Sociétés et jeunesses en difficulté
Revue pluridisciplinaire de recherche

n°5 | Printemps 2008
Parentalité et pratiques socio-éducatives

Un capital social handicapant : les antagonismes d'une socialisation en cité et d'une insertion professionnelle et scolaire

A handicaping social capital : how socialisation in a low income housing environment becomes antagonistic with professional and school inclusion

Un capital social de desventaja: los antagonismos de una socialización en la ciudad y de una inserción profesional y escolar

Muriel Epstein

Édition électronique
URL : http://journals.openedition.org/sejed/3373
ISSN : 1953-8375

Éditeur
École nationale de la protection judiciaire de la jeunesse

Référence électronique
Muriel Epstein, « Un capital social handicapant : les antagonismes d'une socialisation en cité et d'une insertion professionnelle et scolaire », *Sociétés et jeunesses en difficulté* [En ligne], n°5 | Printemps 2008, mis en ligne le 31 juillet 2008, consulté le 18 mars 2020. URL : http://journals.openedition.org/sejed/3373

Ce document a été généré automatiquement le 18 mars 2020.

Sociétés et jeunesses en difficulté est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Un capital social handicapant : les antagonismes d'une socialisation en cité et d'une insertion professionnelle et scolaire

A handicaping social capital : how socialisation in a low income housing environment becomes antagonistic with professional and school inclusion
Un capital social de desventaja: los antagonismos de una socialización en la ciudad y de una inserción profesional y escolar

Muriel Epstein

NOTE DE L'AUTEUR

The author thanks David Silver for helping with the translation. Merci également à Philippe Combessie, Thomas Quinot et Elisabeth Callu pour leur relecture ainsi qu'aux experts de la revue pour leurs critiques constructives.

> « La "rue", c'est-à-dire le groupe des pairs et l'*ethos* qui y est associé, fonctionne à la fois comme protection contre l'extérieur, comme ressource, symbole d'autonomie et de dignité et en même temps comme handicap dès lors qu'il s'agit de se faire une place en dehors du quartier. Ce qui constitue un capital symbolique positif dans la culture de la rue fonctionne comme capital symbolique négatif, stigmate, en dehors de la cité, à moins de pouvoir le convertir en capital socialement valorisé (via le sport, la culture hip hop par exemple). »

Isabelle Coutant, *Délit de jeunesse,* Paris, la Découverte, 2005, p. 145.

1 Si la vie dans les cités[1] contribue à structurer les réseaux relationnels des jeunes qui y habitent et leur permet de se constituer un « capital social », nécessaire à leur intégration dans ce lieu, ce capital peut devenir un handicap lorsqu'il s'agit d'atteindre leurs objectifs de réussite professionnelle ou scolaire. Cet article se propose de mettre en évidence différents processus à l'œuvre dans ce phénomène, en s'appuyant sur quelques exemples tirés d'une enquête de terrain réalisée pendant deux ans dans plusieurs établissements scolaires à Paris et à Marseille. Nous nous intéresserons en particulier à deux types de réseaux relationnels : le réseau « horizontal » des pairs et le réseau – qualifié ici de « vertical » – qui correspond à la socialisation avec les adultes ressources, c'est-à-dire principalement les « modèles », les parents, et les enseignants. À chaque fois, nous observerons comment fonctionnent ces réseaux pour certains de nos jeunes informateurs[2]. Nous verrons que, systématiquement, le réseau constitue réellement un capital social, qui leur permet de s'intégrer, d'obtenir des capitaux financiers ou un gain de bien-être et, dans le même temps, un handicap pour la poursuite de leurs études ou l'entrée dans le monde du travail, pourtant également souhaitée par les mêmes jeunes. Nous analyserons également les différences importantes observables selon les types de réseaux, notamment entre le réseau d'un des jeunes marseillais, plus fermé et organisé autour d'une délinquance « dure », et celui, plus ouvert, d'un jeune parisien.

2 La première partie de l'article précise le contexte méthodologique et théorique de la recherche et la problématique de l'article puis rappelle brièvement quelques caractérisations importantes des cités. La seconde partie s'intéresse aux normes du groupe des pairs et à la façon dont ces normes sont transposées hors de leur contexte, passant de « capital » à « handicap ». La troisième partie présente l'influence du réseau vertical (grands frères, famille, école) sur le capital social et culturel et sur la scolarité. La dernière partie interroge, en conclusion, le lien entre l'ouverture relative du réseau relationnel et le handicap qu'il constitue.

Une enquête sur le « capital social » de jeunes habitant en cités

Le contexte

Méthode et terrains d'enquête

3 Dans le cadre de ma thèse de sociologie, entamée en 2005, j'ai suivi une trentaine de jeunes, scolarisés lors du premier entretien et âgés de plus de 16 ans (donc à un âge où l'instruction n'est plus obligatoire[3]). Les quatre établissements dans lesquels ils étaient scolarisés sont deux lycées polyvalents parisiens (incluant des sections générales, techniques et professionnelles), et deux établissements dits « alternatifs » qui accueillent essentiellement des « décrocheurs »[4], l'un à Paris et l'autre à Marseille. La mixité sociale des lycées polyvalents est relativement importante ; la répartition des parents d'élèves par catégorie socioprofessionnelle est proche de celle de l'ensemble des actifs français, c'est-à-dire une majorité d'ouvriers mais également des enfants d'employés et de cadres. L'établissement polyvalent que nous nommerons A est

composé à 80 % d'élèves masculins ; il propose des classes préparatoires aux grandes écoles. L'établissement polyvalent B est équilibré dans la répartition filles/garçons et ne propose pas de *cursus* dans l'enseignement supérieur. Les établissements alternatifs C et D, eux, accueillent plus largement des jeunes de classe populaire. L'établissement D est la structure marseillaise.

4 Pour « recruter » mes informateurs, je suis intervenue en classe entière en demandant des volontaires pour une étude sur les parcours scolaires ; ces interventions avaient parfois lieu après des temps d'observation. J'ai également obtenu l'appui des surveillants qui avaient affiché dans leur salle une annonce avec mon adresse électronique. Enfin, ayant une salle à disposition dans tous les établissements, j'ai souvent proposé aux jeunes qui erraient dans un couloir d'avoir un entretien avec eux. J'ai pu les voir deux à quatre fois pour des entretiens longs. J'ai généralement rencontré leurs amis, leurs petit(e)s ami(e)s, leurs enseignants et surveillants, et plus rarement leurs familles. Nous avons également eu des contacts suivis par courrier électronique et par téléphone.

5 J'ai pu étayer mes analyses par des éléments notés sur le « journal de terrain[5] » que je tenais au cours des années 2004 et 2005, alors que j'étais professeur remplaçante à Paris. J'ai travaillé dans l'établissement A, et j'ai passé six mois dans un lycée d'enseignement professionnel voisin du lycée B, ayant parmi mes élèves le frère d'un de mes informateurs.

6 Parmi ces « volontaires », suivis pendant deux ans, une moitié habitait dans des cités. Lors de nos échanges[6], qui portaient principalement sur leur trajectoire scolaire, j'ai pu noter des points communs à propos de l'impact de leur réseau relationnel. ce qui m'a conduite à approfondir la question du rôle du « capital social » de ces jeunes et de l'inversion de valeur qu'il subit d'un contexte social à l'autre.

Contexte théorique : capital social et reproduction sociale

7 « Le capital social est l'ensemble des ressources actuelles ou potentielles qui sont liées à la possession d'un réseau durable de relations plus ou moins institutionnalisées d'interconnaissance et d'interreconnaissance[7]. » Pierre Bourdieu analyse l'échec scolaire des enfants de classe populaire comme le cumul d'un déficit de capital culturel et social adapté et de l'intériorisation d'ambitions « réalistes » (c'est-à-dire conduisant à une stagnation sociale) pour les jeunes et leurs familles[8]. Si certaines personnes ou familles sont effectivement marginalisées et ne disposent pas (ou très peu) de capital social[9], nombre de familles et de jeunes, y compris dans les milieux populaires, disposent d'un réseau relationnel constituant un capital social.

8 Aujourd'hui encore, la notion de capital social est perçue, à l'instar du capital économique, comme positive, c'est-à-dire comme un atout permettant à l'individu qui en est doté de mieux servir ses objectifs[10]. Toutefois, le travail de Ronald Burt[11] permet de comprendre que toute relation n'est pas un capital « monnayable », notamment lorsque le réseau est peu efficient dans un objectif donné[12]. Le présent article s'intéresse à des jeunes qui disposent ainsi d'un capital social qui s'avère, simultanément et suivant le contexte, utile ou embarrassant.

9 Plusieurs auteurs ont montré l'influence du réseau relationnel dans la reproduction sociale. Il s'agit d'une reproduction sociale « subie » par les jeunes du fait d'un déficit de capital social adapté (manque de relations, d'*habitus*, etc.), qui éloigne de l'idéal

d'égalité par l'école et d'ascension sociale grâce aux études, qui seraient à la portée de tous ceux qui s'en seraient donné la peine[13]. Cette ascension sociale est loin d'être toujours souhaitée par les familles, qui entendent souvent se « reproduire » dans tous les sens du terme, le départ du milieu ouvrier pouvant être perçu comme une trahison (y compris aujourd'hui dans les cités[14]). Néanmoins, dans le cas particulier des familles issues de l'immigration (très nombreuses en cité), le désir d'ascension sociale est très présent[15]. Les jeunes rencontrés pour l'enquête sont dans cette dynamique, ce qui s'explique en partie par le fait qu'ils sont scolarisés hors de leur cité ; ils cherchent activement une réussite scolaire – symbolisée par un diplôme – permettant une insertion professionnelle qui leur paraît prometteuse, souvent en recherchant un emploi dans une profession éventuellement « manuelle », mais pouvant être exercée comme « indépendant », telle que électricien ou plombier. Parallèlement, ces jeunes sont très insérés dans la cité où ils vivent et en retirent des ressources.

10 Le présent article vise à préciser l'impact que certains réseaux relationnels dans lesquels les jeunes des cités s'inscrivent peut avoir sur leur réussite (telle qu'ils l'ont eux-mêmes définie). Il procède notamment en comparant – au sein de la population suivie – des jeunes vivant en cité avec d'autres de milieu social similaire vivant en centre ville. Bien que scolarisés dans les mêmes établissements, ces jeunes sont pris dans des réseaux relationnels différents. Contrairement à la plupart des études sur la scolarisation des jeunes de cité, l'étude porte ici sur des jeunes suivis vivant en cité mais qui n'y sont pas scolarisés (ou ne sont pas scolarisés dans des établissements « ghettos »), de sorte qu'ils développent une « envie d'école », à l'instar des jeunes suivis par Stéphane Beaud[16].

Pourquoi parler de « capital handicapant » ?

11 Le terme de « capital handicapant » a été choisi pour insister simultanément sur la ressource que peut être le réseau relationnel et l'obstacle qu'il peut constituer à la réalisation des objectifs des jeunes de milieu populaire socialisés en cité.

12 L'aspect handicapant du lien social est autant lié à certaines valeurs qui s'opposent réellement, comme nous le verrons, qu'à un regard porté sur les jeunes des cités : « Un certain nombre de comportements typiques de la jeunesse populaire, jusqu'alors tolérés, y sont désormais appréhendés à travers une qualification juridique : les « bagarres » sont transmuées en « violences volontaires », les insolences en « outrages » [...][17]. »

13 L'exclusion de l'école et les sanctions institutionnelles amoindrissent les possibilités de socialisation externes à la cité, tandis que les valeurs et les systèmes internes aux « quartiers » rendent difficile l'acceptation de valeurs d'ascétisme nécessaires à l'apprentissage.

