Journal des anthropologues

Association française des anthropologues

108-109 | 2007

Anthropologues à durée déterminée / Peurs collectives / Regards sur les banlieues en crises

Espace, école, genre et contestation chez des lycéens d'un quartier populaire

Space, School, Gender and Protest Among High-school Students in a Working-class Neighbourhood

Julie Deville

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/jda/1153>

DOI : 10.4000/jda.1153

ISSN : 2114-2203

Éditeur

Association française des anthropologues

Édition imprimée

Date de publication : 1 juin 2007

Pagination : 299-315

ISSN : 1156-0428

Référence électronique

Julie Deville, « Espace, école, genre et contestation chez des lycéens d'un quartier populaire », *Journal des anthropologues* [En ligne], 108-109 | 2007, mis en ligne le 20 février 2009, consulté le 02 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/jda/1153> ; DOI : 10.4000/jda.1153

Ce document a été généré automatiquement le 2 mai 2019.

Journal des anthropologues

Espace, école, genre et contestation chez des lycéens d'un quartier populaire

Space, School, Gender and Protest Among High-school Students in a Working-class Neighbourhood

Julie Deville

- 1 Si on ne peut guère donner une interprétation univoque des troubles¹ de novembre 2005, ils se nourrissent clairement d'un fort sentiment de relégation, d'injustices accumulées, aussi bien manifestes que diffuses, la mort de deux adolescents fuyant un contrôle d'identité², mais aussi les propos provocateurs ou maladroits de représentants de l'État, ayant fait office de détonateur. Jeunes et moins jeunes, hommes et femmes sont nombreux, dans les quartiers populaires, à partager ces facteurs d'exaspération. Cependant, même s'il semble difficile de dégager un profil précis des personnes impliquées dans les émeutes, en terme d'âges, de situation au regard du travail ou de l'école, les filles ont manifestement été quasiment absentes de ce type d'action. On aurait pourtant pu envisager, dans ces circonstances exceptionnelles, un relâchement des normes sociales qui habituellement les tiennent à l'écart du monde de la rue et leur rendent encore plus illégitimes qu'aux garçons les pratiques déviantes et particulièrement l'exercice de la violence physique. Historiquement, des femmes ont participé aux mouvements insurrectionnels, leur absence ne va donc pas de soi. Si le statut masculin ou féminin module les inégalités et les préjugés (dans un sens ou l'autre), ceux-ci font néanmoins partie d'une expérience commune, et les stéréotypes pesant sur les garçons peuvent aisément être ressentis comme impliquant tous les jeunes, d'autant plus que ce terme « jeunes » se substitue fréquemment à des désignations précisant le genre, comme « jeunes hommes ».
- 2 Cet article montrera comment la socialisation scolaire, tout autant que les modes de relation au sein d'un quartier populaire, assignent les filles à une position de conciliation et leur rend difficilement accessible l'expression d'une contestation ou d'une colère. On

verra que ce n'est pas nécessairement un signe de meilleure insertion sociale des filles qui, au contraire, souffrent doublement des effets de la relégation sociale et des entraves à leurs possibilités d'expression.

