, l'utilisation des outils de communication) ont également été appréhendés sous l'angle de la sociabilité.

Le travail scolaire a aussi été observé dans une perspective individuelle – et pas seulement en lien avec la sociabilité. J'ai, dès que possible, relevé les comportements scolaires des internes face à leur métier d'élève et les discours qui cristallisaient leur rapport à l'école.

Les loisirs adolescents ont aussi été perçus, indépendamment de la sociabilité. Il était question de s'intéresser aux avis des internes sur les activités proposées par l'internat d'excellence et leurs comportements face à ces activités (par exemple, les transgressions sous forme de retards et d'absences). De plus, j'ai observé les occupations des adolescents et le maintien ou non de leur passe-temps passés (jeux vidéos, écoute de la musique...). Enfin, les looks vestimentaires et les langages adoptés ont été recueillis.

Généralement, l'observation a pris la forme d'une observation directe, j'étais un observateur en position extérieure aux situations et j'essayais de ne pas y prendre part. Par exemple, je m'installais au fond de la salle d'étude et je regardais les interactions et les comportements des internes et notais sur mon journal de terrain, lorsque la situation me le permettait⁷⁵. Mais, une fois

⁷⁴ Claire Bidart conçoit l'homophilie comme la tendance, pour les amitiés, à se former entre des individus aux mêmes caractéristiques sociales (Bidart, 1997).

les premiers liens tissés, *l'observation a glissé vers une forme plus participante*⁷⁶. Ma présence de longue durée a amené les internes à me demander des conseils ou de l'aide pour leurs devoirs. Certains me prenaient d'ailleurs pour une assistante d'éducation. J'ai parfois⁷⁷ accepté de répondre à leurs attentes, mais en rappelant que je n'étais pas surveillante : il n'était pas question que les adolescents pensent que je puisse rapporter aux CPE leurs transgressions. Je pense que mon ancien statut d'assistante pédagogique, combiné au fait que j'ai donné des cours particuliers pendant plusieurs années, ne m'ont pas aidée à résister aux demandes des adolescents. De plus, j'ai accordé de l'importance au principe du « donnant-donnant » (Lepoutre, 1997) : les enquêtés m'ont rendu service en acceptant de participer à mon enquête et en me consacrant du temps ; en contrepartie, j'ai accepté ponctuellement de répondre à leurs attentes. Dans cette même logique, j'ai accepté de répondre aux questions de curiosité – concernant principalement ma vie personnelle – de certains adolescents que j'avais précédemment interviewés. En effet, c'est souvent après s'être entretenus avec moi – et s'être en quelque sorte « livrés » – que les enquêtés ont osé me poser des questions personnelles, comme s'ils attendaient une réciprocité.

Avec le temps, j'ai tissé *des liens amicaux avec des interlocuteurs privilégiés* : assistants d'éducation ou internes. Certains surveillants ont été des alliés, dès mon arrivée sur le terrain. Leurs connaissances de la structure m'ont fourni des repères. De plus, ces derniers, en position intermédiaire entre la direction et les adolescents, ont été une source riche d'informations : ils me racontaient aussi bien les transgressions et les amours des adolescents, que les consignes ou réunions avec la direction. Mais j'ai choisi de me distancier des assistants d'éducation – pour ne pas être prise pour l'une d'entre eux par les internes. Le temps m'a alors permis de me rapprocher de certains élèves : je pense, par exemple à Naoline et Anaya, deux élèves de Terminale S, avec lesquelles j'ai passé plusieurs heures dans leur chambre, ce qui m'a permis de réaliser des observations très intéressantes de la réalisation de leurs devoirs mais aussi d'avoir de longues conversations avec elles. Ces dernières ont également facilité mes observations dans leur établissement. Comme le décrit Benjamin Moignard, la recherche est une « aventure humaine » qui favorise la création de liens forts et un certain attachement. La distance se construit a posteriori au moment de l'analyse (Moignard, 2008).

⁷⁵ Je m'autorisais à sortir mon journal de terrain quand les internes ne me voyaient pas (par exemple, quand ils travaillaient). Mais dans la plupart des cas, cette prise de notes n'a pas été possible : j'attendais alors de rentrer chez moi le soir.

⁷⁶ Peut-on parler d'observation participante ? Je ne suis pas certaine de pouvoir répondre à cette question. Selon Benjamin Moignard, l'observation participante « suppose une action qui vise à la transformation du monde social » (Moignard, 2008, p. 22). Ai-je transformé le monde social, en intervenant de manière ponctuelle dans la scolarité des internes ? Oui, à une moindre échelle, j'ai peut-être permis à certains d'obtenir une note satisfaisante. Mais je n'ai pas aidé sur le long terme un ou plusieurs élèves. De ce fait, je ne pense pas avoir modifié de manière durable la scolarité des internes. De toute façon, toute observation directe implique des interactions avec l'enquêté et un minimum de participation (Arborio, Fournier, 1999).

⁷⁷ En effet, je n'ai pas toujours répondu favorablement à leurs attentes. Tout d'abord, je ne me sentais pas toujours compétente. De plus, je ne souhaitais pas que cet investissement – qui n'était pas central pour ma thématique – empiète sur ma recherche : par exemple, des adolescents, en demande d'aide, m'interrompaient pendant que je réalisais un entretien avec leur camarade.

2. Dans les établissements d'affectation

L'expérience des internes ne se construit pas uniquement dans l'enceinte de l'internat, mais aussi dans les établissements scolaires d'affectation, dans lesquels ils passent toute leur journée de cours. Ainsi, j'ai réalisé des observations dans plusieurs de ces établissements.

Les internes sont répartis dans un collège et cinq lycées (quatre lycées la première année et cinq lycées la seconde année). J'ai choisi de réaliser *mes observations dans les quatre établissements, qui scolarisaient l'effectif le plus important d'internes, soit le collège et les trois lycées généraux et technologiques*. Par exemple, un lycée polyvalent scolarisant seulement quatre internes a été écarté. Mes observations dans ces quatre établissements ont été effectuées par plusieurs vagues, détaillées dans un tableau à la fin de cette partie.

La première année, je me suis rendue que ponctuellement au collège (sept heures d'observation de deux classes de 4^{ème}) et au lycée Aliénor (douze heures d'observation d'une classe de 2^{nde}). C'est surtout la seconde année que mon travail d'observation dans les établissements s'est intensifié. Je me suis rendue soixante heures au collège (au début et à la fin de l'année) : j'ai observé toutes les classes du collège dans lesquelles se trouvaient les internes, soit vingt-deux classes. De plus, j'ai suivi trois classes dans chacun des trois lycées (quatre-vingt-une heures au lycée La Bruyère, trente-quatre heures à Einstein et trente heures à Aliénor). Le choix des classes a été effectué selon différentes modalités. Tout d'abord, je voulais varier les niveaux mais également les filières. De surcroît, je souhaitais observer les élèves qui faisaient partie de mon échantillon d'interviewés (pour croiser leur comportement et leur discours). Pour finir, je devais aussi respecter les injonctions des proviseurs, qui me proposaient des classes et pas d'autres. Par exemple, la proviseure du lycée La Bruyère m'a fortement suggéré deux classes de seconde, contrairement à une autre qui semblait poser des problèmes de discipline.

Je passais des demi-journées ou des journées entières dans les établissements scolaires, et j'enchaînais, dès que possible, avec mes observations à l'internat. L'idée était de vivre l'expérience adolescente avec les internes. J'ai d'ailleurs parfaitement ressenti, et non sans difficulté⁷⁸, l'intensité des journées des collégiens et lycéens : les cours de 8h à 17h, puis l'étude et les activités jusqu'à 22h le soir – on y reviendra dans le chapitre 6. *Les internes ont été mes principaux alliés, me permettant de m'insérer dans les établissements. C'est principalement avec eux que je passais la plupart de mon temps d'observation, dans le but de comprendre leur vécu*. Cette démarche méthodologique présente des biais, comme celui de « l'enclichage » (Olivier de Sardan, 1995). En effet, j'ai interagi uniquement avec quelques externes, qui avaient tissé des liens avec les internes. Pouvant être assimilée par les autres externes comme membre du « groupe des internes » – parfois même j'ai

⁷⁸ Je me demande encore comment j'ai pu survivre aux journées avec les Terminales S, constituées principalement de cours de mathématiques, physique-chimie et sciences de la vie et de la terre (SVT). A ce sujet, Jean-Paul Payet revient sur l'ennui qui menace le chercheur réalisant des observations dans la sphère scolaire, du fait de ses routines (Payet, 1995).

supposé être prise pour une interne – il était difficile d'obtenir les points de vue et représentations des externes sur les internes. Mais de toute façon, ce n'était pas mon objectif premier. Des membres du personnel scolaire (la CPE du lycée La Bruyère et deux enseignantes du collège) ont également été des alliés pour faire la liaison entre les enseignants et moi-même : les deux enseignantes du collège associées à la recherche collective ont organisé mes observations en classe, à chacune de mes visites, en obtenant l'accord de leurs collègues.

Seuls les membres du personnel connaissaient les intentions de mes visites. Aux élèves – externes et internes – je disais que je faisais une enquête sur la scolarité dans le secondaire, parallèle à mon enquête sur les internats d'excellence. L'objectif était que les internes ne se sentent pas épiés, ni stigmatisés. Il a fallu rassurer certains internes, les moins conformes aux attentes de l'institution scolaire, en leur disant que je ne les espionnais pas pour le raconter aux CPE ou au directeur de l'internat d'excellence. Pour autant, cette volonté de les rassurer n'a pas toujours suffi : par exemple, un interne m'a confié, à la fin d'un contrôle, n'avoir pas triché, du fait de ma présence. Pour mesurer l'effet de ma présence, j'ai discuté à la fin des cours avec les enseignants pour voir dans quelle mesure le comportement des internes se conformait à leur comportement habituel en classe. Pour finir, je ne me présentais qu'aux personnels qui me questionnaient : en salle des professeurs, je restais à l'écoute des conversations concernant les internes, sans donner mon statut, à chacune de mes présences.

J'observais donc les comportements en classe des internes, en m'intéressant aussi bien au réseau de communication principal qu'au réseau parallèle (Sirota, 1988). Tout d'abord, je m'intéressais à leur travail scolaire en me demandant s'ils répondaient aux attentes du professeur. Je notais d'ailleurs les interactions entre les internes et les enseignants. De plus, la sociabilité en classe a été au cœur de mes observations. Toutes les interactions entre les internes, entre les externes et les internes, que je voyais, étaient écrites⁷⁹. Les interactions pouvaient être verbales : je notais, quand j'entendais les propos, les sujets de conversations ou les phrases précises échangées. J'ai ensuite cherché à systématiser ce matériau : par exemple, j'ai compté le nombre de fois où les propos échangés concernaient la sphère scolaire. Les interactions étaient également non verbales (regards, emprunt de matériel...). Pour affiner mon analyse, j'ai réalisé des plans de classe en relevant la répartition des internes dans l'espace et en notant à côté de quels camarades ils étaient assis. Le trombinoscope de chaque classe a été un outil très utile pour ma démarche. J'ai ainsi cherché à mesurer le degré de mixité des relations entre internes et externes, et plus largement des classes.

Les temps de pause (récréation et cantine) représentaient des moments d'observation enrichissants pour la thématique de la sociabilité. Dans les quatre établissements, j'ai assisté aux temps de récréation. Par ailleurs, je ne me suis rendue dans la cantine que dans deux lycées, du fait

⁷⁹ Je demandais, dès que c'était possible, d'être assise seule à une table au fond de la classe ou derrière des internes. J'avais ainsi une vue d'ensemble sur mes enquêtés et je pouvais noter, au fur et à mesure, les informations observées, sur mon journal de terrain.

des modalités administratives parfois complexes. Là encore, je notais les interactions – verbales ou non – entre internes et les interactions entre les internes et les externes. L'idée était d'analyser dans quelle mesure les internes restaient entre eux ou au contraire créaient des liens avec les externes. La cour de récréation constitue un lieu d'autonomie, certes relative, pour construire ses relations (Delalande, 2001, 2005). En effet, contrairement aux temps de classe, les internes, pendant les pauses, sont libres de fréquenter qui ils désirent : ils ne sont pas contraints par un plan de classe établi par les enseignants et peuvent retrouver des camarades qui ne sont pas de leur classe (comme leurs amis de l'internat). J'ai dessiné des plans sur mon journal de terrain, pour me représenter la répartition des internes dans l'espace, dans la cour de récréation et dans le réfectoire.

Comme dans l'internat, je me suis intéressée à la culture adolescente et plus spécifiquement au look vestimentaire, qui on le verra dans le chapitre 5, est un indicateur pertinent pour les internes et les membres du personnel. Je notais ainsi la tenue vestimentaire des internes et faisais parfois une comparaison avec les autres élèves de la classe, pour voir dans quelle mesure le look des internes, inscrit dans la culture de rue, était original.

Tableau récapitulatif des observations

Lieu	Période	Nombre d'heures	Classes observées
Internat	Janvier 2011 à juillet 2011	161	
	Septembre 2011 à juillet 2012	225	
Collège	- Mai 2011	7	Deux classes de 4ème
	Septembre 2011 à octobre 2011	29	Une classe de 5ème Cinq classes de 4ème Quatre classes de 3ème
	Avril 2012 à juin 2012	31	Trois classes de 5ème Dix classes de 4ème Neuf classes de 3ème
Lycée Aliénor	Avril à mai 2011	12	Une classe de 2nde
	- Mai 2012	30	Deux classes de 2nde Une classe de 1ère L
Lycée Cellois	Janvier 2012 à février 2012	81	Deux classes de 2nde Une classe de Tle S
Lycée Einstein	- Mars 2012	34	Une classe de 2nde Une classe de Tle L Une classe de Tle STG
Total	16 mois	610 h (sur 128 jours)	34 classes

B. Entretiens semi-directifs

Tous les entretiens menés dans le cadre de cette enquête ont été du *type semi-directif*. Une grille d'entretien était préparée au préalable pour orienter les interviews. Mais ces derniers prenaient l'aspect d'une conversation, l'idée étant de laisser l'enquêté s'exprimer, sans le contraindre avec des questions fermées. Du fait de notre sujet d'étude, la majorité des entretiens a été réalisée avec les adolescents de la structure. C'est par une description de celle-ci que nous commencerons. Puis, nous montrerons que pour compléter notre analyse du dispositif, d'autres acteurs ont été interviewés.

1. Avec les adolescents

Pour appréhender l'expérience adolescente, la majorité des entretiens a été réalisée auprès des internes. En avril 2011, j'ai constitué *un échantillon* de trente-six internes, *dans lequel j'ai pris soin de diversifier les variables « stratégiques »* (Michelat, 1975) en fonction de mon thème d'enquête (sexe, âge, milieu social d'origine, origine ethnique, filière, comportement scolaire...). En effet, dans le but de varier les points de vue et les expériences, j'ai ciblé ainsi :

- 18 garçons et 18 filles

- 12 internes de 5ème (les plus jeunes), 12 élèves de 3ème et 12 élèves de 1ères (les plus âgés). L'idée était de diversifier le profil scolaire des internes. Selon l'âge et le niveau des élèves, l'expérience peut différer. Les collégiens et les lycéens ne sont pas confrontés aux mêmes règles à l'internat. De plus, leur expérience scolaire n'est pas similaire : j'ai par exemple choisi volontairement les 3èmes et les 1ères qui passent un examen à la fin de l'année.

- J'ai fait l'hypothèse que l'expérience des adolescents, et plus spécifiquement leur confrontation aux mixités sociale et ethnique diffère selon les appartenances des internes. J'ai sélectionné des internes issus de milieux sociaux différents, soit 20 de catégories populaires et 13 de catégories moyennes et supérieures⁸⁰. De plus, j'ai choisi des internes aux origines ethniques diverses, en distinguant les « autochtones » (13 internes) et les « allochtones » (23 adolescents)⁸¹.

- Pour les 12 lycéens de 1ères, j'ai varié les sections et les établissements d'affectation. Ainsi, on trouve dans l'échantillon 5 internes de 1ère S (scientifique), 3 de 1ère ES (économique et sociale), 1 de 1ère L (littéraire) et 3 de STG (sciences techniques de gestion). 5 internes sont scolarisés dans le lycée La Bruyère, 5 dans le lycée Einstein et 2 dans le lycée Aliénor.

- Au moment de la constitution de mon échantillon, je n'avais pas encore les résultats scolaires des internes. Même si cet indicateur n'a pas été pris en compte, j'ai constaté, après-coup, que les internes

⁸⁰ Je n'avais pas d'informations pour trois d'entre eux. Rappelons que pour estimer l'origine sociale, j'ai croisé différents indicateurs : l'obtention d'une bourse, l'emploi des parents, le montant des revenus des parents (inscrit sur la dernière fiche d'imposition) et les frais de l'internat (qui sont calculés en fonction des revenus de la famille).

⁸¹ Rappelons que pour définir l'origine ethnique des internes et les caractériser en « autochtones » ou « allochtones », on a croisé le prénom, le nom de famille, la couleur de peau, la nationalité des internes et le pays de naissance des parents.

interrogés ont des notes hétérogènes. Mais au vu des observations déjà effectuées, j'ai essayé de sélectionner des élèves avec des comportements plus ou moins conformes aux attentes de l'internat d'excellence, et de l'école en général.

Mais, malgré moi, *deux entretiens sont devenus collectifs* : la première année, une adolescente est venue avec deux copines (avec des caractéristiques socio-démographiques proches des siennes) ; la seconde année, un interne est accompagné d'un de ses copains, lors de l'entretien. Je n'ai pas refusé de réaliser ces deux entretiens collectifs. Je me suis dit que ces derniers pouvaient être intéressants pour analyser la sociabilité des internes. Et, en effet, ces deux entretiens ont permis de mettre au jour et d'enregistrer des interactions entre internes, basées sur un langage de rue, mais aussi de confronter leurs points de vue. Mais je n'ai pas abordé avec ces enquêtés, des thèmes plus intimes, tels que les relations amoureuses. De plus, je n'ai pas posé au dernier enquêté certaines questions, sur sa situation familiale par exemple. C'est pour cela que dans notre analyse, le nombre d'enquêtes sera rapporté parfois à trente-huit et non trente-neuf.

Ces trois enquêtés supplémentaires modifient alors les quotas présentés précédemment. De plus, la seconde année, les membres de l'échantillon ont été interrogés de nouveau. Mais onze d'entre eux avaient quitté la structure : seuls six ont été interrogés, après leur départ. Voici donc un tableau récapitulatif des adolescents interviewés, les deux années⁸² :

⁸² Un tableau présentant chaque enquêté se trouve en annexe.

Tableau récapitulatif des adolescents enquêtés

Variables	Modalités		
	1ère année	2ème année	
		Internes	Enquêtés partis
Sexe	Garçons : 18 Filles : 20	Garçons : 12 Filles : 16	Garçons : 4 Filles : 2
Niveau	5ème : 14 3ème : 12 1ère : 12	4ème : 11 2nde : 8 Terminale : 9	3ème : 1 2nde : 3 Terminale : 2
Section (pour les lycéens)	1ère S : 5 1ère ES : 3 1ère L : 1 1ère STG : 3	2nde générale : 7 2nde professionnelle : 1 Terminale S : 4 Terminale ES : 1 Terminale L : 1 Terminale STG : 3	Terminale ES : 2
Établissements d'affectation	Collège : 26 Aliénor : 2 Cellois : 5 Einstein : 5	Collège : 11 Aliénor : 4 Cellois : 7 Einstein : 4 Condorcet : 1 Renaissance : 1	
Milieu social	Populaires : 22 Moy. Sup. 13 NR : 3	Populaires : 19 Moy. Sup. : 8 NR : 1	Populaires : 2 Moy. Sup. : 3 NR : 1
Origine ethnique	Allochtones : 25 Autochtones : 13	Allochtones : 18 Autochtones : 10	Allochtones : 3 Autochtones : 3
Moyenne générale précédant l'entrée à l'internat⁸³	Moins de 9/20 : 11 De 9 à 13/20 : 14 De 13 à 15/20 : 10 Plus de 15/20 : 2 NR : 1	Moins de 9/20 : 6 De 9 à 13/20 : 10 De 13 à 15/20 : 8 Plus de 15/20 : 2 NR : 1	Moins de 9/20 : 3 De 9 à 13/20 : 2 De 13 à 15/20 : 1
Totaux	38	28	6

Les conditions de réalisation des entretiens n'ont pas toujours été idéales. Outre les entretiens qui devinrent collectifs, ces derniers ont également été *contraints par les horaires* : l'emploi du temps très serré des internes a parfois limité la durée de l'entretien. Les entretiens ont duré entre 25 minutes et 1 h 15, la première année. Les entretiens ont également été réalisés dans des lieux collectifs : il arrivait alors qu'on soit interrompu par un assistant d'éducation ou par un autre élève. La seconde année, les mêmes contraintes ont été relevées. Mais la plus grande proximité entre les enquêtés et moi-même a été favorable aux entretiens : les adolescents développaient davantage leurs réponses et se confiaient également plus (par exemple, pour les

⁸³ Nous avons relevé les moyennes générales du dernier bulletin scolaire fourni dans le dossier de candidature (correspondant au 2ème ou au 3ème trimestre, selon les cas). Les moyennes générales n'étant pas toujours disponibles, nous avons calculé la moyenne à partir des moyennes de français, mathématiques et histoire-géographie. Dans le tableau suivant, nous avons choisi de regrouper les élèves par catégories de notes : ceux ayant moins de 9/20 étant considérés comme ayant des résultats faibles, ceux entre 9 et 13/20 des résultats moyens, ceux entre 13 et 15/20 des bons résultats et ceux ayant plus de 15/20 de très bons résultats.

transgressions). La première année, un tiers des entretiens (12 sur 36) dépasse quarante-cinq minutes, alors qu'ils sont plus des deux tiers (23 sur 33) la seconde année.

La grosse difficulté des entretiens de la seconde année a été de contacter les adolescents qui avaient quitté la structure : sur onze adolescents interviewés partis, j'ai réussi à réaliser des entretiens avec six d'entre eux. J'ai demandé aux internes, qui avaient encore des contacts avec eux de me fournir un numéro de téléphone ou une adresse Facebook pour que je les joigne. Ces six entretiens se sont étendus d'avril 2012 à septembre 2012, au vu des calendriers parfois compliqués des adolescents. Par exemple, j'ai dû attendre qu'un enquêté revienne de Centrafrique où il avait passé une année. Un des six entretiens avec un adolescent résidant en Bretagne a été réalisé par téléphone. Pour les cinq autres, je me suis déplacée dans toute la région et les entretiens ont été effectués dans des endroits publics (souvent bruyants).

J'ai choisi de me centrer sur l'expérience des internes et non sur la totalité des adolescents. Je n'ai réalisé aucun entretien avec les externes, pour plusieurs raisons. Même s'il aurait été intéressant de mettre en lumière leur point de vue, celui-ci n'était pas central dans mon analyse : je souhaitais me focaliser sur l'expérience des internes. Prenons l'exemple du racisme. L'idée était de mettre en lumière le ressenti des internes et leur vécu dans les établissements et non de savoir si les externes étaient ou non racistes⁸⁴. De plus, ce choix de ne pas interroger les externes découlait de ma posture d'enquêteur. Je rappelle que pour ne pas que les internes se sentent épiés ou stigmatisés par les autres camarades lors de mes observations, je me présentais comme faisant une enquête sur le déroulement des cours dans le secondaire – et non sur les internes. De ce fait, il aurait été compliqué d'interroger les externes sur leurs relations avec les internes. Cette question a été abordée de manière détournée dans les questionnaires, on y reviendra.

Les grilles d'entretien ont été constituées comme des « canevas » (Olivier de Sardan, 1995). L'idée était de préparer plusieurs grands thèmes qui serviraient à orienter la conversation avec les enquêtés, sans pour autant prendre l'aspect d'un questionnaire (Kauffman, 1996). Les deux années, j'ai demandé aux internes de me raconter leur expérience autour des grandes thématiques suivantes : l'inscription en internat d'excellence, la sociabilité, le travail scolaire, le rapport au temps, les loisirs, le rapport aux adultes et aux règles et leur point de vue sur le dispositif. Ces différents axes étaient repris à partir des trois contextes spatiaux dans lesquels l'expérience des internes s'inscrit : l'internat d'excellence, l'établissement scolaire d'affectation et le lieu de résidence. Les entretiens avec les adolescents qui ont quitté la structure ont cherché à aborder les sujets suivants : le départ de l'internat, le retour au domicile et dans l'établissement scolaire, le travail scolaire, les loisirs, les contacts avec les pairs de l'internat et ceux de l'établissement de l'an passé⁸⁵. Grâce aux entretiens, des thèmes qui se prêtent peu à l'observation (Arborio, Fournier, 1999) ou qui pour des modalités

⁸⁴ François Dubet *et al.* (2013) optent pour une démarche identique, dans leur analyse des discriminations.

⁸⁵ Toutes les grilles d'entretien se trouvent en annexe.

pratiques n'ont pas été observées, ont pu être pris en compte dans notre analyse : les relations familiales, la sociabilité du quartier, la situation scolaire passée, en sont des exemples.

2. Avec d'autres acteurs : l'avantage de l'enquête collective

La concrétisation du dispositif dans l'enceinte de l'établissement observé a été éclairée par nos observations mais aussi par des entretiens avec le directeur, l'un des CPE (Mr Moulin) et six assistants d'éducation (trois chaque année). Concernant le directeur et le CPE, j'ai attendu la fin de mon enquête de terrain (juillet 2012) pour réaliser avec chacun d'entre eux un entretien semi-directif, dans le but que ces derniers reviennent sur ces deux années – de la phase de conception au bilan de fin de deuxième année. Mais j'ai bien évidemment eu des indications sur le fonctionnement tout au long des deux années, lors de conversations informelles ou lors de réunions plus formelles⁸⁶. La réalisation de ces entretiens un peu tardive a eu le mérite de faire présenter aux enquêtés leur démarche et leurs ajustements dans le temps. La discussion prenait davantage la forme d'un bilan. Néanmoins, le fait de faire raconter aux enquêtés la conception du dispositif, soit plus de deux ans auparavant, présente des limites : en effet, on peut se demander dans quelle mesure le directeur et le CPE se souviennent des décisions prises lors de la création. Les entretiens avec le directeur et le CPE ont oscillé entre les pôles de la consultation et du récit (Olivier de Sardan, 1995). D'une part, j'ai récolté des informations sur le dispositif et son organisation concrète – pôle de la consultation – en leur demandant par exemple de revenir sur la politique du dispositif, sa conception, le recrutement. D'autre part, je leur ai demandé de me raconter leur parcours professionnel et leurs tâches quotidiennes – pôle du récit. Concernant les assistants d'éducation, il s'agissait de faire un retour sur leur parcours scolaire et professionnel, de leur faire raconter leur quotidien – leurs tâches et leurs rapports avec les différents acteurs – dans la structure et leur avis sur le dispositif. Les entretiens avec les assistants d'éducation ont été utilisés de manière partielle : tout ce qui concernait leur professionnalité a servi l'enquête collective mais a été écarté de notre analyse.

De plus, des entretiens ont également été effectués avec les parents des internes, dans le cadre de l'enquête collective. J'ai réalisé onze entretiens avec les familles (lors de leur déplacement au collège, à l'internat ou au téléphone) entre janvier et mai 2012. J'ai dès que possible essayé d'interroger les parents des adolescents de mon échantillon, pour croiser le discours de ces derniers avec celui de leurs parents : sur les onze familles interrogées, six sont celles des internes que j'ai interviewés. Mais, pour l'analyse, je me suis également appuyée sur les dix entretiens réalisés par Patrick Rayou et Filippo Pirone. La grille d'entretien a été construite ensemble, autour de thématiques, volontairement larges, pour être utiles à l'ensemble des axes abordés par l'enquête

⁸⁶ Par exemple, j'ai assisté à un interview du directeur par une journaliste allemande, en janvier 2011 (lors de mon premier jour d'observation).

collective : la situation passée, l'inscription en internat d'excellence, le vécu de leur enfant à l'internat, les contacts avec le personnel de l'internat, le déroulement du week-end et les effets de la mise en internat. Du fait des contraintes de la réalisation des entretiens, tous les thèmes ont rarement été abordés de manière approfondie.

Les rencontres avec les familles ont été particulièrement difficiles à planifier, vu l'éloignement géographique entre le domicile des familles et l'internat. Ainsi, quatre moments ont été choisis pour organiser les entretiens : deux réunions parents/professeurs au collège et deux dimanches soirs (lorsque certains parents accompagnaient leur enfant à l'internat). Les enseignantes associées à la recherche collective ont distribué des mots aux internes, qui devaient être transmis à leurs parents : ce mot informait les parents de notre démarche et les invitait à nous transmettre des coordonnées téléphoniques. Mais les internes n'ont pas toujours donné le papier à leurs parents. J'ai alors directement demandé aux internes, qui étaient raccompagnés le dimanche soir, de me transmettre le numéro de téléphone d'un de leurs parents. Pour éviter le biais d'être perçus comme des envoyés de l'institution scolaire (Lahire, 1995), j'ai moi-même téléphoné aux familles, pour planifier les entretiens réalisés à l'internat. Même si les familles avaient été prévenues au préalable, ces dernières avaient, pour la plupart d'entre elles, peu de temps à consacrer à un entretien. La majorité des entretiens a duré moins de trente minutes. Certains parents ont été méfiants à l'égard de l'enquêteur : ils ont éprouvé des réticences à répondre à ses questions ou refuser l'enregistrement, ce qui n'est pas rare pour des enquêtes auprès d'individus des milieux populaires (Beaud, Weber, 1997). De plus, la faible maîtrise de la langue française de certaines familles a ajouté une difficulté.

Pour finir, je n'ai pas réalisé d'entretiens avec les membres du personnel des établissements. Par ailleurs, j'ai discuté de façon informelle, surtout avec des enseignants, lors de ma présence en salle des professeurs ou après avoir observé des séances en classe. Ainsi, à la fin du cours, quand l'enseignant était disponible, je lui demandais de me donner son point de vue sur le comportement des internes de la classe observée ou d'autres classes. De plus, j'ai utilisé pour mon analyse les entretiens réalisés par Patrick Rayou et Filippo Pirone, avec la principale-adjointe du collège et avec les deux enseignantes du collège associées à la recherche collective.

Récapitulatif des entretiens formels avec les adultes

Statut	Nombre d'entretiens
Membres de la direction	1 avec le directeur de l'internat d'excellence 1 avec le CPE de l'internat d'excellence 1 avec la principale-adjointe du collège
Assistants d'éducation	6 avec les assistants d'éducation de l'internat
Enseignants	2 enseignantes du collège associées à la recherche (français et histoire-géographie)
Familles (parent, grand-frère ou grande sœur, tante)	21 entretiens avec au moins un membre de la famille
Total	32

C. Questionnaires sur la sociabilité

La sociabilité est un pôle central de l'expérience adolescente. Nous avons vu, en introduction de notre thèse, que celle-ci affectait le travail scolaire mais aussi le temps des loisirs. Pour analyser finement la sociabilité des internes, j'ai décidé de réaliser *deux types de questionnaires* : un sur la sociabilité dans l'enceinte de l'internat d'excellence, l'autre sur la sociabilité dans les établissements scolaires d'affectation. A partir de mes observations et des premiers entretiens, il apparaissait que des « entre-soi » se formaient dans l'enceinte de l'internat d'excellence et surtout la journée dans les établissements. Les questionnaires avaient pour objectif de mesurer les variables (le statut de l'élève – interne ou externe – le sexe, l'origine ethnique...) influençant la création de relations amicales ou scolaires.

La sociologie des réseaux, et plus précisément le test sociométrique de Jacob Levy Moreno (Moreno, 1954), a inspiré la création de ces questionnaires.

« [Le test sociométrique] consiste à demander à chaque membre d'un groupe donné de choisir parmi les autres membres du groupe, pour une action ou dans un cadre donné (appelé le « critère » du test), ceux qu'il voudrait avoir ou au contraire ne pas avoir comme compagnon (ou voisin en classe, ou coéquipier dans un jeu, ou collègue dans une équipe de travail...). » (Mercklé, 2011, p. 16).

L'hypothèse, détaillée dans la citation, selon laquelle l'individu, ici l'adolescent, ne choisit pas le même camarade selon les situations, est reprise. Il était demandé au répondant de citer le nom d'un de ses camarades pour une série de situations scolaires ou non⁸⁷. *L'idée était de mesurer les variables qui influencent la création de relations amicales ou scolaires et de savoir si les internes et les externes créaient des relations amicales*. Plus largement, on pouvait alors appréhender dans

⁸⁷ Les deux questionnaires se trouvent en annexe.

quelle mesure, dans un contexte de mixités sociale et ethnique, les relations répondaient à la loi de l'homophilie⁸⁸. De plus, deux questions dans chacun des questionnaires portant principalement sur le travail scolaire ont permis de s'intéresser aux effets de la mixité scolaire, en termes de création de soutien scolaire.

La passation de ces questionnaires s'est déroulée principalement en mai et juin 2012. Le questionnaire 1 portait spécifiquement sur les liens d'amitié entre les internes. Il a été distribué à tous les internes de l'internat d'excellence, soit 148 adolescents, en mai et juin 2012. Ce questionnaire comportait onze questions. La première était générale : « Qui est ton meilleur ami (ou meilleure amie) ? ». La seconde demandait des précisions sur ce meilleur ami : « Est-il/elle de l'internat ? Du collège ? De ta ville ? Ou autres ? ». Les neuf autres questions concernaient les autres internes, avec des mises en situation, telles que « Tu as besoin d'aide pour tes devoirs, auquel/à laquelle de tes camarades de l'internat demanderais-tu de l'aide ? ». Tous les internes ont rempli le questionnaire, mais certaines questions sont restées sans réponse.

Le questionnaire 2 portait sur les liens d'amitié entre internes et externes. La passation de ces questionnaires a été réalisée durant les derniers jours d'observation dans les quatre établissements, c'est-à-dire entre février et juin 2012. Après avoir observé une séance de cours, l'enseignant me laissait une dizaine de minutes pour faire remplir les questionnaires. Le questionnaire était présenté comme portant sur les liens d'amitié au collège et au lycée (et non sur les relations entre internes et externes). Les 51 internes du collège étant répartis dans 22 classes, le questionnaire a été distribué à tous les élèves de ces classes (3 classes de 5^{ème} ; 10 classes de 4^{ème} et 9 classes de 3^{ème}), soit un total de 606 élèves. De plus, il a été distribué dans les neuf classes de lycéens observées, soit à 272 élèves. Le questionnaire comporte neuf questions. Pour chacune, l'enquêté devait répondre en citant un camarade de sa classe. Voici deux exemples : « Dans ta classe, de quel(le) camarade te sens-tu le plus proche ? » et « Un de tes professeurs demande d'effectuer à deux un travail écrit. Avec qui choisis-tu de le faire ? ». J'ai été présente à chaque passation de questionnaires, dans le but de le présenter, de répondre à des questions (et éviter les non-réponses) et de mesurer d'éventuels biais. C'est la formulation des questions portant sur l'interne ou le camarade « le plus proche » et « le moins proche », qui a semblé le plus déranger les adolescents. Certains demandaient alors : « moins proche, est-ce que ça veut dire que je lui parle pas ou que je ne l'aime pas ? ». Il est vrai que la formulation choisie n'était pas très claire et même pour l'exploitation des réponses elle manquait de précisions. Par exemple, je ne pouvais pas savoir s'il s'agissait de proximité amicale, amoureuse ou familiale (certains membres d'une même famille étaient ensemble à l'internat ou dans une même classe). Pour ne pas biaiser les résultats, les questions n'ont pas été modifiées, même si je conçois leur manque de clarté.

La passation des questionnaires, comme chaque méthode, comporte un certain nombre de

⁸⁸ Je n'ai pas poussé l'analyse à la constitution de sociogrammes, qui consiste à présenter « la position qu'occupe chaque individu dans le groupe, et les relations de choix ou de rejet établies entre les individus. », (Mercklé, 2011, p. 17).

biais. Tout d'abord, j'ai pu me rendre compte d'une certaine influence des pairs. Par exemple, ces derniers regardaient les réponses de leur voisin, l'incitaient à inscrire un nom particulier, ou même écrivaient à sa place. Il aurait fallu que chaque élève soit seul au moment de répondre, ce qui n'était en pratique pas possible dans les établissements, mais qui a essayé d'être fait au maximum à l'internat. Le décalage de passation du questionnaire 2 de plusieurs mois représente également un biais, car la création de liens entre internes et externes est progressive dans le temps. De plus, la sociabilité adolescente apparaît comme relativement volatile. Un récent conflit peut bouleverser les réponses du répondant. Ainsi, en quelques jours – entre la passation du questionnaire et les commentaires pendant les entretiens – des internes désiraient changer leurs réponses. Qui plus est, il est difficile pour la plupart d'entre eux de choisir une personne parmi leurs copains. C'est pour cela que de nombreuses fois, les adolescents inscrivaient plusieurs noms alors qu'il était stipulé qu'il ne fallait qu'un seul nom par réponse. Ces réponses multiples ont compliqué le traitement des questionnaires. Pour finir, il nous a été reproché, par une enseignante du collège, de rentrer dans le jeu de la popularité adolescente. La désignation comme élève le moins proche par ses pairs – parfois accompagnée d'une annonce à haute voix à travers la classe – pouvait être source de souffrance pour l'adolescent en question.

Les questionnaires n'étaient pas anonymes, dans le but de pouvoir croiser les caractéristiques du répondant et de l'élève désigné dans les réponses. L'absence d'anonymat a parfois interpellé les élèves. J'ai alors expliqué que c'était pour mesurer l'influence des variables dans la création d'amitié, en donnant l'exemple du sexe : « je vais regarder si les filles choisissent plus les filles ; donc je dois savoir qui remplit le questionnaire ». Après explication, aucune objection n'a été faite. Pour les internes (le questionnaire 1), j'ai pu croiser les réponses avec les variables du sexe, de l'origine sociale, de l'origine ethnique, de l'ancienneté dans la structure et du niveau scolaire. Pour les externes, j'avais le sexe et l'origine ethnique des répondants (avec le prénom, le nom et la photographie sur le trombinoscope), mais pas l'origine sociale : je n'ai donc pas pu mesurer l'influence de cette variable. Je n'ai pas utilisé de logiciel particulier pour le traitement des questionnaires. Je me suis principalement focalisée sur les questions d'ordre général et celles portant sur le travail scolaire, qui représentaient les thématiques centrales de mes observations et de mes entretiens.

Lors de la seconde vague d'entretiens, en fin de seconde année, il a été demandé aux internes de commenter leurs réponses aux questionnaires. Les enquêtés n'ont pas toujours réussi à justifier leurs choix. A ce sujet, Claire Bidart montre qu'il est difficile pour les enquêtés d'expliquer les raisons de l'amitié (Bidart, 1997). Pour autant, le retour de certains enquêtés a apporté des éléments intéressants pour l'analyse. De plus, les résultats des questionnaires, qui se basaient parfois sur des situations fictives, ont été corrélées à mes observations.

D. Sources écrites

Les sources écrites émanant du terrain auxquelles on a eu accès pendant ces deux ans ont été diverses. Nous détaillerons ici celles qui ont été utilisées pour notre analyse.

Tout d'abord, j'ai dépouillé les dossiers des internes. Avec mes collègues de travail, on a sélectionné les nombreuses informations disponibles dans les dossiers, en nous basant sur un document de travail⁸⁹. Le directeur de l'internat ne nous a pas autorisés à photocopier les dossiers. De ce fait, on a recueilli les informations les plus pertinentes, dès la lecture du dossier. Dans un premier temps, il s'agissait de caractériser la population adolescente recrutée⁹⁰, à partir des dossiers d'inscription. On relevait alors les critères sociaux et démographiques suivants : sexe, année de naissance, nationalité, professions des parents, résidence en ZUS, scolarisation en éducation prioritaire, obtention d'une bourse... La seconde année, pour affiner notre analyse des caractéristiques sociales et ethnique, on a ajouté plusieurs critères : revenus des parents, frais de l'internat et pays de naissance des parents. Les dossiers d'inscription ont aussi permis de nous intéresser aux profils scolaires des élèves recrutés – moyennes des bulletins précédents et indicateurs sur le comportement (nombre de retards et d'absences, commentaires des enseignants...) – et aux activités pratiquées précédemment. Cette phase de dépouillement des dossiers d'inscription a donc été réalisée deux fois : pour les internes recrutés la première année et pour ceux recrutés la seconde année. Dans un deuxième temps, on a, à la fin de chaque année, relevé des renseignements sur le déroulement de la scolarité des internes à l'internat et dans leur établissement. On a récolté les principales notes (moyenne générale, moyenne en français, en mathématiques, en histoire-géographie et dans d'autres matières à fort coefficient pour les lycéens) et appréciations générales (félicitations, avertissement travail...) des bulletins scolaires de l'établissement, ainsi que les commentaires du bulletin de l'internat et les sanctions (avertissements et exclusions). Ce sont surtout les résultats quantitatifs qui ont été traités par l'équipe, sous forme d'analyse statistique, dans le but de mesurer l'évolution des notes des internes. De plus, je me suis principalement intéressée aux données sur les membres de mon échantillon d'interviewés.

Les documents produits par les acteurs sur le terrain ont également été des sources riches. Tout d'abord, le site de l'internat d'excellence permettait l'accès à différentes informations, telles que le règlement intérieur ou encore la présentation des activités. De plus, les membres du personnel m'ont transmis d'autres documents, leur servant d'outils de travail. J'ai ainsi obtenu une copie de statistiques sur les retards des internes par l'un des CPE ou encore les listes des inscrits aux activités du mercredi par un assistant d'éducation.

⁸⁹ Ce document de travail se trouve en annexe.

⁹⁰ Il nous semblait intéressant de pouvoir analyser les dossiers des élèves qui n'avaient pas été acceptés, pour voir selon quels critères se faisait la sélection. Mais l'autorisation demandée au Directeur académique des services départementaux de l'Éducation nationale nous a été refusée.

Chacune de ces méthodes a permis la récolte de nombreux matériaux. Néanmoins, elle présente également plusieurs biais, qui ne sont pas toujours évitables, mais dont il faut prendre conscience. Au fil de nos propos, on en a déjà explicité certains. Pour finir, on aimerait se centrer sur la relation d'enquête, qui peut simultanément être synonyme d'obstacles et d'avantages.

III. Relation d'enquête : entre atouts et entraves

Partons de ce que Pierre Fournier nomme les « caractéristiques externes » de l'enquêteur, c'est-à-dire les attributs physiques perceptibles (sexe, âge, couleur de peau...) qui influencent grandement la relation nouée avec l'enquêté. La relation d'enquête est définie comme un « contrat incomplet ». L'enquêteur énonce sa démarche d'enquête, souvent de manière approximative, à l'enquêté en s'engageant à ce que les informations restent anonymes et confidentielles. En acceptant de participer à l'enquête – par exemple en donnant son accord pour un entretien – l'enquêté accepte en quelque sorte un contrat. Mais Pierre Fournier ajoute que lorsque l'enquêté donne son accord, il ne sait pas précisément ce que cherche l'enquêteur. Ainsi, quand je disais aux internes avant l'entretien « on va discuter de ton année à l'internat », il est clair que cette consigne générale ajoutée à la méconnaissance de ce qu'est un entretien sociologique, créait une obscurité sur mes intentions. C'est justement face à cette zone de flou que l'enquêté cherche à compléter le contrat à partir des caractéristiques externes de l'enquêteur. (Fournier, 2006)

Nous allons donc réfléchir maintenant à comment mes caractéristiques externes ont pu être un facteur d'accès ou au contraire un obstacle à la collecte de matériaux et quelles stratégies ont été mises en œuvre pour atténuer la distance.

A. L'écart d'âge et de niveau d'étude à atténuer

Comme le montrent Isabelle Danic, Julie Delalande et Patrick Rayou, le chercheur enquêtant auprès d'enfants ou d'adolescents doit gagner la confiance des enquêtés. Il doit tâcher à renverser la dissymétrie et convaincre les enquêtés qu'ils détiennent un savoir particulier (Danic, Delalande, Rayou, 2006). Pour ma part, *il est clair que mon jeune âge a aidé*⁹¹ à tisser une relation d'enquête de confiance avec les adolescents enquêtés. Il est difficile de mesurer réellement les effets de cette proximité d'âge. Mais j'ai fait en sorte que les enquêtés la ressentent, pour qu'ils soient à l'aise. Lors

⁹¹ J'ai commencé mon enquête de terrain à vingt-trois ans. De plus, on a fréquemment tendance à me donner un âge plus jeune. Par exemple, pendant mon travail d'enquête, j'ai été plusieurs fois prise pour une lycéenne, par certains adolescents ou par des membres du personnel des établissements.

des discussions informelles ou des entretiens, j'ai par exemple orienté la discussion sur le partage de références culturelles communes. Voici deux exemples :

Moi : « Et donc dans vos cités c'est comme ça ? »

Reda (4ème) : c'est mixte, y a de tout.

Mahjid (4ème) : comme banlieue 13 [film].

Moi : Je l'ai vu hier, il est passé à la télé.

Mahjid : ah ouais ?

Reda : issimatam ?

Mahjid : tu vois la fouine

Moi : C'est une avec une grosse natte

Reda : ouais. »

Moi : « Et tu joues à quoi comme genre de jeux ? »

Cédric (5ème) : Bah sur l'ordinateur des fois je joue à Counter Strike, Call of Duty.

Moi : C'est pas trop violent ça ?

Cédric : Si, c'est des jeux de guerre.

Moi : Ouais je connais un peu.

Cédric : Et sinon je joue aux lapins crétiens sur la Wii. Sinon je joue à Monster Hunter c'est un jeu de chasse aux monstres un peu, enfin je joue à ça sur la Wii. Sinon je joue à Mario Kart ce genre de choses.

Moi : Ah moi j'aime bien Mario Kart ! (rires). »

Comme stratégie de « camouflage » (Mauger, 1991), j'optais également pour une tenue vestimentaire particulière, comme le jean et les baskets. C'était alors un jeu astucieux : l'idée était de me fondre dans la masse, sans pour autant me décrédibiliser auprès des adultes (enseignants, directeur...). De plus, j'ai axé ma présentation sur mon statut d'étudiante plutôt que celui d'enquêtrice. L'écart de niveau d'étude a tenté d'être atténué par le langage employé. Comme Benjamin Moignard le fait dans son travail de thèse auprès de jeunes de banlieue (Moignard, 2008), j'ai autant que possible utilisé un vocabulaire en adéquation avec celui de mes enquêtés.

Moi : « Mais tu m'as pas dit que tu t'es fait griller [surprendre] cette année ? »

Le terrain était également propice à un rapprochement. Le fait que je sois prise plusieurs fois pour une assistante d'éducation, vu mon âge, n'a pas forcément été un inconvénient dans la création de lien avec les adolescents. Dans l'internat d'excellence, les internes et les surveillants ont pour la plupart créé une relation de confiance, voire de proximité. Pour autant, dès que je le pouvais, je levais toute ambiguïté. De surcroît, la population enquêtée a plutôt un rapport positif à l'école : les adolescents ne sont pas en rupture scolaire. Mon statut de doctorante a permis à certains élèves de me demander de l'aide dans leurs devoirs, comme on l'a vu précédemment, mais aussi des

conseils sur leur orientation. Par ailleurs, il a sans doute aussi impressionné d'autres internes – plus en difficultés scolairement et n'envisageant pas de longues études – qui ont fait des remarques à haute voix à leurs pairs, marquant la distance entre eux et moi :

« Elle [moi] est trop intelligente », Ikram, 2^{de}.

« Non mais elle [moi], elle est pas comme nous, elle avait genre 17 de moyenne. Elle va être docteure ! », Yacine, 2^{de}.

B. Lorsque les caractéristiques externes ne peuvent être dissimulées

L'appartenance à une catégorie sexuée fait partie des caractéristiques non dissimulables. Et, dans un établissement, comme l'internat, il a une incidence sur l'observation. Étant de sexe féminin, j'ai plus facilement eu accès aux chambres des filles. Il a été difficile d'observer les préfabriqués dans lesquels se trouvaient les garçons. D'ailleurs, les surveillantes filles ne se rendent jamais dans ces derniers. Pour ma part, j'y ai fait, parfois, quelques passages, souvent très remarqués : par exemple, ma présence était rapidement annoncée, lorsqu'un garçon poussait un cri, en sortant des douches en serviette.

De plus, les discussions concernant les relations amoureuses, voire parfois la sexualité, ne prennent pas la même tournure avec un enquêté garçon ou fille. A ce propos, Pierre Fournier donne l'exemple d'une jeune enquêtrice qui se trouve face à un enquêté qui lui déclare sa flamme (Fournier, 2006). Je n'ai pas eu à faire à une pareille situation. Pour autant, j'ai ressenti quelques fois une certaine gêne. Par exemple, lors de la passation du questionnaire sur les liens d'affinités dans les classes, un élève de terminale m'a désignée pour la question : « Pendant les vacances, tu as des places pour aller au cinéma. A quel(le) camarade de ta classe, proposes-tu de t'accompagner ? ». Celui-ci m'a ensuite demandé, le jour suivant, si j'avais bien lu ses réponses au questionnaire. Autre illustration : lors d'un entretien, un interne lycéen, Ray, avec un regard charmeur, m'a décrit les caractéristiques de sa partenaire idéale, qui coïncident avec mon physique :

« Et bon, je suis plus attiré par la différence de moi. Du coup je vais rechercher les blondes blanches (*rires*) tout ce qui est opposé à moi, pour découvrir un peu tout cela (*sourire*). J'adore les sourires tellement ambigus (*rires*). Donc là-dessus, ça peut être sympathique de voir autre chose. », Ray, 1^{ère}, garçon noir.

Cela m'amène à une autre caractéristique difficilement dissimulable : *la couleur de peau*. Cette caractéristique externe a d'autant pu influencer la relation avec certains enquêtés qui placent la variable ethnique au cœur de leur expérience. Il est alors possible que des enquêtés allochtones ne

se soient pas autant livrés à moi que si j'avais été allochtone. Par ailleurs, d'autres, autochtones, m'ont énoncé des propos qu'ils n'auraient peut-être pas osé dire si je ne partageais pas leur condition d'autochtone.

« Regarde ceux qui sont arrivés. Dans les 5èmes ça va : y a deux noirs trois blancs. Non ils sont 7... Voilà à peu près 50-50. Ça va. Et dans les 4èmes, y a des 4èmes qui sont arrivés ? Ah ouais. Y a qui qui est arrivée : Chloé, donc une blanche. Y a Aïssatou, Aminata... qui d'autres, c'est pas trop, tu vois, si on prend tous les collégiens, tous ceux qui sont arrivés, y a plus de noirs et d'arabes que de blancs qui sont arrivés. T'es d'accord avec moi ? Enfin bref je te demande pas d'être d'accord avec moi, tu fais ce que tu veux. Mais voilà quoi, moi je trouve ça pas super. », Cédric, 4ème, autochtone.

L'ethnicisation des relations a davantage été appréhendée, lors des observations, durant lesquelles les internes contrôlaient, moins qu'en entretien, les mots employés, tels que « les français » ou « les blancs ». Mais il arrivait que la spontanéité des adolescents ne soit qu'éphémère. En remarquant que je faisais partie de la catégorie visée, ces derniers s'excusaient ou changeaient leurs mots :

Yacine, élève de 2nde, en s'adressant à moi : « t'es le genre de françaises qui réussissaient à l'école ». Puis, celui-ci répète sa phrase en disant « gens » à la place de « françaises ».

Je ne pouvais pas dissimuler ma couleur de peau. Pour autant, j'ai tenté d'amoindrir les effets de cette différence d'origine ethnique. J'ai ainsi discuté des origines antillaises de mon concubin, pour affaiblir de potentielles hostilités⁹² mais aussi pour amener les adolescents à me parler de leurs origines. J'ai bien conscience des effets limités de cette stratégie. Comme le montre Pierre Fournier, il est vain de vouloir dissimuler toutes les différences entre l'enquêté et l'enquêteur et tout rapport de domination. Gérard Mauger parle également d'« illusion de la neutralisation » (Mauger, 1991). Pierre Fournier prône alors de se servir de cette distance et de ses manifestations lors des interactions avec les enquêtés, pour nous renseigner sur le « rapport de l'enquêté au monde social » (Fournier, 2006).

Comme l'écrit Jean-Pierre Olivier de Sardan, l'enquête de terrain « fait feu de tout bois » : les formes de production de matériaux doivent être pensées comme interdépendantes. Pour appréhender la réalité du terrain comme un système complet, il est primordial de se servir de tous les moyens dont on dispose et de chercher un éclectisme des données (Olivier de Sardan, 1995). C'est cette approche qui a été recherchée, grâce à l'utilisation de quatre méthodes. Chacune d'entre

⁹² Dans certains discours d'internes, l'idée d'une constante tension entre les « autochtones » et les « allochtones » était véhiculée.

elles permet d'analyser, en partie, l'expérience adolescente mais présente également des biais, inhérents parfois à la relation d'enquête. C'est en combinant ces méthodes qu'il est possible de contourner des difficultés et de gagner en analyse. Prenons l'exemple de la sociabilité. L'observation a fait apparaître des entre-soi, pas toujours faciles à systématiser. Le questionnaire a alors permis de les quantifier, grâce aux caractéristiques des internes issues des dossiers. Enfin, les entretiens avec des adolescents ont permis d'expliquer l'homophilie et de comprendre leur rapport aux mixités. Notre méthodologie a également cherché à croiser différents points de vue, même si ceux des adolescents sont centraux. C'est cet éclectisme des données qui a servi de socle à notre analyse de l'expérience adolescente, et qui a permis la construction de portraits. Ces derniers prendront deux formes. D'une part, au fil du texte, des portraits dans des encadrés illustreront des points précis de l'analyse. D'autre part, la fin de chaque chapitre sera consacrée à la présentation de quatre adolescents, qui verront leur portrait se compléter au fil de la thèse.

Partie 2

La sociabilité adolescente à l'épreuve du dispositif

Chapitre 4

Quitter ses copains d'avant

*« C'est l'assistante sociale de mon lycée qui m'avait parlé de ce nouvel internat, internat d'excellence. J'ai fait une lettre et j'ai été pris. Et j'ai tout laissé : les amis, l'amour. »,
Christopher, Terminale S.*

L'entrée en internat d'excellence est synonyme d'une mise à distance spatiale entre l'adolescent et ses proches. Rappelons que les élèves de l'internat d'excellence de Marinville proviennent de différents départements. La première année, un tiers des internes ne réside pas dans le département où se trouve l'internat d'excellence. La seconde année, ce chiffre passe à 43 %. Mais il peut s'agir également d'une prise de distance symbolique.

Ce chapitre se penchera sur la distance entre l'interne et sa famille et l'interne et ses pairs. Ce second point sera davantage approfondi pour plusieurs raisons. Tout d'abord, comme le montre Dominique Glasman, l'une des spécificités des familles populaires et plus précisément celles venant de quartiers défavorisés est que ces dernières, en attente de « cadre-protection », perçoivent l'internat comme une solution pour que leur enfant échappe aux « mauvaises influences » (Glasman, 2012). En effet, la relation aux pairs du quartier et de l'établissement scolaire apparaît comme centrale dans le projet de l'internat d'excellence, du fait de son public. Il est vrai que ce sont aussi bien la famille que les pairs qui sont désignés – derrière le terme « environnement » utilisé dans les textes officiels et dans les discours du personnel scolaire – pour expliquer les difficultés de l'élève à se consacrer à sa scolarité. Mais nous verrons qu'il s'agit davantage d'une mise à distance ponctuelle pour la famille et d'une réelle séparation pour les pairs : l'expérience de l'internat d'excellence porte davantage atteinte aux liens amicaux qu'aux relations familiales.

Comment cette distance avec les pairs est-elle envisagée et concrétisée par les adolescents ? Nous montrerons que les adolescents, ayant comme principale visée leur scolarité, adhèrent en partie, et de façon normative, à ce projet de mise à distance. Certains l'envisagent même comme une rupture⁹³ avec « des mauvaises fréquentations ». Néanmoins, dans la pratique, les adolescents vont chercher à maintenir le contact avec leurs « amis d'avant » : ils distinguent leurs pairs en fonction

⁹³ Nous définirons la rupture comme la fin d'une relation amicale et/ou amoureuse.

du degré d'intensité du lien.

I. Mettre à distance les copains : une nécessité pour les adultes

Le projet de mise à distance émane, avant tout, des adultes entourant l'adolescent⁹⁴. Les adultes, personnels scolaires ou parents, s'emparent de la zone de flou laissée par le dispositif des internats d'excellence pour éloigner l'adolescent de sa famille et surtout de ses pairs. Ces derniers sont perçus comme un groupe homogène exerçant une influence néfaste sur la scolarité de l'adolescent, dans son quartier de résidence ou/et dans son établissement scolaire. Revient, dans un second temps, aux personnels de l'internat d'excellence, la tâche de maintenir l'éloignement en mettant en place des règles spécifiques.

A. L'inscription : une distance physique imposée

Dans cette partie, nous nous intéresserons à la volonté des adultes d'éloigner les adolescents. Nous nous pencherons tout d'abord sur les textes officiels définissant le public visé par le dispositif des internats d'excellence, de façon évasive avec l'utilisation du terme « environnement ». Puis, nous réfléchirons aux sens donnés par les adultes – personnels scolaires et parents – au mot « environnement », non sans rapport avec les pairs.

1. Un ciblage flou dans les textes officiels

Les textes législatifs cadrant le dispositif des internats d'excellence insistent sur le public visé par ces structures. On peut y lire, dès le lancement du projet, que les internats d'excellence sont destinés à :

« Certains élèves appliqués, souffrant dans leur environnement⁹⁵ de situations difficiles compromettant leurs chances de réussite », extrait de la Note interministérielle du 23 mai 2008.

⁹⁴ Rappelons que le dossier de candidature doit être constitué par les parents, les personnels de l'établissement d'origine et par l'adolescent. Nous verrons dans la partie II, dans quelle mesure les adolescents ont pris part au projet.

⁹⁵ Souligné par nous.

Le choix du terme « environnement » volontairement large – parfois remplacé par celui de « contexte » tout aussi global et flou – permet de désigner aussi bien la famille, que le quartier de résidence et l'établissement scolaire, d'autant plus que les adolescents résidant en ZUS et les élèves scolarisés dans un établissement d'éducation prioritaire sont ciblés de façon privilégiée par ce dispositif. La réussite de certains élèves serait rendue possible en les sortant de leur sphère familiale et de leur quartier et en les plaçant dans des contextes plus favorisés. L'inscription en internat d'excellence est pensée, dans les textes officiels, comme une mise à distance :

« Il s'agit bien (...) de s'adresser à des élèves volontaires relevant plutôt de la politique de la ville ou de l'éducation prioritaire et qui souhaitent installer une distance entre eux et leur environnement, pour leur donner la chance d'y parvenir, avec l'accord de leur famille. », extrait du Bulletin officiel n°29, du 22 juillet 2010.

On retrouve tout de même une référence spécifique aux pairs sur le site de l'Éducation nationale. Dans une note d'information datant du 1er septembre 2011⁹⁶, il est écrit que le dispositif des internats d'excellence consiste à :

« Vivre autrement sa scolarité », en « changeant de cadre de vie, en s'épanouissant au contact de camarades motivés aussi par les résultats scolaires »⁹⁷.

On constate, avec cet extrait, que le changement de rapport à l'école serait rendu possible par une modification de l'entourage scolaire et une présence avec des « camarades motivés ». Pour autant, dans les textes et les discours officiels, les influences nocives des pairs du quartier et de l'établissement scolaire ne sont pas spécifiquement évoquées comme raisons justifiant une inscription en internat d'excellence. En est-il de même dans les discours du personnel scolaire ?

2. Les représentations du personnel scolaire : les pairs plus facilement accusables

Lorsque nous mettons de côté les textes officiels et que nous nous penchons sur les représentations des personnels des structures, les mots employés sont parfois moins vagues – même si nous sentons que certains responsables utilisent un langage politiquement correct – et permettent d'éclaircir le terme « d'environnement », davantage en lien avec le milieu résidentiel.

Tout d'abord, le directeur de l'internat d'excellence de Marinville revient sur son désir de

⁹⁶ <http://www.education.gouv.fr/cid50541/les-internats-d-excellence.html> [Consulté le 28 août 2013]

⁹⁷ D'autres visées sont énoncées telles que la « construction d'un projet personnel et professionnel » mais nous avons retenu ici celui en rapport avec les pairs.

s'investir dans le dispositif, en lien avec son histoire personnelle :

« Le projet [des internats d'excellence] en lui-même était intéressant parce que, ça ne pouvait que résonner aussi en moi. Parce que moi, j'ai grandi, jusqu'à l'âge de vingt-cinq ans à côté de la porte de B. dans une cité, bien costaud, du 93 aussi. Mais comme mes parents travaillaient à Paris, puisqu'ils étaient tous les deux, d'abord instits puis directeurs d'école élémentaire dans Paris, j'ai fait toute ma scolarité dans Paris. Et je n'ai jamais côtoyé les gens qui habitaient, là où je dormais. Ce qui fait, que ça résonnait pour moi. Parce que moi j'ai toujours eu comme seule ambition de partir de ce fichu endroit. Il n'était pas question, même que j'invite des copains à la maison, ce n'était pas possible : la cité, la banlieue, la cité, ça me filait de l'urticaire. Ce n'était juste pas possible. Et l'idée c'était toujours de se dire « bon bah voilà je vais sortir d'ici, mais je vais sortir par le haut quoi » », Mr Pasteur, directeur de l'internat d'excellence.

La volonté de rupture avec les pairs du quartier fait écho à l'enfance du directeur de l'internat d'excellence. Vivant dans une cité, celui-ci n'avait pourtant tissé aucun lien avec les pairs de son lieu de résidence désignés – comme « les gens qui habitaient là où il dormait » – mais seulement avec ses camarades de classe parisiens : « ses copains ». La scolarisation hors de son établissement de secteur, possible grâce à la profession de ses parents, est considérée comme une chance. Selon ses dires, le projet des internats d'excellence – qui poursuit le même objectif qu'il s'était fixé pour lui-même – est à envisager comme une mobilité sociale ascendante par le canal scolaire, c'est-à-dire une possibilité de sortir de la cité, perçue et désignée négativement comme un « fichu endroit (...) filant de l'urticaire ».

Le personnel des structures a tendance à désigner la famille et le quartier comme des obstacles à la réussite scolaire, plutôt que l'établissement scolaire. Un autre directeur d'internat d'excellence explique que sa structure accueille :

« Tout élève qui se trouve dans une situation, où ce qui est à l'extérieur de l'école⁹⁸ ne répond pas aux attentes de l'école », directeur d'un internat d'excellence interviewé pour un reportage télévisuel datant de 2009.

Dans son discours, la situation – « l'environnement » ou le « contexte » pour reprendre les termes officiels – non propice à la réussite scolaire est perçue comme externe aux établissements scolaires, c'est-à-dire que la famille et les pairs du quartier sont visés.

Dans un second temps, concentrons-nous sur les représentations des personnels scolaires des établissements d'origine. Lors du lancement du projet, ces derniers – qu'ils soient proviseurs, CPE,

⁹⁸ Souligné par nous.

assistante sociale, professeurs – ont été fortement mobilisés pour proposer la candidature d'élèves, remplissant les critères, peu précis, des textes officiels : des élèves « motivés », « à potentiel », « appliqués » vivant dans « un environnement non propice à la réussite ». Nous n'avons pas interrogé de personnels des établissements scolaires d'origine. Mais certains récits d'internes reviennent sur le moment où les personnels de leur établissement leur ont proposé de poser leur candidature à l'internat d'excellence.

Lors de cet entretien entre l'élève (accompagné parfois de sa famille) et le membre du personnel scolaire, *la distance avec les pairs, nécessaire pour la réussite scolaire, est plus souvent mentionnée que celle avec la famille*. Sur six internes qui exposent l'argumentation du personnel, quatre racontent que les arguments portaient sur les pairs et deux sur les conditions d'hébergement. On peut supposer qu'il est plus aisé pour le personnel d'accuser les pairs d'être une entrave à la scolarité plutôt que la famille. D'ailleurs, pour les deux internes, qui se sont vus proposer de meilleures conditions d'hébergement, il s'agissait de deux adolescents accueillis par des tierces personnes, et non par des membres de leur famille.

Les pairs sont évoqués soit directement en désignant les fréquentations de l'élève concerné, soit indirectement en dénonçant le climat pesant de l'établissement, en d'autres termes les comportements déviants⁹⁹ de la majorité de ses camarades.

« Ma mère a demandé à mon proviseur si c'était quelque chose de bien ce qu'elle faisait. Et il lui a dit, oui il voulait bien que j'aille à l'internat parce qu'il trouvait ça bien, il fallait que je change d'environnement pour mieux travailler, car j'avais la capacité de réussir, qu'il faut pas que ça soit des copines qui me freinent. », Océane, 3ème.

« Le principal en fait il a dit à ma mère ouais y a un internat d'excellence et tout, il a passé les papiers et tout, pour voir ce que c'est et tout, il a passé le site et tout. Après y a ma mère elle m'a demandé si je voulais y aller. Après ils m'ont dit on lui conseille pour, parce que genre tu vois je répondais aux professeurs et tout, genre je foutais la merde mais j'avais du potentiel, il me disait, j'avais du potentiel, quand je voulais travailler, je travaillais, mais à cause de voilà, à cause du collègue, de l'établissement où je suis et bah je pouvais pas. », Yousra, 5ème.

Les pairs, qui entourent l'adolescent, dans le quartier et dans l'établissement scolaire, sont représentés comme un groupe indifférencié, ayant une influence néfaste sur sa scolarité. Pour que celui-ci réussisse scolairement, l'éloignement des pairs serait une solution, selon les personnels scolaires, mais aussi selon les parents.

⁹⁹ Dans une approche interactionniste, on considère la déviance, comme le produit d'un étiquetage (Becker, 1985). Dans notre analyse, les comportements qui sont qualifiés de déviants le sont au regard du personnel scolaire. Déviant prend alors le sens de non-conforme aux attentes de l'institution scolaire.

3. Une vision monolithique de la sociabilité adolescente, retrouvée chez les parents

Les familles sont parties prenantes du projet d'inscription en internat d'excellence. D'ailleurs, plus de la moitié des adolescents (20 sur 38 enquêtés) raconte que ce sont leurs parents qui ont pris la décision de les envoyer en internat d'excellence, allant parfois à l'encontre de leur propre désir. Les raisons des parents, cherchant ou acceptant d'envoyer leur enfant à l'internat d'excellence, sont diverses et cumulatives.

Tout d'abord, les arguments exposés par une majorité de familles (15 sur 18 familles interrogées sur cette question¹⁰⁰) concernent la sphère familiale. Six d'entre eux soulignent des difficultés portant sur les conditions d'hébergement mais aussi des relations conflictuelles avec leur enfant. Les neuf autres mettent davantage en avant l'idée que l'internat apportera un meilleur cadre (principalement un cadre de travail) à leur enfant que la situation familiale¹⁰¹.

De plus, un tiers des parents (6 sur 18) cible l'établissement scolaire, dans lequel leur enfant est scolarisé. Les autres élèves instaurent un climat de chahut – voire de violence – dans l'établissement, et les enseignants n'arrivent pas à créer de bonnes conditions de travail pour garantir la réussite scolaire de leur enfant. Comme on a pu le constater dans les autres structures (Rayou, Glasman, 2012), l'inscription en internat d'excellence représente un moyen de contourner la carte scolaire, une stratégie d'évitement (van Zanten, 2012) de l'établissement de secteur, ségrégué scolairement, socialement (Trancart, 1998) et ethniquement (Barthon, 1997 ; Felouzis, Liot, Perroton, 2005). Dans de nombreux cas, la proposition d'intégrer l'internat d'excellence est faite, par des personnels scolaires, à l'élève ainsi qu'aux parents. Mais il arrive également que ce soient les parents, accompagnés ou non de leur enfant, qui effectuent des recherches pour trouver une structure alternative à l'établissement scolaire de secteur, dans lequel est scolarisé leur enfant.

Mère de Latifa (2nde) : « J'avais dit que c'était hors de question qu'elle aille au lycée de secteur par rapport à Clairières. Le lycée de secteur euh...

Enquêteur : Il vous plaisait pas.

Mère de Latifa : Du tout, c'est une très mauvaise réputation et tout ça,

Enquêteur : D'accord, il a mauvaise réputation parce que vous pensez que les enseignements sont moins bons ? Que les fréquentations sont pas bonnes ? Les deux à la fois ?

Mère de Latifa : Les deux à la fois parce que les encadrements et tout ça c'est beaucoup de... y

¹⁰⁰ L'ensemble des thèmes n'a pas été abordé avec toutes les familles, au vu des conditions de réalisation et du caractère semi-directifs des entretiens (cf. chapitre 3). C'est pour cela que le total des enquêtés indiqué entre parenthèses ne correspond pas toujours à l'ensemble des individus interrogés. Il en sera parfois de même pour les adolescents. Cette explication donnée, on ne précisera plus « interrogés sur cette question », dans la suite de notre analyse.

¹⁰¹ On ne s'attardera pas sur cette attente de cadre, qui sera développée dans le chapitre 7.

a pas... moi je voulais un lycée qui ait une très grosse réussite, pour la pousser vers le haut ! Et elle a fait un stage en pédiatrie (...) Et au cabinet de pédiatre on nous a dit que fallait qu'elle ait le meilleur lycée, dans les entourages c'était le lycée Aliénor, qui n'est pas le lycée de secteur. Donc j'en ai parlé à la directrice, la directrice s'est renseignée, et de là elle m'a parlé de l'internat d'excellence, de Marinville, où le lycée Aliénor était de secteur.

Enquêteur : Tout à fait. Donc l'internat pour vous c'était d'une certaine manière une stratégie ?

Mère de Latifa : Voilà. »

Pour finir, plus que la mauvaise réputation de l'établissement, trois familles – tous parents de filles – évoquent spécifiquement les rapports aux pairs, comme facteurs expliquant la mise en internat. Deux parents expliquent que le temps passé avec les pairs entraine en concurrence avec le temps des devoirs. Ceux-ci racontent que l'année d'avant l'internat avait souvent été marquée, par un temps libre proliférant, du fait principalement de leur retour tardif après le travail. L'occupation de ce temps, sans surveillance, se trouvant libérée de contrôles et de contraintes, faisait place à des activités telles que les sorties avec le groupe de pairs, et non au travail scolaire, comme les parents l'auraient espéré. Ainsi, la volonté de trouver un cadrage de ce temps d'après-école s'est cristallisée dans l'inscription de leur enfant dans l'internat d'excellence.

« Elle était surtout livrée à elle-même parce que bon ben moi je travaille énormément donc le soir je rentrais tard (...) Comme elle était livrée à elle-même je veux dire les cours passaient après quoi, c'était plus les copains les copines, et les sorties. (...) Elle était confiée à la responsabilité de ses grands-parents mais bon je la retrouvais souvent chez ses copines, et les devoirs sont pas faits quoi... », mère de Muriel (élève de 4ème), assistante commerciale.

Les pairs sont perçus ici comme un des facteurs retardant la mise au travail, après l'école. Muriel ne résidait pas dans un quartier ZUS et n'était pas scolarisée dans un établissement d'éducation prioritaire. Les pairs ne sont pas désignés comme des « mauvaises fréquentations » : ils éloignent du métier d'élève (Perrenoud, 1994 ; Sirota, 1993), sans pour autant pousser à la violence, comme c'est le cas avec Fahima. Le père de Fahima, élève de 4ème, explique que le comportement déviant de sa fille ne lui permettait pas de réussir scolairement : les relations amicales de cette dernière, et plus précisément les tensions avec ses pairs, l'éloignaient des attentes de l'école, mais la contraignaient également à adopter un comportement violent. Il explique alors que c'est seulement avec une prise de distance avec ses « copines », amorcée au moment du dépôt de dossier de candidature pour l'internat d'excellence, que les difficultés scolaires ont pu être surmontées.

« Elle avait vraiment des difficultés de comportement, c'était des difficultés comportementales, c'était pas des difficultés psychologiquement, c'était vraiment comportemental parce qu'elle se

bagarrait avec des copines, des choses comme ça. Ça a duré pendant un cycle puisque ça a commencé depuis l'école primaire, d'une durée de trois/quatre ans même je dirais, et puis le changement est venu brusquement lorsqu'elle... j'ai senti le changement est arrivé lorsqu'elle a dû se séparer d'un certain groupe de filles avec qui elle avançait au fil des années. », père de Fahima (élève de 4ème), gardien de nuit.

Fille d'un gardien de nuit et d'une employée de restauration, Fahima réside en ZUS et était scolarisée dans un établissement de zone d'éducation prioritaire. Sa réussite scolaire, selon son père, est empêchée par ses pairs. La mauvaise influence de « ses copines » n'intervient pas uniquement après l'école, lors de la réalisation des devoirs, mais aussi dans l'établissement scolaire. L'inscription en internat d'excellence est à voir comme une possibilité de mise à distance simultanée de l'établissement scolaire et du quartier, une recherche de cadre-protection. *Comme les personnels scolaires, les parents désignent les pairs – en utilisant les termes de « copines » ou d' « entourage » – comme exerçant une influence néfaste sur la scolarité de leur enfant : ils sont toujours perçus négativement.*

Les pairs de l'adolescent ne constituent pas l'unique raison d'inscription en internat d'excellence, pour les parents tout comme pour les personnels scolaires. Mais, ce qu'il est intéressant de relever c'est que, dès que la sociabilité adolescente est mentionnée par les adultes, elle est toujours perçue négativement. Cette perception négative des pairs se cristallise dans la volonté d'instaurer une mise à distance entre l'adolescent et ses copains d'avant, rendue possible par les règles de structure.

B. Les règles de l'internat

Outre la distance géographique qui sépare l'internat d'excellence et le lieu de résidence, les règles de la structure¹⁰² permettent de maintenir une distance avec les familles mais surtout avec les pairs du lieu d'origine.

1. Les sorties limitées hors de la structure

Contrairement aux pensionnaires d'autrefois (chapitre 1), les internes sont à l'internat pour

¹⁰² On détaillera ici, de manière approfondie, les règles limitant les sorties et l'utilisation d'Internet. On fera référence à ces règles dans les chapitres suivants, dans lesquels on se contentera de rappels synthétiques.

une courte durée : uniquement les soirs de semaine et le mercredi après-midi. Mais les sorties restent tout de même limitées et contrôlées. La première année, les lycéens et les collégiens ne sortent de la structure que pour se rendre dans leur établissement scolaire ou en activité. Aucune sortie « libre » n'est autorisée. De ce fait, les internes ne peuvent retrouver leurs anciens amis que le week-end. Seuls, quelques élèves, habitant dans la ville de l'internat, continuent d'être scolarisés dans le même établissement scolaire et ont donc la possibilité de voir leurs amis durant la journée.

Les trajets des internes sont contrôlés. Lors de leurs déplacements entre le collège et l'internat, les collégiens sont toujours accompagnés d'un assistant d'éducation. Même si les lycéens ne sont pas accompagnés par un membre du personnel, un temps théorique de retour de l'établissement jusqu'à l'internat est calculé. Par exemple, les lycéens scolarisés dans le lycée de la ville (lycée Einstein) disposent de trente minutes pour revenir à l'internat à compter de la fin de leur emploi du temps. De plus, un système de badge est mis en place pour vérifier le respect de cette règle.

« Tous les élèves lycéens se voient attribuer en début d'année une clé de chambre et un badge électronique.

Afin d'assurer la sécurité des élèves dans leur déplacement et de veiller à leur assiduité et ponctualité dans leurs établissements comme dans les activités de l'internat, **tous ont l'OBLIGATION de présenter leur badge électronique à la borne à chaque départ et à chaque retour à l'Internat¹⁰³**. », extrait du règlement intérieur de l'internat d'excellence.

Il n'est pas possible pour les adolescents respectant le règlement de faire un détour à la sortie des cours, pour retrouver leurs amis de leur lieu de résidence. De plus, les sorties le mercredi après-midi sont interdites, la première année. Les collégiens et les lycéens, qui pratiquent une activité sportive ou culturelle à l'extérieur de la structure, sortent de l'internat pour se rendre sur le lieu de pratique de l'activité, le plus souvent dans leur établissement de scolarisation ou dans un gymnase proche. Là encore, les collégiens sont accompagnés et les lycéens doivent « badger ». Même si les internes actuels se sont éloignés des pensionnats d'autrefois, on retrouve donc avec ce système de contrôle, surtout pour les collégiens, un fonctionnement proche des anciennes promenades des pensionnaires du XIX^{ème} siècle.

La seconde année, les règles de sorties sont assouplies pour les lycéens. En effet, ces derniers ont la possibilité de sortir de l'internat d'excellence, le mercredi après-midi jusqu'à 17h, si leurs parents en ont donné l'autorisation, en remplissant un formulaire au début d'année.

« Les lycéens peuvent bénéficier d'un temps personnel le mercredi après-midi entre la fin de

¹⁰³ Nous respectons le caractère gras et majuscule du règlement intérieur.

leurs cours et la reprise des activités (au plus tard à 17h), sur autorisation de la famille. Ils sont alors sous la responsabilité de celle-ci. », extrait du règlement intérieur de l'internat d'excellence.

L'assouplissement de cette règle est surtout bénéfique aux internes, habitant à une distance raisonnable de l'internat d'excellence. Pour les autres, le contact avec leurs pairs du lieu de résidence n'est envisageable que virtuellement. Seulement les règles restreignent également les outils de communication.

2. Un contrôle du téléphone portable et d'Internet

Les règles portant sur l'utilisation du téléphone portable ont également un impact sur la sociabilité des internes. Voici ce qui est écrit dans le règlement à ce sujet, sous le titre non anodin « utilisation raisonnée d'Internet et des nouvelles technologies » :

« L'usage du téléphone portable et des objets numériques (consoles de jeu, MP3...) est permis au retour à l'Internat uniquement sur le temps personnel de l'élève et à condition que le travail personnel soit fait et vérifié.

En dehors de ce créneau, tout usage du téléphone portable dans l'enceinte de l'Internat est interdit. Tous les élèves disposent d'un casier privatif permettant d'y entreposer téléphones et objets de valeur.

Les collégiens ont l'obligation de déposer leur téléphone dans ces casiers chaque soir. Concernant les lycéens, l'usage de ces casiers est vivement conseillé.

En cas d'infraction aux règles d'usage des appareils numériques, celui-ci sera consigné à la vie scolaire pendant une période définie par le chef d'établissement. » extrait du règlement intérieur.

Les collégiens ont donc l'autorisation d'utiliser leur téléphone portable pour garder contact avec leur famille et leurs amis du lieu de résidence entre leur dîner et leur coucher, c'est-à-dire au maximum une heure trente par jour : de 20h30 à 22h. Il faut savoir que de 20h30 à 21h30, de nombreux collégiens se rendent en activité. Ces derniers ne peuvent donc utiliser leur téléphone que de 21h30 à 22h, période durant laquelle ils doivent se doucher et préparer leurs affaires pour le lendemain. Ce temps en possession du téléphone est souvent consacré à la communication avec les familles. D'ailleurs, un téléphone fixe, qui se trouve dans le bureau du CPE – laissant peu de place à des conversations intimes – est mis à la disposition des internes, pour appeler leur famille uniquement. *Le contact avec les familles est rendu prioritaire par rapport aux contacts avec les amis d'avant.* La contrainte apparaît moins pesante pour les lycéens. Des casiers leur permettent de déposer leur

téléphone, s'ils le souhaitent. On observe que la majorité des lycéens garde leur téléphone portable.

L'utilisation des ordinateurs et d'Internet est également cadrée par des règles. Le règlement intérieur de l'internat d'excellence comporte une « charte d'utilisation des matériels et services informatiques » de cinq pages, qui rappelle entre autres les grands principes de la législation informatique et de la gestion d'un compte utilisateur. Mais, contrairement au téléphone portable, aucune règle concernant l'encadrement temporel n'est présente. Pourtant, les internes n'ont pas la possibilité d'utiliser les ordinateurs de façon illimitée. Les entretiens avec les adolescents nous éclairent sur les règles informelles d'usage, la première année :

« Euh ouais leurs idées de, de salle info. Souvent ça ce sont pas vraiment des règles qui sont écrites mais souvent en salle info on rentre, euh, à 20h, parce qu'il y a encore des places libres, les 5èmes ils sont pas encore venus. Euh on prend leur place. Les 5èmes viennent normalement c'est leur heure et tout ça. Bon on reste sur notre ordinateur parce que y a qu'un 5^{ème} qui vient. Puis, à 20h30 souvent on nous sort, vu qu'on est restés trente minutes et puis que ça suffit quoi. Et ce qu'on n'aime pas, ce qui est injuste, c'est que malgré le fait que les lycéens soient plus grands eux ils ont de 21h à 22h, et que nous on a que de 20h30 à 21h. », Marc-Mathieu, 3ème.

Les internes ont donc bien conscience du flottement autour des règles de la salle informatique : « ce sont pas vraiment des règles qui sont écrites mais souvent... ». Ces propos, et ceux d'autres internes, montrent que les élèves de 5ème ont le droit d'utiliser les ordinateurs de 20h à 20h30, et les élèves de 3ème de 20h30 à 21h. Les lycéens auraient quant à eux les ordinateurs à leur disposition pendant une heure (trente minutes de plus que les collégiens) – ce qui crée un sentiment d'injustice. Les lycéens ont également la possibilité de se rendre en salle informatique avant l'étude mais aussi quand ils n'ont pas cours – l'accès à leur chambre leur étant interdit avant 18h.

La seconde année, les règles, toujours informelles, permettent aux internes, surtout aux lycéens, d'accéder plus souvent aux ordinateurs. En effet, des ordinateurs en libre accès sont disposés dans les salles d'étude restant ouvertes toute la journée. Les lycéens, qui n'ont pas cours, peuvent donc les utiliser. Les collégiens sont rarement autorisés à se rendre dans ces salles d'étude, réservées aux lycéens. Pour les collégiens, des ordinateurs sont regroupés dans une seule et même salle, qui est ouverte le soir. Ces derniers ont alors la possibilité d'utiliser Internet – quand les ordinateurs fonctionnent – de la fin du dîner jusqu'à 21h. Ils ont tous à leur disposition une heure et non plus trente minutes, comme c'était le cas l'an passé. Mais, comme pour le téléphone portable, l'emploi du temps des internes contraint par les activités scolaires, sportives et culturelles, permet rarement de profiter pleinement de cette opportunité. La journée, cette salle est fermée à clef. L'ouverture de « la salle informatique » est alors à négocier. En effet, il existe une marge de

manœuvre laissée aux personnels de la structure, du fait de l'absence de règles précises dans le règlement. Ils ont, ainsi, la possibilité de décider d'ouvrir ou non la salle informatique aux collégiens.

On constate donc que *l'Internet, souvent utilisé par les adolescents pour communiquer avec leurs pairs – on le verra – est très cadré, ce qui laisse envisager des conséquences en termes de sociabilité*. L'usage du téléphone est également peu autorisé, même si les règles sont plus souples pour les contacts avec les parents que pour ceux avec les amis.

Dans les textes présentant le dispositif et le public visé par les internats d'excellence, l'utilisation de termes au sens large permet de laisser une marge de manœuvre aux acteurs. Ainsi, pour justifier le dépôt de candidature, les personnels scolaires et les parents désignent le plus souvent les pairs de l'adolescent, comme exerçant une influence néfaste sur sa scolarité, dans le quartier et dans l'établissement scolaire. La perception négative des pairs par les adultes se cristallise dans ce projet d'éloignement, qu'est l'internat d'excellence. Cet éloignement physique est accentué par les règles mises en place. Mais comment l'adolescent, qui a une vision plus personnalisée de ses pairs – ayant construit des relations plus intimes avec certains – s'approprie-t-il ce projet adulte de rupture ?

II. Une adhésion normative des adolescents

Dans cette partie, nous porterons notre regard sur les adolescents pour croiser leurs représentations avec celles des adultes : l'inscription en internat d'excellence est-elle envisagée dans le but de s'éloigner de leur famille et de leurs pairs du quartier et de l'établissement scolaire ? En d'autres termes, les adolescents s'approprient-ils le projet d'éloignement voire de rupture ?

A. L'inscription en internat d'excellence, comme volonté de s'éloigner

Comme chez les adultes, les internes conçoivent l'inscription en internat d'excellence, comme une prise de distance avec une situation et/ou avec des personnes particulières, principalement des pairs.

1. Un désir de prendre de la distance avec sa famille... mais surtout avec ses pairs

L'inscription en internat d'excellence doit être, théoriquement, désirée par l'adolescent, qui exprime son désir dans une lettre de motivation. Dans les faits, *quasiment les trois quarts (27 sur 38) des internes interviewés avaient rapidement consenti à s'inscrire dans la structure.*

« C'est mon établissement qui m'a distribué un truc, enfin la petite feuille. Après je me suis renseigné un peu. Et j'ai décidé de venir. », Madiba, 1ère S.

Le quart restant (11 sur 38) – majoritairement des 5èmes (8 sur 11) – a dans un premier temps exprimé son refus. L'acceptation a été plus tardive : soit au moment de constituer le dossier, soit au moment de la visite de la structure, soit au moment de la rentrée. En effet, quelques-uns racontent avoir été forcés par leurs parents – à écrire une lettre de motivation – et avoir finalement accepté leur sort.

Cédric (5ème) : « Nan ! En fait elle [sa mère] m'a obligé, au début je voulais pas, pff, au début de l'année je voulais rentrer, même j'ai pensé à me barrer.

AB¹⁰⁴ : Donc du coup t'as fait quoi parce qu'il faut faire une lettre de motivation ?

Cédric : Ouais j'ai fait une lettre de motivation

AB : Mais elle t'a un peu forcé à la faire ?

Cédric : Ouais voilà. Moi je l'ai écrite, c'est elle qui me dictait les mots, déjà au début je voulais faire « j'ai pas envie d'y aller ». Je voulais leur envoyer un truc du genre, ouais j'aurais marqué la lettre, PS : en fait j'ai pas envie d'y aller parce que c'est nul. Bon voilà quoi. En fait j'ai pas marqué ça parce qu'après ça fait nul. Et donc elle m'a envoyé en pension, au début c'était pas super, mais maintenant on s'y habitue. »

Lors du premier entretien réalisé en fin de première année, tous les élèves interviewés exposent des arguments justifiant leur inscription en internat d'excellence. En effet, même s'ils ne sont pas tous ravis de leur année, tous défendent l'idée que leur mise en internat d'excellence avait une raison d'être.