14 Ainsi, Jean-Claude Chamboredon[18] explique que la délinquance dans les classes ouvrières est la conséquence de conditions de vie et ne peut être ramenée à une défaillance parentale ou à une crise familiale. En fait, plusieurs facteurs sont souvent simultanés[19], comme nous le verrons dans le cas de Médhi[20], dont les parents divorcent et emménagent dans une cité dans le même temps. Le réseau de socialisation, profitable à certains égards, risque de conduire à des handicaps pour une intégration à l'école ou en emploi, souvent sincèrement souhaitée par les jeunes.

La cité : un contexte particulier

15 Trois éléments sont importants pour comprendre le contexte dans lequel se constituent les réseaux des jeunes : la variabilité des expériences, la stigmatisation liée à la cité, mais aussi la revendication de ce lieu d'habitation.

Des trajectoires diverses

16 Éric Marlière parle de « socialisation fragmentée » pour expliquer que les contraintes sont différentes d'un groupe à l'autre et que la socialisation des jeunes habitants des cités n'est pas homogène[21]. Parmi les six groupes qu'il identifie[22], seuls deux ont un niveau d'étude « supérieur » : les « musulmans pratiquants » et les « invisibles ». Ces derniers vivent en cité mais n'y sont pas visibles, et nous verrons qu'effectivement, se créer un réseau dans la cité vient en opposition avec la réussite scolaire.

17 Nous ne pouvons pas considérer « la cité » comme un tout homogène quel que soit le lieu étudié. Nous nous attarderons ici, non sur les cités elles-mêmes, mais sur l'impact de la vie dans ce type d'espaces sur la réussite scolaire et l'insertion professionnelle. Il s'agit d'analyser les représentations et les modes de socialisation. Les jeunes auxquels nous nous intéressons, contrairement aux « invisibles » décrits par Éric Marlière, ont une vie dans la cité et tentent de combiner « vie en cité » et « réussite scolaire ».

La cité, un lieu stigmatisé, avec des valeurs fortes

18 Plus encore qu'un lieu de stigmatisation, la cité est un lieu stigmatisé par les jeunes qui y vivent, au moins autant que par leur entourage. Les valeurs dont ce lieu est porteur sont très contraignantes, même si elles ne sont pas toujours identifiées comme telles.

19 La chanson du rappeur Sinik[23] (extrait 1) a été mentionnée lors d'un entretien collectif dans un lycée parisien et reflète bien l'image à la fois positive de la cité (« la bande ») et la « fatalité » de la prison, en passant par la déscolarisation, étape qui semble quasi obligatoire aux jeunes interrogés.

L'histoire commence aux Ulis en 1984, [...] *De jour en jour mes nouveaux potes seront mes nouveaux frères*
Peut être qu'on est sur terre mais seul l'enfer me sera offert !
À cet instant, j'ignore encore que les mâtons m'attendent
Va dire à ta maman que je suis un bon, que j'ai déjà ma bande ! [...] *Avec mes potes on joue au foot, de la tour février à la tour août,*
À l'école ça se passe mal je me sens mal, je vis mal, je dors mal,
[...] *L'argent nous fait défaut et par sa faute le père Noël est mort !*
J'ai peur de rien sauf de mon père et ses putains de colères,
De ce putain de collège des profs et des bulletins scolaires.
Ça se dégrade, doucement mais sûrement, et tard le soir sur le banc
J'entends les grands pousser des hurlements !
2 années passent et les premiers soucis s'amassent très vite,
La chance m'évite alors après la classe on casse des vitres !
J'aimais le son mais quand je rentrais j'apprenais pas mes leçons,
Petit mais paresseux [...]
90 j'ai 10 ans je commence à faire le mac et même à parler mal
Parce que j'ai pas cette putain de paire de Nike !!
Je traîne de plus en plus et aime de moins en moins
Hier quand je suis rentré j'ai vu des jeunes rouler des joints dans le coin.
J'aimais l'été avec les potes le soleil sur l'épaule

Du rap et du football, pendant que les grands dessoûlaient sous les halls ;
J'encaisse les coups quand j'ouvre ma gueule ou j'ai un mot,
[...] *Doucement je commence à rentrer tard pour admirer les tours,*
J'ai 12 ans et l'école me casse les couilles alors je sèche les cours !
Je te l'ai pas dit à cette époque la rue m'inspire,
[...]
Tu dois pouvoir m'expliquer ce que c'est, une lettre de l'école
Ils disent que tu y vas pas depuis des mois ! Des mois ! [...]
L'histoire reprend violemment, année 1.9.9.4.
À une époque mon pote où les carreaux éclatent et les keufs claquent,
Mauvaises fréquentations entraînent les tentations
Désordonné selon la conseillère de désorientation !
L'école c'est mort ! Je redoute que ma rue doute !
Dans le fond c'est rien à foutre, Parce que plus tard je serais une star du foot !
Mes premiers vols, mes premières tapes, mes premières liasses,
Mon premier pote qui meurt, mon premier flingue devant ma première tasse
Du haut de ma tour je vis en hauteur avec ma benne autour
Ce putain de monde est sourd, personne m'entend lorsque j'appelle au secours !!
95 avec mes potes ça va de plus en plus mal,
Haineux pour la plupart, me calcule pas, je m'endors de plus en plus tard
[...]
Les grands m'ont dit fais gaffe les keufs te soulèvent dans ton lit !
Effectivement les keufs te sautent pour te faire déraper,
J'avais 16 ans [...] *Encore trop jeune pour travailler, plus d'école, Alors on traîne et on déconne, ici c'est le hall qui distribue les rôles* [...] *À part le son 2 ans plus tard j'ai grillé toutes mes cartes*
Et j'ai soufflé mes 18 bougies aux D4 !
En ressortant je me suis pas dit que j'avais eu tort mec, C'est pour le simple fait mais ça ne te rend ni plus faible ni plus fort !
J'ai dû tirer ma première taf un putain de soir d'été,
Puis j'ai compris que c'était mal et je commence à regretter,
Entre temps j'ai du replonger 2, 3 fois,
La police veut m'avoir le rap est love de ma Voix !
(Extrait , établissement A.)

20 La stigmatisation du lieu est telle qu'il paraît évident à une part de ses habitants que l'échec fait partie intégrante de la vie de la cité, qu'il est impossible de s'en sortir et de réussir à l'école lorsqu'on y vit. Ainsi Médhi, dans l'extrait 2, considère qu'il était « sacrifié » dès que sa famille a emménagé en cité, que toutes ses chances d'avenir sont annihilées par ce déménagement. Même si cela lui permet de passer sous silence la question du divorce de ses parents et de justifier son échec scolaire, la vie en cité, en tant que telle, semble pour lui synonyme d'échec.

L'entretien porte sur le parcours scolaire.
Médhi : *J'étais à C. dans le 16e mais après j'ai changé parce que ma mère et mon père ils ont divorcé. J'ai terminé mon CE1 à C J'avais des bonnes notes et tout ça. Ca allait quoi.* [...] *Je travaillais bien mais quand je suis venu là dans ce 13e là, dans ce truc là,* ***j'ai perdu, quoi.***
ME : *Pourquoi ?*
Medhi : [avec l'air de dire que c'est évident] *J'avais 7-8 ans.* ***Je pars d'un immeuble vers une cité.*** [...] *J'étais à K. l'école la plus... la plus merdique du 13e parce* ***qu'ils ont dit : « Tous les élèves qui passent par là bas, ils auront pas d'avenir. »***
ME : *Qui c'est « ils » ?*
Médhi : *Tout le monde, je sais pas, mon frère il m'a dit ça.*
ME : *En CE1, tu pensais que tu n'avais pas d'avenir ?*
Médhi : *Non ! Mon frère il me l'a dit après, en CM2. Il m'a dit : « Ce bahut-là, faut changer, t'as pas d'avenir. Il m'a dit : « Faut prendre un bête de collège et tout ça. » En primaire je*

travaillais bien mais le problème là c'est le foutage de merde là, j'arrive pas à m'arrêter.
(Extrait , établissement A - Médhi, 2nde année de BEP, 17 ans, père cuisinier et mère employée de maison, vit dans un appartement en cité avec 3 de ses 4 frères.)

21 La cité porte ses évidences, de « galère », de prison et de frustrations, qu'il s'agisse de la paire de Nike pour Sinik, du caméscope pour Nicolas (extrait 3), ou de la voiture pour Amina (extrait 3). La société de consommation, fortement valorisée en cité, est un modèle et les jeunes que j'ai rencontrés[24] disent que « *tout le monde peut sauf* [eux] ». J'ai été, à plusieurs reprises, surprise de la facilité que mes interlocuteurs avaient à penser que « *les autres* » (c'est-à-dire les « *bourgeois* », les « *blancs* », etc.) étaient riches, avaient tous une paire de Nike et une voiture de luxe. Il s'agit bien de la société de loisirs et de consommation dont ils se sentent exclus même si, comme c'est le cas pour Amina (extrait 3), l'essentiel est assuré avec difficulté grâce aux aides sociales.

Nicolas *: Ma mère, elle trime toute la journée et on n'a pas de quoi se payer un caméscope, c'est pas juste* [il sera renvoyé de son établissement après avoir volé un caméscope dans une gendarmerie].
(Extrait , établissement B - Nicolas, 18 ans, scolarisé en lycée technique ; il vit avec sa sœur et sa mère dont le faible salaire leur permet de couvrir les dépenses courantes, mais reste insuffisant pour un plein accès à la société de consommation.)
ME : *Quand tu dis : « Je suis en galère », t'en es au stade où tu as du mal à manger ?*
Amina : *Non, je mange chez ma grand-mère mais quand je sors avec mes copines, elles ont toujours des sous, moi j'ai pas.* [...] *Je peux pas économiser pour m'acheter une voiture, des trucs comme ça hein !*
ME : *Pour les tickets de métro* [elle vient à la mission locale pour un problème de tickets de métro] *ça va aller ?*
Amina : *Ouais ! Soit ils me dépannent des tickets, soit ils me font la carte au mois.*
(Extrait 4, établissement D - Amina, 21 ans, déscolarisée en recherche d'emploi, vit dans les quartiers Nord de Marseille ; ce second entretien a lieu dans son ancienne école, en face de la mission locale.)

22 En fait, pour Amina et Médhi, un autre phénomène se superpose à la réalité de la cité : aux valeurs de « débrouille » et de « virilité[25] », au besoin de s'affirmer dans la société de consommation, vient s'ajouter la difficulté d'être des enfants d'immigrés qui ne réussissent pas à réaliser le projet parental[26], créant les frustrations au cœur de la famille.

La cité, un lieu de vie revendiqué

23 La cité est essentiellement stigmatisée de manière négative mais elle est également valorisée, non seulement par les jeunes qui y vivent, pour ses valeurs de « débrouille », mais également par des jeunes qui n'y vivent pas, pour les mêmes motifs, et parce que cela leur permet d'afficher une forme de virilité et de capacité au bon mot[27].

24 Lors d'un entretien collectif (extrait 5), cinq garçons, élèves de seconde dans un lycée technique, de milieu modeste (mais loin de la paupérisation ; par exemple, des parents petits commerçants) valorisent la cité et prétendent tous y habiter (ce n'est le cas d'aucun).