Du scolaire au social

- 3 Observer les rapports que les adolescents entretiennent avec leur environnement urbain et avec le monde scolaire, comme je l'ai fait durant ma thèse³ dans le quartier des Prairies, permet de comprendre comment, dans un contexte bien moins explosif, plus quotidien, différentes réponses se développent face à des événements ordinaires vécus comme des injustices ou des symboles de relégation. La plupart des filles et une partie des garçons adoptent une position de retrait, à l'inverse, certains, presque toujours des garçons, ont des réactions directes, parfois « offensives » (par la parole, par l'attitude physique, par des actes qui ne relèvent pas nécessairement de la violence mais expriment un antagonisme avec la norme – par exemple, nous le verrons plus tard, un détournement délibéré des règles scolaires ou un recours à la triche) face à ces situations de mécontentement quotidiennes⁴.
- 4 Si je me suis intéressée à des adolescents scolarisés au lycée, c'est parce qu'un tel parcours est aujourd'hui fréquent dans les quartiers populaires. En moyenne, 50% des élèves du collège du quartier des Prairies passent chaque année en seconde générale et technologique, et c'est à leur demande qu'une association créée au début des années 1980 a étendu ses activités d'accompagnement scolaire, à la fin des années 1990, pour les suivre jusqu'au bac. Avec la massification scolaire, l'appel lancé en 1985 à faire accéder 80% d'une génération au niveau du bac et l'importance croissante des diplômes sur le marché du travail, la relation que les jeunes entretiennent avec le monde scolaire devient une composante importante de leur rapport d'ensemble à la société (Dubet, 1991). L'école n'est ainsi plus seulement un moyen de promotion sociale pour quelques-uns, mais l'une des institutions intervenant dans les processus de relégation, d'autant qu'elle est fortement concernée par les inégalités territoriales (Van Zanten, 2001). De plus, les rapports d'autorité, de contrainte, les notes ou les appréciations critiques qui, aux yeux des élèves, apparaissent souvent comme dirigée vers leur personne plutôt que leur travail ou leurs actes, conduisent une partie d'entre eux à se considérer comme victimes d'injustices (Defrance, 2000).
- 5 Les parcours scolaires soulèvent des questions relatives à l'avenir, à la justice, mais les rapports sociaux de sexes s'y construisent aussi. On peut ainsi aborder ceux-ci en ne se centrant pas sur des interprétations soi-disant culturelles mais mettant toujours en cause les fractions les plus populaires ou les plus minoritaires de la société : les effets de la culture scolaire, dominante, sur la construction de rôles masculin et féminin, sont assez documentés pour permettre de comprendre que ce phénomène puise à des sources multiples⁵. On se donne ainsi les moyens de constater que les jeunes Français souvent désignés comme « issus de l'immigration » doivent l'essentiel de ce qu'ils sont au contexte français. Il existe également des traits communs, et des paradoxes partagés, dans les stéréotypes sur les garçons et les filles à l'école et les garçons et filles « de banlieue » : une image plus avantageuse pour les filles, réputées plus « sages », plus conciliantes que les garçons, éventuellement érigées en modèles positifs, mais sans qu'il soit pour autant certain qu'elles en tirent plus de bénéfices que les garçons, dont on anticipe d'avantage une position « contestataire ». De fait, qu'on attende des unes et des autres des réactions

différentes rend les attitudes non-conformistes (filles « contestataires », garçons « dociles ») plus difficiles à tenir, autant vis-à-vis des adultes que du groupe de pairs adolescent ; le stéréotype tend donc à se traduire en faits, et ainsi à se renforcer. On doit par ailleurs distinguer les situations de réussite et d'échec et les comportements de conciliation ou d'opposition, qui n'y sont pas forcément corrélées. Dans les situations d'échec, susceptibles d'être ressenties très négativement, des élèves réagissent par le défi et les prises de position antiscolaires, d'autres font « profil bas ». On n'en conclura pas pour autant que ces positions sont monolithiques : comme les rapports au quartier, dont nous traiterons plus loin, les rapports au monde scolaire peuvent être ambivalents, mêler plaisir et déplaisir, dimensions familiales (au moins avec le lieu, les personnes, si ce n'est avec les notions scolaires elles-mêmes) et crainte.

- 6 S'intéresser à la différenciation entre filles et garçons, et notamment aux processus qui les conduisent à adopter des réactions contrastées aux mêmes situations sociales, n'équivaut pas à figer systématiquement garçons et filles dans des pratiques diamétralement opposées, au risque de naturaliser celles-ci. Leurs pratiques forment au contraire un continuum même si elles s'élaborent sur des traits souvent inégalement exprimés, car différemment encouragés ou réprimés, mais présents aussi bien chez les filles que chez les garçons. Dire qu'on n'a pas vu les filles dans ces événements ne signifie d'ailleurs pas qu'on y a vu l'ensemble des garçons : la majorité d'entre eux, en novembre 2005, sont eux aussi restés en retrait ; cependant, le statut de garçon paraît être une condition presque obligatoire à l'accès à certains types de réactions « offensives ».