Lorsque les internes justifient leur inscription en internat d'excellence, un tiers des enquêtés (12 sur 38) évoque des raisons familiales. On peut distinguer deux groupes. Pour les trois quarts d'entre eux (8 sur 12), il s'agit d'échapper – au moins pendant la semaine – à des conditions de vie difficiles et/ou des investissements familiaux importants, qui ne permettent pas de se consacrer à leur métier d'élève. Ce sont tous des adolescents issus des catégories populaires.

AB : « Et t'avais ta chambre toute seule ?

¹⁰⁴ J'inscris mes initiale « AB », lorsque je suis l'enquêtrice.

Ava (3ème) : Nan. Parce que comme on n'avait pas les papiers, bah on habitait chez des gens.

AB : Ok. T'habitais chez de la famille à toi ?

Ava : Nan pas chez moi, chez des gens.

AB : Je comprends pas ?

Ava : Bah y a des gens ils avaient des maisons et nous on habitait là-bas.

AB : Ok. D'accord. Et c'était un studio, enfin une pièce ?

Ava : Oui. »

Ces derniers désirent davantage prendre de la distance avec un environnement qu'avec les membres de leur famille. Trois ne vivent d'ailleurs pas avec leur famille. De plus, deux (des aînés) culpabilisent de laisser leur mère seule face aux charges familiales. Le quart restant (4 sur 12) expose des relations conflictuelles avec l'un au moins des deux parents. Trois d'entre eux sont issus des catégories moyennes ou supérieures¹⁰⁵.

« En fait, mes parents, ils... je m'entendais pas du tout avec eux. Mon père il était assez violent avec toute ma famille, et puis, et puis voilà. Donc euh, on a décidé de s'éloigner quoi. », Paul, 3ème.

En effet, *c'est surtout chez cette minorité (quatre adolescents) qu'on retrouve un désir de prendre de la distance avec des membres de leur famille.*

Les pairs du lieu d'origine sont également désignés comme raisons d'inscription en internat d'excellence, chez plus d'un tiers des enquêtés (13 sur 38). Derrière la catégorie large du groupe de pairs, on retrouve les camarades de l'établissement scolaire qui instaurent un chahut, mais aussi les copains, source de tentation, qui éloignent de la tâche scolaire.

« J'étais tout le temps avec mes amis, et je pouvais sortir facilement, et euh après mes devoirs je les mettais euh je les mettais en deuxième et je préférais sortir, rester, rester dehors qu'aller faire mes devoirs. C'est pour ça que j'ai voulu un autre environnement, où je pouvais, où je pouvais être concentrée et travailler comme je le voudrais en fait. », Sophia, 5ème.

Mais, contrairement à la sphère familiale, *on constate une volonté de prendre de la distance avec des individus particuliers – les pairs – et pas seulement avec une situation.* C'est justement ce désir de prise de distance avec les pairs qui va être éclairé et nuancé en distinguant différents profils d'adolescents.

¹⁰⁵ La distinction entre les sources de difficultés sera mise au jour dans le chapitre 5, portant sur la mixité sociale.

2. Pour les internes ayant une « sociabilité intense »

Il sera question ici de présenter le poids de la sociabilité dans le quotidien des adolescents l'année avant leur entrée à l'internat – qui représente également l'année où ils ont postulé pour intégrer la structure. Cet état des lieux antérieur à l'entrée à l'internat est possible grâce aux entretiens menés avec l'échantillon d'internes sélectionnés, durant lesquels il était demandé aux enquêtés de raconter leurs occupations durant leur temps libre. On choisit de centrer notre analyse du poids de la sociabilité sur le temps hors de l'école. En effet, à l'école, le contact avec les pairs est imposé du fait de la mise en classe. Certes, il existe des variations entre les élèves, allant de celui qui déclare ne pas avoir d'amis à celui qui en a « trop ». Mais, de manière générale, les enquêtés nous racontent, sans trop donner de détails, avoir de bonnes relations avec leurs camarades et avoir noué des liens forts avec certains d'entre eux, dans l'enceinte scolaire. On choisit donc de se focaliser sur le poids de la sociabilité hors de l'école. L'idée est de réfléchir aux occupations des adolescents, et plus spécifiquement à la part du temps libre consacré aux pairs, pour les confronter aux préoccupations des adultes et la volonté de « rupture » de ces derniers car, comme nous l'avons vu dans la partie précédente, personnels scolaires et parents désignent les pairs comme des entraves à l'accomplissement du métier d'élève, notamment dans la réalisation des devoirs.

Même si l'adolescence est souvent désignée comme « le temps des copains », *tous les internes*, comme tous les adolescents d'ailleurs, *ne consacrent pas autant de temps ni d'importance à leurs pairs*. On met en lumière trois profils différents dans leur degré d'intensité accordée à la sociabilité, hors de l'école : une « sociabilité intense », une « sociabilité limitée » et une « sociabilité modérée par l'école »¹⁰⁶.

Une « sociabilité intense » : les pairs avant le travail scolaire

L'année avant d'entrer à l'internat d'excellence, plus de la moitié des internes (20 enquêtés sur 37) avait une sociabilité dite « intense ». Le sexe et l'âge ne sont pas déterminants : on recense neuf garçons et onze filles, d'âge divers. Ces derniers consacraient une grande partie de leur temps libre – voire la totalité pour certains – à leurs pairs : dans leur discours, ils utilisent des indicateurs de fréquence, tels que « tous les soirs » ou « tout le week-end » et des adverbes d'intensité, comme

¹⁰⁶ Les trois catégories sont élaborées en fonction des récits des adolescents sur leurs occupations quotidiennes, l'année passée, et plus précisément sur le temps consacré à leur sociabilité, que ce soient en termes de contacts physiques ou de communications virtuelles. On se basera davantage sur des indicateurs de fréquence (« chaque soir », « tous les week-ends », « parfois ») que sur des indicateurs de durée, qui étaient peu présents dans les discours adolescents. Tous les internes interviewés ont été placés dans une seule catégorie, à l'exception de deux adolescents interrogés en entretien collectif pour qui on ne possédait aucun élément sur sa sociabilité passée. Le total des enquêtés est donc ramené, ici, à trente-sept.

« beaucoup », « surtout » ou « tout le temps ».

« J'étais avec mes potes. (Rires). Normal. Et le soir, le soir je sors. Je suis obligée de sortir tout le temps, c'est horrible. (Sourire). Je pense que je vais me calmer en grandissant mais pour l'instant c'est plutôt ça. », Fanny, 1ère ES.

Fanny est un exemple un peu extrême, mais pas isolé. Même s'il n'est pas de même intensité chez tous les membres de cette catégorie, ce besoin de retrouver ses pairs est inhérent à ces adolescents. Une fois les cours terminés, le temps consacré aux devoirs semblait assez restreint pour la plupart d'entre eux : un temps quasiment nul pour certains, légèrement plus accentué pour les autres à l'approche d'échéances comme les contrôles.

« J'étais tout le temps avec mes amis, et je pouvais sortir facilement, et euh après mes devoirs je les mettais euh je les mettais en deuxième et je préférais sortir, rester, rester dehors qu'aller faire mes devoirs. », Sophia, 5ème.

Les élèves de cette catégorie ont plus tendance à avoir des résultats faibles ou moyens¹⁰⁷. En effet, parmi les vingt adolescents ayant une « sociabilité intense » et pour qui les notes étaient disponibles, dix ont des résultats faibles (moyenne inférieure à 9/20), sept ont des résultats moyens (moyenne comprise entre 9/20 et 13/20), trois ont de bons résultats (moyenne supérieure à 13/20)¹⁰⁸. En d'autres termes, plus des trois quarts des adolescents (dix-sept sur vingt) de cette catégorie ont des résultats faibles ou moyens. De plus, quand on s'intéresse à l'ensemble des enquêtés ayant des résultats faibles (11 enquêtés sur 37), ils ont quasiment tous une sociabilité intense (à l'exception d'une).

Le temps passé avec les pairs prend différentes formes. Tout d'abord, elle se matérialise par des sorties. Pas toujours avec un objectif affiché – comme le cinéma ou le football – l'objectif de ces sorties est de se retrouver avec ses pairs. Cette « sociabilité d'espace public » des jeunes des banlieues (Lepoutre, 1997) se cristallise dans des réunions informelles, des discussions, des déambulations, dans le quartier. En effet, la présence physique dans la rue est nécessaire à l'intégration au groupe de pairs. Pour autant, tous les adolescents ayant une « sociabilité intense » ne sont pas issus de quartiers défavorisés, ni de milieux populaires. Quatre sur vingt appartiennent à des catégories sociales moyennes et supérieures. Dans un second temps, l'occupation en rapport

¹⁰⁷ L'idée est ici de caractériser le profil scolaire de ces adolescents et non pas d'établir une corrélation entre temps passé sur les devoirs – et temps consacré aux pairs – et réussite scolaire. Anne Barrère montre bien que « l'équivalent-travail » – présent dans les discours des acteurs scolaires, qu'ils soient enseignants ou lycéens – ne se vérifie pas dans la pratique (Barrère, 1997) : il est illusoire de penser que le manque de travail est le seul facteur d'échec.

¹⁰⁸ On retrouve avec ces trois enquêtés la figure du « touriste », qui remet en cause la corrélation entre temps de travail et réussite scolaire en ayant un « volume de travail faible » mais une « réussite forte » (Barrère, 1997).

avec les pairs est également virtuelle. Ces adolescents ne sortent pas toujours, parce que le temps ne s'y prête pas ou peut-être aussi parce qu'ils n'ont pas le droit : aucun n'a fait état de contraintes parentales pesant sur les sorties mais comme certains ne sortent que le week-end et non après les cours, on peut faire l'hypothèse que les parents ont imposé des règles à ce sujet. Quand ces adolescents se retrouvent à la maison, leur passe-temps favori reste l'utilisation des outils de communication, tels que le téléphone et surtout les réseaux sociaux (Facebook et MSN notamment).

Le désir de prendre de la distance face aux pairs est surtout présent chez des élèves ayant une « sociabilité intense » l'an passé. Chez les treize internes désireux de mettre de la distance avec leurs pairs, on retrouve neuf adolescents avec une « sociabilité intense ». La sociabilité – qu'elle soit amicale ou amoureuse – n'est pas exempte de tensions. Mais lorsque le temps de l'adolescent est majoritairement consacré à ses relations – en d'autres termes, lorsqu'il a « une sociabilité intense » – ces tensions entraînent des conséquences considérables sur son quotidien. Ainsi, des internes racontent avoir voulu s'inscrire en internat d'excellence pour prendre de la distance, voire fuir, des copains ou des anciens partenaires amoureux.

Séverine (3ème) : « Et euh après c'est aussi parce que, l'année dernière c'était pas trop ça, j'ai eu pas mal d'embrouilles, entre amis, c'était pas, c'était pas super comme année on va dire. Et j'en ai profité pour me changer des idées, changer d'endroit, changer un peu tout.

AB : Des embrouilles avec tes amis ?

Séverine : Ouais ! Des embrouilles entre amis. Y a eu des histoires, euh d'amour, qui ont fini mal. »

Mais c'est aussi une réflexion en termes de « mauvaises fréquentations », qui est retrouvée dans des discours d'adolescents « ayant une sociabilité intense », comme nous le détaillerons par la suite.

Une « sociabilité limitée »

Un tiers des enquêtés (12 sur 37) avait, l'année avant l'internat, une « sociabilité limitée ». Ces adolescents ont en commun de consacrer « peu » voire « pas du tout » de temps à leur sociabilité. Rappelons qu'on se focalise principalement sur le temps hors école. En effet, cette catégorie ne regroupe pas exclusivement des adolescents qui n'avaient pas du tout de copains ou d'amis, même si pour la moitié d'entre eux cela semblait être le cas :

« Et, quand je suis rentrée au collège, c'était pas mieux, j'avais pratiquement aucun ami »,
Mathilde, 5ème.

L'autre moitié des adolescents de cette catégorie raconte avoir tissé des liens d'amitié avec des

camarades. Mais, dès que ces adolescents sortent du cadre scolaire, ces amitiés sont très peu entretenues. Restant principalement au domicile, leur temps libre est occupé à des activités pratiquées en famille ou seul, telles la lecture, le dessin, l'écoute musicale et les jeux vidéo. Aucun ne mentionne l'utilisation de réseaux sociaux comme Facebook.

« De mon temps libre euh... soit j'écoutais de la musique ou je lisais... et voilà c'est tout. »,
Christophe, 1ère ES.

Quelles sont les raisons expliquant le peu de temps consacré aux pairs, allant à l'encontre des images communes de l'adolescent ? Plusieurs peuvent être avancées. Tout d'abord, il est peut-être simpliste de le dire, mais pour ceux ayant tissé peu de liens affectifs avec leurs camarades et plus généralement leurs pairs – ceux qui déclarent avoir peu ou pas d'amis – il semble logique que le temps libre consacré à leur sociabilité amicale soit minime voire nul. Mais il y a également les adolescents qui ont des amis mais qui ne les voient pas en dehors du cadre scolaire. Pour trois d'entre eux, les parents (ou les règles du foyer) contraignent les sorties :

« Avant je n'avais pas trop le droit de sortir. Mes parents voulaient vraiment que je reste à la maison parce qu'ils disaient « oui il y a trop de bêtises dehors moi je ne veux pas que ma fille elle traîne les rues etc. » Donc du coup j'étais assez souvent à la maison. Et même mes meilleures amies au collège elles avaient un peu du mal parce qu'il fallait prévenir au moins une semaine à l'avance s'il fallait faire une sortie pour que mes parents sachent avec qui je suis où je vais etc. donc je sortais pas beaucoup. », Anaya, 1ère S.

Avoir « une sociabilité limitée » permettrait-il de consacrer plus de temps à son métier d'élève ? On ne peut apporter une réponse tranchée. Environ la moitié des adolescents de cette catégorie consacrent un temps important à leurs devoirs. En quelque sorte, le fait d'avoir peu d'amis à l'extérieur de l'école leur semble profitable, en termes d'investissement scolaire. Les autres consacrent la majorité de leur temps libre à des occupations sans rapport avec l'école, telles que les jeux vidéo.

Cette figure de l'adolescent avec une « sociabilité limitée » apparaît comme plus atypique. Les pairs ne sont pas perçus comme une entrave à la mise au travail au domicile. *Pour la majorité des adolescents de cette catégorie (10 sur 13), l'inscription en internat n'est pas pensée comme une rupture avec les pairs.* Elle est même vue comme la possibilité de rompre le schéma précédent, en augmentant son nombre de copains et gagner en autonomie relationnelle.

« Et je me suis dit je vais connaître d'autres personnes je vais avoir de nouvelles horizons je vais pas être toujours dans mon coin avec ma petite famille », Anaya, 1ère S.

Anaya avait une « sociabilité limitée » du fait d'un fort contrôle parental sur les sorties, combiné à

d'importantes charges familiales. Ainsi, vivre loin de sa famille la semaine permettrait de consacrer plus de temps à sa vie amicale, voire amoureuse. Néanmoins, pour une minorité des adolescents de cette catégorie (3 sur 13), l'inscription en internat d'excellence permet d'échapper aux camarades de l'établissement scolaire, qui ont une mauvaise attitude face à l'École voire les empêchent de travailler.

Antoine (3ème) : « En fait je voulais quitter mon collège surtout, parce que le collège il était pas super, il était pas très bien (...) Nan je voyais pas comment je pouvais faire ma 3^{ème} là-bas, vu qu'après y avait l'orientation après. Bah, je préférais venir ici. Quand on me l'a proposé j'ai dit oui.

AB : Et qu'est-ce qui se passait pas bien là-bas ?

Antoine : Bah je sais pas y avait enfin, je sais pas les classes elles sont pas bien, et on peut pas suivre les cours. C'est, ouais dans les cours on peut pas, y a pas de loi. C'est n'importe quoi. »

Cette catégorie d'adolescents avec « une sociabilité limitée » va à l'encontre de l'image monolithique de la sociabilité adolescente, tout comme la troisième et dernière catégorie.

Une « sociabilité modérée par l'école » : le projet de l'internat d'excellence comme continuité avec la vie d'avant

La troisième figure de l'adolescent ayant une « sociabilité modérée par l'école » concerne une plus faible part des enquêtés (5 internes sur 37) mais est tout aussi intéressante. Les adolescents de cette catégorie ont en commun de faire passer leur métier d'élève avant leurs pairs. La scolarité et la question de la réussite scolaire est omniprésente dans leurs entretiens. Lorsqu'on leur demande ce qu'ils faisaient en dehors de l'école, ces derniers commencent tous par parler de leurs devoirs, qui sont rendus prioritaires face aux pairs.

Pour deux d'entre eux, la question du temps libre ne se pose pas réellement en tant que telle. Ces derniers n'ont pas de temps à consacrer aux sorties avec les pairs. Prenons l'exemple de Christopher, en classe de seconde, l'année avant son entrée à l'internat. Venu des Comores, pour poursuivre sa scolarité secondaire, Christopher se donne comme unique priorité sa réussite scolaire :

« Depuis que je suis parti des Comores, c'est plus la même chose, plus rien ne m'intéresse, pas plus rien ne m'intéresse mais voilà, je suis venu j'avais un but, je suis venu pour ça (...). Je suis venu ici c'est pour travailler, pour avoir des bonnes notes, pour avoir des diplômes. Et partir c'était assez dur, quitter sa famille, ses amis, ses repères, pour reconstruire une nouvelle vie, c'est assez compliqué et voilà, j'ai pas envie de m'éloigner. Voilà j'ai mes priorités. », Christopher, Terminale S.

Les trois autres adolescents de cette catégorie consacraient une partie de leur temps libre aux sorties entre amis. Ils se distinguent alors des deux autres profils. Contrairement à ceux ayant une « sociabilité limitée », ils ont des amis et les voient en dehors, mais toujours après avoir réalisé leurs devoirs : les pairs n'empiètent pas sur leur métier d'élève.

« Bah j'y allais plutôt l'après-midi après les cours, enfin quand j'avais fait mes devoirs, bah j'allais là-bas. », Céline, 3ème.

Les parents et le contrôle qu'ils exercent sur leur scolarité est une explication pour deux d'entre eux. Pour les trois autres, il semblerait que l'enjeu scolaire ait été intériorisé. *Pour les élèves de cette catégorie, l'inscription en internat d'excellence – et la priorité accordée aux études face aux pairs – est à voir comme une continuité de leur projet personnel, déjà enclenché avant d'intégrer la structure.*

Alors que le dispositif repose sur un projet de rupture entre les adolescents et leurs pairs, cette idée est remise en cause lorsqu'on analyse plus finement l'expérience adolescente. En effet, la sociabilité des adolescents, n'est problématique que pour une partie d'entre eux. Et d'ailleurs, ce n'est pas la sociabilité, dans son ensemble, qui est une entrave à la scolarité, mais uniquement certains pairs.

B. Une distinction au sein du groupe de pairs : une volonté de rupture avec les « mauvaises fréquentations »

Contrairement à la vision monolithique des pairs véhiculée par les adultes, les adolescents établissent une distinction au sein de leur réseau d'affinités, entre les liens forts et les liens faibles (Granovetter, 1973).

1. Il y a les amis... et les autres

Le projet d'éloignement ne vise pas tous les pairs de l'adolescent. Celui-ci va construire une catégorie de pairs spécifique, néfaste à sa scolarité : « les mauvaises fréquentations ». Lorsqu'il s'agit des autres pairs de l'adolescent – ses amis – la séparation est plus difficile.

Les « mauvaises fréquentations » : un désir de rupture pour les jeunes des banlieues

La rhétorique des « *mauvaises fréquentations* »¹⁰⁹, n'est pas utilisée chez tous les internes : elle est présente dans les discours d'adolescents, provenant de quartiers défavorisés. En effet, l'influence néfaste des pairs se ressent dans l'établissement scolaire et dans le quartier, comme le montrent les deux exemples ci-dessous, l'un masculin, l'autre féminin, mais tous deux collégiens des banlieues :

David (3ème) : « En fait, j'ai, avec mes potes j'ai commencé à faire n'importe quoi, on sortait plus, des fois on faisait quelques bêtises mais tranquille. On apprenait plus les cours, j'ai commencé à sécher avec eux voilà (...) »

AB : Et quand tu sortais avec tes potes tu faisais quoi ?

David : Bah ça dépend des fois. Des fois on restait dans le hall de mon immeuble et sinon des fois on allait faire des foots, et quelques fois on allait voir les grands du quartier et on faisait des trucs pour eux (...) »

AB : Et c'est quoi le genre de trucs que tu faisais pour les grands ?

David : On allait voler, on allait voler des vélos. »

Océane (3ème) : « 4^{ème} ça a tout changé parce que j'ai eu de mauvaises fréquentations. Donc j'ai commencé à faire n'importe quoi. Et... Je commençais à me, je me battais, battais en bande et tout. Ça ça a commencé à devenir dangereux. On m'a dit que si j'étais restée là-bas j'allais devenir une délinquante. (...) L'école euh je m'engueulais toujours avec mes profs (...) »

AB : Et vous faisiez quoi dehors avec tes copines ?

Océane : Euh, on allait un peu partout. On se baladait, on aimait bien frapper des gens (rires). On se réunissait pour frapper des gens.

AB : Des gens d'où ?

Océane : D'autres villes qui venaient dans notre quartier. Ils avaient pas le droit. Avant c'était comme ça ils avaient pas le droit. »

La violence est aussi un marqueur identitaire des bandes d'adolescentes, qui rejettent les valeurs de la féminité et optent pour des valeurs de la masculinité. La loi « du plus fort » intervient à trois niveaux : dans les interactions d'individu à individu, dans celles de groupe à groupe – comme c'est le cas avec Océane – et à l'intérieur du groupe de pairs (Rubi, 2005).

Cette volonté de prendre de la distance face à certains pairs peut être rétroactive : elle n'était pas toujours présente au moment du dépôt de candidature mais apparaît progressivement, faisant écho aux arguments des parents et du personnel scolaire.

¹⁰⁹ L'expression est utilisée en tant que telle par deux adolescentes.

« Au début j'étais contre [venir à l'internat] car je ne voulais pas quitter mes amis et tout. Mais après comme j'avais trop de mauvaises fréquentations au lycée et que je voyais que pour mon avenir et tout, c'était pas une bonne chose que je reste en STG parce que j'allais retrouver des autres personnes et tout avec qui je m'entendais pas et forcément on allait parler donc je ne pouvais que opter pour cette solution. », Solène, 1ère STG.

Il n'est pas toujours possible de dater cette volonté adolescente, les entretiens ayant eu lieu un an après l'envoi de candidature et plus de huit mois après l'entrée à l'internat d'excellence. Difficile alors de savoir si au moment de l'inscription la volonté de se séparer des pairs était déjà présente ou si le temps a permis d'intégrer le discours des parents et des personnels scolaires. De plus, lors des entretiens, lorsqu'on demande aux enquêtés de revenir sur les raisons de leur inscription en internat d'excellence, on constate que certains internes répondent de façon mécanique, comme s'ils récitent un discours appris ou entendu. Le but de cette remarque n'est pas de remettre en cause leur sincérité, mais il est possible que ces derniers se sentent obligés de justifier leur présence par des arguments irrévocables. D'autres se contentent, lors des entretiens, de citer les arguments de leurs parents sans trop prendre position sur le partage de cette intention.

AB : « Qui a décidé ? Enfin comment s'est passée ton inscription ?

Giovanni (5ème) : Mon CPE il a appelé ma mère. Il dit ouais y a un internat et tout, tu sais il l'a branchée quoi. Après ma mère elle a dit « oui je vais en parler avec lui ». Après elle m'a fait avec un grand sourire « oui ça serait bien et tout que t'aïilles à l'internat ». Je vais pas faire nan. Je suis allé tranquille.

AB : Donc c'est plus ta mère qui avait envie ?

Giovanni : Ouais (...)

AB : Et pourquoi ta mère elle a voulu t'envoyer ici ?

Giovanni : Oh pour que je réussisse plus. Faut pas croire que j'ai fait des conneries. Enfin si, un peu, elle disait que je traînais avec des gens.

Bien que Giovanni prenne de la distance avec le discours de sa mère, il ne s'y oppose pas et le partage même en partie « faut pas croire que j'ai fait des conneries, enfin si, un peu ».

Les amis : une séparation plus difficile

Même si, dans les textes officiels, le projet de s'inscrire en internat d'excellence doit être accepté par le candidat, on a vu que ce n'est pas toujours le cas dans les faits. Sur les onze internes concernés, la moitié raconte avoir dans un premier temps refusé d'intégrer la structure car ils ne voulaient pas quitter leurs amis.

AB : « Et toi ? T'avais envie ? T'avais pas trop envie ?

Aurélie (5ème) : Nan j'avais pas trop envie. Parce que je voulais pas partir de mon ancien collège. Parce que là-dedans j'avais tous mes amis. »

« Mon CPE il a appelé ma mère. Il lui a dit qu'il y a un internat qui vient d'ouvrir, ça serait bien que Kadidja elle aille là-bas, parce qu'elle a beaucoup de potentiel elle peut travailler, voilà elle peut réussir dans sa vie tout ça. Après ma mère elle m'en a parlé, au début moi je voulais pas, moi j'ai dit « nan j'y vais pas, je veux pas quitter le collège, tout ça, mes potes et tout, je serai toute seule tout ça ». Kadidja, 5ème.

Ce refus est mentionné par des adolescents ayant tous une « sociabilité intense » avant l'internat : *imaginer vivre cinq jours par semaine loin de leurs amis est difficile à accepter pour ces adolescents qui consacraient la majorité de leur temps à leur sociabilité*. De plus, il émane principalement de 5èmes – les plus jeunes internes de la structure – pour qui peut-être l'argument de la réussite scolaire (avec une échéance d'examens plus lointaine) représente moins un enjeu que le maintien d'amitiés.

Comme le montre Julie Delalande, à propos de la rentrée en 6ème, l'arrivée dans un nouvel établissement constitue un rite en trois étapes : la séparation avec l'ancien groupe d'appartenance, puis une période de marge où l'élève n'appartient à aucun groupe, enfin une phase d'agrégation à un nouveau groupe. C'est la seconde étape qui apparaît comme la plus délicate (Delalande, 2010). Qu'elle soit plus ou moins désirée, la séparation avec les copains et les amis s'accompagne d'une sensation de manque ressentie par la majorité des internes, lors de l'arrivée dans la structure. Cette séparation, non comblée instantanément par une sociabilité entre internes, s'accompagne d'un sentiment de solitude, plus difficilement gérable pour ceux ayant eu une « sociabilité intense » l'année précédente. Au fur et à mesure des semaines, ce manque décroît mais il n'est pas pour autant absent chez certains adolescents en fin de première année. Le manque des amis – combiné à d'autres arguments – est d'ailleurs une raison de départ de l'internat d'excellence, pour certains adolescents. Parmi les six élèves interrogés ayant quitté la structure en fin de première année, deux citent le manque des amis comme une raison de départ. Revenons sur l'exemple de Fanny :

Fanny : une distance insupportable

Fanny fait d'elle-même des recherches pour intégrer un internat. Ayant réalisé deux années de seconde, peu brillantes, cette adolescente décide de prendre les choses en main. Ayant une « sociabilité intense », Fanny n'arrive pas à combiner sociabilité et scolarité. Elle raconte ne pouvoir s'empêcher de « sortir tout le temps ». La scolarisation en internat lui permettrait de prendre de la distance avec ses amis qui représentent des tentations, en l'éloignant de son métier d'élève. De plus, du fait de ses nombreuses absences – pour cause de sorties avec ses pairs – des tensions naissent entre elle et sa mère. La prise de distance avec sa mère et son frère se fait assez facilement car ils avaient pris l'habitude de peu se voir, sa mère travaillant beaucoup et Fanny étant toujours dehors. Au contraire, cette adolescente souffre de la distance avec ses amis et son petit ami.

Malgré le maintien d'un contact la semaine et le week-end, la distance n'est toujours pas supportable en fin de première année : Fanny décide de quitter l'internat car ses amis « lui manquent trop ».

Fanny (1ère ES) : « Mais, je pense, j'ai décidé de le [l'internat] quitter parce que mes amis me manquaient, ma famille me manquait (...)

AB : Tes amis te manquaient ? C'est-à-dire ?

Fanny : Bah en fait ce qui était dur c'est qu'avant j'ai tout le temps été scolarisée avec eux. Donc forcément, de me retrouver toute seule, dans un lycée où je suis la seule de ma classe en internat, ça fait bizarre. Même si je me suis fait des amis et tout, sans problème, mais bon ça me manquait. »

Interrogée un an après, Fanny est ravie d'avoir retrouvé ses amis. Le retour dans son lycée s'est d'ailleurs fait sans heurts : elle se retrouve dans une classe avec de nombreux copains. Pour Fanny, la distance avec ses pairs fut brève mais difficile à vivre.

2. Un départ plus ou moins accepté selon les pairs

Les amis, plus compréhensifs que les pairs, exercent moins de pression au conformisme (Pasquier, 2005, 2008). Mais ils ont également plus d'influence sur les aspirations scolaires (Allouch, 2013 ; Gibson, Gándara, Koyama, 2004). Concernant l'annonce du départ pour l'internat, les internes exposent différentes réactions de leurs pairs, qui dépendent des liens tissés.

Un départ accepté par les amis

La plupart des internes raconte qu'après avoir posé quelques questions, leurs amis ont accepté leur départ sans montrer de mécontentement, mais plutôt de la tristesse.

« Au début oui quand je suis parti, quand je suis allé là-bas, ils m'ont demandé comment ça se passait, tout ça, surtout pourquoi je partais là-bas. Pourquoi je les quittais (...) Mais en fait c'était le fait d'être séparés. On n'avait jamais, on a toujours habité dans le même quartier, on a toujours habité ensemble, enfin à côté. C'était le fait de se séparer. Je sais qu'eux, ça les a fait chier, voilà, ils étaient pas vraiment préparés à ça. », Romain, Terminale ES.

Que nous disent ceux qui ont quitté l'internat d'excellence en fin de première année ? On a hélas interrogé peu d'enquêtés qui sont retournés dans leur établissement scolaire passé. Sur les six interrogés, trois ont déménagé à leur retour de l'internat d'excellence. Les trois restants racontent que le retour n'a posé aucun problème à leur amis, qui se sont contentés de poser des questions de curiosité.

AB : « Et les autres élèves en pensaient quoi ?

Adrian (3ème) : Les élèves, franchement, ils s'en fichaient, parce que j'étais pote avec eux, donc pour eux, c'était, en gros, j'étais un élève. De toute façon, tout le monde est élève, on est potes, on fait copain-copain, voilà. T'es élève.

AB : Personne n'a dit des choses sur le fait que tu sois allé en internat ?

Adrian : Non. Ils m'ont posé des questions « comment c'était là-bas ? Les filles comment elles étaient là-bas ? ». Effectivement, aussi « les garçons comment ils étaient là-bas ? » tout simplement. »

Cette compréhension des amis ne semble pas se retrouver chez les pairs.

Être un « lâcheur » pour la bande de la cité

L'annonce aux pairs de la séparation, de surcroît pour une structure scolaire, peut s'accompagner de désaccords, prenant la forme de critiques orales.

AB : « Mais du coup ça t'embêtait pas de laisser tes copains ?

David (3ème) : Nan. De toute manière mes copains, ceux avec qui je suis, la dernière fois, chaque week-end je les vois, chaque vendredi soir. Après les autres ils m'ont traité de lâcheur et après j'ai fait « franchement si j'ai pas envie de me faire renvoyer et d'avoir encore des problèmes comme ce qui m'est arrivé, je préfère partir. Après c'est votre problème. »

AB : Pourquoi lâcheur ?

David : Parce que je partais du collège. »

Choisir son métier d'élève à la bande de potes représente une trahison et revient à « collaborer » et se comporter comme un « bouffon » (Dubet, Martuccelli, 1996).

De plus, le retour dans l'ancien établissement scolaire, inenvisageable, reviendrait à « perdre la face » (Dubet, Martuccelli, 1996). Les remarques des pairs, supposées, ne seraient pas supportables. Rester à l'internat d'excellence – même si le quotidien est déplaisant – est une question de fierté, pour ces deux adolescentes des banlieues :

AB: « Tu te vois pas y retourner [dans ton ancien établissement] ?

Oumaya (4ème) : Bah non. En plus ils m'ont dit que je suis à l'internat, si jamais je reviens, ils vont croire que c'est parce qu'ils m'ont virée ou quoi que ce soit. Et les gens ça parle beaucoup.

Yousra (4ème) : Je vais pas faire la revenante dans mon ancien collège, je suis partie c'est bon ! »

Face aux pairs et surtout à ceux des banlieues, *les amis apparaissent comme les plus compréhensifs*. Cette acceptation s'explique aussi par le fait qu'il n'est pas question de rupture avec ces derniers : les contacts sont maintenus.

L'inscription en internat d'excellence est synonyme de sacrifice pour les adolescents, qui doivent se séparer de leurs amis et apprendre à vivre sans eux. Mais, pour les adolescents ayant une « sociabilité intense », la mise à distance est perçue comme nécessaire : le temps consacré aux pairs, ainsi que les tensions inhérentes à cette intensité, ne favorisent pas toujours la réussite scolaire. Celle-ci est même entravée, pour des jeunes des banlieues, qui reçoivent une influence néfaste dans l'établissement scolaire et dans le quartier par leurs « mauvaises fréquentations ». Le projet de rupture adulte est alors repris par ces adolescents, qui choisissent leur métier d'élève plutôt que leur sociabilité, les deux étant vus comme antinomiques. Lors de l'inscription et du départ, le groupe de pairs n'est pas perçu comme homogène pour les adolescents. Mais c'est surtout concernant la question du maintien du contact, que la distinction en fonction de l'intensité du lien va être centrale.

III. Une défense du « territoire du moi » adolescent, dans la pratique

La question de maintenir le contact se pose différemment pour les relations familiales et pour les relations amicales. On a vu que les règles de l'internat sont plus souples pour les contacts avec la famille que pour ceux avec les pairs. De plus, les internes gardent forcément un minimum

de relations avec leur famille, en rentrant à leur domicile le week-end, contrairement aux copains d'avant. Nous nous demanderons alors si le projet de rupture avec certains pairs se concrétise. Nous verrons que ce maintien de lien – ou sa rupture – peut découler de stratégies de l'adolescent ou être une conséquence de la distance. Il se cristallise sous différents aspects, virtuels (échange de messages par téléphone ou Facebook) ou physiques (sorties le week-end et/ou durant la semaine). Selon le degré d'intensité de la relation, deux objectifs se distinguent : conserver le lien amical ou amoureux et préserver sa réputation auprès de ses pairs. Notre approche longitudinale permettra de mettre en avant l'évolution des contacts entre les internes et leurs pairs de leur lieu de résidence.

A. Maintenir le lien, durant la semaine

Contrairement aux relations familiales, les adolescents transgressent des règles pour garder le contact avec leurs pairs. Le règlement mis en place dans la structure se heurte au désir d'autonomie relationnelle de l'adolescent.

1. Un privilège accordé aux relations familiales

Nous n'avons pas spécifiquement demandé aux internes à quelle fréquence ils étaient en contact avec leur famille, durant la semaine. Cinq enquêtés racontent tout de même téléphoner à leurs parents fréquemment – en moyenne une fois par jour. Huit parents, interrogés sur cette question, font également état d'une prise de contact régulière, voire très fréquente lorsqu'il s'agit des relations mère / fille.

AB : « Et elle vous raconte comment ça s' passe à l' internat ?

Mère de Naoline (Terminale S) : Oui bien sûr, faut que je l' aie au moins trois quatre fois par jour au téléphone hein.

AB : Trois quatre fois par jour ?!

Mère de Naoline : Oui. Mais même en classe et tout je lui envoie des petits texto elle me dit « écoute maman à la récré tu m' appelles », donc on s' appelle pratiquement... Avant de dormir je l' appelle, le matin au réveil avant 7h30, à partir de 7h30 je l' appelle, donc je suis omniprésente sans y être (rire). »

Nos observations témoignent également d'appels téléphoniques passés entre les internes et leurs

parents, mais aucun avec des amis d'avant. L'emploi du temps des internes étant surchargé¹¹⁰, on suppose qu'il est difficile pour eux de trouver le temps d'appeler leurs parents et leurs amis : les contacts avec les parents seraient alors privilégiés. Il peut également s'agir d'une conséquence des règles mises en place qui sont plus souples concernant les contacts avec les familles que ceux avec les pairs. On va justement montrer que les internes gardent contact avec leurs pairs, en transgressant le règlement.

2. Des transgressions pour maintenir le contact avec ses pairs

A l'heure où le numérique dispose d'une place considérable dans le quotidien adolescent (Donnat, 2009) – d'autant plus quand il s'agit d'entretenir sa sociabilité (Metton-Gayon, 2009) – le maintien du contact avec les copains, pour les adolescents placés en internat, va reposer en grande partie sur cette forme de communication. Néanmoins, les règles de la structure constituent une entrave à ce maintien de contact.

Sous une forme virtuelle

Pour une minorité d'internes, il est aisé de garder contact, la semaine, avec les copains ou les amis d'avant. C'est le cas, entre autres, de deux membres de notre échantillon, qui continuent de fréquenter le même établissement scolaire que l'an passé¹¹¹. Pour les autres, la sauvegarde des liens affectifs n'apparaît pas de manière aussi évidente et semble semée d'embûches. La majorité des enquêtés déclare tout de même garder contact avec leurs amis d'avant, durant la semaine à l'internat. Deux voies sont alors privilégiées : le téléphone portable et Facebook. Les échanges se font surtout avec les amis proches et non les copains et les camarades d'avant.

AB : « Et tu gardes contact avec eux la semaine ? Ou tu les vois juste le week-end ?

Giovanni (5ème): Ouais sur Facebook vite fait. Mais pas non plus, je peux m'en passer, sauf mon meilleur ami. C'est autre chose. »

« La semaine, on s'envoie des messages. Mais c'est vraiment à des amis super proches. Par exemple ma meilleure amie, obligé je lui envoie des messages tout le temps tout le temps, dès que je, même au lycée dès que je vois un truc « oh tu sais quoi ? na na na » (*Rires*). Je lui raconte parce que j'avais cette habitude-là de l'avoir à côté de moi donc euh... Ouais, je la vois. Ouais, je la vois quand même ça va. Enfin pendant le week-end j'essaie de voir mon meilleur ami aussi,

¹¹⁰ Cette idée sera au cœur du chapitre 6.

¹¹¹ Deux autres lycéens, pourtant scolarisés dans des lycées partenaires, sont changés d'établissement, sans qu'ils en connaissent la raison.

mon meilleur ami aussi je lui envoie des messages, mais comme il est en internat aussi, donc tous les deux, quand on est rentré à l'internat tous les deux, qu'on venait juste de rentrer on se soutenait grave. Donc quand je connaissais personne j'étais tout le temps sur mon téléphone et tout, j'étais grave connectée à mon meilleur ami. », Naoline, 1ère S.

Les échanges téléphoniques – principalement par la voie des SMS – permettent aux internes de garder contact avec leurs amis proches et trouver du soutien dans les moments difficiles. Par ailleurs, Facebook est davantage un outil pour rester connecté au groupe de pairs du lieu de résidence, en d'autres termes pour se tenir au courant.

AB : « Et Facebook ici ça te sert à parler avec qui ?

Paul (3ème) : Bah mes potes de chez moi. Et puis voir, voir ce qui se passe dans ma ville, des trucs comme ça. »

Pour les adolescents, l'utilisation du téléphone portable et d'Internet présente l'intérêt de s'affilier au groupe de pairs (Metton-Gayon, 2009). Pour le dire autrement, elle a une fonction de communication dans le clan (Fluckiger, 2010). Plus que la création de nouvelles relations, celle-ci permet de rester en correspondance avec ses amis, en d'autres termes, de réaffirmer des liens déjà existants.

Mais *une distinction entre les amis et les pairs – les liens forts et les liens faibles – peut être mise en lumière*. Durant la semaine, les internes privilégient les liens avec leurs meilleurs amis, souvent par voie téléphonique. Facebook est plus utilisé pour se rendre visible par le groupe de pairs, et asseoir sa réputation. Comme le montre Claire Balleys, le prestige se négocie quotidiennement. Il est primordial de se rendre visible, en occupant l'espace physique par exemple :

« Pour être populaire, il ne suffit pas de démontrer que l'on s'inscrit dans un cercle social large et que l'on est connu de beaucoup de personnes, encore faut-il pouvoir faire la preuve de liens forts, inscrits dans le temps, engagés publiquement » (Balleys, 2010, p. 1).

Pour les internes, il n'est pas possible de se rendre visible physiquement durant la semaine. Ainsi, les réseaux sociaux permettent de se rendre visible des pairs du lieu de résidence au moins virtuellement. De plus, la pratique de Facebook se fait en présence des pairs de l'internat d'excellence. Même si les nouveaux téléphones portables permettent l'accès aux réseaux sociaux, de nombreux internes – ceux qui ne possèdent pas un portable dernier cri ou ceux qui respectent les règles contraignant l'usage du téléphone – utilisent les ordinateurs des salles informatiques pour se connecter. Ainsi, la connexion sur Facebook, sous le regard des pairs de l'internat, permet de montrer son intégration dans un cercle social large, et là aussi d'augmenter son prestige (Metton-

Gayon, 2009).

Des transgressions des règles

Comme énoncé dans la première partie, l'usage du téléphone et d'Internet reste très contrôlé dans la structure. Rappelons rapidement les règles concernant les collégiens : ces derniers n'ont le droit d'être en possession de leur téléphone portable qu'au maximum une heure trente chaque jour (le soir entre le dîner et le coucher). Ils sont autorisés à se rendre sur un Internet trente minutes par jour, la première année, et une heure la seconde.

Les règles qui contraignent la sociabilité des internes sont vécues comme pesantes, surtout pour ceux ayant une « sociabilité intense » avant d'entrer à l'internat d'excellence. Des internes, en couple avec une personne à l'extérieur, souffrent également de la distance et des règles qui limitent le maintien du contact.

AB : « Ça n'a pas posé de problèmes avec ta copine ?

Romain (1ère ES) : Bah si, on n'est plus ensemble (Rires).

AB : C'est le fait que tu sois à l'internat ?

Romain : Ouais, ça ressemblait plus à rien. Au début, on a réussi, on a tenu longtemps, on a tenu jusqu'en, jusqu'en avril, ça faisait deux ans, tout pile. Mais à la fin, ça ressemblait vraiment plus à rien, c'était inutile. Et puis voilà. »

« Ça a peut-être ramolli un petit peu parce qu'on [lui et sa copine] avait l'habitude de se voir pas mal de fois, l'année dernière... Et puis après les interdits, quand je la raccompagne le soir et tout, on se dit, je me suis fait prendre pas mal de fois aussi, et elle se dit, déjà là-dessus il y a ça qui a joué », Ray, 1ère STG.

Alors qu'une minorité d'adolescents se contente de dénoncer les règles qu'elle juge trop restrictives, les autres mettent en place des stratégies pour les contourner. Quasiment la moitié des collégiens confie ne pas respecter les règles concernant le téléphone portable ou Internet. Des astuces sont mises en œuvre pour augmenter son temps d'utilisation d'Internet et de son téléphone. Par exemple, certains possèdent plusieurs téléphones mobiles (ou cartes SIM) et remettent aux assistants d'éducation celui dont ils ne se servent pas¹¹².

AB : « Tu m'expliques un peu c'est quoi la règle de suppression des portables ?

Camélia (5ème) : Bah en fait on rentre, on rentre en maison vers 20h30, on nous les donne à 20h30, 21h45 on nous les reprend, on les a re le lendemain à 20h30 (...)

¹¹² Les différentes stratégies pour augmenter le temps consacré aux activités numériques feront l'objet du chapitre 6.

AB : Et donc t'as pas ton portable toute la journée ?

Camélia : Si, je le donne pas, il est dans ma poche là. »

Dès la seconde année, les lycéens ont la possibilité de sortir de la structure le mercredi après-midi. Certains vont mettre ce temps libre au bénéfice de leurs amis d'avant.

AB : « Le mercredi après-midi tu retournes jamais à Couflon [ville de résidence] ?

Séverine (2nde) : Des fois mais rarement parce que c'est galère.

AB : Ah des fois quand même, ça t'es arrivé ?

Séverine : Ouais ça m'est arrivé. Mais en général, c'est eux qui viennent me voir (...)

AB : Et par exemple cet après-midi tu fais quoi ?

Séverine : Euh... Je mange avec un pote de Couflon. »

Mais il n'a pas fallu attendre la seconde année et l'autorisation du directeur pour que des internes sortent de la structure pour retrouver leurs amis ou leur petit copain ou copine du lieu de résidence.

AB : « Et ça ne t'a pas posé de problèmes de pas pouvoir sortir et de rester ici ?

Fanny (1ère ES) : Si. Au début, si. C'était un peu compliqué. Après je me suis rendu compte qu'en fait le mercredi après-midi on pouvait sortir et rentrer à 20h (*Rires*) donc ça allait mieux. »

La seconde année, les sorties de l'internat, hors des horaires autorisées, continuent d'avoir lieu :

Paul (2nde) : « Ouais parce qu'on était censés sortir que le mercredi après-midi et comme j'avais pas cours le mardi après-midi, bah je sortais aussi. Et en fait personne le remarque donc...

AB : Et du coup tu repassais ici ou tu restais dehors ? Tu repassais ici et tu ressortais ou tu restais dehors le mardi ?

Paul : Bah souvent je repassais ici pour manger. Et après je repartais. J'essayais de pas croiser les CPE et voilà. »

Des sorties nocturnes sont également racontées par un interne, qui nous confie ne pas être le seul. Celles-ci sont davantage réalisables, la seconde année, du fait du changement d'infrastructure. Les lycéens dorment désormais dans plusieurs préfabriqués et non plus dans un bâtiment à plusieurs étages. Ray, élève de Terminale, réside dans la ville où est implanté l'internat d'excellence. En sortant la nuit, il peut facilement retrouver ses amis.

Ray (Terminale STG) : « Bon après qu'ils ont fait l'appel, j'allais me tirer chez moi et j'allais en cours directement le lendemain matin. Ça je l'ai fait trois fois mais c'est vraiment...

AB : Cette année ou l'année dernière ?

Ray : Cette année. Parce que l'année dernière c'était plus chaud pour le faire. Cette année, bon.

AB : Et du coup ils pointent à quelle heure ?

Ray : Ils pointent ici, bah ça dépend des surveillants, des fois à 22h30 ils ont pointé et puis voilà. Ça dépend des horaires. Quand je vois qu'il est encore tôt et qu'ils ont déjà pointé, je prends le risque de... m'évader (sourire).

AB : Mais tu m'as pas dit que tu t'es fait griller cette année, une fois un vendredi ? Ah non t'es revenu tard, je sais plus

Ray : Ah non je suis rentré tard et à ce moment-là, eux ils m'avaient grillé. Et y a aussi un vendredi où je suis resté dehors jusqu'à 1h, par-là, où il m'avait grillé aussi. Des petits trucs comme ça. Mais les fois où je suis rentré chez moi ou je suis allé dormir chez un ami, personne n'est au courant, à part Tiago qui me couvre (rire). »

Pour Ray, les retrouvailles avec ses copains, la semaine et la nuit, est réalisable : il n'a pas à prendre des transports. Pour la majorité des internes, surtout les collégiens qui ne peuvent sortir le mercredi, les retrouvailles physiques doivent attendre le week-end.

B. Les contacts le week-end : un état des lieux de la première année

Les internes retournent dans leur famille chaque week-end. La question du maintien du contact ne se pose pas réellement¹¹³. Mais, selon les internes, le temps passé avec les parents est variable et dépend, en grande partie, de l'état de sociabilité passé et du maintien de contacts avec les pairs du lieu de résidence. Nous nous intéresserons justement à la question suivante : les internes continuent-ils de voir leurs camarades, copains et amis d'avant, durant le week-end ou les vacances ? En d'autres termes, l'internat est-il vécu comme un projet de distance ou de rupture avec les pairs ?

1. Un état de sociabilité inchangé

Pour la majorité de nos enquêtés, l'intensité de la sociabilité avec les pairs du lieu de résidence durant le week-end est similaire à l'année avant l'internat. Reprenons nos trois catégories d'élèves.

Pour ceux qui n'avaient pas de contacts physiques avec leurs pairs à l'extérieur de l'établissement scolaire, la question de maintenir le lien se pose moins. Pour les adolescents ayant une « sociabilité limitée » et donc qui avaient des liens « fragiles » – sorties très rares avec les pairs

¹¹³ Nous nous intéresserons aux effets de l'internat sur les relations familiales dans la partie C.

– les liens avec ces derniers se sont rompus avec l'inscription en internat d'excellence. Tout s'est passé comme si les liens tissés n'étaient pas assez « forts » pour survivre à l'épreuve de l'internat d'excellence – que ce soit la distance ou les règles de la structure. Claire Bidart explique que pour qu'une amitié ait plus de chances de se maintenir dans le temps, il faut que cette relation soit affranchie de son contexte social d'origine, c'est-à-dire l'espace où les deux individus se sont rencontrés (Bidart, 1997). Il est tout de même intéressant de relever un contre-exemple à cette règle. L'année précédant son entrée en internat d'excellence, Léonie, alors en 4ème, passait la majorité de son temps libre à la maison à jouer avec sa petite sœur ou à l'ordinateur. Durant sa première année à l'internat, elle consacre une partie de son week-end aux sorties, au cinéma par exemple, avec ses amis de son lieu de résidence. Maintenant qu'elle ne les voit plus la semaine, elle ressent le besoin de les retrouver le week-end :

« Plus cette année je les [ses amis de son ancien collègue] vois plus en dehors du collège, parce que je les vois pas autrement, donc les week-ends je les vois souvent. », Léonie, 3ème.

Les adolescents qui avaient une « sociabilité intense » avant l'entrée à l'internat continuent à voir leurs copains et amis le week-end. Il est important de montrer – et de (se) prouver – que l'internat ne bouleverse rien. Des expressions, telles que « ça n'a pas du tout changé », ou « comme d'habitude » sont employées dans les entretiens. Parmi ceux provenant de quartiers défavorisés, une majorité attache une importance particulière à passer du temps avec leurs « potes » de la cité lors du week-end, leur montrant ainsi leur fidèle appartenance à la bande.

AB : « Et tu continues de voir tes amis d'avant ? »

Giovanni (5ème) : Bah oui !

AB : Tu fais quoi ? Tu les vois le week-end ?

Giovanni : Bah oui, ouais. Je vais dans la cité, quoi, comme d'habitude. »

A la visibilité sur les réseaux sociaux la semaine, s'ajoute l'occupation de l'espace physique le week-end, remplissant le même objectif de conservation de sa réputation (Balleys, 2012). De plus, dans les cités, le critère qui distingue les membres des « bouffons », est la présence dans les rues (Lepoutre, 1997). Pour maintenir leur réputation, les internes ont donc tout intérêt à passer du temps dans la cité, le week-end. Ces adolescents pratiquent alors les mêmes activités qu'auparavant avec leurs copains du lieu de résidence. Par ailleurs, les camarades, avec qui les liens étaient entretenus uniquement dans l'enceinte de l'établissement, ne sont pas toujours revus par les adolescents ayant une « sociabilité intense ». Le week-end dure peu de temps – surtout pour des lycéens qui quittent l'internat que le samedi midi après les cours et reviennent le dimanche soir – il faut alors rentabiliser

son temps, en le passant avec ses amis les plus proches. Les autres relations n'ont pas toujours survécu à la mise à distance en internat.

Pour les adolescents ayant une « sociabilité modérée par l'école », l'année à l'internat d'excellence a permis d'intensifier leur choix pour l'école. L'année avant de s'inscrire à l'internat d'excellence, la réalisation des devoirs et les sorties entre amis étaient combinées, à l'avantage tout de même du métier d'élève. Durant la première année à l'internat d'excellence, le week-end est consacré au travail scolaire et non plus aux amis d'avant.

Céline (3ème) : « Mais ceux de mon ancien collège, je les vois des fois, mais rarement on va dire. Parce que maintenant, je sors moins, puisque je suis à l'internat.

AB : Le week-end quand tu rentres à la maison ?

Céline : Bah le week-end, on va dire, je bosse plus qu'autre chose. »

Ce déclin de la sociabilité n'est pas toujours affirmé, ni même souhaité consciemment, par ces adolescents. Il est souvent décrit comme une conséquence fâcheuse du temps important consacré aux devoirs. Pour autant, l'affaiblissement de ces liens affectifs ne semble pas être regretté par ces adolescents qui ont choisi de s'inscrire en internat d'excellence et veulent se consacrer pleinement à leur métier d'élève.

2. Préférer l'école aux pairs

L'inscription en internat d'excellence s'est accompagnée de changements en termes de sociabilité pour certains adolescents qui avaient une « sociabilité intense » l'année précédente. Quatre filles, d'âge divers, vivant dans un quartier défavorisé, racontent que peu voire pas de temps n'est accordé aux pairs durant le week-end ou les vacances scolaires. Le projet de devenir élève d'un internat d'excellence s'est accompagné d'un choix dans leur sociabilité : le contact est maintenu uniquement avec les amis et non plus avec les copains, souvent assimilés à des « mauvaises fréquentations ».

« Je me suis dit pourquoi je suis ici alors que quand j'étais dans ma ville j'étais bien, j'étais bien avec mes amis voilà. C'est pour ça que quand je suis venue ici je me sentais pas trop bien, toujours je pleurais le soir, j'avais trop envie de rentrer chez moi, comme ça. Et maintenant ça va, maintenant voilà (*sourire*) j'ai mes copines, ici. Maintenant quand je rentre dans ma ville, je sors même plus dehors avec mes copines ! Je les vois même plus. De temps en temps on se voit vite fait, comme quoi on se dit bonjour, on se raconte vite fait. Mais maintenant c'est plus comme si c'était des amies parce que franchement pour l'instant je me rends compte que c'était

vraiment des mauvaises mauvaises fréquentations. Ouais toutes mes copines que j'avais, elles ont tous été virées. Elles faisaient plein de bêtises et tout. », Océane, 3ème.

« Je vois plus trop mes copines de l'extérieur. Parce que quand tu rentres à l'internat, tu prends du recul. Tu remarques que t'as plus trop envie de fréquenter tes copines d'avant et tout, que ça sert trop à rien. Je vois que deux trois personnes. », Oumaya, 4ème.

Trois de ces quatre adolescentes¹¹⁴ voulaient intégrer l'internat d'excellence pour s'éloigner de leurs pairs, qui les empêchaient de se mettre au travail en classe, hors de la classe et même les entraînaient, pour l'une d'entre elles (Océane) dans des activités délinquantes. Après l'entrée dans la structure, cette prise de distance est maintenue pendant le week-end. On retrouve le projet de rupture du dispositif, appuyé par des personnels scolaires et des parents.

3. Des relations amoureuses à l'extérieur

Nos entretiens, couplés à nos observations et nos discussions informelles avec les enquêtés permettent de mettre au jour de nombreuses relations amoureuses (ou flirts) avec des adolescents de l'extérieur. *Les internes sont beaucoup plus souvent en couple avec des personnes extérieures à la structure venant de leur ville de résidence, qu'avec des internes ou des externes de l'établissement d'affectation.* Même si ces relations sont difficiles à maintenir – comme on l'a détaillé précédemment – elles présentent d'autres avantages. Tout d'abord, certains ne préfèrent pas, ou regrettent pour Cédric qui a vécu l'expérience, être constamment en présence de son petit copain ou de sa petite copine.

AB : « Et c'est bien d'avoir une copine à l'internat ?

Cédric (4ème) : Non à l'internat c'est pas super. Je préférerais en avoir une au collège. Parce qu'à l'internat ça fait trop vieux couple : tu déjeunes avec elle, tu dînes avec elle, non c'est mort. Au pire tu manges à midi avec elle, ça ça va c'est bien. Mais pas le soir et le matin. »

Moins exposé aux regards constants des pairs, les relations amoureuses hors de la structure permettent de garder secrète sa vie du dehors, de respecter le « territoire du moi » (Glasman, 2012).

¹¹⁴ L'entretien (collectif) avec Oumaya et deux autres internes n'a pas permis de mettre en lumière les raisons d'inscription d'Oumaya.

C. L'épreuve du temps, au détriment des copains

L'approche longitudinale permet de montrer les effets du temps sur les relations des internes. Nous montrerons que la sociabilité amicale est davantage affectée que les relations familiales.

1. Partir pour mieux se retrouver : des relations familiales pacifiées

La mise en internat permet une pacification des relations familiales (Glasman, 2012 ; Rayou, Glasman, 2012). Parmi les vingt-quatre internes interviewés sur cette question, treize font état d'effets bénéfiques en termes de relations familiales. Sur les quatre internes qui avaient voulu s'inscrire en internat du fait de relations conflictuelles avec leurs parents, trois notent des améliorations.

AB : « Ça se passe comment chez toi cette année ?

Paul (2^{nde}) : Bah franchement beaucoup mieux. Depuis qu'on se voit que le week-end, tout ça, franchement ça se passe beaucoup mieux. Ça se passe tranquille. Non franchement, j'ai plus de problèmes pratiquement. Y a encore des embrouilles de temps en temps mais ça arrive un peu moins. »

Pour les autres, il est question de profiter au maximum des retrouvailles du week-end, les tracas du quotidien étant écartés, comme ceux concernant les devoirs scolaires (Glasman, 2012). Plus d'un tiers des familles interrogées (8 sur 22) mettent également en avant des avantages de la mise en internat. Aux arguments adolescents précédemment annoncés, on peut ajouter que l'internat permet à deux mères de « couper le cordon » avec leur enfant.

Néanmoins, une minorité d'internes (7 sur 24) déclare que vivre en internat a eu des conséquences négatives sur leurs relations familiales. Quatre d'entre eux racontent se sentir moins proches d'un membre de leur famille – souvent des frères et sœurs. Pour les trois autres, c'est l'internat qui crée des tensions avec leurs parents, qui souffrent de ne pouvoir les surveiller.

AB : « Et ça a eu des effets sur la relation avec ta mère ?

Mathilde (4^{ème}) : Non.

AB : C'est toujours pareil ?

Mathilde : Oui. Voire pire. Parce que maintenant, y a comme quoi je me relâche à l'internat, quand elle est pas là pour me surveiller. »

Pour finir, selon treize internes, l'internat n'a eu aucun effet sur les relations familiales, qui

pour la plupart étaient pacifiées, avant même l'entrée en internat d'excellence. En résumé, on constate que les relations familiales ne pâtissent pas de la prise de distance de l'adolescent, ce qui n'est pas le cas de la sociabilité adolescente.

2. Une sociabilité en partie affectée

Une sélection des copains

On procédera à un état de la sociabilité avec les pairs du lieu de résidence, en fin de deuxième année. Les liens tissés avec les copains et amis rencontrés avant l'entrée en internat continuent-ils de se maintenir deux ans après l'inscription dans la structure ? Ou au contraire s'essoufflent-ils ?

Les internes qui, en fin de première année, déclaraient voir de façon ponctuelle leurs copains et amis d'avant, répondent qu'ils ne les voient plus du tout en fin de seconde année. Voici les déclarations d'Anaya, à une année d'intervalle :

Première année :

AB : « Du coup tu n'as pas gardé contact avec tes amis d'avant ?

Anaya (1ère S) : Si, on discute. Ça nous arrive de nous voir mais à des occasions comme des fêtes d'anniversaire ou des choses comme ça. »

Deuxième année :

AB : « Tu revois encore tes amis d'avant ?

Anaya (Terminale S) : Non. Je les vois quasiment pas. Il y a une fille avec qui je discutais beaucoup avant, qui s'appelle Catherine, j'ai plus trop de nouvelles d'elle. Ça m'arrive de la voir quoi, une ou deux fois (sourire), sinon je la vois plus, j'ai plus trop de nouvelles d'elle. Il y a qu'une seule personne avec qui, ou deux, avec qui j'ai des contacts, et ça m'arrive de les voir c'est John et Julia. C'est des personnes que j'aimais énormément quand j'étais au collège, et même arrivés au lycée on a continué à avoir des contacts donc voilà. Donc non je discute pas encore avec tous les amis d'avant que j'avais. Ça peut m'arriver de leur envoyer un petit texto pour leur dire que je suis encore vivante et « est-ce que vous allez bien ? » et tout ça. »

De plus, les adolescents, qui déclaraient en fin de première année voir beaucoup leur pairs de leur lieu de résidence, racontent, en fin de seconde année, qu'ils ont perdu contact avec certains. *Seules les amitiés les plus « proches » ont résisté à l'épreuve du temps :*

Camélia : une sélection des liens forts au fil du temps

Durant la première année à l'internat, Camélia, interne de 5ème, consacrait une partie de ses week-ends à ses amis mais uniquement ceux de son lieu de résidence : « ses amis de dehors ». Un an après, l'occupation des week-ends de Cécilia a été modifiée, montrant ainsi une évolution de sa sociabilité. Désormais, l'adolescente déclare passer du temps avec des amis de son collège actuel et avec son petit copain, rencontré au collège également, durant les week-ends. Elle ne mentionne pas ses anciens amis de son lieu de résidence. On lui demande alors si elle a gardé contact avec ses amis d'avant. Elle répond :

« Si quand même. Y en a, enfin si les bons bons amis que j'avais, y en a quatre-cinq. Sinon les autres c'étaient on va dire pas, c'étaient des copains, ceux que je connaissais depuis longtemps en général j'ai gardé contact avec eux. ».

Le temps a entraîné une distinction entre les « bons bons amis » et les « copains », les liens forts et les liens faibles de Camélia.

Au cours du temps, les contacts physiques avec les copains d'avant s'essouffent donc, mais les liens les plus solides, les « bons bons amis » semblent se maintenir au rang d'amitié et continuent d'être entretenus par des contacts.

Le maintien des hiérarchies

Dans le questionnaire distribué dans l'enceinte de l'internat d'excellence, les deux premières questions portent sur le meilleur ami. La première s'intitule : « Qui est ton meilleur ami (ou meilleure amie) ? ». Il est ensuite demandé dans la seconde question de préciser l'origine de cette amitié : « Est-il/elle de l'internat ? Du collège ? De ta ville ? Ou autres ? ». L'intérêt de ces questions est alors de savoir si le vécu pendant un ou deux ans à l'internat d'excellence – selon l'année d'arrivée – a bouleversé ou non la hiérarchie des relations amicales. En d'autres termes, le meilleur ami (ou la meilleure amie) a-t-il été rencontré dans l'enceinte de la structure ou dans l'établissement scolaire fréquenté ? Ou a-t-il été rencontré antérieurement à l'entrée dans l'internat sur le lieu de résidence ?

71 % (96 sur 136 des répondants) des internes citent comme meilleur ami un jeune connu avant l'entrée à l'internat. Revenons sur les caractéristiques de ces internes. Le sexe ne semble pas être une variable très significative. En effet, 76 % des filles (56 sur 74 répondantes) et 65 % des

garçons (40 sur 62 répondants) citent comme meilleur ami un ami du lieu de résidence. Concernant l'âge, plus précisément ici le niveau de classe, les pourcentages varient de 55 % (pour les 3èmes) à 83 % (pour les 5èmes), en passant par 63 % (pour les 4èmes), 64 % (pour les Terminales), 76 % (pour les 2ndes) et 81 % (pour les 1ères). Comparons les deux extrêmes : 55% des 3èmes choisissent comme meilleur ami, un ami du lieu de résidence. Les 3èmes présentent la caractéristique d'être anciens dans la structure, c'est-à-dire d'être arrivés la première année. De plus, ils étaient mélangés, lorsqu'ils étaient en 4ème dans des classes avec des externes, contrairement aux autres collégiens. L'hypothèse – que nous chercherons à vérifier dans le chapitre 5 – est que les troisièmes, plus que les autres collégiens, ont choisi un meilleur ami parmi les externes. Par ailleurs, les 5èmes, qui choisissent pour 83 % comme meilleur ami, un ami du lieu de résidence, sont tous nouveaux de cette année. Plus que le niveau de classe, c'est l'ancienneté dans la structure qui apparaît comme un facteur d'explication pertinent.

L'ancienneté dans la structure – en d'autres termes l'année d'arrivée dans l'internat d'excellence – est un facteur explicatif, même si on a conscience que le nombre de sondés n'est pas élevé pour réaliser une véritable enquête quantitative. En effet, comme le montre le tableau suivant, parmi les internes arrivés la seconde année, 80 % (35 sur 44) ont comme meilleur ami un ami du lieu de résidence, alors que ce n'est le cas que de 66 % (61 sur 92) des internes arrivés la première année.

Le choix du meilleur ami parmi les « amis d'avant » et l'ancienneté dans la structure :

	1ère promotion	2ème promotion	Total
OUI	61	35	96
NON	31	9	40
Total répondants	92	44	136
NR	7	5	12
Total	99	49	148

Lecture : Parmi les 44 internes arrivés à l'internat d'excellence, la seconde année, et qui ont répondu à la question, 35 ont cité comme meilleur ami un ami de leur lieu de résidence.

En se focalisant sur les enquêtés de notre échantillon d'interviewés, on constate que l'état de la sociabilité n'est pas un facteur significatif. En effet, que les enquêtés aient une « sociabilité intense » ou « limitée » avant l'internat n'explique pas le choix du meilleur ami. Parmi les neuf répondants ayant auparavant une « sociabilité intense », six ont choisi un meilleur ami parmi les pairs du lieu de résidence. Parmi les neuf répondants ayant une « sociabilité limitée », quatre ont fait le même choix. La catégorisation construite considérerait la sociabilité d'un point de vue

quantitatif et non qualitatif. Le peu de liens tissés – et surtout le peu de temps consacré à ces amitiés – par les adolescents ayant une « sociabilité limitée », ne signifie pas que ces liens ne soient pas intenses et synonymes d'une amitié durable.

Il est intéressant de relever que les internes qui voyaient en l'internat d'excellence une opportunité de prendre de la distance vis-à-vis de leurs pairs ne citent pas comme meilleur ami un adolescent de leur lieu de résidence. Revenons sur les quatre adolescentes, précédemment citées, qui ont choisi de trier leurs amis du lieu de résidence et de ne maintenir le contact qu'avec leurs amis les plus proches. Ces dernières, toutes anciennes dans la structure, ne citent pas comme meilleur ami une personne de leur lieu de résidence : la coupure se fait même pour les relations les plus intenses.

Pour finir, revenons sur le principal résultat : pour la majorité des internes (71 %), les liens tissés pendant deux ans dans le cadre de l'internat et dans l'enceinte des établissements de scolarisation ne bouleversent pas la hiérarchie des relations amicales. On a alors demandé aux enquêtés de notre échantillon de commenter leurs réponses au questionnaire :

AB : « Donc eux c'est vraiment tes meilleurs amis ?

Ray (Terminale STG) : Ah oui. Ils ont été là pour moi, j'ai été là pour eux, et je serai là pour eux, et ils seront là pour moi. Enfin c'est, je sais pas.

AB : Et t'as retrouvé des amitiés comme ça à l'internat ?

Ray : A l'internat ? Non. Parce que, à l'internat, ce qui se passe à l'internat, c'est une vie en collectivité, on crée des liens mais pas aussi forts que quand on a vécu quatre cinq ans avec un ami, où on se voyait. »

Malgré les relations tissées dans l'enceinte de l'internat d'excellence, les liens les plus forts sont ceux tissés avec des personnes extérieures, plus anciens. En effet, la durée de la relation apparaît comme un critère déterminant pour accéder au rang de « meilleur(e) ami(e) ». L'amitié est définie de manière consensuelle autour de la notion de confiance, qui peut mettre du temps à s'acquérir (Bidart, 1997). Même si la présence est traditionnellement un des critères importants cité chez les adolescents, certains de nos enquêtés expliquent que le statut de meilleur ami ne se perd pas même si les contacts physiques sont moins fréquents.

AB : « Et t'as mis que c'était Blanca ta meilleure amie ?

Mathilde (4ème) : Ah ça c'est quelqu'un, les gens de l'internat ne la connaissent pas, c'est une vieille amie, avec qui j'étais déjà à la crèche en maternelle en primaire et tout.

AB : Et tu la vois encore le week-end ?

Mathilde : Euh le week-end... Non on se voit pratiquement pas, mais c'est quand même ma

meilleure amie. Enfin c'est, quand y a quelqu'un qui a le titre de meilleure amie, pour moi c'est pas un truc qui va perdre en un an ou deux ans, ou trois ans, c'est pratiquement pour toujours quoi.

AB : Et t'as encore des contacts avec elle ?

Mathilde : Franchement très très peu. On se voit genre deux fois par an, quelque chose comme ça, mais quand même. »

En effet, certains, citant comme meilleur ami un adolescent du lieu de résidence dans le questionnaire, déclarent, lors de l'entretien, voir rarement leurs amis pendant le week-end. Pour eux, la présence et le partage de moments ne sont pas des éléments essentiels qui caractérisent leur lien électif.

La coupure, désirée par les adultes, n'est pas totale, car des liens amicaux et amoureux entre les internes et leurs pairs sont entretenus. Mais *l'entrée en internat d'excellence s'accompagne d'une sélection dans les relations, conséquence du temps et/ou d'un projet conscient de l'élève, focalisé sur sa scolarité*. En effet, c'est avec la question du maintien de contacts qu'une différenciation dans les relations selon le degré d'intensité apparaît clairement : une distinction entre les amis et les autres est tracée, impliquant différents comportements. Avec les pairs, il est nécessaire – pour ceux qui désirent garder contact – de se rendre visible, physiquement ou virtuellement, pour asseoir sa réputation, réactiver son appartenance à la bande. Avec les amis, il est moins question d'apparence mais plus d'un besoin d'entretenir le lien, de partager des moments, de se confier.

D. Des expériences d'éloignement contrastées

Tous les internes ne vivent pas la distance de manière similaire. En effet, le projet d'éloignement ou de rupture n'est pas pensé et ne se concrétise pas de façon identique. Ce contraste va être mis au jour à travers quatre portraits.

1. Une rupture avec les mauvaises fréquentations : Solène et Cédric

L'expérience de Solène illustre parfaitement le projet de rupture avec les copains d'avant. Solène, issue des catégories populaires, réside en ZUS. A l'origine, c'est la mère de Solène qui cherche à envoyer sa fille, en classe de 2nde, en internat et à l'éloigner ainsi de son environnement

amical. Solène n'accepte pas spontanément l'envoi en internat d'excellence, car elle ne veut pas quitter ses amis. Mais au fur et à mesure, cette adolescente se rend compte que la distance avec ses pairs, qu'elle décrit comme des « mauvaises fréquentations » ne peut être que bénéfique à sa scolarité, d'autant plus qu'avec son passage en 1ère l'échéance du baccalauréat approche. Solène intègre alors le discours des adultes et la vision négative de ses pairs :

« Au collège j'avais des mauvaises fréquentations parce que j'étais dans un collège ZEP euh... faut dire que c'était pas ça quoi ! Quand je suis rentrée en seconde j'avais pas travaillé bah je me laissais un peu aller parce que je me disais bah c'est la seconde faut s'amuser un peu avant de rentrer dans des choses sérieuses (...) En fait dans mon lycée, il y avait tous mes amis et tout donc on passait notre temps à rigoler et pas à travailler (...) C'est des gens [ses « mauvaises fréquentations »], c'est pas forcément méchant, mais c'est des gens qui font trop d'histoires pour rien (...) Ou sinon ceux qui fument, ceux qui vendent, ceux qui font n'importe quoi en fait. Bah j'allais tomber dedans sachant que j'habite dans une cité et que le taux de réussite euh... bah voilà c'est plutôt décevant. Les gens que je connaissais avant ils deviennent pas forcément des bonnes choses, des bons exemples. »

Selon Solène, ses pairs l'éloignent de son métier d'élève aussi bien dans ses établissements scolaires (collège, puis lycée) que dans son quartier.

Plus qu'un éloignement, Solène met alors en place une stratégie de rupture avec certains de ses pairs nocifs à sa scolarité. Elle ne garde contact avec eux ni pendant la semaine à l'internat, ni pendant le week-end. Cette adolescente maintient ponctuellement des relations avec quelques amis d'avant, qui ne sont pas désignés comme de « mauvaises fréquentations ».

« Bah mes meilleurs amis je les revois souvent. Les gens avec qui j'étais dans mon ancien lycée je les vois plus trop parce que soit je leur parle plus ou soit ils m'intéressent plus et puis voilà quoi. »

Les deux années passées à l'internat, combinées au projet de rupture avec ses anciens copains, permet à Solène de se rapprocher de sa mère. Les relations au sein du foyer sont alors pacifiées. Pour cette adolescente, l'expérience de l'internat d'excellence entraîne donc un bouleversement dans ses relations tant familiales qu'amicales. Elle apprend à dissocier ses anciens pairs dans le but de réussir scolairement.

Avant d'entrer à l'internat d'excellence, Cédric, scolarisé en 6ème, raconte qu'il était un élève qui perturbait fréquemment la classe : par exemple, il lançait des bouts de gomme sur le professeur, avec certains de ses camarades. De plus, une compétition s'était instaurée avec un de ses copains à

celui qui aurait le plus de sanctions dans son carnet de correspondance :

« Mais par contre j'ai pas fait aussi fort qu'un copain l'année dernière, il avait quatre carnets de correspondance ! ».

D'après Cédric, ces pairs l'« engrainaient » dans leur déviance. Mais les liens tissés avec des « caïds », empêchait Cédric de « se faire taper » par d'autres élèves. En effet, Cédric décrit son collège d'origine, comme un établissement où des événements violents avaient fréquemment lieu. Néanmoins, Cédric, ayant une « sociabilité limitée » hors du temps scolaire, ne fait pas état d'une influence négative de ses pairs, une fois rentré chez lui.

Ses problèmes de comportement incitent sa mère à l'inscrire en internat d'excellence. Même si au départ Cédric n'est pas d'accord pour entrer dans la structure – sa mère lui dicte alors sa lettre de motivation – il prend vite conscience que cette inscription peut être bénéfique à sa scolarité et à son avenir.

« J'ai envie de réussir dans la vie, parce que j'ai pris conscience que ça servait à rien, si s'amuser, euh... après je vais... être dans la mouise, enfin je vais, ça va être nul ma vie. »

Cédric voit en l'internat d'excellence une chance de changer son comportement et de travailler plus. Cet adolescent n'énonce pas clairement un désir de prendre de la distance avec ses anciens copains, contrairement à Solène. Mais la distance effrite ces liens, d'autant plus qu'ils étaient cantonnés à leur contexte d'origine : Cédric n'avait pas l'habitude de les fréquenter hors du collège. Dès la fin de la première année passée à l'internat, Cédric raconte, sans regrets, ne pas avoir gardé contact avec ses copains d'avant : la coupure avec ses anciens pairs, nocifs à sa scolarité, est réalisée.

2. Une sociabilité affectée par l'internat : Romain

Élève de 2nde, Romain décide de s'inscrire à l'internat d'excellence pour améliorer sa scolarité, mais aussi pour prendre de la distance avec sa mère, avec qui il entretient une relation très conflictuelle. Par ailleurs, la distance avec ses pairs n'est pas désirée en tant que telle, même si sa « sociabilité intense » n'est pas toujours compatible avec sa scolarité. Dès qu'il n'est pas en classe – parfois pendant les heures officielles de cours – Romain retrouve ses amis au skate-parc. De plus, cet adolescent explique que son effectif important de copains n'est pas sans poser « problème ».

« Je m'entendais un peu trop bien avec les gens de la classe. C'était ça le problème (*sourire*) (...) j'avais pas spécialement de soucis au lycée. On va dire j'avais trop d'amis au lycée (*rires*). »

Comme la plupart des internes avec une « sociabilité intense », la séparation avec ses amis est synonyme de souffrance :

« Si si j'ai eu des gros coups de bad [blues] quand je rentrais, c'était le dimanche soir, quand je quittais mes amis et que je revenais ici tout seul, parce que le dimanche soir y a personne ! C'est vrai c'est vrai que c'était dur, ça me faisait un coup mais bon... pff c'est tout. C'est juste ce qui a été dur. Ouais c'était le dimanche soir, c'était dur, c'est tout. C'est le seul souvenir dur que j'ai. »

La distance avec ses proches n'est pas sans conséquence. Tout d'abord, elle effrite le lien avec sa petite copine, avec qui il entretenait une relation depuis deux ans : ils se séparent au mois d'avril. De plus, ses relations amicales sont sélectionnées en fonction de l'intensité du lien. En effet, Romain garde uniquement contact avec ses amis les plus proches : il leur consacre la totalité de ses week-ends et se rend fréquemment sur Facebook la semaine, pour avoir des nouvelles et ainsi « rester proche de ceux qui sont loin ». Par ailleurs, Romain n'a pas maintenu le contact avec les pairs de son établissement, ce qu'il ne regrette pas.

AB : « Et tu gardes contact avec les amis de ta ville ?

Romain : Ouais. Bah ! Ouais enfin plus ou moins. J'ai un bon groupe où ça n'a pas du tout changé. Après les autres, forcément je les vois plus, j'ai plus trop de contacts mais ça me dérange pas plus que ça. »

Même si Romain déclare que le fait d'être en internat n'a « rien changé » à la relation avec ses amis, celui-ci explique avoir quitté la structure en fin de première année, car – entre autres – la distance avec eux ne lui convenait pas. Mais la relation avec sa mère ne s'étant pas améliorée, Romain part vivre chez son père... à 500 km de ses amis !

3. Une distance modérée pour Reda

Reda fait partie des élèves ciblés par le dispositif, du point de vue de ses caractéristiques sociales. En effet, scolarisé en 6ème dans un collège d'éducation prioritaire, cet adolescent est également issu des catégories populaires : boursier, Reda a ses deux parents en demande d'emploi. C'est l'éducateur spécialisé de Reda qui propose à la mère de l'adolescent d'inscrire son fils en internat d'excellence. Malgré lui, Reda est envoyé dans la structure :

Reda : « Ils [des éducateurs spécialisés] sont partis voir ma mère, ils ont vu mes notes au collège et tout ça, mon comportement et tout ça. Et du jour au lendemain, ils ont dit, ma mère elle m'a

dit : « est-ce que tu veux aller dans un internat na na na, un internat pour tes études tout ça, pour pas que dans ton collège tu fasses un, pour pas que t'échoues quelque chose » et après on m'a mis là-bas.

AB : Et toi t'avais envie de venir ?

Reda : Au début nan.

AB : C'est à quel moment que t'as eu envie ?

Reda : Quand on m'a dit de venir tout ça, je voulais pas, je voulais pas. Et après au moment où je voulais venir, c'est quand, c'est quand je suis venu ici pour l'inscription. »

La séparation avec ses proches et surtout avec ses amis est difficile, d'autant plus que Reda a une « sociabilité intense ». Pendant son temps libre, Reda sort dans la « cité » retrouver ses copains (un groupe de garçons ayant environ son âge). Reda ne revenant pas sur les raisons de son inscription, on ne sait pas dans quelle mesure sa sociabilité a influencé la décision parentale. Néanmoins, Reda explique que sa mère voulait le changer de collège, dans lequel les élèves ne travaillaient pas. Et, Reda raconte avoir été exclu plusieurs fois de son établissement pour s'être bagarré et avoir participé à l'allumage d'une bombe lacrymogène. Au vu de cette seconde transgression, on suppose alors que les pairs de Reda avaient, tout comme lui, un comportement non conforme aux attentes de l'école.

Malgré son inscription en internat d'excellence, Reda garde contact avec ses copains de son lieu de résidence. Cet adolescent ne fait état d'aucun changement concernant sa sociabilité passée. En fin de seconde année, Reda désigne comme meilleur ami un adolescent de sa ville. De plus, les relations avec ses autres copains sont maintenues sous une forme virtuelle la semaine et sous une forme physique le week-end. En effet, Reda raconte que la totalité de son week-end est consacrée à sa sociabilité : du vendredi au dimanche soir, Reda retrouve ses copains dans la « cité » pour se poser, discuter et jouer au football. En fin de seconde année, Reda déclare repartir dans son collège d'origine l'année prochaine. Selon lui, le retour ne posera aucun problème, étant donné qu'il a continué à voir ses amis et que l'internat n'a rien changé à ses relations amicales.

Conclusion

Plus qu'une mise à distance avec la famille, le dispositif des internats d'excellence est à voir comme un projet de rupture avec les pairs, visant particulièrement les jeunes des banlieues. Ce dispositif est construit par des personnels scolaires ayant une vision monolithique de la sociabilité adolescente : les pairs sont vus comme un groupe indifférencié, empêchant la réussite scolaire. Mais l'expérience adolescente remet en cause cette vision monolithique. D'une part, tous les adolescents ne consacrent pas autant de temps ni d'importance à leurs pairs. D'autre part, les internes distinguent leur groupe de pairs en fonction du degré d'intensité du lien : ils acceptent de se séparer de leurs pairs les moins proches, perçus parfois comme des « mauvaises fréquentations » mais pas de leurs meilleurs amis, avec qui ils gardent contact, même la semaine. L'expérience de l'internat d'excellence se révèle être un apprentissage en termes de sociabilité pour ces adolescents qui apprennent à sélectionner leurs pairs et à reconnaître ce(ux) qui est nuisible à leur scolarité. Cette mise à distance présentée par le dispositif, relative dans les faits, est alors à combiner avec l'objectif de mixité sociale : il s'agit de remplacer les anciens pairs des internes par de nouveaux pairs – de l'internat d'excellence et des établissements d'affectation – envisagés comme bénéfiques à la scolarité.

Chapitre 5

La mixité du point de vue adolescent : une expérience ethnicisée

« Par exemple, un dictionnaire tu vas le mettre avec les autres dictionnaires. Tu vas pas le mettre avec des bandes dessinées. Il préfère être avec les autres dictionnaires. », Reda, 4ème.

Le dispositif des internats d'excellence s'inscrit dans la lignée des mesures politiques se donnant comme objectif « la mixité sociale ». La ségrégation sociale entre établissements scolaires continuant d'être constatée malgré des mesures telles que l'assouplissement de la carte scolaire (cf. chapitre 1), ce dispositif réitère l'enjeu de rassembler des élèves aux origines sociales diverses dans de mêmes établissements. Nous nous intéresserons à la concrétisation de cet objectif au sein de deux contextes : d'une part, la structure de l'internat d'excellence et d'autre part, les établissements d'affectation. La mixité sociale ne prend pas la même ampleur au sein de ces deux environnements, mais s'éloigne dans les deux cas d'une parité entre des élèves issus des catégories populaires et ceux des catégories favorisées. Nous confronterons le discours adulte prônant l'intégration des internes à la reconstruction de la sociabilité adolescente dans ce contexte marqué par la mixité sociale. Nous montrerons ainsi que les internes placent la variable de l'origine ethnique, qu'ils articulent à celle de l'origine sociale, au cœur de leur expérience. Ce constat nous amènera à prendre en compte la variable de l'origine ethnique, non problématisée par le dispositif. Pourtant, la mixité sociale et la mixité ethnique s'articulent. La sur-représentation des élèves issus de l'immigration parmi les catégories populaires (Vallet, Caille, 1996) amène certains chercheurs à parler de « mixité socio-ethnique » et même à « envisager l'ethnique¹¹⁵ comme une surdétermination du social » (Ben-Ayed, 2009). Revenons alors sur les raisons de l'absence de problématisation officielle.

Idéal républicain et assimilation : l'impossible problématisation de la mixité ethnique

L'universalisme républicain, au cœur de l'institution scolaire (dès les lois Ferry de 1881-

¹¹⁵ Dans cette citation, « l'ethnique » prend le sens « d'origine ethnique ». C'est cette seconde expression que nous utiliserons dans nos propos.

1882) peut se résumer par l'expression d'indifférence aux différences. Le brassage des élèves, sans prise en compte de leurs spécificités, vise l'intégration. En effet, cette logique permettrait de fabriquer des citoyens : l'idée d'homogénéisation se fait autour de la Nation. L'intégration prend alors le sens d'assimilation. Mais, du fait de sa connotation négative, le terme d'assimilation – théorisé uniquement dans le contexte colonial (Lorcerie, 2001) – tend à disparaître de nos jours. Par ailleurs, cet universalisme républicain constitue davantage un principe régulateur qu'une description de la réalité. Dès la mise en place de l'école de la République, on constate un aménagement des principes universels dans les pratiques des agents scolaires (Schnapper, 2000). A partir des années 1970, des dispositifs pratiques, visant une prise en compte volontariste des populations étrangères, se multiplient : les classes d'accueil des primo-arrivants (CLA) et les enseignements de la langue et de la culture d'origine (ELCO) en sont des exemples. Supposée favoriser l'intégration des enfants d'immigrés, tout en refusant de nier leur spécificité culturelle, « l'éducation interculturelle » fait l'objet d'expérimentations locales, mais ne s'accompagne pas d'instructions officielles concrètes (Lorcerie, 2002).

Bien que des dispositifs apparaissent, *aucune politique scolaire de gestion de la diversité ethnique ne peut être mise sur pied dans ce contexte*. La mise en place de l'éducation prioritaire se centre sur la lutte contre les inégalités sociales, plus que sur l'aspect culturel, en se donnant pour objectif l'égalité des chances, plus que la recherche de mixité. Les politiques d'éducation prioritaire peuvent être perçues comme des politiques de discrimination positive ethnique indirecte, du fait du nombre important de jeunes issus de l'immigration qu'elles visent (Calvès, 2004 ; Jablonka, 2009). En effet, la référence à l'origine ethnique continue à être inexistante dans les politiques publiques françaises alors que des recherches sociologiques sur ce domaine se développent de plus en plus, créant un décalage.

« L'école est un des espaces sociaux où les jeux de la catégorisation ethnique ont été le mieux explorés par la recherche française. Mais la réorientation de la politique d'intégration ne l'a pas concernée à ce jour » (Lorcerie, 2000, p.70).

Les recherches révèlent de fait que la catégorisation ethnique est loin d'être absente des processus scolaires mais aussi des discours des agents scolaires, même si celle-ci reste officiellement occultée. Pour mentionner ce paradoxe, Jean-Paul Payet parle d'un « double mouvement de surdétermination et d'invisibilité de l'ethnicité » dans les établissements scolaires des banlieues (Payet, 1992).