ME : *Vous habitez où ?*
Eux : *15e, 17e, 13e, 13e, 13e.*
ME : *Je veux pas t'insulter mais le 15e, c'est réputé « un peu bourge »* [ils viennent de dire beaucoup de mal des « bourges »]*, t'es où dans le 15e ?*
Pierre : *Cité Falguière.*
ME : *T'es dans une cité ?*
Pierre : ***À côté ouais***[28]**.**

[...]
ME [à un autre] : *Et toi, le 17e ?*
Paul : *C'est 17e, presque 18e !* [Le 18e arrondissement de Paris et notamment le quartier de la Goutte d'or est réputé difficile.]
(Extrait 5, établissement A.)

25 Tous ces jeunes interviewés revendiquent d'habiter dans une cité alors qu'ils n'y habitent pas. Il semble dangereux, dans le cadre du groupe au moins, d'être identifié à un *« bourgeois »,* ou à quelqu'un qui a de l'ambition pour sa scolarité. La concordance entre les valeurs de la cité (*« être cool »*, *« être fort »*, *« savoir se faire respecter »*, *« ne pas se prendre la tête »*) et les valeurs adolescentes (surtout pour cet établissement masculin) est particulièrement importante et explique, au moins en partie, la revendication de la cité comme lieu de vie. Cette concordance des valeurs facilite la transposition des normes de la cité dans l'école.

26 Une autre hypothèse pour expliquer la revendication de ces valeurs est le risque d'être la cible de *racket*. C'est ainsi que, par volonté d'intégration, des jeunes tant de milieu « petit-bourgeois » que de milieu populaire adoptent une « culture de cité[29] » et rejettent, dans le cadre de la bande, l'idée qu'ils ont par ailleurs, que réussir, c'est réussir à l'école[30]. D'autres sociologues ont observé ce type de situation[31] où être « agresseur » (ou identifié comme tel) permet d'améliorer ses conditions de vie.

27 L'établissement A est à la fois très masculin (les formations techniques et professionnelles qu'il propose attirent quasi uniquement des jeunes hommes) et accueille des jeunes de milieux hétérogènes. La part des jeunes vivant en cité est faible, de sorte que ces derniers sont assez peu scolarisés entre eux. La construction des normes en revanche est fortement influencée par l'homogénéité masculine, le rap et la culture de la cité. Médhi, dont nous reparlerons à plusieurs reprises, est scolarisé dans l'établissement A.

Le réseau horizontal (groupe des pairs)

28 Le groupe des pairs constitue à l'adolescence un groupe de refuge et de construction de soi. Mais c'est aussi un groupe très normé et normatif. Cette partie présente les normes de groupes de pairs habitant dans des cités, puis la façon dont ces règles sont délocalisées dans le cadre scolaire et mènent à une déviance.

Des normes opposées à celles de la réussite scolaire et professionnelle

29 Nous allons observer tour à tour les valeurs, les normes d'apparence et la logique de l'honneur.

Profiter de la vie : la « déconne » comme valeur phare

30 La « *déconne* » est la valeur phare, la plus visible, mise en avant comme étant « cool », par les adolescents. *A priori*, cette « *déconne* » n'est pas perçue comme contradictoire avec la réussite scolaire et l'insertion professionnelle, elle conditionne l'insertion sociale ; il s'agit de savoir profiter de la vie (extrait 6). C'est une valeur perçue exclusivement positivement ; il s'agit de ne pas « *se prendre la tête* »... Même si une jeune

fille de milieu aisé témoigne des trésors d'ingéniosité qu'elle développe pour « *déconner* » discrètement (extrait 7), elle reste l'exception face aux nombreux jeunes de classe populaire pour qui « *mettre de l'ambiance* » est une forme de socialisation naturelle qui semble totalement indépendante de leur réussite scolaire.

> **ME :** *Vous disiez tout à l'heure que pour aller en S, fallait être français, bourge tout ça, vous vous considérez de quel milieu ?*
> **Paul :** *Normal.*
> **Les autres** [soulagés] : *Ouais normal.*
> **ME :** *C'est quoi normal ?*
> **Paul :** *C'est celui qui se la raconte pas, qui pense pas qu'aux études, qui pense à autre chose à côté quoi.*
> (Extrait 6, établissement A [lycée technique], entretien collectif avec des élèves de 2nde.)
> **Émilie :***Je jetais de l'encre sur les profs lorsqu'ils ne me voyaient pas car il fallait bien que j'arrive à faire des conneries pas graves, à ne pas passer pour une intello, sinon je me faisais emmerder.*
> (Extrait 7, établissement B - Émilie, 2nde, 17 ans, parents profession libérale, vit dans un quartier chic de Paris.)

31 Stéphane Beaud[32] a mis en évidence l'importance de l'ascétisme scolaire dans la réussite, et les contraintes sociales qui pèsent sur les jeunes garçons des cités, les conduisant à être constamment dehors et à répondre aux différentes sollicitations (match de foot, vie de la cité, etc.) pour être intégrés dans la cité. La construction de ce capital social nuit à leur scolarité de manière directe par le temps qu'il prend et l'impossibilité de conjuguer, dans le même temps « être dans une bibliothèque en train de travailler » et « être dans la rue avec ses amis ».

32 Dans une extension de cette valeur de « profiter de la vie », il montre qu'on trouve un rejet des valeurs scolaires, parce qu'il y a là une compensation symbolique aux échecs scolaires et un rejet finalement de toutes les personnes « traîtres au milieu » qui « réussissent » à l'école[33]. À propos de Soufiane, lycéen qui réussit, il écrit par exemple : « Il reste aussi le "copain de bloc" de ceux qui sont déjà sur le bord de la route, qui passent leurs journées à "traîner" au bas des immeubles. Il voudrait bien aider ces derniers, les encourager, ne pas apparaître à leurs yeux comme un traître, comme un "moraliste" (expression qu'ils ont employée pour se moquer de ses encouragements moralisants) et, pire, comme un "Français", un "Blanc"[34]. »

33 Ainsi, les valeurs internes au groupe qui permettent à la communauté de tenir et d'exister et empêchent les individus de s'en sortir marquent le champ de la cité[35], champ qui doit se démarquer de la réussite scolaire, perçue comme « *bourgeoise* ».

34 S'alimente également, au travers de cette valeur de « *la déconne* » et du rejet scolaire un échec dont on ne sait pas s'il est cause ou conséquence : le rejet scolaire entraîne un replis entre amis et ce dernier rend plus difficile une réussite scolaire.

Tenues vestimentaires et attitudes corporelles

35 L'extrait 8 est issu d'un entretien avec Sami, élève de classe préparatoire aux grandes écoles, issu de milieu populaire (père agent de sécurité, mère gardienne et femme de ménage), et de l'immigration marocaine. Sami ne vit pas en cité mais dans le 5e arrondissement de Paris et, contrairement à d'autres jeunes dont le profil est similaire, il a acquis une connaissance fine des codes sociaux de la bourgeoisie. Il a également acquis, à l'école, les codes sociaux des jeunes avec qui il était scolarisé. Il est très

conscient de l'importance de l'attitude vestimentaire et corporelle pour marquer ou pour masquer une appartenance à la cité. Son discours tranche radicalement avec ceux d'autres jeunes du même milieu et de la même origine (mais vivant en cités), habitués à un racisme permanent et à être considérés comme responsables de toute la délinquance de quartier.

> **Sami** : *Je peux faire toutes les conneries que je veux avec ma tête de premier de la classe.*
> **ME** : *Pour une tête de premier de la classe, tu es typé arabe, ce n'est pas le discours habituel...*
> **Sami** : *Ça n'a rien à voir. Les gens ne sont pas si racistes que ça. Je n'ai pas la casquette à l'envers et l'air énervé. Je ne suis pas en train de dire : « Je suis ouf »* [il se courbe un peu, prend un air excité et change d'attitude corporelle] *en te menaçant avec un couteau. Si je casse la gueule d'un type avec mes lunettes et mon petit pantalon de velours, ce sera sa parole contre la mienne et, en général, comme je m'exprime bien et que je suis toujours très poli et bien habillé, c'est moi qu'on croit*[36].
> (Extrait 8, établissement A)

36 La connaissance des expressions linguistiques, et la connaissance des valeurs « hors la cité » permettent à Sami une intégration réussie, dans son cas, conciliable avec une vie sociale dans la mesure où, justement, il sait adapter sa posture à son environnement.

37 En fait, P. Bourdieu faisait déjà ce constat de la discrimination possible par la tenue corporelle et vestimentaire : « Il n'est pas jusqu'à des indices comme la "tenue" corporelle et vestimentaire, le style de l'expression ou l'accent, qui ne fassent l'objet de "petites perceptions" de classe et qui ne contribuent à orienter, le plus souvent de manière inconsciente, le jugement des maîtres[37]. » I. Coutant[38] parle même de jeunes « bilingues » pour désigner ces jeunes qui savent s'adapter à la fois aux contraintes de la cité et à celles du monde du travail, qui connaissent suffisamment bien les codes sociaux pour « jouer sur les deux tableaux ».

38 Aïcham, qui fut mon élève lorsque j'enseignais en lycée à Paris, élève très enthousiaste issu de milieu populaire d'origine maghrébine (père mécanicien, mère femme de ménage ne parlant pas français) confirme complètement cette assertion : il sait qu'il ne faut pas s'habiller de la même façon pour être avec ses copains à l'école, et pour aller travailler (extrait 9).

> Aïcham vient me voir à la fin d'un cours, il est très excité à l'idée d'aller travailler.
> **Aïcham** : *Madame, madame, je vais aller travailler ; au Mac Do je pense.*
> **ME** : *Vous voulez que je relise votre lettre de motivation ?*
> **Aïcham** : *Oui, vous pouvez ?*
> **ME** : *Je peux toujours, après je ne sais pas ce que ça donnera. Ça ne doit pas être si dur de rentrer chez Mac Do du moment que vous vous tenez correctement que...*
> **Aïcham** [me coupant la parole sous l'excitation] : *Je sais, je sais, je vais pas y aller comme ça* [il montre sa tenue avec son jogging et sa casquette], *je vais mettre une belle chemise, je vais mettre un jean pas trop large et tout et tout* [il a l'air tout content de savoir qu'il ne faut pas s'habiller pareil].
> (Extrait 9, établissement A)

39 Ainsi, la tenue vestimentaire et les attitudes corporelles sont partie intégrante des normes du réseau des pairs et conditionnent l'intégration dans celui-ci. Il en est de même pour l'intégration en emploi. Les normes de tenues vestimentaires sont différentes pour la vie en cité et pour la vie professionnelle, ce qui complique une double socialisation.

La logique de l'honneur

40 La logique de l'honneur est très présente dans les cités[39]. Elle légitime une violence et des comportements qui sont essentiels dans ce lieu mais ne sont pas tolérés à l'école.

41 Il est donc primordial, pour comprendre en quoi les normes de la cité sont en contradiction avec une insertion « classique », de savoir que « l'honneur » est aussi une valeur phare et que cet honneur (ou sa sauvegarde) passe par des comportements qui peuvent paraître « antisociaux » selon les normes dominantes : par exemple, « se battre renvoie à la question de l'honneur[40] ».

42 L'extrait 10 illustre le fait que les limites peuvent être relatives à un groupe, et essentielles à faire respecter. Amina, marseillaise, tolère les violences masculines familiales (elle est frappée régulièrement par son oncle) mais, entre filles, elle considère que ses 21 ans lui donnent un droit d'aînesse absolu sur ses cadettes :

> **Amina** : Yasmina me dit : « Même si Inès t'insulte, tu dis rien ». Je dis : « Comment, je dis rien ? » C'est une minotte de 19 ans qui va me marcher dessus ! À moi ? Ah non, j'en ai marre, moi ! Me faire marcher dessus, déjà par les mecs de mon quartier, je me fais marcher dessus et bon, la minotte, elle a 19 ans [...]. Je me laisse pas marcher dessus.
> (Extrait 10, établissement D)

43 Il est d'ailleurs intéressant de voir qu'Amina emploie le terme *« minotte »* qui désigne localement les enfants pour parler d'une jeune femme de deux ans sa cadette.