Sociabilité, rapport au quartier et genre

- 7 Les rapports à l'espace et à la sociabilité varient avec l'âge et le genre, quel que soit le groupe social concerné ; ils constituent, avec le parcours et la position scolaire, des domaines dans lesquels s'expriment mais aussi se construisent les différences entre garçons et filles. L'importance de ces variations apparaît clairement en circulant dans les rues d'un quartier populaire tel que celui des Prairies. Aux Prairies, on note rapidement l'existence de lieux de rassemblement informel pour les garçons, enfants et adolescents, les jeunes hommes, les hommes d'âge mur ou avancé, bref pour tous les groupes d'âge masculins ; on voit des petites-filles jouer, des femmes accompagnées d'enfants ou des femmes âgées se regrouper et discuter devant certains magasins ; par contre, les adolescentes et les jeunes femmes circulent mais ne s'arrêtent nulle part pour se rassembler.
- 8 Les discussions et entretiens avec des adolescentes confirment cette première impression : la plupart d'entre elles entretiennent un rapport extrêmement prudent avec les espaces extérieurs. Beaucoup disent qu'elles n'ont pas le temps ou pas l'envie de sortir, mais expriment également une inquiétude face à certaines situations : les unes trouvent angoissant d'être à l'extérieur à la nuit tombée ou de croiser des « jeunes » (selon leurs propres termes) dans la cage d'escalier de leur immeuble, d'autres s'inquiètent que je puisse emprunter les transports en commun le soir. Elles évoquent bien plus rarement des interdits de la part de leurs parents : si elles doivent rendre compte de tout ou partie de leurs sorties, elles ont surtout intériorisé des limites appuyées sur les craintes transmises aussi bien par leur entourage que par les médias. Elles savent cependant, par expérience personnelle, que le degré d'interconnaissance élevé, voire pour certaines la forte présence de leur propre famille, frères et sœurs, oncles

et tantes, cousins et cousines, dans le quartier, fait que toute sortie ou activité inhabituelle risque d'être rapporté à leurs parents.

- 9 Les adolescentes sont donc au cœur de l'ambivalence souvent relevée de la relation au quartier populaire, ou plus généralement aux lieux de forte interconnaissance (Calogirou, 1987 ; Selim, 1979). Les habitants des quartiers les plus déshérités sont les premiers conscients des manques, de la dégradation de ces espaces, mais ils sont aussi parfois seuls à en percevoir les qualités, qualités qu'ils ont pu développer par la façon dont ils se sont appropriés l'espace et ont construit leurs relations sociales⁶. Ainsi, en même temps que l'inquiétude qui limite leurs sorties, certaines filles ressentent la dimension protectrice de cette familiarité avec le quartier. Beaucoup d'entre elles y ont leurs racines, sont nées à Villeverny où leurs parents vivent depuis longtemps, mais cette continuité de résidence est aussi la marque de la perpétuation de la ségrégation urbaine, de la pauvreté, particulièrement lorsqu'on sait (ce qu'une partie des jeunes ignorent, mais ce que beaucoup, surtout, n'aiment pas entendre leurs parents raconter) qu'une partie des HLM de Villeverny se dresse sur l'emplacement d'anciens bidonvilles.
- 10 Cet attachement au quartier repose sur des bases affectives, mais est également un attachement par défaut, appuyé sur l'image de repoussoir qu'ont d'autres quartiers, réputés plus « difficiles », et sur la difficulté à pénétrer, à trouver sa place et à se sentir admis dans des environnements plus favorisés. Aïcha, 18 ans, qui apprécie les activités culturelles, a ainsi entendu, en visitant seule le Louvre, des remarques sur le caractère « déplacé » de sa présence en ce lieu. Plus généralement, les jeunes gens portant des vêtements laissant supposer qu'ils viennent de quartiers populaires fréquentent en grand nombre certains espaces spécifiques de la capitale, mais sont extrêmement rares dans des rues voisines de ces lieux de rassemblement, où rien ne leur semble présenter d'attrait, ni leur être destiné, notamment en terme d'offre commerciale.
- 11 Ces questions de visibilité vestimentaire, ainsi que les pratiques de consommation qui s'y attachent, concernent les garçons autant voire plus que les filles, du fait de leurs rapports aux codes vestimentaires. Ainsi, le port de survêtement, devenu emblématique de la jeunesse des cités (quoique fortement concurrencé depuis quelques années par le jean « customisé »), et plus encore le choix de marques spécifiques lancées par des personnalités ou créateurs « des quartiers » (Com8, Dia...) concerne surtout les garçons. Qu'on ait pu parler hâtivement de « masculinisation » des filles adoptant cette tenue « sportive » pourrait en constituer une preuve paradoxale. En fait, avec l'âge et les modes, des variations surviennent dans les choix vestimentaires. Durant mon terrain, les jeunes d'une quinzaine d'années, arrivant en seconde, s'habillaient presque tous de survêtements de grandes marques (Nike, Adidas) ; les filles s'en détachant massivement dans les années qui suivent, généralement pour adopter des vêtements socialement moins marqués, tandis que les choix des garçons changeaient plus lentement, et restaient plus souvent marqués par l'expression d'une appartenance aux « cités », sous des formes plus fines et plus spécifiques (par l'achat de marques moins grand public, notamment). Il est également intéressant de noter que les garçons semblent dépenser autant ou plus que les filles pour leur habillement : le recours aux marques, en particulier, est moins systématique chez elles. Seules les filles admettent qu'elles vont chez H&M, chaîne particulièrement bon marché, et quelques-unes m'ont dit partager mon impression : « ils achètent des trucs plus chers, très cher », dit Natacha, 15 ans. Ce détour par la question du vêtement montre encore une fois des filles d'avantage du côté du retrait, de la modération, de l'effacement face aux marquages sociaux, que les garçons, tant pour la