Recherches sociologiques, politiques d'intégration : le grand décalage

Dans le milieu des années 1990, le tabou de l'ethnicité est partiellement levé dans le champ scientifique français (Payet, 2003). La variable de l'origine ethnique, se détachant de la seule prise en compte de la nationalité dans les statistiques publiques, apparaît. Le recours à cette variable permet, entre autres, de révéler les phénomènes de ségrégation ethnique entre les établissements scolaires (Barthon, 1997 ; Felouzis, Liot, Perroton, 2005). Ainsi, Georges Felouzis, Françoise Liot et Joëlle Perroton montrent que la ségrégation ethnique est même plus forte que la ségrégation sociale : 10 % des établissements les plus ségrégués scolarisent 40 % des élèves originaires du Maghreb, d'Afrique Noire ou de Turquie (Felouzis, Liot, Perroton, 2005). Tout comme la ségrégation sociale, la ségrégation ethnique entre les établissements n'est pas uniquement le fait de la ségrégation urbaine : les stratégies d'évitement des familles et les comportements des administrations jouent également un rôle. La ségrégation ethnique est également visible à l'échelle des classes (Payet, 1995 ; van Zanten, 2012). Jean-Paul Payet montre par exemple que les filles d'origine française ont plus de chances de se trouver dans « de bonnes classes » et les garçons d'origine maghrébine dans de « mauvaises classes » (Payet, 1995). De surcroît, l'absence de mixité ethnique a des conséquences sur la scolarité des élèves. Ainsi, Georges Felouzis montre qu'au collège, la ségrégation ethnique entraîne des effets négatifs sur les performances scolaires. Mais il relève des conséquences positives en termes d'orientation. Les élèves de 3^{ème} des établissements les plus ségrégués ont plus de chances d'être orientés en seconde (Felouzis, 2003). La ségrégation ethnique entre les classes influence également la constitution des bandes de jeunes (Moignard, 2008). Ces processus de ségrégation ne sont pas pris en compte par l'institution scolaire, qui occulte son propre rôle.

De plus, les recherches sociologiques se penchent sur *l'ethnicisation des rapports sociaux* dans l'enceinte de l'école. En effet, certains établissements scolaires, les plus ségrégués, sont des lieux où se cristallise l'ethnicisation. On définira l'ethnicisation comme :

« l'utilisation des catégories ethniques comme catégories de perception, d'explication et de jugement dans le monde scolaire, c'est-à-dire le fait que les acteurs du système scolaire perçoivent les rapports scolaires en rapports ethniques » (Perroton, 2000, p.439).

Pouvant être considérée comme une source de violence (Franchi, 2002), l'ethnicisation émane des agents scolaires (Barrère, Martuccelli, 1997 ; Payet, 1992 ; Perroton, 2000 ; Poiret, 2000). A partir d'entretiens réalisés avec des professeurs des écoles (d'origine française), Christian Poiret constate une prise en compte de la variable ethnique et surtout la présence de préjugés englobants et dévalorisants, utilisés pour catégoriser les familles d'origine africaine, révélant ainsi

l'ethnocentrisme de la majorité du personnel scolaire (Poiret, 2000). Les enseignants ont également recours à la catégorisation ethnique pour désigner les élèves, responsables d'incivilités ou en difficulté scolaire (Payet, 2000 ; Perroton, 2000). Alors que les études sociologiques montrent que les enfants d'immigrés « toutes choses égales par ailleurs » ne réussissent pas moins bien à l'école (Vallet, Caille, 1996), les préjugés des professeurs, qui sont confrontés à des contextes ségrégués et non aux situations statistiques du « toutes choses égales par ailleurs » – sont tenaces (Payet, 2000). Au cœur des tensions entre enseignants et élèves, on retrouve les catégories ethniques : les élèves issus de l'immigration déclarent eux-mêmes être victimes d'injustice (Beauchemin, Hamel, Simon, 2010 ; Dubet *et al.*, 2013) et interprètent leur échec scolaire au prisme de l'origine ethnique (Barrère, Martuccelli, 1997 ; Perroton, 2000). De surcroît, il s'agit d'ethnisation des interactions entre les élèves, visible dans l'enceinte des établissements (Fouquet-Chauprade, 2011 ; Perroton, 2000) et dans les quartiers (Lepoutre, 1997). La construction de soi des élèves en employant des catégories ethniques est vue comme une stratégie pour « retourner le stigmat » (Fouquet-Chauprade, 2011). Cette ethnisation est centrale dans la culture de rue, nous y reviendrons au cours de notre analyse. Mais commençons par détailler les objectifs du dispositif.

I. Mixité sociale et intégration : deux enjeux pensés ensemble

Dans un premier temps, nous partirons du dispositif en nous intéressant à la mise en place concrète de la mixité sociale par le personnel de l'internat d'excellence et des établissements d'affectation. Cet objectif officiel sera également confronté à la question de la mixité ethnique. Dans un second temps, nous montrerons que cette coprésence d'élèves aux origines sociales et ethniques diverses s'accompagne de discours du personnel – soutenu par les parents – prônant « l'intégration » des internes.

A. Éloge de la mixité sociale

1. La mixité sociale au cœur du dispositif

Nous l'avons vu, le dispositif se donne comme objectif de favoriser la mixité sociale. Cet enjeu se concrétise par le recrutement d'élèves issus de milieux favorisés, dans l'internat

d'excellence. Dans les textes officiels, aucun seuil n'est fixé : c'est aux acteurs sur le terrain de réfléchir dans quelles proportions les différentes catégories sociales doivent être présentes. En effet, le terme de « mixité », contrairement à celui de « parité » est numériquement plus flou.

Une mixité avérée au sein de l'internat d'excellence

Le directeur de Marinville reprend cet objectif de mixité sociale, dans le recrutement des internes. Durant un entretien (le 26 janvier 2011) avec une journaliste allemande, il décrit les caractéristiques des internes recrutés la première année. Il déclare que les deux tiers proviennent des quartiers ciblés par la politique de la ville, d'établissements scolaires de l'éducation prioritaire ou sont boursiers. Ces derniers représentent le public visé par le dispositif des internats d'excellence. Néanmoins, il précise qu'« il n'est pas question de créer un ghetto » et que la mixité sociale est aussi recherchée. Il ajoute alors que le tiers restant regroupe des élèves de la ville et des villes aux alentours, qui sont confrontés à des difficultés, telles que la pauvreté ou l'absence familiale. Cette justification de la mixité sociale, avec l'annonce de la répartition deux tiers/un tiers, est à questionner. Le directeur énonce que la mixité sociale est visible grâce au tiers des internes venant des agglomérations proches de l'internat, qui sont des villes regroupant une forte proportion d'individus issus des catégories sociales favorisées. Mais, ensuite, quand le directeur décrit ce groupe, il explique que certains sont touchés par des difficultés économiques. Donc, ce tiers d'élèves n'est pas en totalité issu d'un milieu social favorisé. On peut supposer que seuls ceux venant de ces villes et ayant des problèmes d'ordre familiaux ont une origine sociale favorisée. Il semblerait alors que ce groupe représente moins d'un tiers.

Confrontons le discours du directeur avec les dossiers des élèves. A partir d'indicateurs présents dans les dossiers des internes, on estime qu'un quart d'enfants issus des catégories moyennes ou supérieures a été recruté, sur l'ensemble des deux années¹¹⁶. Même si on ne retrouve pas exactement les mêmes proportions que celles citées par le directeur, ces chiffres ne contredisent pas *la présence d'une certaine mixité sociale au sein de la structure*.

Des établissements d'affectation peu mixtes

Les internes sont scolarisés dans six établissements de centre-ville, accueillant majoritairement des élèves issus de milieux favorisés, implantés dans des villes avec une population également aisée (cf. chapitre 2). Au collège et dans les trois lycées généraux et technologiques –

¹¹⁶ Pour le détail des chiffres et des indicateurs, se reporter au chapitre 2.

Aliénor, Cellois et Einstein – moins de 8 % des élèves sont issus de milieux défavorisés, en 2009. Les propos des personnels scolaires, couplés à nos observations, vont dans le sens d'une sur-représentation des adolescents issus de milieux favorisés dans ces établissements. Par exemple, le CPE de l'internat d'excellence, qui travaillait avant dans le lycée Aliénor, décrit cet établissement comme « un lycée de centre-ville, enfin avec toutes les caricatures qu'il pouvait en avoir, très élitiste etc. ». De plus, une professeure d'anglais du même lycée décrit les élèves de sa classe comme « nés avec cuillère en argent dans la main », ce qui est perceptible, selon elle, par leur look, leurs nombreux voyages à l'étranger – possibles grâce aux revenus élevés des parents – leur rapport au cours (« ils sont très consommateurs »). Pour finir, la proviseure explique que les internes et les externes viennent de « deux mondes différents ».

L'arrivée des internes – majoritairement issus des catégories populaires – ne perturbe pas considérablement le paysage social des établissements d'affectation. Rappelons que les internes sont répartis de la façon suivante dans les établissements :

Répartition des internes dans les établissements d'affectation (Valeur numérique)

	Collège Niepce Marinville	LGT Einstein Marinville	LGT La Bruyère Cellois	LG Aliénor Germonie	LP Condorcet Germonie	LP Renaissance Germonie	Total
Année 1	71	10	19	26	1	0	127
Année 2	51	17	28	42	9	4	151

Lecture : 71 internes sont scolarisés au collège la première année.

Au vu des effectifs, c'est au collège (la première année) que la scolarisation des internes pourrait être la plus perturbante. Mais en fait sur les 71 internes collégiens, 21 appartiennent aux catégories moyennes et supérieures. Le collège scolarisant en 2010 (première année de l'arrivée des internes) 1073 élèves, les internes des catégories populaires représentent moins de 5 % de la population du collège. D'ailleurs la part des élèves issus des catégories « défavorisées » passe de 7 % à 9 % entre 2009 et 2010¹¹⁷. *L'arrivée des internes est synonyme d'une petite touche de mixité sociale sur un paysage social qui n'est pas quantitativement bouleversé.*

2. La mixité ethnique à l'internat et dans les établissements : une situation opposée

La mixité ethnique découle en partie de la mixité sociale. En effet, les études sociologiques

¹¹⁷ On se base sur les chiffres de l'application IPES. On ne peut en aucun cas certifier que cette hausse soit essentiellement due à l'arrivée des internes.

montrent que les populations issues de l'immigration sont sur-représentées parmi les catégories populaires (Vallet, Caille, 1996) et dans les établissements scolaires de banlieues (Barthon, 1997 ; Felouzis, Liot, Perroton, 2005). Ainsi, on peut s'attendre à ce que les internes soient principalement allochtones. Cette hypothèse est vérifiée : on comptabilise environ 80 % d'internes allochtones, majoritairement issus de l'immigration africaine et des DOMTOM, sur les deux années¹¹⁸. Par ailleurs, les allochtones ne constituent qu'une faible proportion dans les établissements d'affectation. Selon les classes observées, le taux d'élèves externes allochtones varie entre 8 % et 37 %. Contrairement aux internes, les externes sont principalement issus de l'immigration européenne et non africaine. Cette appartenance aux « minorités visibles » influencera l'expérience des internes.

B. « Intégrer les internes »

Plus qu'une simple coprésence, la mixité est perçue comme une opportunité donnée aux internes de tisser des liens avec des élèves de milieux favorisés, perçus comme ayant des codes culturels plus légitimes. Les adultes, aussi bien le personnel scolaire que les parents, prônent l'idée que les internes doivent aussi bien s'intégrer dans l'internat d'excellence que dans leur établissement scolaire, même s'ils ont bien conscience des difficultés que les internes doivent affronter¹¹⁹. Nous chercherons à préciser les acceptions du mot très flou d' « intégration ».

1. Le credo de l'assimilation dans les établissements scolaires

Les études du langage politique et médiatique, ainsi que celles portant sur les discours des acteurs scolaires, révèlent une polysémie du terme « intégration » et une interchangeabilité des mots « intégration » et « assimilation » (Varro, 2003 ; Xavier De Brito, Vasquez, 1996).

Un remplacement des codes pour « rentrer dans le moule »

Le personnel scolaire partage l'idée que les internes doivent s'intégrer dans leur établissement scolaire d'affectation. Face au terme d'« assimilation » employé une seule fois par la proviseure-adjointe d'un lycée, *les mots « intégrer » ou « intégration » sont privilégiés par les personnels, même si ces derniers lui accordent souvent le même sens que celui d'assimilation*. En

¹¹⁸ Pour le détail des indicateurs et des chiffres, se référer au chapitre 2.

¹¹⁹ Nous reviendrons dans la seconde partie de ce chapitre sur la stigmatisation dont sont victimes les internes.

effet, selon eux, l' « intégration » serait rendue possible si les internes remplacent leurs codes par des nouveaux, conformes à ceux des acteurs des établissements, et « rentrent dans le moule »¹²⁰. Même si ce remplacement de codes peut prendre du temps, le personnel scolaire croit en sa faisabilité :

Dans la salle des professeurs du lycée La Bruyère, le mardi 17 janvier 2012, j'entends un enseignant dire à ses collègues que « les internes devraient normalement perdre leurs signes distinctifs ».

En général, les membres du personnel de l'internat d'excellence et des établissements d'affectation attendent donc que les internes s'intègrent à leur nouvel établissement scolaire, même plus, qu'ils s'assimilent.

Seuls les propos suivants du directeur de l'internat d'excellence ne vont pas réellement dans le sens d'une recherche d'assimilation des internes. Lorsqu'il décrit les objectifs des activités culturelles, celui-ci explique que l' « intégration » des internes prendrait davantage la forme d'une adaptation, qui ne nécessiterait pas l'abandon de leurs codes culturels d'origine :

« Être capable à la fois de s'adapter, de s'adapter à, aux petits Marinillois, d'être capable aussi de faire le grand écart et de s'adapter à la culture des gens de son quartier quand on y retourne le week-end, mais en même temps d'être capable de savoir comment se comporter, tout ça c'est une question de codes, voilà. », Mr Pasteur, directeur de l'internat d'excellence.

Les activités proposées dans le cadre de l'internat d'excellence permettraient aux internes d'intérioriser de nouveaux codes culturels, perçus comme plus légitimes (cf. chapitre 6). De ce fait, ils seraient davantage en mesure de créer des contacts avec leurs nouveaux camarades, avec qui ils partageraient une même culture¹²¹, mais aussi de répondre aux exigences de l'institution scolaire. En effet, nous allons voir que l' « intégration » prônée par les personnels est constituée de deux volets : une intégration scolaire et une intégration au sein du groupe de pairs.

Deux volets : une intégration scolaire et une intégration adolescente

A partir des discours du personnel, on constate que l'objectif d' « intégration » possède deux volets. D'une part, c'est une intégration que l'on nommera scolaire : il est attendu des internes qu'ils aient un comportement conforme aux attentes de l'école. Par exemple, ils doivent apporter leur matériel, écouter en classe, avoir un langage correct avec le personnel des structures :

¹²⁰ Expression plusieurs fois employée par les membres du personnel scolaire.

¹²¹ Ce raisonnement, basé sur les inégalités sociales d'accès à la culture perçue comme légitime, occulte le fait que les adolescents partagent une même culture juvénile (Donnat, 2003 ; Pasquier, 2005).

« Je ne sais pas si vous avez vu évoluer certains de nos élèves (...). Des codes etc. Enfin, souvenez-vous ce que c'était Ina l'an dernier : Ina elle arrivait quelque part c'était un ouragan. Là elle frappe, elle dit « bonjour ». », Mr Pasteur, directeur de l'internat d'excellence.

La fréquentation d'élèves respectant les attentes de l'institution scolaire peut favoriser cette forme d'intégration¹²². D'autre part – mais en lien avec l'intégration scolaire – c'est une intégration au sein du groupe de pairs, qui est prônée. *Les internes doivent créer des liens avec des externes*. Les membres du personnel scolaire se réjouissent alors quand les internes échangent avec des externes, et qu'ils ne restent pas qu'entre internes :

« Je trouve qu'entre internes et non internes ça se passe très très bien, il y a des échanges », enseignante du collège Niepce.

Selon des enseignants, l'intégration scolaire permettrait l'intégration aux pairs. Revenant sur l'intégration des internes, une enseignante d'un lycée énonce que ces derniers ont su « montrer aux autres qu'ils étaient travailleurs ». En prouvant aux externes qu'ils remplissent leur métier d'élève, les internes pourraient alors, selon elle, plus facilement tisser des liens avec ces derniers.

On constate que *les membres du personnel utilisent des indicateurs* – le comportement des internes, les interactions entre internes et externes – *pour voir, dans quelle mesure les internes s'intègrent à l'établissement*. A la croisée des deux formes d'intégration scolaire et adolescente, les acteurs utilisent « le fait d'être délégué » comme mesure d'intégration.

Durant mes observations d'une classe de 2nde du lycée Aliénor, en mai 2011, je consacre du temps, après ou avant chaque cours, pour discuter avec l'enseignant de ma venue et de son ressenti concernant les internes. La professeure d'anglais (professeure principale), puis celle de Sciences Économiques et Sociales (SES), me disent toutes deux : « les internes semblent bien intégrés : Hanna a été élue déléguée et Ikram adjointe.

Le fait d'être délégué présente le double avantage de prouver sa volonté de participer à la vie de son établissement scolaire et d'avoir été élu par ses camarades de classe :

Lors d'une observation en salle des professeurs du collège Niepce, le mercredi 4 avril 2012, j'entends une enseignante déclarer à ses collègues que cette année il y a « beaucoup d'internes délégués ». Elle ajoute, ensuite, que « c'est bien : ils prennent leurs responsabilités ».

Au collège, parmi les vingt deux classes avec internes, six ont un interne comme délégué (une de cinquième, quatre de quatrièmes et une de troisième). La seconde année, les internes ne sont pas

¹²² On détaillera ce point, dans le chapitre 7, en revenant sur les effets de la mixité scolaire.

majoritaires dans les classes : ils sont dans ces six classes, au nombre de deux ou trois. Même si on ne sait pas combien d'élèves étaient candidats, on peut faire l'hypothèse – sans prendre de gros risques – que des externes ont voté pour élire des internes comme délégués.

Le look adolescent : un indicateur utilisé par les adultes

Plus surprenant, les personnels observent le look adolescent et l'utilisent comme instrument mesurant l'intégration. Selon eux, l'intégration à la communauté collégienne ou lycéenne serait facilitée par le partage de codes adolescents. Dans cette optique, plusieurs enquêtés – enseignants, personnels de direction, assistants d'éducation – racontent avec enthousiasme le changement de tenues vestimentaires de certains internes :

« Là, où nous, nous avons un, un gros gros avantage à Marinville, c'est justement sur cette ouverture. C'est-à-dire nos élèves, je ne sais pas si vous avez vu évoluer certains de nos élèves, vous voyez Ina, vous voyez Mory, la manière dont ils s'habillaient l'an dernier, dont ils s'habillent aujourd'hui, il y a une évolution, qui est incroyable ! », Mr Pasteur, directeur de l'internat d'excellence.

Plus que l'énonciation vague d'un changement de tenue vestimentaire, une enseignante du collège se base sur les marques portées par les externes. En effet, elle prouve le fait que les internes soient « plus dans le moule » la seconde année à partir de l'exemple des chaussures (autres que des baskets) de la marque « Converse »¹²³ ou d'une veste en jean Lévis¹²⁴ portées par quelques collégiens. *Le changement de tenue vestimentaire est perçu positivement par les adultes dans une optique d'intégration*, et peut être aussi décrit comme une émancipation :

Loane (assistante d'éducation) : « le plus flagrant c'est ceux qui étaient en 3^{ème} l'année dernière et qui sont passés en 2^{nde}, qu'ont radicalement changé leurs habitudes, et leurs styles, enfin tout !

AB : Leurs styles », c'est-à-dire ?

Loane : Ben la façon de s'habiller, la façon de... Alors je sais pas, c'était vachement moins... j'ai l'impression en tous cas, beaucoup moins communautaire. »

¹²³ Certes les converses sont portées par une majorité des élèves du collège Niepce – et plus largement par les adolescents des milieux favorisés – mais elles ne sont pas absentes des milieux populaires. Lors de notre étude réalisée dans un collège d'éducation prioritaire (pour notre mémoire de master), on a pu observer des jeunes des banlieues portant des converses. Il est possible que les internes aient commencé à porter des converses suite à leur entrée au collège Niepce, comme le décrit l'enseignante. Mais il serait erroné de conclure que ce comportement traduit l'abandon des codes de la culture de rue, on y reviendra.

¹²⁴ Cette veste Lévis a été offerte à une interne par des copines de sa classe pour son anniversaire. Ce cadeau témoigne du lien tissé entre l'interne et des externes, mais permet également à l'adolescente de respecter les codes vestimentaires de ses camarades.

Les assistants d'éducation, en position intermédiaire de post-adolescent (Glasman¹²⁵, 2012), ne partagent pas toujours l'avis des autres personnels scolaires. Concernant le changement de tenue vestimentaire d'une interne de seconde, Sami, assistant d'éducation, taquine cette dernière en lui disant « « hier tu étais habillée en Germoniarde [habitant de Germonie] avec ton pantalon de cheval ! Avant c'était t-shirt G Star maintenant c'est Lacoste ! ». Comme l'enseignante du collège, Sami véhicule un discours pro-marque.

Les membres du personnel mesurent donc l'évolution et l'intégration des internes. Mais, en quoi le personnel les favorise-t-il ? Avant de répondre à cette question, nous allons nous demander dans quelle mesure l'objectif d'intégration peut être corrélé à la question de l'origine ethnique.

Une prise en compte officieuse de l'origine ethnique : une intégration culturelle ?

L'arrivée d'une majorité d'internes allochtones, ainsi que la stigmatisation dont ils sont victimes, amène les personnels à prendre en compte la variable ethnique. En effet, *on constate une utilisation de catégories ethniques dans les propos du personnel*. Les internes ne sont pas considérés uniquement comme des élèves mais également comme des individus allochtones.

Lors de mes observations dans une salle des professeurs d'un lycée, le 7 février 2012, une enseignante me raconte qu'il y a des élèves racistes dans la classe de Solène, interne de Terminale STG. Selon l'enseignante, les propos de ces élèves qu'elle décrit comme « du racisme bête » – tels que « ils ont Internet en Algérie ? » ou « Pourquoi ils se battent, ils sont tous africains, ils sont tous noirs » – énervent énormément Solène et un autre élève de la classe, d'origine guinéenne. D'ailleurs, cette professeure se réjouit que Solène ne soit pas l'unique élève noire de la classe : « c'est bien elle n'est pas toute seule », pour affronter ces difficultés.

Le 28 septembre 2011, je me présente à l'enseignante de physique avant de venir observer son cours avec une classe de 3ème, dans laquelle se trouvent deux garçons internes noirs. Sans que je ne mentionne la variable ethnique, l'enseignante me dit « malheureusement ce sont les deux petits métisses, c'est vrai ». Je n'aurai pas l'occasion de la questionner pour qu'elle approfondisse son idée et je pense que face à sa remarque qui m'a surprise, j'ai manqué de répartie. Que voulait-elle dire par « malheureusement » ? Regrette-t-elle que ces deux internes répondent aux stéréotypes ethniques visant les internes ? Ou réfléchit-elle en termes de difficultés d'intégration, face au racisme ? Mes questions resteront sans réponse.

Outre les difficultés d'analyser les propos de la seconde enseignante, on constate que les deux

¹²⁵ Dominique Glasman reprend l'expression de « post-adolescence » à Olivier Galland.

professeures utilisent les catégories ethniques pour désigner des élèves¹²⁶ : le rapport entre les adolescents les amène d'elles-mêmes à employer la variable de l'origine ethnique. Le second exemple est pertinent sur une autre dimension. L'enseignante utilise la catégorie ethnique de « métisses ». Certes les catégories sont des construits sociaux et dépendent de la perception de l'observateur, mais on pense tout de même que les deux garçons concernés, respectivement d'origine antillaise et congolaise, peuvent être décrits comme étant « noirs ». L'utilisation du terme « métisse » laisse penser à un malaise de l'enseignante face à l'utilisation d'une catégorie ethnique – surtout dans la sphère scolaire – qu'elle cherche à euphémiser.

Cette inflexion de l'occultation de l'origine ethnique ne s'accompagne pas de la prise en compte de cette variable dans les mesures mises en place – ce qui reviendrait à ne pas respecter la loi française. Donc, même si les personnels réalisent une lecture ethnique de la stigmatisation des internes, ces derniers restent dans le cadre officiel et gardent l'intégration des internes au « moule » des établissements comme objectif central. Néanmoins, cette prise en compte de l'origine ethnique corrélée à l'objectif d'intégration amène à se questionner. Le terme d'intégration, et encore plus celui d'assimilation, très controversé, renvoient à la question de l'origine ethnique. Les personnels attendraient-ils des internes un remplacement de leurs codes – culturels ici – pour une intégration dans les établissements, et plus largement dans la société française ?

Une concrétisation peu pensée, initialement : l'intégration comme un processus automatique ?

Quand on s'intéresse aux règles de l'internat d'excellence, on constate qu'initialement aucune d'entre elles ne se donne pour objectif d'intégrer les internes aux établissements. L'intégration désirée serait à voir comme un processus automatique : il suffirait que les internes et les externes soient en coprésence dans le même établissement, pour qu'ils tissent des relations. *L'expérience adolescente, pour laquelle l'intégration est loin d'être automatique, amène les règles à évoluer.*

L'exemple le plus frappant est la répartition des internes dans les classes, la première année. Certes les internes lycéens sont répartis par petits groupes – d'un à cinq – dans des classes, mais les collégiens sont regroupés. Les internes de quatrième sont divisés en deux groupes (de huit et de dix) et répartis chacun dans une classe. De surcroît, les 5èmes et les 3èmes sont réunis dans des classes d'internes (à l'exception de deux cinquièmes et de trois troisièmes, étudiant le latin, et placés dans des classes d'externes). De nombreuses critiques – une enseignante du collège va même jusqu'à employer le terme de « ghetto » pour décrire ces regroupements – fusent concernant les classes d'internes. De plus, l'expérience de stigmatisation des internes – collégiens et lycéens – amène les

¹²⁶ L'utilisation des catégories ethniques est constatée chez les enseignants des établissements des banlieues (Barrère, Martuccelli, 1997 ; Payet, 1992 ; Perroton, 2000 ; Poiret, 2000).

directions à se questionner. Certains personnels privilégient le soutien psychologique.

« Il y avait cet internat qui était créé pour leur permettre d'aller dans des établissements où les résultats étaient meilleurs, et où justement fallait faire un travail de soutien un peu psychologique, au début l'année dernière c'était vraiment ça quoi. Pour l'intégration, pour les collégiens surtout, pour leur intégration au collège, y avait beaucoup de soutien psychologique à faire quoi, », Loane, assistante d'éducation.

Dans le même ordre d'idée, le directeur de l'internat d'excellence déclare, concernant l'arrivée des internes dans les établissements d'affectation :

« C'est un peu brutal au début mais après on a tout le temps d'amortir la chute avec eux. », Mr Pasteur, le directeur de l'internat d'excellence.

D'autres membres du personnel font de la stigmatisation des internes un problème à éradiquer à tout prix, comme c'est le cas de la proviseure et d'une CPE du lycée La Bruyère :

Lorsque la crainte de la stigmatisation des enquêtés devient le problème du chercheur

Lors de ma rencontre avec la proviseure et la CPE du lycée La Bruyère, le 8 novembre 2011, ces dernières insistent sur leur travail pour lutter contre la stigmatisation des internes. Elles précisent qu'elles aimeraient – et comptent sur moi pour – savoir ce qui est de l'ordre du « racisme » et ce qui est du comportement adolescent. Par exemple, les internes se plaignent d'être mal regardés. Est-ce vraiment le cas ou est-ce que les internes interprètent mal les interactions avec les externes ? De plus, sans me donner des détails, elles m'expliquent que l'année dernière les propos [sans me préciser lesquels] d'un enseignant portant sur les internes ont été déformés, et cela a fait « un boom » dans le lycée. Celles-ci ne veulent surtout pas que ce type d'incident se reproduise. Pour finir, elles attendent que mes observations ne stigmatisent pas les internes. C'est dans ce but qu'elles me demandent d'insérer ce point dans une lettre aux enseignants, dans laquelle j'écris alors « Ne souhaitant pas mettre mal à l'aise les élèves en question, je me présenterai comme étudiante faisant une recherche sur le déroulement des cours au lycée. » (cf. chapitre 3) Le 5 janvier 2012, lors de mon premier jour d'observation au lycée La Bruyère, je suis reçue par la CPE, qui me rappelle de faire attention à ne pas stigmatiser les internes, elle ajoute « on fait tout pour qu'ils se sentent au mieux les loulous ».

A la seconde année, la répartition dans des classes d'externes – d'un à quatre internes pour les collégiens et d'un à huit internes pour les lycéens – devient la règle unique, pour permettre une meilleure intégration des internes.

Néanmoins, certaines règles jouent un rôle indirect sur l'intégration des adolescents, en la favorisant. Par exemple, contrairement aux activités de l'internat, les activités des établissements – celles de l'Association Sportive (AS) ou l'atelier théâtre – sont ouvertes aux internes et aux externes. Ces derniers peuvent donc être en contact hors des heures strictement scolaires – le mercredi après-midi ou le soir.

A ce sujet, l'enseignante de littérature, animant l'atelier théâtre en partenariat avec l'internat d'excellence, se réjouit d'accueillir des internes et des externes, parmi les secondes du lycée :
« C'est un projet d'intégration par le théâtre qui a parfaitement fonctionné la première année ».
Mais, la seconde année, du fait du peu d'internes inscrits, l'enseignante donne un bilan négatif.

Mais les activités accessibles aux internes et aux externes se limitent à celles des établissements (surtout dans le cadre de l'association sportive du collège et des lycées). Les activités de l'internat ne sont pas ouvertes aux externes. De plus, des professeurs cherchent à favoriser les liens entre internes et externes en instaurant un plan de classe, où les internes seront assis à côté d'externes. Comme le sexe et le niveau scolaire de l'élève, le fait d'être interne devient un critère pris en compte par des professeurs. Mais cette volonté initiale des enseignants fait parfois face à des imprévus :

A la suite d'une observation, une professeure de physique m'explique avoir séparé Joe et Rolio, deux internes très proches, au début de l'année. Mais elle a ensuite changé d'avis. Joe étant absent un samedi sur deux, pour raisons familiales, elle a jugé plus efficace de les placer à côté : Rolio peut aider Joe à rattraper son retard et lui expliquer en cas d'incompréhensions.

Les travaux de groupe sont un autre exemple de décalage entre désirs enseignants et mise en place concrète. Même s'il est bien venu de constituer des groupes de travail pour un devoir mêlant internes et externes, il est ensuite difficile pour ces deux catégories d'élèves de trouver un moment pour se retrouver et travailler. Face à cette entrave organisationnelle, le directeur de l'internat d'excellence fait évoluer les règles et autorise des externes à entrer dans la structure le mercredi après-midi pour travailler avec des internes.

Par ailleurs, les restrictions de l'internat d'excellence peuvent entraver la création ou le maintien du lien entre internes et externes. Le contrôle pesant sur l'utilisation du téléphone portable et d'Internet¹²⁷, au sein de l'internat d'excellence, restreint la possibilité des internes de maintenir le contact avec les camarades de leur établissement scolaire, le soir après les cours. De plus, le contrôle des sorties hors de la structure¹²⁸ ainsi que l'accompagnement des collégiens lors de leur

¹²⁷ Rappelons que les collégiens n'ont le droit d'être en possession de leur téléphone portable qu'au maximum une heure trente chaque jour (le soir entre le dîner et le coucher). Ils sont autorisés à se rendre sur un Internet trente minutes par jour, la première année, et une heure la seconde.

¹²⁸ Rappelons que les collégiens ne sont pas autorisés à sortir seuls de l'internat.

trajet entre l'internat et le collège, ne permettent pas aux adolescents de retrouver les camarades de leurs établissements. Les règles sont modifiées : les lycéens, à partir de la seconde année, ont un droit de sortie le mercredi-après-midi, ce qui peut être bénéfique aux relations tissées avec les externes. Par ailleurs, ces règles contraignant l'usage des outils de communication et les sorties privilégient la création d'une communauté d'internes.

2. La création d'une communauté d'internes

La volonté d'intégration est reprise concernant les relations adolescentes dans l'enceinte de l'internat d'excellence. *La direction est ravie de la cohésion au sein de sa structure* malgré l'hétérogénéité du public. Ces derniers se réjouissent de la création d'une communauté d'internes :

« Il y a vraiment un sentiment d'appartenance des élèves ! », Mr Moulin, CPE de l'internat d'excellence.

« Un autre point sur lequel on aurait pu perdre [du fait de la scolarisation des internes hors de la structure], mais au final il se trouve que pas du tout, c'est sur la notion d'identité. C'est-à-dire que les élèves de Marinville se sentent appartenir à Marinville. Ils sont internes de Marinville. (...) Quand ils sont ici, ils ont une vraie conscience de groupe. Je crois. Donc ça, ça c'est plutôt bien. », Mr Pasteur, directeur de l'internat d'excellence.

La création d'une communauté d'internes, certes gratifiante pour la direction, ne constitue pas un enjeu, à proprement parler. Aucune règle spécifique n'a été pensée pour favoriser cette cohésion. Malgré cela, différents facteurs organisationnels inhérents à la vie en internat, tels que la promiscuité constante, favorise cette création communautaire, on le verra. Néanmoins, cette réjouissance de la direction vis-à-vis de cette communauté d'internes révèle *une absence de cohérence de son discours*. En effet, il semble paradoxal de vouloir que les internes s'intègrent dans leur établissement scolaire en créant des liens avec les externes, tout en désirant qu'ils constituent une communauté d'internes.

3. La reprise de l'objectif d'intégration par les parents

Les parents partagent l'objectif d'intégration des personnels scolaires : on retrouve le champ lexical de l'intégration dans un tiers des entretiens avec les familles (6 sur 18 entretiens enregistrés). Ils attendent que leur enfant crée des liens avec les autres internes et les externes et ces derniers se réjouissent alors lorsque ce but est atteint. Prenons l'exemple de la mère de Marie-Josée, qui a deux

filles scolarisées à l'internat d'excellence. Elle raconte que sa fille cadette, ne se sentant pas « dans son univers » à l'internat, tisse difficilement des liens avec les autres internes, appartenant à d'autres milieux sociaux. Cette mère ne remet pas en cause les propos de sa fille, qu'elle justifie par ses habitudes de fréquentations passées, mais elle ajoute que cette fille doit avant tout s'intégrer.

« Mais après y faut dépasser hein, parce que dans tous les cas y faut qu'on puisse s'intégrer quel que soit le milieu. », Mère de Marie-Josée (élève de 2nde), secrétaire.

Sa seconde fille a rencontré des difficultés d'intégration, lors de l'arrivée dans son lycée. Mais, au fur et à mesure, celle-ci a réussi à tisser des liens avec les externes.

« Au départ l'intégration c'était un peu compliqué parce qu'elle vient de l'internat d'excellence, et comme les uns et les autres ont présenté l'internat d'excellence comme un internat des enfants de pauvres (...) Après les rapports [avec les externes] se sont améliorés, elle a beaucoup d'amis, et puis bon voilà quoi. Elle a même été déléguée je pense à une époque aussi. » Mère de Naoline (élève de Terminale S), secrétaire.

On constate que le fait d'être délégué est également utilisé comme indicateur, mesurant l'intégration, pour cette mère.

Les contraintes organisationnelles, spécifiquement la création des classes d'internes, sont dénoncées par les familles, qui préfèrent que leur enfant soit « mélangé » avec les externes :

« L'année dernière, ils étaient tous, en 5^{ème} que de l'internat donc intégration zéro, bien sûr. Ça, ça a été une déception au début. Quand on a su que sa classe allait... était une classe que de gens de l'internat, c'était évident qu'il y aurait aucune intégration. Moi, je connais Marinville, j'y ai vécu depuis quelques années, ma fille a été scolarisée dans ce collège, dans ce lycée, je connais un petit peu les gens de Marinville, c'était sûr qu'une classe entière d'internat... On est catalogués, et on est même catalogués au niveau des professeurs. », Tante [et responsable légale] d'Aurélie (élève de 4ème), directrice administrative et financière.

Les familles et les personnels scolaires partagent l'idée que la création de liens entre les externes et les internes ne peut être que bénéfique. La mixité sociale, sous forme d'échanges et pas uniquement de coprésence (Mouchtouris, 2008), est perçue comme un idéal à défendre.

La mixité sociale et ethnique s'accompagne d'un discours d'intégration – plus que de réelles mesures – des personnels scolaires. Conscients que les internes sont stigmatisés voire même parfois rejetés, les adultes prônent l'intégration, plutôt sous la forme d'une assimilation : selon eux, les

internes doivent remplacer leurs anciens comportements scolaires et juvéniles par d'autres perçus comme plus légitimes, pour être acceptés des enseignants et de leurs pairs. Même si cette assimilation peut prendre du temps, ce processus permettrait de dépasser l'altérité entre les internes et les externes et favoriserait l'amitié. Confrontons maintenant cette vision des adultes aux représentations adolescentes de la mixité et aux impacts que l'hétérogénéité a sur leur sociabilité.

II. La réalité des relations adolescentes : une culture de rue ethnicisée

L'objectif d'« intégration » du dispositif – accompagnant la mise en place d'une mixité sociale – va être confronté à l'expérience adolescente : dans quelle mesure les internes s'approprient-ils cet enjeu ? Nous montrerons que dans les deux contextes – les établissements d'affectation et l'internat – les internes reprennent l'objectif d'intégration, tout en l'articulant à la question ethnique. Nous nous intéresserons principalement au second volet de l'objectif d'« intégration », que nous nommerons l'intégration au groupe de pairs¹²⁹, en nous demandant si les internes créent des liens forts avec les externes. Puis, nous nous demanderons dans quelle mesure cette intégration au groupe de pairs s'accompagne d'une « affiliation », définie comme « un apprentissage de codes » (Coulon, 1997).

A. A l'internat : une communauté d'internes segmentée

Les adolescents vont rapidement s'identifier à une communauté d'internes. La vie en internat permet de développer cette conscience d'appartenance. Pour autant, cette idée de communauté ne signifie pas que les relations entre tous les internes s'apparentent à des liens forts. On s'intéressera alors aux variables segmentant la communauté.

1. Une reprise de l'objectif de la direction

Pour les internes, comme pour la direction, la vie en internat est synonyme de vie en communauté. Ils utilisent ce terme ou celui de famille pour désigner leur groupe :

¹²⁹ L'intégration et la mixité scolaires seront analysées dans le chapitre 7.

« On est dans un internat, on vit en communauté », Adrian, 3ème.

« [L'internat] C'est comme une autre famille. », David, 3ème.

La conscience d'appartenir à un même groupe fait l'unanimité. Celle-ci est favorisée par la stigmatisation, comme on le verra dans la seconde partie portant sur les établissements, mais aussi par la vie en internat.

Les facteurs favorisant la création d'une communauté

L'effectif réduit (plus faible qu'un établissement scolaire) rend possible l'identification comme membre de la communauté par les autres internes :

« Si on croise quelqu'un dans la rue et qu'on sait qu'il est de l'internat même si on lui a jamais parlé, et bah on va automatiquement aller le voir parce qu'il est de l'internat. Enfin je veux dire, moi par exemple j'ai rencontré un collégien comme ça, je revenais de Trapolos, et lui en fait il était là aussi, en fait on s'est croisés dans le bus, et en voyant qu'on allait très clairement au même endroit euh... Il me fait « oui toi je t'ai vu à l'internat » « oui na na na. » - « Oui moi c'est machin machin machin ». - « Euh oui et toi tu fais quoi ? » (...) Donc voilà, et en fait on a parlé pendant tout le trajet. », Camille, Terminale L.

De plus, le principe de solidarité est souvent mentionné dans les entretiens. C'est une solidarité contre les personnels de la structure (assistants d'éducation, CPE et direction), constituant la base de la vie clandestine (Glasman, 2012) :

« Et qu'on soit tous aussi solidaire entre nous. Ça c'était vraiment, la solidarité quoi. Solidarité contre Moulin [le CPE de l'internat], mais solidarité quand même. », Fanny, Terminale ES.

C'est également une « solidarité contre les externes », on y reviendra.

L'intensité de la vie collective en internat – promiscuité avec d'autres adolescents, partage avec eux de lieux et de moments, parfois intimes – constitue un des socles de cette communauté. La volonté de la direction de créer une communauté d'internes se concrétise par l'organisation temporelle et la prégnance du groupe sur l'individu. Le peu de temps où l'adolescent peut se trouver seul, c'est-à-dire la prédominance des temps collectifs dans la journée des internes (cf. chapitre 6), intensifie l'aspect communautaire de la vie en internat. Cette volonté de tisser des liens avec les autres adolescents est reprise, en partie, par les élèves de la structure. Les deux tiers de nos enquêtés (24 sur 38 internes interviewés) énoncent, lors des entretiens, que l'internat leur a été favorable en termes de sociabilité : gain de nouveaux amis, découverte de personnes, par exemple.

La volonté de la direction de construire une communauté est également rendue possible par l'un des objectifs de la sociabilité adolescente. L'entrée en internat d'excellence s'accompagne d'un changement de cercle social. Suite au malaise des premiers jours (raconté par un quart des enquêtés¹³⁰), les adolescents se donnent pour objectif de reconstruire un réseau d'amis dans le cercle social de l'internat. Pour certains, il est alors primordial de tisser de nouveaux liens, rapidement et de façon abondante, dans le but de reconstruire sa réputation (Metton-Gayon, 2009).

David (3ème) : « Non parce que ça me saoulait. J'étais loin, j'étais loin de mes amis. Et genre j'avais pas, comment je pourrais dire, en gros j'avais pas la même notoriété que ici quoi, que dans mon collège, et voilà c'est pour ça.

AB : Ah t'étais pas populaire ?

David : Au début de l'année, je vais dire la vérité, j'étais pas du tout populaire, y avait personne qui venait me voir, j'étais pas du tout populaire. Après, c'est deux semaines après la rentrée ça a commencé à clac. (...) Non mais y a aussi au début de l'année, la bagarre Ina Lola [qui se battaient pour lui]. La toute première bagarre qui m'a fait connaître. Ça c'est le premier truc qui m'a fait connaître, vraiment connaître.

AB : Qui t'a fait connaître ?

David : Ouais parce qu'avant y avait pas beaucoup de monde qui me connaissait, et après mon prénom il a commencé à tourner dans tout l'internat. »

Cette recherche de réputation est clairement consciente dans les propos de David, en quête de popularité.

L'internat contre la bande

Cette appartenance communautaire se substitue à *l'appartenance à la bande du quartier, qui est désactivée dans le contexte de l'internat d'excellence*. Des tensions entre des internes provenant de quartiers rivaux sont apparues au début de la première année :

« Bah au début de l'année, ouais c'était un peu tendu entre tout le monde quoi.(...) On discutait de, de, de là d'où on venait et y avait des gens qui aimaient pas cet endroit, donc évidemment ça crée des trucs quoi (...). Bah à côté, y a, enfin, je leur disais Plaisy, parce que y a pas grand monde qui connaît les Clairons, et à Plaisy y a le Vadirout. C'est une cité qui aime pas trop les Moyaux, et ici y en a beaucoup qui viennent des Moyaux. Donc ça crée des trucs et puis voilà. », Paul, 3ème.

¹³⁰ L'entretien ayant eu lieu plus de sept mois après la rentrée, on peut supposer que le nombre d'enquêtés rapportant leur malaise des premiers jours est plus faible que si l'entretien avait eu lieu au moment de la rentrée.

En citant la grande ville la plus proche de chez lui, Paul subit, malgré lui, l'antagonisme de quartiers. Mais ces relations conflictuelles s'estompent au fur et à mesure des mois. En effet, l'appartenance à la bande du quartier s'efface dans l'enceinte de l'internat d'excellence, ou du moins est désactivée durant la semaine, comme l'atteste, en fin de deuxième année, un membre du personnel de la structure :

« Et c'est des élèves qui sont extrêmement hétérogènes, qui viennent de différentes banlieues de machin, enfin d'établissements. Qui parfois viennent de banlieues où entre eux ils se tirent dessus, comme on a (...) Et ce que je trouve magique dans l'internat, ce que je trouve intéressant dans l'internat c'est que l'effet internat brise le côté « toi tu viens de telle banlieue je te déteste » voilà, on n'a pas de phénomène de bandes ici, du tout. », Mr Moulin, CPE de l'internat d'excellence.

Le quartier ne constitue plus le « support majeur de l'identité adolescente » (Lepoutre, 1997). L'attachement résidentiel laisse place à d'autres formes d'appartenance – comme la communauté des internes.

Au premier abord, l'expérience adolescente concrétise donc l'objectif d'intégration des adultes. Mais l'analyse de la sociabilité adolescente révèle une segmentation de la communauté. D'une part, des entre-soi se forment. D'autre part, une distinction entre des majoritaires et des minoritaires, basée sur la culture de rue, apparaît.

2. La mixité sociale et ethnique comme une simple coprésence ?

La formation d'entre-soi : des regroupements sociaux et ethniques

La reconstruction d'un réseau d'amis dans ce nouveau contexte social va venir effriter l'aspect communautaire. L'individu est un être social, marqué par ses appartenances sexuelles, sociales, culturelles. Et même dans l'amitié, souvent perçue comme un lien magique transcendant les disparités sociales, le comportement des individus reste influencé par leurs appartenances : le dicton « qui se ressemble s'assemble » se vérifie empiriquement (Bidart, 1997 ; Girard, 1964). Au sein de l'internat d'excellence, accueillant un public mixte socialement et ethniquement, les amitiés créées répondent aux lois de l'homophilie et de l'homogamie. Dans un premier temps, nos observations ont permis de constater la présence d'entre-soi, manifestes dans des lieux communs, tels que le réfectoire :

Comptabiliser les entre-soi :

Ayant constaté la présence d'entre-soi dans les lieux communs de l'internat d'excellence, je propose une comptabilisation de cette tendance à l'homogamie des relations entre pairs.

Le lundi 3 octobre 2011, à 19h, assise à une table, à l'entrée du réfectoire, sur laquelle ne se trouve pas d'élève, je répertorie l'ensemble des collégiens et leur répartition par table.

Une fois à mon domicile, je catégorise les internes en fonction de leur appartenance sociale et ethnique. Ainsi, je constate que sur les 10 tables :

- 3 tables ne sont pas mixtes socialement (dans le sens où aucun élève des catégories supérieures n'est assis à ces tables)

- 5 tables ne sont pas mixtes ethniquement (4 tables sont constitués que d'élèves allochtones et 1 table ne regroupe que des autochtones)

Dans un second temps, on a utilisé des questionnaires, pour affiner notre analyse et mettre au jour les variables expliquant la création des liens d'affinité. Reprenons les résultats du questionnaire distribué à tous les élèves de l'internat d'excellence, à la fin de la seconde année, et plus précisément les réponses à la question « de quel interne te sens-tu le plus proche ? ». Pour réfléchir à l'impact des variables du milieu social et de l'origine ethnique¹³¹, on comptabilise l'ensemble des relations mixtes.¹³² Ainsi, on recense 40 % de relations mixtes socialement et 29 % de relations mixtes ethniquement. On constate alors que *la variable de l'origine ethnique influence davantage les relations que la variable du milieu social.*

Les internes vont mettre en avant ce partage de point commun comme argument expliquant la création d'amitié :

Solène (1ère STG) : « Je pourrais dire que j'ai qu'une seule véritable amie ici en fait. (...)

AB : C'est qui ?

Solène : C'est Marie en fait nos parents se connaissaient et on s'est rencontré le jour de la rentrée au lycée et on a commencé à sympathiser et parler parler et en fait on a vu qu'on

¹³¹ D'autres variables sont également pertinentes. à la question « de quel(le) interne te sens-tu le plus proche ? », 90 % des internes (123 sur 136 répondants) choisissent un camarade du même sexe. On observe une tendance proche selon les âges : 88 % des collégiens choisissent un interne du même sexe pour 92 % des lycéens. De plus, 83 % des internes citent un adolescent du même niveau. Une frontière collègue/lycée se dessine : les membres de chacun de ces deux groupes se nomment entre eux. 98% des collégiens choisissent un collégien et 99 % des lycéens désignent un lycéen. La logique de l'organisation spatiale qui préside au regroupement des internes par sexe et par niveau joue un rôle dans la formation de ces entre-soi. Les filles et les garçons sont séparés dans des bâtiments distincts, du soir au petit déjeuner. Les internes sont regroupés par niveau pour l'étude et les cours complémentaires. De plus, les collégiens et les lycéens ne mangent pas aux mêmes heures.

¹³² Si l'enquête donne plusieurs prénoms en réponse à la question, on traite la totalité des prénoms et comptabilise les relations mixtes, c'est-à-dire les liens entre internes appartenant aux catégories populaires et ceux appartenant aux catégories moyennes et supérieures et les relations autochtones/allochtones.

avait beaucoup de choses en commun.

AB : Comme quoi en commun ?

Solène : Bah par exemple on a la même origine. Nos parents ils se connaissent.

AB : Tu es de quelle origine ?

Solène : Congolaise de Kinshasa. Et rien que ça ça nous... »

Plus qu'une position d'allochtone¹³³, les deux adolescentes partagent la même ville d'origine. Et cette similitude est mentionnée pour éclairer l'amitié créée. On voit bien, avec cet exemple, que l'origine ethnique est une variable centrale dans la sociabilité de cette enquêtée. Pour les couples¹³⁴ également, les variables étudiées sont significatives. Sur les dix-neuf couples recensés sur les deux années (treize la première année et six la seconde), 56 % sont mixtes socialement et 21 % le sont ethniquement. On voit là aussi que la variable ethnique influence davantage la formation des couples que la variable sociale.

Cette homophilie des relations est retrouvée plus spécifiquement pour les adolescents issus des catégories moyennes et supérieures et ceux autochtones, qui représentent une faible proportion des internes. En effet, le questionnaire distribué montre qu'un tiers (10/32) des adolescents appartenant aux catégories moyennes et supérieures se sent plus proche d'un interne dans le même cas. De même, un tiers des internes catégorisés comme « autochtones » (8/25) se sent plus proche d'un autre interne autochtone. Ces adolescents ont un champ des possibles limité, lorsqu'il s'agit de se trouver un ami. C'est ce que Cédric énonce, après qu'on lui ait demandé pourquoi Arnaud était son meilleur ami :

« Parce que c'est un peu... comment dire, c'est un des seuls blancs de l'internat tu vois ? (...) Les autres, genre Lucas, Lucas il est sympa et genre il est en troisième et en plus, même si c'est pour déconner genre il te tape pour rien. Euh Loïc je le trouve un peu con. Et je trouve un peu crade (...) Et donc voilà y avait à peu près que lui en blanc, en garçon. », Cédric, 4ème, autochtone.

La volonté de construire une amitié avec un interne appartenant à la même origine ethnique que lui, combinée à des critères de sexe et d'âge, réduisent les choix de Cédric. De plus, cette volonté de former des entre-soi est également accentuée par les réactions de rejet des autres internes, qui désignent négativement les adolescents n'ayant pas les mêmes caractéristiques qu'eux. Céline, appartenant à un milieu favorisé, et ayant des signes marquants son appartenance sociale – sa façon

¹³³ La seule distinction autochtone/allochtone, dans l'exploitation des questionnaires, peut être accusée de manquer de précisions. Mais les informations disponibles n'ont pas permis de gagner en exactitude.

¹³⁴ On utilise le terme de « couple » dans un sens large : certaines relations, ne durant que quelques jours, s'apparentent et sont désignées par les internes eux-mêmes comme des « flirts ».

de s'habiller – subit une réaction hostile d'autres internes :

Céline : une expérience de malaise

Fille de deux parents ingénieurs, Céline réside dans une ville favorisée, voisine de Marinville. Dans l'enceinte de la structure, elle ressent un malaise cristallisant la distance sociale qui la sépare de la plupart de ses camarades. Lorsque cette adolescente porte des habits coûteux, elle souffre des remarques des autres internes, qui la questionnent sur le prix de ses vêtements d'un ton inquisiteur et la « traitent de bourge ». A l'internat, Céline est souvent observée seule, en train d'écouter de la musique avec son casque, cherchant à se créer « une bulle ». Elle raconte avoir certaines affinités avec des internes, mais sans pour autant avoir créé des amitiés. En fin de première année, du fait du malaise ressenti dans l'enceinte de l'internat d'excellence, accentué par les vols de son appareil photo et de son Ipod, Céline hésite à reconduire son inscription. Mais elle le fera uniquement pour des raisons scolaires. La seconde année, la scolarisation au lycée permet à Céline de passer moins de temps au sein de la structure et instaure une distance physique avec la plupart des internes. Le soir, elle limite ses interactions aux discussions avec ses quelques amies de chambrée, qui ne sont pas issues d'un milieu favorisé. Néanmoins, Elle aura une relation amoureuse de deux mois avec Christopher. Christopher vivait dans une situation aisée lorsqu'il habitait aux Comores. Mais son arrivée en France, deux ans auparavant, est synonyme de déclin social : il déclare désormais « connaître la France d'en bas ». Cette distance socio-économique et le rapport différent à l'argent entre Christopher et Céline n'est pas sans créer des tensions au sein du couple. Pour autant, le vécu avec des adolescents issus des catégories populaires a des conséquences sur ses représentations :

Céline (2nde) : « là [à l'internat] j'ai appris, je sais pas, et en plus les gens ils m'ont raconté leurs histoires et tout, pourquoi ils sont là et tout ça : des problèmes d'argent, des problèmes familiaux, je sais pas.

AB : Et du coup ça a eu quoi comme effet sur toi de découvrir ça ?

Céline : Bah je me suis remise en question. »

Le discours de Céline remet en cause l'aspect communautaire défendu par la direction. Toutefois, Céline est la seule de nos enquêtés, faisant état de cette forme d'hostilité. Elle fait également partie des internes appartenant aux catégories les plus favorisées. Néanmoins, bien que les liens forts soient limités entre les internes aux caractéristiques différentes, leur coprésence n'est pas sans conséquence.

Une expérience de vie ?

Alors que les liens forts permettent davantage le dévoilement de soi, les liens faibles, première forme d'autrui généralisé, permettent à l'adolescent de se confronter au monde dans sa globalité (Metton-Gayon, 2009). Certes des entre-soi se forment, mais la coprésence avec des internes aux origines diverses est décrite comme positive par certains internes. Un quart des autochtones interrogés (3 sur 13) raconte avoir découvert des pratiques issues de la culture d'origine des autres internes.

Léonie (2^{de}, autochtone) : « Oui, y a par exemple les musiques africaines, j'aurais pas écouté ça sur Youtube donc, et pourtant j'aime bien ça va c'est bien.

AB : Ça te plaît d'être avec des gens qui sont différents de toi ?

Léonie : Oui. Ça permet de pas s'enfermer en fait, d'éviter de s'enfermer dans ce qu'on est nous et de pas s'ouvrir aux autres. »

« On [lui et son camarade de chambre] n'a pas la même religion mais on parle de temps en temps. Puisqu'en fait moi je suis chrétien, lui il est musulman et y a des choses qui se ressemblent, donc on en parle des choses qui se ressemblent. » Paul, 3^{ème}, autochtone.

Cette découverte découle de la vie en collectivité avec des adolescents allochtones et de discussions avec certains d'entre eux. Pour ces adolescents, la vie en internat s'apparente alors à une expérience de vie, dans le sens d'une confrontation à l'altérité¹³⁵.

La formation des entre-soi montre que la communauté des internes ne se cristallise pas en un système unifié de liens forts. La mise en place d'une mixité sociale au sein de l'internat, désirée par la direction, se traduit davantage par une coprésence que par la création de liens forts entre les adolescents issus de catégories sociales différentes. Pour autant, ces entre-soi ne s'opposent pas à la découverte des autres internes. De plus, les résultats exposés révèlent que l'expérience adolescente est marquée par la question de l'origine ethnique. Cette variable est même parfois plus significative que celle du milieu social dans la création de relations. Et, certains adolescents utilisent les catégories ethniques pour raconter leur expérience. Cette ethnicisation est à corrélérer à la pratique de la culture de rue. C'est justement à la culture de rue, distinguant les majoritaires et les minoritaires, que nous allons nous intéresser.

¹³⁵ Le portrait de Romain, en fin de chapitre, illustrera en détails cette idée.

3. La culture de rue distinguant les minoritaires des majoritaires

On s'appuiera sur l'étude de David Lepoutre pour définir la culture de rue, comme « un ensemble ordonné de pratiques, un système unifié d'attitudes personnelles et de relations, bref un système culturel » adopté par les jeunes des banlieues (Lepoutre, 1997, p.28). La culture de rue possède des traits spécifiques : une sociabilité adolescente marquée par un attachement résidentiel au quartier et une *ethnisation des relations*, un langage identifiable mis en scène dans la pratique de la vanne, un échange ritualisé de violences physiques et un système de valeurs basé sur l'honneur et la réputation. De surcroît, on ajoutera la dimension des pratiques culturelles – s'inscrivant dans le mouvement hip-hop (Bazin, 1995), dont le rap est une constituante – et celle du look – avec l'adoption d'une tenue vestimentaire particulière, comme le jogging et les baskets (Sauvadet, 2007)¹³⁶.

Dans l'enceinte de l'internat d'excellence, une majorité d'internes est adepte de la culture de rue. La première année, en se basant principalement sur les critères du langage et de la tenue vestimentaire, on estime qu'environ les deux tiers (77 sur 119)¹³⁷ sont dans ce cas. La plupart des adolescents adeptes de la culture de rue est issue des catégories populaires et allochtones. Même s'il existe une forte corrélation entre ces différentes catégories (allochtones, catégories populaires et adeptes de la culture de rue), on verra que celles-ci ne sont pas parfaitement superposables. La culture de rue est manifeste dans les différents lieux de l'internat. Outre les tenues vestimentaires, il est très fréquent par exemple d'entendre des musiques de rap ou alors d'entendre des échanges de vanes entre les internes, basés parfois sur les origines ethniques des protagonistes, qui s'apparenteraient pour un observateur extérieur à des insultes.

Le 4 avril 2012, dans le parc de l'internat : Assise sur un banc, je regarde un groupe d'internes jouer au football, passe-temps quotidien de la majorité des garçons. Je constate beaucoup de tensions entre les joueurs, prenant la forme de propos tels que « fils de pute » ou « va niquer ta mère ». Certains échanges sont d'ailleurs sur le point d'éclater en bagarre. Mais très vite, les protagonistes se parlent de nouveau calmement, comme si de rien n'était. Pour certains mots, j'ai besoin d'un « traducteur ». Je questionne alors des adolescents assis à côté de moi. Un garçon de 5ème est appelé « VDB » par les autres joueurs. On m'explique alors que VDB signifie « Voleur De Bidon de lait ». Ce surnom viendrait du fait que cet adolescent aurait une tête de voleur de lait en Afrique. A proximité du terrain, vêtues de robes de leur pays d'origine, deux collégiennes issues de l'immigration africaine dansent. Un des joueurs, Ayman, va leur demander de l'eau. Un

¹³⁶ On ne prétend pas pour autant que tous les jeunes des banlieues portent des baskets et un jogging et écoutent du rap. Néanmoins, au vu de nos matériaux, la corrélation entre ces pratiques et la population d'enquête nous apparaît pertinente.

¹³⁷ Il s'agit d'une estimation, pour donner un ordre d'idée. Le manque d'informations a empêché la catégorisation d'une dizaine d'internes.

autre garçon se moque alors de lui : « tu t'es fait servir par une niaf ». Je fais de nouveau appel à de mes « traducteurs », qui m'explique que « niaf », signifie « fatou », c'est-à-dire africaine. Un garçon Abdoullaye, qui n'est pas adepte de la culture de rue, décide de quitter la partie car il ne supporte plus les « embrouilles ».

Une distinction mise en avant par les minoritaires

Les majoritaires ont conscience de l'être. Et même plus, ils vont jusqu'à ignorer les autres élèves. En effet, lorsqu'il s'agit de décrire le public de l'internat, les majoritaires ont tendance à avoir un discours général et sans nuance : tous les internes proviennent de quartiers défavorisés.

« Internat d'excellence : c'est un internat qui accueille des élèves, des endroits défavorisés, c'est-à-dire des banlieues, des quartiers, des quartiers chauds et tout ça », Océane, 3ème, majoritaire.

« Bah les internats d'excellence, c'est pour donner une chance à ceux qui viennent des quartiers, les gens qui viennent des quartiers difficiles, et qui voilà, qui pourraient apprendre plein de choses », Ayman, 5ème, majoritaire.

Les majoritaires n'utilisent pas le concept de « culture de rue » mais insistent sur leur appartenance résidentielle à un « quartier défavorisé ». De plus, ils ne pointent pas de différences dans les pratiques des internes, contrairement aux minoritaires.

La présence d'une minorité est mise en lumière par les minoritaires eux-mêmes. En effet, un quart de nos enquêtés (10 sur 38) se sent différent de la majorité des internes et ces adolescents ont en commun de ne pas être adeptes de la culture de rue. Ils ont bien conscience de ne pas posséder les mêmes codes que les majoritaires :

« Sinon la plupart du temps, je m'entendais pas avec les gens, parce que les gens c'étaient toujours à vouloir se la péter, à vouloir chercher les autres etc. C'était « moi je suis le plus grand, moi je suis le plus fort, moi je suis le plus beau », et je supportais pas ça (...) On pouvait se faire voler les shampoings, les brosses à dents, les dentifrices, tout ce qui était matériel. Et on pouvait tout se faire voler, sans rien avoir à dire. Parce que jamais personne dénonçait le voleur évidemment. Et quand on avait une idée, et bah c'était quand on rentrait dans les maisons, on se faisait frapper sur la gueule parce qu'on l'avait dit au principal. Donc ça servait à rien. », Adrian, issu des catégories moyennes et allochtone.

« J'aime pas non plus les gens ici leur façon de parler, ils utilisent des gros mots moi j'aime pas faut parler normalement, pour moi normalement. », Ava, 3ème, issue des catégories populaires et allochtone.

L'exemple d'Ava est intéressant. Cette adolescente, issue des milieux populaires et de l'immigration se sent différente de la majorité des internes, qui utilise un langage de rue, qu'elle perçoit comme vulgaire. Elle se considère comme minoritaire, au vu de la catégorisation prenant en compte l'indicateur de la culture de rue. Parmi nos vingt-et-un interviewés non-adeptes de la culture de rue, cinq (dont Ava) sont issus des catégories populaires et allochtones. Pour les seize autres, la spécificité de ne pas être adepte de la culture de rue se combine avec le fait d'être autochtone et/ou issu des catégories moyennes et supérieures.

La distinction entre les majoritaires et les minoritaires reposant sur la pratique de la culture de rue n'est pas toujours objectivée en tant que telle par les minoritaires, ou du moins elles se superposent à d'autres catégorisations.

Paul (3ème, père employé, mère secrétaire, autochtone) : « Enfin au niveau des goûts, pff nan c'est pas exactement les mêmes, parce que... on va dire que ceux que j'avais avant, j'habite dans une ville, qui est pas, qui est pas trop pauvre, enfin j'habite dans une maison voilà. Et euh les gens de chez moi c'étaient, c'étaient bah comme les gens d'ici de Marinville. C'est pas, c'est pas des gens qui viennent de cité ou quoi. Donc forcément, c'est un peu différent quoi. On n'a pas les mêmes, les mêmes sujets, sujets de... enfin quand on parle, on parle pas de la même chose quoi, enfin voilà. Eux ils aiment, y a beaucoup de gens ici qui aiment le foot, moi j'aime pas trop le foot, je préfère le rugby ou les choses comme ça quoi, et voilà. (...) Dans ma ville on clashait pas [pratiquait pas la vanne]. C'était, c'était une ambiance assez détendue quoi. (...) J'écoute plutôt du rock, hard rock, métal tout ça.

AB : Y a des gens qui ont les mêmes goûts que toi ici en musique ?

Paul : Bah justement pas, pas grand monde. Quand je leur dis que j'écoute ça, ils arrivent pas trop à comprendre. »

En fait la catégorie indigène comme « résidant en cité » se superpose à la catégorie des individus issus des milieux populaires et celles des allochtones. On voit bien avec l'exemple de Paul un recoupement des catégorisations : les autres sont ceux qui habitent dans une cité, qui partagent des codes des milieux populaires (le goût pour le foot plutôt que le rugby) mais aussi ceux de la culture de rue (le foot toujours, le rap, et l'art de la vanne...). De plus, les propos de Cédric, ci-dessous, éclairent également sur cette superposition de catégories :

« Je parle de la généralité, y en a qui sont sympas, la généralité on regarde tous les noirs, tous les arabes c'est pratiquement que des mecs violents, des mecs qui font n'importe quoi. Tous les mecs qui font n'importe quoi c'est pratiquement que des mecs, que des noirs ou des arabes. (...) Ouais, même à l'internat, je peux parler avec les noirs tout ça. Ils sont sympas quand même, y a des moments ils sont sympas, y a des moments ils sont pas sympas. Je comprends pas, j'arrive

pas à les cerner, c'est chelou [louche]. J'arrive pas à savoir si là ils vont être sympas, si là ils vont pas être sympas. Je sais pas trop. (...) Et tu peux pas, genre Reda je traîne jamais avec lui. Mais genre, qui ? Mahjid y a des moments que si je lui dis ça il va le prendre bien, il va rigoler. Y a des moments je lui dis ça il va pas rigoler il va me taper. Même si c'est pas trop méchamment, il va me taper ça va me faire un peu mal », Cédric, 4ème, autochtone, mère « secrétaire » et père « chargé de relation ».

Cédric choisit l'origine ethnique comme indicateur pour catégoriser ses camarades. Ainsi, il y a les allochtones (« les noirs et les arabes ») et les autres, qu'il désigne comme « blancs ». Cédric a bien conscience que sa catégorisation présente des limites ; c'est pour cela qu'il préfère parler de généralité. Pour Cédric c'est donc l'origine ethnique qui fait sens. Mais on peut aussi faire une lecture de son discours sous l'angle de la culture de rue. En effet, plus que l'origine ethnique, c'est la culture de rue que Cédric ne partage pas avec la majorité de ses camarades. Cédric, qui veut s'initier à la pratique de la vanne en s'essayant sur Reda, en paye les conséquences sous forme de violence. David Lepoutre a bien montré que les joutes verbales en banlieues suivent des règles très précises et que du non-respect de ces dernières découlent de violentes réprimandes (Lepoutre, 1997). L'exemple de Cédric nous amène à nous questionner sur le rapport entre les majoritaires et les minoritaires.

Une influence majoritaire

Le rapport entre majoritaires et minoritaires semble relativement pacifié. Seuls Cédric et Adrian (précédemment cité) font état d'une violence des majoritaires. De plus, les minoritaires ne sont pas stigmatisés en tant que minoritaires. Comme on l'a vu, les majoritaires n'énoncent même pas la présence d'une minorité dans leur discours. Le rapport s'apparente à une influence majoritaire. On emprunte le concept d'influence majoritaire, nommé aussi conformisme, à la psychologie sociale (Asch, 1956). L'influence majoritaire se définit comme *le changement de représentation et de comportement, résultant de la pression d'une majorité d'individus sur un groupe minoritaire*. La majorité peut être quantitative – numériquement supérieure – et/ou qualitative – reposant sur un plus grand prestige. Dans notre cas, elle est quantitative : les majoritaires adeptes de la culture de rue sont plus nombreux que les minoritaires. De surcroît, on suppose qu'elle est en partie qualitative : Dominique Pasquier montre le prestige grandissant de la culture de rue (Pasquier, 2005). Enfin, la psychologie sociale explique que l'influence peut être implicite, la majorité n'ayant pas conscience d'exercer une pression au conformisme, comme c'est le cas avec les internes majoritaires. Par ailleurs, *les adolescents minoritaires énoncent cette influence*.

Pour trois minoritaires, vivre avec des jeunes de banlieues adeptes de la culture de rue a modifié leurs représentations de cette catégorie :

« J'ai appris à connaître et à fréquenter des gens, qui je pense je n'aurais jamais fréquenté autrement. (...) Ils sont plus, c'est pas méchant mais plus racailles, tu vois ? Ce genre de personnes et tout. Et moi, j'ai jamais parlé à ce genre de personnes. (...). Je sais pas, leur façon de parler, leur façon d'être, je sais pas, ils ont pas la même vie que moi, pas du tout, je pense, après ça dépend. Bah ils ont une vie plus difficile. Moi encore ça va. J'ai plus de moyens qu'eux, j'ai une ville plus calme, alors que eux (...) Et franchement c'est bien. Puisqu'ils font tous leur petit malin et tout, mais au fond, y a autre chose, je trouve. Bah disons que eux, ils font tous, quand tu vas les croiser, ils font tous les malins, quand ils sont avec leurs potes et tout, mais au fond ça peut être des personnes adorables et tout voilà. Maintenant n'importe quelle personne qui va passer dans la rue et qui sera un peu comme eux, bah je vais me dire que c'est pas forcément que ça. Alors qu'avant, ils me faisaient un peu peur (rire). », Séverine, 2nde, père gérant de société et mère cadre, autochtone.

Séverine est la seule minoritaire à utiliser le terme de « racaille » dans son discours, pour catégoriser les majoritaires. Elle souhaite d'ailleurs prendre de la distance – en précisant « c'est pas méchant » – avec ce terme qui est stigmatisant, on y reviendra.

De plus, les minoritaires de l'internat sont amenés à découvrir la culture de rue, que ce soit le rap, mais aussi des codes langagiers tels que la pratique de la vanne, voire à les adopter.

AB : « Donc toi t'étais pas trop dans les vanes ? »

Paul (3ème) : Bah dans ma ville on clashait pas. C'était, c'était une ambiance assez détendue quoi. On parlait et y avait pas de...

AB : Ouais t'étais pas habitué à ces clashes ?

Paul : Non.

AB : Et là tu t'y es mis ou toujours pas ?

Paul : Si ça m'arrive. »

On voit avec l'exemple de Paul que la découverte de nouveaux codes peut s'accompagner d'une *intériorisation*. L'influence majoritaire prend alors la forme d'une modification de pratiques. Cette influence, rendue possible par la coprésence continue entre majoritaires et minoritaires dans l'internat, n'est pas toujours désirée par les minoritaires :

« De parler sans, sans utiliser des mots comme « ouesh ! » ou des trucs comme ça. Moi j'aime pas quand ils parlent comme ça ou qu'ils disent « mesquine ! » et enfin je sais pas, moi je, moi j'ai jamais parlé comme ça. Comme je suis à l'internat, maintenant, il m'arrive de parler comme

ça, et après ça m'étonne un petit peu. Et surtout que, une fois, j'ai utilisé, j'ai parlé un peu comme ça, à la maison, et ma mère elle m'a dit « mais faut pas que tu parles comme ça, c'est mal ». Parce que, je sais pas, il faut pas, il faut pas que je devienne, il faut pas que je commence à parler comme eux en fait. », Céline, 3ème, deux parents ingénieurs, allochtone.

Les majoritaires ne font pas état de changements de codes. *Au sein de l'internat d'excellence, Le recrutement d'adolescents adeptes de la culture de rue et d'autres non-adeptes a davantage un impact sur ce second groupe. En effet, les minoritaires apprennent à découvrir la culture de rue, mais sont également influencés à adopter ses codes.* Alors que le dispositif des internats d'excellence a pour objectif de faire intérioriser des codes culturels perçus comme plus légitimes à des adolescents issus des milieux populaires en leur proposant des activités culturelles, on constate que les minoritaires, les plus proches de ces codes légitimes, intériorisent des codes de la culture de rue (en rupture avec la culture scolaire). Cette influence questionne alors sur la possibilité d'atteindre les objectifs fixés par le dispositif. Mais celui-ci repose également sur la fréquentation de camarades des établissements de centre-ville.

B. Dans les établissements : un processus d'intégration inachevé

Nous opterons pour une approche longitudinale de l'intégration des internes au sein du groupe de pairs dans les établissements en mettant au jour plusieurs phases. L'arrivée dans les établissements est le point de départ, en quelque sorte l'étape 1. L'étape 2, qui n'intervient pas à la même période selon les adolescents, correspond à la création de contacts avec les externes. Enfin, le passage à l'étape 3 repose sur la création de liens forts entre les internes et les externes, synonyme d'une intégration aboutie au groupe de pairs.

1. L'arrivée dans les établissements : une expérience de stigmatisation

Les « racailles »

Au premier abord valorisant, le statut d'interne d'excellence est en réalité porteur de stigmata, du fait sans doute du public visé par le dispositif. Dès l'arrivée dans les établissements, l'accueil général des externes est loin d'être cordial. Les internes se sont sentis stigmatisés par les enseignants mais aussi par les autres élèves.

« Parce qu'au début y avait quelques histoires. Déjà rien que le premier jour on vient, les surveillants ils nous ont bloqués en rang. Et les collégiens ils ont commencé à nous prendre en photo comme si on était, comme si on était des bêtes sauvages. Oh nan ils sont pas croyables eux ! J'ai été choqué à ce moment-là. », David, 3ème.

Le fait d'être regroupés dans des classes d'internes pour les cinquièmes et les troisièmes renforce cette stigmatisation¹³⁸. De plus, d'autres règles organisationnelles – comme l'accompagnement au collège par des assistants d'éducation – ne permettent pas de se fondre dans la masse, selon les adolescents.

Mais ce n'est pas seulement le fait d'être des nouveaux venus (Elias, 1965) dans les établissements qui entraîne une stigmatisation. La médiatisation du dispositif des internats d'excellence comme structure accueillant des jeunes des banlieues, ainsi que les pratiques de la culture de rue d'une majorité des internes (prenant parfois la forme de comportements non-conformes aux normes des établissements) ont entraîné un étiquetage de « racaille »¹³⁹ de la part des externes. Le mot « racaille »¹⁴⁰ stigmatise les jeunes de banlieues perçus comme déviants (Beaud, Pialoux, 2005 ; Jobard, 2006). Les majoritaires de l'internat, adeptes de la culture de rue, sont donc les principales cibles de cette stigmatisation.

Sophia (4ème, majoritaire) : « Ouais ils ont eu beaucoup de critiques à notre sujet.

AB : Quoi comme critiques ?

Sophia : Comme, comme quoi on était des racailles. Et que, qu'on nuisait à leur collègue. Et plein de choses comme ça en fait. »

Mais la stigmatisation de « racaille » va s'étendre à l'ensemble des internes, même ceux qui ne sont pas adeptes de la culture de rue.

Mathilde (5ème, minoritaire) : « je crois que c'est une histoire de préjugés, à propos des... internes et des Marinillois. Mais en tout cas, en général, on s'aime pas trop.

AB : Ah oui ? Et des préjugés sur quoi ?

Mathilde : Les Marinillois qui croient que tous les internes sont des racailles. »

Ne se limitant pas uniquement au fait d'être adepte de la culture de rue, la catégorisation de « racaille » – dans la continuité des stigmates visant la jeunesse populaire (cf. chapitre 1) –

¹³⁸ Voici une illustration de ségrégation sociale et ethnique interne aux établissements, du fait de la composition de classes regroupant des élèves majoritairement allochtones.

¹³⁹ On utilisera les guillemets pour les catégories employées par les acteurs.

¹⁴⁰ Utilisé au fil des siècles comme synonyme de « vermine » ou de « voyou », le terme de « racaille » connaît un regain, suite à son emploi par Nicolas Sarkozy, Ministre de l'Intérieur, lors des émeutes dans les banlieues, en 2005 (Jobard, 2006).

comporte aussi un critère social : les « racailles » appartiennent aux milieux populaires. A ce sujet, l'observation suivante apparaît comme tout à fait éclairante :

Le vendredi 6 mai 2011, au lycée Aliénor : durant le cours de Sciences Économiques et Sociales, l'enseignante demande aux élèves d'une classe de 2nde d'analyser une caricature sur leur manuel. Sur cette image se trouve une personne en haillons qui incarne la pauvreté. La professeure demande de décrire le personnage. Un élève externe s'exclame « une racaille ». Un interne à proximité, en entendant la remarque de son camarade, rigole.

La remarque de cet élève est vraisemblablement à prendre sur le ton de la plaisanterie. D'ailleurs, l'interne rit de cette intervention. Pour finir, tout comme la catégorie de « jeunes des banlieues », celle de « racaille » se substitue à des catégories ethniques (Jablonka, 2009). Et *c'est justement cet indicateur ethnique qui fait le plus sens pour les internes. Ces derniers considèrent leur stigmatisation et leur rejet comme du « racisme »*. Des anecdotes sont alors racontées pour appuyer l'idée que les externes sont « racistes ».

David (2nde) : « Un gros raciste comme ça. Et avec sa bande et tout, ils avaient fait des choses, ils avaient fait des choses, genre ça allait partir en baston mais carrément.

AB : Et ils vous avaient insultés de quoi ?

David : Genre les mecs de l'internat ce sont des singes, genre des trucs, on entendait ça en 1900, en 1942. »

Dans une même logique, quatre internes autochtones déclarent ne pas se sentir visés par les préjugés concernant les internes, portant principalement, selon eux, sur la couleur de peau.

Léonie (3ème) : « Et puis on avait du mal à s'intégrer parce qu'ils pensaient qu'on était tous de banlieue et qu'on était, pas pas bien éduqués et tout.

AB : Ah ouais ? Comment vous saviez qu'ils pensaient ça ?

Léonie : Euh bah comment ils réagissaient, et des fois on en entendait parler, ils parlaient juste à côté de nous, donc on entendait.

AB : Et toi tu penses quoi de cette idée ?

Léonie : Bah moi je me sentais pas visée. Donc. Moi je suis blanche, alors c'est

AB : C'était plus facile pour toi ?

Léonie : Ouais. C'était plus facile. »

Les internes autochtones peuvent plus facilement se « fondre dans la masse », d'autant plus quand ils ne sont pas adeptes de la culture de rue. Leur statut d'interne n'est pas « visible ».

Camille (1ère L) : « Ils l'ont pas su tout de suite, ils l'ont su que lorsqu'ils se sont mis à me

parler. Mais euh... jusqu'à il y a pas très longtemps il y avait encore des gens qui savaient pas que j'étais à l'internat. J'ai pas essayé de le cacher ou quoi que ce soit mais bon...

AB : Et pourquoi tu penses que ça ne se voyait pas que tu venais de l'internat ?

Camille : On se balade pas avec une banderole internat d'excellence ! Donc...

AB : Tu te mélangeais bien ?

Camille : Oui il n'y avait pas quelque chose qui extérieurement me différençait particulièrement des autres personnes donc. »

Néanmoins, cinq internes autochtones (et non-adeptes de la culture de rue) racontent avoir souffert de la stigmatisation des internes, à leur arrivée dans l'établissement. Quatre d'entre eux sont scolarisés dans des classes d'internes. Leur identité d'interne prend le dessus sur d'autres appartenances, comme celles d'être autochtone ou non-adepte de la culture de rue.

Cette stigmatisation n'est pas uniquement le fruit des élèves, mais aussi de leurs parents et des personnels scolaires. En effet, des parents d'externes ont été hostiles à l'idée que des adolescents venant de banlieues intègrent l'établissement scolaire de leur enfant. Dans le collège, des parents ont fait passer une pétition pour que les internes quittent l'établissement. De plus, dans un des lycées, une CPE raconte, lors d'une conversation informelle, qu'une mère l'a contactée pour se plaindre du comportement d'un adolescent, désigné comme interne par cette dernière – alors qu'il s'agissait d'un externe¹⁴¹ – et ajoute que les parents auraient dû être consultés, avant que « nos enfants fréquentent des racailles »¹⁴². Cette stigmatisation des internes s'accompagne dans certains cas de propos « racistes », de la part des adultes. Par exemple, la principale-adjointe du collège admet avoir entendu certains enseignants tenir un discours « raciste » concernant les internes.

« L'an dernier effectivement, ça avait donné lieu à des débordements chez certains collègues qui étaient des débordements inacceptables. Je me rappelle d'un entretien avec une collègue, notamment qui a été... un peu violent, Parce qu'elle tenait des propos carrément racistes quoi. », Mme Vénuat, principale-adjointe du collège.

Cette ethnicisation n'est donc pas uniquement constatée chez les adolescents, mais aussi chez les adultes (enseignants et parents).

La stigmatisation des internes, d'autant plus lorsqu'elle s'appuie sur des préjugés « racistes », s'accompagne de conflits éclatant entre les externes et les internes, qui mettent en avant le principe de solidarité : dès qu'un interne entre en conflit avec un ou des externes, le groupe lui apporte son soutien. Selon Georg Simmel, la logique de l'honneur est au cœur de la communauté : l'offense à un

¹⁴¹ On nous raconte plusieurs cas d'adultes (principalement des enseignants) prenant un externe allochtone comme un interne, surtout lorsque l'élève en question a un comportement déviant.

¹⁴² Ce sont les propos cités par la CPE.

individu, membre de la communauté, entraîne des conséquences sur tout le groupe, qui se sent attaqué (Simmel, 1908).

L'identité d'interne d'excellence comme réponse à la stigmatisation

Les adolescents de l'internat d'excellence, porteurs de la même identité – et stigmaté – d'interne, vont se replier sur leur groupe d'internes. Être interne est une identité sociale, résultant de l'articulation entre l' « identité individuelle » et l' « identité collective » (Dubar, 2000). Concevant la socialisation d'un point de vue relationnel, Claude Dubar explique cette liaison entre l'« identité pour soi » et l' « identité pour autrui ». Suite aux interactions avec autrui, l'individu se voit attribuer une identité – « identité pour autrui » ou « identité sociale virtuelle » (Goffman, 1975). Dans un second temps, l'individu incorpore cette identité, de manière active, pour définir son identité personnelle ou « identité sociale réelle » selon Ervin Goffman. Dans le cas des internes, ces adolescents sont désignés comme internes par l'institution scolaire et par ses agents – le statut d'interne étant donné par les personnels de l'internat d'excellence et par ceux des établissements d'affectation. Ils sont aussi désignés – voire même étiquetés – comme internes par les externes. Les internes reprennent à leur compte cette identité d'interne d'excellence, au premier abord valorisante, puis prenant davantage la forme d'un stigmaté, pour définir leur identité personnelle. Dans les discours, on constate que cette identité est « une identité contre » : une identité contre les externes, qui pourrait être résumée par la formule : « on est interne, parce les externes nous le font sentir ».

L'énonciation d'une distance : « eux » / « nous »

La construction de soi des élèves en employant des catégories ethniques est une « stratégie identitaire » (Camilleri *et al.*, 1990) pour « retourner le stigmaté » (Fouquet-Chauprade, 2011). La distinction entre « nous » – les internes – et « eux » – les externes – est clairement énoncée par la plupart des internes. Mais sur quoi repose cette distance ?

Comme dans les discours des personnels scolaires, la distance sociale entre les internes et les externes est énoncée. En effet, les internes ont bien conscience de la différence de milieux sociaux entre eux et les externes : ils utilisent d'ailleurs l'expression « un autre monde » pour illustrer cette idée. 62 % de nos enquêtés (24 sur 39 interviewés) mentionnent dans leurs entretiens les contrastes sociaux entre eux et les externes. Cette perception n'est pas inhérente aux seuls internes des milieux populaires. Parmi ces vingt-quatre enquêtés, dix-sept ont été catégorisés comme appartenant aux milieux populaires et sept comme issus des catégories moyennes et

supérieures. En réalité ces sept internes appartiennent plus à des catégories moyennes qu'à un milieu favorisé, d'où leur ressenti de se sentir différents des externes, qui eux appartiennent davantage à des catégories sociales aisées.

L'appartenance sociale des externes est perceptible, grâce à des indicateurs visibles et audibles. Tout d'abord, les externes, désignés comme « des riches », « des bourgeois » ou « bourges », ont des moyens financiers élevés, qui se cristallisent dans la possession de biens de valeur. Par exemple, ces derniers vivent dans des maisons luxueuses, mais surtout ils portent des vêtements de marque onéreux.

« Le style vestimentaire (rires) on va pas se cacher. C'est pas du tout la même chose. Déjà il y a un truc qui m'a choqué. Tu connais les Canada Goose ? C'est les doudounes importées de Canada qui coûtent dans les 600, 700 euros. Enfin c'est les manteaux eux ils ont tous ça ou des Moncler. Des manteaux dans les 800 euros, c'est hallucinant. Il y a des mecs dans ma classe je sais que leur délire c'est d'arriver le matin et de regarder qui coûte le plus cher le matin sur soi. Moi je vais me saper à H&M et au marché ! (Rires) », Romain, 1ère ES.

Les internes portent des marques, par exemple des baskets Nike, mais elles ne sont pas connotées comme destinées à la bourgeoisie, mais davantage représentatives de la culture de rue. En effet, plus qu'un critère financier, c'est parfois l'image véhiculée par les marques portées par les externes qui entre en jeu.

Le jeudi 5 mai 2011, devant le lycée Aliénor : Koumba et Gabrielle, deux internes de seconde, discutent avec quatre filles de leur classe. Koumba s'adresse à moi : « Ici, ils ont tous des chaussures Bensimon, c'est moche et c'est cher en plus ! ». Pour confirmer ses propos, elle demande à une des quatre filles qui en porte combien elles les a achetées. Celle-ci lui répond : « 20 euros ». Koumba réplique alors [pour ne pas perdre la face, d'autant qu'elles portent des baskets qui doivent valoir le quadruple de ce prix] : « C'est cher pour ça ! ».

Les internes ont une vision homogène des externes : désignés comme « des clones » ou « des moutons », ils sont décrits comme ayant tous le même look : tenues, accessoires (par exemple sacs à main), coupes de cheveux identiques. Au contraire, les internes se définissent comme ayant des styles vestimentaires plus innovants.

Le capital économique n'est pas le seul indicateur pris en compte. L'habitus de classe (Bourdieu, 1979) distingue les internes des externes. Ainsi, les externes sont perçus comme des adolescents n'ayant pas le même langage, les mêmes centres d'intérêt ou encore les « mêmes délires ». Au sujet du langage, le décalage se crée concernant le niveau : les externes sont décrits comme ayant un niveau de langage plus soutenu.

« Y a trop de trucs ici, pour rien, ils [les Marinillois] font trop de, je sais pas comment on dit ça. De chichis pour rien. On n'a pas la même façon de parler : ils parlent bien français et moi je parle normalement. Moi quand je les entends parler, je me dis c'est quoi ça, parce que j'ai pas l'habitude d'entendre ça », Ava, 3ème.

Les goûts – en matière de sport ou de musique par exemple – diffèrent entre les internes et les externes.