44 De plus, les codes internes à la cité, et notamment les codes de l'honneur, échappent aux normes et régulations dominantes. C'est ainsi que Médhi, en garde à vue parce qu'un camarade de classe a porté plainte contre lui, a trouvé aberrante ma suggestion qu'il aurait pu porter plainte le premier au lieu de se venger (extrait 11) :

> **Médhi** *: Il m'a frappé et alors ? C'est pas parce qu'il m'a frappé que je vais porter plainte ! Je porte pas plainte moi ! J'ai pas voulu porter plainte. J'avais la haine, je voulais me venger. Je savais pas moi. D'habitude, dans le lycée quand on fait des têtes-à-têtes* [des duels]*, c'est des têtes-à-têtes, y'a pas de plaintes. Je suis pas habitué à aller porter plainte, je vais pas perdre mon temps à aller porter plainte.*
> (Extrait 11, établissement A)

45 Pour Médhi, tout est aberrant dans la situation : le fait que je puisse suggérer qu'il porte plainte et le fait que son camarade de classe ait porté plainte. En fait, comme l'explique Éric Marlière[41], les jeunes de cité perçoivent la police comme une corporation hostile qui ne peut en aucun cas les protéger et dont rien ne les protège. Médhi en particulier, à qui il a été dit : « *Cause toujours, on ne te croit pas* » lors de plusieurs de ses convocations au commissariat, ne pouvait pas imaginer que son camarade, lui, porterait plainte, et encore moins qu'il avait lui-même ce droit.

46 Ce qui nous amène au point suivant : c'est lorsque les règles de l'honneur qui ont cours dans la cité sont délocalisées qu'elles deviennent handicapantes.

Des normes du groupe à la déviance

La délocalisation et l'extension des règles

> Pendant le ramadan, en cours d'aide individualisée, alors que je n'ai que 5 élèves, Aïcham lance un gros mot en arabe. Un autre, arabophone, le reprend.
> **L'autre** : *Mais ça va pas la tête ?! Lancer des gros mots pendant le ramadan, c'est péché.*
> **ME** : *Que se passe-t-il ?*

L'autre : *Aïcham, il a dit un gros mot et c'est le ramadan.*
ME : *Etre en cours de maths n'est pas suffisant pour ne pas dire des gros mots ?*
L'autre : *C'est pire pour le ramadan !*
(Extrait 12, établissement A)

47 Les habitudes prises en dehors du monde scolaire sont reproduites à l'école, et souvent sans volonté de nuire. Les jeunes n'ont simplement pas conscience (ou ne semblent pas avoir conscience) des limites des règles qu'ils appliquent, et les transposent facilement.

48 Le capital culturel construit en cité[42] (qui inclut la logique de l'honneur, ou les « *têtes-à-têtes* ») est transplanté en dehors du cadre de la cité sans que le jeune n'associe des règles à un lieu. Cette délocalisation des règles est fortement nuisible à l'insertion professionnelle et scolaire du jeune.

49 L'extrait suivant me paraît extrêmement significatif de la délocalisation du vocabulaire et des règles de la cité à l'école :

Médhi [très énervé au moment où il raconte cette anecdote] : *Alors le prof, le prof, il m'a dit qu'on allait s'expliquer à la fin du cours. À la fin du cours, on se frappe. Et là ! Le prof !* [Médhi a l'air encore choqué rien que d'y penser], *il est allé porter plainte.*
(Extrait 13, établissement A)

50 D'évidence pour Médhi, le professeur l'a provoqué sur son propre terrain et n'a pas respecté les règles du jeu.

51 Il y a là un problème de langage sur le terme « *s'expliquer* » qui signifiait « frapper » pour le jeune de la cité et « parler » pour l'enseignant. On voit également, du point de vue de Médhi, un non respect – par le professeur – des règles du règlement de compte « entre soi ».

52 Sur les écarts de valeurs sociales défendues, il ne perçoit pas que ses références culturelles ne sont que locales et il projette les *habitus* de son propre milieu sur son environnement scolaire. Il se retrouve alors en décalage et, faute d'un langage commun, est handicapé et ne comprend pas l'erreur qu'il a commise.

53 D'après J.-C. Chamboredon[43], la différence des taux de délinquance entre les milieux sociaux populaires et bourgeois s'explique en partie par les normes de la sous-culture[44] délinquante en milieu populaire (signe de virilité, et de débrouillardise). Il s'agit bien d'avoir acquis une sous-culture et de ne pas en connaître précisément les limites géographiques.

54 Les camarades de classe de Médhi ne viennent que peu de cités et, pour ceux qui en viennent, ils ne vivent pas tous dans la même cité. Nous ne retrouvons donc pas là la solidarité « classique » observée dans d'autres groupes (tels que les « Hammerton boys » de P. Willis[45]) et, si les jeunes « jouent » parfois avec les nerfs des enseignants, ils sont loin de former un groupe cohérent et solidaire. De sorte que l'on ne retrouve pas chez Médhi la satisfaction d'avoir mis l'institution en difficulté, mais bien de l'incrédulité devant le non respect des règles de la cité par l'enseignant.

L'engrainage et l'engrenage

55 L'engrainage est le fait de « se faire implanter une [mauvaise] graine[46] ». L'entrée en délinquance nécessite d'être amorcée, toujours par des amis. Les jeunes sont ensuite pris dans un « engrenage », jeu de rouage qui les maintient sur ce versant-là sauf, éventuellement, à changer de groupe relationnel.

56 C'est le cas de Barnabé (extrait 14) qui décrit de nombreux actes délictueux au collège. Il explique clairement le côté « *amusant* » du vol qui est une activité commune.

> **Barnabé** : *On est en 6e, on est jeune, on fait pas mal de petites bêtises.* [...] *J'ai un peu changé car j'ai fait des nouvelles connaissances. Des mauvaises fréquentations. On termine les cours, on reste dehors, devant le collège à papoter.*
> [...]
> **Barnabé** : *Ben j'y étais allé* [au commissariat], *je pense, 2, 3 fois pour vol.*
> **ME** : *Tu volais quoi ?*
> **Barnabé** : *Des petits objets.*
> **ME** : *Et pourquoi tu faisais ça ?*
> **Barnabé** : *Je pense que ça devait être pour m'amuser parce que j'avais tout ce que je voulais vu que j'étais le plus petit, le seul garçon ; j'étais vachement gâté mais dès qu'on était avec les potes, on y allait juste pour s'amuser.*
> (Extrait 14, établissement B)

57 Le phénomène n'est pas spécifique aux garçons, ainsi qu'en témoigne Amina (extrait 15) qui impute à ses amies l'essentiel de ses « dérapages ».

> **ME** : *T'as pas d'amies là-dedans* [l'école] ? *T'as pas d'amies du tout ou juste dans la liste* [qu'elle vient de me citer] ?
> **Amina** : *J'aime pas les amies ; c'est que des problèmes. Les amies, y'a pas d'amis dans la vie. Y'a que des problèmes avec les filles.*
> **ME** : [...] *Est-ce que tu sais comment ton image a évolué dans ta famille ?*
> **Amina** : *Je sais pas... Avant j'étais pas comme ça ; j'avais rien le droit de faire. J'étais une petite fille sage et c'est tout, après j'ai grandi, j'ai connu les copines, les amies ; les amies et tout fumaient du shit.*
> **ME** : *C'est pour ça que tu veux plus d'amies ?*
> **Amina** : *Les copines, y'a que des disputes, que des bagarres, que de la jalousie.*
> **ME** : *Mais tu les vois ?*
> **Amina** : *Non, c'est des copines, sans plus, je les vois pas 24 h sur 24.*
> **ME** : *Avant tu les voyais plus ?*
> **Amina** : *On sortait, on se baladait. Maintenant, non, c'est chacun son chemin. Elles vont m'apporter quoi de plus ? Un travail ? Elles peuvent rien m'amener ; elles savent que venir, me parler de leurs problèmes.*
> **ME** : *Vous vous dites quoi quand vous vous voyez ?*
> **Amina** : *Bonjour ça va ? Et toi ça va ? T'as trouvé du travail ? Non pas encore. On se dit que ça.*
> (Extrait 15, établissement D)

58 Amina a identifié que son réseau relationnel constituait un capital négatif car, d'une part, il ne lui permettait pas d'avoir un emploi et, d'autre part, il risquait de « l'engrainer ». Amina est dans l'établissement D (marseillais), nous verrons que les jeunes rencontrés dans cet établissement ont nettement plus conscience que les autres des effets négatifs potentiels des réseaux relationnels.

59 Ainsi le groupe des pairs, qui constitue par certains aspects une ressource pour les jeunes suivis, est également un handicap à une insertion scolaire et professionnelle.

Le réseau vertical

60 Si le réseau des pairs est essentiel à l'adolescence, les jeunes socialisent également avec les générations plus âgées, en particulier les « grands frères » dans la cité, la famille, et les enseignants lorsqu'ils sont scolarisés. Ces relations, comme les précédentes, fournissent un capital social qui peut s'avérer contre-productif.

Les « grands frères »

61 Les « grands frères[47] » sont des modèles (spécifiques à la cité) et des protecteurs pour les jeunes. Ces grands frères peuvent être des « insérés » ou des *« bads »*, selon la typologie proposée par P. Duret. Ils ont en commun de servir de modèles aux jeunes et d'avoir une influence sur eux. Les « insérés » vont plutôt conduire les jeunes vers l'insertion, tandis que les *« bads »* se positionnent dans un système plus ambivalent. La cité où vit Médhi est menée par des *« bads »*. Médhi les appelle *« les grands »* et témoigne beaucoup de respect pour eux (voir extraits 16, 17 et 18).

62 Les *« grands »* servant de modèles et de protecteurs, ils sont souvent admirés et ce d'autant plus qu'ils partagent éventuellement leur « butin », se donnant une image de Robin des bois. Le témoignage de Mohamed (extrait 16) est typique des réalités ou légendes des cités, constitutives de l'*aura* des *« grands »*.

> **Mohamed** : *Une fois les grands, je me souviens, ils avaient fait un braquage ; ils étaient partis, je crois en Clio, comme les voitures des policiers. Ils sont revenus, ils avaient des gros sacs de 50 centimes 20 centimes ! Mais en euros ! Tu prenais juste une petite poignée, le gars il a pris une poignée... Tu en avais pour 10 euros, une petite poignée. J'ai commencé à péter un câble.*
> *Les petits renois, ils venaient, tu vois ils venaient, ils mettaient leur pull là tu vois comme ça là* [il montre un pull retourné en bas pour faire récipient]*. Après le gars, il mettait des grosses poignées d'argent pour les petits, il faisait « Allez, c'est bon maintenant, va t'amuser, va t'acheter quelque chose de bon. » Tous les petits ont fait la queue et tout le monde a eu son argent. Mais ça faisait beaucoup.*
> (Extrait 16, établissement A - Mohamed, 19 ans, issu de l'immigration marocaine, aîné de 6 enfants, père handicapé suite à un accident du travail dans le bâtiment, mère au foyer ; ami avec Médhi, il travaille régulièrement.)

63 Les *« grands »* vont avoir un rôle de guide vis-à-vis des jeunes, les aidant éventuellement dans leurs démarches. Pour Médhi, par exemple, ils l'aident à écrire du rap.

> **Médhi** : *Ouais, normal. Je voulais pas faire des études, ça m'intéresse pas. Enfin si ! Si j'ai pas le choix, je les fais. Je voulais faire quoi ? Mais là je suis en train de faire le rap là. Je suis en train de faire un trip du rap avec des grands de ma cité.*
> **ME** : *Tu chantes ? Tu écris ?*
> **Médhi** : *Ouais, je chante le rap et j'écris.*
> **ME** : *J'aimerais bien voir ce que tu écris.*
> **Médhi** : *C'est du rap hard hein. Au début j'écrivais n'importe quoi. Puis après, les grands ils m'ont expliqué, ils m'ont dit fallait pas écrire n'importe quoi, fallait écrire des trucs qui te sont arrivés ! Genre, ce que tu penses. Puis après, j'ai écrit sur le racisme, des trucs comme ça.*
> (Extrait 17, établissement A)

64 Mais les « *bads* grands frères » servent également de modèles dans leurs activités « hors la loi », conduisant à l'établissement de normes un peu surprenantes pour qui n'est pas du milieu. Par exemple, dans l'extrait 7, on voit que le modèle proposé implique une gradation dans les actes délictueux avec l'âge.

> **ME** : *Et niveau finance alors, du coup ?*
> **Médhi** : *Si, ça va, j'avais de l'argent mais tout est parti.*
> **ME** : *Et à part un scooter, t'as volé quoi ?*
> [rires]
> **ME** : *Ça a l'air drôle ça* [sourire].
> **Médhi** : *Non, c'est que j'ai fait plein de trucs ! Des portables, tout ça mais c'est fini ça...*
> **ME** : *Pourquoi c'est fini ?*

Médhi : *Parce que, j'ai grandi, si les grands de ma cité ils apprennent ça, ils vont rigoler. Ils veulent du gros eux. Parce que c'est fini, parce que c'est pour les gamins ; c'est pour les gens qui ont 13 ans.*
ME : *Tu voles des voitures ou tu voles plus ?*
Médhi : *C'est une banque sinon rien.*
(Extrait 18, établissement A)

65 Certains jeunes sont élevés par ces *« bads »* qui jouent le rôle de pères de substitution, ils trouvent à leur côté argent et protection, sans qu'ils ne se construisent d'avenir hors de la cité.

66 À l'inverse de Médhi, qui insistera pour que j'écrive sur mon journal de terrain que *«* [son] *père qui l'a laissé tomber est un bâtard »*, Sami, scolarisé dans le même établissement, insistera sur l'importance de son père, très présent et cadrant, pour son éducation. Il expliquera à plusieurs reprises tout ce que son père lui a transmis comme savoir être *« même* [s'il n'a] *pas un travail très qualifié ».* Contrairement à Médhi qui se réfère tout le temps aux *« grands de la cité »*, Sami, lui, se réfère à son père *« qui sait s'adapter à tous les pays où* [ils sont] *allés malgré* [leur] *situation financière ».* L'impact du modèle sur la socialisation, le savoir-être, et les valeurs apparaît là assez clairement[48].

67 Cet impact sur le savoir-être conduit à des relations très différentes avec le corps enseignant, et finalement à des parcours scolaires très divergents du point de vue de leur reconnaissance sociale. Médhi, à l'issue des deux ans où je l'ai suivi, a échoué au BEP et passé plusieurs mois sans formation ni travail, tandis que Sami a obtenu un baccalauréat scientifique et a intégré des classes préparatoires aux grandes écoles.

La famille

La famille, modèle ou contre-modèle

Médhi : *Je sais pas, y'a un copain à moi, il a fait de la plomberie et il touche trop d'argent. Mon oncle, il fait de la plomberie et il touche, il a une bête de voiture et tout ça et il a un pavillon et j'ai envie de faire comme lui.*
ME : *Ton oncle te sert de modèle ?*
Médhi : *Oui.*
ME : [...] *Qu'est-ce qui te retient d'aller vendre du shit puisque c'est facile et bien payé ?*
Médhi : *Mon oncle. Parce qu'il a fait 16 ans de prison. C'est le frère de celui qui est plombier*
(Extrait 19, établissement A)

68 Le choix de Médhi (extrait 19) de s'engager dans la voie d'un BEP plomberie est lié au métier de son oncle. Inversement, si l'oncle qui a fait seize ans de prison sert de contre-modèle, il représente aussi une forme de possible.

69 Ce possible est d'autant plus présent pour Médhi que sa famille l'a pré-désigné pour aller en prison ainsi qu'il en témoigne dans l'extrait 20.

Médhi [presque en criant] : *J'avais trop peur, je me suis fait virer DEUX semaines* [du collège].
ME : *Mais tu as eu peur de quoi ?*
Médhi : *J'avais peur de me faire virer. Enfin non, j'ai pas peur de me faire virer,* ***j'ai peur de ma mère*** *et de mes frères. Ma mère, y'a personne comme mère qu'est comme elle. Ça je peux vous le dire, je peux vous le confirmer* [rire de Mohamed, présent à l'entretien, qui semble approuver]. ***Ah ma mère, elle, elle frappe hein !***
ME : *Tu as peur de ta mère parce qu'elle te frappe ?*
Médhi : *Ah ouais, trop. C'est pas les punitions, moi si elle me punit ça m'arrange. Si elle me prive de dessert, elle peut me priver toute la vie, je m'en fous moi. Y'a pas de punitions*

comme ça pour moi. Y'a interdit de foot. Elle me déchire la vaisselle.
ME [interloquée] : *Hein ? Elle te déchire la vaisselle ?*
Médhi : *Elle me déchire, je fais la vaisselle virgule. Elle me déchire et dès que par exemple je passe devant eux, une gifle par là, et mon frère il me met une deuxième gifle et ainsi de suite,* ***mon petit frère il se fout de ma gueule. Il dit : « Ouais, prends pas l'exemple de lui » tout ça, il dit : « Lui c'est un voyou. » Il a dit : « Plus tard il fera de la prison tout ça », c'est ce qu'ils disent.***
(Extrait , établissement A.)

70 Médhi décrit ici une situation qui m'a paru exagérée dans un premier temps (il me semblait qu'il y avait un côté « martyr » qui ne collait pas à la personnalité « battante » de Médhi). Elle a, en fait, été validée ultérieurement par Mohamed et par les membres du personnel scolaire (CPE et proviseur notamment).

71 Le/la fautif(ve) une fois stigmatisée, les parents mais aussi les frères sont autorisés à le/la frapper, comme en témoignent Médhi dans l'extrait 20 et Amina dans l'extrait 23.

Les familles : une ressource pour leurs enfants ?

72 Médhi témoigne dans les extraits 21 et 22 d'une double difficulté vis-à-vis de l'école (face à laquelle il est seul), et face à la justice (sa mère n'ayant pu venir le chercher rapidement en garde à vue lorsqu'il s'y est trouvé).

Médhi : *Au lycée ils m'avaient dit : « Ou on te vire, ou on t'emmène en garde à vue nanani », mais ils m'ont tout fait. C'était l'année dernière. Après je me suis fait virer du bahut quand je suis revenu. Je sais pas ce qu'ils ont fait, ils ont porté plainte.* ***Ma mère elle pouvait pas venir me chercher****. Après j'ai eu trop de problèmes, j'ai rien compris à l'histoire.* ***Je comprenais rien. Je parlais au commissaire, il me disait : « Je m'en fous, je veux pas savoir ton histoire, je te crois pas »****. J'ai eu le juge, P., là du 13e, je sais pas quoi. Je lui ai parlé à la juge.* ***Elle m'a rien fait, elle m'a mis trois ans de sursis****. Il m'en reste un je crois... euh deux ans. Elle m'a dit de lever la main droite et de jurer je sais pas quoi là ; après, j'ai pris un livre rouge là, code pénal je sais pas quoi ; je l'ai lu. Elle m'a dit : « Tu lis l'article 125. » Des pages je sais pas quoi. Ben j'ai lu. Après, je sais pas, elle m'a dit : « Ouais, pendant 3 ans si tu fais un truc, je te mets trois ans de sursis. Si tu fais un truc, ce sera la prison direct et tout ça. » J'ai rien compris !*
(Extrait 21, établissement A)
Médhi : *Le conseil de classe, c'était y'a trois semaines, je sais plus ; ils m'ont pas viré, c'est juste que l'année prochaine, ils me reprennent pas ici, ils me l'ont dit.*
ME : *Mais ils ont accepté ton passage en bac pro ?*
Médhi : *Y'a pas écrit ; y'a rien écrit, c'est au rectorat de décider et ils m'ont envoyé la lettre en disant qu'ils ne voulaient pas qu'ils m'acceptent dans ce lycée-là.*
ME : *Tes parents ne peuvent pas t'aider, ce serait possible ? Tu n'as pas un grand frère ou une grande sœur qui pourrait s'en occuper ?*
Médhi : *Mon père il n'est pas là et ma mère elle parle pas bien français. J'ai deux frères. Mais je lui parle pas. Enfin, je parle au plus grand mais le plus grand, il travaille, il a pas le temps.*
ME : *Tu fais comment pour trouver un autre établissement ?*
Médhi : *Ça dépend, si ils me parlent mal, je m'énerve vite, si ils me parlent gentiment, je ne vois pas pourquoi je vais m'énerver. Si ils me parlent gentiment, je parle gentiment. Si je vois le monsieur, il est en train de se foutre de ma gueule, je ne vais pas accepter là.*
(Extrait 22, établissement A)

73 Le fait que le parent isolé travaille et parle mal le français provoque des difficultés supplémentaires. Si, en première approche, on retrouve là le déficit de capital social mentionné en introduction, la situation peut empirer quand elle est prise en charge par les parents.

74 Une femme d'origine africaine vivant dans une cité à Paris, avec qui j'ai pu avoir un entretien, traitait son enfant d'un an et demi de délinquant dès qu'il faisait mine de se désintéresser du dessin animé mis pour le distraire. L'entretien a révélé qu'elle avait surtout peur qu'il ne devienne délinquant et qu'elle interprétait tout mouvement non contrôlé comme un signe à maîtriser très vite.

75 En fait, les parents qui, pour une raison réelle ou supposée, se sentent dépossédés de leur autorité (ici une femme de milieu populaire, traditionnellement non détentrice de l'autorité), cherchent à prévenir tout débordement. Ce faisant, une bêtise qui resterait, pour une famille de classe moyenne, une « erreur de jeunesse[49] » devient pour une famille de classe populaire, le signe de la défaillance, et un drame familial. Le cas est similaire pour Médhi, régulièrement battu.

76 Les familles (et notamment les mères seules) fragilisées, voulant exercer leur rôle d'autorité et d'éducation vis-à-vis de leurs enfants, renforcent les punitions institutionnelles (doublant les punitions judiciaires ou scolaires d'une punition familiale)[50] et renforcent la surveillance lorsqu'ils le peuvent. Cette prise en charge de la difficulté du jeune peut toutefois conduire à des situations contraires à celles souhaitées. Médhi, par peur de sa mère, a passé plusieurs fois la nuit dehors.

Le contrôle familial des filles

77 Les garçons et les filles sont pris dans des réseaux de socialisation et de contraintes différentes : on observe une plus grande surveillance institutionnelle des garçons, et une plus grande surveillance interne au groupe et à la famille des filles.