« Les centres d'intérêt. Les centres d'intérêt déjà on n'a pas les mêmes. C'est le cliché mais bon ils jouent au golf quoi ! (Rires). Ouais y a des gens de ma classe ils jouent au golf ! J'ai fait « nan arrêtez ! » Golf, enfin tennis. », Romain, 1ère ES.

Du fait de leurs différences de centres d'intérêt, leurs connaissances divergent également.

AB : « Et quand tu dis, ils sont de la bourgeoisie, ça se voit comment que quelqu'un est de la bourgeoisie ?

Reda (4ème) : je sais pas, niveau, comment il va parler. Qu'est-ce qui sait ?

AB : Qu'est-ce qui sait ? Ses connaissances ?

Reda : voilà.

Mahjid (4ème) : la culture.

AB : Il a plus de culture ? Les connaissances c'est-à-dire les connaissances scolaires ? C'est quoi quand tu dis il a plus de connaissances ?

Reda : non pas forcément scolaires, culture générale.

AB : Il connaît plus de choses que toi ?

Reda : non c'est pas qu'il connaît plus de choses. C'est que voilà, bon peut-être qu'il connaît beaucoup de choses. Mais des choses qui...

Mahjid : qui servent à rien.

Reda : c'est qui le plus grand musicien, des trucs comme ça, tu vois ce que je veux dire ? Tu vois, nous, on pourrait savoir c'est qui, mais on n'a pas envie de savoir. »

Pour finir, les externes n'ont pas, selon sept internes, « les mêmes délires », dans le sens des mêmes activités mais aussi du même humour. D'ailleurs, ils ne maîtrisent pas l'art de la vanne, centrale dans la culture de rue.

Pour reprendre une citation célèbre, on constate, après analyse du discours des internes que « *la jeunesse n'est qu'un mot* » (Bourdieu, 1978). La lutte des classes, qui semblait s'effacer au sein d'un groupe juvénile se rassemblant autour d'une « culture de masse » commune, est toujours d'actualité dans le quotidien de ces adolescents. Les internes mettent au jour une volonté des externes, et plus largement des habitants de la ville, d'instaurer une domination. Ces derniers vont

être désignés comme « hautains », « se sentant supérieurs », « égoïstes » et « superficiels ».

« J'aime bien l'internat mais Marinville je me sens pas trop à l'aise. Comme les personnes, qui se croient on va dire un peu plus supérieures, ça m'énerve. Moi en tout cas, des gens de Marinville j'ai gardé cette image-là, j'ai gardé cette image-là. Et après il faut dire que les gens de Marinville j'ai l'impression qu'ils se la pètent trop, ça c'est une impression, c'est peut-être une impression (...). Ouais parce qu'ils ont de l'argent. Sinon à Marinville je me sens pas trop à l'aise. », David, 2^{de}.

Les catégories ethniques font sens pour les internes. Benjamin Moignard montre que les jeunes des bandes françaises, majoritairement allochtones, utilisent l'origine ethnique pour marquer la distance entre « nous » et « eux » (Moignard, 2008). De même, presque la moitié de nos enquêtés utilise dans l'entretien des catégories ethniques pour caractériser les externes, qui sont « des blancs », « des français » ou des « babtous » – terme employé comme synonyme de « français » ou de « blancs ».

« Après quand je suis arrivée au collège, c'est pas, enfin, je sais pas, j'ai jamais vu autant de, c'est pas pour être raciste, de français ! Au même endroit ! (*Rires*). J'avais jamais vu ça ! », Camélia, 5^{ème}.

Les internes regrettent l'absence de mixité ethnique au sein de leur nouvel établissement, qui contrairement à leur ancien établissement ou à l'internat, scolarise une faible proportion d'adolescents issus de l'immigration.

Mais, en fait, les *catégories ethniques privilégiées dans les discours des internes sont articulées à l'appartenance sociale*. En effet, les « blancs » ou les « français » sont vus comme des personnes issues des milieux favorisés.

Le vendredi 10 juin 2011, Solène attend son père à l'internat qui vient la chercher pour rentrer en week-end. Elle reçoit un message sur son portable qui la prévient que son père est coincé dans les embouteillages. Elle s'exclame alors : « Les blancs, ils font trop chier de partir en week-end ! ». Elle m'aperçoit et se sent obligée de s'excuser puis de se justifier « Ah désolée ! Mais bon c'est vrai ! Y a une fille de ma classe ce week-end elle va dans sa maison à Deauville. »

Le « français » ou « le blanc » croise donc des indicateurs ethniques et sociaux, mais prend également en compte un critère scolaire : il a un comportement conforme aux attentes de l'institution scolaire.

Yusra (5^{ème}) : « On parle pas aux autres là, parce que les autres c'est des, ils ont des manières

trop français (...)

Oumaya (5ème) : on n'est pas dans le même monde.

AB : C'est quoi leur monde à eux ?

Yusra : c'est sage comme une image. Je fais ci, je parle pas, je me tais. Je sais pas.

Oumaya : un prof nous met une recale [nous ignore ou émet un refus], on répond pas, on se tait. »

La superposition des catégories sociales, ethniques et scolaires présente des limites : certains adolescents sont des contre-exemples, tels que les allochtones issus d'un milieu favorisé. Les expressions de « noir-blanc » ou de « bounty » sont alors apportées en réponse à ses contradictions. Le « bounty » est à la base une barre remplie de noix de coco et couverte de chocolat : elle est donc noire sous son aspect externe et blanche à l'intérieur. L'adolescent noir ayant un comportement de bourgeois, c'est-à-dire de « blanc » selon les internes, va être alors appelé « bounty ».

L'absence de contacts

Au début de la première année, ce sentiment d'être stigmatisé et victime de « racisme » crée une fracture entre internes et externes, portée à son apothéose au collège. Les individus stigmatisés visiblement sentent de l'angoisse et du malaise dans les situations sociales mixtes et vont alors limiter les contacts avec les individus non stigmatisés (Goffman, 1975). Les internes suivent ce schéma. Pour la majorité d'entre eux, cette absence de contacts ne se limite pas aux premiers jours de la rentrée. En effet, lors du premier entretien, réalisé en fin de première année, les deux tiers de nos enquêtés (25 sur 38 interviewés) racontent n'avoir pas tissé de liens – ou quasiment pas – avec les externes.

AB : « Et à Marinville t'as des amis ?

Antoine (3ème) : Ah non je connais personne du collège. Pas une seule personne. »

Sur ces 25 enquêtés, 23 sont scolarisés dans des classes d'internes. Les internes vont justifier leur repli communautaire par le fait qu'ils n'ont rien en commun avec les externes. On l'a vu, une identité d'internes est créée en réponse à la stigmatisation. Mais, au fur et à mesure, les interactions évoluent.

2. Des stratégies pour créer des contacts

L'objectif d'intégration des personnels – dans le sens de la création de liens avec les externes

– est intériorisé par les internes.

« Je trouve que nous les internes on a une certaine facilité à s'adapter à un milieu, enfin, c'est pas notre devoir, mais c'est plus, je sais pas comment dire... C'est plus dans notre intérêt de s'intégrer que de ne pas s'intégrer en fait. Donc finalement je comprends pas l'attitude des gens qui, qui nous jugent comme ça, parce que nous justement on préférerait s'intégrer, enfin pour ma part, je préférerais m'intégrer, que d'être mise à part « interne » ou je sais pas quoi, je trouve ça nul. », Anaya, Terminale S.

Avant même la mise en place de stratégies pour créer des liens, naît un désir d'intégration. Par exemple, en fin de première année, les internes collégiens regroupés dans des classes d'internes regrettent de ne pas avoir tissé des liens avec leurs camarades de l'établissement et déclarent qu'ils préféreraient être mélangés dans des classes d'externes, pour faciliter leur intégration.

« Enfin ça serait peut-être mieux, l'année prochaine ça va être ça, dispatchés dans chaque classe. Dans chaque classe sinon on s'intègre pas beaucoup au collège. Surtout au début de l'année, c'était dur, la classe d'internat avec les autres collégiens, y a eu des tensions, c'était mieux si on était dispatchés. », Antoine, 3ème.

L'étape 2, correspondant à la création de contacts, ne débute pas au même moment pour chaque interne. Les internes scolarisés dans des classes d'externes vont commencer à interagir positivement avec les externes au bout de quelques jours voire quelques mois pour certains, alors que pour ceux scolarisés dans des classes d'internes cette étape se fera plus tard (milieu ou fin de la première année voire début de la seconde année, lorsque les classes d'internes disparaissent). Dans tous les cas, le passage à cette étape apparaît comme une action réfléchie et non comme une simple conséquence de la coprésence, surtout pour les internes qui entament ce processus durant la première année. Créer des contacts avec des adolescents demande des efforts et nécessite *la mise en place de stratégies*, pour atteindre l'objectif fixé d'intégration. Stigmatisés en tant qu'internes, le rapprochement avec des externes – avec des origines sociales et ethniques différentes – qui ont montré une attitude hostile, ne va pas de soi. Quatre de nos enquêtés racontent avoir pris leur courage à deux mains pour briser la glace : ces derniers ont fait le « premier pas » vers les externes.

« On [elle et Anaya] s'est donné une idée, on s'est fait « ouais vas-y, j'en ai marre », ça faisait deux semaines qu'on était au lycée et on parlait à personne, on restait entre nous cinq : les internes. Nous ça nous énervait. Moi j'ai besoin de, j'ai besoin absolument de parler à tout le monde et tout. Donc, avec elle, un jour on est venues, on leur a dit tous bonjour. Et depuis ce jour-là c'est parti. », Naoline, 1ère S.

Des garçons de 3ème et 4ème préfèrent utiliser la drague pour créer des liens avec des filles externes, et ainsi allier leur objectif d'intégration et leur désir de trouver une partenaire amoureuse¹⁴³.

« On a commencé à aller voir les gens (...) Comme une fille qui s'appelle Yolande, celle avec qui je suis sorti, Yolande. On a commencé à parler avec sa bande. Après on a commencé à aller voir d'autres filles, d'autres filles. », David, 3ème.

Cette stratégie du premier pas s'accompagne souvent de comportements pour atténuer la stigmatisation. Le stigmate lié à la couleur de peau ne peut pas être évincé (Goffman, 1975) ; mais il est possible d'avoir un comportement contraire aux préjugés supposés des externes. Ainsi, des internes, se sachant catégorisés de « racailles » vont modifier leur attitude dans l'enceinte de l'établissement, voire même leur tenue vestimentaire¹⁴⁴, pour rendre possible leur intégration.

« Qu'est-ce qui a fait que ça a changé... C'est d'abord notre mentalité, parce qu'on s'est dit « nan on va pas commencer à vouloir faire les durs, les gens qui viennent de la cité, qui font peur à tout le monde, » parce qu'au départ c'est ce qu'on voulait faire. Après notre mentalité elle a changé. », David, 3ème.

Le 12 janvier 2012, dans le foyer du lycée La Bruyère : Naoline, interne de Terminale S, me raconte qu'au début, lors de son arrivée au lycée, elle n'a pas écouté les conseils de sa mère sur sa tenue vestimentaire¹⁴⁵, qui lui disait de ne pas mettre de baskets et de porter un petit chemisier. Elle a mis des baskets. Mais dans l'attitude aussi, elle me raconte s'être assise sur sa chaise en mode blasée. Elle analyse son comportement : « J'étais dans la provocation ! ». Je regarde sa tenue du jour [chemisier et bottes] et ajoute : « ça a bien changé ! ». Elle me répond : « Oui je m'habillais déjà comme ça avant, parfois. En fait, là, je voulais pas m'habiller comme tout le monde ».

Mais cette adaptation est un travail au quotidien pour Naoline et pour d'autres internes. Par exemple, Koumba, qui essaie de limiter le port du jogging dans son lycée souffre de ne pouvoir s'habiller comme elle le désire.

Mardi 17 mai 2011, le soir, à l'internat : Koumba, élève de 2nde, discute de look avec une copine. Koumba s'exclame : « Demain je mets un jogging ! J'en peux plus des jeans !!! ».

¹⁴³ Annabelle Allouch, dans son étude sur les jeunes des banlieues scolarisés à Sciences-Po ou l'ESSEC, montre que la séduction d'une femme, dont l'appartenance sociale et ethnique est jugée valorisante dans l'espace concerné, est gage de prestige et permet de compenser les désillusions scolaires, entre autres (Allouch, 2013).

¹⁴⁴ Annabelle Allouch fait le même constat : les jeunes des banlieues scolarisés à Sciences-Po ou l'ESSEC maîtrisent les codes vestimentaires de leurs nouveaux pairs et les utilisent comme outils d'intégration (Allouch, 2013).

¹⁴⁵ On retrouve le regard des adultes porté au look des adolescents.

Pour quelques internes, il est envisageable de modifier leurs codes – propres à la culture de rue, dans nos exemples – dans l'enceinte de l'établissement d'affectation, c'est-à-dire s'adapter. Pour autant, l'intégration ne signifie pas assimilation – dans le sens d'abandon total de ses codes – comme c'était le cas pour le personnel des établissements. Les comportements – tels que les choix vestimentaires – sont retrouvés dans l'enceinte de l'internat d'excellence. De surcroît, les changements peuvent aussi concerner le domaine scolaire. Marc-Mathieu, élève de 2^{nde}, défend l'idée que les internes ayant un comportement proche de celui des externes, c'est-à-dire conforme aux attentes de l'école, se feront moins remarquer et pourront plus s'intégrer.

« Au lycée [contrairement au collège, l'an passé], on a beaucoup plus peur, plus peur, on est les plus petits. On veut pas faire de bruit. On est un peu les nouveaux, les intrus, les étrangers¹⁴⁶. Et donc, ça fait un peu bizarre. On a pas vraiment fait de bruit, on s'est pas vraiment fait entendre, à part certains, deux ou trois, au niveau des absences et tout ça, mais sinon pas que je sache. »,
Marc-Mathieu, 2^{nde}.

Pour Marc-Mathieu, « faire du bruit » signifie se faire remarquer, par les autres élèves et par les personnels de l'établissement, en ayant un comportement bruyant mais aussi en ne respectant pas le règlement – en étant absent par exemple. Il peut s'agir également de faire ses preuves, en réussissant scolairement. Pour Christopher, cette réussite permettrait de lutter contre les préjugés visant les internes, et plus largement les personnes allochtones et/ou adeptes de la culture de rue, stigmatisées dans la société française.

Christopher (1^{ère} S) : « La France c'est pas un pays accueillant, ils sont pas accueillants et après c'est toujours la faute des immigrés ici, « ouais y a du chômage, ouais c'est à cause d'eux ! ». Ouais on serait obligé, on pourrait étudier, y a certaines personnes qui ont des diplômes et parce qu'il est noir, parce qu'il est arabe, parce qu'il est musulman, il pourra pas, il pourra pas avoir, un bon, un bon taff. Ce genre d'histoires, c'est compliqué, c'est dur.

AB : Et tu penses que les internats ça lutte contre ça ?

Christopher : Ça aide aussi. En gros ouais, à montrer une autre image de nous. C'est pas parce que je suis noir que je vais foutre le bordel. J'arrive à Marinville je sais que les gens ils ont un peu peur. Donc bon. Oui ça aide, c'est pour montrer qu'on peut faire ci, on peut faire ça, il faut pas se fier aux apparences, l'habit ne fait pas le moine. C'est pas parce que je porte une casquette, ouais c'est ça que j'aime bien, tu vois le gars « ouais tu vois il porte une casquette, il est en mode ouesh et tout, ah oui ! Il travaille pas ». Et après tu peux te rendre compte que le gars il a 17 en physique, 18 en maths. Il travaille il a de très bonnes notes mais voilà il a son

¹⁴⁶ Je relance Marc-Mathieu sur le terme « d'étranger ». Celui-ci le définit comme les élèves qui arrivent au lycée et non, avec une dimension ethnique.

style. Faut pas juger les gens, il faut d'abord voir ce qu'il a à faire et après donner un jugement. »

On retrouve dans les propos de Christopher la dimension culturelle de l'intégration, avec comme public ciblé les personnes allochtones.

En fin de seconde année, tous les internes déclarent avoir un minimum de contacts avec les externes. Mais il est parfois difficile de caractériser le type de relation créée. Lorsqu'en entretien, on demande aux enquêtés de revenir sur les liens avec les externes, la quasi-totalité des enquêtés déclare : « je leur parle ». On peut alors se rendre compte en demandant des précisions, ou lors des observations, que les contacts sont parfois très brefs et se limitent à des salutations. Ces rapprochements amènent les internes à nuancer leur vision des externes, avec des phrases telles que « il y a des racistes, mais pas tous ! ». En effet, cette image homogène ne tient plus, étant donné que les internes vont faire la connaissance d'externes, qui comme eux, sont allochtones.

3. L'objectif d'intégration réapproprié

Certes l'objectif adulte de création de relations entre les internes et les externes est intériorisé par les internes, mais il est également réapproprié. D'une part, des liens sont majoritairement créés avec des allochtones. D'autre part, les relations entre les internes et les externes débouchent rarement sur des amitiés.

Des relations de copinage ethnicisées

Les contacts ponctuels, caractéristiques de la phase 2, débouchent pour certains internes sur des liens affectifs, qui correspondent à la phase 3. Internes et externes deviennent « copains ». Mais celles-ci sont influencées par les caractéristiques sociales et ethniques des protagonistes. Nous allons chercher à quantifier ces relations internes/externes et à dégager les variables pertinentes.

En fin de deuxième année, un questionnaire sur les liens d'amitié dans les établissements d'affectation a été distribué dans toutes les classes du collège où se trouvent des internes – c'est-à-dire vingt-deux classes – et dans trois classes de chacun des trois lycées dans lesquels on a réalisé des observations. A la question « dans ta classe, de quel(le) camarade te sens-tu le plus proche ? », 37 % – 30 sur 80 internes¹⁴⁷ – répondent en citant le nom d'un externe. Au collège, le pourcentage est plus élevé que dans les lycées (44 % pour 28 %). Pour plus d'un tiers des trente internes

¹⁴⁷ On exclut ici les internes qui sont seuls dans leur classe car ces derniers ne peuvent pas choisir un interne.

concernés, l'externe cité répond en citant le nom de l'interne concerné : la relation est alors réciproque. Quels sont les caractéristiques¹⁴⁸ de ces trente internes ? Plus des deux tiers, n'étaient dans une classe d'internes l'an passé : ils sont soit nouveaux, soit ils étaient dans une classe mixte l'année dernière. Le sentiment d'appartenance au groupe des internes était très prégnant chez les internes regroupés dans une même classe. Les classes mixtes de l'an passé et le renouveau dans le recrutement ont entraîné des effets bénéfiques en termes relations entre internes et externes. D'autres variables interviennent également, telles que la variable ethnique.¹⁴⁹

Les autochtones vont plus facilement et plus rapidement tisser des liens avec les externes que les allochtones, du fait entre autres d'une moindre stigmatisation. Déjà en fin de première année, sur les quatorze interviewés qui ont créé des contacts avec les externes, huit étaient autochtones. En fin de seconde année, lors de la passation du questionnaire, les deux tiers des internes autochtones ont choisi un externe comme camarade le plus proche et dans les deux tiers des cas celui-ci est également autochtone. Par ailleurs, un tiers des internes allochtones cite un externe. Mais, dans la moitié des cas celui-ci est allochtone : les internes allochtones citent onze fois des externes allochtones alors qu'ils ne représentent que 21 % des possibles (des externes des classes participant au questionnaire). Les externes autochtones sont cités dix fois alors qu'eux représentent 79 % des possibles. Intéressons-nous aux externes qui ont cité un interne comme camarade le plus proche. Ces derniers représentent 5 % des externes (36 sur 747 externes répondants). Sur ces trente-six externes, dix-sept sont allochtones et quinze parmi eux choisissent un interne également allochtone. *Le rapprochement entre internes et externes se base en partie sur l'origine ethnique*, comme l'illustre Ava, issue de l'immigration africaine, qui décrit ses copines de classe.

Ava (2nde) : « Je reste beaucoup plus avec Carole. Mais avec Malia on reste quand même souvent ensemble. [Deux internes issues de l'immigration africaine] Et, sinon après y a 4 autres filles de là-bas. On s'entend bien avec. Et Carole, moi et l'autre fille, qui s'appelle Nilia.

AB : Ah c'est de quelle origine « Nilia » ?

Ava : Malgache (...)

AB : Et elles s'appellent comment les trois autres ?

Ava : Nouja.

AB : C'est d'origine quoi Nouja, je connais pas non plus ?

Ava : Euh Comorienne. Après y a Elianne. C'est une congolaise. Après y a Tiphaine. C'est une ivoirienne. (...) Non on a pas des petits groupes à la cantine ; à la cantine on mange tous

¹⁴⁸ On ne traitera pas la variable de l'origine sociale, n'ayant pas les informations nécessaires concernant les externes.

¹⁴⁹ Le genre a une influence : sur ces trente internes, quatorze ont été placés dans une classe avec un ou des internes n'ayant pas le même genre qu'eux. Ces derniers ont d'ailleurs quasiment tous (13 sur 14) répondu à la question en citant un camarade du même genre que le leur.

ensemble. »

De plus, sur les onze couples entre un(e) interne et un(e) externe – dont on a connaissance sur les deux années – huit sont ethniquement homogames : cinq entre des adolescents allochtones et trois entre des élèves autochtones. Le rapprochement amical ou amoureux entre des internes et des externes aux mêmes origines ethniques se vérifie lors de nos observations. Dans quatre des établissements, on constate qu'une part importante d'internes va fréquenter des externes, qui comme eux, sont allochtones. Par exemple, lors de nos observations des temps de pause (récréations et repas) on observe que dans quasiment la moitié des cas les internes appartenant aux « minorités visibles » sont en présence d'externes appartenant à la même catégorie (62 sur 136 regroupements internes/externes observés). Rappelons que les externes appartenant aux « minorités visibles » sont minoritaires dans les établissements d'affectation, de l'ordre de 8 % (selon notre recensement à partir des trombinoscopes de 31 classes). Des externes appartenant aux « minorités visibles » et partageant le même stigmate – des « compatissants » (Goffman, 1975) – vont alors faire le choix de tisser des relations avec les internes. Ils vont même jusqu'à rejoindre des groupes d'internes, comme on a pu l'observer à la cantine dans deux lycées : sur la douzaine d'observations du temps de cantine, on a à chaque fois constaté au minimum une table regroupant une majorité d'internes (de quatre à quatorze internes). Lorsque des externes se joignent à eux (ce qui est observable dans les deux tiers des cas), ces derniers appartiennent majoritairement aux « minorités visibles » : sur 24 externes à des tables d'internes, 17 appartiennent aux « minorités visibles », soit 71 %. Internes et externes allochtones, d'autant plus lorsqu'ils appartiennent aux « minorités visibles », partagent une position identique dans l'établissement. De plus, ce regroupement sur une base ethnique rend possible des discussions où l'origine ethnique a une place centrale :

Quand l'origine ethnique est au cœur des échanges

Le jeudi 3 mai 2012, à la cantine du lycée Aliénor, à une table avec seize élèves de seconde (14 internes, 2 externes, tous allochtones) : la discussion porte sur le gâteau, qui a un goût de rhum, ce qui n'était pas précisé sur le menu affiché. Plusieurs internes, musulmans, vont successivement questionner les employés de cuisine ; mais ne reviennent pas avec la même version. Quatre d'entre eux décident de le manger, en énonçant l'argument du bénéfice du doute. Une autre, Koumba, dit en rigolant que c'est un acte volontaire du lycée contre les musulmans : « cousin c'est une attaque contre nous ». Mamadou ajoute « Y en a 15 ! » [pour insister le fait que les musulmans sont minoritaires dans le lycée]. Deux internes, musulmans, arrivent. Ils n'ont pas pris de gâteau. Selon eux, c'était écrit sur le menu. Un d'entre eux fait une réflexion à leur camarade, musulman, qui a mangé du gâteau. L'information – de l'alcool dans le gâteau – circule entre internes, à travers le réfectoire. Peu à peu, le débat s'estompe. Les discussions deviennent plus légères et laissent place aux vanes. Concernant le nombre de frères et sœurs, Abdel dit que Mamadou et Koumba, comme ils sont noirs, ils doivent avoir beaucoup de frères et sœurs. Abdel vanne Koumba : « Koumba elle a 50 cousins/frères pour avoir les alloc'. Ah tu connais toi ? Quand y a la police, ils se cachent dans le placard ! ». Koumba répond « non j'ai que 3 frères ! ». Abdel ajoute : « comme les français ! ». Quelques minutes après, on parle de mon passage en priorité à la cantine et de Koumba qui m'a accompagnée. Abdel me dit « Elle profite de toi, c'est ça les noirs ! ». Gabrielle [antillaise] corrige : « non les africains ! ».

Les internes allochtones vont alors utiliser des catégories ethniques pour désigner leurs copains externes en utilisant des termes tels que « noirs », « arabes » ou « immigrés ». Mais ils sont également en mesure de spécifier clairement les origines ethniques des externes avec qui ils sont en contact, même ponctuellement. Et c'est d'ailleurs, le plus souvent, par l'indicateur ethnique qu'ils commencent leur description des externes.

Le comportement et le look de ces externes sont similaires à ceux des internes. On peut supposer que l'origine ethnique n'est pas le seul point qui les lie. En effet, *ces nouveaux camarades sont également adeptes de la culture de rue*, et en partagent les codes. Les internes ne sont donc pas amenés à modifier leur comportement en leur présence et des codes identiques sont utilisés par internes et externes, tels que le système « des grands ».

Le mardi 14 février 2012, dans un couloir du lycée La Bruyère : je discute avec Océane, interne de 2^{de}. Elle me raconte qu'elle a « un grand » au lycée, qui est scolarisé en BTS. Je lui demande de m'expliquer ce qu'est un « grand ». Elle me répond : « c'est celui qui veille sur toi, qui est là si t'as un problème. Mais ce n'est pas quelqu'un de la famille ». Je lui dis « Ton grand,

c'est un renoi [noir], je parie ? ». Océane me répond « bah oui ! », pour marquer l'évidence. Elle me raconte que deux de ses amies de l'internat ont un grand dans leur ville, mais pas elle.

On n'a pas pu catégoriser l'appartenance sociale des externes, avec qui les internes ont tissé des relations. L'utilisation des codes de la culture de rue laisse supposer une appartenance aux milieux populaires. Mais cette remarque reste à l'état d'hypothèse.

De rares amitiés

En fin de seconde année, quasiment tous les internes ont créé des liens avec des externes. Mais cette relation reste au stade de camaraderie voire de copinage et n'évolue pas toujours en amitié – ce qui correspond au stade 3 du processus d'intégration parmi les pairs. Seuls 6 % des internes (collégiens et lycéens) déclarent dans le questionnaire que leur meilleur ami se trouve dans leur établissement scolaire actuel. De plus, *sur les deux années, plus de la moitié (23 sur 39) des interviewés, déclare n'avoir pas tissé de réelle amitié avec un externe*. Pour ces derniers, les externes sont désignés sous les termes de « potes », « copains » ou « connaissances ».

AB : « Et t'as vraiment rencontré des amis dans ta classe ou c'est juste des camarades ?

Sophia (4ème) : Euh...

AB : Par exemple ton questionnaire, t'avais mis qui comme camarade le plus proche ?

Sophia : J'avais mis Lucie. Mais franchement plus proche, non y en avait pas.

AB : Y en a pas ?

Sophia : Ils sont tous au même niveau.

AB : Et le niveau c'est lequel ?

Sophia : Bah normal en fait. C'est entre amis et camarades. Normal. Amis j'appelle plutôt ça, j'appelle les gens avec qui je suis avec eux tout le temps, tout le temps en train de parler, en train de leur confier des choses. En train de partager des délires, j'appelle ça des amis voilà. Mais eux c'est plutôt, c'est normal, je les aime bien, ça pourrait être mes amis, mais comme on se voit pas assez souvent bah c'est pas mes amis (...). Mais mes amis, je sais pas comment dire, j'attribue juste ça à ceux à qui je partage des choses intimes, ou je leur raconte, je sais pas, des fois, je me sens mal je leur dis pourquoi, des trucs comme ça. C'est ça que j'appelle des amis. Mais après, eux, je leur raconte pas ma vie. »

En effet, les relations entre internes et externes restent confinées au cadre de l'établissement. Onze internes sur trente-neuf racontent avoir déjà passé du temps avec des externes en dehors de l'établissement, le mercredi ou le week-end. Il apparaît difficile d'entretenir des relations avec les camarades des établissements d'affectation, surtout pour les collégiens qui ne sont pas autorisés à

sortir le mercredi après-midi et qui sont accompagnés par des assistants d'éducation lors des déplacements entre l'internat et le collège. Par exemple, Camélia, en classe de 4ème, regrette de ne pouvoir sortir de l'internat le mercredi après-midi. Elle aimerait pouvoir retrouver des externes, comme son petit-copain rencontré au collège. Sur ce point, on recense seulement onze internes en couple avec un(e) externe sur les deux années. Il est donc plus aisé pour les internes de créer des liens intenses avec d'autres internes, qui sont continuellement présents, plutôt qu'avec des pairs de l'extérieur.

Mais c'est aussi parce que *la sociabilité des internes, même dans le contexte des établissements scolaires, reste centrée sur l'internat* que les amitiés avec les externes sont rares. Dans le questionnaire distribué en fin de seconde année dans l'enceinte des classes, 63 % (cinquante sur quatre-vingts répondants) des internes choisissent un interne, comme camarade le plus proche. De plus, quand viennent les temps de la récréation et de la cantine, une majorité des internes préfère se retrouver entre internes. Ces regroupements sont manifestes dans les lieux communs : on constate que dans les lycées Aliénor et La Bruyère, chaque midi, des internes, regroupés par quatre à quatorze, mangent à une même table. Dans la cour de récréation, des rassemblements d'internes sont également visibles. Sur la dizaine d'observations de la cour de récréation au collège, on retrouve à chaque fois un groupe de vingt à trente internes, rassemblé dans un périmètre restreint. Les adolescents ont créé une communauté dans l'enceinte de l'internat mais qui dépasse son simple cadre. Les deux objectifs adultes paradoxaux (de création d'une communauté d'internes et d'intégration dans les établissements) ne peuvent être conciliés : les internes privilégient la communauté.

4. Des changements de codes limités pour les majoritaires

Du point de vue adulte, l'intégration des internes doit leur permettre de remplacer leurs codes. Mais les internes privilégiant les relations avec leurs semblables de l'internat et des établissements d'affectation vont être amenés à reproduire les codes de la culture de rue, intériorisés avant leur inscription et maintenus après leur arrivée à l'internat d'excellence. Contrairement aux cas des minoritaires de l'internat, les échanges avec les autres adolescents ne partageant pas les mêmes codes sont insuffisants pour qu'il y ait influence. Nous allons nous intéresser ici à trois éléments constitutifs en partie de la culture de rue : le territoire, le look et les pratiques déviantes puis délinquantes (c'est-à-dire de répréhensibles par la loi).

Tout d'abord, nous montrerons que les internes sont attachés à un « territoire » (Lepoutre, 1997). D'une part, on a vu que l'internat constitue le support de leur identité, remplaçant même leur

ancien attachement résidentiel. D'autre part, ces adolescents vont rechercher un territoire, dans les établissements d'affectation. En effet, les internes vont choisir de se regrouper au même endroit durant les temps de pause. Voici des exemples : dans le lycée La Bruyère, il s'agit d'un couloir au premier étage. Au lycée Aliénor, une partie des internes se retrouve dans un coin de la cour de récréation ou à une table – souvent la même – durant la cantine. Au collège, le regroupement se fait autour d'un banc de la cour de récréation, nommé « le banc des internes ». Chaque endroit constitue une sorte de territoire, plus ou moins ouvert aux externes.

Yousra (4ème) : « On est allés dessus, après tout le temps on y est allés, donc c'est le banc des internes.

AB : Et les autres il savent que c'est le banc des internes ?

Yousra : Ouais ! Déjà ils sont dessus, et quand, quand ils nous voient sortir, ils se lèvent et ils partent on sait pas où. »

On a pu observer que parfois les externes ne se levaient pas spontanément à l'arrivée des internes mais étaient contraints de partir, du fait de l'agitation des internes à proximité.

Le vendredi 6 avril 2012, dans la cour du collège : Muriel et Aïcha sont les premières internes à arriver dans la cour. Elles se dirigent vers le banc sous le préau, endroit qu'elles ont l'habitude de fréquenter avec leurs camarades de l'internat. Elles aperçoivent alors cinq filles externes assises sur le banc. Muriel s'exclame : « Elles font quoi là sur notre banc ! » Je lui dis qu'il faudrait écrire leur nom. Aïcha ajoute : « oui, en noir ! ». Muriel réplique « Raciste ! Pourquoi noir ? Moi je suis blanche ». Aïcha lui répond : « oui mais blanc se verra pas sur le banc ». A leur arrivée, 2 externes se lèvent et s'en vont. Les internes arrivent au fur et à mesure. Certains arrivent dans la cour avec des camarades de classe. Mais au bout de quelques mètres, en arrivant à proximité du banc, internes et externes se séparent. Une quinzaine d'internes est sur ou à côté du banc. Sur les 3 filles restantes plus qu'une est assise ; les deux autres se sont levées et écartées. L'externe restante est encerclée et bousculée par des internes, elle leur lance des regards pour montrer son agacement et résiste tant bien que mal.

La position des corps des internes lors de ces regroupements reste caractéristique de l'attitude des jeunes de banlieues. On peut y voir des adolescents appuyés contre des murs ou assis sur des espèces de barres métalliques. Certains portent leur capuche. Les deux photos suivantes permettent d'illustrer cette description :



Ces deux photographies des temps de récréation, prises respectivement au lycée Aliénor et au collège, en fin de deuxième année (mai 2012), illustrent l'idée de territoire, avec le regroupement des internes. Elles permettent également de se faire une idée de l'attitude de ces derniers, ainsi que de leur look.

De plus, le look des internes, visible sur ces photographies, continue de s'ancrer dans la culture de rue, à l'internat mais aussi dans les établissements scolaires. Tout d'abord, une majorité des internes, garçons comme filles, porte des baskets de marque (principalement Nike). Dans les établissements d'affectation, ce ne sont pas les chaussures les plus répandues : les externes portent entre autres des Converse et des Bensimon. On a pu également observer treize internes portant des vestes et/ou des pantalons de jogging dans leur établissement. Ce qui est particulièrement frappant, c'est que dans la plupart des cas, l'interne concerné était le seul de sa classe avec ce style vestimentaire. *Le changement de tenue vestimentaire mis en lumière par certains membres du personnel n'est observé que sur quelques internes.*

L'institution scolaire attend des élèves un comportement calme, voire docile. Les internes vont garder le même comportement, qu'ils avaient auparavant dans leur ancien établissement scolaire et qui est d'ailleurs similaire à leur attitude en dehors du cadre scolaire. Souvent bruyants et agités, se définissant même de « violents », les internes ont bien conscience d'avoir un comportement différent des externes et revendiquent leurs particularités, même si elles accentuent leur stigmatisation.

« On était quand même assez imposants parce que c'est pas trop cliché, mais ils sont pas habitués à avoir beaucoup de bruit dans, on va dire ici quoi, donc au collège c'était plutôt calme. Par rapport à nos anciens collèges où on aimait bien faire du bruit, qu'il y ait de l'ambiance, c'était on va dire. Comme on est quoi. On pensait qu'ici c'était pareil mais non en fait. Donc en arrivant on était un peu mis à l'écart, même beaucoup. Les gens venaient pas nous voir, même certains disaient qu'ils avaient peur de nous. Alors qu'on leur avait pas parlé. Et on était pas méchants quoi. C'est juste ça. Bon c'est vrai qu'il y en avait deux trois qui avaient des voix qui portaient... », Marc-Mathieu, 2nde.

On finira par un dernier exemple de l'ordre de l'exception mais révélateur de la continuité des comportements des internes majoritaires. Un an après avoir quitté l'internat d'excellence, David, adepte de la culture de rue et anciennement élève de 3^{ème}, raconte n'avoir pas arrêté ses activités illégales dans l'enceinte du collège l'an passé : il vendait de la drogue aux externes.

David : « Franchement on va dire, que j'ai un peu déconné en 3^{ème} à faire des trucs bizarres, où j'aurais pu aller au commissariat

AB : En 3^{ème} ? Le week-end quand tu revenais de l'internat ?

David : Ouais. Quand je revenais de l'internat ou quand j'étais à l'internat. Ouais mais je vais pas dévoiler mes trucs, parce que j'ai pas envie de partir en prison. (rires).

AB : Ah quand t'étais à l'internat même ?

David : Ouais. après il faut dire qu'à l'internat y a des tox [toxicomanes] un peu. Des tox. Au collège y a des tox.

AB : T'étais le dealer de l'internat ?

David : De l'internat, de l'internat, à l'internat mes ventes elles étaient rares. On va dire du collège, du collège en fait. (...) Et même je me suis fait arnaquer, je me suis fait arnaquer au collège et la personne

AB : Pourquoi tu t'es fait arnaquer au collège ?

David : Parce que y en avait un je lui faisais confiance, ouais je lui faisais confiance. Et il me fait « t'inquiète avec Brandon, je me porte garant, on va te payer tes 40 balles ». Et Kévin lui il était parti, et il a laissé Brandon dans la merde, il m'a laissé que 20 balles, donc après Brandon il a mangé. Kévin il a mangé.

AB : Il a mangé c'est-à-dire ?

David : Bah j'ai dit que j'étais un nerveux, que j'étais un nerveux avant, donc il a mangé.

AB : Tu l'as tapé quoi ?

David : Ouais voilà (...) Brandon, non Kévin il a fui, il revenait plus au collège. Mais Jordan ouais, je l'ai tapé. »

David continue donc de « dealer » occasionnellement dans l'enceinte de l'internat et surtout dans le collège d'affectation. Cette pratique délinquante s'accompagne également du recours à la violence lorsqu'un de ses acheteurs ne respecte pas le contrat informel de vente. On peut voir dans cet exemple une forme de relation tissée entre un interne et des externes, même si celle-ci n'est en rien valorisée par l'institution. Par ailleurs, on remarque tout de même que David emploie le terme de « confiance » pour décrire ce lien, avant que celui-ci ne doive en arriver aux mains. Plus généralement, le cas de David est une parfaite illustration de la reproduction des comportements de ces jeunes de banlieues. Néanmoins, même si une reproduction des comportements est constatée, celle-ci s'atténue au fil du temps. Comme on l'a vu, certains modifient leurs codes, dans l'enceinte

des établissements, dans le but de s'intégrer. Il est donc probable qu'à plus long terme, l'assimilation souhaitée par les personnels scolaires soit avérée.

C. Face à la mixité : des expériences diversifiées

Dans l'enceinte de l'internat, l'expérience adolescente, et plus spécifiquement la sociabilité adolescente, varie en fonction des internes et de leurs appartenances. Cette expérience contrastée sera illustrée à partir des portraits de Reda et Solène, montrant une résistance aux objectifs du dispositif, et ceux de Romain et Cédric, révélant une recomposition de leur sociabilité.

1. Reda et Solène : une reproduction de leur sociabilité

Issu de l'immigration africaine, et plus précisément algérienne, ainsi que des catégories populaires et adepte de la culture de rue, Reda incarne le comportement idéal-type des majoritaires. On a vu précédemment que Reda n'a pas pris de distance avec les copains de son quartier. Pour autant, le vécu en internat d'excellence va lui permettre de créer des liens, mais qui s'apparenteront à sa sociabilité passée.

La première année, Reda est scolarisé dans la classe de 5ème d'internes. Sa sociabilité est essentiellement centrée sur l'internat. Il se construit un réseau d'affinités – composé principalement de garçons allochtones et adeptes de la culture de rue – apparenté à l'ancienne bande de sa cité. D'ailleurs, Reda raconte que parfois le week-end il retrouve simultanément ses copains de l'internat et de son quartier. Cet adolescent forme également un couple avec Kadidja une autre interne de nationalité algérienne. Cet entre-soi est transposé dans l'enceinte du collège, dans lequel Reda raconte n'avoir tissé aucun lien avec les externes : ces derniers sont décrits comme n'ayant pas « la même mentalité » car « ils sont plus dans la bourgeoisie ».

La seconde année, la bande de Reda est reconfigurée avec l'arrivée de certains garçons et le départ des plus déviants. Elle continue à être visible durant les temps de récréation autour du « banc des internes », et ce jusqu'à la fin de l'année, mais elle est disloquée durant les temps de classe. Reda est inséré dans une classe d'externes, avec deux autres internes. Reda déclare préférer être dans une classe d'externes, car cela permet « d'être plus intégré au collège » : l'injonction d'intégration prônée par le personnel de la structure est reprise par l'adolescent. D'ailleurs, Reda déclare dans le questionnaire distribué dans sa classe, se sentir le plus proche de Diego, un camarade d'origine portugaise. On ne connaît pas précisément le milieu social d'origine de Diego.

Mais suite à nos observations on peut faire l'hypothèse que cet adolescent, au vu de sa tenue vestimentaire et de son comportement, n'appartient pas aux catégories sociales favorisées et est adepte de la culture de rue. Reda et Diego partagent aussi leur appartenance à la catégorie d'allochtone et pour Reda « les portugais c'est un peu comme les africains », en comparaison aux « français » et aux européens de « Suède, Angleterre, Allemagne, Écosse ». Reda se définissant comme un africain – ou un algérien – déplore le manque de mixité (ethnique) à Marinville et plus précisément au collège, en comparaison à sa cité : « en fait, le continent africain n'est pas admis dans la commune de Marinville. » Reda mesure le degré de mixité à partir de deux catégories : les « blancs » et les « africains » et non les « noirs » car à Marinville il y a quelques noirs, mais ce sont des haïtiens ou des antillais. Il est important de relever que Reda est capable de donner précisément l'origine ethnique des externes allochtones. On sent de l'ambivalence dans le discours de l'adolescent : dans un premier temps, Reda prône la mixité et plus précisément l'échange entre différentes cultures. Mais, dans un second temps, il refuse de discuter de sa culture avec les externes, majoritairement « racistes ».

« J'ai pas envie de leur donner [de transmettre sa culture d'origine aux externes] parce que... Comment dire ? Parce que j'ai pas envie de leur donner tout simplement. De toute façon je vais partir donc je m'en fous moi. Et je sais que de toute façon ils la prennent mal. Parce qu'ici il y a beaucoup de racistes. »

On constate que les tensions entre internes et externes n'ont pas totalement disparu, en fin de deuxième année. De plus, l'opposition des mondes sociaux entre les internes et les externes est toujours d'actualité dans le discours de Reda. Cet adolescent continue de décrire les externes comme des bourgeois, n'ayant pas le même humour, ni les mêmes niveau de langage, connaissances et tenue vestimentaire.

On ne remarque pas de changements dans les codes de Reda, au fil des deux années, ce qui est prévisible au vu de sa sociabilité centrée sur l'internet. Reda ne modifie pas sa tenue vestimentaire et continue d'afficher une préférence pour les joggings et les baskets. On l'observe fréquemment s'adonner à la pratique de la vanne, avec toujours l'utilisation de références ethniques. Par exemple, il appelle un autre interne musulman « bacon » ou va dire à un de ses copains, d'origine congolaise, en parlant d'un match de football entre l'Algérie et la République démocratique du Congo : « le match est annulé. Les Congolais n'ont pas assez d'argent pour venir en Algérie ». De plus, Reda a recours à la violence contre des externes ou avec des internes, le plus souvent « pour rire ». N'ayant pas modifié ses codes comportementaux, Reda n'aura sans doute pas de grosses difficultés à se faire accepter par ses pairs, lors de son retour dans son établissement

d'origine, l'année prochaine. L'expérience de Reda est synonyme d'une absence de recomposition de la sociabilité.

Pour Solène, l'entrée en internat d'excellence est synonyme d'une prise de distance physique et symbolique avec ses anciens pairs et surtout avec ses « mauvaises fréquentations ». Néanmoins, le réseau de sociabilité de cette adolescente ne va pas connaître une véritable recomposition : ses nouveaux amis ont de nombreux points communs avec les anciens.

Solène tisse uniquement des liens amicaux dans l'enceinte de l'internat d'excellence. Avec ses nouvelles copines, qui comme elles, sont issues des catégories populaires, de l'immigration africaine et adeptes de la culture de rue, elles forment un entre-soi dans la structure, mais aussi dans le lycée La Bruyère. En effet, Solène ne crée pas d'amitiés avec les externes, qui sont décrits comme des « blancs » ou des « bourgeois », ces deux termes étant des synonymes pour Solène. L'arrivée dans sa classe, où Solène est la seule interne mais aussi la « seule étrangère » d'après elle, est vécue comme une épreuve très difficile. Jusqu'au mois de novembre, Solène ne parle à aucun de ses camarades de classe. Du fait de sa couleur de peau, cette adolescente se sent stigmatisée par les autres élèves et par des enseignants.

« Il y a un prof il nous [les internes] avait catalogués « vous voyez souvent c'est une bande de noirs et d'arabes qui traînent ensemble au 1er étage à côté de la salle des profs nananinana, qu'ils font toujours du bruit, qu'ils parlent fort, il faut pas traîner avec eux c'est des mauvaises fréquentations et tout et en plus ils sont mal élevés ». Parce que nous en fait au lycée, comme personne nous parle, enfin personne nous parle, on reste tout le temps entre nous parce qu'on sait qu'on se connaît et tout et qu'on ne peut pas se mélanger aux autres ça serait trop prématuré en fait. Et quand on arrive et qu'en plus un prof se permet de dire cela sur nous c'est quand même culotté, c'est quand même quelque chose d'assez grave ! Pour moi c'était un acte, c'était quelque chose de raciste ! »

Mais au fil des mois, Solène commence à discuter avec certains de ses camarades. L'élément déclenchant ce changement de comportement est l'échange avec un adolescent, qui comme elle vient d'une « cité ».

« C'étaient les premiers mois, de septembre jusqu'à... novembre je crois je leur [aux externes] parlais pas. Et puis un jour il y en a qui est venu vers moi et m'a dit « ouais on t'entend jamais tu parles pas, moi aussi je viens d'une cité et tout, je viens que d'emménager l'année dernière, ça fait que deux ans que je suis dans ce lycée et tout, moi aussi c'était dur pour moi, je te conseille de vite t'adapter » (...). Et j'ai commencé à parler avec tout le monde et il y a eu des

liens et puis voilà. »

Pour autant, en fin de seconde année, Solène ne considère toujours pas ses camarades de classe (avec qui elle est restée deux ans) comme des copains et encore moins comme des amis. Cette adolescente ne les voit jamais en dehors des cours et continue de retrouver ses copines de l'internat et d'autres internes à chaque récréation, dans un couloir du lycée (le « territoire » des internes à La Bruyère). Toujours adepte de la culture de rue, Solène ne modifie ni son style vestimentaire ni son langage. Néanmoins, ses représentations sont en partie modifiées.

« Et quand on est en matière principale, y a une autre fille black avec moi en cours, mais à part sans plus, on se dit bonjour au revoir, on rigole des fois, mais c'est pas pour autant que, que je vais lui parler. En fait, ça m'a fait comprendre que, c'est pas parce que, on est qu'entre noirs, qu'entre blancs, qu'on va forcément avoir les mêmes délires, et qu'on va mieux s'entendre. »

Plus qu'une couleur de peau, c'est le partage de « délires » [de la culture de rue ?], qui permet la création d'amitié.

Les deux années passées à l'internat d'excellence et dans un établissement de centre-ville n'ont pas permis à Solène et Reda de tisser des liens d'amitié avec des adolescents ayant des caractéristiques différentes – en termes d'appartenances sociale, ethnique et d'adoption de la culture de rue – des leurs et de leurs anciens amis.

2. Romain et Cédric : une sociabilité recomposée

Même si Romain garde contact avec ses amis de son lieu de résidence, il crée de nouveaux liens durant son année à l'internat. En effet, dans ce nouveau cercle social, cet adolescent construit un vaste réseau de sociabilité intégrant aussi bien des internes que des externes. Avec une mère agent de voyage et ne recevant pas de bourse, Romain est catégorisé comme appartenant aux catégories moyennes. Et c'est bien cette position intermédiaire entre catégories populaires et catégories supérieures qui est au cœur de l'expérience de Romain et ce dès son arrivée.

« ça t'apprend à connaître les gens... c'est bien... ça te fait travailler sur toi-même, sur ce que tu penses des gens... et sur les premiers abords. Je suis arrivé à Marinville, je me suis dit c'est tous des riches, ils sont tous inutiles, je suis arrivé ici je me suis dit ils sont tous inutiles aussi. Et en fait... faut apprendre à connaître les gens avant de juger... parce que sinon, c'est toi qui passes pour un con, tout simplement. »

Romain raconte avoir vécu une expérience inédite, marquée par un grand écart social entre l'internat et son lycée d'affectation et en tire des bénéfices en termes de découverte de deux mondes sociaux diamétralement opposés.

« Ce qui était sympa aussi c'était le contraste entre le lycée, où j'étais, et l'internat. Parce que l'internat, c'était, il faut dire ce qui est, c'était que de la classe populaire. Et le lycée c'était quand même, enfin moi le lycée où j'étais, j'étais dans le lycée de Marinville, c'était quand même des gens vachement aisés qui étaient là-bas. Donc ça changeait quoi. (...) ça fait découvrir des nouvelles choses, enfin qu'on pense pas tous la même chose quoi. Qu'il peut avoir des avis différents. Enfin, que les jeunes c'est pas tous les mêmes. Et le contraste entre l'internat et le lycée est quand même vachement vachement grand. ».

Mais plus qu'une découverte, cet adolescent crée des amitiés dans les deux contextes. A l'internat, il se constitue un groupe de copains, aux origines sociales diverses. Parmi ses quatre amis internes, deux appartiennent aux catégories populaires et les deux autres aux catégories moyennes. Au lycée, il se lie d'amitié avec un de ses camarades – dont on ne connaît pas le milieu social d'origine – et fera de nombreuses connaissances par son intermédiaire. Il fréquentera alors un nouveau type de fêtes – qui finissent beaucoup plus tôt – le week-end. Un an après avoir quitté la structure, Romain raconte avoir gardé le contact avec cinq copains du lycée, qu'il qualifie de « super rencontres », même s'ils n'ont pas « le même compte en banque ». Comme un observateur extérieur, il prend de la distance lorsqu'il décrit cet autre monde : certes il découvre les codes bourgeois, mais ne les intériorise pas, comme le montre son choix de tenue vestimentaire, avec laquelle ses camarades ont dû « s'habituer ».

« Bah franchement je me préfère moi qu'à eux. Je préfère me saper à H&M, je m'achète plus de trucs qu'eux, même beaucoup mieux qu'eux parce que c'est moche (...) Par contre je me suis fait dévisager la 1^{ère} fois que je suis arrivé en jogging au lycée. (Rires). Ils ont pas apprécié. Vu que je suis arrivé en jogging et je me suis dit « merde c'est vrai qu'ici il y a personne en jogging, j'ai pas fait gaffe. » Et... ils ont pris l'habitude. »

Cet exemple montre que Romain partage davantage les codes vestimentaires des majoritaires de l'internat que ceux des externes, même s'il n'est pas adepte de la culture de rue pour autant (au vu des autres critères comme le langage ou les goûts musicaux). Cet adolescent ne reste qu'un an ; il est possible qu'à plus long terme il aurait intériorisé certains codes de ses nouveaux amis.

Tout comme la plupart des élèves de son lycée, Romain est autochtone, ce qui n'est pas sans le surprendre : il compare avec ses anciens établissements scolaires fréquentés :

« Bah déjà moi la première fois que je suis rentré dans le lycée, « merde il y a trop de blancs ici ». Y a que des blancs et, ça m'a choqué ! (...) Mais euh ouais c'est vrai que ça choque mais bon... on s'y habitue. Mais bon c'est vrai que quand je fais la comparaison, encore chez moi ça va mais... chez moi et ici ça change. Avant on n'était pas tous blonds aux yeux bleus dans la classe. »

C'est surtout dans l'enceinte de l'internat d'excellence que Romain dit avoir été confronté à la mixité ethnique. Son groupe de copains de l'internat ne constitue pas un entre-soi autochtone : les origines ethniques sont variées, même si les autochtones sont les plus nombreux (trois autochtones pour deux allochtones). De plus, la promiscuité avec d'autres camarades, aux origines culturelles diverses, lui a permis d'échanger sur des pratiques culturelles méconnues.

« Ce que j'ai bien aimé aussi c'est que c'était quand même vachement cosmopolite l'internat. Y avait quand même de tout. Enfin surtout des arabes et des noirs, on va pas se mentir. Ça fait découvrir autre chose. Les prières à 6h du matin y avait rien de tel. C'était sympa. (...) Bah ça m'a fait découvrir, bah vraiment, enfin, pas des cultures, on va pas abuser non plus, mais on va dire quelques habitudes de personnes, qui viennent pas forcément de même milieu, non pas de milieux, mais pas du même pays etc. Donc c'était un peu des échanges. J'avais vachement discuté avec Ali sur le Coran etc. Parce qu'il était vachement croyant. Donc c'est pas mal ça fait découvrir pas mal de choses. »

Pour Romain, son année à l'internat d'excellence représente une expérience de vie : la confrontation à l'altérité lui a permis de s'enrichir mais aussi de recomposer un réseau de sociabilité, marqué par plus de diversité.

N'ayant pas gardé contact avec ses anciens copains, Cédric reconstruit totalement son réseau d'affinités en créant des amitiés à l'internat et au collège, au fil des deux années.

Dans l'enceinte de l'internat, Cédric passe la plupart de son temps avec Arnaud (son meilleur ami) Laurent ou encore Chloé, sa petite copine pendant plusieurs semaines. Ces adolescents forment un entre-soi d'autochtones issus des catégories moyennes. Par ailleurs, Cédric ne tisse pas de liens amicaux particuliers avec les autres internes. Celui-ci utilise la variable ethnique pour justifier la création ou l'absence d'amitié : Arnaud est « blanc » ; les autres (comme Reda qu'il n'apprécie pas) sont « noirs et arabes ». Mais, plus que le fait d'être allochtones, c'est surtout leur comportement de majoritaires qui crée des tensions entre Cédric et eux. En effet, Cédric dénonce leur attitude déviante (« ils foutent le bordel ») et parfois violente envers lui. Cet adolescent ne maîtrise pas les codes de la culture de rue et paye parfois le prix de vanes ratées visant les

majoritaires.

La première année, Cédric, scolarisé dans la classe de 5ème d'internes, ne tisse pas de liens particuliers avec les externes. Son identité d'interne surplombe ses autres appartenances sociales et ethniques. Même si Cédric est autochtone et appartient aux catégories moyennes, il se sent moins différent des internes que des externes. Mais ce discours s'estompe la seconde année. La scolarisation dans une classe d'externes est bénéfique à Cédric, car il tisse des liens d'amitié avec les externes. Au questionnaire distribué en classe, Cédric déclare être plus proche de Jules et Jules de Cédric : leur amitié est réciproque. Jules est allochtone, mais Cédric n'annonce pas cette différence car, toutes deux partagent les mêmes centres d'intérêt, tels que les filles, les jeux vidéos et la musique. D'ailleurs, entre les deux années, Cédric change de goûts musicaux. Lors du premier entretien, Cédric déclare écouter « du rap, du r'n'b et du hip-hop », tout comme les majoritaires. Au contraire, la seconde année, cet adolescent raconte être ouvert à plusieurs styles musicaux, contrairement aux majoritaires de l'internat.

« J'ai pas de style, que ce soit de l'électro que ce soit de la pop, que ce soit du, de la tecktonik si ça revient, si on écoute, si c'est un truc nouveau si ça revient, bah j'écoute, j'écoute pas que un style. Moi je trouve que les gens qui écoutent qu'un seul truc de musique, qu'un seul genre de musique, après je dis ça, c'est des gens simples d'esprit. Genre ils écoutent qu'un seul, les autres ils veulent pas écouter, genre Reda et Hafib [des majoritaires] tout ça, ils écoutent que du rap, ils écoutent pas autre chose, bah c'est pas bien. Jules, il écoute pareil, un peu de tout, ce qui sort il écoute si c'est bien il écoute si c'est pas bien il écoute pas. »

On suppose que les liens tissés dans l'enceinte du collège expliquent, en grande partie, ce changement de goûts. Cédric raconte avoir davantage tissé de liens dans l'enceinte du collège qu'à l'internat : il n'est d'ailleurs pas observé avec le groupe des internes durant la récréation. Pour autant, Cédric ne se sent pas mal à l'aise le soir, car il retrouve ses copains de l'internat, comme Arnaud. Cédric a su recomposer sa sociabilité, en créant des liens forts dans les deux contextes.

Conclusion

De son inscription dans les textes officiels à sa mise en place concrète dans les structures (davantage dans l'internat d'excellence que dans les établissements d'affectation), la mixité sociale est au cœur du dispositif. Elle est combinée à un discours prônant l'intégration, surtout dans les établissements où la coprésence ne suffit pas à créer des liens entre les adolescents issus de catégories sociales différentes. Lorsqu'on s'intéresse à l'expérience des internes, on constate que ces derniers ne s'opposent pas aux objectifs du dispositif, mais ils se les réapproprient. Leur prise de distance prend deux formes. D'une part, il s'agit d'une prise de distance discursive : dans leurs propos, les internes combinent le critère de l'appartenance sociale à celle de l'origine ethnique, qui fait davantage sens pour eux, pour catégoriser leurs pairs. D'autre part, c'est une prise de distance pratique, manifeste dans leur sociabilité. Par exemple, la plupart des internes allochtones tisse des liens avec les externes, mais prenant surtout la forme de copinages (et non d'amitiés) et principalement avec des externes allochtones. On peut ainsi conclure que leur expérience est doublement ethnicisée. Cette ethnicisation est une constituante de la culture de rue, adoptée par la majorité des internes et persistant aussi bien dans l'enceinte de l'internat que dans les établissements scolaires. En effet, les majoritaires ont tendance à reproduire leurs codes – en contradiction avec la culture scolaire et la culture d'élite – voire même à « contaminer » ceux qui ne les possédaient pas, avant d'entrer à l'internat d'excellence. Mais, au fur et à mesure, certains modifient leur comportement, dans le but de tisser des liens avec les externes. On est donc face à une expérience paradoxale marquée par des contrastes entre une consolidation d'une culture de rue et des formes de conciliation et d'évolution (malgré le côté stigmatisant de l'expérience).

Partie 3

Une expérience adolescente bien encadrée ?

Chapitre 6

En quête de temps libre

« Quand je dis plus de libertés c'est genre plus de temps libre etc. Même si on nous encadre ça me dérange pas mais qu'on ait au moins plus de libertés, plus de choix (...) Parce qu'on nous impose des activités que l'on ne veut pas faire. Ça bouffe notre temps et voilà. », Adrian, 3ème.

L'un des volets du dispositif des internats d'excellence consiste à proposer des activités sportives, culturelles et numériques. C'est d'ailleurs une des spécificités de ces structures, en comparaison aux internats ordinaires. Certains internats – ordinaires – cherchent à mettre en place des activités sportives et culturelles (Glasman, 2012). Mais cette offre n'est pas centrale, en comparaison aux internats d'excellence. Par ailleurs, plus qu'une proposition d'activités de toutes sortes, c'est un encadrement du temps adolescent qui est mis en place dans les internats d'excellence. On retrouve, en partie, la pédagogie de la méfiance découlant de la vision négative de l'adolescence (cf. chapitre 1) : l'idée est de lutter contre l'oisiveté des adolescents et de limiter leur temps libre, consacré à des activités jugées – par les adultes – comme peu rentables scolairement. On définira *le temps libre, comme le temps libéré de toutes contraintes* (Yonnet, 1999). Le temps libre n'est pas à confondre avec le temps des loisirs encadrés (Zaffran, 2010) – correspondant au temps des activités à l'internat d'excellence – synonyme de contraintes pour les adolescents. En effet, cette volonté d'encadrer le temps adolescent va rencontrer la quête d'autonomie des internes, inhérente à leur âge. C'est justement cette tension, entre les objectifs de la direction et les désirs des adolescents, autour de la notion de temps, qui structurera notre réflexion. Néanmoins, le personnel et les adolescents se rejoignent en partie sur certaines dimensions, telles que la volonté d'établir un lien entre les activités et la sphère scolaire. Pour les adolescents ce lien est recherché spécifiquement pour les activités culturelles proposées par l'internat d'excellence, alors que pour la direction, l'enjeu scolaire doit se propager à l'ensemble des occupations adolescentes qui, pour certaines, inquiètent les adultes.

I. Les principes du dispositif

A. L'encadrement du temps

Dans l'internat d'excellence, l'encadrement du temps adolescent prend deux formes. D'une part, il s'agit de privilégier les temps, où les occupations des internes sont fixées par les adultes (accompagnement scolaire ou activités). D'autre part, on retrouve majoritairement des temps où l'adolescent est sous la surveillance du personnel de la structure.

1. Peu de place laissée au temps libre

Même si le temps libre est actuellement le temps de vie le plus long (Sue, 1994), le temps contraint continue d'organiser les différentes temporalités de la vie sociale. Dans les textes officiels, on peut lire que le dispositif veut « intégrer une réflexion sur le temps scolaire qui donne un cadre rigoureux à la journée de l'élève ». ¹⁵⁰ A l'échelle de l'internat d'excellence, la direction porte toute son attention sur la gestion du temps contraint, dans le but d'encadrer le groupe adolescent, et laisse de côté sa « contre-face » (Yonnet, 1999) : le temps libre.

Les internats d'excellence, comme les internats ordinaires, instaurent *des temps dédiés à la scolarité et à la réalisation des devoirs*. Les élèves de l'internat d'excellence de Marinville, qui sont scolarisés en dehors de la structure, doivent se rendre en étude, en rentrant de leurs cours. Le temps d'étude varie entre 1h30 et 2h en fonction des niveaux et des deux années. Par exemple, la seconde année, les collégiens sont en étude de 18h à 19h30 et les lycéens de 18h à 20h. A cela s'ajoutent ponctuellement des cours de méthodologie, la première année. La seconde année, des « cours complémentaires » hebdomadaires – à hauteur d'1h à 2h par semaine – ainsi que des heures de « SOS » (pour les élèves volontaires) sont mis en place ¹⁵¹.

Le temps dédié aux activités hebdomadaires ou ponctuelles (sorties et conférences) est variable selon les classes et les internes, mais surtout abondant pour la majorité d'entre eux, au regard de leurs emplois du temps. Par exemple, la première année, Anaya et Naoline, élèves en 1ère S, consacrent jusqu'à 7h par semaine aux activités (sans compter les activités ponctuelles) en se rendant en danse, à la piscine, en bureautique et au club débat.

De ce fait, le temps important consacré aux activités sportives et culturelles, additionné à

¹⁵⁰ Extrait de la Circulaire n° 2010-099 du 8 Juillet 2010.

¹⁵¹ Les dispositifs d'accompagnement scolaire seront développés dans le chapitre 7.

celui portant sur le travail scolaire, entraîne *des emplois du temps surchargés et laisse peu de place au temps libre* :

Reconstituons les programmes schématiques d'une journée ordinaire (lundi, mardi, jeudi et vendredi) et d'un mercredi de collégien :

Journée ordinaire :

7h : lever

7h-8h : petit déjeuner, toilette, préparation du sac

8h-8h30 : trajet pour se rendre au collège

8h30-17h : cours au collège

17h-17h30 : trajet pour rentrer à l'internat

17h30-18h : goûter + « temps libre »

18h-19h30 : étude

19h30-20h30 : dîner

20h30-21h : « temps libre » ou activité (jusqu'à 21h30)

21h : retour dans les maisons

21h-21h30 : « temps libre » + toilette + préparation des affaires

21h30 : heure du coucher (avec possibilité d'allumer une petite lumière)

22h : extinction des feux

Mercredi :

7h : lever

7h-8h : petit déjeuner, toilette, préparation du sac

8h-8h30 : trajet pour se rendre au collège

8h30-12h30 : cours au collège

12h30-13h : trajet pour rentrer à l'internat

13h-14h : déjeuner + « temps libre »

14h-17h : activité

17h-19h30 : cours complémentaires et étude

19h30-20h30 : dîner

20h30-21h : « temps libre »

21h : retour dans les maisons

21h-21h30 : « temps libre » + toilette + préparation des affaires

21h30 : heure du coucher (avec possibilité d'allumer une petite lumière)

22h : extinction des feux

La direction nomme « temps libre », le temps durant lequel les internes ne sont pas en activité, ni en étude (ou en cours complémentaire), ni en train de se restaurer. Où trouve-t-on alors le temps libre des adolescents ? Les internes sont en « temps libre » le soir après avoir mangé. Mais, pour cela, il ne faut pas participer à une activité. De plus, certains lycéens sont en étude obligatoire sur cette tranche horaire. Ainsi, avec l'emploi du temps des internes d'excellence, on retrouve l'intensité des journées des pensionnaires d'autrefois. Comparons d'ailleurs l'emploi du temps des élèves de l'internat d'excellence à celui des anciens pensionnaires du Collège parisien Louis de Grand, en 1769 (cf. p. 34), en faisant une estimation de la part du temps libre dans la journée des deux catégories d'élèves. Les élèves de l'internat d'excellence sont officiellement en « temps libre » environ 1h45 par jour (environ 15 minutes après le goûter et 1h30 après le dîner). Ces derniers sont éveillés 15h par jour (de 7h à 22h). Le « temps libre » représente environ 12 % (1,75/15) de leur journée. Par ailleurs, en s'intéressant au temps libre des pensionnaires d'autrefois et en calculant le temps nommé « récréation », on estime que celui-ci est environ égal à 1h50 par jour¹⁵². Ces élèves sont éveillés 15h45 par jour (de 5h30 à 21h15). La part du temps libre dans leur journée est également environ de 12 % (1,83/15,75). *Le temps libre des adolescents de l'internat d'excellence équivaut à celui des pensionnaires d'il y a plus de deux siècles*. Et déjà à l'époque, le surmenage des élèves était dénoncé : le terme de « surmenage » apparaît dans une Circulaire de 1872 (Grèzes-Rueff, Leduc, 2007 ; Mayeur, 2004). De surcroît, on relève une différence : pour les pensionnaires du Collège Louis de Grand, les temps de récréation sont distingués des temps destinés à la toilette.

En effet, on va s'intéresser au temps officiellement « libre » des élèves de l'internat d'excellence. Durant ce temps, ces derniers doivent prendre leur douche et préparer leurs affaires pour le lendemain : ces tâches ne correspondent pas à du temps libre. De plus, leur temps libre se voit contraint par différentes règles : les internes doivent être dans leur chambre à partir de 21h et doivent se trouver dans leur lit (avec une petite lumière) à partir de 21h30. Les divertissements sont alors limités durant ce temps désigné comme « libre », mais qui n'est rien de tel. Les internes sont également en temps soit disant « libre », quelques minutes, entre les cours et l'étude. Le temps libre est alors un interstice entre deux temps contraints. Les internes profitent alors de ces quelques minutes de répit pour se reposer et reprendre un minimum d'énergie¹⁵³ avant d'enchaîner un nouveau temps contraint. Paul Yonnet, s'est penché précisément sur l'alternance entre le temps contraint et le temps libre. En interdépendance, ces deux temps se reconstituent l'un dans l'autre. En

¹⁵² On n'a pas précisément le temps de récréation. Sur l'emploi du temps disponible, il est indiqué le temps de repas combiné à celui de récréation. Par exemple, de 7h45 à 8h15 (30 minutes) : déjeuner et récréation dans les salles. Pour estimer le temps de récréation, on se base sur l'hypothèse – discutable – d'une division équitable entre le repas et la récréation : si on reprend l'exemple précédent, on comptabilise 15 minutes de récréation et 15 minutes de déjeuner. Au total, on recense 1h52 de temps de récréation, qu'on arrondit à 1H50.

¹⁵³ La seconde année, les collégiens n'ont plus accès à leur chambre durant ce « temps libre ».

effet, l'individu a besoin d'un temps libre pour régénérer sa force de travail. Mais la réciproque est aussi valable : durant le temps libre, il est pesant psychologiquement de décider comment occuper son temps. La force de loisir¹⁵⁴, au sens de « forme libératoire », nécessite également un temps de contrainte pour se reconstituer (Yonnet, 1999). Dans le cas de l'internat d'excellence de Marinville, on ne retrouve pas une interdépendance, mais uniquement une reproduction de la force de travail, du fait de la prédominance du temps contraint et d'un malentendu sur ce que doit être réellement un temps libre. La peur du vide inhérente aux éducateurs du XIX^e siècle se poursuit : l'emploi du temps lourd « permet d'obvier à toute occasion de faute morale » (Thiercé, 1999). L'objectif du personnel de l'institution scolaire (et des parents d'ailleurs) de *vaincre l'oisiveté des adolescents* persiste, ses conséquences également.

2. Une surveillance collective accrue

L'encadrement du temps adolescent se cristallise également dans les nombreux moments où l'adolescent est sous surveillance. La vie en internat est synonyme de vie en collectivité, ce qui est manifeste jusqu'aux espaces et instants les plus intimes. Par exemple, seuls les 1^{ères}, de la première année, ont une chambre individuelle avec douche et WC. Les travaux de rénovation des bâtiments de la seconde année ne permettent plus ce confort pour personne.

Mais dans la chambre des internes, le nombre de camarades est limité, en comparaison à d'autres temps collectifs, réunissant beaucoup plus de personnes. Or, dans l'internat d'excellence, ce sont bien ces temps qui sont prédominants. L'accès aux chambres est limité et très contrôlé, pour les collégiens les deux années et pour les lycéens surtout la première. En effet, les lycéens de la seconde promotion se voient accorder plus de souplesse en disposant d'une clef de leur chambre. Au contraire, les collégiens de la seconde promotion ne peuvent se rendre dans leur chambre que le soir après leur repas. Même s'ils n'ont pas d'activités le mercredi-après-midi, ces derniers sont obligés de quitter leur chambre pour tous se retrouver dans une salle commune. Ce regroupement facilite la surveillance des adolescents par les assistants d'éducation. En effet, cette règle est centrale : *il ne faut jamais laisser les collégiens sans surveillance*. Les CPE sont entendus rappeler cette règle aux parents lors d'une réunion et aux assistants d'éducation qui laissent quelques collégiens sans surveillance. Que ce soit pour le temps scolaire ou celui des activités, la présence d'un adulte (assistant d'éducation ou enseignant) est perçue comme nécessaire. Le temps nommé libre n'échappe pas à cette règle : les collégiens sont surveillés en salle informatique, ou encore quelques

¹⁵⁴ Pour Paul Yonnet, le loisir est défini de manière englobante, comme l'occupation durant le temps libre (Yonnet, 1999). Contrairement à l'approche retenue pour notre analyse, ce chercheur ne distingue pas les loisirs encadrés, qui constituent parfois une contrainte pour l'adolescent, des loisirs non encadrés.

lycéens se réunissant pour fêter un anniversaire sont accompagnés d'un assistant d'éducation.

L'encadrement constant du temps adolescent est, en quelque sorte, camouflé par la mise en place d'activités, parfois prestigieuses, qui s'accompagne de l'objectif louable de faire découvrir des activités perçues comme légitimes aux enfants de catégories populaires.

B. La proposition d'activités

Le dispositif des internats d'excellence place l'objectif de faire découvrir la culture perçue comme légitime¹⁵⁵ aux internes au cœur de sa mission. On retrouve ainsi la vision déficitariste de l'élève par les personnels scolaires, qui se cristallise dans la mise en place d'actions éducatives pour combler le manque des adolescents des catégories populaires perçus comme ayant un handicap socioculturel (Rochex, 2010).

1. Accéder à la culture légitime

Le directeur de Marinville propose aux internes un panel d'activités, en fonction du contexte local – proximité de structures et d'acteurs culturels – mais également des objectifs qu'il s'est fixés. Il précise ses intentions lors d'un entretien semi-directif, réalisé le 3 juillet 2012. Tout d'abord, les activités proposées sont pensées en lien avec la sphère scolaire. On y reviendra dans la partie III. De plus, le directeur explique que la pratique d'activités permet d'acquérir des « codes ». Dans son discours, deux cultures sont distinguées : celle dite « d'élite » et une autre, dénommée « populaire ». Des activités proposées dans le cadre de l'internat d'excellence sont rattachées à chacune des deux cultures. Par exemple, l'opéra illustre « la culture d'élite » et la danse hip-hop se rattache à « la culture populaire »¹⁵⁶. Selon le directeur, l'acquisition des « codes » propres à chaque culture permettrait aux élèves de s'adapter au milieu social fréquenté. En effet, les internes, étant scolarisés dans des établissements de centre-ville, sont en contact avec des individus issus de milieux sociaux aisés la semaine. Par ailleurs, chaque week-end, ils retournent dans leurs familles – appartenant à des milieux sociaux défavorisés pour la plupart – et dans leurs quartiers. Reprenons les propos du

¹⁵⁵ Bernard Lahire expose la difficulté du chercheur à catégoriser les pratiques selon leur légitimité : le monde social n'étant pas unifié, il est difficile de postuler à un monopole d'accès à la culture. Pour autant, Bernard Lahire reconnaît que l'école impose sa légitimité (Lahire, 2003). Avec l'internat d'excellence et son personnel appartenant à la sphère scolaire, c'est bien de cette légitimité dont il s'agit. En tant que chercheur et pour marquer la distance avec les représentations des enquêtés, on utilisera l'expression « perçu comme » légitime, sans forcément ajouter « par le personnel scolaire de l'internat d'excellence », même si c'est bien de leur point de vue qu'il est question.

¹⁵⁶ Le directeur déclare également que la danse hip-hop est rattachée à la « culture des banlieues ».

directeur, précédemment cités (chapitre 5) pour illustrer l'objectif des activités.

« La culture d'élite, c'est bien, il faut aussi la posséder, il y a aussi une culture populaire, il y a aussi une culture un peu, je dirais qui est situationnelle (...) Bon il y a ça aussi à développer : cette forme d'intelligence situationnelle pour l'élève. Et pour moi, cette intelligence-là, cette capacité à s'adapter au milieu dans lequel on va être, adapter son langage, adapter ses codes, elle se fait par l'acquisition d'une culture, qui est celle de l'autre, simplement, la culture de l'autre, du type en face. Être capable à la fois de s'adapter aux petits Marinillois, d'être capable aussi de faire le grand écart et de s'adapter à la culture des gens de son quartier quand on y retourne le week-end, mais en même temps d'être capable de savoir comment se comporter, tout ça c'est une question de codes », Mr Pasteur, directeur de l'internat d'excellence.

De surcroît, le directeur applique le sens donné à l'excellence – « le fait d'exceller » – aux activités, comme la danse. L'internat est pensé comme un cadre permettant de révéler les talents cachés des adolescents (de Singly, 1996). L'idée n'est pas juste de pratiquer un sport ou une activité culturelle mais de s'investir pour briller.

Suite à l'entretien avec le directeur, on constate que l'objectif des activités est double. D'une part, des activités culturelles sont offertes aux adolescents en vue de leur faire découvrir des loisirs qu'ils ne pourraient pratiquer dans leur milieu d'origine, en raison d'une insuffisance de moyens financiers et surtout d'une inadéquation entre la plupart d'entre eux et leur « habitus » de classe (Bourdieu, 1979). L'internat d'excellence permettrait l'*acquisition de dispositions*¹⁵⁷ (Lahire, 2001) – utiles voire nécessaires pour leur réussite scolaire et leur ascension sociale – en facilitant la pratique d'activités culturelles perçues comme légitimes. D'autre part, le choix de certaines activités, telles que la danse hip-hop, est clairement énoncé comme un moyen d'atténuer la rupture entre l'ancienne et la nouvelle vie de l'interne – en d'autres termes comme une possibilité de maintenir un lien avec le milieu social d'origine – tout en visant l'excellence.

2. Une offre pléthorique d'activités

Dans les textes officiels, on peut lire qu'un des volets du dispositif des internats d'excellence est de proposer un encadrement du temps hors école en organisant des activités sportives, culturelles et numériques. Face aux directives officielles qui prônent la mise en place d'activités touchant différentes composantes (telles que le sport, l'art, la culture...), chaque directeur des internats d'excellence a une importante marge de manœuvre pour la concrétisation de cet objectif,

¹⁵⁷ Bernard Lahire définit une disposition comme « le produit incorporé d'une socialisation (explicite ou implicite) passée » (Lahire, 2002, p. 20).

que ce soit en termes de nombre d'activités ou des types proposés. Ainsi, du fait d'une proximité de partenaires culturels potentiels et d'une volonté éducative de l'équipe en place, *l'offre d'activités dans l'internat de Marinville est abondante*. La première année, une douzaine d'activités sportives (handball, danse, tennis de table, gymnastique, judo...), et environ cinq activités culturelles et numériques (théâtre, parcours de découverte culturelle, bureautique...) hebdomadaires sont proposées, chacune encadrée par un enseignant ou un professionnel extérieur (pour le montage vidéo et la danse). Chaque soir, un club (débat, dessin, rap et cinéma) est organisé par un ou deux assistants d'éducation. De plus, six conférences et près d'une trentaine de sorties (principalement au théâtre et à l'orchestre) ont été planifiées. Voici deux tableaux récapitulatifs des activités proposées chaque année :

Un tableau récapitulatif des activités de la 1ère année

Fréquence	Types activité	Lieu	Exemples	Encadrant	Moment	Déroulement	
Activités hebdomadaires	Activités sportives	Association Sportive (AS) Dans les établissements	- handball - basket-ball - futsal - gymnastique - STEP	Enseignant d'EPS des établissements	Mercredi après-midi	Participation aux séances de l'AS et aux compétitions	
		A l'internat	- hip-hop et popdance - judo - tennis de table - aikido - escrime	Professeur dans une association	Mercredi après-midi ou soir	Pratique du sport	
	Activités culturelles et numériques	A l'internat	parcours de découverte culturelle		Enseignant SES + documentaliste	Mardi soir	Ateliers photographie et écriture de poèmes
			Production numérique		Ingénieur audio-visuel	mercredi	Montage de vidéos.
			bureautique		?	Lundi soir	Utilisation de word et excel
			théâtre		Enseignant littérature + acteur	Un soir par semaine	Exercices théâtraux (improvisations...)
			presse		Assistant d'éducation	Mercredi après-midi	Écriture de textes sur thème choisi par les internes
			Club : - dessin - rap - débat - cinéma		Assistant d'éducation	Un soir par semaine	Dessin : dessiner sur un thème précis
					Rap : écriture de textes et slam ou rap		
					Débat : débat organisé sur des questions de société		
		Cinéma : visionnage de films					
Activités ponctuelles	Sorties		Exemples : - théâtre - opéra - château - musée du judaïsme - musée art forain	Enseignant + assistant d'éducation (ponctuellement : CPE, directeur...)	Journée ou soirée		
			piscine	Assistant d'éducation	Mercredi après-midi		
	Conférences	A l'internat	Exemples : - Conflit israélo-palestinien - Mouvement glaciers - Primates (par J. Goodall) - Femmes littéraires - Dangers Internet	Chercheur ou enseignant	Un soir		

Un tableau récapitulatif des activités de la 2ème année

Fréquence	Types d'activités	Lieu	Exemples	Encadrant	Moment	Déroulement	
Activités hebdomadaires	Activités sportives	Association Sportive (AS) dans les établissements	- handball - basket-ball - futsal - gymnastique - STEP	Enseignant d'EPS des établissements	Mercredi après-midi	Participation aux séances de l'AS et aux compétitions	
		A l'internat	- danse hip-hop - judo - tennis de table - boxe	Professeur dans une association	Mercredi après-midi ou soir	Pratique du sport	
			BIA (Brevet d'Initiation à Aéronautique)	Assistant d'éducation avec qualification d'instructeur	Jeudi soir	Préparation du Brevet d'Initiation à Aéronautique. Séances théoriques + passage du diplôme + vol.	
	Activités culturelles et numériques	A l'internat	parcours de découverte culturelle	Enseignante histoire-géographie	Mardi soir	Activités culturelles : visites d'exposition, visionnage de films... Retour sur ces activités à l'oral et à l'écrit en écrivant un carnet de voyage.	
			Production numérique	Ingénieur audio-visuel	mercredi	Montage de vidéos	
			tangara	Assistant d'éducation et professionnel en informatique	Mardi soir	Création d'un jeu à partir de l'informatique	
			théâtre	Enseignant littérature + acteur	Mardi soir	Choix d'un texte et lecture du texte.	
			Pratique instrumentale	Enseignante éducation musicale	Mardi soir	Initiation à la pratique d'un instrument et sorties aux concerts d'un orchestre	
			Club : - philosophie - jeux de société - chant	Assistant d'éducation	Deux soirs par semaine	Philosophie : Discussion autour de questions et découverte de concepts philosophiques. Pratique de jeux de sociétés. Pratique du chant.	
	Activités ponctuelles	Sorties		Exemples : - théâtre - concert musique classique - one man show	Enseignant + assistant d'éducation	Soirée	
				piscine	Assistant d'éducation	mercredi après-midi	
		Conférences	A l'internat	Exemple : - OGM	Chercheur ou enseignant	Un soir	

3. Une obligation de présence

Dans le but de faire découvrir aux internes des activités perçues comme légitimes, l'offre pléthorique d'activités s'accompagne d'une obligation de présence. Dans le règlement intérieur de Marinville, quelques lignes concernent les activités sportives, culturelles et numériques.

« A l'Internat, la présence en étude, en cours et en activité est obligatoire. (...) Les choix d'activité engagent pour la durée de l'année scolaire. Aucun abandon en cours d'année ne sera toléré (sauf décision du chef d'établissement). », extrait du règlement intérieur.

Les internes sont donc tenus de se rendre en activité et ce, tout au long de l'année : cet engagement exigé concerne donc les activités hebdomadaires et non les activités ponctuelles.

Dans le règlement, l'obligation porte uniquement sur la présence aux activités. Néanmoins, on ne possède pas d'informations concernant le choix des activités. Certes, une fois inscrits, les internes doivent respecter leur engagement. Mais dans quelle mesure ces derniers sont-ils contraints de s'inscrire aux activités ? Concernant les activités hebdomadaires, les discours de la direction n'ont pas permis de clarifier l'obligation d'inscription. Ce sont uniquement les propos des adolescents qui vont révéler une pression à ce sujet.

II. L'expérience adolescente : une quête d'autonomie et d'intensité

Cette volonté des adultes d'encadrer le temps des internes rencontre *l'autonomie adolescente*, définie comme la possibilité pour l'individu de se donner ses propres lois, de gérer son espace et son temps (de Singly, 2006). En effet, les internes cherchent à agir sur les contraintes temporelles et mettent en place des stratégies pour acquérir un « temps pour soi », central pour les adolescents (Zaffran, 2010), où ils pourraient se poser seuls, ou en groupe et s'occuper à leur manière.

A. Mécontentements et stratégies d'assouplissement

Le rapport au temps des internes va être analysé, ici. Nous montrerons leurs avis sur les

horaires et surtout sur la répartition des différents temps, choisie par la direction. De surcroît, nous nous intéresserons aux stratégies mises en place, pour répondre à leur quête de temps libre.

1. Une énonciation de critiques : le droit de disposer de son temps

Les internes se sont plus ou moins adaptés à l'ensemble des règles. Ceux qui déclarent ne pas être gênés par le règlement (3 sur 38 interviewés) ajoutent également que la situation est similaire à « l'avant internat » : l'acquisition de dispositions lors de la socialisation explique cette adaptation à l'internat (Glasman, 2012). Les autres ressentent peu de contraintes de la part de leur famille, avant d'entrer en internat ; en d'autres termes, leur temps libre apparaissait comme abondant. *Le passage d'une prédominance du temps libre à une hégémonie du temps contraint s'accompagne de mécontentements.* Les horaires sont cibles de dénonciation comme par exemple l'heure du coucher.

Aggur (1ère S) : « Ce que je changerais : le coucher déjà.

AB : Pourquoi c'est trop tôt ?

Aggur : Oui c'est trop tôt ! 22h moi j'aime pas. »

Pas intériorisées, les règles imposées par le personnel de l'internat sont perçues comme une contrainte extérieure. La nostalgie d'un avant-internat, synonyme d'une plus grande autonomie en termes d'horaires, se fait sentir¹⁵⁸.

Le temps contraint entre en concurrence avec un temps libre, décrit comme trop peu présent pour les enquêtés, qui aimeraient un temps où ils seraient seuls à décider de son occupation. Même si la majorité des internes attendait de l'internat d'excellence un temps – à l'abri des tentations – pour se consacrer à ses devoirs, le temps d'étude, et plus précisément les horaires d'étude, sont aussi dénoncés par quasiment un tiers des interviewés (12 sur 38). Ces derniers regrettent que l'étude ait lieu si tôt. Par exemple, certains lycéens enchaînent leurs cours et leur « seconde journée de travail » (Barrère, 1997), sans avoir le temps de goûter, de se reposer ou se distraire.

« Ce qu'ils comprennent pas c'est qu'on peut pas travailler à 18h30 c'est trop chaud. On arrive à 17h00, à 17h30 puisqu'on doit prendre le train. On est fatigué. Et on peut pas venir à 18h30 et se dire « oui faut travailler ! ». On travaille peu et mal. Au lieu que j'arrive à dormir, 18h 19h, et

¹⁵⁸ Dominique Glasman, dans son étude sur les internats ordinaires, constate que la recherche de « cadre-rythme » – comme répartition régulière des temps – émane davantage des parents (72 %) que des internes (36 %). De plus, selon le chercheur, ces chiffres élevés sont en partie expliqués par le lieu d'enquête : région montagneuse imposant à une partie des élèves de longs trajets quotidiens (Glasman, 2012). Dans notre échantillon, la recherche de « cadre-rythme » est peu présente, en comparaison au « cadre-travail » ou « cadre-protection ». Néanmoins, on la retrouve chez un père, qui avait choisi de ne pas scolariser ses filles dans le collège de secteur : ces dernières avaient donc un temps de transport élevé. De plus, un lycéen, avec de nombreuses charges domestiques, met en avant cette attente de cadre, et plus précisément le désir de trouver un temps pour souffler...Chose qu'il ne trouvera pas à l'internat d'excellence.

après je travaille bien. », Christopher, 1ère S.

Même pour les internes, le temps libre avant l'étude est perçu comme un temps nécessaire pour reproduire leur force de travail. De plus, les temps d'activité ne sont pas épargnés. Le nombre important de sorties et de conférences – toutes obligatoires la première année – est dénoncé.

Léonie (3ème) : « Nous, à un moment, on avait beaucoup de sorties.

AB : Beaucoup c'est-à-dire trop ?

Léonie : Beaucoup c'est-à-dire trois fois par semaine, deux à trois fois par semaine pendant trois semaines, avant les vacances de Noël (...) Ils nous amènent quatre fois pour faire voir la même chose alors que tout le monde dort. ».

Les activités hebdomadaires et ponctuelles ne peuvent en aucun cas se substituer à un temps libre, du fait de leur encadrement et du contrôle pesant sur l'inscription et la participation à celles-ci, on y reviendra.

Les internes mettent également des mots sur la surveillance accrue, qui contraint leurs libertés :

Mathilde (5ème) : « Et qu'on soit un peu moins surveillé aussi, parce qu'on a presque l'impression qu'on a, bientôt je pense que s'ils avaient plus d'argent à leur disposition, ils engageraient un policier pour chaque interne, pour lui tenir la main, l'accompagner en permanence au collège, lui servir de garde du corps et tout, parce que...

AB : T'es trop surveillée par rapport à quoi ?

Mathilde : A tout. C'est, je trouve, je trouve que c'est énervant d'être, d'avoir en permanence quelqu'un en train de faire « où est-ce que tu vas ? Qu'est-ce que tu fais ? Pourquoi tu vas par-là ? C'est par ici » et tout. »

Alors que certains parents attendaient de l'internat d'excellence une réduction voire une suppression du temps laissé à leur enfant sans surveillance, aucun interne ne recherchait un « cadre-contrôle »¹⁵⁹ (Glasman, 2012).

2. Des transgressions pour augmenter son temps libre

Les critiques envers les horaires et la répartition des différents temps s'accompagnent de stratégies de déviance. Sanctionnée dans très peu de cas, la prise de distance face aux horaires de coucher est par exemple avouée ou observée chez quasiment tous les internes.

¹⁵⁹ Dominique Glasman montre que l'attente de « cadre-contrôle » est plus de quatre fois plus élevée chez les familles (30 %) que chez les internes (7 %) (Glasman, 2012).

« Ah nous on dort pas ! C'est sûr 22h, 22h c'est trop tôt ! Même quand on est fatigué, on n'arrive pas à dormir à 22h. 22h en plus, c'est là tu viens juste de rentrer dans ton lit, et t'as pas envie de dormir, t'es encore en train de parler, et 22h c'est là que je viens juste de rentrer dans mon lit et j'ai pas envie de dormir. Je dors toujours vers, 23h, minuit, à peu près, après on peut rester plus, mais la plupart du temps c'est 23h minuit », Océane, 3ème.

Moins contraints que les collégiens en termes de déplacements, les lycéens jouent de ce plus faible contrôle pour agir davantage sur leur temps. Rares sont ceux par exemple qui arrivent à l'heure en étude : à 18h (heure où débute l'étude), la quasi-totalité des salles est vide. On observe des retards allant jusqu'à quarante minutes.

Paul (2nde Pro) : « Ouais, des fois j'arrive une demi-heure ou trois quarts d'heure en retard en étude. Mais comme je te le dis, j'avais pas beaucoup de devoirs donc ça me portait pas beaucoup...

AB : Et ça c'est sanctionné ou pas ? D'arriver en retard en étude

Paul : Non, j'ai jamais été sanctionné. Enfin normalement c'est sanctionné, mais c'était pas fréquent ce que je faisais. »

La déviance face aux normes horaires reste très peu sanctionnée, ce qui a pour effet d'augmenter ce phénomène. De plus, la négociation des horaires avec certains assistants d'éducation est très souvent utilisée et efficace dans de nombreux cas. Âgés d'une vingtaine d'années, ces derniers semblent en quelque sorte dans une position intermédiaire entre les revendications adolescentes, qu'ils comprennent et soutiennent, et les exigences de leurs supérieurs hiérarchiques. Par exemple, il est assez fréquent que les assistants d'éducation laissent les internes quitter leur salle d'étude avant l'heure de fin officielle, après des arguments adolescents tels que « on n'a plus de devoirs » ou « on va faire la queue à la cantine ». La marge de manœuvre pour les adolescents reste tout de même limitée à quelques minutes de gagnées.

Le contournement des règles se fait seul ou en groupe. En internat, la « vie clandestine » se base sur la sociabilité tout en la renforçant (Glasman, 2012).

Aurélie (4ème) : « Des fois, les mercredis avant on avait deux heures de cours de 17h à 19h. Et après de 19h à 19h30 on avait étude. Et bah nous, avec Camélia Radia et tout ça on n'allait pas en étude, on allait dehors dans le parc même si on n'avait pas le droit.

AB : Et on vous a vues faire ça ?

Aurélie : Aller dans le parc ? Non. »

L'augmentation du temps libre des internes peut avoir pour enjeu de passer davantage de temps avec ses copains ou ses partenaires amoureux, sans être sous le regard des assistants d'éducation, ni de

l'ensemble du groupe de pairs. Mais les adolescents cherchent également à trouver du temps seul.

3. Échapper au groupe

La vie en collectivité peut s'avérer pénible. Sept des internes (deux collégiens et cinq lycéens) interrogés se plaignent de manquer d'intimité. Ce sentiment apparaît pour les lycéens la seconde année, lorsqu'ils doivent quitter leur chambre individuelle équipée de toilettes et douche, pour une chambre-double et des sanitaires collectifs. Sept des internes, qui avaient tous une « sociabilité limitée » avant leur arrivée à l'internat, mentionnent l'idée d'une habitude ou d'un plaisir à être seul et recherchent alors à assouvir ce besoin.

« J'aime bien prendre des distances parfois, j'aime bien être toute seule. », Léna, 3ème.

Vu l'importance accordée à la surveillance, il est parfois difficile de se trouver des moments de solitude, qui se limitent parfois à des interstices.

Mathilde (5ème) : « J'en ai marre d'être tout le temps dans un bain de gens, tout le temps et tout.

AB : Ah oui c'est difficile la vie à l'internat pour ça ? Trouver la solitude et

Mathilde : Oui quand même c'est sûr. J'aime bien être la première dans les maisons parce que comme ça j'ai deux trois minutes pour souffler un peu vraiment toute seule. Donc quand j'en ai marre de voir les gens, les gens qui courent dehors je ferme les volets, j'allume la lumière et je reste un peu toute seule deux trois minutes avant que les premières personnes arrivent. »

La recherche de moments de solitude n'est pas uniquement le fait de ces adolescents ; ceux qui avaient une « sociabilité intense » avant l'internat ont parfois un objectif similaire. Même si cette volonté de s'éloigner du groupe de façon ponctuelle est mentionnée par la moitié des enquêtés, elle n'est pas toujours acceptée par le groupe de pairs.

« Les gens comprennent pas que j'ai, que je suis tout le temps avec eux, je sais pas, que je parle tout le temps avec eux, j'aime bien m'éloigner un peu, j'aime pas trop, je sais pas, j'aime pas trop être au contact des gens. », Ava, 2nde.

Sous le regard constant des autres, l'adolescent ne s'autorise pas toujours à s'éloigner du groupe.

« En fait, le principe de rester toute seule, quand y a plein de gens comme ça autour et vraiment m'isoler beaucoup beaucoup beaucoup euh... c'est pas. J'aime être toute seule mais vraiment toute seule. Pas quand y a plein de gens et que je suis juste 3 mètres plus loin, ça j'aime moyen. », Mathilde, 4ème.

Des stratégies sont ainsi utilisées, pour s'éloigner mentalement sans s'isoler physiquement du groupe. Par exemple, le port d'un casque ou d'écouteurs permet de se créer une bulle, tout en étant assis à côté de ses pairs.

Du fait de cette promiscuité constante, le jugement des pairs (Pasquier, 2005) est intensifié et surtout prolongé à l'ensemble de la journée. Les rumeurs vont bon train et sont synonymes de souffrances pour ces adolescents, qui ne peuvent avoir des pratiques de coulisses (Goffman, 1974) durant la semaine.

AB : « Et y a eu quoi comme tension avec Séverine ?

Céline (2nde) : Oh ! Pff... Elle a commencé à faire répandre la rumeur, qui est totalement fausse, que j'utilisais un sextoy. Voilà ! Et puis elle commençait à en parler aux garçons, comme ça. Et c'est totalement faux, et même si c'était vrai « et alors ? » c'est pas son problème. Mais c'était faux et ça m'a énervée. Tellement ça m'a énervée, je voulais quitter l'internat, j'en avais marre ! »

Pour les adolescents, l'autonomie se construit avec et sans – voire contre – le groupe de pairs.

Les internes trouvent des failles pour laisser libre cours à leur désir d'autonomie. La quête d'autonomie est un travail de négociations et de ruses qu'il faut réinventer au quotidien. Le dispositif se heurte à l'expérience adolescente lorsqu'il s'agit de restreindre le temps libre des adolescents, mais également quand il est question de modifier leurs activités de loisirs.

B. Une adhésion en demi-teinte : des adolescents en quête d'intensité

Le choix des activités de loisir permet à l'adolescent de se définir comme « sujet » (Zaffran, 2000, 2010). Mais les activités proposées par l'internat d'excellence, ainsi que les règles concernant ces activités, ne satisfont pas vraiment les internes. Ce dispositif se heurte alors aux attentes adolescentes et plus précisément à leur recherche d'intensité (Barrère, 2011).

1. Le choix des activités : une continuité du passé ?

L'idée du directeur de proposer des activités, en continuité et en rupture avec le passé des internes, va être confrontée aux choix et aux perceptions des adolescents enquêtés.

Une pratique de sport habituelle

L'année avant d'entrer à l'internat d'excellence, la majorité des internes pratiquait une activité sportive et/ou culturelle organisée¹⁶⁰, dans une association ou dans l'enceinte de leur établissement scolaire (par exemple, l'Association Sportive). C'est le cas de 29 internes parmi les 34 adolescents interrogés sur cette question en entretien. Plus précisément, 27 pratiquaient une activité sportive¹⁶¹ et 5 une activité culturelle (musique et/ou théâtre). Parmi ces 5 enquêtés, 2 appartiennent aux catégories moyennes et supérieures. Mais plus qu'une question de milieu social d'origine, ici, le sexe est déterminant : 4 internes sur les 5 internes pratiquant une activité culturelle sont des filles. Sylvie Octobre montre bien en quoi les pratiques culturelles des jeunes sont porteuses de différenciation sexuée, les filles étant davantage incitées à pratiquer une activité artistique que les garçons (Octobre, 2005).

Les internes pratiquaient donc, pour la majorité d'entre eux, une activité sportive avant d'intégrer la structure, et/ou une activité culturelle pour une minorité. La sur-représentation des adolescents pratiquant une activité sportive n'est pas une spécificité des internes. En effet, selon le DEPS (Ministère de la culture), 78 % des 10-14 ans et 90 % des 15-19 ans pratiquent un sport, en 2002 (Octobre, 2009). Mais on peut tout de même supposer que les pratiques sportives et culturelles ont pu jouer dans le recrutement des internes. Dans le dossier de candidature, il est demandé de spécifier si le candidat pratiquait une activité sportive et culturelle, peut-être dans le but de sélectionner des adolescents ayant déjà une attraction pour des activités spécifiques. Mais on reste ici à l'état d'hypothèse, n'ayant pas la possibilité de mesurer l'effet de ces réponses en termes d'acceptation de la candidature.

Cette description de la situation passée est éclairante concernant les choix d'activités des internes et leurs buts recherchés. Une *grande majorité des internes* (31 sur 38 interviewés la première année, 16 sur 25 la seconde année) *choisit une activité sportive*.

Certains (7 enquêtés sur 38) ont la possibilité de continuer un sport précédemment pratiqué dans l'enceinte de la structure. Cette opportunité peut être vue comme une chance car, du fait de l'inscription en internat d'excellence, quasiment tous les internes n'ont pas la possibilité de rester inscrits dans le club sportif de leur ville, non sans regrets. Mais, le plus souvent, les internes qui continuent la même activité dans l'enceinte de l'internat, se disent déçus. Pour Séverine, ce n'est pas

¹⁶⁰ On s'intéresse ici uniquement aux activités encadrées. On exclut les activités que l'adolescent pratique seul ou avec son groupe de pairs, sans la présence de professeurs (au sens large du terme).

¹⁶¹ Pour faciliter la comparaison entre les choix actuels et ceux passés, on choisit de reprendre la catégorisation de l'internat et définir la danse comme une activité sportive et non culturelle. C'est pour cette même raison qu'on opte pour le terme de « culturelle » plutôt que « artistique ».

la même « ambiance » que dans son club, dans lequel elle a tissé des liens d'amitié avec les adhérents. L'ambiance collective permet de limiter les déceptions, d'entretenir l'intensité et ainsi de persévérer dans une activité (Barrère, 2011). D'autres expriment l'idée que le niveau de performances – la majorité des participants étant composée de débutants – ne leur permet pas de progresser. Les entraînements proposés ne sont pas en adéquation avec le niveau de l'interne concerné. On s'éloigne alors de l'objectif d'excellence, appliqué aux activités par le directeur de la structure.

« L'escrime. Au début de l'année, j'en ai fait (...). Après les cours que l'entraîneur donnait, je les connaissais déjà, les cours qu'il donnait je les connaissais déjà. Et je me suis dit « ah ça a pas mon niveau » parce que j'étais blason bleu, j'ai arrêté au blason bleu, deuxième niveau, et j'ai réussi à battre un blason rouge et lui il faisait des cours de blason jaune et ça m'a saoulé. », David, 3ème.

La performance est, tout comme l'ambiance, une stratégie de recherche d'intensité et permet d'accrocher avec une activité (Barrère, 2011).

Pour d'autres, il est question de trouver un sport qui ressemble au sport pratiqué auparavant. Par exemple, Anaya, qui pratiquait la danse classique, s'inscrit en danse hip-hop. Là encore, on retrouve plus d'adolescents déçus – qui regrettent leur ancien sport – que de satisfaits.

Enfin, quelques internes ont abandonné, sans regrets, leur activité passée, qui ne les satisfaisait pas.

AB : « Donc toi t'as arrêté les activités que tu faisais l'année dernière ?

Antoine (3ème) : Ouais j'ai arrêté. Je pense que je vais pas m'y remettre, maintenant que j'ai arrêté, je compte plus m'y remettre.

AB : Ça te manque pas ?

Antoine : Non.

AB : Ça faisait longtemps que tu faisais du tennis ?

Antoine : Oui, ça faisait cinq ans. Bon ça me plaît plus maintenant.

AB : Ça te plaît plus ?

Antoine : Non. Bah même la dernière année j'ai pas aimé, j'avais pas un bon prof et ça m'a dégoûté finalement, et maintenant j'aime plus. »

On peut penser que l'internat d'excellence permet à l'adolescent de se libérer de contraintes familiales, en termes de choix de loisirs : il est maintenant seul – avec son groupe de pairs – à faire son choix d'activité. Mais, en réalité, les incitations parentales sont remplacées par celles du personnel de direction.

En résumé, alors qu'une majorité d'internes pratiquait un sport avant d'intégrer l'internat, les activités proposées ne permettent qu'à une minorité de continuer le même sport. En effet, plus qu'une question de perfectionnement d'une activité passée, il est davantage question de découverte voire de révélation de talent, pour reprendre l'un des objectifs du directeur.

Quels sont les objectifs des adolescents, concernant leur pratique sportive ? On l'a vu, pour la minorité d'adolescents qui continue le même sport, il s'agit de se perfectionner voire d'exceller. Cette logique de performance est reprise par quatre autres internes, qui commencent un sport, et qui sont ravis de progresser au fil des séances.

« Mais comme je faisais de l'AS handball et que j'étais vraiment puissant. Voilà l'AS handball c'était bien. On va dire que j'étais une petite star à l'AS handball. », David, 2nde.

Cette volonté de progresser, voire d'exceller, peut se cristalliser dans la participation à des compétitions pour (se) prouver son niveau. Mais cette logique de performance n'est pas inhérente à tous les internes : certains refusent même de participer aux compétitions. En effet, pour la majorité des internes, *la pratique sportive consiste avant tout à prendre du plaisir (avec ses amis), se défouler, se maintenir en bonne santé ou s'épanouir.*

Pour finir, on remarque que le choix des activités n'est pas sans rapport avec les appartenances sociales, sexuées et ethniques des adolescents. Ainsi, en analysant la liste des inscrits, on constate une différence dans les caractéristiques des élèves selon l'activité. Par exemple, en judo, 6 internes sur 8 sont des garçons, 6 internes sur 8 sont autochtones et 4 sur 7¹⁶² appartiennent aux catégories moyennes et supérieures, alors qu'en danse hip-hop, on retrouve 23 filles sur 24 inscrits, 23 sur 24 sont allochtones et 18 sur 23 appartiennent aux catégories populaires.¹⁶³ La possibilité laissée aux adolescents de choisir leur activité sportive ne permet pas de contrer une reproduction de leur pratique, découlant de leurs goûts déterminés par leurs appartenances. Mais c'est plus sur les pratiques culturelles qu'une pression de la direction est ressentie par les internes.

Une découverte d'activités culturelles

Une faible part des internes (5 sur 34 interviewés) pratiquant une activité culturelle avant d'intégrer l'internat d'excellence, il paraît évident que la pratique de ce type d'activités est synonyme de découverte pour une majorité d'internes, même si une première initiation a pu être faite dans le

¹⁶² On ne peut catégoriser un des inscrits vu le manque d'information le concernant dans son dossier.

¹⁶³ Cette idée d'entre-soi a été développée dans le chapitre 5.

contexte de l'établissement scolaire – on pense par exemple aux cours d'éducation musicale. On note que parmi les cinq internes qui pratiquaient une activité culturelle avant leur inscription dans la structure, seuls deux continuent cette même activité (une la première année, l'autre la seconde année), car elle est proposée par l'internat d'excellence.

La première année, on constate que 21 internes sont inscrits à une activité culturelle ou numérique : ils sont donc moins nombreux que pour les activités sportives, où ils sont 31 (sur 38) la première année. On pense alors à une volonté des internes de continuer le même type de loisirs (davantage du sport) pratiqué avant de rentrer à l'internat. Mais la seconde année, ces proportions s'équilibrent, voire s'inversent : *16 internes déclarent pratiquer une activité sportive, alors qu'ils sont 19 à le faire pour une activité culturelle ou numérique. Une année à l'internat a permis d'inverser les tendances.* Cette explication ne relève pas d'un mécanisme magique d'offre et de demande. En effet, l'inscription en activité culturelle et/ou numérique ne relève pas de la seule volonté des adolescents : ces derniers ressentent une plus grande pression lorsqu'il s'agit des activités culturelles.

Avant même de détailler cette question de la limitation du choix adolescent, voici un tableau présentant les activités hebdomadaires de six de nos enquêtés interviewés¹⁶⁴ et illustrant l'idée d'une découverte culturelle. Concernant les activités de l'internat, on s'intéressera à celles dans lesquelles les adolescents déclarent être inscrits (ce qui ne correspond pas forcément à leur réelle participation, on y reviendra) :

¹⁶⁴ On présente des profils sociaux variés (en termes de sexe, d'âge et de milieu d'origine).

Le choix des activités encadrées : du sport à la culture

Prénom	Année avant internat	Année 1	Année 2	Caractéristiques
Cédric	- judo - tennis de table	- judo - presse	- production numérique	- garçon - 5ème ¹⁶⁵ - catégorie moyenne ou supérieure
Auréli	- danse	- gymnastique	- gymnastique - tangara	- fille - 5ème - catégorie populaire
Ava	aucune	- gymnastique - théâtre	- club chant	- fille - 3ème - catégorie populaire
David	- nihon budo (art martial)	- handball - théâtre - club dessin	(parti)	- garçon - 3ème - catégorie populaire
Ray	- kung fu	- handball	- boxe - parcours découverte culturelle	- garçon - 1ère STG - catégorie populaire
Camille	- escalade	- aikido - parcours découverte culturelle - presse - club cinéma	- BIA (Brevet d'Initiation à Aéronautique) - pratique instrumentale	- fille - 1ère L - catégorie moyenne ou supérieure

2. La question du choix

Le rôle des pairs dans l'incitation à pratiquer une activité et plus largement dans la transmission culturelle n'est plus à démontrer (Barrère, 2011 ; Octobre *et al.*, 2010 ; Pasquier 2005). Le choix d'activité des internes peut donc être influencé par leurs pairs. Choisir la même activité que ses copains permet de passer plus de temps avec eux.

« Parce que moi je croyais que c'était dar [super] et tout. Et en plus je voulais être avec mes anciennes potes-là (*sourire*) », Yousra, 5ème.

Yousra est la seule interne déclarant avoir pris en compte le choix de ses copines pour son inscription à une activité. Ce n'est pas pour autant que cette influence n'existe pas. En effet, on retrouve des groupes d'amis présents dans la même activité. Mais les internes ressentent surtout une influence, voire une pression de la direction, limitant leur possibilité de choisir.

Plus de la moitié des internes interviewés (22 sur 39) se plaint de l'obligation de participer aux activités (hebdomadaires ou ponctuelles). Les sorties et certaines conférences sont obligatoires la première année. De plus, les adolescents racontent être poussés à s'inscrire aux activités hebdomadaires et mentionnent l'idée d'un quota informel de deux activités : l'une sportive, l'autre

¹⁶⁵ On indique la classe de l'élève, lors de sa première année à l'internat d'excellence.

culturelle (ou numérique). Ces derniers déclarent avoir été fortement incités, voire obligés, à s'inscrire dans des activités surtout culturelles et numériques, choisies moins spontanément que les activités sportives.

AB : « Et donc il [le directeur] vous a dit que vous étiez obligées de choisir une activité ?

Yousra (4ème) : Oui. Une activité, je sais plus, numérique. On devait faire chaque activité, enfin activité numérique, truc genre le théâtre ou je sais pas quoi.

AB : Ah culturelle ?

Yousra : Ouais voilà culturelle.

AB : Ou numérique d'accord. Ah ok donc hand ça ne comptait pas comme une activité, t'étais obligée de faire autre chose ?

Yousra : Ouais.

AB : Parce que toi tu voulais faire que hand

Yousra : Si, en fait, à la base, je voulais faire hand, boxe et volley. Donc j'ai dit c'est pas grave je suis pas acceptée à volley, volley-ball, parce qu'il a dit après c'est trop. Il m'a dit après pour l'étude j'aurais pas le temps. Donc il m'a pas acceptée au volley. Et la boxe, je sais pas, j'étais pas dans la liste, je sais pas, pourtant j'ai mis oui, mais j'étais pas dans la liste, j'ai que hand.

AB : Ah donc deux activités sportives c'était pas possible mais une activité sportive et une numérique, c'était possible ?

Yousra : Ouais. Non deux activités sportives et une numérique aussi c'était possible. »

Les internes dénoncent les injonctions mais également les stratagèmes utilisées par la direction.

« Alors ping-pong, là j'ai demandé d'arrêter. Parce que vraiment je détestais ça, mais à un point pas possible. Et quand j'ai demandé à Mr Pasteur, il m'a dit « tu pourras arrêter le ping-pong à partir de tel moment », et en fait je me suis rendu compte que la, bon ce que je vais dire c'est un petit peu incorrect, je me suis rendu compte qu'il s'était foutu de moi parce qu'il m'a dit « tu l'arrêteras à tel moment », et quand je me suis rendu compte que le moment ça correspondait au moment où on n'aurait plus cours. Donc en gros il m'a dit continue jusqu'à la fin de l'année, en me faisant croire que j'allais arrêter avant. », Mathilde, 4ème.

D'ailleurs, *que ce soient les activités sportives ou les activités culturelles et numériques (clubs compris), ces dernières ne satisfont que peu souvent les adolescents*. La première année, 29 internes déclarent ne pas aimer une de leurs activités et ils ne sont que 14 à affirmer le contraire¹⁶⁶. La seconde année, 12 déclarent ne pas aimer leur activité contre 8 qui déclarent apprécier une de leurs activités. Et ce sont les activités culturelles et numériques qui sont le plus souvent dépréciées : par exemple, la seconde année, sur les 12 internes qui déclarent ne pas aimer une de leurs activités, il

¹⁶⁶ Il peut s'agir de la même personne qui déclare dans le même entretien aimer une activité et détester une autre.

s'agit dans 9 cas d'activités culturelles. L'obligation de choisir une activité ou l'interdiction de l'arrêter est l'une des raisons principales des mauvais ressentis des internes.

Aucune sanction n'est prise envers les adolescents refusant le quota informel (d'une activité sportive et une activité culturelle) mais ces derniers ressentent tout de même une pression, pouvant prendre la forme de commentaires sur le bulletin de l'internat, tels que « ne participe pas aux activités : ne s'investit pas dans l'internat » et de convocations dans le bureau de la direction.

« Justement je me suis fait engueuler par Mr Pasteur [directeur] parce que j'étais inscrit nulle part. (*Rires*). Je me suis fait engueuler, je me suis fait engueuler et ça a rien changé. Je suis toujours pas inscrit ! Nulle part ! », Christophe, 1ère ES.

Au final, seuls trois lycéens enquêtés expliquent avoir réussi à ne pas s'inscrire aux activités, la première année. Les activités ne correspondent pas toujours à l'idée que les internes en avaient. Mais une fois l'inscription faite, il est rarement possible d'arrêter. Cette impossibilité de pouvoir « tester » les activités va à l'encontre du turnover adolescent (Barrère, 2011 ; Galland, 2011), perçu par les adultes comme un refus d'engagement, mais pouvant être vu comme une stratégie dans leur quête d'intensité.

3. Un absentéisme pas sanctionné

Même si la majorité des internes est inscrite en activité, la moitié des interviewés raconte mettre en place des *stratégies pour y échapper*, en ne s'y rendant pas ou le plus souvent en arrivant en retard.

« Et le BIA, l'internat, je croyais que ça allait être bien, mais en fait, non. Et je pense que c'est pareil pour la plupart des gens qui l'ont fait. Parce que voilà, au début c'était bien, les deux trois premiers cours, c'était bien, mais ensuite ça allait trop vite on suivait plus, c'était plus trop intéressant. Donc on séchait le cours de BIA : on se cachait dans les chambres, on disait qu'on était malades tout ça. », Marc-Mathieu, 2nde.

Le taux d'absentéisme aux différentes activités est élevé. Par exemple, les clubs sont souvent annulés, du fait de l'absence d'adolescents, ou encore on comptabilise trois élèves en atelier « montage vidéo » sur huit inscrits. D'autres traînent pour arriver en retard et gagner quelques minutes de « temps libre » : sur les trois élèves de l'atelier « montage vidéo », aucun n'est arrivé à l'heure. Mais aussi, certaines se servent de moi – sans que je le sache – comme prétexte :

Le mercredi 11 mai 2011 : Voyant que Kadidja n'est pas en activité, je lui demande si elle est disponible pour s'entretenir avec moi. Elle insiste très fortement pour venir avec deux copines : Oumaya et Yousra. J'accepte, sans avoir trop le choix, et nous allons nous installer dans le parc. Au cours de l'entretien, une surveillante fait le tour du parc pour trouver les internes qui essaient d'échapper à leur activité. En apercevant que les trois filles sont en entretien avec moi, la surveillante ne vient pas les chercher. Les trois filles se vantent de leur ruse et je me rends compte alors de l'entourloupe :

Oumaya : « heureusement que tu nous as pris comme ça on va pas en Black Blanc Beur [danse hip-hop]. Comment elle a le seum [elle est dépitée] ! (rires)

AB : Ah vous aviez Black Blanc Beur ! Oh vous abusez les filles !

Kadidja : on fait même pas !

Yousra : en fait, ça sert à rien Black Blanc Beur, tu vois y a un spectacle le 1^{er} juin, y a un spectacle de fin d'année, mais eux elles le font pas, elles connaissent pas la danse voilà, elles étaient jamais là, elles s'asseyaient et c'est tout ! »

Il est parfois difficile d'échapper aux activités, surtout pour les collégiens, qui sont accompagnés dans leurs déplacements par des assistants d'éducation. Obligés, ces adolescents se rendent alors en activité mais ne la pratiquent pas forcément, montrant ainsi leur prise de distance face aux règles imposées. Par exemple, la moitié des collégiens inscrits en gymnastique ou les trois quarts de ceux inscrits en danse restent assis dans un coin de la salle, durant le temps de l'activité :

Arrêtons-nous quelques instants sur l'activité de danse hip-hop. Le directeur avait choisi cette activité pour faire le lien avec l'ancienne vie de l'interne (et son milieu d'origine). Cette pratique est également caractéristique de la culture de rue, qui est adoptée par la majorité des internes (chapitre 5). Certes les internes aiment danser ce style de danse, ce qui est manifeste lors de nombreuses observations dans les chambres ou les couloirs. Pour autant, ils vont bouder cette activité et refuser de la pratiquer. Par ailleurs, un « club » danse va naître, dès la première année, à l'initiative d'internes. On reprend ici le terme de « club » employé par les enquêtés. Mais il ne s'agit pas d'un club, encadré par des assistants d'éducation. Ce « club » rassemble jusqu'à une quinzaine d'adolescents, soit le triple des internes présents lors de l'activité encadrée. La grande différence est là : ce club n'est pas encadré par un professeur ! Durant ce club, sur un fond musical, les adolescents dansent comme bon leur semble et font des démonstrations à leur convenance. La séance n'est pas organisée selon le schéma classique : échauffements, exercices, apprentissage d'une chorégraphie. Les adolescents se sentent libres de faire ce qu'ils désirent. Mais quand vient l'approche du spectacle de fin d'année et qu'il s'agit d'organiser la représentation, les choses se compliquent... Le spectacle de fin d'année, ayant lieu le mercredi 1er juin, a pour objectif de présenter les activités de l'internat aux parents. La veille au soir, les adolescents du club répètent ; leur chorégraphie est loin d'être au point. Quelques filles – celles qui sont à l'initiative du club – s'imposent alors et jouent le rôle d'encadrantes, ce qui permet à la représentation de bien se passer, le lendemain.

Concernant les sorties et conférences obligatoires la première année, seul un interne, Romain, nous raconte avoir été sanctionné pour son absence. Mais lorsqu'on lui demande de préciser ses propos, les raisons de son exclusion sont plus floues.

Romain (1ère ES) : « J'ai été viré... trois jours parce qu'un vendredi soir, j'étais dans le parc on va dire, et c'était le soir où il y avait une représentation obligatoire de théâtre et vu qu'on est pas beaucoup le vendredi soir, ma non présence s'est faite remarquer. J'ai été viré trois jours.

AB : Trois jours parce que tu n'as pas été au théâtre ?

Romain : C'est parce que j'étais ni au théâtre ni dans ma chambre, j'étais introuvable quoi.

Donc ça ils ont pas apprécié. »

On peut supposer que l'absence relative de sanctions ne permet pas de limiter le phénomène de contournement des internes.

4. Une quête de nouveauté

Pour entretenir l'intensité, les adolescents sont en constante recherche de nouvelles activités de loisirs (Barrère, 2011). L'offre d'activités n'est pas citée comme une raison d'inscription, pour les adolescents, ni pour les parents d'ailleurs, étant principalement en attente de cadre-travail (cf. chapitre 7). Seule une minorité d'internes (2 sur 38) donne cet argument comme justificatif de leur inscription.

« Euh à la base, j'avais vu ça parce que y avait judo, et ça me permettait de faire plus d'heures de judo. Euh vu que ça fait huit ans que j'en fais, j'aime bien ça quoi, c'est ma passion. », Séverine, 3ème.

Écrire que les activités ne sont pas une raison d'inscription ne signifie pas pour autant que l'offre d'activités n'est pas a posteriori appréciée par les adolescents : pour un tiers des internes (13 sur 39 interviewés), les activités et/ou les sorties sont perçues comme une chance de découvrir d'autres pratiques culturelles.

AB : « Tu penses quoi des activités qui sont proposées ici ?

Laurent (5ème) : Que c'est pas des activités qui sont données à tout le monde, donc c'est bien d'en profiter parce que voilà, c'est compris dans l'internat. »

Plus qu'une réflexion en termes d'acquisition de nouvelles dispositions (comme c'est le cas chez le directeur), les sorties sont perçues, chez les adolescents, comme des *opportunités*. Dans l'énumération des avantages des sorties, on retrouve au même plan le fait d'aller à l'opéra et celui de voir Nicolas Sarkozy (ou Carla Bruni).

« Après y a les sorties qu'on a pu faire, par exemple cette année je suis allé à l'opéra. J'ai rencontré Carla Bruni (Sourire). Le botox, miss botox, c'est marrant ça. Et l'année dernière j'ai pu serrer la pince à Mr Sarkozy. Donc les choses qu'en temps normal, c'est rare qu'on puisse faire ce genre de choses. Aller à l'opéra c'est quelque chose qui a été marrant et grandiose en même temps parce que c'est des œuvres, c'est des chefs d'œuvre. J'ai rencontré un pianiste que j'aimais particulièrement, parce que j'avais déjà entendu des œuvres à lui : David Fray [pianiste de musique classique], et là j'ai pu le voir, faire des photos avec lui. Et donc on se dit que c'est grâce à l'internat d'un côté. », Ray, Terminale STG.

L'internat d'excellence permettrait-il alors de vivre des expériences extraordinaires plus que d'acquérir de nouvelles dispositions ? C'est dans cette idée que les adolescents sont ravis de se rendre une fois à l'opéra mais, pas plus. On retrouve cette volonté adolescente de vivre des moments

intenses, quitte à s'impliquer de manière éphémère dans une même activité.

AB : « [Le concert de musique classique] t'as bien aimé ?

David (3ème) : Oui. Parce que je suis pas habitué à rentrer dans des salles comme ça. J'étais wha !

AB : Et t'y retournerais ? Maintenant que tu connais comment c'est ?

David : Nan (rires). Nan. J'avoue c'était beau, mais la musique classique c'est pas mon truc. »

Cette quête d'intensité amène à nous questionner sur l'acquisition de nouvelles dispositions.

Une acquisition de nouvelles dispositions ?

Bernard Lahire relève le *caractère conditionnel et incertain des dispositions* (Lahire, 2001). En effet, selon lui, il est problématique d'affirmer que s'il y a acquisition de dispositions lors de l'expérience d'une activité, il y aura manifestation de ces dispositions dans le futur et qu'elles ne resteront pas à l'état de virtualité (Bourdieu, 1999). Plus largement, depuis les années 1980, la sociologie de la réception (dans les domaines de la politique, des médias et de la communication...) montre que les individus ne sont pas passifs mais ils se réapproprient les messages véhiculés par les institutions. En s'intéressant à des ateliers artistiques, Pierre-Alain Four s'oppose au principe selon lequel la participation vaut la réception. Sans un long apprentissage et la participation à la conceptualisation, il paraît difficile d'observer des effets sur les personnes inscrites aux ateliers (Four, 2003).

Le directeur, qui s'était donné comme objectif de faire acquérir de nouveaux codes culturels aux internes, se rend compte de la difficulté de le remplir :

« Au début du lancement de ces internats, on a eu tendance, je crois, à plaquer un peu la culture sur ces jeunes gens en disant « on va les emmener à l'opéra, comme ça ils auront vu Carmen, et puis, ils sauront », Mr Pasteur, directeur de l'internat d'excellence.

L'acquisition de nouvelles dispositions apparaît également problématique, lorsqu'on demande aux adolescents de faire un retour sur leurs activités ou sorties culturelles : entre ceux qui ne se rappellent pas de leurs sorties (ou du nom de l'endroit) et ceux qui en font un commentaire sommaire, leur *discours est souvent approximatif*.

« On a fait beaucoup de sorties. Que ce soient les trucs, les trucs de juifs là. Les... pour, les sorties avec la prof d'histoire, qui parlent des juifs, de la France. On a fait plus de sorties, on est partis voir des musées tout ça. », Océane, 3ème.

Quant aux six adolescents qui ont quitté la structure et sont interviewés un an après sur leur expérience de l'internat, aucun ne mentionne de lui-même les activités auxquelles il a participé. D'ailleurs, les sorties les plus appréciées par les adolescents n'ont pas de rapport direct avec la culture perçue comme légitime, mais davantage avec la culture adolescente. On retrouve dans le top 3 des sorties les plus populaires : la sortie à l'accrobranche, celle au musée forain (durant laquelle ils ont pu faire des manèges) et celle à un One man show au Jamel Comedy Club. Au contraire, les sorties à l'opéra et au théâtre ne sont pas des plus appréciées parmi les adolescents. L'avis négatif émanant d'une majorité des internes, ainsi que leur comportement lors de ces activités, ne présagent pas l'acquisition de nouvelles dispositions, mais plutôt des réticences à l'égard de la culture légitime, trop éloignée des goûts des adolescents, d'autant plus lorsqu'ils sont issus des milieux populaires.

« Au lieu de rester calme comme c'était un concert [de musique classique], on faisait plutôt du bruit, on dormait, on ronflait, on faisait n'importe quoi. », Marc-Mathieu, 3ème.

Une fois les adolescents sortis de la structure, il n'est pas dit qu'ils retourneront dans ce type de lieu. Du moins, pour le moment, ils n'en ressentent pas l'envie. David, qui ne pensait pas retourner à l'opéra ou au théâtre en fin de première année, confirme cette intention, un an après.

AB : « Et t'es retourné au théâtre ou à l'opéra ?

David (2nde) : Sans l'internat ?

AB : Ouais ?

David : Non. Et je pense que j'irai jamais, je pense que j'irai jamais (rire).

AB : Pourquoi ?

David : Ah j'aime pas du tout ! J'aime pas du tout. »

Pour illustrer cette idée d'attrait du nouveau, on va présenter deux portraits d'internes, qui ont un investissement contrasté, mais qui se rejoignent sur la quête d'opportunités :

Naoline : les activités comme une chance à saisir

Dès son entrée à l'internat d'excellence, Naoline, élève en 1^{ère} S, est ravie d'avoir accès à une offre d'activités abondante, qu'elle considère comme une « chance ». Elle compare cette opportunité à sa situation passée, moins privilégiée, comme ses deux années passées en Côte d'Ivoire. La mère de la jeune fille ajoute qu'elle ne pouvait pas accompagner ses enfants au musée, du fait de moyens financiers insuffisants mais aussi d'une inadéquation d'habitus, se cristallisant dans le peu d'intérêt porté à ce type de sorties. Naoline se donne alors pour mot d'ordre de profiter au maximum des activités proposées. Ainsi, la première année, cette adolescente est inscrite en danse hip-hop, à la piscine (ponctuellement), en bureautique et au club débat, ce qui correspond à sept heures hebdomadaires. De plus, cette élève déclare assister à toutes les conférences proposées par l'internat d'excellence. Les activités culturelles sont vues comme une possibilité d'enrichir sa culture générale. Par ailleurs, les activités sportives, comme la piscine, sont des occasions de décompresser. On constate d'ailleurs qu'il arrive à Naoline de se rendre à la piscine plutôt qu'en méthodologie, toutes deux facultatives pour la jeune fille. Cette priorité accordée aux activités et non à la scolarité est à relativiser : la piscine, décrit comme un « besoin » de détente, est envisagée par l'adolescente, comme un temps nécessaire à la reproduction de sa force de travail. Dans tous les cas, l'année suivante, le sacrifice de temps consacré à la scolarité ne sera plus envisagé. La seconde année, alors en Terminale, Naoline réduit le temps consacré aux activités : elle s'inscrit en activité de danse hip-hop et en parcours de découverte culturelle. Pour le coup, cette année, sa scolarité est rendue prioritaire. Par exemple, elle demande au CPE l'autorisation de ne pas se rendre en activité lorsqu'elle est en révision pour le baccalauréat blanc. Même si Naoline est euphorique lorsqu'elle parle de l'offre pléthorique, elle n'est pas pour autant entièrement satisfaite de toutes ses activités. Par exemple, elle ne comprend pas l'utilité des séances de bureautique, redondantes au travail scolaire réalisé au collège. Néanmoins, Naoline continue de se rendre en activité et ne transgresse pas le règlement. Pour Naoline toutes les activités sont mises au même plan. Ainsi, l'adolescente ne hiérarchise pas ses sorties au théâtre ou au ballet et ses rencontres avec Nicolas Sarkozy et Carla Bruni. Il s'agit « d'opportunités » à saisir.

« Après au niveau opportunités : Mais on a trop d'opportunités à l'internat. Je crois qu'il y a beaucoup d'élèves qui s'en rendent pas compte mais l'internat c'est une opportunité de malade ! (...) Je suis allée à un ballet qui coûte 92 euros, j'ai jamais fait ça de ma vie (...) Combien de fois je suis allée au théâtre ? Attends dans ma vie, je pense pas que je suis allée autant au théâtre qu'en l'espace de deux ans. En deux ans, j'ai fait trop de théâtre quoi. (...) Après toutes les opportunités qu'on a. Franchement c'est ça. Les opportunités. Je dirais, c'est le mot du truc quoi. Opportunités. Toutes les opportunités, ça je me dis c'est immense quoi. Je veux dire on peut avoir facilement accès à des gens comme Carla Bruni Sarkozy, y a Sarkozy on dirait c'est normal. »

Ray, un deuil difficile

Avant d'entrer à l'internat d'excellence, Ray pratiquait le Kung Fu deux soirs par semaine. Même si c'était une nouvelle activité pour cet adolescent, il était content d'avoir trouvé une activité sportive qui le comblait et prévoyait d'intensifier son nombre d'entraînements. Mais lorsqu'il rentre à l'internat d'excellence, il est désappointé de ne pas pouvoir continuer le même sport. Cet interne va essayer l'aïkido pour remplacer le Kung Fu. Insatisfait, Ray arrête au bout de quelques séances. L'arrêt du Kung Fu est une vraie déception pour cet adolescent, au point de le faire hésiter à reconduire son inscription l'année suivante. Après avoir testé l'aïkido, Ray ne participe à aucune autre activité, ce qui n'est pas sans déranger la direction. L'adolescent raconte avoir été fortement incité par le directeur à participer à l'AS handball de son lycée :

« Parce qu'il [Mr Pasteur] voyait que je faisais vraiment rien et il a réussi à trouver quelque chose où me caler. Du coup j'étais mis au handball, je continue vu que je connaissais déjà plus ou moins l'équipe, sachant que c'est l'équipe du lycée aussi. C'est l'occasion de faire du sport en même temps avec des gens, de voir mes amis et tout. Donc là-dessus c'était bien. »

Ray semble plutôt satisfait de participer à cette activité sportive, occasion pour lui de se dépenser et de consacrer du temps à sa sociabilité extérieure à l'internat. Ray participe de façon informelle – il ne s'agit pas d'une activité encadrée – à la création du site Internet de l'internat, en s'occupant des photos et du choix de l'apparence. On peut y voir une manière de faire participer l'adolescent à une activité numérique, sans lui imposer le cadre rigide d'une activité. Même si l'adolescent ne nous le précise pas, on pense que la suggestion de son investissement a été formulée par le CPE, en charge du site.

Finalement, Ray retourne à l'internat la seconde année et continue de mettre de côté le Kung Fu. Il s'inscrit de lui-même à la boxe, le mercredi soir, toujours dans une volonté de trouver un sport qui se rapproche du Kung Fu. Encore une fois déçu, Ray continue tout de même d'y participer, pour se « défouler » et « passer le temps ». De plus, Ray déclare être inscrit en parcours de découverte culturelle, pour sa « culture générale ». Même si les sorties effectuées dans le cadre de l'activité ne sont pas déplaisantes, l'adolescent ne trouve pas que son objectif ait été atteint, car il ne « voit pas le rapport avec la culture gé ». On peut supposer que pour Ray, la culture générale est pensée en termes de connaissances scolaires. Sa déception se manifeste entre autres dans son fort absentéisme et dans ses retards aux séances de l'activité.

Plus que les activités hebdomadaires, ce sont les sorties qui satisfont Ray car elles sont vues comme des possibilités de découverte. Comme chez Naoline et d'autres internes, les sorties représentent des opportunités d'aller à l'opéra et de « vivre un moment grandiose en écoutant des chefs d'œuvre », de « rencontrer Carla Bruni », de « serrer la pince à Mr Sarkozy », de faire des photos avec un pianiste célèbre... Il s'agit de diversifier ses expériences, de rechercher l'intensité et non d'acquérir de nouvelles dispositions.

C. Les réaménagements de la 2ème année : du trop plein au trop vide

L'expérience adolescente additionnée aux critiques extérieures amènent le directeur à réaliser des réajustements. Comme exemple de critiques, on peut reprendre le constat du Rapport des Inspecteurs généraux :

« Le risque, presque partout relevé, est bien celui d'une sollicitation excessive des élèves. Trop souvent, « l'effet vitrine » l'emporte sur la préoccupation éducative, avec une accumulation d'activités et une juxtaposition de dispositifs dans une absence de cohérence globale, Les élèves subissent alors beaucoup de contraintes et ont très peu de temps libre à leur disposition », (Delaye, Dulot, 2011, p. 46).

Dans le but de réduire le temps consacré aux activités culturelles (plus que d'alléger l'emploi du temps des internes), la direction de l'internat d'excellence rend les sorties facultatives en les basant sur du volontariat. Pour autant, cette règle n'est pas toujours respectée dans les faits : par exemple, les internes inscrits à l'activité « pratique musicale » doivent se rendre plusieurs fois aux spectacles d'un orchestre, ceux inscrits en activité « théâtre » doivent assister à des représentations théâtrales, et même certains internes du vendredi soir (les lycéens qui ont cours le samedi matin) sont obligés d'assister à des spectacles pour « combler » le manque de volontaires.

Mory (2nde) : « On est allés au théâtre avec l'internat.

AB : Voir quoi ?

Mory : Je sais plus. Mais ça m'avait pas plu. C'était nul.

AB : C'était nul ?

Mory : Ouais.

AB : T'étais obligé d'y aller ?

Mory : Oui. C'était un spectacle le vendredi soir et comme y avait des places pas prises, ils voulaient absolument qu'on y aille.

AB : Donc tous ceux qui étaient là le vendredi soir étaient obligés d'y aller ?

Mory : Oui. »

Il est vrai que, ces exceptions dites, le nombre de sorties ponctuelles (et conférences) est réduit la seconde année. De plus, la direction fait le choix de concentrer la majorité des activités hebdomadaires sur le mardi soir et le mercredi. Mais l'obligation ressentie sur l'inscription et la participation à ces activités ne se réduit pas : autant d'internes (onze) se plaignent de l'obligation de s'inscrire et/ou d'assister aux activités, la première et la seconde année. D'ailleurs, tous les 3èmes doivent participer à l'activité théâtre au premier trimestre. Au deuxième trimestre, seuls trois sur

vingt-et-un continuent, ce qui montre bien l'engouement pour cette activité.

Pour autant, l'emploi du temps des internes se voit-il allégé ? Tout d'abord, certains temps consacrés l'année précédente aux activités, sont attribués aux activités scolaires, avec l'apparition de cours complémentaires encadrés par des enseignants. Un tiers des internes – surtout des collégiens qui ne peuvent pas sortir le mercredi – continue de déclarer en fin de seconde année manquer de temps libre.

« [La direction] oblige des fois de faire des trucs qu'on n'a pas choisis. Ou de pas vouloir qu'il y ait des trous dans l'emploi du temps, juste pour le principe de ne pas avoir de trous. Euh c'est, enfin j'ai envie de dire les gens c'est des êtres humains c'est pas des machines. », Mathilde, 4ème.

Par ailleurs, ce qui ressort des entretiens et des observations, est le passage du « trop plein » au « trop vide ». Le « trop plein » est, on l'a montré, la surcharge dans l'emploi du temps des internes, caractéristique de la première année. Que nomme-t-on le « trop vide » ? La seconde année, des heures complètes apparaissent dans les journées des internes, soit ponctuellement (lorsqu'une activité est annulée), soit de manière plus récurrente. On ne peut accuser la direction de ne pas laisser du temps aux internes, ils en ont. Mais ce temps « vide » n'est pas pour autant un temps libre, surtout pour les collégiens. Durant ce temps – on pense par exemple aux après-midis du mercredi (de 14h à 17h) – les collégiens doivent quitter leur chambre et se rendre dans un espace de l'internat (une ou deux salles et un coin du parc). Ils ne peuvent donc pas, durant ce temps, occuper l'espace qu'ils désirent. Ils sont sous la surveillance des assistants d'éducation : on est bien loin d'un temps libéré de toutes contraintes. De plus, le confinement dans un espace restreint, dépourvu en installation et matériel, rend le nombre possible d'activités limité : jeux de société, quelques magazines, ballon de foot et moins d'une dizaine d'ordinateurs (avec Internet quand cela fonctionne et quand les assistants d'éducation autorisent l'accès aux postes). Enfin, ils n'ont pas la possibilité de s'isoler du groupe de pairs.

La seconde année, *près d'un tiers des enquêtés dit s'ennuyer ou « galérer » et déplore l'absence de distractions :*

« Y a pas grand-chose à faire ici. Pas grand-chose donc bon (...) On est là à errer tels des morts vivants dans un parc (sourire), à la recherche d'une occupation quelconque, limite jouer avec des cailloux ça deviendrait intéressant crois-moi. », Ray, Terminale STG.

Les propositions concrètes de la part des adolescents oscillent entre des installations plus ou moins sommaires (filet de volley, baby-foot, télévision, wi-fi dans les chambres) – qui rappellent les

activités passées – à des idées de sorties, bien éloignées de la culture légitime (karting, parc aquatique).

AB : « Et donc même en temps libre, tu disais que vous pouvez pas faire ce que vous voulez ?

Mahjid (4ème) : ouais, comme par exemple, là. Là on a activité on doit rester au hameau.

AB : On vous a empêchés de faire du foot là ?

Mahjid : non. Mais le foot...

Reda (4ème) : Y a rien à faire, on s'ennuie.

Mahjid : ouais. Soit le foot, soit tu restes au hameau.

AB : Vous aimeriez faire quoi alors ?

Reda : Sortir !

Mahjid : faire du...

AB : Faire quoi ?

Reda : de la moto.

Mahjid : on aimerait bien sortir de l'internat, comme les, je sais pas sortir et après revenir, pour faire un tour.

AB : Alors si vous pouviez sortir, vous feriez quoi ?

Reda : une sortie.

Mahjid : au moins on resterait pas là. »

Notons que le « foyer » a disparu la seconde année, du fait sans doute des travaux. La première année, cette salle permettait aux adolescents de se réunir, le plus souvent sous le regard d'un assistant d'éducation ; mais, la variété de distractions n'était guère plus abondante. De surcroît, on peut s'interroger sur *l'absence de bibliothèque* (ou de presse écrite) – pourtant moyen d'accès à la culture légitime – constatée dans plusieurs internats d'excellence (Rayou, Glasman, 2012).

Ainsi, le dispositif est confronté à l'expérience adolescente, pour ses deux objectifs. D'une part, l'organisation des temps d'activités rencontre la quête d'intensité adolescente. D'autre part, l'encadrement du temps adolescent est freiné par le désir d'autonomie des internes. Pour autant, la direction et les adolescents se rejoignent sur l'importance accordée à l'école. Et, lorsqu'il est question de réussite scolaire, les internes transigent en partie.

III. A l'ombre du cadre scolaire

Comme le montre Joël Zaffran, depuis la massification de l'enseignement secondaire, l'« emprise scolaire » – légitimée par l'idéal d'une égalité entre élèves – se cristallise dans les différents temps sociaux. La dominance du temps scolaire est tout aussi quantitative que qualitative. Le temps hors école est désormais tourné vers la scolarité, dans l'espérance de réussir dans un monde scolaire compétitif. Les activités de loisirs n'échappent pas à cette règle (Zaffran, 2000, 2010).

A. Les retours de « la pédagogie du détour »

La pédagogie dite « de projet » ou « du détour » vise à contourner l'obstacle cognitif en passant par une autre voie que l'exercice scolaire pour accéder aux savoirs (Henri-Panabière, Renard, Thin, 2013). L'élève dans une activité plus ludique serait plus « intéressé » ou « investi » et s'approprierait plus facilement les savoirs. C'est justement dans cette perspective que les activités proposées dans l'enceinte de l'internat sont pensées en lien avec la sphère scolaire. Mais les études montrent que le transfert d'apprentissage, comme processus cognitif complexe, est loin de s'apparenter à une remobilisation automatique de connaissances (Tardif, 1999).

1. Le discours de la direction : un lien entre les activités et le travail scolaire

Dans les textes officiels, les activités sportives et culturelles proposées sont considérées comme des « activités éducatives » : le lien entre les activités et la sphère scolaire est établi.

« Le projet pédagogique et éducatif, élément structurant de tout internat d'excellence (...) Le projet s'attache à proposer aux élèves une prise en charge exigeante et efficace, pendant les cours et hors temps scolaire, en créant des liens réels entre les activités de classe et les activités éducatives. », extrait de la Circulaire n° 2010-099 du 8 Juillet 2010.

Cette injonction est reprise par le directeur de la structure qui explique que les activités sont pensées *en lien avec la sphère scolaire* : « faire vivre un certain nombre de projets, toujours en relation avec un élément scolaire ». C'est ainsi qu'il va privilégier par exemple les arts martiaux ou encore l'escrime, désirant que la « culture » et plus particulièrement l'histoire de ces sports soient

transmises aux participants. Les activités favoriseraient la transmission des connaissances, mobilisables ensuite dans la sphère scolaire.

« J'ai été très satisfait par exemple de voir que certains élèves qui ont passé l'oral de français là, ont fait référence dans leur oral de français à des choses qu'ils avaient vues à l'internat, l'an dernier, ou des choses qu'ils avaient étudiées, comme ça, avec le parcours de découverte culturelle. Bon ça c'est bien. Quand on arrive à faire ça, quand les élèves arrivent à faire ça, alors ça veut dire qu'on n'est pas trop loin de notre objectif. », Mr Pasteur, directeur de l'internat d'excellence.

C'est dans cette optique de faire le lien avec la sphère scolaire que le 22 mai 2012, le directeur organise une réunion de présentation entre les élèves de troisièmes et les responsables de l'option théâtre et de l'option cinéma, de deux lycées partenaires de l'internat d'excellence. En introduction, le directeur explique que les activités théâtre et montage vidéo sont des activités d'initiation à ces options.

2. Le discours des élèves : le travail scolaire comme principale visée

Nous confronterons cet objectif officiel – de faire le lien avec la sphère scolaire – émanant du dispositif et des propos du directeur, avec l'expérience adolescence. Celle-ci reprend, en partie, cet enjeu mais en pointe également les limites.

Des activités, pensées comme sources d'apprentissages

Dans une logique de « capitalisation scolaire » (Zaffran 2000, 2001), les internes s'inscrivent aux activités culturelles et numériques et aux sorties culturelles – lorsqu'ils sont volontaires – dans un *objectif scolaire*. Le plus souvent il s'agit d'acquérir de la « culture générale », nécessaire pour la réussite scolaire, et de façon plus pragmatique d'obtenir le baccalauréat, pour les lycéens.

« Du coup je me suis dit parcours découverte c'est de la culture j'en ai besoin je suis en ES, bon je vais faire ça. », Christophe, Terminale ES.

Dans une stratégie plus pratique, Camille, en Terminale L, utilise les sorties au théâtre pour constituer le dossier de son option « théâtre ».

AB : « Donc toi t'as fait toutes les sorties théâtre ?

Camille (Terminale L) : Non pas toutes, j'en ai fait un certain nombre quand même. Enfin je veux dire, suffisamment pour pouvoir après, parce que comme après j'ai dû faire un dossier

théâtre pour mon bac, pour pouvoir choisir les pièces dont je voudrais parler. »

Même si ces objectifs sont surtout inhérents à des lycéens, quelques collégiens citent également l'argument scolaire, mais parfois après que le directeur leur ait soufflé. Prenons l'exemple de Yousra, qui a été obligée de choisir une activité culturelle ou numérique.

Yousra (4ème) : « Ah si, je fais B2I.

AB : C'est quoi B2I ?

Yousra : Enfin c'est pas du B2I, c'est un truc pour créer un jeu (...)

AB : Et c'était quoi ça alors ? C'était bien ? Pourquoi t'as choisi ça ?

Yousra : Mais je savais pas moi. Je croyais que c'était B2I parce que Mr Pasteur on était convoquées Sophia et moi après oui, on lui a dit on fait rien, après il a dit c'est obligé ! On lui a dit on sait pas y a quoi. Après il nous a dit, on lui a dit « c'est quoi ça ? c'est quoi ça ? » et après il a dit « moi je vous conseille de faire B2I ». On lui a dit « ah bon pourquoi ? ». Il nous a dit « parce que B2I, ça va servir au brevet, de, de d'informatique, au collège ». Ah bah vas-y comme ça je pourrais mieux faire, je pourrais mieux comprendre le brevet d'informatique au collège. »

Quitte à être obligé de participer à une activité, autant que celle-ci soit rentable.

Les activités sportives, inscrites dans la forme scolaire¹⁶⁷ (Zaffran, 2010), sont également perçues comme des sources d'apprentissages. On retrouve une logique d'apprentissage dans le discours d'une dizaine d'internes : le champ lexical employé renvoie au domaine scolaire, avec des termes tels que « apprend », « travaille », « cours ».

« C'est, le judo on se dépense bien et après l'aïkido c'est comme une espèce de repos mais on travaille quand même. », Laurent, 5ème.

AB : « Et black blanc beur [danse hip-hop] ça te plaît ?

Léna (3ème) : Euh ouais j'aime bien euh j'aime bien aussi l'ambiance¹⁶⁸ là-bas. C'est bien, on apprend des choses, enfin moi par exemple j'aime bien la danse mais c'était pas ce, ce style-là, que je danse.

AB : Ah tu as déjà fait de la danse ?

Léna : Enfin oui j'en ai fait mais j'étais petite donc je sais même plus c'était quoi comme danse mais cette danse-là black blanc beur c'est plutôt du genre hip-hop. Et moi, je ne connaissais rien, et ça m'a permis d'apprendre ce genre, ce nouveau genre. »

¹⁶⁷ L'inscription dans la forme scolaire se cristallise dans l'organisation de ces activités : temps et espace dédiés, personnel encadrant, résultats évaluable (performances ou spectacle par exemple)... Pour autant, cette inscription dans la forme scolaire peut être relativisée, par le fait que l'écrit n'est pas central (Barrère, 2013b).

¹⁶⁸ L'ambiance collective, comme on l'a vu précédemment, permet à Léna de persévérer dans l'activité.

Pour autant il s'agit davantage d'un apprentissage physique qu'un apport de connaissances. On ne retrouve, chez aucun interne, l'idée d'un apport de « culture générale », comme c'est le cas dans le discours du directeur de l'internat d'excellence, qui préconise que l'histoire des sports soit transmise par exemple.

Un paradoxe pointé par les internes

Pour autant, les activités doivent servir la scolarité et ne pas lui être néfastes. En effet, il arrive que la participation aux activités entre en concurrence avec la réalisation du travail scolaire. Par exemple, la seconde année, pour la majorité des internes, le temps d'étude est écourté voire remplacé par les activités, au moins une fois par semaine. La priorité accordée aux sorties face au travail scolaire n'est pas toujours comprise par les internes.

Le mardi 31 janvier 2012 : Le CPE s'adresse à Foued, élève de 2nde, pour l'informer que demain il a une sortie dans le cadre de l'activité BIA (Brevet d'Initiation à l'Aéronautique) ; il n'ira pas à son activité « futsal ». Foued répond : « Alors, je ne vais pas à la boxe le soir, j'ai un contrôle de SVT à réviser ! ». Le CPE dit qu'il n'a qu'à réviser dans le bus. Entendant la conversation, un autre élève, Yacine – qui a souvent une attitude provocante – intervient : « En fait, l'internat ça nuit à notre vie scolaire ! ». Le CPE lui répond sèchement : « Retourne chez toi, tu verras ! ».

Le CPE n'apporte d'ailleurs pas de justifications en tant que telles à cette priorité accordée aux activités.

3. Des effets limités selon les adolescents

Les adolescents attendent, avant tout, des activités culturelles proposées par l'internat d'excellence des effets scolaires. Mais *seule une minorité parle des avantages scolaires* : deux internes reviennent sur des bénéfices de leur participation aux activités. Pour Fanny, le fait d'avoir assisté à une conférence – ou plutôt d'avoir été obligée d'y assister – lui a permis d'obtenir une bonne note à un exposé.

« Ah oui franchement, pour Facebook. Ça m'a servi parce que j'ai fait un exposé dessus cette année en SES. J'ai fait un exposé sur les dangers de Facebook. Du coup je suis partie remater la conférence sur le site de l'internat. Ouais je me rappelle, c'était intéressant. Ça m'a fait chier le fait que Moulin [CPE] me dise « vas-y !!! T'es obligée !!! », Ça m'a saoulée sur le coup mais en fait, au final j'ai eu une bonne note, j'ai eu 15 sur mon petit exposé, donc au final ça m'a servi. », Fanny, Terminale ES.

Notons que Fanny a dû visionner la conférence pour préparer son exposé. Pour Anaya, il s'agit d'un apprentissage en termes d'expression orale.

« Après je fais club débat et ça c'est vraiment aussi, ça a été vraiment un challenge pour moi : parler, enfin exposer une idée pendant une minute et demie, c'était vraiment difficile parce que j'avais du mal ; la première fois que j'ai fait je buggais « euh je sais plus ce que je voulais dire » parce que c'est chronométré en fait donc ça m'embêtait beaucoup. Donc finalement ça m'a aidée à me structurer dans ma tête. Et puis finalement c'est même moi qui ai réussi à organiser un débat je l'ai fait aussi au lycée et ça m'a beaucoup aidée j'ai eu 18 en histoire grâce à ça donc voilà. Les activités ça aide. », Anaya, 1ère S.

En fait, pour que les adolescents ressentent un bénéfice, il faut que la connaissance ou l'apprentissage soit *directement mobilisable et quantifiable par une note*. Mis à part ces deux internes, les autres déclarent ne pas avoir tiré les effets scolaires escomptés, soit parce que l'activité (comme la bureautique) mobilisait des connaissances déjà acquises, soit parce que l'apport de « culture générale » n'était pas perceptible.

« Après je participe au parcours découverte culturelle, c'était plus pour ma culture générale que je voulais faire ça, mais il s'est avéré que... enfin on fait des sorties pédagogiques, on va voir des expositions photos tout ça, mais bon... Ok c'est plaisant mais je vois pas le rapport avec la culture gé. Bon pour la politique, j'ai pu savoir mon placement politique, ce qui m'a pas servi à grand-chose, vu que j'ai pas pu voter cette année (rire). », Ray, Terminale STG.

Le discours du personnel (directeur, CPE, enseignant...) enrichit ces objectifs adolescents. Par exemple, le directeur en affirmant que telle activité servira pour le B2I et l'enseignante encadrant le parcours de découverte en argumentant que celui-ci pourra être utile pour la dissertation de philosophie, nourrissent les attentes des élèves de connaissances ou d'apprentissages directement mobilisables. Mais les ponts entre la sphère scolaire et ces activités ne sont pas clairement perceptibles par les internes. Pour eux, la « pédagogie du détour » est sans retour (Henri-Panabière, Renard, Thin, 2009) vers des apprentissages scolaires, d'où la conclusion de l'inutilité de ces activités. On suppose également que les enseignants et le directeur attendent des activités des apprentissages qui dépassent les connaissances scolaires. C'est ainsi qu'en s'entretenant avec l'enseignante de gymnastique, celle-ci se réjouit que certaines collégiennes aient gagné en confiance et en autonomie, même si ces dernières n'ont pas réellement progressé dans la pratique sportive en elle-même. Là encore, ces effets sont difficilement perceptibles et quantifiables pour des élèves, qui veulent avant tout réussir scolairement.

B. Vers un sevrage des « mauvaises » activités

Hors du temps de l'école, de la famille et du groupe de pairs¹⁶⁹, les « activités électives » – activités choisies, par goût personnel – regroupent les loisirs organisés ainsi que les activités informelles (les activités numériques ayant une place centrale) (Barrère, 2011). Les paniques adultes portent d'ailleurs principalement sur cette « culture de l'écran » partagée par les adolescents (Donnat, 2009). Elle est perçue, par les adultes, comme néfaste pour la santé des adolescents et pour leur scolarité (Barrère, 2011 ; Fluckiger, 2010 ; Jouët, Pasquier, 1999 ; Metton-Gayon, 2009 ; Pasquier, 2005). Le dispositif cherche alors à la limiter.

1. Un encadrement des activités numériques

La rentabilité (scolaire), comme mot d'ordre

Des règles permettent de limiter l'utilisation du matériel nécessaire aux activités numériques. Par exemple, les internes sont autorisés à utiliser leur téléphone une heure par jour. Occasionnellement, une télévision est mise à leur disposition, pour des grands événements sportifs ou pour des programmes culturels choisis par le personnel, tels qu'un documentaire sur Valéry Giscard d'Estaing. Les adolescents peuvent proposer un programme, mais il faut que celui-ci présente un intérêt culturel et/ou scolaire. A notre connaissance, aucun interne n'a proposé de programme. En effet, tout est dit : *les adolescents doivent s'occuper intelligemment*. Les adolescents peuvent, officiellement, s'adonner à leurs activités passées voire leurs passions, uniquement pendant leur temps libre très limité. Pourtant, le mercredi après-midi, lorsque certains collégiens ou lycéens sont en temps libre, il n'est pas toujours possible d'accéder à un ordinateur. On peut observer des assistants d'éducation dire que les ordinateurs sont réservés au travail scolaire et voir des collégiens se faire sortir de la salle informatique, pour cette raison. Les enjeux éducatifs des activités électives – permettant aux adolescents de « se former par eux-mêmes (Barrère, 2011) – ne sont pas reconnus par le personnel. Ces activités sont remplacées par des activités perçues comme plus légitimes pour une réussite scolaire et sociale. Voici une scène illustrant la tension entre les objectifs des adolescents et ceux du personnel scolaire :

¹⁶⁹ Le lien entre la sociabilité et les activités numériques a été abordé dans le chapitre 4. Dans cette partie, nous nous focaliserons sur l'aspect individuel de ce type de loisirs, d'où le choix d'utiliser le concept d'activités électives.

Le mercredi 4 avril 2012 après-midi, durant le « temps libre » :

Trois collégiens, Maxence, Amir et Cédric, demandent à une surveillante, Loane, d'accéder à la salle informatique, pour pouvoir jouer à des jeux. Celle-ci refuse. Mais les trois garçons essaient de négocier. S'entame alors une exposition d'arguments, montrant ainsi les objectifs différents entre les adolescents et le personnel de l'internat d'excellence :

Loane : « Non, vos jeux sont trop violents ! Ce sont des jeux de torture... »

Maxence (qui a bien compris le point de vue adulte et la recherche d'enjeux éducatifs) :
« Mais non, je fais un jeu de briques ! C'est créatif ! »

Loane : « Bah dessine, apprends à dessiner. Moi j'ai eu un pc tard ! »

Les trois garçons demandent à Loane de justifier son refus avec un argument.

Loane : « L'écran abîme les yeux et vous portez déjà tous les trois des lunettes ! »

Cédric : « Faux !!! Mon médecin m'a dit que l'écran m'abîmerait pas les yeux ! Ma vue ne baisserait plus ! »

Loane reste sur son argument. Spectatrice du débat, Mathilde, une élève, pourtant plus adepte de lecture que de jeux vidéos, intervient alors pour défendre la cause adolescente :

Mathilde : « D'après un article que j'ai lu, c'est le fait de fixer un point qui abîme la vue.

Donc cela revient au même de fixer un écran, de lire ou de fixer un point sur un mur. »

Loane donne alors l'argument du beau temps : « Il vaut mieux sortir que de rester enfermés ! »

Voyant Maxence dépité, et qui n'a pas décidé de sortir prendre l'air, Loane lui propose de lire, une des quelques revues disponibles sur un présentoir, portant sur le Brésil. Pour lui prouver l'intérêt de cette lecture et ses lacunes sur le sujet, elle l'interroge sur la capitale, la langue parlée, le nom d'une forêt ou encore du fleuve principal. Maxime ne sait répondre à aucune question mais il ne se met pas pour autant à lire la revue.

Je reviens environ trente minutes après. Loane a cédé. La salle informatique est ouverte. Certains élèves de 3ème travaillent pour leur option « histoire de l'art ». D'autres (les garçons « négociateurs ») jouent sur l'ordinateur.

Les clubs, comme soupape ?

La direction de l'internat d'excellence ne s'oppose pas aux activités numériques, comme on peut le voir avec la mise en place d'activités comme le « montage vidéo ». Mais l'idée est d'encadrer

ces activités et de *transformer les activités autrefois informelles en activités organisées*. Souvent, accompagné de la présence d'un adulte, « le temps pour soi » pouvant être consacré à celles-ci est très restreint. L'exemple des clubs est frappant ici. L'inscription volontaire des internes à des clubs se fait davantage dans l'objectif de retrouver des activités passées. Les clubs – par exemple : rap, dessin, cinéma – sont proposés par de jeunes assistants d'éducation et s'ancrent davantage dans la culture adolescente. Voici les arguments de Cédric, passionné de jeux informatiques, concernant sa participation au club journal :

AB : « Vous faites quoi en club journal ?

Cédric (5ème) : Euh on va sur les ordi, on cherche deux trois infos sur ce qu'on aime. (...)

Surtout que quand on a fini notre truc on a le droit de faire ce qu'on veut.

AB : Ah ! Donc là tu peux aller sur l'ordinateur ?

Cédric : Voilà. Je peux aller sur l'ordi comme je veux après. »

Ce temps passé sur l'ordinateur est d'autant plus précieux, que les règles fixées par la direction ont pour objectif de limiter ce type de pratiques. Certes les adolescents peuvent regarder la télévision (durant le club cinéma), aller sur l'ordinateur (pendant le club journal) ou même écouter de la musique (avec le club rap), mais des assistants d'éducation sont présents pour les surveiller et pour orienter leurs pratiques avec des consignes. Par exemple, en club journal, les internes doivent officiellement focaliser leurs recherches sur un thème précis dans le but d'écrire un article.

2. Une attente d'encadrement restreinte à la sphère scolaire

Cet encadrement des activités passées des internes est à confronter avec les attentes des adolescents. Pour la plupart d'entre eux, leurs loisirs n'étaient pas une raison d'inscription. En effet, nombreux sont ceux qui racontent qu'avant d'intégrer l'internat d'excellence, le temps consacré aux activités électives était conséquent. Par exemple, 7 sur les 34 enquêtés pratiquant une activité racontent participer à des activités encadrées au minimum trois fois par semaine. Mais *seuls cinq internes éprouvent des difficultés à trouver un équilibre face à l'épreuve de la démesure* (Barrère, 2011) et à plus spécifiquement réaliser leur travail scolaire : ils nous racontent que leur passion pour une activité (et le temps consacré à celle-ci) ne permettait pas de réaliser leurs devoirs. Par exemple, Cédric déclare ne pas réussir à « gérer » sa scolarité et sa passion pour les jeux vidéo.

AB : « Ah ouais avant ils te disaient de pas trop en faire ?

Cédric (5ème) : Ouais.

AB : Pourquoi ils voulaient pas trop que t'en fasses ?

Cédric : Parce que pendant la semaine j'en faisais aussi.

AB : Ok. Et pourquoi ça leur plaisait pas que t'en fasses ?

Cédric : Bah justement pendant la semaine j'en faisais. En fait, avec ma mère y a un quota, c'est dix heures par semaine de jeux vidéo.(...)

AB : Donc tu jouais beaucoup aux jeux vidéo avant, et comment t'arrivais à gérer avec l'école ?

Cédric : Bah justement, l'année dernière je gérais pas ! »

Trois enquêtés déclarent que leur investissement intensif dans une pratique sportive les empêche de réaliser leurs devoirs correctement.

« En fait je n'arrivais pas à me mettre au travail et voilà je passais plus de temps dehors en fait (...) J'étais avec des potes ou soit comme je faisais du foot à l'extérieur ça me préoccupait beaucoup en fait. », Aggur, 1ère S.

Cette passion pour des activités n'est pas sans créer des tensions avec leurs parents, tensions évoquées dans quatre entretiens¹⁷⁰. Les parents essayaient de limiter le temps consacré aux activités numériques et télévisuelles de leur enfant, en usant de stratégies. Ava nous raconte que ses parents partaient au travail avec la télécommande de la télévision.

« Euh je trouvais pas que c'était dur mais c'est moi qui travaillais pas. Parce que moi j'aimais bien regarder la télé et tout. Et, si on me dit pas d'aller faire mes devoirs, bah je fais pas. Euh je regarde la télé. Et même quand mes parents partaient au travail, ils ramenaient la télécommande avec eux pour que je travaille (*sourire*). », Ava, 3ème.

Malgré la mise en place d'un quota hebdomadaire de dix heures de jeux vidéos par sa mère, Cédric raconte détourner ce contrôle. Les tensions ne s'amenuisaient pas, ce qui explique son inscription en internat d'excellence¹⁷¹.

Pour les autres adolescents, ce n'est pas la passion pour une activité qui pose problème, mais la possibilité offerte de faire tout autre chose que son travail scolaire. Par exemple, au moment de réaliser leurs devoirs, la présence de matériel audiovisuel et numérique constitue une source de distractions, qui empêche la mise à la tâche et la concentration.

AB : « Et quand t'étais dans ta chambre et que tu devais faire tes devoirs et que c'était fermé, t'avais d'autres, tu t'occupais comment ?

¹⁷⁰ François de Singly montre que les familles cadres sont plus méfiantes que les familles populaires à l'égard de la télévision, qui est perçue par les premières, comme dévoreuse du temps de sommeil et du temps scolaire (de Singly, 2006). Anne Barrère parle d'un contrôle « à géométrie variable », qui dépend de facteurs, tels que l'âge de l'enfant, ses résultats scolaires, le type de familles etc. (Barrère, 2011).

¹⁷¹ On constate que certains parents sont en recherche de « cadre-contrôle » pour leur enfant. Étant donné les inquiétudes des adultes sur les dangers des activités numériques, on peut également voir, dans la mise en internat d'excellence de leur enfant, un désir de « cadre-protection ».

Paul (3ème) : Euh je jouais de la guitare, ou j'allais sur mon ordinateur.

AB : Ok. Et pour faire quoi le pc ? Tu faisais quoi ?

Paul : Je sais pas, j'allais sur Facebook, des trucs comme ça quoi. En fait, je me posais devant mon bureau, et puis je voyais mes devoirs, je commençais à les faire et puis au bout d'un moment j'en avais marre et puis j'arrêtais. »

Pour la majorité des adolescents, les activités électives ne sont pas considérées comme problématiques. Pour les autres, l'internat permettrait de limiter les tentations, durant un temps imparti : le temps des devoirs. Mais *il n'est pas question, pour eux, de contrôler l'occupation de tout leur temps.*

3. Un sevrage qui dépasse l'internat

Savoir « faire des sacrifices »

Malgré les nombreuses dénonciations adolescentes, la réduction drastique du temps libre accompagné de discours valorisant les activités « scolairement utiles » a eu, chez certains, les effets escomptés. Un cinquième des internes (quasiment tous des lycéens) déclare qu'avec l'internat d'excellence, ils ont su – ou pu – rendre prioritaire le travail scolaire. L'hypothèse peut être faite que certains avaient déjà les dispositions nécessaires : avant l'entrée en internat, leur métier d'élève était déjà intériorisé mais des contraintes familiales ne permettaient pas toujours de consacrer autant de temps qu'ils le souhaitaient à leurs devoirs. L'internat a été un cadre permettant d'activer leurs dispositions (on y reviendra dans le chapitre 7). Pour d'autres, il peut s'agir d'un réel apprentissage – il est difficile de l'affirmer – mais en tout cas, il est perçu comme tel par ces derniers : *l'internat d'excellence leur a appris qu'il faut savoir faire des sacrifices, en rendant prioritaire le travail scolaire face aux distractions.* Les adolescents acceptent de alors tronquer du temps libre contre du temps utile à leur scolarité (Zaffran, 2000, 2010)¹⁷².

Ray (Terminale STG) : « C'est [l'internat d'excellence] quelque chose qui aide pour l'avenir. Qui aide pour l'avenir, qui forge quelqu'un. C'est un peu utopique ce que je dis, j'ai l'impression mais...

AB : T'as des exemples ? Pourquoi ça t'a ouvert l'esprit ?

Ray : Bah oui, parce qu'on est obligés de, comment dire ? Sur quoi ça m'a ouvert l'esprit ? Ça m'a ouvert l'esprit sur, pour aller loin dans la société on est obligés de faire des sacrifices. On

¹⁷² Joël Zaffran utilise le terme de « paidea » (Marrou, 1981) pour désigner « l'effort éducatif poursuivi au-delà des limites de l'école pour y réaliser un parcours parfait et se conformer le mieux possible à ses principes et ses enjeux » (Zaffran, 2000, p. 114).

est obligés de faire des sacrifices, de se dire « bon ok, j'ai envie de m'amuser, mais y a un temps pour ça, donc on doit bosser ». Alors que je sais pas, si j'étais chez moi, je dirais y a un temps pour bosser, y a un temps pour s'amuser, donc bon là je peux m'amuser. Ça ouvre l'esprit, parce que voilà, on n'a pas l'impression qu'on grandit aussi vite. »

L'exemple cité est un élève de Terminale. Il est clair que l'approche du baccalauréat est propice à ce type de discours. Cette prise de conscience a alors des conséquences sur le temps consacré aux activités numériques.

Malgré des transgressions, une baisse du numérique

Alors qu'une minorité d'adolescents se contente de dénoncer les règles de contrôle d'Internet et du téléphone, les autres mettent en place des stratégies pour les contourner : quasiment la moitié des collégiens nous confie ne pas respecter ces règles. Des astuces sont mises en œuvre : par exemple, pour pouvoir surfer sur le net – et se rendre la plupart du temps sur Facebook – pendant le temps d'étude, des élèves prennent le prétexte d'un devoir à faire.

« Pendant l'étude, si j'ai rien à faire, je raconte des disquettes [histoires], genre je dis « j'ai un truc à faire sur l'ordi » et puis je vais faire autre chose (...) Il y a une semaine, je l'ai fait tous les jours, parce que j'avais rien du tout à faire », Cédric, 4ème.

Malgré les contournements adolescents, le constat est unanime : *le temps consacré aux activités électives – et surtout télévisuelles et numériques – se voit réduit durant la semaine à l'internat.*

AB : « Et tu passes moins de temps ou plus de temps qu'avant sur l'ordinateur ?

Aggur (1ère S) : Là je passe moins de temps.

AB : Moins de temps que quand tu étais chez toi ?

Aggur : Oui largement. »

Bien qu'une baisse soit constatée durant la semaine, la majorité des enquêtés poursuit leurs activités numériques passées le week-end, mais pas forcément suivant la même intensité qu'avant. Alors que six adolescents, qui ont besoin de leur « dose », déclarent « se rattraper » de leur sevrage de la semaine, trois nous disent que le temps consacré à ces pratiques a diminué : le peu d'intérêt porté aux activités numériques dans l'enceinte de l'internat d'excellence se poursuit hors de la structure. Durant le week-end, ces derniers préfèrent consacrer du temps à retrouver leurs amis et leurs familles, à se reposer, mais aussi à travailler.

Une reconfiguration familiale ?

La baisse du temps consacré aux activités numériques, dans l'enceinte de l'internat, n'est pas dénoncée par la majorité des parents. La diminution de ces activités informelles, peu valorisées dans le discours parental, au profit d'activités perçues comme plus légitimes, réjouit la mère d'Arnaud :

Mère d'Arnaud (élève de 4ème) : « Moi je vois ses amis qui sont restés entre guillemets là où on habite, ben soit ils passent leur vie à jouer sur leurs jeux électriques là enfin électronique sur Internet, soit ils errent en trottinette dans la résidence, alors que bon ici ils ont quand même à l'internat plein de choses, on leur propose plein de choses...

Enquêteur : D'accord. Lui aussi il jouait plus souvent aux jeux vidéo avant ?

Mère d'Arnaud : Ben oui, Oui parce qu'il était à la maison, il rentrait y avait plus de cours, moi je rentrais qu'à 8 heures, donc il était soit avec ses amis à la maison en train de jouer à leur game truc là. »

Seule une mère déplore le manque d'accès à Internet, moyen par lequel elle communique avec son fils.

Les restrictions de l'internat concernant l'usage du numérique se propagent-elles au sein du foyer ? Quelques parents modifient les règles contrôlant ces activités. Pour la mère d'Adrian, il s'agit de poursuivre les contraintes de l'internat dans la sphère familiale :

AB : « Donc quand tu faisais tes devoirs t'étais tout seul au calme dans ta chambre ?

Adrian (3ème) : Non justement, vu qu'on a eu la bonne idée, heureusement, de me mettre la console de jeux en bas avec un code, euh alors qu'avant elle était dans ma chambre j'avais tous les droits j'avais l'ordinateur, je faisais, y avait pas moyen que je fasse mes devoirs. C'était vraiment, quand y avait le contrôle fallait réviser. Voilà sinon c'était à perpette les oies.

AB : Et le changement ça a été quand de la mettre en bas ?

Adrian : Quand je suis passé à l'internat.

AB : Ah ouais ? Donc le week-end /

Adrian : Non justement. Puisqu'au début on s'est dit que je travaillerai pas etc. mais en fait je travaille ou que j'ai pas grand-chose à faire le week-end. Donc ce qui fait que je peux vite aller dessus. »

Cette restriction va à l'encontre de l'autonomie adolescente et plus spécifiquement de « la culture de la chambre » (Glevarec, 2009). Au contraire, pour la mère de Cédric ou d'Ava, il faut que leur enfant profite et il est censé avoir réalisé ses devoirs dans l'enceinte de la structure.

AB : « Donc t'es passionné de jeux vidéo, de jeux informatiques ?

Cédric (4ème) : Ouais, jeux vidéo en général quoi.

AB : Et ça te manque pas ici ? Tu dois pas trop en faire non ?

Cédric : Enfin non ça va, parce que justement le week-end après, ma mère elle est sympa et mon père aussi, donc ils me laissent plus faire que d'habitude. »

Pour Cédric, la baisse du numérique ne se poursuit pas, au sein de son foyer, le week-end. Pour autant, les relations avec ses parents se sont pacifiées : ces derniers acceptent que leur fils, ayant préalablement rempli son métier d'élève, se consacre à des activités, qu'il a lui-même choisies.

Au premier abord, l'enjeu scolaire permet de réconcilier le dispositif et l'expérience adolescente : les internes acceptent de sacrifier une partie de leur temps libre, consacré à des activités numériques, pour des activités culturelles qui seraient utiles à leur scolarité. Mais, dans la pratique, le manque de rentabilité scolaire de ces activités, à court terme, réactualise la distance entre dispositif et expérience adolescente.

C. Une acceptation différenciée du sevrage

Tous les internes ne conçoivent pas que l'enjeu scolaire s'introduise dans leurs activités de loisirs. Nos quatre portraits mettent au jour deux comportements opposés : ceux qui acceptent de réduire le temps consacré à leurs loisirs passés, sans lien direct avec leur métier d'élève et ceux qui s'y opposent plus ou moins fortement.

1. Plus de temps consacré à la scolarité : Cédric et Solène

Avec l'internat d'excellence, Cédric a découvert un grand nombre d'activités. Les activités sportives lui étaient déjà familières. Durant l'école primaire et la 6ème, cet adolescent a pratiqué du judo, de la natation et du tennis de table. La première année à l'internat, Cédric s'inscrit en judo mais aussi au club presse. De surcroît, Cédric participe à des activités culturelles : avec les autres internes de sa classe, il se rend de nombreuses fois à l'opéra et au théâtre. La seconde année, Cédric ne participe plus aux activités sportives : il arrête l'activité judo, qui le satisfait moins que les séances qu'il pratiquait en club.

« Ouais mais justement le judo j'aime pas trop. Enfin j'en ai fait quatre ans en club, et euh... c'était bien en club, parce que c'étaient des gens de mon âge et de mon niveau. Alors que là, c'est pas... Par exemple, Arnaud il est de mon âge mais il est pas de mon niveau, ouais il est plus fort ! »

Cédric s'inscrit à l'activité production numérique. Cette dernière, tout comme le club « presse » de la première année, sont des prétextes pour accéder aux ordinateurs. Cédric est un passionné de jeux vidéo, ce qui n'était pas sans poser de problème dans sa scolarité passée : Cédric ne « gérait » pas son excès. A l'internat, cet adolescent transgresse les règles pour passer plus de temps sur l'ordinateur que ce qui est autorisé. Par exemple, prétextant d'un devoir à faire, il se rend sur les ordinateurs pendant le temps d'étude. Mais Cédric raconte que cette stratégie est utilisée uniquement quand il n'a pas devoirs ! Sa scolarité est désormais rendue prioritaire. Malgré ses transgressions, cet adolescent raconte que, pendant la semaine, le temps consacré aux activités numériques a baissé. Il se « rattrape » le week-end : sa mère l'autorise à jouer de nombreuses heures, car désormais ses devoirs sont d'abord réalisés. Avec cette baisse du numérique et la découverte d'activités culturelles, on peut conclure que le temps hors école de Cédric prend davantage en compte les enjeux scolaires.

Outre ses « mauvaises fréquentations », c'est la pratique du basket-ball de manière intensive qui éloignait Solène de son métier d'élève. Ses entraînements quotidiens, qui finissaient tard le soir, ne lui permettaient pas de se consacrer pleinement à ses devoirs.

« Non mais faut dire à l'extérieur si j'ai raté et tout c'est parce que je faisais du basket et ça me prenait beaucoup sur le temps et tout. Tous les soirs après les cours j'allais au basket et après je rentrais chez moi il était 22h30. Et 22h30 je me douchais, j'essayais de faire mon maximum mais j'étais trop fatiguée et des fois je dormais tard le soir et je n'avais pas un bon rythme scolaire. »

Le dispositif a permis à Solène de combiner la pratique de sa passion et sa scolarité. En effet, pendant les deux années à l'internat, cette adolescente s'investit dans l'association sportive basket-ball de son lycée. Elle s'entraîne ainsi une fois par semaine et participe à des compétitions de manière ponctuelle. Cette limitation n'est pas dénoncée en tant que telle par Solène, qui peut désormais consacrer quasiment tout son temps à sa scolarité, même si celle-ci semble regretter son manque de temps libre.

« Je passe plus mon temps à travailler qu'à faire autre chose. Ça fait que je peux pas profiter du jardin, des autres activités. A part le jeudi de 17h à 18h normalement je suis à l'AS basket. C'est le seul truc et tout que je fais. Sinon à part ça, rien. »

En effet, Solène ne participe à aucune autre activité. Elle raconte avoir essayé l'activité de danse hip-hop, au début de la première année. Mais, comme elle connaissait déjà les mouvements

enseignés, elle a préféré arrêter. Par ailleurs, Solène profite de certaines activités ponctuelles, qui sont, pour elle aussi, décrites comme des « opportunités ». Par exemple, cette adolescente raconte avoir participé à l'émission « Au field de la nuit » ou s'être rendue à l'opéra.