78 Relativement peu d'études s'intéressent spécifiquement à la situation des jeunes filles dans les cités[51], comme si elles n'avaient pas de vie dans la cité, ou parce qu'elles semblent inaccessibles au chercheur[52]. Pourtant, malgré des différences notables dans leur socialisation, certaines se retrouvent comme les garçons, par un processus très différent, prises dans une logique déviante, voire délinquante. Une étude entière pourrait être menée sur la délinquance au féminin, s'appuyant notamment sur les travaux de Stéphanie Rubi[53]. Il s'agit simplement, pour cet article, de voir sur un cas particulier comment le contrôle familial atteint parfois, partiellement, un objectif opposé à celui souhaité.

79 Nous allons nous intéresser au cas d'Amina, habitant dans les quartiers Nord de Marseille et scolarisée dans un établissement proche de son domicile (extrait 23) :

- elle est davantage surveillée que les garçons et se voit interdire de fumer ;
- elle n'a pas accès à un certain nombre de sources de revenus, qu'elles soient légales (le métier de « serveuse » peut être assimilé par l'environnement à de la prostitution) ou illégales (trafic, *racket*) ;
- sa sexualité est particulièrement contrôlée.

80 Une conséquence de cette surveillance est qu'Amina a choisi de voler (notamment dans les magasins) parce que cela est moins dangereux (au regard de l'attitude de sa famille et de la pression sociale environnante) que de faire un petit travail non qualifié.

> **ME :** *On ne voit jamais les filles dans le quartier.*
> **Amina :** *Non, les filles, elles se cachent. Mais sinon, les alentours, c'est les hommes, ils sont en haut et les filles elles sont en bas, cachées où on les voit pas. Parce qu'elles fument. Pour fumer, elles se cachent ; même dans mon quartier, c'est comme ça. Elles se montrent pas devant tout le monde pour fumer. On se met soit dans un bloc, soit dans les coins où les gens,*

ils nous voient pas, les bâtiments ou, dans un parc en bas, y'a les petits jardins. Y'a personne le soir.
ME : *Mais y'en a pas qui sont surveillées par leur frère, des trucs comme ça ?*
Amina : *Ben ouais, c'est normal hein.* [...] *je sais pas moi ; si* [mon frère] *me voit comme ça* [elle fume pendant l'entretien]*, ben il va pas me parler là, il va me tuer oui.*
ME : *Si tu le voyais fumer, tu dirais rien ?*
Amina : *C'est sa vie ; il fait ce qu'il veut.*
ME : *Mais toi non ?*
Amina : *Je sais que si il me voit, il me tue... Enfin, il me tue pas mais il me frappe. Mais, il m'a plus retouchée depuis qu'on se parle plus. C'était quand j'avais 16 ans ma dernière rouste. Mais là j'ai morflé et puis mon oncle, ouais, il me frappe ouais.*
[...]
Amina : *Y'a pas de raisons qu'ils me surveillent comme ça. J'ai 21 ans. J'ai jamais ramené les condés chez moi ; ils ont jamais entendu parler de moi ; je suis encore vierge donc ils ont pas entendu que j'ai fait des choses avec des garçons.*
ME : *Ce serait grave ça ?*
Amina : *Ah ouais hein ! Si je fais la folle avec tous les garçons, c'est normal ! Si je fais la folle comme des filles des folles, c'est normal qu'ils me tuent là, je leur fais baisser la figure.*
ME : *Tu veux dire que eux perdent l'honneur ?*
Amina : *Ouais un peu quand même. Moi aussi, je suis sa sœur, il va dire : « Ma sœur, elle est sortie comme ça. »*
[...]
Amina [qui recherche du travail à Quick] : *En cuisine, je veux pas de contact avec les clients parce que je vais me disputer avec eux.* [En fait, elle m'expliquera à un autre moment que « servir les hommes » est assimilé à de la prostitution. Assimilation qui me sera confirmée par un autre informateur d'une cité parisienne.]
(Extrait 23, établissement D)

81 La surveillance des filles conduit à une réussite scolaire plus fréquente et à une insertion professionnelle plus difficile. Amina réussit la plupart des tests d'embauche et diplômes professionnels sans pouvoir assurer le travail ensuite. Le cas le plus difficile pour elle est sans aucun doute sa réussite au test d'entrée aux Douanes suivi d'un échec qu'elle-même attribue au fait qu'elle n'atteignait pas la taille minimum, et que son tuteur dans l'établissement attribue au fait que son frère avait un casier judiciaire.

82 Ainsi, les errements adolescents des jeunes leur valent parfois une stigmatisation très poussée. Amina s'est vue reconduite pendant un an « au pays » parce qu'« [elle] *faisait trop de bêtises et on ne pouvait pas la surveiller en France* ».

Amina : *Je parle pas avec ma famille ; je me suis disputée avec eux ; c'est tout.*
ME : *À quel propos ?*
Amina : *Je sais plus, ça fait longtemps que je leur parle plus.*
J'apprendrai ultérieurement que cela fait sept ans qu'elle ne leur parle plus ; propos confirmé par le directeur de l'établissement alors que le frère était scolarisé au même endroit. En fait, elle ne parle plus avec les membres de sa famille qui vivent avec elle et la frappent ou n'interviennent pas lorsqu'elle est frappée.
(Extrait 24, établissement D)

83 Comme pour Médhi, la stigmatisation d'Amina la conduit à être frappée plus souvent.

L'école apporte un savoir insuffisant

84 Les jeunes entretiennent avec l'institution scolaire un rapport paradoxal : l'école est tout à la fois quelque chose dont ils ne veulent pas et qui leur est essentielle.

85 Sans école, ils sont perdus ainsi qu'en témoigne Médhi (extrait 25) qui voit ses copains renvoyés un à un et qui dit vouloir *« avoir un diplôme et un métier »*. Le réseau relationnel est ici temporairement un contre-modèle.

> **Médhi** [sur l'utilité d'être renvoyé de l'école] *: Ouais franchement ça a servi un peu, parce que, là encore, je fous un peu moins la merde. J'ai grandi, j'ai compris. C'est une copine qui m'a fait comprendre.* [...]. *Des copains et des copines m'ont fait comprendre. Par exemple, mes potes ils se sont faits tous virer. Y'en a 5 dans ma classe qui se sont faits virer et depuis qu'ils sont partis, voilà, ils ont plus d'école, ils ont plus rien.*
> **ME** : *Pour toi, ce serait grave ?*
> **Médhi** [agressif] : *Ben ouais c'est grave, si j'ai pas d'école, je vais faire quoi ? Je vais vendre du shit ?*
> (Extrait 25, établissement A)

86 Outre l'enseignement qu'on y suit ou les amis qu'on s'y fait, la perception que l'avenir passe par l'école est très prégnante. Médhi a vite appréhendé la hiérarchie des différentes filières et réalise, en arrivant en 4e technologique, qu'il est dans une classe regroupant des personnes essentiellement d'origine étrangère et en difficulté, et que le niveau d'apprentissage est très bas (extrait 26).

> **Médhi** : [...] *Sinon, y'avait* [des élèves originaires de] *19e, 20e* [arrondissement de Paris], 92, 94, 95 [numéros de départements de banlieues], *des gens de l'Afrique. Laisse tomber. Dès que je suis arrivé là-bas, on apprenait quoi ? « what's your name ? »* [au ralenti pour montrer qu'on les prend pour des idiots mais je ne suis pas sûre de comprendre]. *Je regardais la prof, je voulais la tuer.*
> **ME** : *Pourquoi ?*
> **Médhi** : *Je sais pas mais on est loin quand même ? Heureusement, j'étais habitué, on était loin un peu en anglais* [...] *En 5e, on était avancé, haut niveau.* [...] *Tout ce que j'avais fait, je l'avais déjà fait.*
> (Extrait 26, établissement A)

87 Ainsi la relation entre les jeunes des cités et l'école est faite d'oppositions. L'école tout à la fois tolère et renvoie les élèves perturbateurs. Le renvoi peut être simplement une non acceptation pour l'année suivante, ce qui est le cas d'une bonne partie des trente élèves que je suis, en particulier à Paris (l'école de Marseille ayant une politique très spécifique à ce sujet).

88 Dans l'autre sens, les jeunes ont un sentiment très précis de ce que l'école leur offre comme chances d'avenir et tiennent à obtenir un diplôme, réussite scolaire qui, ils l'espèrent, leur permettrait d'ailleurs de sortir de la cité : « Réussir c'est choisir [...] la possibilité d'aller voir ailleurs[54] ». En fait, ces espoirs d'un avenir meilleur avec un diplôme auraient beaucoup de chance d'être déçus[55] s'ils obtenaient le diplôme en question. Le fait que mes informateurs vivant en cité n'atteignent pas le bac leur permet dans l'ensemble de garder l'illusion d'une école promotrice d'ascension sociale, sauf pour les filières « de relégation ». Les jeunes qui ont le sentiment de respecter les règles du jeu scolaire sans obtenir d'emploi, gardent tout de même la sensation d'une *« arnaque »* face à une école *« qui fait semblant d'enseigner »*, donnant l'illusion de transmettre un capital social et culturel... qui n'est finalement pas transmis.

Un monde « trop » ouvert ?

89 Je conclurai en montrant que les jeunes originaires des cités, scolarisés dans des milieux populaires mais relativement hétérogènes, adoptent les objectifs des deux milieux à savoir « réussir à l'école » et « acquérir les normes sociales de la cité »,

objectifs d'autant plus antagonistes que leurs contradictions ne sont pas immédiatement perceptibles pour les jeunes qui les subissent.

90 Bien qu'ils constituent à certains égards un « capital social », les réseaux que l'on peut mobiliser sont parfois handicapants. En effet, pris dans leur réseau relationnel, et bien qu'inconscients de l'effet du groupe sur eux, des jeunes vivant dans les cités se trouvent pris dans un système contraignant qui constitue à la fois un réel capital social (au sens où le groupe sera à même de les aider en cas de problème) mais aussi un handicap car il empêche le jeune dont le discours indique qu'il semble souhaiter une insertion sociale « classique » (au sens de la norme dominante) de réaliser son souhait, comme dans l'exemple qui suit. Cependant ces contraintes de socialisation sont à la fois importantes et partielles.

> Afin de payer un bon avocat pour un pote en prison, Médhi rackette 120 euros alors que, dans le même entretien, il déclare « *faire attention à ne pas être délinquant* » et « vouloir gagner sa vie avec un vrai métier comme son oncle qui est plombier et pas comme celui qui a passé seize ans de sa vie en prison. »
> (établissement A.)

Une socialisation contrainte

91 La socialisation dans les cités présente des analogies avec celle de groupes très contraignants qui englobent l'individu et le prennent totalement en charge. Les références ci-après, extraites de différentes études ou recherches, pointent ce qui, dans les réseaux relationnels des jeunes de cités, peut-être enfermant et addictif.

> « [Un grand frère inséré témoigne] "*Ils envoient les petits voler à leur place et en plus leur font la vie dure lorsqu'ils reviennent*." [Les "*bads*" se défendent : pour eux, l'affection des petits vient de la protection qu'ils leur offrent.] Il est aisé d'opposer au désert affectif offert par une famille réduite à un simple élément du décor la chaleur d'une bande, omniprésente, source de réconfort [...]. Les jeunes mal placés sont ceux qui ne bénéficient d'aucune protection de grands frères dans la cité. »
> (Référence 1[56].)
> Les rituels de passage dans la cité, pour faire partie de la bande, impliquent de voler (la supérette du quartier par exemple).
> (Référence 2[57].)
> « Le fait qu'un nombre relativement important de personnes bénéficient directement ou indirectement du trafic contribue à créer un climat maffieux, dans lequel les intérêts objectifs des pratiquants et des habitants des cités tendent à se rejoindre. Plusieurs témoignages [...] donnent à penser que certains trafiquants, ayant parfaitement assimilé la dimension de solidarité "communautaire" que comporte toute organisation maffieuse, ont pris l'habitude, à l'instar des parrains siciliens de venir en aide aux familles en difficulté, de faire des cadeaux à l'occasion de grands événements, de payer des vacances aux jeunes frères et sœurs des membres de leurs réseaux. »
> (Référence 3[58].)
> « *Le patron, il peut te virer au bout de 2 mois, la drogue, ça m'étonnerait que ça finisse, c'est pas possible, on ne peut pas se rendre compte de ce que c'est que la drogue... de l'argent que ça rapporte, même aux jeunes des cités.* »
> (Référence 4[59].)