« Ils nous amènent à l'opéra, enfin moi qui n'a pas l'habitude d'aller à l'opéra, enfin qui n'y va jamais, ça fait du bien de découvrir d'autres choses, que des trucs que je connaissais déjà avant ».

Même si ce n'est que de manière ponctuelle (sous forme de sorties et non d'activités hebdomadaires), Solène a découvert des pratiques culturelles, perçues comme légitimes.

2. Un changement de loisirs limité : Reda et Romain

Avant d'entrer à l'internat d'excellence, Reda pratiquait des activités sportives. A l'école primaire, cet adolescent jouait au football dans une association et en 6ème, il était inscrit dans un club de boxe. Lors de la première année, Reda choisit de s'inscrire à des activités sportives. Le mercredi après-midi, il se rend à l'AS handball, dans laquelle sont d'ailleurs inscrits tous ses copains de l'internat. De plus, Reda joue fréquemment au football : le lundi soir, lors d'une activité organisée par l'internat mais aussi durant son temps libre. Reda ne s'inscrit à aucune activité culturelle ou numérique hebdomadaire. Pour autant, il est obligé de se rendre aux sorties organisées. Il raconte que certaines d'entre elles ont été plaisantes, comme la sortie « aux manèges ». Par ailleurs, il a détesté écouter les concerts d'un orchestre car, ce n'est pas son style de musique et il n'avait pas le droit de parler ! Contrairement à d'autres, Reda ne décrit pas la sortie à l'opéra comme une « opportunité » à saisir.

La seconde année, Reda continue avec plaisir la pratique du handball. De surcroît, il a la possibilité de faire de la boxe dans l'internat, le mercredi soir. Mais il juge cette activité « pas top », vu les installations sommaires. Enfin, fortement incité par le CPE, cet adolescent s'inscrit à l'activité « tangara », qui ne le satisfait pas du tout : « je comprends rien. J'avais envie d'arrêter, on m'a dit non ». En réalité, Reda aimerait que les activités proposées par le dispositif laissent place à un véritable temps libre. Cet interne regrette de ne pouvoir se déplacer dans la ville – comme les autres adolescents (Zaffran, 2010) – à pied ou à vélo.

« Une activité que j'aimerais bien faire, qui serait bien. C'est genre un tour en vélo dans la ville. Tu vois un truc simple ! »

Reda aimerait faire des activités « simples mais bien ». D'ailleurs, maintenant que les sorties

culturelles sont basées sur du volontariat, cet adolescent ne participe à aucune d'entre elles. Avant d'entrer à l'internat d'excellence, son temps hors école était consacré au sport, aux sorties entre copains et un peu aux jeux vidéo. Ce sont ces activités que Reda pratique chaque week-end et qu'il regrette de ne pouvoir faire la semaine. Contrairement à d'autres internes, cet adolescent ne dénonce pas l'accès limité aux ordinateurs ou à la télévision – sauf pour les événements sportifs. Reda cherche à retrouver, au sein de la structure, ses loisirs passés et ne voit pas en l'internat d'excellence une voie d'accès à des activités perçues comme légitimes.

Plus que Reda, Romain illustre une résistance aux activités. Romain est l'un des rares internes à avoir réussi à « échapper » aux activités proposées par l'internat d'excellence. En effet, cet adolescent déclare en fin de première année ne participer à aucune activité hebdomadaire. Auparavant, Romain pratiquait du football américain dans une association sportive. Ce sport n'est pas proposé par l'internat d'excellence et les autres activités sportives ne l'intéressent pas. D'ailleurs, à son arrivée, Romain est déçu de ne pouvoir pratiquer de l'aviron, alors que ce sport était mis en avant dans la brochure présentant l'internat d'excellence. Comme d'autres adolescents, Romain raconte avoir été fortement incité à s'inscrire à une activité culturelle. De ce fait, au début de l'année, il se rend en « parcours de découverte culturelle ». Mais, peu satisfait de cette activité, il arrête de s'y rendre.

« J'ai été inscrit par force enfin de force à l'activité culturelle, c'était « parcours de découverte » avec un prof de mon lycée et la documentaliste de mon lycée euh... les premiers mois on a fait du dessin, des poèmes, et je me suis dit que j'avais pas une heure et demie à perdre. »

Romain ne veut pas « perdre son temps » avec les activités de l'internat. C'est dans cette même optique que cet adolescent assiste uniquement aux activités culturelles ponctuelles qui portent sur ses centres d'intérêt. Ainsi, Romain participe avec plaisir à une conférence sur les réseaux sociaux et à une autre sur « les films », mais ne se rend pas à une conférence sur les baleines ou à une représentation théâtrale, pourtant obligatoire. Il est d'ailleurs sanctionné pour son absence, en étant exclu trois jours, car il est « introuvable » par le personnel de la structure. Romain se donne le droit de choisir comment il veut occuper son temps. Pour autant, cet adolescent ne remet pas en cause l'idée que l'internat d'excellence offre des opportunités.

« Les conférences qu'ils font c'est vrai que c'est super intéressant. C'est... c'est vrai que c'est une occasion qu'on n'a pas. (...) Et puis on a vu Sarkozy, c'était cool, on n'a pas d'autres occasions de le voir ! »

Sans grande surprise, son année à l'internat d'excellence n'a pas donné envie à Romain de commencer ou de poursuivre une activité proposée par le dispositif, une fois la structure quittée. D'ailleurs, il ne s'inscrit à aucune activité encadrée, à son domicile. Celui-ci préfère pratiquer du surf seul, lorsqu'il en a envie !

Conclusion

Dans un contexte où les inquiétudes adultes envers l'adolescence persistent, le dispositif des internats d'excellence repose sur un encadrement du temps adolescent, pris dans sa globalité. En effet, cet encadrement dépasse le temps strictement scolaire, en proposant une multitude d'activités aux internes, réduisant un peu plus leur temps libre. Mais ce dispositif est doublement confronté à l'expérience adolescente. D'une part, ces derniers sont peu satisfaits des activités proposées : les activités sportives ne permettent pas de continuer un sport pratiqué précédemment ; les activités culturelles n'ont pas les effets scolaires escomptés. Et surtout, l'engagement dans ces activités va à l'encontre de leur recherche d'intensité. D'autre part, les internes, en quête d'autonomie, mettent en place des stratégies pour augmenter leur liberté de choisir et de disposer de leur temps. Cette expérience adolescente amène le dispositif à s'interroger sur l'acquisition de dispositions, qui devient au fur et à mesure un objectif lointain. Sans pour autant alléger l'emploi du temps des internes, des réajustements sont ponctuellement réalisés : les sorties sont rendues facultatives la seconde année. Par ailleurs, malgré la prise de distance de l'expérience adolescente, celle-ci se voit, en partie, modifiée : la baisse du temps des activités numériques se fait au profit d'activités culturelles. Mais les internes, ayant intériorisé l'importance des enjeux scolaires, acceptent ce sacrifice, s'il est gage d'une meilleure réussite. C'est justement cette question qui sera développée dans notre dernier chapitre.

Chapitre 7

Trouver un cadre favorable à sa réussite scolaire

« Ma première lère [dans son établissement d'origine], c'était une catastrophe, et là je trouve que je m'en sors pas mal même si c'est pas excellent ! Franchement j'attends de voir au bac ce que ça va donner parce que je pourrai dire que ça m'a vraiment servi (rire). », Anaya, Terminale S (redoublante en lère).

Les adolescents acceptent, en partie, les différentes contraintes du dispositif – l'éloignement avec leurs pairs, la coprésence avec de nouveaux pairs et l'encadrement de leur temps libre – pour espérer obtenir des gains scolaires. En effet, ils attendent surtout de l'internat d'excellence, un cadre-travail. La notion de cadre, dans le sens de cadre-travail ici, sera centrale dans notre analyse. On utilisera la définition de Dominique Glasman qui la définit comme :

« un cadre permettant de travailler dans de bonnes conditions, parce que du temps sera disponible et sera consacré officiellement aux études, parce que le jeune pourra y bénéficier de l'aide d'un surveillant, parce que les tentations d'esquive si présentes à la maison sont plus rares à l'internat » (Glasman, 2012 , p. 129).

Le cadre apporte à l'adolescent des conditions favorables à la réalisation de son métier d'élève¹⁷³.

Dans le but de promouvoir l'égalité des chances, le dispositif des internats d'excellence place l'accompagnement scolaire au cœur de son programme. Avec l'internat d'excellence, c'est une volonté de l'école de ré-internaliser la part du travail scolaire, réalisée habituellement à la maison, qui se concrétise¹⁷⁴. La structure met donc en place un cadre-travail formel avec plusieurs dispositifs pédagogiques. De plus, les établissements de centre-ville participent à la mise en place d'un cadre favorable à la scolarité des internes. Nous nous intéresserons aux ressentis des adolescents et à leurs réappropriations de ce cadre formel. Mais nous ne nous limiterons pas à ce rapport vertical et nous

¹⁷³ Plus largement, le cadre est une des conditions « aidant l'enfant à devenir lui-même », selon l'expression de François de Singly (de Singly, 2009), si tenté que celui-ci puisse composer à l'intérieur de ce cadre.

¹⁷⁴ C'est en 1902, avec l'avènement du lycée moderne, que le temps durant lequel les élèves réalisent leurs devoirs est placé hors de la classe (Kherroubi, 2009).

nous intéresserons également à la socialisation horizontale, en analysant les interactions entre pairs lors de la réalisation du travail scolaire (Vasquez, Martinez, 1990 ; Sirota, 1988) dans les deux contextes. Nous nous demanderons : comment ce cadre contient-il l'expérience adolescente ? Comment le dispositif modifie-t-il la sociabilité adolescente ? Dans quelle mesure la sociabilité adolescente crée-t-elle – en marge des dispositifs pédagogiques formels – un système de soutien¹⁷⁵ entre pairs et participe-t-elle à un cadre informel ? Une fois ces différentes questions exposées, nous mettrons en lumière les effets que ce cadre formel et informel peut avoir sur les trajectoires scolaires des élèves en termes de résultats ou de comportements.

I. Travailler à l'internat : cadres formel et informel

Avant de s'intéresser au cadre formel (avec les dispositifs pédagogiques mis en place) et les systèmes de soutien plus informels (entre les élèves et le personnel et entre pairs) nous allons nous pencher sur le sens attribué à l'excellence par le directeur et par les adolescents.

A. Une définition difficile de l'« excellence »

Plus qu'en internat ordinaire, les adolescents se sont inscrits en internat d'excellence. Qu'apporte ce terme en comparaison aux internats ordinaires ? Et surtout ici, quelles conséquences le nom du dispositif a-t-il sur les finalités du travail scolaire ?

1. Une distinction subtile entre élitisme et excellence, pour le directeur

Le nom du dispositif « internat d'*excellence* » est imposé aux acteurs sur le terrain. Le directeur de la structure étudié dénonce d'ailleurs cette appellation de manière virulente.

« Qui est le type au ministère qui a eu l'idée de parler d'internat d'excellence ? Mais qui est ce type qu'on me le donne ! Laissez-le-moi dix minutes dans une pièce sombre (rire), ce n'est pas possible de faire un truc pareil ! », Mr Pasteur, directeur de l'internat d'excellence.

¹⁷⁵ On différencie les termes « aide » et « soutien ». On utilisera le mot « aide » dans le sens (restreint) d'explications pour la réalisation de devoirs. On emploiera le terme de « soutien », dans une acception large : il comporte un soutien strictement scolaire, c'est-à-dire une aide aux devoirs, mais aussi d'un soutien plus moral, tel que des discussions pour (re)trouver la motivation.

Qu'ils soient satisfaits ou non, les directeurs doivent faire avec. Mais ces derniers peuvent donner au terme « excellence » le sens qu'ils souhaitent. Certains directeurs vont avoir des perspectives ambitieuses, désirant que les internes intègrent des grandes écoles à long terme (Rayou, Glasman, 2012). L'excellence a une toute autre conception – plus modeste sans doute – chez d'autres, comme c'est le cas à Marinville, où l'adolescent peut exceller dans n'importe quel domaine, tel que les filières professionnelles ou les activités sportives ou culturelles. Ainsi, Mr Pasteur *différencie l'élitisme et l'excellence*. Sa définition de l'excellence exclut l'idée de compétition mais aussi de hiérarchie entre les filières.

« Qu'est-ce que c'est que l'excellence ? C'est le fait d'exceller. Très basique, comme lecture du terme. C'est le fait d'exceller. Qu'est-ce que c'est l'élitisme ? C'est le fait d'être le meilleur, ou parmi une minorité de gens, qui ont accès à quelque chose alors que le reste non. Je veux dire, il y a un écart entre les deux. On ne peut pas considérer les deux sont la même chose. Tout le monde peut exceller, quelle que soit la voie qu'il choisit. Un menuisier peut être meilleur ouvrier de France. Ça existe tout ça. Bon. Donc l'idée c'était de me dire bon bah voilà on va fonctionner comme ça. En fait ce que l'on va mettre en valeur, c'est non pas, se fixer l'objectif d'envoyer 100% de notre effectif dans des grandes écoles (...) Et si un élève choisit de faire un bac pro commerce, et bah il va le faire son bac pro commerce mais par contre il va viser la mention. Il va viser l'école après, pas forcément la grande école, mais je veux dire le BTS qui va convenir à ce qu'il aura vu, puis la mention complémentaire. Enfin voilà c'est ça l'idée. », Mr Pasteur, directeur de l'internat d'excellence.

Cette vision de l'excellence a clairement des conséquences en termes de recrutement. Le directeur ne privilégie pas les élèves aux très bons résultats scolaires. On rappelle que sur les deux années, la moitié des internes recrutés avait une moyenne générale comprise entre 9 et 13/20, avant d'intégrer la structure. De plus, les dispositifs pédagogiques mis en place dans la structure seront liés à cette conception de l'excellence, ainsi qu'aux caractéristiques scolaires du public accueilli.

2. Un doute partagé par les internes : en « mode excellence »

Lorsqu'en entretien, on demande aux internes d'expliquer ce que sont les internats d'excellence, et plus précisément d'explicitier les raisons de l'appellation « excellence » apposée au terme d'internat, une partie d'entre eux reste perplexe : la notion d'excellence ne fait pas vraiment sens pour eux. Cela étant dit, dans les réponses de certains, ou dans les bribes de réponses de d'autres, on relève différents sens accordés à la notion d'excellence. Tout d'abord, les *deux tiers des internes interrogés sur cette question (12 sur 19), se sont appropriés la vision du directeur*.

« C'est, on vous a pas dit d'avoir tous 17 de moyenne, c'est pas ça qu'on cherche, mais une évolution. T'es venu ici t'avais 8 de moyenne, tu repars t'as 10, 11 et demi. Voilà c'est ça l'évolution, c'est ça l'excellence. Là l'excellence c'est pas... Souvent quand je dis « je suis dans un internat d'excellence » « oh ! C'est pas possible, t'as combien de moyenne » nan mais c'est pas du tout cet esprit-là. Ici, ils sont venus pour nous faire évoluer, je pense pas qu'ils aient pris des gens qui aient 40 000 de moyenne, franchement, je pense pas. », Naoline, 1ère S.

Pour ces adolescents, les internats d'excellence accueillent des élèves « à potentiel » pour leur permettre de progresser, sans pour autant atteindre l'excellence au sens élitiste du terme.

Par ailleurs, le message de la direction n'est pas assimilé et mobilisé par tous les adolescents. Gardant une version élitiste du mot « excellence », certains ne comprennent pas l'utilisation du terme, au regard de leurs résultats scolaires et de ceux de leurs camarades. Ainsi, quatre adolescents déclarent que les internes sont loin d'être excellents.

« Après pourquoi ils ont appelé ça excellence ? Franchement je me pose la question parce que je suis vraiment pas en mode excellence au niveau de mes notes et... les autres c'est pareil. », Fanny, 1ère ES.

Un glissement s'opère alors : si ce ne sont pas les élèves qui sont excellents, cela doit être la structure et les conditions de travail proposées. Nos observations rendent compte de ce point de vue attribuant le qualificatif d'excellence à la structure et non aux élèves. Ces derniers se plaignent des mauvaises conditions d'hébergement (chambres dans des préfabriqués...) ou des dysfonctionnements matériels (fuite d'eau, manque de lampadaires...), puis concluent leur discours, avec ironie, par des exclamations telles que « ah c'est ça l'excellence ! ».

Pour finir, quelques adolescents ont également un discours plus cynique. Selon trois enquêtés, le terme d'excellence, comme effet vitrine, aurait été choisi pour donner une image valorisante de la structure.

AB : « Pourquoi ils ont dit excellence à ton avis ?

Romain (1ère ES) : Ah... ça claquait ! (Rires). Franchement sur le panneau en face, ça claqué internat d'excellence quand même ! »

On retrouve une justification s'ancrant dans les principes du « monde marchand » (Boltanski, Thévenot, 1991). Dans cette logique marchande, le dispositif utilise des stratégies pour capter les familles et les élèves.

Même si le terme d'excellence n'est pas envisagé par tous les internes de façon identique et si d'ailleurs cette appellation ne fait pas toujours sens pour eux, ces adolescents se rejoignent sur

leur objectif : la réussite scolaire. L'internat d'excellence doit leur offrir des conditions leur permettant d'améliorer leurs résultats scolaires, dans un système scolaire désormais compétitif.

B. Une appropriation distanciée des dispositifs pédagogiques

Différents dispositifs pédagogiques (certains obligatoires, d'autres facultatifs) sont prévus par les internats d'excellence pour cadrer le travail scolaire des internes et les accompagner dans leur scolarité. Selon les internats d'excellence, l'encadrement du travail scolaire prend différentes formes, mais des constances sont tout de même remarquées : l'étude, organisée de manière variée (l'élève peut travailler seul dans sa chambre ou encore être en groupe, sous la surveillance d'enseignants pour un site ou d'assistants d'éducation pour tous les autres établissements) reste centrale (Rayou, Glasman, 2012). Nous allons ici décrire l'organisation de l'étude mais aussi les trois autres dispositifs mis en œuvre à Marinville. Mais, avant cela, voici un tableau synthétique des dispositifs pédagogiques :

Dispositifs pédagogiques formels mis en place

	Année	Durée / Fréquence	Encadrants	Public
Étude	Années 1 et 2	1h à 2h tous les soirs (selon niveaux et années)	Assistants d'éducation	Tous les élèves
Cours complémentaires	Surtout année 2	1h par semaine	Enseignants	Les élèves désignés par les enseignants
SOS	Année 2	1h par semaine (par discipline)	Enseignants	Les élèves volontaires
Tutorat	Année 1		Assistants d'éducation	Tous les élèves

1. L'étude, au cœur du cadre formel

Dans l'internat d'excellence étudié, l'accompagnement scolaire se centre principalement sur l'étude, encadrée par des assistants d'éducation, recrutés sur profil. Dans le but que les internes réalisent leurs devoirs, les assistants d'éducation sont présents pour les inciter à se mettre à la tâche, à les aider en cas de difficultés, et plus occasionnellement à contrôler que le travail est effectué et à leur donner des astuces méthodologiques. Les internes sont obligés de se rendre en étude chaque soir. Les internes qui n'y vont pas sont sanctionnés par des lettres d'avertissement envoyés aux

parents, par l'obligation de se rendre en étude le soir après le dîner ou par la non-reconduction de l'inscription la seconde année. Le nombre d'élèves dans les salles communes varie de cinq à une trentaine, pour un ou deux assistants d'éducation. La première année, l'étude varie entre 1h et 1h30, en fonction du niveau des élèves (collégiens ou lycéens). La seconde année, suite au désir du directeur d'augmenter le temps consacré au travail scolaire, le temps d'étude quotidien augmente et passe à 1h30 pour les collégiens et 2h pour les lycéens. La seconde année également, les premières et les terminales réalisent leur temps d'étude dans leur chambre et non plus dans une salle commune avec leurs camarades¹⁷⁶.

Un principe accepté

Les raisons d'inscription citées par les adolescents sont diverses et cumulatives. Mais elles portent majoritairement sur le domaine scolaire : trouver un meilleur environnement de travail, que ce soit la journée à l'école ou le soir pour les devoirs. Comme pour les internats ordinaires (Glasman, 2012), *la majorité des adolescents, qui désiraient intégrer l'internat d'excellence, attendait de cette structure un cadre-travail*. En effet, si on exclut les onze internes qui n'ont pas souhaité intégrer l'internat et ont subi la décision parentale, on constate cette attente de cadre-travail chez plus des trois quarts des internes restants.

« Je pensais qu'en internat, je serais plus cadré et je pourrais mieux justement faire mes devoirs. », Adrian, 3ème.

« Et en fait j'étais venu aussi à l'internat pour voir comment le cadre de travail, si c'était plus encadré que chez moi », Marc-Mathieu, 3ème.

« Je me suis dit qu'il fallait peut-être que j'aie dans un cadre plus strict, pour avoir, acquérir des méthodes de travail que j'avais pas forcément. », Fanny, 1ère ES.

Des personnes compétentes pour les aider et les soutenir, des espaces de travail spécifiques et aussi un temps délimité consacré à la réalisation du travail scolaire étaient les principaux souhaits des enquêtés. Certes les adolescents attendent de l'internat d'excellence un cadre-travail, sont-ils, pour autant satisfaits de l'organisation concrète de ce cadre-travail ? Rien n'est moins sûr.

¹⁷⁶ On peut penser à une volonté du directeur d'augmenter l'autonomie de ces internes. Mais les travaux de la seconde année, réduisant le nombre de salles disponibles, sont également un élément d'explication.

Une mise en œuvre critiquée

L'étude est loin de satisfaire tous les internes. *Ce n'est pas le fait d'avoir étude obligatoire qui est rejeté par les internes mais son organisation*¹⁷⁷. L'internat d'excellence instaure un temps spécifique pour la réalisation des devoirs, mais pas les conditions nécessaires. En effet, près des deux tiers des internes interrogés (24 sur 39), se plaignent de la manière dont se déroule l'étude.

Tout d'abord, les internes déplorent, quasiment tous, le *manque de calme*. On retrouve une mise en tension de la logique scolaire et de la logique adolescente, quand le bruit n'est plus synonyme d'ambiance, mais qu'il empêche de travailler (Cousin, Felouzis, 2002).

« L'étude... ouais déjà je crois que ça a été une erreur dans ma salle qu'on soit avec les collégiens (...) Les 5èmes ils travaillent pas, ils font n'importe quoi, tout le temps. C'est dur. Y a des jours où ils se calment. Et y a des jours vraiment où ils font n'importe quoi (...) Y en a qui foutent la merde. C'est pour ça que je préfère travailler dans ma chambre. Ils sont pas méchants, mais parfois ils énervent : ils parlent fort ! Mais un jour je vais en claquer un. Quand on travaille, on travaille bien. Et quand tu veux parler, tu parles mais t'es discret. Tu vas pas « wha !! wha !!! wha wha !!!! » Mais vas-y dégage ! On est là, on est là pour quelque chose, c'est pas parce que toi t'as pas envie de travailler que tu vas empêcher tout le monde de travailler. », Christopher, 1ère S.

Certains élèves éloignent leurs camarades de la tâche scolaire par leur chahut. Tous les internes recrutés n'avaient pas un comportement irréprochable. En effet, les entretiens avec les internes de la première année révèlent la présence d'élèves présentant des problèmes comportementaux au moment du dépôt de candidature : sur les trente-huit interrogés, trois nous racontent avoir été exclus plusieurs fois de leur établissement scolaire pour cause de comportement violent envers des camarades ou/et des enseignants. Mais pour d'autres, la déviance apparaît comme plus modérée, prenant la forme de bavardages. La reproduction des comportements des internes – on y reviendra en fin de chapitre – entraîne la mise en place d'un chahut dans certaines salles d'études. De plus, les règles organisationnelles, et plus précisément le nombre important d'élèves dans une même salle, ainsi que l'incapacité des assistants d'éducation à maintenir l'ordre, sont dénoncées. On observe alors des collégiens, seuls ou en petit groupe, quitter la salle d'étude et s'installer dans le couloir pour faire des exercices ou réviser au calme.

Le mercredi 6 avril 2011 : La veille d'un contrôle d'histoire, Léonie et Foued, tous deux bons élèves de troisième, quittent la salle d'étude. Ils s'installent alors seul chacun dans un coin du

¹⁷⁷ On ne traitera pas ici de l'organisation temporelle des différents temps scolaires, qui a été détaillé dans le chapitre précédent.

hall, pour réviser au calme et ne pas être tentés de discuter.

De même, pour éviter le bruit, la seconde année, les lycéens qui en ont l'autorisation (les 1ères et les terminales) font quasiment tous (sauf un) le choix de réaliser leurs devoirs dans leur chambre plutôt qu'en étude.

Le déroulement de l'étude varie selon les jours, les salles et les assistants d'éducation présents. Par exemple, on peut observer des salles d'étude accueillant trois élèves et d'autres jusqu'à une trentaine. Malgré ces variations, on constate que les études où tous les élèves travaillent dans le calme sont minoritaires, voire exceptionnelles, surtout lorsque le nombre d'élèves dépasse la dizaine.

Le lundi 26 septembre 2011, salle d'étude des 4èmes. L'étude est censée commencer à 18h, mais la salle n'est ouverte qu'à 18h08. Certains élèves finissent leur goûter avant d'entrer dans la salle. Les premières minutes sont marquées par d'incessants allers-retours d'élèves, ayant oublié – volontairement ? – des affaires dans leur casier. Vers 18h20, la plupart (pas tous) des vingt-quatre élèves de 4ème s'est mis au travail. Il y a un peu moins de bruit. Il n'y a jamais le silence total, étant donné que les élèves discutent en travaillant ou interpellent les assistants d'éducation pour de l'aide ou pour une demande de sortie. Vers 18h30, des élèves déclarent avoir fini leurs devoirs, comme Aurélie qui s'est avancée durant le week-end. Elle demande à aller en salle informatique car elle doit regarder une vidéo pour le cours de technologie. La surveillante refuse. Aurélie se retourne et discute avec sa copine. A partir de 18h30, le bruit sera constant dans la salle d'étude jusqu'à la fin vers 19h20. Les deux assistants d'éducation sont très sollicités par les élèves, en demande d'aide. De ce fait, ils n'arrivent ni totalement à faire de la discipline ni à s'investir dans l'accompagnement scolaire. Et les difficultés s'accroissent lorsqu'un des deux surveillants accompagne quelques élèves en salle informatique : le surveillant restant doit gérer seul la quinzaine d'élèves, qui s'agitent de plus en plus. Le bruit ne va qu'en augmentant.

De plus, pour plus d'un quart des élèves interrogés (11 sur 39), *les assistants d'éducation ne sont pas en mesure de les aider dans la réalisation de leurs devoirs*¹⁷⁸, pour différentes raisons. Tout d'abord, pour les collégiens surtout, les surveillants sont trop occupés à faire de la discipline. De plus, ces derniers sont trop peu nombreux, en comparaison à la demande d'aide, qui émane de nombreux internes.

« C'est mieux qu'ils mettent des gens en plus pour nous aider à faire nos devoirs, parce que les surveillants, ils pouvaient pas être partout. Donc des fois, t'attends, t'attends une heure avant que

¹⁷⁸ Pourtant, le CPE met en avant, dans son discours, le recrutement d'assistants d'éducation, aux compétences diversifiées, capables d'aider les internes. De plus, des affiches sont placardées dans l'ensemble de l'internat, avec les photographies des assistants d'éducation, leurs compétences et le message « nous sommes là pour vous aider ».

le surveillant vienne t'aider. C'est un peu chiant. », Fanny, 1ère ES.

De surcroît, quelques lycéens déplorent le manque de compétences, en termes de connaissances ou de pédagogie, des assistants d'éducation. En même temps, les élèves ravis de l'étude citent le plus souvent l'argument de l'aide des surveillants comme facteur expliquant leur satisfaction : sur dix internes satisfaits, sept citent l'aide des surveillants comme argument.

Le public accueilli dans chaque salle d'étude est hétérogène en termes de résultats. De plus, les élèves ne sont pas dans la même classe et n'ont donc pas les mêmes devoirs. Dans ces conditions, la présence d'un ou deux surveillants rend difficile une aide individualisée. Comme l'observent Patrick Rayou et Janine Reichstadt, (Rayou, Reichstadt, 2009), lors d'observations de temps d'études dans un collège, les accompagnateurs, lorsqu'ils ne sont pas enseignants de la discipline, montrent des carences dans la maîtrise des notions, dévoilant ainsi leur manque de compétences. On retrouve en partie ce même constat lors de nos observations de l'étude. Les assistants d'éducation sont recrutés selon leur spécialité disciplinaire et se limitent à leurs compétences, lors de l'aide des élèves. Par exemple, si un surveillant a des compétences en français et non en mathématiques, et qu'un élève a besoin d'aide dans cette discipline, le surveillant l'enverra chercher de l'aide auprès d'un de ses collègues. Mais les compétences déclarées par les assistants d'éducation se heurtent à des limites : ils ne sont pas spécialistes de leur discipline, mis à part les quelques surveillants qui préparent le concours pour être professeur dans le secondaire. Ainsi, nombre d'entre eux éprouvent des difficultés à expliquer un exercice à un élève : généralement, ils se contentent de lui donner la réponse ou lui expliquent de manière sommaire, sans utiliser les termes appropriés et renvoyer aux notions nécessaires.

Le 20 septembre 2011, en étude des 3èmes. Baya lève la main pour demander de l'aide en français à Vanessa, assistante d'éducation. Vanessa est dite « spécialiste » en français. Vanessa jette un coup d'œil à l'exercice de Baya, qui porte sur les fonctions grammaticales, et à la réponse que celle-ci a écrite sur son cahier. Vanessa lui dit : « la nature c'est pas la fonction. C'est un pronom » et s'en va.

Mais cela ne semble pas poser de problème aux élèves, qui pour la majorité d'entre eux cherche, avant tout, à s'acquitter le plus rapidement possible de leur tâche scolaire (Glasman, 2001).

Enfin, un cinquième des internes (8 sur 39) regrette *le manque de contrôle* exercé en étude, que ce soit sur la présence et la ponctualité, ou concernant la réalisation des devoirs. Ces internes aimeraient qu'on les contraignent davantage et qu'on les « pousse » à travailler.

Christophe (1ère ES) : « Et aussi parce que là on est assez encadré euh « normalement » (fait un signe de guillemets avec ses doigts). On est assez encadré, on nous met au travail. (...) Et l'encadrement c'est par exemple, si je veux pas aller en étude. Bah je vais pas y aller quoi. Il n'y a pas vraiment d'encadrement à proprement parler.

AB : Donc tu préférerais qu'ils vous suivent plus ?

Christophe : Ouais voilà (...) A l'étude, qu'on travaille ou qu'on travaille pas, dans tous les cas ils s'en moquent un peu. »

La seconde année, les premières et les terminales sont autorisés à réaliser leurs devoirs dans leur chambre (partagée avec un camarade). Ces derniers se disent satisfaits de cette mesure, qui leur permet de fuir le bruit des salles d'étude et de s'organiser à leur guise et ainsi de gagner en autonomie. Permis par le faible contrôle des assistants d'éducation, un décalage entre le temps de travail prévu dans l'emploi du temps et le temps de travail réellement effectué par les internes est constaté chez une majorité d'entre eux : sept terminales sur dix racontent ne pas consacrer les deux heures d'étude prévues à la réalisation de leur travail scolaire. Par exemple, Madiba, élève de terminale S, travaille une heure sur les deux heures d'étude imposées.

AB : « Et t'arrives à travailler dans ta chambre ?

Madiba : Mouais mouais (rire).

AB : T'es pas trop déconcentré ?

Madiba : Si un peu. Quand j'ai vraiment un contrôle je révise. Sinon bah, j'écoute de la musique (rire). Je suis pas

AB : Donc concrètement sur les deux heures tu dirais que tu travailles combien de temps ?

Madiba : 1h. »

Certains internes déplorent alors le manque de cadre et s'interrogent sur la plus-value de la structure : ils doivent de nouveau faire face, seuls, aux difficultés de mise au travail, qui les avaient poussés à s'inscrire en internat d'excellence. Certes l'internat d'excellence leur offre une chambre pour travailler et limite certaines distractions comme les activités numériques et télévisuelles¹⁷⁹, mais personne ne les « pousse » à travailler.

AB : « Et tu penses quoi de ce système de faire l'étude dans sa chambre ?

Marion (Terminale STG) : Je trouve ça bien, parce qu'on a plus de libertés et plus de... On peut plus se gérer nous-mêmes. Mais après c'est vrai que, parfois, il faudrait plus être cadré ou suivi, je trouve (...)

AB : Tu préférerais quoi toi ? Comment être suivie ?

¹⁷⁹ Ces distractions n'ont pas toujours disparu, étant donné la mise à disposition des ordinateurs par exemple, et/ou sont remplacées par d'autres, telles que les discussions avec le groupe de pairs.

Marion : Bah être plus derrière nous en fait. Plus vérifié. Après voilà, je sais que y aura plein de personnes qui seront pas d'accord avec moi, mais après je trouve que c'est une question de personnalité, si on a besoin, parce que moi je sais que j'ai du mal à faire les choses moi-même, même si je gagne en autonomie grâce à l'internat, c'est pas toujours évident. Et si j'étais encore plus poussée, je serais mieux.

AB : Donc t'aimerais que la surveillante vienne dans ta chambre et vérifie ton travail ?

Marion : Ouais voilà. »

On observe que le travail des élèves est très peu contrôlé par les assistants d'éducation. Avant tout, ces derniers attendent que les élèves ne perturbent pas l'étude : les internes peuvent s'occuper d'une toute autre manière qu'en faisant leurs devoirs – en dessinant et même parfois en dormant – du moment qu'ils ne font pas de bruit. Par conséquent, les élèves, peu motivés, sont tentés de reconduire leur ancien comportement face au travail scolaire, d'autant plus lorsqu'ils sont censés réaliser leurs devoirs dans leur chambre. Qu'en est-il des autres dispositifs pédagogiques ? Répondent-ils davantage à l'attente de cadre des internes ?

2. Les cours complémentaires, pour intensifier le travail scolaire

La première année, quelques cours de méthodologie sont ponctuellement dispensés par des enseignants, dans l'enceinte de la structure. Mais c'est surtout, à la seconde rentrée, que des cours nommés « complémentaires » sont mis en place de manière structurée. Le directeur désire recentrer l'organisation de la journée des internes sur le travail scolaire et non sur les activités sportives et culturelles : les temps scolaires sont alors augmentés (avec la mise en place des cours complémentaires et des SOS), au détriment des activités et sorties culturelles. L'expérience scolaire des internes amène le directeur à faire des réajustements.

« A l'issue de la première année, on s'est dit « oula, oula, d'abord, la priorité c'est le travail scolaire ! Donc on va mettre le paquet sur le travail scolaire. », Mr Pasteur, directeur de l'internat d'excellence.

Après une évaluation effectuée par quatre enseignants qui effectuent une part de leur service à l'internat d'excellence (français, anglais, mathématiques et sciences), des cours d'une durée d'une heure (par semaine) sont imposés aux internes, diagnostiqués comme « en difficulté » ou passant prochainement un examen. Ces temps ne sont pas organisés de façon similaire par chaque professeur : certains privilégient les exercices de révision, d'autres déclarent essayer de travailler « autrement ». Durant l'année, les élèves vont donc participer à zéro, un ou deux cours

complémentaires par semaine. A l'approche des examens (Baccalauréat et Brevet des collèges), les cours complémentaires, s'apparentant à des séances de révisions, s'intensifient ; des enseignants supplémentaires (histoire-géographie ou philosophie) interviennent dans la structure.

Une reproduction de la forme scolaire...

Comme c'est le cas avec l'accompagnement scolaire (Glasman, 2001), les cours complémentaires reproduisent la forme scolaire traditionnelle. En effet, ces derniers s'apparentent à des cours ordinaires : une répartition par niveau, un rapport frontal entre l'enseignant et les élèves, un contrôle des absences et des retards.

Le mercredi 14 mars 2012, je vais au cours complémentaire de français des 4^{ème}. Avant le début du cours, je discute avec l'enseignante qui me décrit le groupe des dix élèves, comme hétérogène, en termes de difficultés et d'autonomie. En tant qu'enseignante de la classe de 5^{èmes} d'internes l'an passé, elle connaît le profil scolaire de la plupart d'entre eux. Le cours débute à 17h15 (au lieu de 17h). La séance porte sur les notions du passé simple et de l'imparfait, en vue des épreuves communes ayant lieu la semaine suivante. L'enseignante distribue une série d'exercices, que les élèves doivent réaliser sur une feuille, qui sera ramassée en fin de séance. La professeure est très occupée entre les élèves qui la sollicitent pour des explications et ceux qui chahutent et qu'elle doit rappeler à l'ordre.

Les enseignants intervenant dans l'internat d'excellence doivent faire face à l'hétérogénéité des élèves – comme en classe ordinaire d'ailleurs – mais surtout à une sur-sollicitation de ces derniers. Lors de mon observation du cours complémentaire de mathématiques, l'enseignant me demande, d'un air désespéré, d'aider une élève en grande difficulté, en me demandant : « t'as des restes de 3^{ème} ? ». Ce cadre organisé par les enseignants satisfait-il davantage les adolescents ?

... qui satisfait en partie les élèves

En comparaison à l'étude, les cours de méthodologie (première année) et ceux nommés « complémentaires » (la seconde année), sont dénoncés de façon moins virulente¹⁸⁰. En effet, l'avis des internes est plus mitigé et dépend des cours, du professeur et des attentes variées des internes. Ainsi, la seconde année, dans une proportion proche, les internes font un retour positif des cours complémentaires, un retour négatif, ou un retour mitigé (l'avis de l'interne dépend des cours).

¹⁸⁰ On peut supposer que la fréquence des cours complémentaires, beaucoup moins élevée que l'étude, est une explication du nombre plus faible de critiques. On peut également se questionner sur les effets éventuels des cours complémentaires : les groupes constitués pour les cours complémentaires étaient très, voire trop, modulables : il arrivait qu'un élève ne voie qu'une fois l'enseignant.

Les internes apprécient d'être aidés par les enseignants, jugés plus compétents que les assistants d'éducation. Mais le nombre trop important d'élèves dans certains cours rend difficile la mise en place d'une aide personnalisée. De plus, le mélange d'élèves de filières différentes (pour les lycéens) ou de niveaux différents pour les collégiens (5èmes avec 4èmes, par exemple) est dénoncé par quatre internes, qui regrettent que le cours ou les exercices ne soient pas adaptés à leur programme. Enfin, trois internes ne comprennent pas leur obligation d'assister aux cours complémentaires dans des disciplines, où leurs résultats sont satisfaisants. Les propos de Mathilde, élève de 4ème, reprennent l'ensemble des mécontentements :

« Alors ça [les cours complémentaires] par contre... A mon avis, ça sert vraiment à rien ! Parce que déjà, les cours complémentaires, euh les gens ils sont mis dedans je sais pas selon quels critères, parce que je me suis retrouvée des fois à, à aller dans un cours où la matière j'avais 18, à ne pas aller dans un cours où la matière j'avais 9. Et en plus, y a 5^{ème}, 4^{ème}, 3^{ème} mélangés, donc c'est du grand n'importe quoi. C'est des profs qu'on connaît pas, qu'ils connaissent pas notre programme et, c'est vraiment, les cours pour moi c'est n'importe quoi et ça sert à rien. (...) Déjà y a le prof qui demandait à chacun, ce qu'il avait à faire et tout. Euh y avait plusieurs classes, après il écrivait un exercice pour chaque classe et tout. En général, c'étaient les bases, des trucs qu'on savait déjà faire depuis des années. Et voilà. Après il avait pas le temps de corriger tout le monde parce que y avait plein de gens, y avait genre 20 personnes avec 10 classes différentes en tout. Donc... franchement ça servait à rien. Surtout que, les gens ils étaient pas, euh comme y avait des gens qui discutaient et tout, bah y a le prof qui leur demandait de se taire et en fait il passait plus de temps à faire la police qu'à faire le cours. », Mathilde, 4ème.

Les internes n'ont pas les mêmes attentes concernant les cours complémentaires : certains attendent des explications sur des notions, d'autres aimeraient pouvoir réaliser leurs devoirs ou des sujets d'examens... Mais tous désirent que ces cours soient directement utiles à leur scolarité. Les cours de méthodologie générale ou les cours complémentaires, comme celui de physique, qui s'éloignent trop de ce désir de rentabilité, sont décrits comme « ne servant à rien ». Dans cette même idée, des internes regrettent que la méthode utilisée par l'enseignant de l'internat ne corresponde pas à celle de leur professeur, en classe. Seule une minorité apprécie de s'éloigner du programme et d'enrichir leurs connaissances, mais conclut tout de même à la faible utilité de cette approche.

3. Le SOS, un dispositif fantôme

Contrairement aux deux autres dispositifs précédemment décrits, le SOS est basé sur du

volontariat. La seconde année, les internes ayant besoin d'aide dans une des quatre matières (français, anglais, mathématiques, sciences) peuvent rencontrer le professeur, qui est disponible et les attend dans une salle, une heure par semaine.

Au vu des principales critiques adressées aux cours complémentaires, les SOS pourrait être un dispositif en concordance avec les attentes de la majorité des internes : petit groupe, aide personnalisée de l'enseignant (explication du cours, aide pour les devoirs, exercices en fonction des difficultés personnelles de l'élève). La possibilité d'avoir quasiment un cours particulier assuré par un enseignant ravit les quelques élèves qui y participent.

« [Lors du SOS] on vient pour faire nos devoirs ou pour lui demander si on arrive pas quelque chose. Et vu qu'on est en effectif réduit c'est beaucoup plus simple que quand il y a des cours obligatoires où on est au moins vingt dans la salle. », Marion, terminale STG.

Mais c'est bien la première limite de ce dispositif : seuls quelques élèves sont présents au SOS, qui est facultatif. Sur les vingt-huit internes interrogés, seuls trois – toutes des lycéennes – déclarent se rendre parfois ou chaque semaine en SOS. Ce sont des élèves aux résultats globalement moyens et qui ont plutôt un comportement conforme aux attentes de l'école. Plus précisément, deux adolescentes sur les trois sont mêmes des élèves sérieuses, qui n'ont pas de difficultés particulières à se mettre au travail.

On n'a pas observé de séances de SOS : à chaque fois que l'occasion se présentait, l'enseignant était seul dans sa salle en attente d'élèves. D'emblée on peut s'interroger sur la rentabilité de ce dispositif. Une majorité des élèves (surtout lycéens) déclare aller demander fréquemment des explications aux enseignants présents dans la structure. Mais ces derniers profitent de leurs cours complémentaires pour échanger avec les enseignants : ils ne voient pas l'intérêt d'aller en SOS, et perdre une heure de leur temps libre, si précieux.

AB : « Et tu vas des fois aux SOS ?

Christophe (Terminale ES) : Euh... non pas vraiment. Parce que si j'ai des questions à poser à un prof, enfin j'ai pas vraiment de questions à poser. Parce que là pour le bac il faut que j'apprenne. Sauf si je comprends pas un truc, ouais je vais aller le voir, mais ça sert à rien que je reste une heure. Je pense.

AB : Donc t'y vas au début, tu poses une question et tu t'en vas ?

Christophe : Non j'y suis jamais allé au SOS. De toute façon les profs je les vois en cours donc quand j'ai un truc je leur demande en cours. »

Le soutien des adultes – constituante du cadre-travail – est également accessible hors du temps des dispositifs pédagogiques précédemment décrits.

4. Une recherche effrénée de soutien individualisé

L'étude de Robert Rosenthal et Lenore Jacobson a révélé l'effet – appelé effet Pygmalion – des attentes des enseignants sur les performances scolaires des élèves (Rosenthal, Jacobson, 1968). Même si cette enquête a suscité de nombreuses controverses, on ne peut contredire le fait que le traitement particulier des professeurs (avec entre autres l'attention et le soutien moral) joue un rôle dans la confiance en soi et la motivation de l'élève. Certains chercheurs (Braun, 1976 ; Darley, Fazio, 1980 ; Weinstein, 1985) pointent l'idée que les élèves doivent avoir conscience du comportement particulier des enseignants pour qu'il y ait des effets positifs. Intéressons-nous à la mise en place de soutien dans l'enceinte de l'internat d'excellence.

La première année, un système de tutorat est organisé : chaque interne se voit attribuer un tuteur parmi les assistants d'éducation¹⁸¹. Le tuteur est censé suivre de manière plus intensive la scolarité de ses tutorés (en suivant ses résultats scolaires, en l'aidant dans ses devoirs et dans sa méthodologie, en lui apportant un soutien moral...). Montrant son peu d'efficacité, ce dispositif disparaît à la seconde rentrée, puis réapparaît au cours de l'année, pour quelques élèves en grandes difficultés.

Dans les faits, *le système de suivi des internes par les membres du personnel repose davantage sur une organisation informelle et non sur un dispositif pédagogique particulier*. Les élèves, en fonction de leurs affinités et de leurs besoins scolaires, vont tisser des relations de soutien avec un ou plusieurs assistants d'éducation – qui ne leur sera pas imposé. Mais plus que les assistants d'éducation, les CPE et le directeur exercent un suivi particulier des élèves, qui dépasse les réprimandes en cas de mauvaises notes : ils reçoivent dans leur bureau des élèves qui ont besoin d'être écoutés, en convoquant certains qui voient leurs résultats scolaires baisser et leur proposent des séances de soutien avec un assistant d'éducation ou un enseignant, les aident dans leur recherche de stage et ils vont même jusqu'à donner eux-mêmes des cours de méthodologie.

Un tiers des internes pointe l'écoute particulière des membres du personnel dans l'enceinte de la structure, leurs encouragements et leurs conseils (en termes d'orientation par exemple).

« Avec les surveillants je m'entends bien avec beaucoup, beaucoup d'eux je m'entends bien, ils ont été là, ils ont tous été là pour moi au début de l'année quand c'était dur, et je pouvais me confier à eux quand ça allait, quand j'allais mal et c'est ce que j'aimais beaucoup, et c'est pour ça que je voulais rester en fait. Parce que j'avais beaucoup d'adultes autour de moi qui pouvaient m'aider et ça m'a donné encore plus de force. Et Mr Moulin [CPE], lui, il a vraiment

¹⁸¹ Contrairement à d'autres internats d'excellence, aucun tutorat n'a été mis en place avec des étudiants de grandes écoles. Les élèves de terminale ont pu aller visiter et assister à une matinée de cours à l'école des mines et ont rencontré deux ou trois fois des étudiants de HEC. Cette absence de tutorat spécifique est à mettre en lien avec la vision modeste de l'excellence du directeur.

fait beaucoup pour moi, depuis le début de l'année (...) Il est tout le temps, tout le temps derrière nous, tout le temps en train de nous remotiver, de nous dire quand, quand on abuse, ou qu'on dépasse les limites. Et ce que j'aime avec Mr Moulin en plus, c'est qu'il est tout le temps là pour nous, pour nous, pour nous écouter et voilà, ce que j'aime. », Sophia, 5ème.

Plus qu'un accompagnement dans la réalisation de leurs devoirs, les élèves se sentent soutenus dans leur scolarité, d'un point de vue moral. Les membres du personnel, comparés parfois à des parents, deviennent des « personnes importantes », à qui il faut prouver qu'on peut y arriver et ne pas décevoir.

Céline (2nde) : « Mais Mr Moulin, lui, il veut que je reste. Enfin c'est pas mon père non plus mais voilà.

AB : C'est important son avis ?

Céline : Oui. »

Tous les adultes, et même le chercheur, deviennent des sources potentielles de soutien :

Quand je deviens une tutrice informelle...

Ma présence fréquente au sein de l'internat d'excellence – ainsi que mes caractéristiques proches des assistants d'éducation – me font devenir une de soutien (scolaire ou non). Par exemple, en étude, dès que le surveillant présent n'est pas compétent dans la discipline qui pose difficulté à un élève, je suis sollicitée avec des questions, telles que « Audrey t'es forte en maths ? Tu peux m'aider ? ». Devant les mines désemparées de certains, je n'ai pu me résigner à répondre par la négative. J'ai donc de nombreuses fois aidé des élèves dans le besoin – avec sûrement autant de lacunes pédagogiques que certains assistants d'éducation (cf. celles décrites précédemment). Mais je me suis efforcée de ne jamais donner les réponses aux élèves, qui pour la plupart n'attendaient que cela. Je suis également plusieurs fois interpellée pour des conseils concernant l'orientation ou encore pour qu'on me montre des notes. Mes réponses ne sont d'ailleurs pas toujours conformes aux attentes des internes. Par exemple, Mory, élève de 2nde, m'annonce qu'il a 15 de moyenne en histoire. Devant mon absence d'enthousiasme, il ajoute : « il faut dire c'est bien ! ».

La demande occasionnelle se transforme en suivi particulier pour certains internes. Prenons l'exemple de Yacine. Un mercredi après-midi, dans le hall du bâtiment « auditorium », un élève de 2nde, Yacine, vient demander à un assistant d'éducation de lui faire réviser son contrôle de géographie. Ce dernier étant occupé, je m'en charge. Le bruit et le manque de connaissances de l'élève rendent la séance de révision compliquée. A partir de ce jour, Yacine ne se contentera pas de me demander de l'aide pour ses devoirs. Dès qu'il me croisera, il me parlera de ses notes, me montrera ses bulletins en me demandant « de ne pas l'engueuler », me parlera de son orientation mais également de sa vie de famille...

Mais cette recherche effrénée de soutien qui trouve le plus souvent satisfaction a des conséquences, dont la principale est la dépendance.

De l'autonomie à la dépendance

L'idée d'une autonomie des élèves est centrale dans les discours du personnel des structures. Comme le souligne Bernard Lahire, l'autonomie (ou son manque) est énoncé comme le principal facteur explicatif de la réussite (ou de l'échec) (Lahire, 2005). Dans la structure étudiée, il est attendu de l'interne, qu'il aille de lui-même voir les membres du personnel (CPE, assistants d'éducation ou enseignants) pour expliquer qu'il a des difficultés et qu'il veut de l'aide, montrant ainsi son envie de réussir.

« Jouer le jeu, c'est déjà dire quand on a une mauvaise note. Jouer le jeu, c'est assumer, c'est assumer le fait d'être en difficulté. Et avoir envie de s'en sortir, exprimer le fait qu'on a envie de réussir. Dire, ne pas jouer le jeu, c'est dire « je n'y arrive pas et de toute façon je n'y arriverai jamais ». Voilà. Ou « vas-y je m'en fous, de toute façon c'est une matière de merde ». Jouer le jeu c'est dire « je me plante, voilà, je comprends pas pourquoi, comment je peux faire ? », Mr Moulin, CPE de l'internat d'excellence.

La principale conséquence de cette logique est *la dépendance de l'élève vis-à-vis de l'aide*, souvent observée dans l'enceinte des internats d'excellence (Rayou, Glasman, 2012), mais également lorsque l'élève est dans son établissement scolaire, la journée. Une part importante des internes a tendance à solliciter constamment un enseignant ou un assistant d'éducation, avant même parfois d'avoir lu la consigne ou essayé de chercher seul.

En salle d'étude des 2ndes : Léonie demande de l'aide en anglais à Mathis, assistant d'éducation. Elle doit traduire un texte en français écrit en anglais. Elle n'a pas pris la peine de lire le texte avant et d'essayer de le traduire seule.

Les personnels de l'internat complètent alors leur définition de l'autonomie, en ajoutant que le dispositif doit permettre à l'élève de devenir autonome dans la réalisation de ses devoirs, c'est-à-dire être capable de les réaliser seul. Le discours sur cette notion d'autonomie apparaît assez obscur : être autonome signifie à la fois « aller demander de l'aide » et « réaliser seul ses devoirs ».

Les adolescents attendent de la structure un cadre-travail, qui leur permettrait de réaliser leurs devoirs et plus largement de réussir scolairement – et non pas d'exceller au sens élitiste du

terme. L'internat d'excellence répond ainsi à cette attente en mettant en place une combinaison de dispositifs pédagogiques. Mais les internes n'hésitent pas à critiquer l'organisation concrète de ces dispositifs pédagogiques, qu'ils s'approprient de manière différenciée. De plus, les adolescents continuent à chercher un soutien en dehors des dispositifs et de la forme scolaire traditionnelle : par exemple, ils vont demander de l'aide aux enseignants et aux assistants d'éducation, de façon plus spontanée. C'est tout un système de soutien – au sens large du terme – qui se décline au sein de la structure, liant les internes aux membres du personnel. Nous allons maintenant nous demander si ce système de soutien se cristallise également dans les interactions entre pairs et si les internes ont su mettre en place un cadre-travail informel¹⁸².

C. Les pairs de l'internat d'excellence : des partenaires scolaires ?

L'objectif de cette partie est d'analyser dans quelle mesure les pairs de l'internat influencent le cadre-travail de l'adolescent : le perturbent-ils ou au contraire le renforcent-ils ? Avant même de s'intéresser à la potentielle mise en place de partenariat scolaire, il nous paraît pertinent de nous pencher sur la perception que les internes ont de leurs pairs. La sociabilité adolescente est souvent décrite par le personnel scolaire, les parents, et parfois par les adolescents eux-mêmes comme une adversaire au travail scolaire. Cette méfiance garde-t-elle tout son sens dans l'internat d'excellence ?

1. Une meilleure adéquation entre les hiérarchies scolaires et juvéniles

François Dubet et Danilo Martuccelli montrent une opposition entre les hiérarchies scolaires et les hiérarchies juvéniles, exacerbée dans les collèges populaires (Dubet, Martuccelli, 1996). *A l'internat d'excellence, les hiérarchies adolescentes se superposent à celles du personnel scolaire*, aussi bien pour les lycéens que pour les collégiens. L'élève qui réussit est valorisé par ses camarades et désigné positivement.

« Enfin je sais que quelqu'un comme Naoline par exemple va se faire des plannings : elle a son emploi du temps de cours + son emploi du temps de devoirs et puis là maintenant son emploi du temps de révision ! ce que je peux absolument pas faire.(...) Je vais reprendre l'exemple de Naoline parce que pour moi c'est l'exemple type de la personne qui travaille beaucoup. Si à 18h

¹⁸² Aucun système de tutorat entre élève n'a été mis en place par la direction. La première année, le regroupement d'élèves de 5èmes et de terminales dans une même salle d'étude avait pour objectif de permettre aux plus âgés d'aider les plus jeunes. Mais, dans les faits, les aides entre ces deux groupes d'élèves étaient de l'ordre de l'exception. On ne dispose pas d'explications de la direction concernant l'absence de tutorat entre pairs.

on rentre dans sa chambre, on va la voir en train de travailler. Je veux dire, à 20h on rentre dans sa chambre elle a fini de travailler elle va manger. A 21h à moins qu'elle se soit prévu d'autres choses, elle va travailler, elle va faire autre chose. », Camille, Terminale L.

L'échelle d'évaluation adolescente prenant appui sur les hiérarchies scolaires, l'interne s'autorise à jouer un rôle de bon élève : il ose donner des conseils scolaires à ses camarades – on y reviendra – et peut aller jusqu'à frimer devant ses pairs, sachant que sa réputation dans le contexte de l'internat d'excellence, s'appuie également sur des critères scolaires.

Lundi 21 novembre 2011, en salle d'étude, Mory, élève de 2nde, aux résultats scolaires moyens, voit son copain Foued éprouver des difficultés dans ses devoirs. Il s'adresse alors à lui, avec un ton hautain : « tu veux que je t'aide ? ».

La figure de « l'intello » ou du « bouffon » (Dubet, Martuccelli, 1996) disparaît-elle ? Au cours de nos entretiens et observations, on a entendu deux fois le terme d'« intello », employé pour désigner deux internes, qui ne sont pas exclus du groupe. Antoine, élève de 3ème, explique que cette désignation par certains de ses camarades a vite disparu. Pour Naoline, le terme « intello » est employé par une amie :

« Koumba, c'est ma petite sœur, parce qu'elle est plus petite que moi. Et, d'après elle, je suis une intello ! (Rires). » Naoline, 1ère S.

Par ailleurs ce sont ceux qui ne s'investissent pas dans la tâche scolaire, qui vont être perçus négativement par les autres internes¹⁸³.

« Mais y a des gens qui ont rien à faire ici en fait, parce que, ils ont pris la place de quelqu'un d'autre qui ça se trouve aurait travaillé mieux qu'eux. Par exemple, y a Adrian, qui est dans ma classe, lui en cours il dort, il dort ou il fait que dessiner, il répond aux profs », Céline, 3ème.

La mixité scolaire dans la structure est perceptible par les internes. Le recrutement d'élèves n'ayant pas un comportement conforme aux attentes de l'institution scolaire et surtout manquant de motivation – la motivation était un critère du public visé par le dispositif – est dénoncé.

« En fait, y a certaines personnes qui ont plutôt, qui sont pas bêtes, qui peuvent réussir, mais qui se donnent pas à fond quoi. Euh je pense souvent aussi à, dans la classe de 5ème à part certains,

¹⁸³ Dans le chapitre 5, il était question d'une distinction entre les majoritaires adeptes de la culture de rue et les minoritaires non-adeptes. Le rapport majoritaire/minoritaire apparaissait comme relativement pacifié. On peut faire l'hypothèse que cette pacification s'expliquerait en partie par l'importance accordée aux hiérarchies scolaires. Dans l'internat, celui qui est ciblé par les moqueries est celui qui ne travaille pas et pas celui qui ne respecte pas les codes de la culture de rue. De plus, il est intéressant de souligner que les deux systèmes de catégorisation ne se superposent pas : des élèves s'investissant dans leur métier d'élève sont adeptes de la culture de rue (Foued, Marc-Mathieu et Ciel sont des exemples cités).

les 5èmes sont souvent venus, les 5èmes on peut pas vraiment montrer leur motivation dès le début. Mais sérieusement chez les 3èmes, Ina aussi, c'est c'est, ça c'est mon point de vue personnel, j'ai l'impression ils sont pas vraiment motivés. (...) Je me rends compte que les gens sont pas vraiment motivés dans le fait que, si ils étaient motivés ils feraient attention sur leur comportement, qu'ils travailleraient plus, qu'ils se donneraient plus à fond. », Marc-Mathieu, 3ème.

Avec l'utilisation de l'expression « se donner à fond », on constate une transposition de la logique d'intensité (présente dans les loisirs) dans la sphère scolaire.

Le mardi 11 octobre 2011, en salle d'étude de 5ème, Amir demande à Ciel son agenda, qui refuse « tu as qu'à te servir de ton agenda ». Florence dit à l'assistant d'éducation plusieurs fois « Amir fait rien » et dira à Amir « avance-toi comme ça tu seras tranquille ». Le mercredi 30 novembre 2011, Amir est ciblé par trois de ses camarades autres. Ciel et Florence disent, d'un ton agacé : « Amir note pas son cours, ni les devoirs ».

Amir a de bons résultats (avec une moyenne générale supérieure à 13), meilleurs que ceux de Ciel et Florence (qui ont respectivement 7/20 et 10/20 de moyenne générale). Amir, comme « fumiste » (Barrère, 1997) agace ses camarades. Par ailleurs, loin d'être idéalisés, les élèves qui ne réussissent pas sont parfois stigmatisés par le groupe de pairs : on a observé un groupe de collégiens se moquer de trois filles ayant eu zéro ou encore deux lycéens blaguer sur leur camarade, en seconde professionnelle. Une compétition s'instaure entre les internes, à celui qui aura la meilleure note.

Le Mardi 29 novembre 2011, en étude, Marc-Mathieu discute avec un copain, qui dit « j'ai eu 17 ». Marc-Mathieu lui répond alors « tu veux une image ? », et ajoute « Demande à Foued, j'ai 15,6 en physique ». Quelques minutes après, Foued interpelle Lauriane, copine de classe : « A ce contrôle j'ai eu 17 ». Marc-Mathieu ajoute : « Moi 16 ! ».

Cette compétition semble « bon enfant » : elle s'instaure entre des adolescents, qui ne sont pas de simples camarades mais qui ont tissé un lien amical.

L'internat d'excellence, par son recrutement et ses objectifs, crée un contexte propice pour que l'individu mette en place des stratégies scolaires. Face au groupe de pairs, les adolescents s'autorisent à jouer pleinement leur rôle d'élève. De plus, l'adolescent interne peut aussi trouver un partenaire scolaire, parmi ses pairs. C'est ce niveau des interactions que l'on va aborder maintenant.

2. Soutien scolaire entre pairs : l'émergence de relations stratégiques ?

On choisit l'expression de « partenaires scolaires », pour désigner les élèves qui travaillent ensemble. Le terme de « partenaire » désigne la personne avec qui on s'associe pour réaliser une action commune, ici la tâche scolaire. On trouve alors une dimension stratégique. Mais le terme évoque également une dimension affective, lorsque « partenaire » est pris dans le sens de « compagnon », par exemple. Du fait de ces deux dimensions, l'utilisation de l'expression « partenaire scolaire » nous apparaît justifiée.

Trouver un partenaire scolaire : un choix stratégique et affectif

Dans le questionnaire distribué à l'internat, la question 9 concerne le travail scolaire : « Tu as besoin d'aide pour tes devoirs, auquel/à laquelle de tes camarades de l'internat demanderais-tu de l'aide ? ». Avant d'analyser précisément les réponses, on peut déjà relever que onze internes ont répondu en réfutant l'idée de s'adresser un camarade, avec des réponses telles que « non », « personne » ou « un surveillant ». L'aide entre pairs ne fait pas l'unanimité parmi les internes. Maintenant, voyons comment s'établit le choix du camarade pour cette question. Tout d'abord, on remarque que pour 88 % des répondants (111 sur 126) le choix se porte sur un interne du même niveau, et même un camarade de la même classe pour 35 % des répondants (44 sur 126). On retrouve ici un aspect pratique. L'interne choisi, s'il est du même niveau, est plus en mesure de se rappeler ce qui a été vu en cours. Il ne doit pas faire appel à sa mémoire comme c'est le cas des élèves d'une classe supérieure (12 % des internes choisissent quand même un camarade scolarisé à un niveau supérieur, qui peut être perçu comme plus compétent). De plus, si les deux internes sont dans la même classe, le camarade choisi sera au même point dans le programme et pourra reprendre les propos du professeur, comme bases d'explication.

« Bah en fait, on est 401 [4ème1] 402 [4ème 2], moi je suis en 401 et lui en 402. C'est les deux classes européennes donc on a à peu près les mêmes profs. Donc à peu près les mêmes devoirs. Et à peu près les mêmes programmes, dans le même sens quoi. Donc c'est lui, qui serait le plus approprié à m'aider. », Cédric, 4ème.

Une majorité d'internes (74 %) désigne un camarade ayant des résultats scolaires supérieurs aux siens, l'écart moyen étant de + 2,8 points de moyenne générale¹⁸⁴. Pour les 26 % restants qui

¹⁸⁴ On compare les moyennes générales (du dernier trimestre disponible) de l'interne répondant et de celui désigné et calculé l'écart. Pour les collégiens, il s'agit du troisième trimestre de la deuxième année (correspondant au moment de la passation du questionnaire). Pour les lycéens, ayant très peu des bulletins des 2ème et 3ème trimestres, on choisit de prendre en compte le 1ère trimestre. Puis, on calcule la moyenne des différents écarts pour trouver l'écart moyen. Pour limiter les biais, on compare uniquement les élèves d'un même niveau et on exclut également les comparaisons entre séries professionnelles et générales.

désignent un camarade avec des résultats plus faibles, l'écart moyen entre leur moyenne et celle du partenaire est plus faible : - 1,5 points. Sept de nos enquêtés sur les treize qui commentent leur réponse à cette question, vont citer les résultats scolaires comme expliquant leur choix.

AB : « T'as besoin d'aide pour tes devoirs, t'as mis Camélia ? »

Mathilde (4ème) : Parce que elle est, elle a un bon niveau, elle a un super bon niveau scolaire. »

De plus, l'attitude du camarade en classe et plus largement son comportement scolaire – avec l'emploi d'adjectifs comme « travailleuse » ou « sérieuse » – entrent également en compte. A cela s'ajoutent des capacités de pédagogue, qui maximise les chances de comprendre l'explication.

« Je demande aussi souvent à Christopher, Sofiane parce que j'aime bien leur façon d'expliquer.

Ils sont pas compliqués donc on comprend bien. », Anaya, Terminale S.

La possibilité donnée à l'interne par ses pairs de jouer pleinement son rôle d'élève offre un contexte favorable à la mise en place de stratégies. Par exemple, comme on l'a vu, des élèves exposent oralement leurs notes à leurs camarades, ce qui permet aux internes de se catégoriser entre eux selon des critères scolaires, et de trouver le partenaire adéquat une fois le moment venu. La catégorisation scolaire est facilitée pour les internes d'une même classe.

Le choix du camarade « donneur d'explication » est donc stratégique. Mais cette relation prend également en compte une dimension affective¹⁸⁵. Pour réfléchir sur ce point, on a croisé la réponse à la question concernée – « Tu as besoin d'aide pour tes devoirs, auquel/à laquelle de tes camarades de l'internat demanderais-tu de l'aide ? » – avec la question 3 « A l'internat, de quel(le) interne te sens-tu le plus proche ? ». On constate que pour quasiment un tiers des enquêtés (33 % exactement) la réponse aux deux questions est identique. Le choix du partenaire scolaire est donc en partie affectif : l'interne va demander de l'aide pour son travail scolaire à son ami – et cet ami a de meilleurs résultats scolaires que lui dans quasiment 70 % des cas. Mais on peut également faire l'hypothèse d'une réciprocité : la construction amicale des internes concernés prend en compte un critère scolaire. Les propos de Marc-Mathieu confirment cette hypothèse :

« Foued parce que cette année on était dans la même classe. Euh bon c'est vrai qu'il y en a d'autres. Mais le reste c'est plutôt potes, en fait Foued c'est un peu le rôle des deux. Il est pote et en même temps, il est, on travaille à deux. On s'entend bien, on sait ce qu'on va faire (...) Parce qu'on s'entend bien, on travaille bien ensemble. Ça, ça porte ses fruits quoi. Je sais que lui aussi, nous deux on a envie de réussir. On veut pas gâcher nos années scolaires donc voilà. », Marc-Mathieu, 2nde.

¹⁸⁵ Michel Gilly montre que les élèves du secondaire accordent moins d'importance aux liens d'amitiés (que les élèves d'école primaire), lorsqu'il s'agit de trouver un partenaire scolaire (Gilly, 1980).

L'amitié à l'internat est marquée par l'homogénéité scolaire. En prenant en compte les résultats scolaires¹⁸⁶, on classe les internes en quatre catégories : ceux ayant une moyenne générale inférieure à 9/20, ceux avec une moyenne générale comprise entre 9/20 et 11/20, ceux avec une moyenne générale entre 11/20 et 13/20 et pour finir ceux avec une moyenne générale supérieure à 13/20.¹⁸⁷ On constate qu'un tiers (33 sur 99 internes répondant et pour qui les notes sont disponibles) des internes choisit comme interne le plus proche un interne appartenant à la même catégorie. De plus, 58 % (57 sur 99) choisissent un interne d'une catégorie limitrophe. Seule une minorité – plus exactement 9 % – des relations sont tissées entre élèves de catégories extrêmes, c'est-à-dire entre un interne ayant moins de 9/20 de moyenne générale et un autre ayant plus de 13/20.

Revenons à la question du partenaire scolaire, dans le questionnaire et intéressons-nous aux deux tiers restants : ceux qui n'ont pas désigné la même personne comme personne la plus proche (question 3) et comme partenaire pour le travail scolaire (question 9). Il est possible que l'élève désigné pour l'aider scolairement soit un copain, même si ce n'est pas celui le plus proche. En croisant les réponses à l'ensemble du questionnaire avec nos observations et nos entretiens, on remarque qu'en effet, pour les deux tiers cette hypothèse se vérifie : ils choisissent comme auxiliaire au travail scolaire, un camarade avec qui ils ont tissé des liens amicaux. Il reste donc moins d'un quart des élèves (un tiers des deux tiers, c'est-à-dire environ 22 %) qui font leur choix de partenaire scolaire sans prendre en compte un critère d'affinités. D'ailleurs, pour ces derniers, on retrouve le critère de la classe – quasiment la moitié choisit un élève de sa classe – et celui des résultats scolaires – 84 % d'entre eux désignent un interne ayant une meilleure moyenne générale. Les résultats à ce questionnaire vont être maintenant confrontés à nos observations.

Différents types de soutien, plus ou moins conformes aux attentes de l'école

Agnès van Zanten a observé deux types de soutien scolaire entre élèves au sein d'une classe de collège périphérique : le prêt de matériel et « l'entraide illicite » consistant à faire circuler des exercices. Ce second type de soutien, construit en opposition aux attentes des enseignants n'entraîne pas une dynamique positive dans le rapport au travail (van Zanten, 2012). De plus, les travaux de psychosociologues¹⁸⁸ montrent que plus l'aide est élaborée, plus elle est bénéfique en termes d'apprentissage (Webb, 1989) aussi bien aux élèves aidés qu'aux élèves aidants, qui restructurent

¹⁸⁶ On n'est pas en mesure de prendre en compte le comportement scolaire de l'ensemble des internes.

¹⁸⁷ Pour les collégiens, il s'agit du troisième trimestre de la deuxième année (correspondant au moment de la passation du questionnaire). Pour les lycéens, ayant très peu des bulletins des 2ème et 3ème trimestres, on choisit de prendre en compte le 1ère trimestre.

¹⁸⁸ Pour une synthèse des travaux de la psychosociologie sur le thème de l'apprentissage coopératif, voir Alain Baudrit (2005).

leurs connaissances (Perret-Clermont, 1979). Au sein de l'internat d'excellence, on retrouve également les deux formes de soutien décrits par Agnès van Zanten mais pas seulement : à partir de notre matériau qualitatif, différents niveaux sont mis au jour. On ne va pas ici se cantonner à ce que disent les enquêtés de ce qu'ils font, mais on se basera surtout sur ce qu'on a observé de leurs pratiques.

A un premier niveau, les internes se transmettent des informations et se prêtent du matériel. Il s'agit d'un échange très bref entre deux élèves d'un même niveau, fréquemment d'une même classe. Le plus souvent, un élève demande les devoirs à faire à un autre interne de sa classe. Cette pratique est très répandue chez les collégiens : on a pu l'observer à chaque séance d'étude. Le demandeur peut avoir été absent ou n'avoir pas eu le temps de noter les devoirs, voire même n'avoir pas pris la peine de le faire car il sait que son camarade interne lui transmettra l'information nécessaire le soir en étude.

Le mardi 27 septembre 2011, en salle d'étude, Aïcha demande à Muriel les questions à faire pour demain. Muriel réplique : « tu ferais quoi sans moi ? ». Aïcha réplique alors : « rien ».

Moins fréquemment, l'élève demande à un de ses camarades du matériel, laissé dans son casier ou oublié à son domicile le week-end, nécessaire à la réalisation de ses devoirs. De plus, il arrive qu'un élève demande à un camarade son cahier pour qu'il complète son cours, suite à une absence ou un manque d'efficacité en classe. Cette pratique peut se faire sur l'ordre d'un membre du personnel, comme le CPE.

A un deuxième niveau, les internes se conseillent voire se motivent à avoir un comportement conforme aux attentes de l'école.

Dans la salle d'étude des 4èmes, le 26 septembre 2011, Oumaya dit à Arnaud, un interne de sa classe, qu'elle participe en cours de maths pour avoir une bonne note. Arnaud, bon élève, lui répond alors que l'enseignant ne note pas la participation. Puis, il ajoute : « si tu participes, tu comprendras ».

On retrouve également des motivations pour réaliser ses devoirs, sous la forme d'injonctions, telles que « allez on travaille ! ». Élève en 1ère ES, Fanny, souvent en retard en cours, raconte aussi que sa copine, avec qui elle partage sa chambre, l'aide à se lever le matin :

« Mais au début de l'année j'étais tout le temps en retard euh vers la fin de la semaine, parce que j'étais trop trop fatiguée, genre le jeudi matin, j'arrivais pas à me lever à 7h, je me levais tout le temps en retard, j'entendais pas mon réveil. Quand j'étais avec Line ça allait parce qu'on était deux, du coup on pouvait se réveiller. Mais avant que je sois avec Line, j'arrivais pas à me lever

par contre. », Fanny, Terminale ES.

Les conseils entre pairs portent aussi sur l'orientation.

Le mardi 4 octobre 2011, Angélique, bonne élève de 4^{ème}, fait des exercices sur son lit, tout en discutant des cours, avec Aurélie et Candy, deux autres internes de 4^{ème}. Angélique fait des exercices. Au cours des échanges, Candy dit qu'après la 3^{ème} ses parents vont l'envoyer en formation. Angélique lui répond qu'elle va regretter si elle ne passe pas son bac. Elle prend l'exemple d'une actrice de la série « Plus belle la vie ». Selon Angélique, Candy doit passer son bac, avec d'entamer une formation. Aurélie partage l'avis d'Angélique.

Les internes émetteurs de conseils et de motivations sont majoritairement des filles, ainsi que de bons élèves – des élèves avec des comportements conformes aux attentes de l'école et qui réussissent plutôt scolairement.

Pour finir, les internes se soutiennent dans la réalisation de leurs devoirs. On distingue deux formes : la première relève davantage de la « fraude », de « l'entraide illicite ». L'élève demandeur pour gagner du temps dans sa tâche scolaire recopie l'exercice d'un camarade. Souvent consentie par l'autre camarade, même parfois proposée par ce dernier, cette pratique repose sur un principe de solidarité entre les internes, qui se cristallise dans la sphère scolaire¹⁸⁹. Néanmoins, certains internes n'acceptent pas toujours cette pratique.

Le mercredi 8 juin 2011, Reda et Yousra se sont installés dans le hall pour réaliser leurs devoirs. Reda donne ses exercices de physique à Hafid. Par ailleurs, il s'énerve contre Yousra qui recopie les réponses au devoir maison de mathématiques, qui contrairement aux exercices de physique sera ramassé et noté par l'enseignant.

Sous une deuxième forme, *les internes se donnent des explications pour s'aider dans la réalisation de leurs devoirs ou dans leurs révisions*. Il peut s'agir d'interactions brèves, durant lesquelles un élève demande une explication sur un point particulier du cours ou de l'exercice. Mais on observe également des élèves, le plus souvent par deux, qui choisissent de travailler ensemble.

Le mardi 8 novembre 2011, je rentre dans une salle d'étude, dans laquelle se trouve Ray et Marion, deux camarades de Terminale STG. Ils ont choisi de se retrouver pour réviser ensemble leur contrôle du lendemain. Pour cela, ils reprennent la correction d'un devoir maison. Voyant que Marion ne comprend pas la réponse à une question, Ray utilise le tableau pour lui refaire la démonstration.

¹⁸⁹ On retrouve ce que Patrick Rayou et Jeannine Reichstadt avaient constaté, suite à des observations des temps d'étude, dans un établissement secondaire d'éducation prioritaire. Les élèves ne font pas de différences entre les différents types de soutien : leur objectif premier est de s'acquitter de leur tâche scolaire en finissant leurs devoirs (Rayou, Reichstadt, 2009).

On voit ici un avantage de l'internat d'excellence : les élèves ne se retrouvent pas seuls devant leurs devoirs. Certes les assistants d'éducation sont présents en étude pour aider à la réalisation des devoirs, mais l'aide des pairs est avantageuse pour plusieurs raisons : elle permet de gagner du temps (les assistants d'éducation étant souvent débordés entre la discipline et le nombre d'élèves à aider) et elle est moins éloignée de ce qui a été vu en cours et des explications des enseignants. Mais qu'en est-il de l'efficacité de ce type de soutien ? En travaillant à deux, les adolescents sont souvent amenés à dévier de la tâche scolaire et se mettent à discuter d'autre chose, sans rapport direct avec le travail à effectuer. De plus, la demande d'explication n'est pas toujours adressée à un élève capable d'apporter une aide efficace.

Le lundi 19 mars 2012, en salle d'étude, Marc-Mathieu a un devoir de français à faire sur Tartuffe. Il demande de l'aide à son copain Mickaël, qui n'est pas dans sa classe mais qui étudie la même œuvre. Marc-Mathieu a besoin de vocabulaire pour rédiger sa réponse. Les réponses de Mickaël (qui n'est pas un bon élève) – « c'est un profiteur », « c'est un chien » ou encore « il est déter [déterminé] » – ne lui sont pas d'une grande aide, étant donné que Marc-Mathieu doit reformuler les propos de Mickaël, pour répondre aux attentes lexicales de son enseignant.

Les internes, donneurs d'explication, manquent également parfois, de pédagogie.

« Et cette année, je demande plus à Nelly. Vu qu'on se voit plus, parce qu'elle est aussi à l'internat, et qu'elle est très bonne en gestion, donc parfois on s'aide. Mais c'est pas toujours facile parce qu'elle, elle comprend tout. Et elle comprend pas parfois que moi je puisse pas comprendre et elle sait pas trop bien expliquer aussi parfois. Mais aussi parfois ça peut nous aider, quand on refait nos exercices, où quand elle me corrige, où, voilà. », Marion, Terminale STG.

Les récitations ou les corrections d'exercices – l'élève qui contrôle ayant les réponses justes sous ses yeux – semblent de ce point de vue les plus efficaces, d'autant plus lorsque celui-ci joue le rôle d'un enseignant.

Le mardi 31 janvier 2012, les deux amies Aurélie et Candy, scolarisées dans la même classe de 4ème, sont assises à côté. Aurélie s'adresse à Candy : « Je te fais réviser les maths après je te fais un dictée ». Aurélie corrige la feuille de Candy. Aurélie, ayant du mal à déchiffrer, dit alors : « Candy c'est quoi ça ?! Tiens, refais-le moi. Non viens on va le faire ensemble ». Candy est déconcentrée par un camarade, qui l'interpelle. Aurélie la rappelle à l'ordre : « Concentre-toi, tu dis n'importe quoi » et lui rappelle qu'elle a besoin de son aide : « Tu savais pas le faire toute seule, je l'ai fait avec toi ».

On constate que les stratégies des internes pour trouver un partenaire de travail parmi leurs pairs doivent faire face à des contraintes pratiques, la plus importante d'entre elles étant la répartition des lycéens en salle d'étude. Les 2^{ndes} ne sont pas regroupés par camarades d'une même classe et la constitution des groupes varie selon les jours de la semaine. Il est très fréquent d'observer des élèves passer de salles en salles à la recherche de camarades pouvant les aider. Les 1^{ères} et les terminales réalisent leurs devoirs dans leur chambre. Le soutien est alors surtout apporté entre camarades de même sexe. Une question du questionnaire concerne le choix du « colocataire » : « Avec qui aimerais-tu partager ta chambre ? ». Sur les dix-neuf enquêtés qui ont commenté cette question en entretien, sept – tous lycéens – ont pris en compte le critère scolaire. Il est même plus important que l'affectif pour deux d'entre eux.

« A la base je devais être avec Marie, mais comme Émilie ne voulait pas être seule et bah je me suis mise avec Émilie, parce que c'est une personne que j'apprécie. Et on savait très bien avec Marie que si on était ensemble et tout, on allait pas travailler, donc c'était mieux pour nous qu'on se sépare », Solène, Terminale STG.

Si tant est que le colocataire soit bien choisi, la chambre peut devenir un lieu propice de soutien entre pairs.

A partir des lieux cités ci-dessus, on constate que le soutien scolaire entre pairs se déroule dans différents lieux de l'internat. Tout d'abord, le soutien scolaire entre internes est principalement manifeste dans les salles d'étude et durant le temps d'étude : les dispositifs formels instaurés par le personnel constituent un cadre aux relations de travail entre pairs. Face à ses devoirs, l'interne n'hésite pas à solliciter ses pairs à proximité. Mais l'étude est dénoncée pour son manque de calme : certains élèves choisissent de s'installer dans le couloir, pour travailler ensemble dans le calme. Le hall des bâtiments devient ainsi un lieu de travail entre pairs, durant le temps d'étude mais pas seulement. En effet, le mercredi après-midi, des internes qui ne sont pas en activité, investissent les halls des bâtiments mais aussi d'autres salles disponibles, pour travailler. De plus, quand le soleil brille, le parc de l'internat d'excellence de Marinville devient un lieu de travail agréable, comme le montre la photo suivante :



Sur cette photographie prise en mai 2012, on trouve trois lycéens (un garçon et deux filles) d'une même classe de Terminale STG, en train de réviser ensemble, cahiers posés sur les genoux. On voit ainsi que ces trois camarades de classe – et amis – ont choisi de se retrouver pour travailler, au lieu de s'isoler dans leur chambre respective. De plus, ces derniers sont isolés des autres internes : le parc est à ce moment-là, relativement calme. Au cours des deux années, on a observé, plusieurs fois, ces adolescents travailler ensemble, mais le plus souvent par binôme.

Quelques binômes efficaces : Naoline et Anaya

Des binômes « durables » – qui dépassent une seule séance de travail – et perçus comme « efficaces »¹⁹⁰ se forment. A partir de nos observations et entretiens, on en recense huit¹⁹¹ – majoritairement constitués de lycéens (6/8), de camarades d'une même classe (7/8), d'internes de même sexe (7/8). Les binômes ne regroupent pas des internes avec de très bons résultats : seuls trois élèves sur les seize concernés ont une moyenne supérieure à 13/20. Néanmoins, la majorité a un comportement conforme aux attentes de l'école. Pour presque la moitié d'entre eux, on ressent d'ailleurs un décalage entre le temps et l'énergie consacrés aux devoirs et les résultats scolaires : on pense alors à la figure du « forçat » (Barrère, 1997). Pour finir, on constate que l'ensemble des binômes s'est formé entre des personnes proches, en termes d'affinités. Les relations amicales sont favorables à la création de relations de soutien, mais les effets en termes d'apprentissage ne font pas l'unanimité chez les psychosociologues. Alors que certains (Newcomb, Bagwell, 1995 ; Zajac,

¹⁹⁰ On entend par « efficace » : un apport scolaire lors de l'échange, et pas forcément des effets en termes de résultats.

¹⁹¹ Ce résultat n'est en aucun cas exhaustif. On n'a pas pu observer l'ensemble des temps d'étude (par exemple ceux se déroulant dans les chambres). De plus, on s'est focalisé sur notre échantillon d'interviewés. Il est certain que l'ensemble des « binômes » mis en place n'a pu être recensé.

Hartup, 1997) pointent que les amis sont les meilleurs partenaires de travail possibles, d'autres relèvent les inconvénients tels que l'évitement de l'opposition ou la dépendance (Baudrit, 1998). Parmi les seize internes, huit font partie de nos interviewés. En croisant ce que ces derniers racontent de l'avant internat, on remarque que la moitié avait déjà intériorisé leur métier d'élève, et plus précisément des dispositions au travail. Deux d'entre eux – Léonie et Anaya – avaient une « sociabilité limitée » et deux autres – Marc-Mathieu et Naoline – avaient une sociabilité modérée par l'école. Naoline, qui était, auparavant entourée de pairs « moins motivés dans le travail » a su trouver, au sein de l'internat, une amie, Anaya, qui partage ses objectifs scolaires. C'est ce binôme, le plus abouti parmi ceux observés, que l'on va détailler maintenant.

Naoline et Anaya se rencontrent dès leur arrivée à l'internat d'excellence. Étant toutes deux scolarisées dans la même classe de 1^{ère} S, les deux adolescentes commencent à se fréquenter plus précisément au lycée et vont vite devenir des amies.

« J'ai rencontré Naoline... et Naoline, une fille géniale (*rires*). Et donc, du coup on se lâche pas depuis la rentrée c'est comme si on se connaissait depuis la nuit des temps (...) Au lycée c'était un peu difficile... parce que déjà, au tout début je connaissais personne, même pas Naoline je la connaissais pas on s'est rencontré dans la classe. C'est là qu'on a commencé à parler et en fait on a découvert qu'on était de l'internat et du coup c'est comme ça qu'on a commencé à parler. », Anaya, 1^{ère} S.

Anaya et Naoline passent une grande partie de leur journée ensemble ; elles se concertent d'ailleurs pour organiser leur emploi du temps.

« Anaya a sa chambre, juste au bout. Elle va arriver d'ailleurs (*rires*). Elle a sa chambre juste au bout, là-bas. Euh tout le temps, je crois que c'est la chambre où je toque le plus. Je toque tout le temps tout le temps. Parce qu'on a les mêmes horaires donc on part au lycée ensemble, on revient du lycée ensemble, on mange ensemble, on fait tout tout tout ensemble (...) Je suis inscrite en danse hip-hop. Euh je suis inscrite en... quelques fois on peut s'inscrire en piscine. Donc avec Anaya on a fait un petit programme : on se fait piscine une semaine sur deux. », Naoline, 1^{ère} S.

Naoline a de meilleurs résultats qu'Anaya, qui redouble sa 1^{ère}. Par exemple, au 3^{ème} trimestre, Naoline a 13,3 de moyenne générale et Anaya, 11,5. Les deux adolescentes travaillent beaucoup et attachent de l'importance à réaliser au mieux leur métier d'élève. Elles mettent, chacune, en place une organisation, censée maximiser leurs chances de réussite.

« Du coup, j'ai commencé à mettre des emplois du temps, à mettre des post-it, pour que je

retienne. Sur la table dès que j'ai des contrôles pour la semaine, je mets tout ce que j'ai à faire », Anaya, 1ère S.

Même si Anaya et Naoline montrent chacune un intérêt pour l'organisation et un investissement important dans leur scolarité, elles accomplissent, le plus souvent, seules leur métier d'élève (ou avec l'aide des assistants d'éducation)¹⁹².

Dès la rentrée de la seconde année, Anaya et Naoline reprennent leurs habitudes scolaires, avec plus d'intensité, car scolarisées désormais en terminale – toujours dans la même classe – elles appréhendent l'examen du baccalauréat. Elles font alors le choix de limiter leur sociabilité avec les autres internes : leur duo (mêlant considérations stratégiques et épanouissement personnel) se suffit à lui-même et devient exclusif. Mais, quelques semaines après la rentrée, un événement bouleverse leurs habitudes organisationnelles : les lycéens doivent se regrouper à deux dans une chambre. Les habitudes de chacune, pourtant proches, vont entrer en tension. Naoline déclare se laisser déconcentrer par la présence de son amie : elle perd parfois en efficacité. C'est Anaya qui va vivre le plus mal les débuts de cette cohabitation. L'organisation de Naoline – la plus poussée et perçue comme la plus efficace en vue de ses résultats scolaires plus élevés – s'impose alors, même si Anaya avoue prendre de la distance face aux règles de son amie.

« Le 1^{er} trimestre il a été coupé par le déménagement. Et c'est à partir de ce moment-là, que j'ai perdu mes repères. Déjà j'avais plus mes petites habitudes. Parce que, il y avait les cours qui s'étaient installés donc j'avais un planning en plus. Et comme j'étais plus toute seule et les habitudes que j'avais il fallait que je les organise avec une autre personne. Parce que j'allais pas faire les choses dans mon coin quoi. Et donc ça fait que, au début on s'entendait pas trop sur le planning. Parce que moi je pensais faire comme ça, et elle, elle préférait faire comme ça. Donc après, au début il y avait un moment de flottement, donc j'étais pas très bien (...) J'ai préféré un peu m'effacer sur ça. Parce que je trouvais que ça faisait un peu trop de tensions.», Anaya, Terminale S.

Une fois les ajustements faits, le binôme prend sa forme la plus aboutie et se cristallise aussi bien dans l'établissement scolaire que dans l'internat. Le soutien scolaire entre les deux adolescentes prend différentes formes. Il peut s'agir d'encouragements, lorsque l'une d'entre elles manque de motivation ou doit faire face à un échec.

Le mercredi 11 janvier 2012, le professeur d'histoire-géographie demande à Anaya, qui a eu zéro à son interrogation, de rester à la fin du cours. Naoline l'attend dans le couloir avec un copain.

¹⁹² En fin de deuxième année, Naoline raconte avoir aidé de façon ponctuelle Anaya dans ses devoirs, la première année. Mais cette pratique n'est pas mise en lumière dans le premier entretien.

Quelques minutes après, Anaya sort de la salle en pleurant. Naoline, la prend dans ses bras et lui répète trois fois, la voix tremblante « on va y arriver ! ».

La relation scolaire entre Anaya et Naoline, vu l'affection qui les lie, ne se limite pas à une pure relation de travail : vie scolaire et vie juvénile s'entrecroisent à l'intérieur même du partenariat. On constate aussi une volonté de Naoline de contrôler le sérieux de son amie, dans l'objectif de la faire réussir.

« ça me permet de voir comment elle, elle travaille, de voir un peu plus de preuves. Parce que je me disais quand même l'année dernière, je comprenais pas pourquoi elle travaillait et elle avait pas des notes aussi satisfaisantes qu'elle pourrait avoir. Je me demandais, je me posais un peu la question « comment est-ce qu'elle travaille ? ». Là ça m'a permis de voir qu'en fait, la fille (rire), dès que ça la saouïle : hop, elle met sur le côté. Genre les maths ça la saouïle, elle va mettre sur le côté, pas faire ses exercices parce que ça la saouïle et tout. Alors ça je lui dis « mais non, il faut que tu fasses tes devoirs », donc ça me permet de la suivre un peu plus. », Naoline, Terminale S.

Anaya et Naoline sont également fréquemment amenées à travailler ensemble, que ce soit en classe ou dans leur chambre.

Le mardi 10 janvier 2012, dans chambre de Naoline et Anaya. J'observe la symétrie parfaite dans l'installation des meubles, ainsi que l'emploi du temps des devoirs et le mot « organisation » affichés sur chacun des placards. Après avoir pris leur goûter en discutant, chacune s'installe à son bureau. Les bureaux sont dos à dos, pour permettre une meilleure concentration. Du rapport au temps à l'hexis corporelle, on constate que les deux internes agissent par automatisme. On sent ainsi que l'organisation du temps des devoirs a été intériorisée par chacune d'entre elles. Aucune ne montre d'ailleurs de réticences à se mettre à la tâche. Mais très vite, c'est Naoline qui prend les rênes et joue le rôle de professeur, en donnant des consignes et en répondant aux questions de son amie :

A 17h10, Naoline annonce le programme, en vue du contrôle de physique-chimie du lendemain : « on refait les quatre exercices ! On a déjà dix minutes de retard ! ». Elles échangent quelques mots : Anaya pose des questions à Naoline, car elle n'a pas compris un point du cours. Au mur, les deux adolescentes ont accroché comme tableau effaçable une feuille de papier calque. Naoline s'empare de cet outil pour expliquer le point du cours à Anaya. On constate que ces amies rejouent les scènes de classe : leur soutien s'inscrit dans la forme scolaire traditionnelle. Le rapport professeure (Naoline) / élève (Anaya) se manifeste dans l'utilisation du tableau.

Une fois qu'Anaya a compris, les deux élèves reprennent leur travail. Anaya va poser de nouveau deux questions à Naoline sur les formules du cours. Anaya arrête de manger pour ne

pas déranger leur travail. Quelques minutes plus tard, elle demande des explications à Naoline, qui se lève pour expliquer avec le tableau, en haussant parfois le ton. Ce haussement de ton, significatif du rôle d'enseignant joué par Naoline, n'est pas sans décourager Anaya qui envie son amie.

Anaya dit qu'elle aimerait avoir le cerveau de son amie et se plaint de ne pas y arriver. Naoline lui répond « Déjà dis pas « j'y arrive pas ! ». Moi est-ce que je dis ça ? Je dis « ça saoule ». Parce qu'après ton cerveau se bloque ! ». Elles reprennent leur exercice. Naoline s'interrompt : « T'es à quelle question ? ». Anaya lui répond « la e ». Naoline se lève pour voir le cahier de son amie et ajoute « Non mais il faut que t'ailles plus vite que ça ! Demain tu vas faire comment pour le contrôle ?! En plus, on les a déjà faits une fois ! ». On remarque que le soutien, ici davantage moral, prend aussi bien la forme de conseils que de réprimandes.

Cette fois, c'est Naoline qui bloque sur une question et demande à Anaya. Elles se mettent à réfléchir et Anaya trouve la solution. Naoline la félicite « c'est bien Anaya ! ». Cette interaction montre que le soutien est ponctuellement réciproque. Mais Anaya reste tout de même la principale bénéficiaire de l'aide. Anaya s'exclame « oh ! Franchement je comprends pas ! ». Naoline retourne au tableau et lui dit sur un ton sec « Regarde ! Tu vas comprendre ! Tu es disposée à comprendre ? Dès que tu as calculé le PH [potentiel hydrogène] ma chérie (en prenant un accent « africain »). » Naoline, connaissant l'humour de son amie, utilise une blague pour faire décompresser Anaya, mais sans vraiment d'effet. De plus, le terme « chérie » montre le lien affectif entre les deux amies. Mais Naoline reprend très vite un ton inquisiteur et répète un discours, sûrement entendu chez des professeurs : « Anaya, si tu connais pas ton cours ça va pas le faire ! » - Anaya « Je ne vois pas le lien entre l'exercice et mon cours ». - Naoline : « Je fais correspondre les formules. [En voyant que Anaya met du temps à comprendre], bon je te supprime tes chips ! ». On constate que Naoline ne réagit pas seulement comme une enseignante, mais aussi comme une mère qui punit son enfant.

Anaya dit : « Je comprends pas comme toi, je suis nulle ! ». Naoline : « Ne dis pas que t'es nulle ! T'es pas nulle ! On n'a pas le même cerveau ! ». Cette expression, marquée de déterminisme biologique, est difficile à interpréter : s'agit-il de donner une explication scientifique à Anaya qui a besoin de comprendre pourquoi son amie est plus rapide dans la réalisation de ses devoirs ? Mais Naoline ajoute une explication en termes de méthode de travail, se définissant comme un exemple à suivre : « Tu sais que ce cours tu devais l'acquérir pour le TP du bac blanc. Tu avais pas appris ? J'aurais dû te le rappeler ! Il faut s'y prendre à l'avance. C'est pour ça que je prends beaucoup d'avance. Le contrôle d'anglais je m'y étais prise un mois à l'avance ». Ne se contentant pas de faire la morale à son amie, Naoline se remet également en question en disant qu'elle aurait dû conseiller à Anaya d'apprendre ses cours. Naoline reprend alors les bases, qu'elle juge nécessaire : l'acquisition des connaissances. Naoline interroge alors Anaya sur le cours. On voit donc que Naoline laisse de côté son travail

pour interroger Anaya. Elles interrompent leur révision : Il est 18h et elles doivent aller à leur activité « parcours de découverte culturelle ».

Les interactions entre les deux amies, portant uniquement sur le domaine scolaire, prennent différentes formes : explication de l'exercice, interrogations orales sur le cours, motivations, conseils voire réprimandes. On remarque qu' Anaya est la principale bénéficiaire du soutien, même si ponctuellement elle aide aussi Naoline. La relation entre Naoline et Anaya s'apparente à une coordination avec pour objectif commun : leur réussite scolaire. Mais c'est également leur relation affective qui rend ce soutien possible et efficace.

Les binômes de travail, comme celui de Naoline et Anaya, apparaissent comme minoritaires au sein de la structure. Les adolescents n'ont pas réellement mis en place un système structuré de partenariat, parallèle aux dispositifs pédagogiques proposés par le personnel. Certes, ils savent trouver du soutien parmi leurs pairs, mais de manière ponctuelle. De plus, il s'agit le plus souvent d'échange d'informations (par exemple, les devoirs à faire) plus que des explications sur le contenu.

3. Un retour des « mauvaises fréquentations » ?

Dans l'internat d'excellence, il n'est pas mal vu par ses camarades de travailler et de se consacrer à sa tâche scolaire. Ce dispositif recrute une majorité d'élèves qui a fait le choix et des sacrifices (s'éloigner de ses amis et de sa famille) pour se consacrer à son métier d'élève, et maximiser ses chances de réussite scolaire. Mais le recrutement d'élèves déviants, qui n'ont pas forcément accepté de venir à l'internat d'excellence, apporte une ombre au tableau. Ces derniers instaurent un chahut en étude, comme on l'a vu, et sont également source de « mauvaise influence ».

Une résurgence du dilemme « sociabilité / travail »

Les internes, en décidant de s'inscrire en internat d'excellence (pour ceux qui étaient porteurs du projet), ont en quelque sorte préféré leur scolarité à leurs pairs. *Mais, pour certains, ce dilemme « sociabilité / travail » n'est pas pour autant résolu, et persiste au quotidien dans la structure, du fait des relations amicales tissées.* Un quart des internes interrogés (10 sur 39) raconte éprouver des difficultés à se mettre au travail en étude, du fait de la présence de leurs copains qui représente une tentation. Les bavardages avec eux éloignent de la tâche scolaire. Cette « mauvaise influence » dépasse le simple cadre de l'étude et s'étend aux cours complémentaires, mais aussi à l'ensemble des temps scolaires pour les élèves scolarisés dans des classes d'internes (les cinquièmes et les troisièmes, la première année). On retrouve, dans une certaine mesure, les « mauvaises

fréquentations » d'avant l'internat d'excellence, qui ont poussé certains parents et adolescents à opter pour l'internat d'excellence (cf. chapitre 4).

« Ma mère disait que je traînais avec des gens [exerçant une mauvaise influence], mais c'est encore pire ici (sourire). Nan pas pire ! Parce que quand même. Parce que là où j'étais c'était voilà quoi. Mais voilà, c'est au même stade », Giovanni, 5ème.

Certes les autres n'influencent pas à avoir des activités délinquantes (seuls quelques vols menés à plusieurs peuvent s'inscrire dans ces pratiques) du fait des règles de l'internat, ils exercent davantage une « mauvaise influence » dans le domaine scolaire, poussant l'adolescent à devenir – ou à continuer à être – déviant scolairement.

Le dilemme « sociabilité / travail » se cristallise dans trois réponses d'internes qui hésitent à reconduire leur inscription à l'internat d'excellence, l'année suivante. Rester à l'internat d'excellence une année supplémentaire permettrait de maintenir les amitiés créées dans l'enceinte de la structure. Néanmoins, quitter l'internat maximiserait les chances de réussite scolaire, en s'investissant davantage dans son métier d'élève.

AB : « Et l'année prochaine t'as envie de rester là ou t'as envie de partir ?

Aurélie (4ème) : En fait un peu des deux. Parce que j'ai envie de rester pour les gens mais je sais que l'année prochaine comme c'est l'année la plus dure bah ça va être dur pour se concentrer aussi et tout ça. Je sais que si je reste ici je vais encore baisser ma moyenne. Mais voilà. Mais j'ai envie de rester pour les gens. »

Marc-Mathieu : l'initiation à la déviance

L'exemple de Marc-Mathieu illustre la découverte du dilemme « scolarité / pairs » à son arrivée dans la structure.

Marc-Mathieu est entré à l'internat d'excellence dans le but d'éviter son établissement scolaire d'origine, qui n'avait pas un bon niveau et qui n'était pas bien fréquenté. Bon élève, cet adolescent obtenait des résultats très satisfaisants : le trimestre précédant son entrée à l'internat d'excellence, sa moyenne générale était de 15,9. Marc-Mathieu raconte qu'il n'avait pas de difficultés particulières pour se mettre au travail et que d'ailleurs, il passait beaucoup de temps à se consacrer à son métier d'élève¹⁹³. Ses devoirs étaient prioritaires – pour lui et pour sa mère, qui exerçait un fort contrôle – par rapport à d'autres distractions, telles que les sorties avec son groupe de pairs : il s'inscrivait dans la catégorie des internes ayant « une sociabilité modérée par l'école ».

¹⁹³ Son beau-père, quant à lui, ajoute que Marc-Mathieu passait du temps à s'occuper de ses frères et sœurs, ce qui l'empêchait parfois de se consacrer pleinement à son métier d'élève.

Mais, une fois entré en internat, Marc-Mathieu se lie d'amitié avec plusieurs garçons, dont un qui était déviant : David.

Avant d'entrer à l'internat d'excellence, David est bagarreur et plus largement son comportement n'est pas conforme aux attentes de l'école. Il continue d'avoir un comportement déviant dans l'enceinte de la structure. Par exemple, avec Marc-Mathieu, ils organisent des ballades nocturnes dans le parc. Mais c'est également dans le domaine scolaire que les deux copains s'influencent négativement. Pour David, il s'agit d'une continuité avec son comportement précédent. Par ailleurs, Marc-Mathieu est confronté à de nouveaux problèmes.

La première année à l'internat d'excellence, Marc-Mathieu, alors en 3ème, voit ses notes chuter, au fur et à mesure des trimestres. Sa moyenne générale au premier trimestre est de 12,8 ; il perd alors plus de trois points par rapport à sa moyenne précédente. Marc-Mathieu continue à baisser et finit l'année avec 10,8 de moyenne générale. Cet adolescent explique cette dégringolade par son manque de travail et sa priorité accordée à la sociabilité. Ses pairs ne participent pas à l'instauration d'un cadre-travail, et vont même jusqu'à entraver le cadre formel proposé par l'internat. En effet, Marc-Mathieu raconte qu'il préfère s'amuser avec ses amis et faire des bêtises plutôt que de travailler. Cette priorité accordée à la distraction est très visible en étude, durant laquelle Marc-Mathieu éprouve de grosses difficultés à se mettre au travail et à se concentrer, alors que ses amis sont à côté. D'ailleurs, Marc-Mathieu étant dans une classe d'internes, le dilemme opposant les pairs au travail scolaire se maintient en classe. Il est clair, selon lui, qu'il travaille beaucoup moins à l'internat d'excellence que lorsqu'il était chez lui.

« En fait je crois que là-bas je travaillais beaucoup plus, malgré le fait que le niveau était moins élevé, je travaillais beaucoup plus par rapport à ici. Puisque là-bas je rentrais chez moi je faisais que travailler, y avait personne. Que ici on rentre y a les copains, l'internat et tout ça, on est tous ensemble, on n'a pas trop envie de travailler directement. La salle d'étude c'est pff voilà, c'est pas trop, je travaille plus quand j'étais seul que maintenant. », Marc-Mathieu, 3ème.

Auparavant, l'éloignement avec les pairs chaque soir et week-end, rendu possible par les règles familiales, permettait à Marc-Mathieu de se consacrer à ses devoirs. Désormais, la vie constante avec ses camarades expose constamment cet adolescent au dilemme « scolarité / pairs ». Quand vient le week-end et que Marc-Mathieu est de nouveau sous la surveillance maternelle, celui-ci déclare réaliser ses devoirs, mais cet investissement ponctuel n'a pas les effets quantitatifs escomptés. Au contraire, le départ de David, en fin de première année, aura des conséquences positives pour Marc-Mathieu.

La seconde année, Marc-Mathieu entre en seconde et décide de reprendre les choses en

main, car avec le lycée les choses sérieuses commencent. Il va d'ailleurs nouer une relation de travail avec Foued, élève qualifié par les enseignants de « sérieux ». Foued faisait déjà partie de ses amis de l'an passé, mais il n'était pas de ceux qui participaient aux bêtises le soir à l'internat – ou du moins pas toujours. Marc-Mathieu raconte avoir trouvé en Foued un partenaire de travail : ils s'entraident en classe et dans leurs devoirs. Marc-Mathieu commence l'année avec 10,7 de moyenne – moyenne quasiment identique au dernier trimestre de 3ème alors qu'il est passé en seconde. Au seconde semestre, sa moyenne augmente et passe à 11,5 (Foued a 12,3 de moyenne générale aux deux trimestres). Vu son sérieux en classe et la satisfaction des professeurs à son égard, Marc-Mathieu pense obtenir son passage en 1ère S. Dans l'enceinte de l'internat d'excellence, Marc-Mathieu déclare se consacrer à sa scolarité plus que l'année dernière, même si parfois il contourne son objectif, surtout en étude lorsque ses amis de l'an passé sont présents. La sociabilité de cet adolescent n'est pas entièrement tournée vers la quête de réussite scolaire. Ses contournements, décrits comme occasionnels, sont pourtant observés à plusieurs reprises en étude. Mais Marc-Mathieu raconte travailler le soir dans sa chambre : il a d'ailleurs choisi un colocataire de chambre qui allie affinités et sérieux. Lors de l'entretien réalisé en fin de seconde année, Marc-Mathieu continue d'attester que l'internat d'excellence a entraîné une baisse de son implication dans son travail, en comparaison à son comportement passé.

AB : « Et tu penses qu'il y a eu des effets sur ta scolarité d'être à l'internat ?

Marc-Mathieu : Euh ouais. J'ai moins travaillé par contre.

AB : Moins travaillé que si t'avais été chez toi ?

Marc-Mathieu : Chez moi j'aurais plus travaillé je pense. Bon c'est vrai qu'ici on n'a pas de tentations, on a pas la télé qui nous perturbe, mais on a beaucoup de copains, à l'internat on parle beaucoup, on a presque que ça à faire, alors que chez nous on est tout seul dans la chambre on a rien d'autre à faire que travailler quoi. Je trouve que chez moi j'aurais plus travaillé, par exemple relu mes cours, enfin ici ça m'empêche pas de le faire, mais je sais pas pourquoi je le fais moins. Alors qu'à l'internat, je, je travaille moins personnellement que chez moi. »

Néanmoins, Marc-Mathieu met en avant d'autres effets scolaires de son entrée en internat d'excellence : désormais, il a la chance de bénéficier du cadre-travail de bons établissements. L'exemple de Marc-Mathieu est révélateur du poids de la sociabilité sur les trajectoires scolaires.

L'expérience scolaire adolescente est influencée par le dispositif, du fait du cadre de travail mis en place mais aussi de la présence en continu de pairs particuliers. Ces derniers autorisent à

remplir son métier d'élève et représentent potentiellement des partenaires de travail. Mais, pour étudier le travail scolaire des internes, il serait trop restrictif de s'intéresser uniquement au contexte de la structure car l'une des spécificités – et plus-values non négligeables – de l'internat d'excellence de Marinville est la scolarisation dans des établissements de centre-ville.

II. L'accès aux établissements de centre-ville

La recherche d'un cadre-travail se poursuit dans les établissements scolaires d'affectation. Contrairement à l'internat, il ne s'agit pas de dispositifs pédagogiques spécifiques, mis en place pour la réalisation du travail scolaire. Mais les personnes des établissements peuvent soutenir les internes : soit directement en les aidant dans la réalisation de leur travail scolaire, soit indirectement en instaurant une « ambiance de travail ». Dans les deux cas, il s'agit bien de l'instauration d'un cadre-travail. Nous envisagerons les interactions scolaires des internes avec leurs enseignants mais surtout avec leurs camarades. Ces deux types d'acteurs sont perçus comme nouveaux par les internes, qui accèdent à des écoles de centre-ville. Nous nous demanderons alors en quoi la mixité scolaire transforme l'expérience adolescente, et plus spécifiquement la sociabilité adolescente.

A. Une meilleure offre de « service » : « c'est bon pour le dossier »

Les élèves ont conscience des phénomènes de hiérarchisation entre les établissements scolaires. N'ayant pas réalisé d'observations dans les établissements d'origine, on se basera sur les discours des adolescents, qui mettent en lumière des disparités entre leur ancien et leur nouvel établissement. En effet, l'inscription en internat d'excellence leur a permis d'accéder à un « autre monde » scolaire, en étant désormais scolarisés dans des établissements de centre-ville.

1. Des établissements plus cotés

Tout d'abord, *plus de la moitié des internes (22 sur 39 enquêtés) explique qu'avec l'internat d'excellence, ils ont intégré de meilleurs établissements scolaires, avec un niveau plus élevé que leur établissement d'origine.* Ce « meilleur » niveau se cristallise dans les taux de réussite aux

examens des établissements scolaires concernés¹⁹⁴. Ainsi pour les internes, être scolarisés dans ce type d'écoles a pour effet direct une baisse des notes – on y reviendra – mais cela leur permet également d'avoir un meilleur dossier : les internes ont bien conscience de la hiérarchie entre les établissements scolaires et savent qu'il est préférable de fréquenter des établissements scolaires de centre-ville que d'autres issus de l'éducation prioritaire.

Mahjid (4ème) : « Enfin moi j'étais en ZEP, ici c'est pas ZEP. Après voilà, dans le dossier et tout, c'est pas la même chose.

AB : Tu penses que c'est mieux d'être dans un collège pas ZEP ?

Mahjid : ouais !

AB : Pour le dossier ?

Mahjid : bah par rapport à ce qu'on m'a dit ouais.

AB : Et tu vois vraiment une différence entre les deux collèges ?

Mahjid : bah ouais c'est pas la même chose (...) mais par rapport à comment tu travailles. Même si je serais chez moi là je serais pas en train de travailler mais sinon j'aurais fait la même chose, j'aurais les mêmes notes, peut-être plus là où je suis, dans mon ancien collège ; ici c'est plus dur aussi. »

Mahjid, élève de 4ème, donne déjà l'argument du dossier scolaire, qui entre en jeu pour l'accès aux écoles d'enseignement supérieur.

2. De nouveaux enseignants plus exigeants

Ce niveau élevé est à corréliser avec les cours délivrés par des enseignants décrits comme exigeants, par plus d'un tiers des internes (14 sur 39 interviewés). *Les professeurs notent plus sévèrement et demandent plus de travail aux élèves.*

AB : « Si tu devais comparer ton collège de l'année dernière et de cette année ?

Mory (3ème) : Ici c'est plus sérieux.

AB : Qu'est-ce qui est plus sérieux ?

Mory : Les règles, c'est plus strict. Les profs sont plus sérieux. C'est pas que l'année dernière c'était pas sérieux. Mais en fait ici ils visent plus haut.

AB : Ils visent plus haut c'est-à-dire ?

Mory : Parce que si t'as douze à Grechko [collège d'origine] ils te disent c'est bien, et quand t'as douze ici ils te disent tu peux faire mieux.

AB : Et tu trouves ça bien ?

¹⁹⁴ Rappelons que deux des lycées généraux partenaires ont un taux de réussite au baccalauréat de 98 % en 2009.

Mory : Oui.

AB : Donc tu préfères être ici qu'à Grechko ?

Mory : Largement. J'ai plus l'impression d'évoluer. »

Comme Mory, certains internes se réjouissent du haut niveau d'exigences des enseignants, qui encouragent les élèves à s'investir pour réussir. De plus, neuf adolescents mettent en avant que leurs professeurs sont « bons » : ils sont expérimentés, font des cours de bonne qualité et finissent le programme. Mais ces enseignants « vont plus vite » et « dictent plus ». Par ailleurs, six internes pointent le fait que les enseignants sont plus distants avec les élèves et les soutiennent moins que ceux de leur établissement d'origine. Nous allons nous intéresser aux interactions entre les internes et les enseignants.

3. Les ambivalences de la discrimination positive

Les observations des cours en classe – ayant surtout eu lieu la seconde année – montrent que l'hétérogénéité scolaire des élèves constatée lors du recrutement se maintient. En effet, on ne relève pas un comportement type des internes, mais différentes attitudes. Des tendances peuvent néanmoins être dégagées. La majorité des internes participe à l'oral, même si ces derniers ne respectent pas toujours les règles attendues par les enseignants. Par exemple, les internes ne lèvent pas toujours le doigt avant de prendre la parole et sont d'ailleurs régulièrement repris par les professeurs pour cet écart à la norme¹⁹⁵. De plus, les internes font régulièrement appel aux enseignants, pour demander de l'aide lors de la réalisation d'exercice. Leur recherche effrénée de soutien, constatée dans l'enceinte de l'internat, se poursuit dans les établissements. Certes par ce comportement, l'autonomie de ces élèves peut être remise en question, mais les enseignants se sentent également utiles : les internes montrent alors de l'intérêt pour le cours et leur désir de réussir. Ainsi, une enseignante de mathématiques du lycée La Bruyère nous dit que les internes de sa classe, en la sollicitant beaucoup, « ont tout compris ».

Quelle est la relation entre les internes et les enseignants ? Même si ce n'est pas notre angle privilégié d'attaque, on peut solliciter quelques éléments de notre matériau : les conversations informelles avec les enseignants des établissements et les observations en classe. Rappelons que dans le chapitre 5, nous avons mis en lumière que les internes se sont sentis stigmatisés par les externes et par les enseignants, lors de leur arrivée dans les établissements. Cette stigmatisation s'est en partie atténuée au fil des mois. Cette stigmatisation s'accompagne-t-elle d'une discrimination ?

¹⁹⁵ Lors de notre mémoire pour l'obtention du master, portant sur les bons élèves dans deux types de collège, on avait constaté que les bons élèves d'un établissement d'éducation prioritaire ont un comportement moins conforme aux attentes des enseignants que les bons élèves d'un autre établissement n'appartenant pas à l'éducation prioritaire.

Nous ne sommes pas en mesure de certifier que les enseignants ont une pratique discriminatoire envers les internes, n'ayant pas pu établir des comparaisons avec une population de référence. De plus, notre présence dans les classes constitue un biais important¹⁹⁶. De surcroît, les enseignants ne sont pas toujours capables de désigner les internes de leur classe. Cela étant dit, on peut constater qu'une minorité d'entre eux a plus tendance à privilégier les internes à l'oral. On pense par exemple à Mme Reynald, enseignante d'histoire-géographie au collège - associée à la recherche Ifé – qui a plus tendance à interroger les internes que les externes, lorsque les deux catégories d'élèves lèvent la main. Les internes, par leur participation active, représentent des alliés pour les professeurs, surtout dans des classes composées d'élèves peu participatifs et agités. Ainsi, il arrive que les enseignants s'adressent de manière privilégiée aux internes, en se tournant vers eux lorsqu'ils font leur cours ou en les remerciant pour leur comportement. Concernant la notation, seule une enseignante remet en cause l'idéologie de neutralité de l'école et avoue noter les internes de manière plus indulgente, en utilisant l'expression de « 10 d'interne ». Cette discrimination positive est à corréliser avec le jugement des professeurs concernant les internes : par une majorité d'enseignants, les internes sont décrits avec des termes affectifs, tels que « mignons », « courageux », « attachants ». Plus que leurs qualités scolaires, ce sont leurs qualités morales qui sont mises en avant.

« Ils [les internes de sa classe] sont courageux. Je n'aurais pas pu faire ça à leur âge. Ils sont attachants. », professeure de littérature, lycée Aliénor.

On retrouve le comportement des enseignants des collèges de banlieues, qui prennent en compte une dimension affective dans leurs interactions avec ce « nouveau public » (Payet, 1997 ; van Zanten, 2012).

En revanche, les internes vont davantage mettre en lumière la discrimination négative qu'ils subissent. Alors qu'une élève mentionne dans son entretien une discrimination positive des enseignants envers les internes, huit parlent de discrimination négative : les enseignants, surtout la première année, font plus de reproches aux internes et les sanctionnent davantage, du fait de leur statut d'internes.

Camélia (4me) : « Des fois, c'est les profs, ils font un distinctement [une distinction] un peu donc voilà.

AB : Ah y en a qui vous traitent pas pareil les internes et les autres ?

¹⁹⁶ Les enseignants savaient qu'on venait observer le comportement des internes. On a pris la précaution de ne pas spécifier qu'on s'intéressait également aux relations entre les internes et les professeurs. Malgré cette précaution, il est possible que les enseignants aient modifié leur comportement, comme par exemple en interrogeant plus souvent les internes pour qu'on soit en mesure d'évaluer leurs réponses.

Camélia : Ouais voilà.

AB : Et t'as des exemples ? Par exemple des choses qu'ils disent ou qu'ils font ?

Camélia : Nan, mais je sais pas, enfin, genre, par exemple si, bah y a forcément, tous les cours y a Yvenns, moi et Reda devant. Je sais pas pourquoi. Je sais pas dans tous les cours on est que devant. C'est les profs qui ont ça comme ça, je sais pas c'est des petits trucs comme ça.

AB : Et ils disent des choses en particulier à vous qu'ils disent pas aux autres ?

Camélia : Bah pff... je sais pas. Enfin je peux pas donner des exemples comme ça, mais ça arrive souvent.

AB : T'as pas un exemple de prof qui le fait plus que les autres ?

Camélia : Si, quand même.

AB : C'est qui ?

Camélia : Mon prof de maths.

AB : Ton prof de maths qui se comporte différemment avec vous ?

Camélia : Oui.

AB : Et en façon positive ou négative ?

Camélia : Plutôt négative.

AB : Et donc il fait quoi ?

Camélia : Bah par exemple, par exemple, c'est une histoire bête mais c'est, je m'étirais un peu, parce que j'avais mal au bras, et en fait il pète un câble et il donne une interrogation à faire à toute la classe. Et au final, il ramasse que les feuilles de Yvenns Reda et moi [des internes]. »

Même si les enseignants sont majoritairement perçus comme de bons professeurs, ils ne sont pas désignés comme des sources directes de soutien (comme c'est le cas avec le personnel de l'internat d'excellence). Nos observations font état d'une stigmatisation modérée des internes de la part des enseignants. Mais nos observations ont surtout eu lieu la seconde année durant laquelle les internes se plaignent moins de stigmatisation, en comparaison à la première année. Nous allons maintenant nous demander si les externes représentent des partenaires scolaires pour les internes en s'intéressant à la mixité scolaire.

B. Un soutien scolaire entre internes et externes ?

1. Les externes comme de « bons exemples »

Pour les internes, les différences entre leur nouvel et leur ancien établissements ne concernent pas uniquement les comportements - et exigences - des enseignants, mais aussi ceux des

élèves. 56 % des enquêtés (22 sur 39 interviewés) mentionnent l'idée que *les externes sont des élèves qui ont un comportement conforme aux attentes des professeurs et des autres personnels de l'établissement*. En comparaison aux camarades des établissements d'origine, mais aussi aux internes, les externes sont décrits comme « plus calmes », « moins bruyants », « moins violents » et « plus travailleurs ».

AB : « Si tu devais me décrire les élèves à Grechko [collège d'origine] et les élèves à Marinville ?

Mory (3ème) : C'est, à Grechko, ils sont moins soucieux, à Grechko.

AB : Soucieux de quoi ?

Mory : De leur avenir des trucs comme ça, ils se posent moins de questions qu'ici. Ils font moins ce qu'il faut pour réussir, alors qu'ici ils font tout ce qu'il faut (...)

AB : Et ça tu le sais en discutant avec eux à la cantine ?

Mory : Oui et en voyant leurs notes aussi.

AB : Comment tu vois leurs notes ?

Mory : Bah ils me les disent. Et, et je les vois souvent réviser, même quand ils ont révisé déjà tard le soir, ils révisent encore, tout le temps. Même ce qu'ils savent ils le révisent encore.

AB : Ils révisent où ?

Mory : Pendant les récréés, pendant que nous [les internes] on joue, bah eux ils révisent. »

On retrouve la double opposition : d'une part, entre les externes et les camarades d'avant et d'autre part, entre les externes et les internes – les internes ayant gardé leur comportement d'avant leur entrée à l'internat d'excellence.

De plus, une corrélation est établie entre le comportement et les résultats. Ainsi, pour les internes scolarisés dans des classes d'internes, il serait préférable d'être insérés dans des classes d'externes – qui ont une meilleure ambiance de travail – dans le but d'augmenter leurs résultats scolaires.

« C'est mieux, c'est beaucoup mieux [d'être dans des classes d'externes]. Bah déjà c'est, y a moins de, enfin les internes ils répondent aux profs et ils font n'importe quoi, donc, y a moins de problèmes d'exclusion et tout ça, y a moins de bruit dans la classe. Donc voilà. On peut mieux travailler. On travaille mieux. », Aurélie, 4ème.

Pour finir, selon quelques internes, tous lycéens, les externes ont un rapport instrumental à l'école. Ces derniers ne sont pas toujours respectueux de l'enseignant. Mais surtout, ils n'hésitent pas à tricher pour obtenir de bons résultats. La fraude fait partie de l'instrumentalisme scolaire des lycéens (Dubet, Martuccelli, 1996). Au cours de nos entretiens et observations, cinq lycéens

internes dénoncent la pratique de la triche qu'ils décrivent comme répandue chez les externes, pour qui la réussite passe avant tout.

« J'ai jamais vu un lycée où les gens trichent autant ! que le lycée où j'étais allée cette année. Ah ouais, ils trichent tous, tous. Mais un truc de malade. Ils sont tous avec leurs antisèches. »,
Fanny, 1^{ère} ES.

Les internes découvrent alors d'autres déviances que celles dont ils étaient coutumiers.

2. Les externes comme des camarades scolaires¹⁹⁷

Les externes sont généralement décrits comme ayant un comportement moins déviant. Mais les internes suivent-ils ces exemples ? En d'autres termes, on va s'intéresser aux manières dont ces derniers se saisissent des effets de cette mixité scolaire.

Une ambiance de travail bénéfique

Dans ces établissements de centre-ville, on ne retrouve pas les « mauvaises influences » des établissements scolaires d'origine, qui représentaient une des raisons d'inscription en internat d'excellence pour les parents et les adolescents (chapitre 4). Des études montrent des effets qualitatifs de la mixité scolaire : les élèves de milieux populaires scolarisés dans des établissements intériorisent les codes culturels nécessaires à leur scolarité et gagnent en motivation et en confiance en soi (Beaud, 2002 ; Duru-Bellat, 2003).

La scolarisation des internes dans des classes où les élèves instaurent une ambiance de travail a des conséquences sur le comportement des internes : ils peuvent davantage se concentrer sur leur métier d'élève et reçoivent une bonne influence de la part de leurs camarades.

Laurent (4^{ème}) : « Cette année je sais pas, c'est peut-être les autres qui m'influencent.

AB : Les autres de ta classe ?

Laurent : Oui.

AB : Ils t'influencent à quoi ?

Laurent : A faire le bien (rire). Ils m'influencent pas très très parce que, enfin pas trop, parce que la preuve je fais pas mes devoirs. Et je pense aussi que c'est un peu grâce à eux que j'ai pas

¹⁹⁷ Le terme de « camarade » nous paraît assez flou : il évoque aussi bien une relation de travail qu'une relation affective. En effet, les camarades peuvent être les autres élèves de la classe (dans un sens neutre, employé dans nos propos jusqu'alors) mais aussi ceux avec qui l'élève entretient un lien de solidarité voire une amitié. On utilisera alors l'expression de « camarade scolaire », pour se centrer sur la dimension stratégique : le camarade scolaire est celui avec qui l'élève travaille. Contrairement au « partenaire scolaire », l'expression de « camarade scolaire » ne prend pas en compte la dimension affective.

de croix. Enfin que j'ai moins de croix. J'espère l'année prochaine que je serais dans une classe encore plus sage que celle-là. »

Dans ce cadre perçu par les internes comme propice à leur réussite, on va voir que ces derniers vont également profiter de leurs nouveaux camarades, et tisser des relations basées sur le soutien scolaire.

Des échanges scolaires entre internes et externes : l'analyse des conversations

L'effectif d'internes dans les classes varie entre un et huit (21 internes se retrouvent comme unique interne dans leur classe). Les échanges scolaires entre internes et externes sont facilités lorsque les internes et les externes sont assis côte à côte, et donc voisins. A partir de nos observations dans les classes des établissements¹⁹⁸, on a constitué 110 plans de classe. On constate alors que dans 60 % des cas, l'interne est assis à côté d'un externe. Ce résultat peut être la conséquence de l'intervention des professeurs. Le plan de classe établi par l'enseignant joue un rôle¹⁹⁹. Outre le placement, les consignes de l'enseignant vont avoir un impact sur les interactions entre internes et externes. Il arrive que celui-ci propose que les élèves assis à côté travaillent par deux.

Placés à côté et amenés parfois à interagir par l'enseignant, les internes et les externes vont plus facilement créer des contacts. On va s'intéresser aux interactions verbales entre les internes et les externes dans l'enceinte de la classe ou dans les couloirs (avant l'entrée en classe). Tout d'abord, on constate qu'elles sont plus nombreuses que les conversations entre internes. En effet, sur les 190 heures de cours observés, on recense plus de 250 interactions verbales entre internes et externes et 150 entre internes.²⁰⁰ De plus, les relations entre internes et externes sont le plus souvent courtoises : on relève seulement quatre interactions avec des tensions dont une débouchant sur un conflit. *Ces échanges majoritairement brefs concernent les plus souvent le domaine scolaire.* En effet, sur 82 interactions dont on a entendu les propos, 71 % concernaient la sphère scolaire : les internes et les externes vont discuter du cours, du professeur, mais surtout de notes en comparant leurs résultats (dans près de la moitié des cas). Ce climat de compétition dans les classes d'externes peut avoir un

¹⁹⁸ On s'intéresse ici uniquement aux observations dans les classes où il y a au moins deux internes.

¹⁹⁹ La pratique du plan de classe est plus répandue chez les collégiens que chez les lycéens. Quand le professeur réalise un plan de classe, on constate que les internes se retrouvent à côté d'externes. On peut ici faire l'hypothèse d'une volonté des enseignants d'éviter le repli des internes entre eux et ainsi faciliter leur intégration (chapitre 5). Et pour une même classe, lorsque les élèves sont libres de se placer où ils le désirent, les internes ont davantage tendance à s'asseoir à côté d'un autre interne. On observe également l'enseignant séparer des internes, placés à côté, qui bavardent.

²⁰⁰ Dans un premier temps, on recense sur notre journal de terrain l'ensemble des interactions verbales entre internes et externes et entre internes. Dans un second temps, dès qu'on entendait les propos échangés, on écrit le sujet de conversation, voire les propos exacts échangés.

effet positif sur la motivation des internes.

« Quand on a un devoir à rendre, on est tous là en train de comparer nos notes en train de, y a, je sais pas comment dire, on essaie de tous faire le mieux, d'avoir la meilleure note. Et ça j'aime bien, j'aime bien, des fois quand j'ai la meilleure note de la classe et bah je suis bien contente « ah j'ai eu la meilleure note », ça j'aime bien. », Sophia, 4ème.

Rappelons que cette compétition a été également constatée dans l'enceinte de l'internat d'excellence : la hiérarchie scolaire fait sens pour ces adolescents, dans leur établissement ou dans l'internat. Par ailleurs, on peut recenser d'autres sujets de conversations : 29 % des échanges ne concernent pas le domaine scolaire : pour plus la moitié de ces conversations non-scolaires, il s'agit d'échanger sur la culture adolescente (cinéma, musique, look...). Dans 30 % des cas, les conversations sont plus intimes et concernent les partenaires amoureux. Pour finir, les autres conversations portent sur la vie à l'internat. La plupart du temps, il s'agit plus de faire la discussion que de réels échanges de confidences entre amis. Les internes et externes d'une même classe sont avant tout des camarades scolaires. Lorsque l'on quitte le cadre de la classe et qu'on s'intéresse aux discussions entre internes et externes durant les récréations et les repas, on constate un changement dans les sujets de conversations. Désormais, 40 % des conversations portent sur le domaine scolaire. Cela est dû au changement de contexte, les temps de pause étant moins propices que les temps de classe pour parler de l'école, mais aussi au fait que les internes vont davantage choisir leurs interlocuteurs. En effet, durant les pauses, les internes choisissent de rester avec des adolescents avec lesquels ils ont tissé des liens et non plus des camarades imposés parfois par le plan de classe de l'enseignant.

Dans la classe ou hors de la classe – dans une plus faible mesure – le scolaire a une place considérable dans les relations entre internes et externes. Comparons les conversations entre internes et externes aux conversations entre internes. Dans l'enceinte de la classe, les discussions entre internes concernent le domaine scolaire dans 57 % cas (dans un tiers des cas, il s'agit d'échanges concernant les résultats). En dehors du temps de la classe, les discussions entre internes portent sur l'école dans 35 % des cas. Voici un tableau présentant les différences entre les relations internes / externes et celles entre internes :

Sujets des interactions verbales (Domaine scolaire ou non) (%) :

	Relations internes/externes	Relations internes/internes
Domaine scolaire	Temps classe : 71 %	Temps de classe : 57 %
	Temps pause : 40 %	Temps de pause : 35 %
Hors domaine scolaire	Temps de classe : 29 %	Temps de classe : 43 %
	Temps pause : 60 %	Temps de pause : 65 %

Lecture : 71 % des échanges verbaux entre internes et externes, durant le temps de classe, portent sur le domaine scolaire.

Les internes échangent avec les externes, plus qu'avec les internes, sur l'école et principalement sur les notes, ce qui présente l'avantage de faire intérioriser l'impact des hiérarchies scolaires. Nous allons maintenant nous demander si internes et externes deviennent des partenaires scolaires.

« Tu me prêtes ta règle ? »

Lors de nos observations, différents types de soutien entre un élève interne et un externe, portant sur le domaine scolaire sont relevées. On recense 116 interactions de soutien entre internes et externes. Reprenons la typologie utilisée dans le cadre de l'internat.

A un premier niveau, *on retrouve l'échange de matériel ou d'informations* (demande du numéro de la question à traiter par exemple). *C'est le soutien le plus répandu entre internes et externes* : 51 % des soutiens relèvent de ce niveau. Dans quasiment 70 % des cas, ce sont les internes qui reçoivent l'aide, d'autant plus quand il s'agit de prêt de matériel. Pour ce niveau, l'échange se fait souvent entre voisins et l'affinité n'est pas nécessaire. On peut observer trois fois un interne demander du matériel à un camarade dont il ne connaît pas le prénom (même en fin d'année scolaire). On retrouve également à un second niveau, les conseils, les encouragements voire les réprimandes concernant les résultats ou le comportement scolaire. Ce type de soutien est minoritaire : on l'observe neuf fois. Il émane autant d'internes que d'externes, qui ne sont pas forcément voisins de classe. A un troisième niveau, on retrouve du soutien concernant la réalisation du travail scolaire (32 % des relations d'aide observées). Il peut s'agir de corrections, de triches, d'explications, de révisions ou de travail en commun. Par ailleurs, on observe des élèves qui regardent sur le cahier de leur voisin pour comparer leur réponse ou rattraper leur retard dans la dictée du cours, sans même échanger de mots : les voisins n'ont pas besoin d'avoir tissé d'amitié pour cela et cette pratique présente aussi l'avantage de ne pas perturber le cours. Pour ce troisième

niveau, internes et externes sont dans des proportions proches demandeurs et receveurs de soutien (à l'exception des révisions, où dans quatre cas sur cinq ce sont les internes qui font réviser les externes). On constate donc que les internes sont des partenaires de travail pour les externes et ne sont pas seulement en demande de soutien face à eux. Quelques binômes durables semblent se créer entre internes et externes qui ont noué des liens amicaux et travaillent souvent ensemble²⁰¹.

On peut faire l'hypothèse que le soutien entre élèves est nouveau pour les internes, qui décrivent les externes comme « plus sérieux » que leurs camarades passés. Mais les entretiens n'apportent pas d'éléments sur ce point. En outre, ce qu'il est intéressant de constater c'est que des adolescents déviants participent à ce système de soutien entre pairs. Prenons l'exemple d'Océane.

Océane fait partie des élèves déviants recrutés la première année. Avant son entrée dans l'internat d'excellence, cette élève avait des résultats scolaires faibles (8/20 de moyenne générale) et un comportement peu conforme aux attentes de l'école. Océane raconte de multiples scènes de tensions avec ses anciens professeurs et définit ses relations amicales passées uniquement comme des « mauvaises fréquentations ». Par ailleurs, lorsqu'on observe Océane, un an et demi après son arrivée, on constate que ses interactions avec ses nouveaux camarades ont une visée scolaire. Élève de 2nde, Océane questionne ses camarades sur leurs notes et répond aux questions de ces derniers, demandant la consigne donnée par l'enseignant. On l'observe également une fois corriger la réponse d'un élève au tableau. De plus, Océane est bénéficiaire d'un soutien : celle-ci pose des questions à ses voisins pour comprendre la définition d'un terme ou la résolution d'un exercice. De plus, en voyant Océane découragée face à son exercice, une camarade l'encourage : « tu peux le faire ! ». Même si cette adolescente n'a pas toujours un comportement exemplaire en classe²⁰², on constate que les échanges entre elle et les externes prennent la forme de soutien scolaire, ce qui lui confère un cadre-travail.

Comparons les formes de soutien entre internes et externes à celles entre internes. Dans l'enceinte des classes, le soutien entre internes est beaucoup moins présent que celui entre internes et externes : on le recense vingt-sept fois. Cela peut aussi s'expliquer par la répartition des internes dans l'espace. Contrairement au soutien internes / externes, le soutien entre internes porte davantage sur le niveau 3 – réalisation du travail scolaire – (dans presque les deux tiers des cas) que sur le niveau 1 – prêt de matériel et échanges d'informations – (dans plus d'un tiers des cas). Seules trois relations sont catégorisées comme niveau 2 – compliments et réprimandes. Tous les soutiens sont faits entre internes ayant des affinités : soient ils sont voisins et ont fait le choix de l'être ; soit l'aide découle d'un déplacement. On retrouve également les binômes mis au jour dans le contexte de

²⁰¹ Notre matériau ne permet pas la présentation d'un binôme entre un interne et un externe.

²⁰² On reviendra sur l'évolution du comportement des internes, dans la partie III portant sur les effets.

l'internat, qui continuent d'être actifs dans l'enceinte des classes, comme celui de Naoline et d'Anaya. On constate que le soutien entre internes et externes porte davantage sur un échange de matériel ou d'informations que sur un travail en commun, alors que les internes qui sollicitent d'autres internes chercheront davantage ce niveau de soutien. Il est vrai que dans l'enceinte de la classe, les élèves sont plus souvent amenés à travailler seul. Quelle va donc être la stratégie des internes, si un travail par binôme est demandé par l'enseignant ?

3. Une création de partenariat scolaire ?

Dans le questionnaire distribué dans trente-et-une classes avec des internes, deux questions concernent le travail scolaire : question 3 : « Un de tes professeurs demande d'effectuer à deux un travail écrit. Avec qui choisis-tu de la faire ? » et question 4 : « Un de tes professeurs demande d'effectuer à deux un exposé (oral). Avec qui choisis-tu de la faire ? ». 37 % des internes²⁰³ (50 sur 82 internes répondants) désignent un externe à la question 3. Ce pourcentage est identique à la réponse à la question 1 (« Dans ta classe, de quel(le) camarade te sens-tu le plus proche? »). Il y a donc autant d'internes qui citent un externe comme camarade le plus proche que comme partenaire scolaire pour un travail écrit. On a donc cherché à savoir si l'externe cité était le même dans les deux cas. Dans plus de la moitié des cas (57 %), l'externe désigné est différent dans les questions 1 et 3. Mais inversement, dans 43 %, l'externe désigné est le même : les relations entre internes et externes mélangent des critères scolaires et amicaux. A la question 4 portant sur le travail oral, 43 % des internes désignent un externe : ce pourcentage est donc légèrement plus élevé que pour la question 3.

Qu'en est-il pour les externes ? 6 % des externes (45 sur 752 répondants) choisissent un interne soit pour le travail écrit (question 3) soit pour le travail oral (question 4). Les externes étaient moins nombreux (36) à choisir un interne comme camarade le plus proche (question 1). D'ailleurs, sur les 45 externes qui ont cité un interne pour le travail écrit (question 3) ou pour le travail oral (question 4,) 24 n'avaient pas cité un interne comme camarade le plus proche (question 1). Plus que des amis, les internes sont donc perçus comme des partenaires scolaires potentiels, mais pour une minorité d'externes tout de même. On peut également relever que les internes sont plus souvent cités par les externes pour le travail à l'oral (38) que pour le travail écrit (24). C'est une hypothèse que l'on voulait tester. Deux professeures (français et histoire-géographie) au collège, associées à la recherche collective sous la direction de Dominique Glasman et Patrick Rayou, ont fait le constat que les internes apparaissent plus à inhibés à l'oral que certains externes, ce qui est

²⁰³ On exclut ici les internes qui sont seuls dans une classe d'internes.

manifeste dans leur participation plus active. Il semblerait que les externes perçoivent cette différence de compétences.

L'hypothèse selon laquelle les internes choisiraient plus souvent des externes comme partenaires scolaires que comme camarade le plus proche n'est pas vérifiée, même si, on l'a vu, les internes perçoivent les externes comme des élèves studieux. On a cherché des éléments d'explication lors des entretiens, en demandant à onze enquêtés de commenter leurs réponses aux questionnaires.

On se retrouve ainsi face à trois cas d'internes. Dans le premier cas (concernant trois enquêtés), les internes n'ont quasiment pas tissé de liens avec les externes : leur sociabilité est centrée sur les relations avec les internes. Le travail en binôme demande une certaine affinité avec son partenaire : il est donc évident que leur choix se porte sur des internes. De plus, les compétences scolaires des internes – contrairement à celles des externes avec qui peu de liens sont tissés – sont connues.

AB : « Un de tes professeurs demande d'effectuer un travail écrit, t'as mis Anissa ?

Océane (2nde) : Bah c'est sûr ! (Rire). Anissa c'est sûr !

AB : Pourquoi elle ?

Océane : Parce que c'est la seule fille à qui je parle, et elle est à l'internat avec moi. »

Océane, qui échange scolairement avec des externes, comme on l'a vu précédemment, ne va pas considérer ces derniers comme de potentiels partenaires scolaires, pour la réalisation d'un travail. Inversement, pour deux internes, les liens sont limités avec les autres internes de leur classe. Dans nos exemples, il s'agit de deux filles, placées chacune avec un seul interne, garçon. Le privilège attribué aux relations entre internes n'est pas pensé ni en termes d'affinités, ni pour le travail scolaire. En effet, n'étant pas amies avec l'autre interne, leur choix – mêlant stratégie et affinité – se porte sur des externes.

AB : « Et Aurélia et Samantha tu ferais avec elles le travail écrit ?

Oumaya (4ème) : Oui. Comme on fait tout le temps (...)

AB : Et t'es avec qui comme interne dans ta classe ?

Oumaya : Arnaud.

AB : Tu lui parles pas à lui ?

Oumaya : Si.

AB : Mais t'as mis aucune fois Arnaud ? Tu passes plus ton temps avec Aurélia et Samantha ?

Oumaya : Bah oui, parce que voilà (...). Encore ça serait un mec avec qui je suis vraiment

proche, pas là. »

Enfin, pour les six derniers ayant tissé des liens avec des internes et des externes, il est question de *faire un choix stratégique*. Les compétences des internes et des externes sont comparées et le « plus compétent » est désigné.

AB : « Un de tes professeurs demande d'effectuer à deux un travail à l'écrit, t'as mis Amira [externe] ?

Marion (Terminale STG) : Parce que c'est ma voisine de cette année. Bah... oui elle se débrouille bien quand même à l'écrit et... je peux facilement communiquer avec elle du coup, je pense qu'à deux ce serait bien.

AB : Et un exposé à l'oral t'as mis Nelly [interne] ?

Marion : Parce que Nelly elle sait rester sérieuse, c'est pour ça que j'ai pas mis Miranda [externe], puisque je sais, elle non plus elle m'a pas mis d'ailleurs, et on sait toutes les deux qu'on aurait rigolé. Et par exemple on a fait un exposé toutes les deux en 1^{ère} et ça a pas très très bien marché, enfin vu qu'on s'entend bien et qu'on rigole un peu pour les mêmes choses donc forcément. Je pense que Nelly elle conviendrait mieux pour ce genre de travail. »

Pour finir, on note que deux enquêtés (du premier cas) justifient leur réponses en disant que la personne choisie est à l'internat. On peut interpréter cette réponse par le fait que c'est un interne et donc que les liens tissés sont plus forts. Mais pas seulement. Il y a aussi une question pratique. Si l'élève désigné est de l'internat, il est plus facile de travailler après les cours avec lui. En effet, les règles de l'internat contraignent les liens amicaux mais aussi les relations scolaires des internes : rappelons que les collégiens ne peuvent pas sortir le mercredi ou encore que les lycéens doivent rentrer directement après les cours. On constate tout de même une évolution du règlement vers plus de souplesse. La seconde année, les externes sont autorisés à venir à l'internat, pour réaliser un devoir avec un interne. Seule une minorité en profite : on observe seulement deux fois la présence d'externes venus à l'internat pour travailler avec des internes. Mais deux lycéens racontent également se rendre à la bibliothèque de la ville pour travailler avec des externes, pratique rendue possible la seconde année avec l'autorisation donnée aux lycéens de sortir de la structure le mercredi après midi.

Les internes perçoivent ainsi les externes comme des camarades scolaires sur plusieurs points. Tout d'abord, les externes, par leur sérieux en classe, ne les empêchent pas de se consacrer à leur métier d'élève. De plus, les internes peuvent discuter avec eux de l'école. D'ailleurs, les

externes instaurent une compétition scolaire, qui inclut les internes. De ce point de vue, les pairs des établissements participent à l'instauration d'un cadre-travail. C'est concernant le rapport à l'école que la mixité scolaire est la plus bénéfique. Mais la vertu d'exemplarité ne se traduit pas vraiment en création de liens. Certes les internes et les externes échangent du matériel et des informations mais travaillent rarement ensemble. *Le passage à un partenariat scolaire est freiné lorsque les internes et externes n'ont pas créé d'affinités.* Lorsqu'il s'agit de tirer au maximum parti de cette mixité en travaillant ensemble, seule une minorité d'internes est en mesure de le faire : ceux qui ont tissé des relations d'affinités avec les externes. En effet, plus que deux volets distincts, l'intégration amicale est à considérer comme une condition à une intégration scolaire.

III. Pour quels effets scolaires ?

Pour le dispositif tout comme pour les internes, la recherche de cadre-travail est à corrélérer avec la réussite scolaire. On ne peut donc pas faire l'impasse sur les effets scolaires de la fréquentation de l'internat d'excellence. Mais on ne se limitera pas ici aux effets quantitatifs.

A. Des effets quantitatifs modérés

L'analyse des notes des élèves montre que les *effets quantitatifs sont mitigés* : il serait erroné d'affirmer que l'internat d'excellence permet d'augmenter ses résultats scolaires. D'ailleurs, Dominique Glasman fait le même constat concernant les internats ordinaires (Glasman, 2012) ou l'accompagnement scolaire (Glasman, 2001). De plus, comme on l'a vu dans le chapitre 1, les effets en termes de résultats scolaires de la mixité scolaire ne font pas l'unanimité parmi les sociologues (Duru-Bellat, Mingat, 1997 ; Duru-Bellat, 2003 ; Duru-Bellat *et al.*, 2004).

Même si les trajectoires des élèves en termes de résultats quantitatifs semblent au premier abord assez disparates, on relève certaines constantes. Tout d'abord, une majorité des internes de Marinville subit une baisse de leurs résultats scolaires lors de l'arrivée dans leur nouvel établissement scolaire. On peut alors être surpris que l'excellence se traduise par une diminution des résultats. En comparant la moyenne générale du trimestre précédent l'entrée à l'internat avec celle du 1er trimestre à l'internat d'excellence, on constate que 52 % des internes recrutés les deux années

ont vu leur moyenne générale baisser d'au moins deux points et 24 % ont vu leur moyenne baisser entre zéro et un point, alors que seuls 19 % ont augmenté leur moyenne générale (Rayou, Glasman, 2012). Plus que le passage à une classe supérieure, les internes pointent le décalage avec leur ancien établissement scolaire et le nouveau qui a, on l'a vu, un niveau plus élevé.

Camélia (4ème) : « Bah oui mes notes elles ont baissé quand même. Ça reste correct donc je m'en plains pas trop.

AB : Tes notes elles ont baissé tu penses que c'est dû à quoi ?

Camélia : La différence de niveau.

AB : Entre quoi et quoi ?

Camélia : Entre mon ancien collègue et ici. »

Puis, le semestre suivant, la majorité des internes voit ses résultats stagner : entre le premier et le deuxième trimestre, 58 % des moyennes des internes ne subissent pas de variations importantes : elles oscillent entre zéro et un point. Par ailleurs, 24 % des internes augmentent leur moyenne générale d'au moins un point et 17 % baissent d'au moins deux points (Rayou, Glasman, 2012).

Malgré ce constat qui ne montre pas une évolution positive des notes chez la majorité des internes, l'internat d'excellence remplit l'objectif de faire réussir les élèves aux épreuves nationales. En juin 2011, 30 sur 31 internes de 3ème obtiennent le brevet des collèges. En 2012, 14 terminales sur 15 obtiennent le baccalauréat (dont 4 avec mention) et 20 internes de 3ème sur 21 obtiennent le brevet des collèges (dont 10 avec mention). Qu'en est-il des effets plus qualitatifs ?

B. Des effets qualitatifs à questionner

Nous analyserons les effets qualitatifs dans trois domaines : l'investissement dans le travail, le comportement et l'orientation.

1. Quelques inflexions concernant la mise au travail

Plus de travail... pour expliquer les meilleures notes

Les trois quarts des internes déclarent travailler davantage depuis qu'ils ont intégré l'internat d'excellence. Le cadre-travail proposé par la structure permet aux élèves de passer plus de temps sur leur travail scolaire, qu'auparavant.

AB : « Est-ce que l'internat ça a eu des effets sur toi, sur ta scolarité ?

Léonie (2nde) : Sur ma scolarité, parce que j'ai appris à travailler, plus ! »

Cette hausse d'investissement se prolonge le week-end. Lorsque les enquêtés ont des devoirs à faire pendant le week-end – et qu'ils ne se sont pas avancés durant la semaine – plus des trois quarts d'entre eux (16 sur 20) déclarent les réaliser et poursuivre ainsi les habitudes de travail prises la semaine.

Séverine (3ème) : « On a l'habitude de, enfin on, on commence à avoir l'habitude de toujours travailler, en rentrant du collège, goûter, on travaille. Donc voilà c'est une habitude donc du coup. Enfin personnellement je l'ai chez moi aussi maintenant.

AB : Chez toi ?

Séverine : Même le week-end. »

La quantité de travail fournie, rendue possible par les dispositifs pédagogiques mis en place, est le plus souvent citée pour expliquer une augmentation des notes. Comme on l'a dit, l'internat d'excellence permet de plus travailler et donc, dans une logique « d'équivalent-travail » (Barrère, 1997), d'augmenter ses résultats.

« Bah déjà en fait, tout simplement je travaille. Je travaillais pas du tout l'année dernière donc... déjà rien que pour ça, pour moi c'est un changement. Et... je peux pas vraiment voir la différence de travail, étant donné que je ne travaillais pas du tout l'année dernière. Maintenant j'ai pas vraiment le choix, je suis un peu obligée de faire mes devoirs. Et forcément j'ai des meilleures notes, j'ai... tout ça, ça paraît un peu normal en même temps. », Camille, 1ère L.

Par ailleurs, le cadre-travail proposé par l'internat d'excellence est très peu remis en question, lorsque les élèves expliquent leurs mauvaises notes : l'idée que tout est à disposition pour que les élèves travaillent et réussissent, mais qu'ils ne savent pas en profiter, est centrale.

AB : « Et le fait d'être à l'internat tu penses que ça te complique ou ça te facilite la vie pour ta 1^{ère} ?

Christophe (1ère ES) : Ça facilite après faut savoir utiliser des outils. (...) Oui ça facilite si on utilise les surveillants et tout ça le travail, mais on peut pas dire que je les ai vraiment utilisés. »

Les élèves pensent que s'ils échouent c'est de leur faute car ils ont manqué de motivation et n'ont pas assez travaillé. Seuls quelques internes pointent les limites du cadre-travail de la structure – et surtout le manque de calme en étude et de contraintes pour imposer ce calme – comme explication de leurs résultats.

Des changements d'investissement à relativiser : une réflexion en termes de dispositions

Plus travailler ne signifie pas, pour tous, travailler de façon intensive. En effet, pour les élèves qui ne réalisaient pas leurs devoirs avant d'intégrer la structure, le fait d'être obligé d'aller en étude et de réaliser quelques devoirs de manière irrégulière est une évolution positive en termes d'investissement. En croisant nos observations de l'étude aux discours des élèves²⁰⁴, on répartit les internes de notre échantillon en trois catégories :

- Catégorie 1 : ceux qui ne travaillent pas ou quasiment pas
- Catégorie 2 : ceux qui travaillent de manière irrégulière (leur investissement dépendant des jours, des disciplines, de l'enjeu des devoirs...)
- Catégorie 3 : ceux qui travaillent régulièrement et qui déclarent réaliser la totalité de leurs devoirs

Évolution de l'investissement dans les devoirs entre l'avant internat et la première année (valeur numérique)

		AVANT INTERNAT			
		Catégorie 1	Catégorie 2	Catégorie 3	Total
ANNEE 1	Catég. 1	5	1	0	6
	Catég. 2	7	9	2	17
	Catég. 3	0	5	8	13
	Total	12	15	10	36

Lecture : 8 internes sur 36 interviewés réalisent régulièrement leurs devoirs la première année à l'internat et le faisaient déjà auparavant.

Remarque : Le total des interviewés est de 36 au lieu de 38 car pour deux internes, ni nos observations ni les entretiens n'ont permis de les catégoriser.

Le tableau précédent met en lumière plusieurs résultats importants. Tout d'abord, on remarque que les internes qui ne réalisent pas du tout leurs devoirs sont minoritaires à l'internat et que leur nombre, est divisé par deux (passant de 12 à 6), suite à une année passée dans la structure. La mise en place d'un cadre-travail est bénéfique aux internes, qui étaient les plus éloignés de leur métier d'élève. Ce changement touche des internes aux caractéristiques diverses. En effet, on remarque cette augmentation d'investissement chez quatre filles et trois garçons, chez quatre

²⁰⁴ Lors des entretiens, on a demandé aux internes de raconter comment se déroule l'étude et plus spécifiquement leur investissement dans les devoirs. Face à des réponses telles que « je travaille » ou « je ne travaille pas », on a cherché plus de précisions, avec des relances comme « tous les jours ? », « même quand tu as des contrôles ? », « dans toutes les matières ? ». On a aussi confronté le discours des internes à la réalité à nos observations. On a d'ailleurs, au fur et à mesure des mois, centré notre regard d'observateur sur les adolescents interviewés. En croisant observations et entretiens, on a créé trois catégories d'investissement dans les devoirs : un investissement faible, un investissement moyen et irrégulier et un investissement régulier.

collégiens et trois lycéens et chez trois élèves issus des catégories populaires et quatre des catégories moyennes et supérieures²⁰⁵.

De plus, on constate une tendance à une reproduction des comportements – lisible par les chiffres de la diagonale mis en gras – pour les élèves de la catégorie 2 et encore plus pour la catégorie 3. En effet, les deux tiers des élèves (8 sur 13) qui réalisent leurs devoirs régulièrement sont ceux qui avaient l'habitude de le faire auparavant : avant même leur entrée dans l'internat d'excellence, ces derniers avaient intériorisé des dispositions au travail. Sur ces treize élèves, huit sont des filles et cinq appartiennent aux catégories moyennes et supérieures. On peut faire l'hypothèse d'une corrélation entre ses dispositions et leur socialisation familiale :

²⁰⁵ Il est intéressant de relever qu'en comparaison avec les élèves des catégories populaires, les élèves issus des catégories moyennes et supérieures étaient plus nombreux parmi ceux qui ne réalisaient pas du tout leurs devoirs avant d'entrer à l'internat : on en recense 7 sur 12.

Naoline : le poids des dispositions

Naoline est l'exemple de l'interne qui avait intériorisé des dispositions de travail, avant d'entrer à l'internat d'excellence, de par sa socialisation familiale. Cette adolescente raconte que ses parents très sévères l'ont « formatée » à travailler :

« Mes parents m'ont toujours appris à faire ça en fait ; parce que mes parents sont super sévères. Ils blaguent même pas avec le travail. C'est parce que t'as pas encore parlé à ma mère. Si tu lui parles, non mais ils blaguent même pas. (Prend un accent) « Naoline elle doit travailler, le matin elle arrive elle travaille, le soir elle arrive elle travaille ! » (...) Donc, c'est mon père qui m'a appris à faire mes programmes. Il m'a dit « alors je t'explique comment on fait un programme, on fait comme ça, comme ça, comme ça ». (...) Donc ce qui fait, qu'ils m'ont, je sais pas, ils m'ont formatée, éduquée pour travailler, pour être autonome ».

Mais, l'année précédant son entrée à l'internat d'excellence, Naoline se trouve dans une situation instable. Ses parents ont dû quitter la France, avec ses sœurs, pour la Côte d'Ivoire ; Naoline vit alors chez une tante. Cette élève ne dispose pas d'une chambre individuelle, ni d'un endroit calme pour travailler. Malgré ces contraintes, Naoline s'investit de manière intensive dans son métier d'élève, et plus spécifiquement dans ses devoirs. Elle a des résultats moyens : 11,7 de moyenne générale en fin de seconde. L'inscription en internat d'excellence est vue comme la possibilité de trouver un environnement plus favorable pour la réalisation de ses devoirs. En effet, avec l'internat d'excellence, Naoline, en 1ère S, peut entièrement se consacrer à son métier d'élève, et plus spécifiquement appliquer à la lettre un programme de travail qu'elle s'est fixé. Perturbée par l'étude en salle commune la première année, cette adolescente se réjouit de pouvoir travailler au calme dans sa chambre dès la seconde rentrée. De plus, en cas de besoin, elle trouve l'aide nécessaire auprès des surveillants, des professeurs et du CPE. Néanmoins, elle relativise l'apport des différents dispositifs pédagogiques proposés, surtout la seconde année : elle déclare « se suffire à elle-même ». D'ailleurs, Naoline ne se rend jamais en SOS car cela « ne rentre pas dans son programme ». Elle met en place un binôme efficace avec son amie Anaya ; mais ce partenariat scolaire sera plus profitable à cette seconde élève qu'à Naoline. En fin de seconde année, Naoline déclare que l'internat d'excellence n'a pas eu d'effet sur sa mise au travail. En effet, les dispositions de travail précédemment acquises par Naoline sont réactualisées dans l'enceinte de l'internat d'excellence. Pour autant, on constate que cette adolescente met les cadres formel et informel à profit de son organisation de travail. Naoline a une moyenne générale aux alentours de 13/20 durant son année de première. Elle déclare être 5ème de sa classe. Naoline est également complimentée aux trois trimestres. Mais le passage en terminale s'accompagne, au premier trimestre, d'une baisse de notes très mal vécue par cette élève, qui remet en cause son organisation de travail. Naoline compense rapidement cette baisse au fil des mois et finit l'année avec plus de 13/20. Malgré ces petites fluctuations de moyenne, Naoline reste toujours en tête de classe (entre la 5ème et la 8ème place sur trente-cinq élèves).

Pour autant, il ne s'agit pas d'une totale reproduction des comportements car, l'investissement dans les devoirs de plus d'un tiers des interviewés (15 sur 36) – chiffres en non gras – a changé. L'évolution est positive pour douze d'entre eux (passage à une catégorie supérieure) et négative pour trois d'entre eux (passage à une catégorie inférieure). Le changement de catégorie se fait toujours entre catégories proches : aucun élève ne passe de la catégorie 1 à 3 (ou inversement). De fait, on peut conclure que la fréquentation de l'internat d'excellence n'a pas d'effets considérables en termes d'investissement dans les devoirs, même si pour certains élèves, on peut parler de conséquences non négligeables.

Notre approche longitudinale permet d'analyser l'évolution sur deux ans : on ne constate pas de grands changements entre la première et la deuxième année :

Évolution de l'investissement dans les devoirs entre la première année et la deuxième année (valeur numérique)

		ANNEE 1			
		Catégorie 1	Catégorie 2	Catégorie 3	Total
ANNEE 2	Catég. 1	0	0	0	0
	Catég. 2	0	14	3	17
	Catég. 3	0	0	8	8
	Total	0	14	11	25

Lecture : 14 internes sur 25 interviewés réalisent irrégulièrement leurs devoirs la deuxième année à l'internat et le faisaient déjà la première année

Notes : le total est désormais de 25, étant donné le départ de onze de nos interviewés.

La deuxième année a tout d'abord permis de sélectionner les internes : les six internes qui ne réalisaient pas leurs devoirs en fin de première année et qui reproduisaient leurs comportements d'avant l'internat, n'ont pas été gardés. En fin de seconde année, plus aucun interne ne réalise pas ses devoirs, mais plus de la moitié continue de les réaliser irrégulièrement. L'internat d'excellence ne leur a pas permis de s'investir davantage et d'accomplir pleinement leur métier d'élève. Pour finir, on relève que trois élèves s'investissent moins que l'année précédente²⁰⁶. Pour l'un d'entre eux, lycéen, c'est le passage à une chambre collective qui lui a été préjudiciable.

²⁰⁶ Mais on tient à nuancer cette baisse d'investissement. Les seconds entretiens réalisés avec les adolescents ont permis à ces derniers d'avoir des réponses moins convenues. Le gain de confiance m'étant accordé entre les deux années a permis à certains de plus se livrer et à nuancer leur discours, qui était d'ailleurs beaucoup moins idyllique que lors du premier entretien.

2. Une amélioration du comportement des plus déviants

Des effets positifs se manifestent également dans le comportement²⁰⁷ des plus déviants. Plus d'un tiers de nos interviewés (14 sur 38) déclare que l'internat a eu des effets sur leur comportement. Rappelons que les élèves recrutés avaient un comportement hétérogène à l'école. Les entretiens avec les internes de la première année révèlent la présence d'élèves présentant des problèmes comportementaux au moment du dépôt de candidature : sur les trente-huit interrogés, trois nous racontent avoir été exclus plusieurs fois de leur établissement scolaire pour cause de comportement violent envers des camarades ou/et des enseignants. A cela s'ajoutent six internes qui présentent un nombre important de retards et d'absences et se décrivent eux-mêmes comme des « élèves absentéistes ». *C'est justement cette minorité déviante qui met en avant une évolution positive de son comportement.*

On pourrait penser que l'internat protège les élèves des risques de retards et d'absences. Pourtant, c'est loin d'être le cas. Par exemple, lors du troisième trimestre de la seconde année, les CPE²⁰⁸ comptabilisent 258 retards répartis chez 92 élèves (soit 61 % de l'effectif total) et plus précisément 17 collégiens et 75 lycéens. Ce sont les lycéens – qui se rendent seuls dans leur établissement scolaire – qui comptabilisent le plus d'absences et de retards. Mais la situation s'améliore pour les élèves anciennement absentéistes : les six élèves qui avaient de gros problèmes d'absences et de retards déclarent être plus assidus, comme c'est le cas de Fanny :

²⁰⁷ On ne s'intéresse pas ici au travail scolaire.

²⁰⁸ Les CPE nous ont fourni un document statistique concernant les sanctions.

Fanny attend de l'internat d'excellence un cadre-travail. Elle raconte avoir de grosses difficultés pour se mettre au travail et pour trouver la motivation d'aller en cours, d'où l'envoi d'une lettre d'avertissement de l'Éducation Nationale (et de menace de radiation). Après avoir redoublé sa seconde, Fanny va passer en 1ère ES. Avec l'échéance du baccalauréat et des épreuves anticipées, cette adolescente fait elle-même des recherches pour trouver un internat. Acceptée dans la structure, elle espère qu'avec des contraintes, son comportement va changer. Mais Fanny continue à avoir beaucoup de mal à pallier son problème de retards et d'absences malgré l'aide de son amie pour la réveiller et le fort contrôle du personnel de son lycée. Elle constate tout de même qu'en comparaison à la situation passée, elle s'est améliorée. Fanny quitte la structure au bout d'un an, car ses amis et « sa liberté » lui manquent. Interrogée un an après, cette élève est ravie d'avoir retrouvé son ancien établissement et sa famille. Elle raconte que des tensions avec sa mère sont survenues, dès la rentrée, avec les premières absences... Mais leur relation s'est pacifiée lorsque sa mère décide de lui faire gérer elle-même ses absences et ses retards. En effet, Fanny a dix-huit ans et peut elle-même signer son carnet de correspondance. Fanny continue de nous dire que grâce à l'internat, elle est beaucoup moins absente. En effet, contrairement à son année de seconde, elle n'a pas reçu de menace de radiation de l'Éducation Nationale...

On voit avec l'exemple de Fanny, que l'internat d'excellence n'a pas d'effet « magique ». Pour autant, on ne peut pas dire qu'il n'a aucune conséquence. Les contraintes de l'internat d'excellence, avec un fort contrôle des CPE, permet à certains de réduire leurs retards et leurs absences. Pour autant, une fois la structure quittée, les habitudes passées, qui n'ont pas disparu, reprennent le dessus.

Dix internes racontent être « plus sages » en classe : ils bavardent moins et respectent plus les enseignants. Là encore, on ne retrouve pas de métamorphose. Plus qu'une transformation radicale, il s'agit d'une amélioration. Il est difficile de mesurer objectivement l'amélioration du comportement de ces internes. Mais on ne peut pas nier qu'elle est ressentie par les enquêtés. Il est également possible que cette amélioration ne soit pas à prendre dans sa globalité mais sur un trait spécifique, comme c'est le cas avec Océane.

Durant la deuxième année, le comportement d'Océane en classe est loin d'être irréprochable : elle dort en cours, arrive en retard... Mais, pourtant, pour cette élève de 2nde, le changement est radical car depuis son entrée à l'internat d'excellence elle ne s'est bagarrée avec personne, alors qu'avant cette pratique faisait partie de son quotidien.

AB : « Et ça [l'internat] t'a apporté quelque chose, toi, personnellement ? Ça a changé quelque chose ?

Océane (2nde) : Mon caractère.

AB : Ah ton caractère c'est-à-dire ?

Océane : Bah je suis moins sauvage on va dire.

AB : Sauvage c'est-à-dire ?

Océane : Bah avant... j'aimais bien me disputer, j'aimais bien faire ça. J'aime trop.

M'embrouiller avec quelqu'un. Faire des choses comme ça. J'aimais trop. Maintenant.

AB : C'est-à-dire te taper ?

Océane : Ah oui j'aimais trop ça. Que maintenant non.

AB : Et y a eu des embrouilles qui se sont finies en bagarre pendant ces deux années ?

Océane : Non. »

Océane a un comportement fluctuant en classe : elle peut dormir ou bavarder mais aussi travailler de manière assidue, en faisant ses exercices et en participant.

3. Des effets sur l'orientation ?

Pour finir, intéressons-nous aux effets sur l'orientation. Plusieurs recherches (Beaud, 2002 ; Duru-Bellat *et al.*, 2004) montrent que la mixité sociale et scolaire a des effets positifs sur les aspirations professionnelles des élèves. Le projet scolaire et professionnel des élèves du primaire et du secondaire des milieux populaires scolarisés dans des classes « favorisées » devient plus ambitieux.

Dans les entretiens, le thème de l'orientation des élèves n'était pas central : on a parfois évoqué – et non de façon systématique – avec les élèves leurs perspectives scolaires et professionnelles, surtout chez les lycéens. Il était demandé aux secondes leur choix en termes de filières et aux terminales leur orientation après le baccalauréat. Il est difficile de conclure à des effets de l'internat d'excellence sur les ambitions des élèves en termes d'orientation²⁰⁹. On peut tout de même penser que la vision de l'excellence du directeur se répercute sur les ambitions d'orientation des élèves – qui sont aussi à mettre en relation avec leurs résultats et leurs moyens financiers. Lorsqu'on s'intéresse aux neuf élèves de terminale interrogés, moins de la moitié (quatre) envisage d'intégrer une classe préparatoire aux grandes écoles ou une école (d'ingénieur ou de commerce)²¹⁰. Pour les autres, leur souhait se porte sur un BTS (pour trois d'entre eux), et une licence à l'université (pour deux terminales).

Les élèves peuvent s'entretenir avec le CPE et le directeur sur leur projet. Il arrive également

²⁰⁹ Plusieurs raisons peuvent être avancées. Tout d'abord, on ne possède pas les projets des élèves avant leur entrée à l'internat. De plus, pour de nombreux internes (surtout les collégiens) les projets d'orientation sont flous voire absents. Qui plus est, les élèves mettent davantage en avant la corrélation entre leurs résultats scolaires et leur projet. Par exemple, une élève abandonne son projet d'être kinésithérapeute, ne pouvant pas passer en S (notes trop faibles).

²¹⁰ Seul un élève de terminale S mentionne l'envie d'entrer dans une école prestigieuse comme Polytechnique.

que la direction intervienne directement : en donnant des idées pour une lettre de motivation ou pour trouver un établissement. Pour le directeur, il s'agit davantage d'informer les élèves sur les différentes voies possibles, de les accompagner dans la construction de leur projet que de les orienter : « on ne coche pas la case avec eux ! ». Un élève de notre échantillon, Paul, souligne l'investissement du directeur dans son projet scolaire :

Interrogé en fin de première année, Paul, élève de 3ème, raconte que même s'il a plus travaillé cette année, il n'a pas pu combler toutes les lacunes cumulées depuis des années : il était auparavant « en échec scolaire ». Paul s'oriente en filière professionnelle. De toute façon, Paul n'envisage pas une longue carrière scolaire et veut entrer dans l'armée à dix-huit ans. En fin de seconde année, le discours défaitiste de Paul sur son parcours scolaire a disparu. Celui-ci est ravi d'avoir trouvé sa voie. Après des discussions avec sa mère, une conseillère d'orientation et le directeur de l'internat, Paul a intégré un baccalauréat professionnel en électrotechnique. Le directeur de l'internat d'excellence, en créant un partenariat avec un lycée professionnel de Germonie – partenariat qui n'existait pas la première année – lui a permis de rester dans la structure et à distance de son père, avec qui il entretient une relation conflictuelle. Son orientation dans une filière qui accorde une place importante aux enseignements pratiques, ainsi que son goût pour l'électrotechnique, lui permettent, selon lui, d'avoir de bonnes notes. Il commence l'année avec 14,5 de moyenne. Il baisse au fil des trimestres mais Paul reste confiant ; il sait que s'il se remet à plus travailler sa moyenne augmentera. Il n'abandonne pas – pour le moment – l'idée d'intégrer l'armée, mais ce désir passe au second plan. Désormais, Paul a pour projet de faire un BTS dans l'ambition de monter sa boîte ou de devenir cheminot comme son père, avec qui maintenant il arrive à passer une journée sans « s'embrouiller », car ils partagent une passion commune : le travail manuel.

L'exemple de Paul montre, entre autres, une évolution d'un projet d'orientation. La parcours de cet élève illustre également parfaitement la vision de l'excellence du directeur de l'internat d'excellence.

C. Des trajectoires contrastées : un rapport différent au cadre

Comme on vient de le montrer, l'internat d'excellence n'a pas d'effets scolaires identiques chez tous les élèves. Cette hétérogénéité des trajectoires scolaires et l'utilisation différenciée du cadre seront illustrées avec nos portraits d'élèves.

1. Une utilisation différente du cadre pour des effets positifs : Solène et Cédric

Solène accepte d'être envoyée en internat d'excellence pour réussir scolairement, même si pour cela, elle doit se séparer de ses anciens amis et réduire son investissement sportif. Orientée dans une filière technologique (STG), elle veut mettre toutes les chances de son côté pour obtenir son baccalauréat. La réussite de cet examen sera d'ailleurs son principal – voire son seul objectif – durant les deux années passées à l'internat. Solène attend de l'internat d'excellence un cadre-travail qui lui permettrait de réaliser ses devoirs. En effet, cette élève éprouve des difficultés à se consacrer à son métier d'élève. Tout d'abord, elle ne trouve pas le temps nécessaire ni la motivation. Elle trie alors ses devoirs en fonction de l'importance et de ses difficultés : elle met de côté les devoirs non notés ou qui sont dans les matières qu'elle n'aime pas et qu'elle ne réussit pas (comme les mathématiques).

Dès son entrée à l'internat, les résultats de Solène sont en constante progression. Au premier trimestre de 1ère STG, elle obtient 10,4 de moyenne générale – alors qu'elle avait 9 de moyenne avant d'intégrer la structure – et au troisième trimestre 11,7. En terminale, elle aura 12,5 de moyenne générale au premier trimestre. Elle baisse légèrement au second semestre avec une moyenne de 11,4. Solène obtient son baccalauréat.

Au cours des deux années, Solène s'implique énormément dans son travail scolaire. Pour réussir scolairement, cette adolescente va puiser dans le cadre-travail formel de la structure. La première année, elle trouve un soutien salutaire auprès de Daniel, un assistant d'éducation, qui après changement deviendra son tuteur. Celui-ci l'encourage, « croit en elle » et l'aide à s'organiser. Sachant qu'il quittera la structure à la fin de l'année, Daniel prépare Solène à être autonome et à se débrouiller sans lui. La seconde année, cette fois sans Daniel, Solène continue de s'investir dans son travail scolaire de façon intensive, d'autant que l'échéance du baccalauréat approche. Elle a besoin de temps pour travailler ; elle regrette d'ailleurs que le temps d'étude soit aussi court. Elle cherche du soutien ponctuel auprès d'assistants d'éducation, comme pour les mathématiques. Mais elle ne va pas voir le professeur de mathématiques, qui durant les cours complémentaires, dénigre le baccalauréat STG (au profit du baccalauréat S). Même si celle-ci ne voit pas l'intérêt des cours complémentaires – les disciplines proposées ne correspondant pas à ces épreuves de baccalauréat à fort coefficient – elle y est assidue.

Ce changement radical d'investissement et le temps consacré à sa scolarité épuise Solène ; elle profite du week-end pour se reposer de ses semaines chargées. Désormais, sa scolarité passe avant tout. A l'internat, elle fait passer sa sociabilité au second plan, en restant le soir dans sa chambre à faire ses devoirs, ce que ses copines de l'internat ne comprennent pas toujours. Ces

dernières lui font des remarques, telles que « on te voit jamais ». Solène ne voit pas en ses pairs de l'internat une potentielle source de soutien. Elle préfère réaliser ses devoirs dans sa chambre plutôt qu'en étude, lieu où elle serait tentée de bavarder avec ses copines. Dans le questionnaire distribué à l'internat, elle répond d'ailleurs « personne » à la question « Tu as besoin d'aide pour tes devoirs, auquel/à laquelle de tes camarades de l'internat demanderais-tu de l'aide ? ». Ses camarades de classe ne sont pas non plus perçus comme des partenaires de travail : le peu de liens tissés avec eux est vu comme bénéfique à sa scolarité.

« Comme je connais personne dans ma classe et tout, je peux mieux me concentrer à travailler, moins de bavardages car avant j'étais beaucoup bavarde... »

Pour Solène, scolarité et sociabilité doivent être étanches.

Solène a hâte que l'année de terminale se finisse. En quittant la structure, elle veut (se) prouver qu'elle peut y arriver seule. L'année prochaine, Solène s'est inscrite en BTS commerce international. Mais son orientation, relevant un peu du hasard, n'a pas été tellement réfléchi, tant le baccalauréat était le but ultime.

La fréquentation du dispositif a permis à Cédric d'augmenter ses résultats scolaires. Sa moyenne a subi une hausse de plus de deux points entre le trimestre avant l'internat et la fin de son année de 5ème (passant de 13 à 15/20) et s'est stabilisée autour de 15/20 lors de son année de 4ème²¹¹. Son comportement s'est également amélioré : en comparaison à son année de 6ème, Cédric déclare faire beaucoup plus souvent ses devoirs (qui passent avant les jeux vidéos) et être plus « sage ». Les « avertissements de conduite » de son année de 6ème ne sont plus qu'un lointain souvenir. Pour autant, les enseignants ne jugent pas son comportement comme exemplaire, lui refusant « les satisfactions » à plusieurs trimestres à cause de son attitude. Par exemple, dans son bulletin du 3ème trimestre de 4ème, plusieurs professeurs pointent son manque de concentration. Mais Cédric énonce son désir de continuer à améliorer son comportement. En 4ème, Cédric a déjà pour ambition de faire deux années de « prépa » pour intégrer une école de commerce. Enfin, cet adolescent est plutôt satisfait du cadre-travail de l'internat et du collège, qui est présenté comme un établissement de bon niveau (au vu du taux de réussite au brevet) avec des professeurs expérimentés.

Mais le soutien émanant des pairs est également une nouveauté pour cet adolescent. Finie l'influence néfaste de ses anciens copains, Cédric a désormais Arnaud, un bon élève, pour meilleur

²¹¹ La moyenne de Cédric subit une baisse au 3ème trimestre de la 2ème année : il obtient 14/20 de moyenne (si on prend en compte toutes les disciplines) et 13/20 (si on fait la moyenne de ses notes de français, mathématiques et histoire-géographie).

ami. Dans le questionnaire portant sur l'internat, Cédric désigne Arnaud, pour lui apporter de l'aide. En effet, ce dernier est un partenaire de travail, avec qui s'est instaurée une compétition, à qui aura les meilleures notes.

AB : « Arnaud il a des bonnes notes ?

Cédric : Ouais ça va, il est comme moi. Même un petit mieux. On est un peu rivaux au niveau des notes.

AB : Ah ouais ? Y a une petite compétition ?