92 La référence 1 montre que tant la création que le maintien du réseau en cité se fait par une relative contrainte. La référence 2 insiste sur la création de rites de passage, typique de la constitution d'une bande. La référence 3 montre que le réseau apporte

aide et protection à ses membres et la référence 4 insiste sur la sécurisation des jeunes sur leur avenir au sein du réseau relationnel de la cité.

93 Ces références laissent ainsi entrevoir les contraintes de la cité. Pour les jeunes suivis pour l'enquête dont il est ici question, cela sera particulièrement vrai pour Jean, de Marseille mais plus partiellement pour les autres.

Mais ces contraintes ne sont pas « totales »

94 Contrairement à un groupe où la surveillance serait « totale[60] », on peut sortir du groupe de la cité. C'est souvent même un critère de réussite sociale que d'être « sorti de la cité[61] ».

95 Les positions des uns et des autres fluctuent. Beaucoup de jeunes sont des « dealers/dealés » qui *« s'arrangent pour que le* deal *leur paye leur consommation »* et, de fait, il n'y a pas vraiment de chefs et de hiérarchie verticale stricte avec un trafic totalement contrôlé et organisé comme dans les gangs[62].

96 La désorganisation du groupe se manifeste également dans le fait que les jeunes se *« balancent »* facilement et ne sont pas solidaires face à la justice. Ils cherchent avant tout à régler leurs comptes entre eux mais ne se protègent pas particulièrement vis-à-vis des institutions.

97 « La délinquance n'apparaît pas suffisante pour structurer les relations de groupes[63] [...] tout semble au contraire affaire d'opportunité. Si un coup échoue, ce qui semble arriver souvent du fait d'un manque manifeste d'organisation, fonctionne alors la balance [...] les bandes maffieuses des années vingt n'ont qu'une existence mythique[64]. »

98 Enfin, l'appartenance au groupe de jeunes d'une cité n'est pas toujours exclusive de l'appartenance à d'autres groupes extérieurs, notamment du monde du travail, et reste un choix sur lequel on peut revenir sans risque. Certains jeunes peuvent *« voler pour le plaisir »* tout en travaillant ou, cela peut servir de complément au salaire :

> **Ludovic** *: C'est un dégoût de travailler, moi, je sais que je travaille depuis 3 ans, je touche une paye faible, je touche 4 500F par mois, je trouve que c'est vraiment faible, que je ne peux pas m'en sortir avec ça.*
> (Extrait 27, établissement A ; Ludovic, BTS lycée technique).

99 De même, Médhi (extrait 28) argumente son refus de travailler, non pas parce que cela aurait l'air ridicule dans le groupe mais parce qu'il sait qu'il diminuerait son train de vie en travaillant par rapport aux vols et *racket*.

> **Médhi** : *Je vais bosser où ? J'ai pas de diplôme ! À Mac Do ? Pour gagner quoi ? Pour me faire enculer ? Non, je veux pas.*
> (Extrait 28, établissement D.)

100 Pour lui, il n'y a pas de contradictions entre ne pas vouloir de *« petits boulots »* qui sont inutiles et vouloir un *« vrai travail »* qui permette une réelle insertion.

101 Il faut là encore insister sur la mixité sociale des établissements-terrains parisiens et sur le fait que les jeunes ne sont pas scolarisés avec leurs voisins ; il est probable que les observations auraient été très différentes si les groupes constitués dans les cités respectives avaient été maintenus ensemble dans des classes ou même dans des établissements, comme dans le cas de Jean que nous allons décrire ci-après.

Le capital social est d'autant plus handicapant que le système n'est pas complètement contraint

> [Le grand frère de Jean, 23 ans, se retrouve en prison avec une dette à rembourser liée au trafic de cocaïne pour lequel il purge sa peine. Jean remplace son frère dans ce trafic, le pensant en danger. Faute d'un système de blanchiment au point, Jean prendra vite conscience de l'opposition entre son réseau social et une insertion sociale plus classique.]
> Jean : *Je gagnais 30 000 euros par mois mais je peux en faire quoi ? Si je m'achète une Mercedes, je vais être grillé comme mon frère ; je peux pas acheter une maison en liquide et je suis obligé de continuer à vivre en cité. J'avais mal au ventre, je travaillais toutes les nuits. J'avais peur que les types, ils reviennent et que j'aie pas tout vendu... Puis tu sais, tu peux pas partir comme ça ! Fallait que je me fasse remplacer* [...] *Je voyais pas comment je pouvais faire, moi je veux pouvoir me marier et avoir des enfants et c'est plus facile en gagnant même pas grand-chose mais légalement.*
> [Il se fera finalement remplacer par un de ses cousins.]
> (Extrait 29, établissement D - Jean, 19 ans, un frère et deux sœurs, habitant en cité dans les quartiers Nord de Marseille, origine franco-italienne.)

102 Pour Jean (extrait 29), le poids du réseau réellement contraint, exerçant un contrôle important (drogue dure, contrôle de l'écoulement de la marchandise, impossibilité à sortir du réseau etc.) rend immédiate la conscience du handicap face à un objectif d'insertion « classique », tandis que Médhi ne rapproche à aucun moment ce qui lui semble être la norme (racketter 120 euros pour aider à payer l'avocat d'un membre de sa cité) de ses objectifs d'insertion, également « classiques » (avoir un travail, fonder une famille).

103 De fait, pour Jean, la contrainte et le risque viennent également du réseau relationnel tandis que pour Médhi, il n'est pas obligatoire de fréquenter le réseau interne à la cité, et le lien entre le réseau de la cité et celui de l'école est ténu. Quand bien même le réseau l'influence par certains aspects (« *Les grand vont rigoler si je vole des portables.* »), Médhi affirme qu'il ne deale pas de *shit* (qu'il ne deale plus, suite à une mésaventure avec la police serait plus exact) et n'y est pas contraint.

104 La conscience de l'aspect handicapant du capital social est inégale : de totale pour Jean à nulle pour Médhi. Jean est conscient du fait que son capital social (qui lui procure notamment de l'argent) est un handicap pour la réalisation de ses objectifs propres (avoir une famille et une maison) tandis que Médhi ne perçoit pas que son capital social constitue en partie ce qui le gêne dans sa progression scolaire et professionnelle. Jean peut donc (et va) choisir de sortir de son réseau relationnel qui n'accepte pas la double appartenance, pour en construire un plus adapté à ses objectifs. Inversement Médhi, qui ne perçoit pas que son réseau constitue un handicap dans certaines situations, poursuit avec les difficultés que nous avons vues un double objectif d'insertion en cité et de réussite scolaire sans être « bilingue » et sans identifier formellement qu'il y a deux « langues » différentes, et donc sans avoir de chance de s'adapter à un environnement professionnel auquel il aspire. Au-delà des cas de « bilinguisme », l'ouverture ou la contrainte du réseau conditionne la conscience d'appartenir à un réseau, et donc la possibilité du choix des jeunes ainsi que la construction d'un réseau adapté par rapport aux objectifs propres à chacun.

105 Certaines relations peuvent être profitables à un moment et s'avérer, soudainement, handicapantes. Le handicap d'un réseau relationnel n'est pas réservé aux jeunes des cités[65].

106 Plus généralement, la socialisation au sein d'une cité, si elle permet la création d'un environnement rassurant (construction d'un réseau social, d'un « entre-soi », possibilité d'avoir un positionnement social central, créations de normes internes, etc.), nuit à la réussite scolaire et à l'insertion professionnelle en raison, en particulier, d'une méconnaissance des codes spécifiques à l'univers scolaire et d'*habitus* inadaptés. Le fait que le réseau soit ouvert et non contraignant rend le capital social de ces jeunes plus « handicapant ». En effet, cette configuration favorise des aspirations inaccessibles sans pour autant faciliter la perception des difficultés liées, et rend les confrontations à d'autres milieux sociaux douloureuses, tandis que des réseaux plus fermés rendent plus visibles les contraintes et les limites qu'ils imposent.

BIBLIOGRAPHIE

Beaud (Stéphane), *80% au bac... Et après ?*, Paris, la Découverte, 2003.

Bordet (Joëlle), *Les jeunes de la cité*, Paris, PUF, 1998.

Bourdieu (Pierre), « Le capital social », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 31, janvier 1980.

Boudieu (Pierre), « L'école conservatrice, les inégalités devant l'école et devant la culture », *Revue française de sociologie*, vol. VIII n° 3, 1966.

Burt (Ronald), *Structural holes: the social structure of competition,* Cambridge, London, Harvard university press, 1992.

Carra (Cécile), *Délinquance juvénile et quartier sensible*, Paris, l'Harmattan, 2001.

Chamboredon (Jean-Claude), « La délinquance juvénile. Essai de construction d'objet », *Revue française de sociologie*, vol. XII, n° 13, juil.-sept. 1971, p. 335-377.

Coutant (Isabelle), *Délit de jeunesse,* Paris, éd. de la Découverte, 2005.

Duret (Pascal), *Anthropologie de la fraternité dans les cités*, Paris, PUF, 1996.

Esterlé-Hédibel (Maryse) *Les élèves transparents*, Paris, Presses universitaires du Septentrion, 2007.

Geste, Vallience, Dutercq (Yves) *La perception des enjeux éducatifs départementaux. La parole des jeunes*, consultations relatives au schéma des collèges pour la réussite des jeunes en Seine-Saint-Denis, conseil général, février 2004.

Lepoutre (David), *Cœur de Banlieue. Codes, rites et langages*, Paris, Odile Jacob, 1997.

Marlière (Éric), *Jeunes en cité, diversité des trajectoires ou destin commun,* Paris, l'Harmattan, 2005.

Millet (Mathias), Thin (Daniel), *Ruptures scolaires,* Paris, PUF, 2005.

Mucchielli (Laurent), « Famille et délinquance. Un bilan des recherches francophones et anglophones » ; CESDIP, *Études et données pénales*, n° 86, 2000.

Ponthieux (Sophie), *Le capital social*, la Découverte, Paris, 2006.

Reiffers (Sophie), *Relever le gant de l'insertion professionnelle des sans diplôme,* mémoire de DEA, EHESS-ENS, sous la direction de Christian Baudelot, 2002.

Rubi (Stéphanie), *Les « crapuleuses », ces adolescentes déviantes*, Paris, PUF, 2005.

Santelli (Emmanuelle), *La mobilité sociale dans l'immigration*, Toulouse, Presse universitaire du Mirail, 2001.

Willis (Paul), *Learning to Labor*, New York, Columbia University Press, 1981.