Cédric : Ouais, surtout en anglais, mais là il me défonce en anglais parce que j'ai pas bien réussi. »

Depuis que Cédric est scolarisé dans une classe d'externes, il décrit ses nouveaux camarades de classe comme des élèves ayant un comportement « bien carré ». Cédric a tissé une amitié avec son camarade Jules. Mais, dans le questionnaire distribué en classe, Cédric ne le désigne pas pour la réalisation d'un travail écrit ou oral. En effet, il préfère travailler avec Farès un interne de sa classe, qui a su lui montrer son sérieux.

« Jules il est sympa mais niveau travail... Genre tu travailles à deux, on en a fait un c'était pas mal mais il est pas trop trop sérieux alors que Farès il est un peu plus sérieux. »

D'ailleurs, on a plusieurs fois observé Cédric et Farès échanger sur leurs devoirs en étude. Que ce soit en classe ou à l'internat, Cédric combine désormais scolarité et sociabilité.

2. Une mise en échec du cadre par deux élèves déviants : Romain et Reda

Romain choisit de s'inscrire en internat d'excellence pour prendre de la distance avec sa mère, mais aussi pour donner une dernière chance à sa scolarité. Scolarisé en 2nde, au moment de déposer sa candidature, Romain se décrit comme un « élève abstentionniste ». En effet, celui-ci rate de nombreuses heures de cours, préférant rester chez lui ou retrouver ses amis au skate-parc. Selon lui, son manque d'assiduité, combiné au fait qu'il ne réalise plus ses devoirs depuis la 4^{ème}, explique la chute de ses résultats scolaires. Lors de son envoi de dossier de candidature, il a 9,7 de moyenne générale (second trimestre). Il attend avec l'internat d'excellence d'être plus cadré, dans le sens d'être plus poussé et contrôlé à s'investir dans son métier d'élève.

Accepté à l'internat d'excellence, Romain entre en 1^{ère} ES. Il explique d'ailleurs avoir eu beaucoup de chance : au 3^{ème} trimestre, son lycée de secteur le faisait redoubler, à cause de ses nombreuses absences. Mais, comme il avait envoyé son bulletin du second trimestre lors de son

dépôt de candidature à l'internat d'excellence, cette structure l'inscrit en 1ère ES dans un lycée partenaire. Il échappe ainsi au redoublement. Romain raconte avoir commencé son année à l'internat d'excellence avec plein de bonnes résolutions, mais celles-ci ne durent que très peu de temps : quelques jours après la rentrée, les mauvaises habitudes se réactualisent dans ce nouveau contexte. Certes Romain, davantage poussé à se rendre au lycée, sèche moins de cours que l'année précédente, mais il n'est pas pour autant très assidu. Son comportement peu conforme aux attentes de l'institution scolaire se retrouve également dans l'enceinte de la structure : Romain se rend en étude uniquement lorsqu'il n'arrive pas à échapper aux assistants d'éducation. Pour autant, les résultats scolaires de Romain ne sont pas catastrophiques : il obtient 9,5 et 9,7 de moyennes générales, aux deux premiers trimestres, moyennes similaires à ce qu'il avait auparavant. Il a également quatre points d'avance aux épreuves anticipées de 1ère. Mais cet adolescent avoue ne pas jouer le jeu attendu par la direction. Romain ne remet pas en cause les dispositifs pédagogiques proposés par l'internat d'excellence, mais son manque d'investissement. Selon lui, l'internat d'excellence est fait pour les personnes « motivées » ce qui n'est pas son cas. En revanche, l'internat d'excellence n'est pas utile – et ne propose rien – pour les élèves, qui ont besoin d'être poussés. Romain ne regrette pas du tout son année à l'internat d'excellence, qui a été une très bonne expérience de sociabilité et de mixité sociale et ethnique. Mais cette sociabilité n'a pas été en mesure de lui proposer un cadre-travail : En effet, ni ses camarades de classe (décrits comme « ayant quelque chose dans le crâne ») ni ses amis de l'internat ne deviennent des partenaires de travail. Selon lui, l'internat d'excellence n'a rien changé du point de vue scolaire. D'un commun accord entre lui et la direction, Romain quitte la structure, au bout d'un an.

On recontacte Romain, par téléphone, plus d'un an après. Il vit désormais chez son père. Son année de Terminale est, d'un point de vue scolaire, assez catastrophique. Romain nous raconte n'être quasiment pas allé au lycée de l'année. Son établissement scolaire se trouve à plus d'une heure de transport de son lieu d'habitation, ce qui n'aide pas à le motiver. Sa moyenne au baccalauréat ES très basse (5,83/20) ne lui permet pas de passer les épreuves de rattrapage. Romain n'a aucune intention de redoubler, car il a pris conscience qu'il n'est pas fait pour les études. Il désire devenir moniteur de ski et travaillera à Carrefour en attendant de concrétiser ce projet. Romain garde de bons souvenirs de l'internat d'excellence mais il continue de dire que la structure ne lui a rien apporté scolairement. Pourtant, au vu de son année de terminale, on peut penser que l'internat d'excellence lui a tout de même permis de garder la tête hors de l'eau.

Reda fait partie des élèves déviants recrutés la première année. Ayant un an de retard en 6ème, son comportement dans son établissement d'origine est loin d'être exemplaire. On l'a dit, il

s'est fait exclure de son collège, pour cause de bagarre et pour la participation à l'allumage d'une bombe lacrymogène. Reda raconte également avoir des rapports conflictuels avec ses enseignants. Sur son bulletin du dernier trimestre, on peut y lire en commentaire général que Reda a des résultats faibles, qu'il ne travaille pas et qu'il ne fait pas d'efforts pour progresser. Cet élève a d'ailleurs 7,4 de moyenne générale. Concernant l'investissement dans son travail, celui-ci déclare qu'il réalisait ses devoirs de manière irrégulière.

Sa première année à l'internat d'excellence est le reflet de sa scolarité passée. Reda continue d'avoir un comportement non-conforme aux attentes du personnel scolaire. Il se fait régulièrement exclure de cours. Convoqué fréquemment dans les bureaux du directeur et du CPE de l'internat, il est également exclu de la structure pour cause de bagarre. Dans son dossier à l'internat, on peut y lire que l'investissement de Reda dans son travail est insuffisant, accompagné du commentaire stipulant que Reda a un comportement « préjudiciable à ses résultats et au groupe ». Il finit son année de 5ème avec 7,1 de moyenne générale et les avertissements de travail et conduite. Selon Reda, le regroupement des internes dans une même classe n'est pas positive : il aimerait être dans une classe d'externes pour moins discuter et mieux suivre le cours.

Pour autant, son année de 4ème, dans une classe d'externes, reproduit en partie un schéma semblable. Reda n'a toujours pas un comportement exemplaire : il n'échappe toujours pas aux exclusions de cours. De plus, sur son bulletin de 3ème trimestre, où il obtient 8/20 de moyenne générale, on peut lire les appréciations suivantes : « attitude pénible », « Reda n'est pas concentré en cours et ne pense qu'à s'amuser » ou encore « élève dissipé ». Mais, selon Reda, son comportement a évolué positivement : ses rapports avec les enseignants sont moins tendus que l'an passé et il travaille plus. On constate également qu'il participe en cours. Mais le plus souvent, il pose des questions à l'enseignant plus qu'il ne répond aux interrogations de ce dernier. Il demande par exemple la signification des mots « botanique », « novatrice » et « jésuite ». En effet, même Reda, un interne déviant, est en attente de soutien de la part des adultes. D'ailleurs, l'aide des surveillants en étude représente un point positif du dispositif, selon l'adolescent. Mais Reda continue de réaliser ses devoirs de manière irrégulière. Celui-ci déplore le manque de calme en étude. Nos observations montrent que lui et ses copains participent grandement à l'instauration d'un chahut. La sociabilité de Reda ne révèle pas la mise en place de relations stratégiques. D'ailleurs, dans le questionnaire distribué à l'internat, à la question « Tu as besoin d'aide pour tes devoirs, auquel/à laquelle de tes camarades de l'internat demanderais-tu de l'aide ? », Reda répond « non pas vraiment ». On peut tout de même observer Reda échanger avec d'autres internes sur les devoirs : il demande les exercices à réaliser, il participe au système d' « entraide illicite » et il va même jusqu'à réaliser ses devoirs avec son copain, Mahjid, qui a des résultats scolaires moyens. Mais ce binôme n'est pas

efficace : très vite les deux adolescents dévient de la tâche scolaire. Dans sa classe, Reda ne trouve pas non plus un partenaire scolaire. Reda désigne Diego comme camarade le plus proche, dans le questionnaire distribué en classe. Mais il ne désignera pas comme personne pouvant l'aider pour la réalisation d'un travail écrit ou oral. Nos observations confirment que le lien tissé entre Diego et Reda ne s'apparente pas à une relation de travail.

L'année prochaine, Reda prévoit de quitter l'internat d'excellence. Désirant s'orienter en baccalauréat professionnel en fin de troisième, il ne voit pas l'intérêt de rester dans la structure.

« Pour moi l'internat, c'est bien quand, quand tu passes ton bac, après des longues études, après ça sert à rien pour faire un bac pro ».

Il envisage alors d'intégrer une 3ème de préparation professionnelle ou de retourner dans son collège de secteur. Il serait erroné d'affirmer que la fréquentation de l'internat d'excellence n'a eu aucun effet scolaire sur Reda. Néanmoins, on ne peut pas parler d'une trajectoire scolaire positive.

Conclusion

L'internat d'excellence propose aux adolescents un ensemble de dispositifs pédagogiques, pour leur permettre de se consacrer à leur métier d'élève et de réussir scolairement. Même si les internes sont majoritairement en recherche d'un cadre-travail, ces derniers ne sont pas toujours satisfaits de ce qu'on leur propose : c'est surtout l'organisation des dispositifs qui est dénoncée. Face aux imperfections de ce cadre formel, les adolescents n'hésitent pas à mettre en place un système de soutien entre pairs. Néanmoins, même si les pairs autorisent à jouer son rôle d'élève, le recrutement d'une minorité « déviante » complique parfois la réalisation du travail scolaire de l'adolescent. Il s'agit alors de se distancier des internes perturbateurs – pour ne pas (re)tomber dans le piège des « mauvaises fréquentations » – et de trouver les bons partenaires scolaires, du moins pendant le temps des devoirs. Dans cette quête de cadre, les externes ont également un rôle à jouer. Ces élèves d'établissements de centre-ville instaurent une ambiance de travail appréciée par les internes. Les externes sont moins vus comme des amis que comme des camarades scolaires, avec qui on parle d'école et à qui on peut demander de l'aide. En somme, les internes sont amenés à réaliser des choix, des arbitrages et à réarticuler sociabilité et enjeux scolaires. Ce à quoi les internats d'excellence socialisent c'est à voir la sociabilité adolescente sous le signe d'un « double individualisme » (de Singly, 1990), prenant en compte en même temps que des considérations d'épanouissement de soi, des considérations plus stratégiques.

Conclusion générale

Le changement de gouvernement, du fait de l'arrivée du Parti Socialiste au pouvoir, entraîne la disparition officielle des internats d'excellence. Dès le mois de juin 2012, Vincent Peillon, ministre de l'éducation nationale et George Pau-Langevin, ministre déléguée, chargée de la réussite éducative annoncent :

« Tous les internats, dans leur diversité, doivent proposer l'excellence aux élèves accueillis pour contribuer à l'égalité des chances et à la réussite de tous. En étroite collaboration avec les collectivités territoriales, nous veillerons à l'amélioration des projets éducatifs de tous les internats. C'est pourquoi nous évaluerons les internats d'excellence, notamment sur leur rapport coût/amélioration de la réussite, afin que nous disposions des éléments d'appréciation permettant d'orienter efficacement les moyens pour la réussite du plus grand nombre. »²¹²

Puis, en février 2014, dans une lettre envoyée à la Cour des comptes, Vincent Peillon annonce l'objectif d'élargir le public des élèves recrutés dans les internats désormais nommés « internats de la réussite », en passant « d'une action partielle, au bénéfice de quelques-uns, à une action publique au bénéfice de la réussite scolaire et éducative de tous les élèves accueillis en internat. », sans pour autant en spécifier les modalités. D'après cette lettre, une Charte de l'internat « en cours d'élaboration » devrait apporter des précisions. A l'heure actuelle (août 2014), nous ne trouvons ni Charte, ni aucun autre texte présentant le dispositif des internats de la réussite. Par ailleurs, on peut lire, dans la Loi de Finances pour 2014 :

« La politique des internats de la réussite doit permettre de développer la réussite d'élèves motivés et ne disposant pas d'un environnement propice aux études (...) Une priorité sera donnée aux jeunes de familles défavorisées issues des territoires prioritaires de la politique de la ville et de l'éducation prioritaire ».

Au regard de cette présentation, on ne constate aucun changement notable avec les internats d'excellence. Plus que de réformer totalement les internats d'excellence, on peut alors penser qu'il s'agit de prendre de la distance avec un dispositif – du gouvernement de Nicolas Sarkozy – n'ayant pas toujours convaincu de son efficacité. En effet, comme annoncé précédemment, la « disparition » des internats d'excellence s'appuie sur *différents rapports dressant des bilans mitigés*.

L'Inspection générale (en juin 2013) puis la Cour des comptes (en février 2014) publient des

²¹² Extrait de la « Lettre à tous les personnels de l'éducation nationale », datant du 26 juin 2012.

rapports, prenant principalement la forme d'une *évaluation quantitative du dispositif*. Ainsi, ces derniers s'intéressent aux moyens financiers et humains attribués aux internats d'excellence. Par exemple, on peut lire, dans le Rapport de la Cour des comptes, que le dispositif a coûté 600 millions d'euros (400 millions issus des investissements d'avenir et 200 millions fournis par les collectivités locales)²¹³. De plus, la conduite de la politique des internats d'excellence, définie de « chaotique », est déplorée : selon le rapport de la Cour des comptes, le manque de précisions concernant les critères du public visé et les objectifs à atteindre rend illisible le dispositif, qui se décline en une multitude d'expérimentations locales, et entrave une homogénéisation nationale. Ces deux évaluations n'évoquent que rapidement les effets sur les élèves.

Par ailleurs, en avril 2013, des chercheurs de l'École d'économie de Paris (Behaghel *et al.*, 2013) s'intéressant principalement aux *effets quantitatifs* de la fréquentation de l'internat d'excellence de Sourdun *sur la scolarité des élèves*, dresse un bilan plutôt positif : en deux ans (et pas sur une période moins longue) les internes de Sourdun voient leurs compétences en mathématiques, leur motivation au travail et leur ambition scolaire augmenter. Néanmoins, cette étude ne révèle pas d'effets positifs sur les compétences en français. Le cadre de travail (temps consacré aux devoirs, mobilisation d'enseignants, coprésence d'élèves motivés...) est donné comme la cause expliquant les effets positifs, sans pour autant que l'influence de chaque élément de ce cadre soit mesurée. Plus largement, cette analyse montre que le coût par élève – deux fois supérieur à un collégien scolarisé dans un établissement ordinaire²¹⁴ – permet l'augmentation des résultats scolaires, d'autant plus qu'il s'agit d'un certain profil d'élèves. Elle conclut alors en s'interrogeant sur « le choix de concentrer des ressources importantes sur des élèves motivés et de niveau médian ». De plus, l'enquête, combinant méthodologie qualitative et quantitative, sous la direction de Patrick Rayou et de Dominique Glasman, présente également des effets sur la scolarité des internes (en termes de résultats, d'investissement, d'estime de soi...), même si des disparités sont relevées selon le profil des internes. Néanmoins, ces évolutions sont présentées comme des effets de « carte scolaire » (scolarisation dans des « bons établissements »), combinés à des effets d'internat – ordinaires (Rayou, Glasman, 2012). En effet, la question de la spécificité des internats d'excellence interpelle et permet d'expliquer aussi le manque de pérennité du dispositif.

Face à cette pluralité d'évaluations, ma thèse se présente comme une contribution qualitative construite sur l'analyse de l'expérience adolescente.

²¹³ La Cour des comptes note que l'internat d'excellence de Marinville a coûté 33 millions d'euros.

²¹⁴ Même si le coût d'un interne d'excellence est deux fois supérieur à un élève « ordinaire », il est quasiment équivalent à celui d'un élève de Classe Préparatoire aux Grandes Écoles (qui, contrairement à l'interne, a plus de chances d'être issu d'un milieu favorisé) (Rayou, Glasman, 2012).

Du dispositif à l'expérience adolescente

Dans un premier temps, cette thèse permet de montrer ce que le dispositif des internats d'excellence fait à l'expérience adolescente. Face aux injonctions de ce dispositif, l'expérience adolescente prend de la distance. En effet, les adolescents dénoncent et transgressent les règles qui contraignent leur autonomie. Ces derniers se réapproprient les objectifs du dispositif, en les combinant à leurs propres représentations, vécus et désirs. Par exemple, l'enjeu de mixité sociale des internats d'excellence est en partie transformé par le fait qu'une majorité des internes est adepte de la culture de rue. Mais, malgré cette prise de distance de l'expérience adolescence, chacun de ses trois pôles se voit modifié.

Expérience adolescente et enjeu scolaire

La sociabilité adolescente se transforme : les internes apprennent à faire des choix parmi leurs pairs, dans leurs différents cercles sociaux. Tout d'abord, les internes sélectionnent certains de leurs pairs parmi leurs anciennes relations : ils conservent les liens forts et prennent de la distance avec d'éventuelles « mauvaises fréquentations », qui nuisent à leur scolarité. De plus, au sein de la communauté de l'internat, la création de nouveaux liens mêle quête de plaisir et considérations plus stratégiques. En effet, l'adolescent recherche des partenaires de travail parmi ses camarades. Enfin, dans les établissements d'affectation, les internes côtoyant de « nouveaux pairs » sont confrontés à l'altérité. Mais les internes voient moins en eux des amis que des camarades scolaires, favorables à leur scolarité. Désormais, les adolescents combinent la création de liens et les enjeux scolaires, ce qui révèle une sociabilité enrichie.

Qu'en est-il du second pôle de l'expérience adolescente ? L'expérience scolaire des internes est, elle aussi, influencée par le dispositif. Le cadre-travail, permis par la mise en place de dispositifs pédagogiques à l'internat et la fréquentation d'établissements de centre-ville, entraîne certains effets notables, tels que l'intensification du temps de travail scolaire. Même si les internes dénoncent des lacunes organisationnelles, la plupart d'entre eux trouve le soutien qu'elle espère, auprès du personnel (et/ou des pairs). Certes la recherche effrénée de soutien présente des conséquences fâcheuses, comme la dépendance, mais elle révèle également des relations entre personnel scolaire et élèves pacifiées et un rapport positif à l'école.

Enfin, les adolescents voient leurs loisirs évoluer. Ces derniers consacrent davantage de temps aux activités culturelles perçues comme légitimes scolairement (et socialement). Simultanément, leurs anciens loisirs (comme les activités numériques ou le sport) et surtout leur temps libre sont réduits. L'ensemble de leur temps se tourne désormais vers l'école.

A travers notre analyse, on constate que *l'enjeu scolaire arrive à contenir l'expérience adolescente*. Ces adolescents sélectionnés par le dispositif sont prêts à des sacrifices pour réussir scolairement et mettent en place une démarche de mobilisation scolaire. Les différents pôles de leur expérience (le « monde » des copains et celui des loisirs) se coordonnent alors, selon une stratégie de rentabilité scolaire (Zaffran, 2000, 2001). *Mais ces modifications n'affectent pas tous les adolescents de manière identique*. Les portraits de Cédric, Romain, Solène et Reda ont mis en lumière une diversification de l'expérience adolescente, qui peut être synthétisée par la typologie suivante :

		Recomposition de la sociabilité	
		+	-
Amélioration scolaire	+	Cédric (5 sur 38 internes)	Solène (7 sur 38 internes)
	-	Romain (7 sur 38 internes)	Reda (19 sur 38 internes)

L'expérience de Cédric : une réussite du dispositif

Le portrait de Cédric incarne la « réussite » du dispositif. D'une part, Cédric recompose sa sociabilité. Cet adolescent ne maintient pas le contact avec les pairs de son établissement d'origine, nuisibles à sa scolarité. Cédric construit alors de nouveaux liens forts, dans l'enceinte de l'internat d'excellence et dans son collège. En effet, il fait partie des quelques internes qui ont créé des liens d'amitié avec des externes. Cette recomposition entraîne une modification des pratiques de Cédric, comme son style de musique et son comportement en classe. D'autre part, cet adolescent améliore sa scolarité. D'un point de vue qualitatif, il transgresse moins le règlement de son établissement et il s'investit davantage dans ses devoirs en réduisant le temps consacré à des activités perçues comme peu légitimes scolairement. D'un point de vue quantitatif, les résultats de Cédric augmentent pour se stabiliser vers 15/20. Pour finir, la recomposition de sa sociabilité est mise au service de sa scolarité : Cédric tisse des relations, prenant en compte des considérations affectives et d'autres plus stratégiques.

Mais *cette expérience de « réussite » ne concerne qu'une faible part d'internes de notre échantillon* : cinq sur trente-huit²¹⁵. De plus, ces cinq adolescents ne sont qu'en partie représentatifs du public visé par le dispositif. Sur cinq adolescents, seuls deux sont issus des catégories populaires. De plus l'objectif du dispositif d'établir une rupture avec les anciennes fréquentations ne concerne

²¹⁵ Le peu d'informations sur Mahjid n'a pas permis de le catégoriser, d'où un total de trente-huit (et non trente-neuf) enquêtés.

pas ces élèves. Même si trois d'entre eux résident en ZUS et deux sont scolarisés en ZEP, seuls les propos de Cédric révèlent une influence négative des anciens pairs, et ce uniquement dans l'établissement scolaire. D'ailleurs, trois sur cinq (dont Cédric) ont une « sociabilité limitée » hors du temps scolaire. Certes ces adolescents n'ont pas réellement vécu une épreuve de rupture, mais ces derniers ont en commun de recomposer leur sociabilité en créant des liens avec des adolescents avec des caractéristiques différentes de celles de leurs anciens copains. De plus, mis à part Cédric, les trois autres remplissent les critères scolaires fixés par le dispositif : ils ont des résultats moyens (ou faibles pour l'un d'entre eux) mais ne posent pas de problèmes majeurs de comportement. Le cadre proposé par le dispositif leur a permis de progresser scolairement, en consacrant davantage de temps à leur métier d'élève et en stabilisant ou en augmentant leurs résultats.

L'expérience de Reda : une mise en échec du dispositif

A l'opposé de Cédric, on trouve l'expérience de Reda qui met en échec le dispositif. Tout d'abord, Reda ne recompose pas sa sociabilité. Aucun changement n'est constaté concernant sa sociabilité passée. Il tisse de nouveaux liens mais avec des adolescents aux mêmes caractéristiques que ses anciens pairs : des élèves issus des catégories populaires, allochtones et adeptes de la culture de rue. Avec sa bande, Reda reproduit alors les codes de la culture de rue, au sein de l'internat et du collège. De plus, cette reproduction est manifeste dans le domaine scolaire. Reda continue à avoir un comportement non-conforme aux attentes des personnels et une moyenne inférieure à 8/20. Enfin, Reda ne désire pas que son temps hors-classe se tourne davantage vers l'école : en effet, il cherche à continuer ses loisirs passés, tout en étant réticent aux activités perçues comme légitimes.

Cette expérience, combinant une absence d'une recomposition de sociabilité et des effets scolaires limités voire nuls, se retrouve chez la moitié de notre échantillon (19 internes sur 38). Ce constat, ajouté au fait que peu d'adolescents incarnent une « réussite » du dispositif, interpelle. Mais, sans pour autant remettre en cause l'idée que les objectifs des internats d'excellence n'ont pas été atteints pour la plupart des internes, nous allons dès à présent apporter des nuances. Sur ces dix-neuf internes, la moitié est partie en fin de première année²¹⁶. On l'a vu la recomposition de la sociabilité prend du temps : un an n'a pas été suffisant pour que ces internes la réalisent. De plus, l'amélioration scolaire est également à analyser sur le long terme, d'autant plus que la scolarisation dans des classes d'internes, pour six d'entre eux, n'a pas permis de bénéficier pleinement du cadre des établissements. On peut également se dire que la direction a su identifier les internes qui

²¹⁶ Si on exclut les onze internes n'ayant pas passé deux ans à l'internat, un tiers des internes restants (10 sur 27) appartient à cette catégorie.

mettaient en échec le dispositif. Le dispositif a alors réalisé un écrémage à la fin de la première année, se séparant des internes les plus déviants qui étaient pour la plupart déjà déviants lors du recrutement. Il est vrai que les deux tiers des internes de cette catégorie ne correspondent pas au profil d'élèves visé par le dispositif, du fait de leur comportement loin d'être exemplaire. Néanmoins, plus des trois quarts d'entre eux sont issus de catégories populaires et de quartiers défavorisés : ils représentent alors davantage le profil social visé par le dispositif, que ceux de la catégorie 1. Ce sont des adolescents pour qui la sociabilité entrave la scolarité, qui ont peu accès à des activités perçues comme légitimes et qui ont besoin d'un cadre-travail. Le dispositif révèle ainsi ses limites.

Solène : un métier d'élève accompli

On aurait pu voir en Solène un exemple de recomposition de la sociabilité adolescente. En effet, Solène choisit de garder contact avec quelques amis de son lieu de résidence, qui ne sont pas des « mauvaises fréquentations ». Elle réalise ainsi le projet de rupture du dispositif. Mais, en contrepartie, cette adolescente reconduit ses choix passés dans l'enceinte de l'internat : elle tisse des liens avec des internes aux mêmes caractéristiques sociales que ses anciens copains et ne crée pas d'amitiés avec les externes. Néanmoins Solène va désormais distinguer sociabilité et scolarité. Même si ses copines de l'internat n'ont pas un comportement scolaire exemplaire, Solène ne se laisse pas influencer et s'isole pour accomplir son métier d'élève. Son amélioration scolaire n'est alors pas à voir comme la conséquence de relations stratégiques mais comme une tâche solitaire, indépendante de sa sociabilité. Elle prend la forme d'un investissement intensif dans ses devoirs (au détriment de ses loisirs) et d'une hausse de ses résultats.

Même s'il ne s'accompagne pas de réels changements en termes de sociabilité, l'objectif de faire réussir scolairement les internes est atteint, avec Solène et six autres adolescents (soit un cinquième de notre échantillon). Ayant des profils sociaux et scolaires hétérogènes, ces sept adolescents ont en commun d'avoir su tirer bénéfice du cadre-travail proposé.

Romain : une expérience de sociabilité

Contrairement à Solène, la scolarité de Romain ne connaît aucune réelle amélioration. Cet adolescent réactualise son comportement déviant passé au sein de l'internat d'excellence. Il ne trouve pas dans le cadre-travail proposé le soutien nécessaire pour l'aider à se mettre au travail. Ses résultats stagnent également, en dessous de la moyenne. Pour Romain, l'année en internat

d'excellence n'a « rien changé » en termes de scolarité, ni au sujet de ses loisirs d'ailleurs. Dès que possible, cet adolescent esquivait les activités proposées. Par ailleurs, Romain recompose son réseau de sociabilité : il maintient les liens forts de son lieu de résidence, tout en créant des amitiés avec des adolescents aux origines sociales et ethniques diverses à l'internat et au lycée. Pour Romain, son année passée à l'internat d'excellence est avant tout à considérer comme une « expérience de sociabilité ».

Tout comme Romain, un cinquième de notre échantillon recompose sa sociabilité, sans pour autant voir sa scolarité s'améliorer. Il ne s'agit pas d'effets scolaires négatifs, mais plus d'une absence d'effets notables. Ces adolescents reproduisent leur comportement scolaire passé, qu'il soit en conformité avec l'école ou non. Néanmoins, on ne peut pas dire que l'internat d'excellence n'a eu aucune conséquence sur leur scolarité. Par exemple, la fréquentation d'un établissement de centre-ville est un changement pour ces adolescents. Il est d'ailleurs le lieu où ils ont tissé des liens forts avec les externes.

Cette typologie montre ainsi que la moitié de nos enquêtés (19 sur 38) voit sa sociabilité se recomposer et/ou sa scolarité s'améliorer, alors qu'on ne constate aucune modification majeure pour l'autre moitié. Si on ne considère que les internes de la seconde année, on constate que les deux tiers de nos enquêtés recomposent leur sociabilité et/ou améliorent leur scolarité, contre un tiers pour lequel il n'y a pas de changements importants. On peut faire l'hypothèse qu'à plus long terme des évolutions continuent d'avoir lieu. Il n'en reste pas moins que l'effectif réduit d'élèves (cinq) qui, au bout de deux ans, incarne une réussite complète du dispositif interpelle. *L'expérience adolescente interroge alors le dispositif et amène à se demander dans quelle mesure la réalisation des objectifs fixés est pensée autrement qu'une simple conséquence du temps.*

De l'expérience adolescente au dispositif

Dans un deuxième temps, l'expérience adolescente interpelle le dispositif sur ses zones d'ombre. D'autre part, elle le fait évoluer, mais de façon limitée.

Des zones d'ombre mises au jour

L'expérience adolescente est un angle de vue pertinent pour réfléchir à certaines limites du dispositif. Interrogeons-nous à partir des trois pôles de celle-ci.

Tout d'abord, la sociabilité adolescente incite à mettre en question différents présupposés sur

lesquels repose le dispositif. L'objectif d'éloignement se base sur une vision monolithique de la sociabilité passée des internes. Et pourtant, l'expérience adolescente montre que cette image est erronée. De plus, le dispositif repose sur le remplacement des anciens pairs par de nouveaux camarades, favorable à la scolarité. A l'internat, la perturbation d'élèves déviants et la « contamination » des minoritaires par les majoritaires adeptes de la culture de rue interrogent alors. Enfin, les nouveaux pairs des établissements de centre-ville seraient des camarades idéaux. Mais la création de liens entre eux et les internes, en d'autres termes l'intégration, n'est pas réellement pensée. Les activités entre internes et externes sont limitées. De plus, le discours des personnels de l'internat révèle des contradictions : les objectifs de créer une communauté à l'internat et d'intégrer les internes dans les établissements sont paradoxaux.

Au-delà des questions de sociabilité, interrogeons-nous sur le travail scolaire à l'internat. Pour mettre en évidence les limites de l'accompagnement scolaire, notre regard se portera sur les élèves les plus en difficultés (scolaires et comportementales). Dans le discours flou du personnel concernant l'autonomie, c'est aux élèves que revient la tâche de s'emparer du cadre-travail. On constate alors que ceux qui n'ont pas les dispositions pour, ceux qui ont besoin « d'être poussés », réellement accompagnés, sont les grands perdants de cette logique. Certes le dispositif propose certaines conditions favorables à la réalisation des devoirs (temps et salle d'étude), mais à quel moment apprend-il aux élèves à se mettre à la tâche et plus largement à apprendre ? Ainsi, celui-ci fournit un cadre mais pas assez de soutien.

Enfin, le dispositif se donne pour objectif de contraindre le temps des loisirs adolescents, pour le tourner vers la sphère scolaire. On l'a vu celui-ci remplit sa mission. Au premier abord, ce constat ne peut être que bénéfique aux adolescents. Mais le manque de réflexion autour du temps libre amène à se questionner. En effet, on peut se demander si l'insuffisance de temps libre, pouvant se traduire par de la fatigue et de la frustration, n'est pas nuisible à la scolarité de l'adolescent et plus largement à son épanouissement. De plus, la quête d'intensité par l'attrait du nouveau des adolescents interroge sur l'acquisition de nouvelles dispositions.

Une évolution limitée

Dans quelle mesure ces constats et interrogations issus de l'expérience adolescente sont-ils pris en compte ? Les dispositifs reposant sur une adaptation continue, on pourrait s'attendre à ce que ces derniers se servent de l'expérience adolescente pour évoluer. Qu'en est-il de l'internat d'excellence ? Il est difficile de mesurer le poids du rôle joué par l'expérience adolescente dans l'adaptation du dispositif. En effet, d'autres facteurs, tels que les causes matérielles, interviennent

également. Néanmoins, les critiques des internes, combinées à l'observation de leurs comportements par les personnels, amènent la direction à faire évoluer l'organisation du dispositif. Sur les deux années, certaines règles sont modifiées. Voici les deux principaux changements constatés.

Tout d'abord, la direction prend conscience de la difficulté de faire acquérir de nouvelles dispositions culturelles aux internes. De plus, elle a relevé un besoin d'accompagnement des internes qui éprouvent des difficultés scolaires. En début de deuxième année, cette dernière annonce sa volonté de recentrer sa ligne de conduite sur les temps scolaires en augmentant les dispositifs pédagogiques, au détriment de certaines sorties culturelles rendues facultatives. Mais dans les faits, l'emploi du temps des internes n'est en rien bouleversé. De plus, l'arrivée douloureuse des internes dans les établissements d'affectation entraîne un changement de règles : les classes d'internes au collège sont supprimées et les externes sont autorisés à se rendre à l'internat pour un travail... L'intégration continue d'être pensée comme la résultante d'une coprésence.

En outre, on constate quelques changements portant principalement sur les règles organisationnelles mais pas sur les enjeux du dispositif. L'exemple le plus significatif est l'importance accordée au temps libre. Malgré les plaintes et les transgressions adolescentes, le temps libre continue d'être quasi-inexistant : l'objectif d'encadrement du temps adolescent demeure. Certes les internes disposent parfois d'heures « vides » (sans aucune activité) la seconde année, mais ce temps, durant lequel les possibilités de distraction sont limitées, reste sous la surveillance des adultes. La recherche adolescente de temps libre est ignorée. En effet, dès qu'il s'agit de réfléchir au mieux à la répartition des différents temps, l'adulte se désigne comme le plus légitime pour imposer des rythmes temporels à l'adolescent (Zaffran, 2010). *Malgré sa nouveauté et son adaptation continue, ce dispositif reproduit la défiance et l'absence de reconnaissance d'une adolescence qu'il s'agit plus d'encadrer, de surveiller que de considérer comme une instance formatrice.*

Pour une réelle considération de l'expérience adolescente

Le dispositif des internats d'excellence reproduit le manque d'attention porté à l'expérience adolescente, constaté dans de nombreux domaines.

Une absence de prise en compte du point de vue adolescent

Jusqu'au milieu du XX^{ème} siècle, du fait d'une conception adultocentrique de l'éducation, les jeunes, mis à l'écart en attendant de devenir des adultes responsables, n'étaient pas envisagés comme des acteurs potentiels participant aux décisions les concernant (Bier, 2010). Il faut attendre

les années 1980 pour que les premiers conseils de jeunes voient le jour, dans le but de leur faire apprendre la citoyenneté. Malgré cela, Patricia Loncle montre l'absence de prise en compte du point de vue des jeunes dans les politiques de jeunesse. Ce sont les inquiétudes des adultes qui engendrent des interventions, mais les besoins des jeunes eux-mêmes sont ignorés. Les adultes ne cessent de prôner la mobilisation des jeunes et pourtant, peu cherchent leur réelle implication dans la construction des interventions publiques.

« Au delà de la diversité des expériences, on a affaire le plus souvent à des tentatives d'éducation à la citoyenneté, tentatives dominées par des visées normatives, voire morales, et plus rarement à des essais d'implication réelle des jeunes dans la vie du territoire ou de l'institution considérés. » (Loncle, 2010, p. 152).

La participation des jeunes continue de constituer un objet de méfiance. Les élus sont réticents à reconnaître les instances juvéniles comme politiques (Koebel, 1997). Ainsi, on leur propose de participer, sous des formes convenues et institutionnalisées, et de manière superficielle : ils sont en position consultative. De surcroît, ce sont les jeunes politisés qui sont les plus mobilisés, et non ceux qui sont majoritairement visés par les politiques d'intégration (jeunes au chômage ou délinquants) (Loncle, 2010) : la participation aux instances nécessite, de la part des jeunes, une maîtrise des codes linguistiques et culturels (Bier, 2010). Les incompréhensions entre jeunes et adultes persistent, du fait d'une absence de réelle mise en dialogue.

Cette absence de considération du point de vue adolescent se retrouve dans d'autres domaines. La politique d'éducation artistique et culturelle est élaborée comme un « dispositif pyramidal », ne prenant que très peu en compte les attentes et les besoins des différents acteurs, tels que les jeunes. D'ailleurs, ces derniers ne se retrouvent pas dans l'offre de l'éducation artistique et culturelle. De même, Joël Zaffran montre que les adolescents « boudent » les structures des loisirs (Zaffran, 2010). Il est alors nécessaire d'ouvrir des espaces de dialogue et de conception de projets, les incluant (Desplechin, Bouët, 2013). De plus, l'injonction à la participation des jeunes et son manque de succès sont constatés dans la sphère scolaire, avec la création d'instances comme le conseil de la vie lycéenne et la maison des lycéens (Bier, 2010). Mais le personnel scolaire, méfiant, éprouve des difficultés à reconnaître la parole des élèves. Les adultes se perçoivent comme les plus légitimes pour savoir ce qui est bénéfique aux adolescents. D'ailleurs, seules les activités en leur présence sont vues comme éducatives.

Les relations entre pairs négligées

Le temps que l'adolescent (ou l'enfant) passe avec ses pairs n'est pas perçu comme un temps – scolairement – utile. C'est bien pour cela qu'il est limité à l'internat d'excellence. Les adultes restent persuadés que les activités qu'ils proposent profitent davantage aux élèves (Factor, 2010). *La fonction de la socialisation horizontale durant le temps de la récréation, ou plus largement durant le temps libre, continue d'être ignorée* (Delalande, 2001 ; Zaffran, 2010). Les apprentissages informels entre pairs sont occultés. Et, le plus souvent, les enseignants nient également le rôle pédagogique des échanges scolaires entre élèves (Gayet, 2003). Dans cette optique, le cadre-travail informel n'est pas reconnu par le personnel de l'internat ; aucun système de tutorat entre pairs n'est d'ailleurs mis en place par la direction.

Un décalage se crée entre la recherche et les pratiques professionnelles : l'expérience adolescente devient de plus en plus un objet d'étude pour les chercheurs mais le chemin est encore long pour que celle-ci soit considérée comme une approche centrale par les personnels scolaires, et plus largement par les adultes. Cette thèse révèle à la fois les potentialités de l'expérience adolescente et à quel point elles ont été peu prises en compte par le dispositif.

Bibliographie

- Allouch A. (2013). *Thèse de doctorat : « L'ouverture sociale comme configuration. Pratiques et processus de sélection et de socialisation des milieux populaires dans les établissements d'élite. Une comparaison France-Angleterre. »*. Institut d'Études Politiques de Paris.
- Arborio A.M., Fournier P. (1999). *L'enquête et ses méthodes : l'observation directe*. Paris : Armand Colin.
- Ariès P. (1960). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris : Seuil.
- Asch S. E. (1956). Studies on independence and conformity: a minority of one against an unanimous majority. *Psychological Monographs*, vol.70, n° 9, p. 1-70.
- Balleys C. (2012). *Thèse de doctorat : "Je t'aime plus que tout au monde" : d'amitiés en amours, les processus de socialisation entre pairs adolescents*. Université de Fribourg.
- Balleys C. (2010). Comment s'observe la sociabilité adolescente ? Une étude sur trois fronts.». *Enfance et cultures. Actes du colloque international, Ministère de la Culture et de la Communication – Association internationale des sociologues de langue française*. Université Paris Descartes.
- Ballion R. (1991). *La bonne école. Évaluations et choix du collège et du lycée*. Paris : Hatier.
- Bantigny L. (2009). Le mot « jeune », un mot de vieux ? La jeunesse du mythe à l'histoire. ». In Bantigny L., Jablonka I. (dir.). *Jeunesse oblige. Histoire des jeunes en France. XIXe-XXIe siècle*. Paris : PUF, p. 5-18.
- Bantigny L. (2007). De l'usage du blouson noir. Invention médiatique et utilisation politique du phénomène « blousons noirs » (1959-1962). ». In Mohammed M., Mucchielli L. (dir.). *Les bandes de jeunes. Des « blousons noirs » à nos jours*. Paris : La Découverte, p. 19-38.
- Barrère A (2013a). La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, n° 38, p. 95-116.
- Barrère A. (2013b). *École et adolescence. Une approche sociologique*. Bruxelles : De Boeck.
- Barrère A. (2011). *L'éducation buissonnière. Quand les adolescents se forment par eux-mêmes*. Paris : Armand Colin.
- Barrère A. (1997). *Les lycéens au travail*. Paris : PUF.
- Barrère A., Martuccelli D. (1997). L'école à l'épreuve de l'ethnicité. *Les annales de la recherche urbaine*, n° 75, p. 51-58.
- Barthon C. (1997). Enfants d'immigrés dans la division sociale et scolaire. L'exemple d'Asnières-sur-Seine. *Les Annales de la recherche urbaine*, n° 75, p. 70-78.

- Baudrit A. (2005). Note de synthèse. Apprentissage coopératif et entraide à l'école. *Revue française de pédagogie*, n° 153, p. 121-149.
- Baudrit A. (1998). Interactions sociales et apprentissages scolaires : des observations paradoxales et des pistes explicatives ». *Revue française de pédagogie*, vol. 122, p. 31-39.
- Bazin H. (1995). *La culture hip hop*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Beauchemin C., Hamel C., Simon P. (dir.) (2010). *Premiers résultats de TeO (Trajectoires et Origines) : Enquête sur la diversité des populations en France*, par l'INED et l'INSEE, en ligne sur : http://www.ined.fr/fichier/t_telechargement/45660/telechargement_fichier_fr_dt168.13janvier11.pdf [consulté le 26 août 2014].
- Beaud S., Pialoux M. (2005). « La « racaille » et les « vrais jeunes ». Critique d'une vision binaire du monde des cités. ». *Liens-socio.org*, en ligne sur : <http://www.liens-socio.org/La-racaille-et-les-vrais-jeunes> [consulté le 25 août 2014].
- Beaud S. (2002). *80 % au bac... et après? Les enfants de la démocratisation scolaire*. Paris : La Découverte.
- Beaud S., Weber F. (1997). *Guide de l'enquête de terrain, : produire et analyser des données ethnographiques*. Paris : La Découverte.
- Becker S. H. (1985) [1963]. *Outsiders : études de sociologie de la déviance*. Paris : Métailié.
- Ben Ayed C. (2009). *Le nouvel ordre éducatif local. Mixité, disparités, luttes locales*. Paris : PUF.
- Bidart C. (1997). *L'amitié un lien social*. Paris : La Découverte & Syros.
- Bier B. (2010). *Politiques de jeunesse et politiques éducatives : citoyenneté, éducation, altérité*. Paris : Harmattan.
- Blanc M. (2008). Faut-il vraiment de la mixité sociale ? . In Mouchtouris A. (dir.). *Mixité sociale et Égalité des chances*. Perpignan : Presses Universitaires de Perpignan, p. 7-29.
- Boltanski L., Thévenot L. (1991). *De la justification : les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.
- Bourdieu P. (1997). *Méditations pascaliennes*. Paris : Seuil.
- Bourdieu P. (1979). *La distinction : critique sociale du jugement*. Paris : éd. de Minuit.
- Bourdieu P. (1978). La jeunesse n'est qu'un mot. In *Les jeunes et le premier emploi*. Paris : Association des Ages, p. 520-530.
- Bourdieu P., Passeron J-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : éd. de Minuit.
- Bourdieu P., Passeron J-C. (1964). *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Paris : éd. de Minuit.

- Braun C. (1976). Teacher expectations : Sociopsychological dynamics. *Review of Educational Research*, 46, p. 185-213.
- Broccolichi V. (2009). L'espace des inégalités scolaires. Une analyse des variations socio-spatiales d'acquis scolaires dégagée des optiques évaluatives. *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 180, p. 74-91.
- Calvès G. (2004). *La discrimination positive*. Paris : PUF.
- Camilleri C., Kastersztejn J., Lipiansky E-M., Malewska-Peyre H., Taboada-Leonetti I., Vasquez A. (1990). *Stratégies identitaires*. Paris : PUF.
- Caron J-C. (2009). La jeunesse dans la France des notables. Sur la construction politique d'une catégorie sociable (1815-1870). In Bantigny L., Jablonka I. (dir.). *Jeunesse oblige. Histoire des jeunes en France. XIXe-XXIe siècle*. Paris : PUF, p. 21-35.
- Collet B., Philippe C. (dir.) (2008). *MixitéS. Variations autour d'une notion transversale*. Paris : L'Harmattan.
- Coulon A (1997). *Le métier d'étudiant*. Paris : PUF.
- Cousin O., Felouzis G. (2002). *Devenir collégien : l'entrée en classe de sixième*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Crozier M. Friedberg E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Seuil.
- Cuche D. (2010) [1996]. *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris : La Découverte.
- Danic I., Delalande J., Rayou P. (2006). *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes. Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Rennes : PUR.
- Darley J.M., Fazio R.H. (1980). Expectancy-confirmation processes arising in the social interaction sequence ». *American Psychologist*, 35, p. 867-881.
- Delalande J. (2010). Saisir les représentations et les expériences des enfants à l'école. L'exemple du passage au collège. *Agora débats/jeunesses*, n° 55, p. 67-82.
- Delalande J. (2007). Des recherches sur l'enfance au profit d'une anthropologie de l'école. *Ethnologie française*, vol. 37, p. 671-679.
- Delalande J. (2006). Le concept heuristique de culture enfantine. In Sirota R. *Éléments pour une sociologie de l'enfance*. Rennes : PUR, p. 267-283.
- Delalande J. (2005). La cour d'école : un lieu commun remarquable. *Recherches familiales*, n° 2, p. 25-36.
- Delalande J. (2001). *La cour de récréation. Pour une anthropologie de l'enfance*. Rennes : PUR.
- Degenne A., Duplex J. (1987). L'acteur social et son réseau. *Actes du séminaire « Un niveau intermédiaire: les réseaux sociaux »*. Paris : CESOL.

- Derouet J-L., Dutercq Y. (1997). *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*. Paris : ESF.
- Desplechin M., Bouët J. (2013). *Consultation sur l'éducation artistique et culturelle : « Pour un accès de tous les jeunes à l'art et à la culture »*, Ministère de la culture et de la communication.
- Donnat O. (2009). *Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique. Enquête 2008*. Paris : La Découverte.
- Donnat O. (dir.) (2003). *Regards croisés sur les pratiques culturelles*. Paris : la documentation française.
- Donnat O. (dir.) (1998). *Les pratiques culturelles des Français. Enquête 1997*. Paris : La Documentation française.
- Dubar C. (2010) [1991]. *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- Dubet F., Cousin O., Macé E., Rui S. (2013). *Pourquoi moi ? L'expérience des discriminations*. Paris : Seuil.
- Dubet F., Martuccelli D. (1996). *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil.
- Dubet F. (1996). Des jeunessees et des sociologies. Le cas Français. *Sociologie et sociétés*, vol. 28, n° 1, p. 23-35.
- Dubet F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.
- Dubet F., Lapeyronnie D. (1992). *Les quartiers d'exil*. Paris : Seuil.
- Durkheim E. (1925). *L'éducation morale*. Paris : PUF.
- Duru-Bellat M., Kieffer A. (2008). Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France : déplacement et recomposition des inégalités. *Population*, n°1, p. 123-157.
- Duru-Bellat M., Le Bastard-Landrier S., Piquée C., Suchaut B. (2004). Tonalité sociale du contexte et expérience scolaires des élèves au lycée et à l'école primaire. *Revue française de sociologie*, n° 45-3, p. 441-468.
- Duru-Bellat M. (2003). Les apprentissages des élèves dans leur contexte : les effets de la composition de l'environnement scolaire. *Carrefours de l'éducation*, n° 16, p. 182-206.
- Duru-Bellat M., Mingat A. (1997). La construction de classes de niveau dans les collèges : les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice. *Revue française de sociologie*, vol. XXXVIII, n° 4, p. 759-789.
- Elias N. (1997) [1965]. *Logiques de l'exclusion*. Paris : Fayard.

- Esterle-Hedibel M. (1999). La marque de l'étranger. La construction d'identités délinquantes chez les jeunes d'origine maghrébine. *In* Bessette J-M. (dir.). *Crimes et cultures. XXXIIe Congrès de l'Association française de criminologie, Besançon, décembre 1998*. Paris : L'Harmattan, p. 137-146.
- Factor J. (2010). Fais-moi confiance, je m'y connais ! *In* Arléo A., Delalande J. (dir.). *Cultures enfantines*. Rennes : PUR, p. 373-394.
- Felouzis G., Liot F., Perroton J. (2005). *L'apartheid scolaire*. Paris : Seuil.
- Felouzis G. (2003). La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences. *Revue Française de Sociologie*, n° 44, p. 413-447
- Fluckiger C. (2010). Blogs et réseaux sociaux : outils de la construction identitaire adolescente ?. *Diversité Ville, école et intégration*, n° 152, p. 38-43.
- Foucault M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris : éd. Gallimard.
- Fouquet-Chauprade B. (2011). *Thèse de doctorat : « Voir le monde en couleurs. Sociologie de l'ethnicité et de la construction de soi dans les collèges ségrégués »*. Université Bordeaux 2.
- Four P-A. (2003). La démocratisation culturelle à l'épreuve des ateliers de pratique artistique. *In* Donnat O. (dir.). *Regards croisés sur les pratiques culturelles*. Paris : la documentation française, p. 207-227.
- Fournier P. (2006). Le sexe et l'âge de l'ethnologue : éclairants pour l'enquêté, contraignants pour l'enquêteur ». *ethnographiques.org*, n° 11, en ligne sur : <http://www.ethnographiques.org/2006/Fournier.html> [consulté le 26 août 2014].
- Franchi V. (2002). Ethnicisation des rapports entre élèves. Une approche identitaire. ». *Ville-Ecole-Intégration Enjeux*, hors série n° 6, p. 25-40.
- Galland O. (2011) [1991]. *Sociologie de la jeunesse. L'entrée dans la vie*. Paris : Armand Colin.
- Galland O. (2010). Une nouvelle classe d'âge ?. *Ethnologie française*, vol. 40, p. 5-10.
- Galland O (2008). Une nouvelle adolescence. *Revue française de sociologie*, vol. 49, p. 819-826.
- Galland O. (2001). Adolescence, post-adolescence, jeunesse : retour sur quelques interprétations. *Revue française de sociologie*, 42-4, p. 611-640.
- Galland O. (1984). *Les jeunes*, Paris : La Découverte.
- Gibson M., Gándara P., Koyama, J. (2004). *Schools Connections. US Mexican Youth, Peers and School Achievements*. New York : Teachers college press.
- Gayet D. (2003). *L'élève, côté cour, côté classe*. Paris : INRP.
- Gerbod P. (1968). *La vie quotidienne dans les lycées et les collèges au XIXème siècle*. Paris : Hachette.
- Gilly M. (1980). *Maître-élève rôles institutionnels et représentations*. Paris : PUF.

- Girard A. (1964). *Le choix du conjoint : une enquête psycho-sociologique en France*. Paris : PUF.
- Glasman D. (2012). *L'internat scolaire. Travail, cadre, construction de soi*. Rennes : PUR.
- Glasman D. (2001). *L'accompagnement scolaire. Sociologie d'une marge de l'école*. Paris : PUF.
- Glevarec H. (2009). *La culture de la chambre, préadolescence et culture contemporaine dans l'espace familial*. Paris : la Documentation française.
- Goffman E. (1975) [1963]. *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*. Paris : éd. de Minuit.
- Goffman E. (1974) [1967]. *Les rites d'interaction*, Paris : éd. de Minuit.
- Granovetter M. S. (1973). The Strength of Weak Ties. *The American Journal of Sociology*, n° 78, (6), p. 1360-1380.
- Grèzes-Rueff F., Leduc J. (2007). *Histoire des élèves en France. De l'Ancien Régime à nos jours*. Paris : Armand Colin.
- Hall G. S. (1904). *Adolescence*. New-York : Appelton.
- Henri-Panabière G., Renard F., Thin D. (2013). Des détours pour un retour ? Pratiques pédagogiques et socialisatrices en atelier relais. *Revue Française de Pédagogie*, n° 183, p. 71-82.
- Houbre G. (1997). *La discipline de l'amour. L'éducation sentimentale des filles et des garçons à l'âge du Romantisme*. Paris : Plon.
- Isambert-Jamati V. (1970). *Crises de la société, crises de l'enseignement : sociologie de l'enseignement secondaire français*. Paris : PUF.
- Jablonka I. (2009). Le nom des jeunes sans nom. In Bantigny L., Jablonka I. (dir.). *Jeunesse oblige. Histoire des jeunes en France. XIXe-XXIe siècle*. Paris : PUF, p. 277-294.
- Jobard F. (2006). Sociologie politique de la « racaille ». In Lagrange H., Oberti M. (dir.), *Émeutes urbaines et protestations*. Paris : Presses de Sciences Po, p. 59-80.
- Jouët J., Pasquier D. (1999). Les jeunes et la culture de l'écran ». *Réseaux*, n°92-93, p. 85-103.
- Kauffman J-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.
- Kherroubi (2009). Aspect d'une externalisation. In Rayou P. (dir.). *Faire ses devoirs. Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, p. 9-26.
- Koebel M. (1997). *Thèse de sociologie : « Le Recours à la jeunesse dans l'espace politique local. Les conseils de jeunes en Alsace »*. Université de Strasbourg.
- Laforgue D. (2008). La mixité sociale à l'école. Pourquoi l'institution scolaire ne fait-elle pas ce qu'elle dit ? In Collet B., Philippe C. (dir.), *MixitéS. Variations autour d'une notion transversale*. Paris : L'Harmattan, p.41-53.

- Lahire B. (2005). *L'Esprit sociologie*. Paris : La Découverte.
- Lahire B. (2003). La légitimité culturelle en question. In Donnat O. (dir.). *Regards croisés sur les pratiques culturelles*. Paris : La documentation française, p. 41-62.
- Lahire B. (2002). *Portraits sociologiques : dispositions et variations individuelles*. Paris : Nathan.
- Lahire B. (2001). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Armand Colin.
- Lahire B. (1995). *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris : Seuil.
- Le Pajolec S. (2007). Le cinéma des blousons noirs. In Mohammed M., Mucchielli L. (dir.). *Les bandes de jeunes. Des « blousons noirs » à nos jours*. Paris : la Découverte, p. 61-81.
- Lepoutre D. (2001). La photo volée. Les pièges de l'ethnographie en cité de banlieue. *Ethnologie française*, vol. 31, p. 89-101.
- Lepoutre D. (1997). *Cœur de banlieue. Codes, rites et langages*. Paris : Odile Jacob.
- Lévi G., Schmitt J-C. (1996). *Histoire des jeunes en Occident*. Paris : Seuil.
- Loncle P. (2010). *Politiques de jeunesse. Les défis majeurs de l'intégration*. Rennes : PUR.
- Loncle-Moriceau P. (1998). Les politiques locales de jeunesse : laboratoire d'expérimentations territoriales ou politiques publiques transversales ?. *Politiques et management public*, vol. 16, n° 3, p. 93-115.
- Lorcerie F. (2002). Éducation interculturelle : État des lieux ». *Ville-Ecole-Intégration Enjeux*, n° 129, p. 170-191.
- Lorcerie F. (2001). Retour sur l'assimilationnisme français. In De Villanova R., Hily M-A., Varro G. (dir.). *Construire l'interculturel ? De la notion aux pratiques*. Paris : l'Harmattan, p 15-32.
- Lorcerie F. (2000). La lutte contre les discriminations ou l'intégration requalifiée. *Ville-Ecole-Intégration Enjeux*, n° 121, p. 69-81.
- Maillochon F. (2003). Le jeu de l'amour et de l'amitié au lycée : mélange des genres. *Travail, genre et sociétés*, n° 9, p. 111-135.
- Marrou H-I. (1981). *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*. Paris : Seuil.
- Martiniello M. (1995). *L'ethnicité dans les sciences sociales contemporaines*. Paris : PUF.
- Martuccelli D. (2008). La socialisation des lycéens en France. In Cavalli A., Cicchelli V., Galland O. (dir.). *Deux pays, deux jeunesse ? La condition juvénile en France et en Italie*. Rennes : PUR, p. 109-118.
- Mauger G. (2009). Les styles de vie des jeunes des classes populaires (1975-2005) ». In Bantigny L., Jablonka I. (dir.). *Jeunesse oblige. Histoire des jeunes en France. XIXe-XXIe siècle*. Paris : PUF, p. 245-261.

- Mauger G. (2007). Postface : le monde des bandes. In Mohammed M., Mucchielli L. (dir.). *Les bandes de jeunes. Des « blousons noirs » à nos jours*. Paris : La Découverte, p. 379-396.
- Mauger G., Bendi R., Von Wolffersdorf C. (1994). *Jeunesses et sociétés*. Paris : Armand Colin.
- Mauger G., Poliak C. (1983). Les loubards. *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 50, p. 49-68.
- Mauger G. (1991). Enquêter en milieu populaire. *Genèses*, n° 6, p. 31-43.
- Mayeur F. (2004) [1981]. *Histoire de l'enseignement et de l'éducation III. 1789-1930*. Paris : éd. Perrin.
- Mendousse P. (1909). *L'Âme de l'adolescent*. Paris : F. Alcan.
- Mercklé P. (2011). *La sociologie des réseaux sociaux*. Paris : La Découverte.
- Merle P. (2012). *La ségrégation scolaire*. Paris : La Découverte.
- Merle P. (2011). La carte scolaire et son assouplissement. Politique de mixité sociale ou de ghettoïsation des établissements ?. *Sociologie*, vol. 2, p. 37-50.
- Merle P. (2009) [2002]. *La démocratisation de l'enseignement*. Paris : La Découverte.
- Meuret D. (1994). L'efficacité de la politique des zones d'éducation prioritaire dans les collèges. *Revue française de pédagogie*, n° 109, p. 41-64.
- Metton-Gayon C. (2009). *Les adolescents, leur téléphone et Internet. « Tu viens sur msn ? »*. Paris : l'Harmattan.
- Michelat G. (1975). Sur l'utilisation de l'entretien non directif en sociologie. *Revue française de sociologie*, 16-2, p. 229-247.
- Mohammed M., Mucchielli L. (dir.) (2007). *Les bandes de jeunes. Des « blousons noirs » à nos jours*. Paris : la Découverte.
- Moignard B. (2008). *L'école et la rue : fabriques de délinquance*. Paris : PUF.
- Mollo S. (1974). Représentations et images respectives que se font les enfants de deux autres partenaires : les enfants, les parents, les maîtres. In Debesse M., Mialaret G. (dir.). *Traité des sciences pédagogiques*. Paris : PUF.
- Montandon C., Osieck F. (1997). *L'éducation du point de vue des enfants*. Paris : L'Harmattan.
- Moreno J. L. (1954) [1934]. *Fondements de la sociométrie*. Paris : PUF.
- Morin E. (1962). *L'esprit du temps*. Paris : Le livre de poche.
- Mouchtouris A. (dir.). (2008). *Mixité sociale et Égalité des chances*. Perpignan : Presses Universitaires de Perpignan, p. 7-29.

- Newcomb A. F., Bagwell C. L. (1995). Children's friendship relations : A meta-analysis review. *Psychological Bulletin*, vol. 117, p. 306-347.
- Octobre S., Detrez C., Mercklé P., Berthommier N. (2010). *L'enfance des loisirs. Trajectoires communes et parcours individuels de la fin de l'enfance à la grande adolescence*. Paris : Ministère de la Culture et de la Communication (DEPS).
- Octobre S. (2009). « Pratiques culturelles chez les jeunes et institutions de transmission : un choc de cultures ? ». *Culture prospective*, en ligne sur : <http://www2.culture.gouv.fr/culture/deps/2008/pdf/Cprospective09-1.pdf> [consulté le 26 août 2014].
- Octobre S. (2005). La fabrique sexuée des goûts culturels. Construire son identité de fille ou de garçon à travers les activités culturelles. *Développement culturel*, n° 150, en ligne sur : <http://www.culture.gouv.fr/culture/editions/r-devc/dc150.pdf> [consulté le 26 août 2014].
- Olivier de Sardan J-P. (1995). La politique du terrain. Sur la production des données en anthropologie. *Terrain*, 1, p. 71-109.
- Parsons T. (1942). Age and sex in the social structure of the United States. *American sociological review*, vol. 7, n° 5, p. 604-618.
- Pasquier D. (2008). La montée des cultures générationnelles dans le contexte français. In Cavalli A., Cicchelli V., Galland O. (dir.). *Deux pays, deux jeunesse ? La condition juvénile en France et en Italie*. Rennes : PUR, p. 209-216.
- Pasquier D. (2005). *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité*. Paris : Autrement.
- Payet J.P. (2008). La mixité, une politique de la pluralité ?. In Collet B., Philippe C. (dir.). *MixitéS. Variations autour d'une notion transversale*. Paris : L'Harmattan.
- Payet J-P. (2003). École et immigration. Un bilan des travaux (1996-2002). *Ville-École-Intégration Enjeux*, n° 135, p. 103-122.
- Payet J-P. (2000). Violence à l'école et ethnicité. Les « raisons pratiques » d'un amalgame. *Ville-École-Intégration Enjeux*, n°121, p. 190-200.
- Payet J-P. (1997). « Le « sale boulot ». Division morale du travail dans un collège en banlieue. *Les annales de la recherche urbaine*, n° 75, p. 19-31.
- Payet J.P. (1995). *Collège de banlieue : ethnographie d'un monde scolaire*. Paris : Armand Colin.
- Payet J-P. (1992). Civilités et ethnicité dans les collèges de banlieue : enjeux, résistances et dérives d'une action scolaire territorialisée. *Revue française de pédagogie*, vol. 101, p. 59-69.
- Peters H., Charlier P. (1999). Contributions à une théorie du dispositif. *Hermès*, n° 25, p. 15-23.
- Perret-Clermont A-N. (1979). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Bern : P. Lang.
- Perrenoud P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF.

- Perrot M. (2007). Dans le Paris de la Belle Époque, les « Apaches », premières bandes de jeunes. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, n° 67, p. 71-78.
- Perroton J. (2000). Les dimensions ethniques de l'expérience scolaire. *L'Année sociologique*, 50, n° 2, p. 437-468.
- Pétonnet C. (1982). L'Observation flottante. L'exemple d'un cimetière parisien. *L'Homme*, vol. 22, n° 4, p. 37-47.
- Pialoux M. (1979). Jeunes sans avenir et travail intérimaire. *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 26-27, p. 19-47.
- Poiret C. (2000). La construction de l'altérité à l'école de la République. *Ville-École-Intégration Enjeux*, n°121, p. 148-177.
- Prost A. (1986). *L'enseignement s'est-il démocratisé ? Les élèves des lycées et collèges de l'agglomération d'Orléans de 1945 à 1980*. Paris : PUF.
- Prost A. (1968). *Histoire de l'enseignement en France 1800-1967*. Paris : Armand Colin.
- Quentel J-C. (1993). *L'enfant. Problèmes de genèse et d'histoire*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- Rayou P., Reichstadt J. (2009). Des différenciations. In Rayou P. (dir.). *Faire ses devoirs. Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*. Rennes : PUR, p. 147-161.
- Rayou P. (2000). L'enfant au centre, un lieu commun « pédagogiquement correct ». In Derouet J-L. (dir.). *L'école dans plusieurs mondes, pour une sociologie rapprochée du monde scolaire*. Paris – Bruxelles : De Boeck, p. 245-274.
- Rayou P. (1999). *La grande école. Approche sociologique des compétences enfantines*. Paris : PUF.
- Rayou P. (1998). *La cité des lycéens*. Paris : l'Harmattan.
- Robert B. (2009). *Les politiques d'éducation prioritaire. Les défis de la réforme*. Paris : PUF.
- Rochex, J.-Y. (2010). Les « trois âges » des politiques d'éducation prioritaire : une convergence européenne ?. In Ben Ayed, C. (dir.). *L'école démocratique*. Paris : Armand Colin, p. 94-104.
- Rogers R. (2007). *Les bourgeoises au pensionnat. L'éducation féminine au XIXème siècle*. Rennes : PUR.
- Rogers R. (2005) [1992]. *Les demoiselles de la Légion d'honneur*. Paris : Perrin.
- Rosenthal R., Jacobson L. (1968). *Pygmalion in the classroom : Teacher expectation and student intellectual development*. New York : Holt, Rinehart and Winston.
- Rubi S. (2005). *Les crapuleuses, ces adolescentes déviantes*. Paris : PUF.
- Sabbagh D. (2004). Discrimination positive et déségrégation les catégories opératoires des politiques d'intégration aux États-Unis. *Sociétés contemporaines*, n° 53, p. 85-99.

- Schnapper D. (2000). L'universel républicain revisité. *Ville-École-Intégration Enjeux*, n° 121, p. 10-22.
- Sauvadet T. (2007). Équipes, bandes, classes d'âges : la vie juvénile de cité et de rue sous formes de poupées russes. In Mohammed M., Mucchielli L. (dir.). *Les bandes de jeunes. Des « blousons noirs » à nos jours*. Paris : La Découverte, p. 123-140.
- Simmel G. (1999) [1908]. *Sociologie. Études sur les formes de la socialisation*. Paris : PUF.
- Simon P. (1997). La statistique des origines : L'ethnicité et la « race » dans les recensements aux États-Unis, Canada et Grande-Bretagne. *Sociétés contemporaines*, n° 26, p. 11-44.
- De Singly F. (2006). *Les adonaissants*. Paris : Armand Colin.
- De Singly F. (1996). *Le soi, le couple et la famille*. Paris : Nathan.
- De Singly F. (2009). *Comment aider l'enfant à devenir lui-même ?*. Paris : Armand Colin.
- De Singly F. (1990). L'homme dual. Raison utilitaire, raison humanitaire. *Le Débat*, n° 61, p. 152-154.
- Sirota R. (2006). *Éléments pour une sociologie de l'enfance*. Rennes : PUR.
- Sirota R. (1993). Note de synthèse : le métier d'élève. *Revue française de pédagogie*, vol. 104, n° 1, p. 85-108.
- Sirota R. (1988). *L'école primaire au quotidien*. Paris : PUF.
- Sue R. (1994). *Temps et ordre social. Sociologie des temps sociaux*. Paris : PUF.
- Tardif J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal : éd. Logiques.
- Terrail J-P. (2005). *L'école en France : crise, pratiques, perspectives*. Paris : la Dispute.
- Thiercé A. (2001). Révoltes de lycéens, révoltes d'adolescents au XIXème siècle. *Histoire de l'éducation*, n° 89, p. 95-120.
- Thiercé A. (1999). *Histoire de l'adolescence (1850-1914)*. Paris : éd. Belin.
- Thin M., Millet D. (2007). École, jeunes de milieux populaires et groupes de pairs. In Mohammed M., Mucchielli L. (dir.). *Les bandes de jeunes. Des « blousons noirs » à nos jours*. Paris : La Découverte, p. 145-164.
- Trancart D. (1998). L'évolution des disparités entre collèges publics. *Revue Française de Pédagogie*, n° 124, p. 43-53.
- Vallet L-A., Caille J-P. (1996). Niveau en français et en mathématiques des élèves étrangers ou issus de l'immigration. *Économie et Statistique*, n° 293, p. 137-153.

- Varro G. (2003). *Sociologie de la mixité. De la mixité amoureuse aux mixités sociales et culturelles*. Paris : éd Belin.
- Vasquez-Bronfman A., Martinez I. (1996). *La socialisation à l'école, approche ethnographique*. Paris : PUF.
- Vasquez A., Martinez I. (1990). Interactions élève-élève. Un aspect non perçu de la socialisation. *Enfance*, tome 43, n° 3, p. 285-301.
- Vincent G. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?*. Paris : PUL.
- Vincent-Buffault A. (1995). *L'exercice de l'amitié. Pour une histoire des pratiques amicales aux XVIIIe et XIXe siècles*. Paris : Seuil.
- Webb N. M. (1989). Peer Interaction and learning in small groups. *International Journal of Educational Research*, vol. 13, p. 21-40.
- Weinstein R.S. (1985). Student mediation of classroom expectancy effects. In Dusek J. (dir.). *Teacher expectancies*. NJ : Erlbaum, p. 329-350.
- Xavier De Brito A., Vasquez A. (1996). L'intégration. Mais qu'est-ce donc ?. *Revue française de pédagogie*, vol. 117, p. 29-37.
- Yonnet P. (1999). *Travail, loisir. Temps libre et lien social*. Paris : éd. Gallimard.
- Yvarel J-J. (2009). L'« invention » de la délinquance juvénile ou la naissance d'un nouveau problème social. In Bantigny L., Jablonka I. (dir.). *Jeunesse oblige. Histoire des jeunes en France. XIXe-XXIe siècle*. Paris : PUF, p. 83-94.
- Zaffran J. (2010). *Le temps de l'adolescence. Entre contrainte et liberté*. Rennes : PUR.
- Zaffran J. (2001). Le temps scolaire, le temps libre et le temps des loisirs : comment réussir au collège français en s'engageant dans la course des temps sociaux. *Loisir et Société / Society and Leisure*, vol. 24, n° 1, p. 137-160.
- Zaffran J. (2000). *Les collégiens, l'école et le temps libre*. Paris : La Découverte et Syros.
- Zajac R. J., Hartup W. W. (1997). Friends as coworkers : Research review and classroom implications. *Elementary School Journal*, vol. 98, n° 1, p. 3-14.
- van Zanten A. (2012) [2001]. *L'école de la périphérie. Scolarisation et ségrégation en banlieue*. Paris : PUF.

Rapports de recherche sur les internats d'excellence :

Behaghel L., de Chaisemartin C., Charpentier A., Gurgand M. *Les effets de l'internat d'excellence de Sourdun sur les élèves bénéficiaires : résultats d'une expérience contrôlée*. Rapport pour le Fonds d'expérimentation de la jeunesse, avec le concours de la DEPP, 11 avril 2013.

Rayou P., Glasman D. (dir.). *Les internats d'excellence : un nouveau défi éducatif ?*. Rapport de recherche réalisé avec le soutien de l'ACSE, Lyon, Centre Alain Savary-IFE-ENS, octobre 2012.

Rapports des pouvoirs publics sur les internats d'excellence :

Delaye J-P., Dulot A. (dir.). *La mise en place des premiers internats d'excellence*. Rapport au Ministre de l'Éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative et au Ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche, n°2011-057, juin 2011.

Modalités d'intégration des internats d'excellence dans une politique renouvelée des internats au service de la réussite éducative des élèves. Rapport au Ministre de l'éducation nationale, au Ministre de l'intérieur au ministre déléguée auprès du ministre de l'éducation nationale en charge de la réussite éducative, au Ministre délégué auprès de la ministre de l'égalité territoriale et du logement en charge de la ville, n° 2013-049, juin 2013.

Des internats d'excellence à ceux de la réussite : la conduite chaotique d'une politique éducative et sociale. Rapport public annuel de la Cour des comptes, février 2014.

Autres rapports des pouvoirs publics cités :

Hébrard J. *La mixité sociale à l'école et au collège*. Rapport au Ministre de l'Éducation Nationale, mars 2002.

Thélot C. *Pour la réussite de tous les élèves*. Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'École, octobre 2004.

Table des matières

Remerciements.....	3
Sommaire.....	4
Introduction générale : L'évolution d'une problématique.....	7
L'apparition de l'adolescence comme catégorie d'étude sociologique spécifique.....	7
Le sujet d'étude initial.....	10
L'intérêt du cadre particulier de l'internat d'excellence.....	11
L'élargissement de l'objet d'étude.....	11
Problématisation	15
Partie 1 : Un dispositif à la recherche de sa spécificité.....	17
Chapitre 1. Un dispositif complexe : les internats d'excellence à la croisée des politiques scolaires.....	18
I. Dans la continuité d'enjeux historiques.....	19
A. Égalité des chances et discrimination positive.....	19
1. Les limites de la démocratisation : les déceptions du « collège unique ».....	19
Deux systèmes éducatifs.....	19
L'unification de l'enseignement (1930-1975).....	20
Des inégalités sociales persistantes.....	21
2. L'éducation prioritaire : une mesure pour rétablir l'égalité des chances.....	22
Création de l'éducation prioritaire et ses relances.....	22
Des constats décevants.....	24
L'évolution vers une approche individualisée.....	24
B. La mixité sociale reproblématisée.....	25
1. Des phénomènes de ségrégation sociale constatés par les sociologues.....	26
2. La mixité sociale au cœur des politiques scolaires.....	28
II. Le retour de l'internat : nostalgie d'un système disciplinaire passé ?.....	29
A. L'apogée du pensionnat.....	29
1. Un essor quantitatif.....	30
2. Une augmentation inégale selon les structures.....	31
3. La démocratisation des pensionnats.....	32
B. L'expérience adolescente dans les pensionnats.....	32
1. Le triptyque : « prison, couvent, caserne ».....	32
2. Une sociabilité encadrée.....	35
3. Les réponses des adolescents, en quête d'autonomie.....	38
C. Une politique de relance de l'internat.....	40
III. Les défiances à l'égard de l'adolescence.....	41
A. Des inquiétudes au cœur de la construction de l'adolescence.....	42
B. Une stigmatisation des adolescents des milieux populaires : la peur des bandes.....	43
1. La stigmatisation de la jeunesse populaire : une succession de figures.....	43
2. Les « jeunes des banlieues » : héritage et nouvelles problématiques.....	45
C. Des politiques publiques de jeunesse peu affirmées.....	47

Chapitre 2 : Du dispositif national aux situations locales : présentation du terrain d'enquête.....50

I. Du dispositif national aux déclinaisons locales.....	50
A. Un dispositif national.....	50
1. Le public ciblé.....	51
Des indicateurs sociaux.....	51
Des critères scolaires.....	52
La variable du sexe.....	53
2. Deux principaux champs d'action.....	53
B. La déclinaison du dispositif.....	54
1. Des directives floues.....	54
2. Une place laissée à l'innovation.....	55
C. Des temporalités accélérées	56
II. Une version locale : l'internat d'excellence de Marinville.....	56
A. Une équipe enthousiaste.....	57
1. L'implication de la direction.....	57
2. La constitution d'une équipe mobilisée.....	58
B. La population recrutée.....	59
1. Présentation générale des internes.....	60
2. Critères sociaux.....	62
3. Critères scolaires	63
4. Les origines ethniques.....	66
C. Un fonctionnement en réseau.....	67
1. La répartition des internes.....	67
2. Caractéristiques des établissements et du public.....	68
Des résultats scolaires élevés.....	68
Une population socialement favorisée	69
L'origine ethnique.....	73
D. L'organisation de la structure, dépendante du fonctionnement en réseau.....	73
1. La mise en place évolutive des deux champs d'action.....	74
2. Le règlement	75

Chapitre 3 : Méthodologie.....77

I. Monographie d'un internat d'excellence.....	77
A. Choix du terrain : le hasard d'une conversation.....	77
B. Ma participation à une enquête collective.....	78
C. Un nouveau dispositif sous les feux de la rampe.....	80
1. Enquêter dans une institution.....	80
2. Un terrain au premier plan.....	82
3. Une attente d'« accompagnement ».....	83
II. Une combinaison de quatre méthodes.....	84
A. Observations.....	84
1. A l'internat d'excellence.....	85
2. Dans les établissements d'affectation.....	88
B. Entretiens semi-directifs.....	91
1. Avec les adolescents.....	91

2. Avec d'autres acteurs : l'avantage de l'enquête collective.....	95
C. Questionnaires sur la sociabilité.....	97
D. Sources écrites.....	100
III. Relation d'enquête : entre atouts et entraves.....	101
A. L'écart d'âge et de niveau d'étude à atténuer.....	101
B. Lorsque les caractéristiques externes ne peuvent être dissimulées.....	103
Partie 2 : La sociabilité adolescente à l'épreuve du dispositif.....	107
Chapitre 4 : Quitter ses copains d'avant.....	108
I. Mettre à distance les copains : une nécessité pour les adultes.....	109
A. L'inscription : une distance physique imposée.....	109
1. Un ciblage flou dans les textes officiels	109
2. Les représentations du personnel scolaire : les pairs plus facilement accusables.....	110
3. Une vision monolithique de la sociabilité adolescente, retrouvée chez les parents.....	113
B. Les règles de l'internat.....	115
1. Les sorties limitées hors de la structure	115
2. Un contrôle du téléphone portable et d'Internet.....	117
II. Une adhésion normative des adolescents.....	119
A. L'inscription en internat d'excellence, comme volonté de s'éloigner	119
1. Un désir de prendre de la distance avec sa famille... mais surtout avec ses pairs.....	120
2. Pour les internes ayant une « sociabilité intense ».....	122
Une « sociabilité intense » : les pairs avant le travail scolaire.....	122
Une « sociabilité limitée ».....	124
Une « sociabilité modérée par l'école » : le projet de l'internat d'excellence comme continuité avec la vie d'avant.....	126
B. Une distinction au sein du groupe de pairs : une volonté de rupture avec les « mauvaises fréquentations ».....	127
1. Il y a les amis... et les autres	127
Les « mauvaises fréquentations » : un désir de rupture pour les jeunes des banlieues.....	128
Les amis : une séparation plus difficile.....	129
2. Un départ plus ou moins accepté selon les pairs.....	131
Un départ accepté par les amis.....	131
Être un « lâcheur » pour la bande de la cité.....	132
III. Une défense du « territoire du moi » adolescent, dans la pratique.....	133
A. Maintenir le lien, durant la semaine.....	134
1. Un privilège accordé aux relations familiales	134
2. Des transgressions pour maintenir le contact avec ses pairs	135
Sous une forme virtuelle.....	135
Des transgressions des règles	137
B. Les contacts le week-end : un état des lieux de la première année.....	139
1. Un état de sociabilité inchangé.....	139
2. Préférer l'école aux pairs.....	141
3. Des relations amoureuses à l'extérieur.....	142
C. L'épreuve du temps, au détriment des copains.....	143
1. Partir pour mieux se retrouver : des relations familiales pacifiées.....	143
2. Une sociabilité en partie affectée.....	144

Une sélection des copains.....	144
Le maintien des hiérarchies.....	145
D. Des expériences d'éloignement contrastées.....	148
1. Une rupture avec les mauvaises fréquentations : Solène et Cédric.....	148
2. Une sociabilité affectée par l'internat : Romain.....	150
3. Une distance modérée pour Reda.....	151
Chapitre 5 : La mixité du point de vue adolescent : une expérience ethnicisée.154	
Idéal républicain et assimilation : l'impossible problématisation de la mixité ethnique.....	154
Recherches sociologiques, politiques d'intégration : le grand décalage.....	156
I. Mixité sociale et intégration : deux enjeux pensés ensemble.....	157
A. Éloge de la mixité sociale	157
1. La mixité sociale au cœur du dispositif.....	157
Une mixité avérée au sein de l'internat d'excellence.....	158
Des établissements d'affectation peu mixtes.....	158
2. La mixité ethnique à l'internat et dans les établissements : une situation opposée.....	159
B. « Intégrer les internes ».....	160
1. Le credo de l'assimilation dans les établissements scolaires.....	160
Un remplacement des codes pour « rentrer dans le moule ».....	160
Deux volets : une intégration scolaire et une intégration adolescente.....	161
Le look adolescent : un indicateur utilisé par les adultes.....	163
Une prise en compte officieuse de l'origine ethnique : une intégration culturelle ?	164
Une concrétisation peu pensée, initialement : l'intégration comme un processus automatique ?...165	
2. La création d'une communauté d'internes.....	168
3. La reprise de l'objectif d'intégration par les parents.....	168
II. La réalité des relations adolescentes : une culture de rue ethnicisée.....	170
A. A l'internat : une communauté d'internes segmentée.....	170
1. Une reprise de l'objectif de la direction.....	170
Les facteurs favorisant la création d'une communauté.....	171
L'internat contre la bande.....	172
2. La mixité sociale et ethnique comme une simple coprésence ?.....	173
La formation d'entre-soi : des regroupements sociaux et ethniques.....	173
Une expérience de vie ?.....	177
3. La culture de rue distinguant les minoritaires des majoritaires.....	178
Une distinction mise en avant par les minoritaires.....	179
Une influence majoritaire.....	181
B. Dans les établissements : un processus d'intégration inachevé.....	183
1. L'arrivée dans les établissements : une expérience de stigmatisation.....	183
Les « racailles »	183
L'identité d'interne d'excellence comme réponse à la stigmatisation.....	187
L'énonciation d'une distance : « eux » / « nous ».....	187
L'absence de contacts.....	191
2. Des stratégies pour créer des contacts.....	191
3. L'objectif d'intégration réapproprié.....	195
Des relations de copinage ethnicisées.....	195
De rares amitiés.....	199
4. Des changements de codes limités pour les majoritaires.....	200
C. Face à la mixité : des expériences diversifiées.....	204
1. Reda et Solène : une reproduction de leur sociabilité.....	204
2. Romain et Cédric : une sociabilité recomposée.....	207

Partie 3 : Une expérience adolescente bien encadrée ?.....	213
Chapitre 6 : En quête de temps libre.....	214
I. Les principes du dispositif.....	215
A. L'encadrement du temps.....	215
1. Peu de place laissée au temps libre	215
2. Une surveillance collective accrue.....	218
B. La proposition d'activités.....	219
1. Accéder à la culture légitime.....	219
2. Une offre pléthorique d'activités.....	220
3. Une obligation de présence.....	224
II. L'expérience adolescente : une quête d'autonomie et d'intensité.....	224
A. Mécontentements et stratégies d'assouplissement.....	224
1. Une énonciation de critiques : le droit de disposer de son temps.....	225
2. Des transgressions pour augmenter son temps libre.....	226
3. Échapper au groupe.....	228
B. Une adhésion en demi-teinte : des adolescents en quête d'intensité.....	229
1. Le choix des activités : une continuité du passé ?.....	229
Une pratique de sport habituelle.....	230
Une découverte d'activités culturelles.....	232
2. La question du choix.....	234
3. Un absentéisme pas sanctionné.....	236
4. Une quête de nouveauté.....	239
Une acquisition de nouvelles dispositions ?.....	240
C. Les réaménagements de la 2ème année : du trop plein au trop vide.....	244
III. A l'ombre du cadre scolaire.....	247
A. Les retours de « la pédagogie du détour ».....	247
1. Le discours de la direction : un lien entre les activités et le travail scolaire.....	247
2. Le discours des élèves : le travail scolaire comme principale visée.....	248
Des activités, pensées comme sources d'apprentissages.....	248
Un paradoxe pointé par les internes.....	250
3. Des effets limités selon les adolescents.....	250
B. Vers un sevrage des « mauvaises » activités.....	252
1. Un encadrement des activités numériques.....	252
La rentabilité (scolaire), comme mot d'ordre.....	252
Les clubs, comme soupape ?.....	253
2. Une attente d'encadrement restreinte à la sphère scolaire.....	254
3. Un sevrage qui dépasse l'internat.....	256
Savoir « faire des sacrifices ».....	256
Malgré des transgressions, une baisse du numérique.....	257
Une reconfiguration familiale ?	258
C. Une acceptation différenciée du sevrage.....	259
1. Plus de temps consacré à la scolarité : Cédric et Solène.....	259
2. Un changement de loisirs limité : Reda et Romain.....	261

Chapitre 7 : Trouver un cadre favorable à sa réussite scolaire.....	264
I. Travailler à l'internat : cadres formel et informel.....	265
A. Une définition difficile de l'« excellence ».....	265
1. Une distinction subtile entre élitisme et excellence, pour le directeur.....	265
2. Un doute partagé par les internes : en « mode excellence ».....	266
B. Une appropriation distanciée des dispositifs pédagogiques.....	268
1. L'étude, au cœur du cadre formel.....	268
Un principe accepté.....	269
Une mise en œuvre critiquée.....	270
2. Les cours complémentaires, pour intensifier le travail scolaire.....	274
Une reproduction de la forme scolaire.....	275
... qui satisfait en partie les élèves.....	275
3. Le SOS, un dispositif fantôme.....	276
4. Une recherche effrénée de soutien individualisé.....	278
De l'autonomie à la dépendance.....	280
C. Les pairs de l'internat d'excellence : des partenaires scolaires ?	281
1. Une meilleure adéquation entre les hiérarchies scolaires et juvéniles.....	281
2. Soutien scolaire entre pairs : l'émergence de relations stratégiques ?.....	284
Trouver un partenaire scolaire : un choix stratégique et affectif.....	284
Différents types de soutien, plus ou moins conformes aux attentes de l'école.....	286
Quelques binômes efficaces : Naoline et Anaya.....	291
3. Un retour des « mauvaises fréquentations » ?	296
Une résurgence du dilemme « sociabilité / travail ».....	296
Marc-Mathieu : l'initiation à la déviance.....	297
II. L'accès aux établissements de centre-ville.....	300
A. Une meilleure offre de « service » : « c'est bon pour le dossier ».....	300
1. Des établissements plus cotés.....	300
2. De nouveaux enseignants plus exigeants	301
3. Les ambivalences de la discrimination positive.....	302
B. Un soutien scolaire entre internes et externes ?.....	304
1. Les externes comme de « bons exemples ».....	304
2. Les externes comme des camarades scolaires	306
Une ambiance de travail bénéfique.....	306
Des échanges scolaires entre internes et externes : l'analyse des conversations.....	307
« Tu me prêtes ta règle ? »	309
3. Une création de partenariat scolaire ?.....	311
III. Pour quels effets scolaires ?	314
A. Des effets quantitatifs modérés.....	314
B. Des effets qualitatifs à questionner.....	315
1. Quelques inflexions concernant la mise au travail.....	315
Plus de travail... pour expliquer les meilleures notes.....	315
Des changements d'investissement à relativiser : une réflexion en termes de dispositions.....	317
2. Une amélioration du comportement des plus déviants.....	321
3. Des effets sur l'orientation ?.....	323
C. Des trajectoires contrastées : un rapport différent au cadre.....	324
1. Une utilisation différente du cadre pour des effets positifs : Solène et Cédric.....	325
2. Une mise en échec du cadre par deux élèves déviants : Romain et Reda.....	327

Conclusion générale.....	331
Du dispositif à l'expérience adolescente.....	333
Expérience adolescente et enjeu scolaire.....	333
L'expérience de Cédric : une réussite du dispositif.....	334
L'expérience de Reda : une mise en échec du dispositif	335
Solène : un métier d'élève accompli.....	336
Romain : une expérience de sociabilité.....	336
De l'expérience adolescente au dispositif.....	337
Des zones d'ombre mises au jour.....	337
Une évolution limitée.....	338
Pour une réelle considération de l'expérience adolescente.....	339
Une absence de prise en compte du point de vue adolescent.....	339
Les relations entre pairs négligées.....	341
 Bibliographie.....	 342