NOTES

1. J'emploie le terme de « cités » au pluriel pour marquer leur diversité ou « cité » au singulier parce que ces espaces portent un stigmate commun et des règles communes, essentiels dans la structuration des réseaux relationnels. Je reviendrai sur ces stigmates et ces diversités dans la partie 1.2.
2. Nous avons choisi d'appeler « informateurs » les jeunes qui ont accepté d'avoir avec nous des échanges et entretiens à intervalles réguliers.
3. La scolarité n'est pas obligatoire, c'est l'instruction qui l'est (Loi de 1938). Néanmoins, pour limiter les dérives sectaires, la loi du 18 décembre 1998 prévoit de renforcer le contrôle des familles d'enfants non scolarisés. Une élève rencontrée ayant été scolarisée au collège dans le privé, n'avait suivi que les cours de mathématiques et de français et aucun autre (afin de dégager du temps pour une activité artistique). L'instruction qu'elle recevait était suffisante aux yeux de la loi, la scolarité n'est pas obligatoire et le programme de l'Éducation nationale encore moins.
4. En suivant la taxinomie de l'association La Bouture, *Les lycéens décrocheurs, de l'impasse aux chemins de traverse*, Lyon, Chronique sociale, 1998.
5. Stéphane Beaud et Florence Weber, *Guide de l'enquête de terrain,* Paris, la Découverte, 2003, p. 95.
6. La présentation de l'entretien se faisait sous la forme d'une phrase type : « Nous allons parler de votre parcours scolaire et de tout ce qui a pu l'influencer, que ce soit votre passion du football, de la peinture, une maladie d'un parent, un petit frère turbulent, etc. », laissant ouverte la question des facteurs d'influence.
7. Pierre Bourdieu, « Le capital social. Notes provisoires », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 31, janvier, p. 2.
8. Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, *La reproduction*, Minuit, Paris, 1985.
9. Voir le cas de Stéphanie qui cesse d'aller en cours pour s'occuper de sa mère seule dans Maryse Esterlé-Hédibel, *Les élèves transparents* , Lille, Presses universitaire du Septentrion, 2007, p. 123-138.
10. Voir Sophie Ponthieux, Paris, *Le capital social*, la Découverte, 2006.
11. Ronald S. Burt, *Structural Holes: the social structure of competition,* Cambridge, London, Harvard university press, 1992.
12. Ronald Burt montre en particulier que les amis proches sont moins efficaces que les connaissances pour trouver un emploi tandis que des connaissances sont inutiles pour être aidé lors d'un déménagement.
13. Pierre Bourdieu, « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture », *Revue française de sociologie*, 1966, vol. VII, n° 3, p. 317-325 ; Paul Willis, *Learning to Labor*, New York, Columbia University Press, 1981.
14. Voir Éric Marlière, *La France nous a lâchés*, Paris, Fayard, 2008.
15. Voir par exemple Yaël Brinbaum et Patrick Werquin, « Des parcours semés d'embûches : l'insertion professionnelle des jeunes d'origine maghrébine en France », *in* Lahcen Achy (dir.), *Marché du travail et genre, Maghreb-Europe*, Bruxelles, éditions Dulbea, 2004.

16. Stéphane Beaud, *80 % au bac... Et après ?*, Paris, la Découverte, 2003.
17. Isabelle Coutant, *op. cit.*, p. 16.
18. Jean-Claude Chamboredon, « La délinquance juvénile. Essai de construction d'objet », *Revue française de sociologie*, vol. 12, n° 13, juil.-sept. 1971, p. 335-377.
19. Daniel Thin, Mathias Millet *Ruptures scolaires,* Paris, PUF, 2005
20. Bien entendu, les prénoms ont tous été modifiés.
21. Éric Marlière, *Jeunes en cité, diversité des trajectoires ou destin commun,* Paris, l'Harmattan, 2005.
22. *Ibid.*
23. Sinik, « Une époque formidable », extrait de l'album *Une main sur le cœur*, label Warner, 2005.
24. Cela est particulièrement vrai pour ceux dont les parents travaillent et gagnent un salaire faible, probablement, car les frustrations de ces inclus [du travail] exclus [de la consommation] sont particulièrement fortes.
25. David Lepoutre, *Cœur de Banlieue. Codes, rites et langages*, Paris, Odile Jacob, 1997.
26. Emmanuelle Santelli, *La mobilité sociale dans l'immigration*, Toulouse, Presse universitaire du Mirail, 2001.
27. Les références aux « bons mots » ou à la « vanne » sont nombreuses. Voir par exemple Paul Willis, *op. cit.,* ou Éric Marlière, *La France nous a lâchés, op. cit.*
28. Il a besoin de l'*aura* de la cité devant ses copains.
29. L'expression « culture de cité » est prise ici dans un sens journalistique et non sociologique ; il s'agit là de l'idée que s'en font des personnes qui n'y vivent pas...
30. Geste, Vallience, Yves Dutercq, *La perception des enjeux éducatifs départementaux. La parole des jeunes*, consultations relatives au schéma des collèges pour la réussite des jeunes en Seine-Saint-Denis, conseil général, février 2004. Les jeunes y disaient que « réussir, c'était avant tout réussir à l'école ».
31. Voir en particulier le cas de Souad dans Isabelle Coutant, *op. cit.*
32. Stéphane Beaud, *op.cit.*
33. *Ibid., p. 102-103.*
34. *Ibid.,* p. 114.
35. Le champ de la cité doit être entendu ici au sens classique d'un champ social tel que l'a décrit Pierre Bourdieu dans *La distinction : critique sociale du jugement*, Minuit, Paris, 1979.
36. Je rapporte là un témoignage qui m'a surprise et qui déplace, dans ce cas particulier, le racisme d'une couleur de peau vers une attitude corporelle.
37. Pierre Bourdieu, « L'école conservatrice, les inégalités devant l'école et devant la culture », *Revue française de sociologie*, vol. VIII, n° 3, 1966, p. 338.
38. Isabelle Coutant, *op. cit.*
39. Voir par exemple, David Lepoutre, *op. cit.*
40. Mathias Millet, Daniel Thin, *op. cit.,* p. 278.
41. Par exemple, Éric Marlière, *La France nous a lâchés*, *op. cit.*, p. 41.
42. Je parle là du capital culturel au sens de la sous-culture des cités (voir David Lepoutre, par exemple) et non du capital culturel légitime (voir Pierre Bourdieu, par exemple)
43. Jean-Claude Chamboredon, *op. cit.*
44. Sur l'aspect « sous culture », voir aussi David Lepoutre, *op. cit.*
45. Paul Willis, *op. cit.*
46. Je reprends la définition d'Isabelle Coutant, *op. cit.,* p. 133.
47. Je reprends l'expression au sens où l'utilisait Pascal Duret dans *Anthropologie de la fraternité dans les cités*, Paris, PUF, 1996.
48. Ces éléments sur la famille ne sont pas généralisables aussi simplement. Voir Laurent Mucchielli, *Famille et délinquance. Un bilan des recherches francophones et anglophones*, CESDIP, Études et données pénales, n° 86, 2000. Voir aussi Mathias Millet, Daniel Thin, *op. cit.*, pour la façon dont se combinent les facteurs scolaires et familiaux.

49. Je reprends l'expression de Jean-Claude Chamboredon *(op. cit.),* mais on peut voir également Isabelle Coutant, *op cit.* p. 98.
50. Voir par exemple Laurent Mucchielli, *op. cit.*
51. On notera quand même plusieurs ouvrages sur la question dont : Stéphanie Rubi, *Les « crapuleuses », ces adolescentes déviantes*, Paris, PUF, 2005, et deux ouvrages très récents : Audrey Robin, *Les filles de banlieue populaire*, Paris, l'Harmattan, 2008, et Isabelle Clair, *Les jeunes et l'amour dans les cités*, Paris, Armand Colin, 2008.
52. Voir Stéphane Beaud, *op. cit.*
53. Voir Stéphanie Rubi, *op. cit.*
54. Entretien collectif avec de jeunes collégiens dans le cadre d'une étude pour le département de Seine-Saint-Denis (Geste, Vallience, Yves Dutercq, *op. cit.*).
55. Voir Stéphane Beaud, *op. cit.*
56. Pascal Duret, *op. cit.* p. 64-66.
57. Rapporté par Joëlle Bordet, *Les jeunes de la cité*, Paris, PUF, 1998 p. 53.
58. Julien Dray *Rapport d'information sur la violence des jeunes dans les banlieues*, commission des Affaires culturelles, familiales et sociales, 1992, p. 33.
59. Entretien d'enquête cité par Joëlle Bordet, *op. cit.*
60. « Totale » renvoie là aux « institutions totales » telles qu'en parlait Erving Goffman dans *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus*, Minuit, 1968.
61. Geste, Vallience, Yves Dutercq, *op. cit.*
62. On retrouve totalement sur ce terrain ce qu'avait observé Joëlle Bordet, *op. cit., p. 35-36.*
63. La délinquance se produit à la fois en marge et dans le groupe ; les garçons parlent plus du football, du vélo, etc., mais le fait d'être en groupe, en cité, favorise le fait délictueux.
64. Cécile Carra, *Délinquance juvénile et quartier sensible*, Paris, l'Harmattan, 2001, p. 37.
65. Sophie Ponthieux, *op. cit.*

RÉSUMÉS

Cet article vise à montrer à partir de quelques exemples comment le capital social des jeunes habitant en cité, nécessaire à une intégration dans ce lieu, devient un handicap dès qu'ils le quittent, qu'il s'agisse de réussite scolaire ou d'insertion professionnelle. La première partie détaille le contexte méthodologique et théorique de la recherche et la problématique de l'article puis rappelle brièvement quelques caractérisations importantes des cités. La seconde partie s'intéresse aux normes du groupe des pairs et à la façon dont ces normes sont transposées hors de leur contexte, passant de « capital » à « handicap ». La troisième partie présente l'influence de ce que je propose d'appeler le réseau vertical (grands frères, famille, école) sur le capital social et culturel et sur la scolarité. La dernière partie interroge le lien entre l'ouverture relative du réseau relationnel et le handicap qu'il constitue.

This article uses a few specific examples to demonstrate how the social capital which facilitates the successful integration of young people into a low income housing environment becomes a handicap as soon as one gets out of it, whether in terms of educational or professional advancement. The first part deals with the methodological and theoretical context of the research, and then briefly reviews a few important facts regarding low income housing. The second part deals with the norms of the peer group and the way these norms operate out of their

original context, becoming a handicap whereas they were previously a capital. The third part deals with the influence of what I propose to call the « vertical network » (elder brothers, family, school) on the social and cultural capital and curriculum. The last part discusses the link between the relative openness of a social network and the corresponding handicap it constitutes for professional and school inclusion.

En este artículo se muestra, a partir de algunos ejemplos, de qué manera el capital social de los jóvenes que viven en la ciudad, y que es necesario para integrarse al lugar, se convierte en una desventaja una vez que se van de la ciudad, ya sea para seguir estudiando o para insertarse en el mundo laboral. En la primera parte se describe el contexto metodológico y teórico de la investigación y la problemática del artículo, y luego se explican brevemente algunas caracterizaciones importantes de la ciudad. La segunda parte se ocupa de las normas del grupo de pares y la manera en que estas normas traspasan su contexto, y de ser un "capital" se transforman en una "desventaja". La tercera parte presenta a influencia de lo que propongo llamar la red vertical (hermanos/as mayores, familia, escuela) sobre el capital social y cultural y sobre la escolaridad. La última parte cuestiona el vínculo entre la apertura relativa de la red relacional y la desventaja que ésta constituye.

INDEX

Palabras claves : inserción, desviación, escolaridad, redes, normas, socialización
Keywords : insertion, low income housing, young people, norms, deviance, education, socialization, social networks
Mots-clés : cité, déviance, jeunes, normes, réseaux, scolarité, socialisation

AUTEUR

MURIEL EPSTEIN

GRASS (UMR CNRS Paris VIII)