dépense que pour l'affirmation de soi. Quand les uns revendiquent une image qu'ils savent être réprouvée, d'autres, et c'est le cas de la plupart des filles, intériorisent un « code de bonne conduite », reposant notamment sur une exemplarité scolaire et domestique.

La construction des rôles masculins et féminins dans le contexte scolaire

- 12 Le rôle de l'école est aujourd'hui crucial tant pour ceux des jeunes qui y obtiennent des succès que pour ceux qui s'y retrouvent en situation d'échec. Ils ont souvent conscience d'être dans des établissements scolaires où le niveau d'ensemble est faible, quartier et école interagissant aussi bien parce que les mêmes publics s'y retrouvent que parce qu'ils sont le moyen de prendre conscience de sa position sociale. Le contexte scolaire permet de questionner le rapport qu'entretiennent les jeunes à l'autorité scolaire, dans ses formes directes (la discipline) ou indirectes (les normes scolaires), et au sentiment d'injustice qu'elle engendre parfois, et de reconsidérer la position scolaire supposée « avantageuse » des filles. En effet, leur « meilleure réussite scolaire », telle que la laisse apparaître certains indicateurs tels que le taux d'accès au lycée général ou de réussite au bac, est remise en cause quand on considère les probabilités d'accès aux filières les plus valorisées, telles que le bac S ou les classes préparatoires aux grandes écoles, mais aussi le décalage entre les niveaux de formation et les carrières professionnelles des femmes.
- 13 Du fait de leur position conciliante, les filles recueillent des appréciations différentes de la part des enseignants, redoublent moins et accèdent en plus forte proportion que les garçons au lycée (y compris à résultats voisins). Cependant, à niveau scolaire égal, elles font des choix d'orientation moins ambitieux que les garçons, perdant leur avantage lors des orientations au lycée. Elles se disent cependant souvent satisfaites de la voie qu'elles ont empruntée, car elles ne sont pas directement exclues des filières les plus masculinisées mais poussées à ne pas les désirer (Terrail, 1992). Elles semblent adhérer davantage que les garçons au message officiel de l'école, celui d'un savoir désintéressé, travaillant toutes les disciplines y compris celles dont elles connaissent la faible « rentabilité » en termes d'orientation, et faire plus confiance à l'institution scolaire que la plupart des garçons, même si cette confiance est loin d'être totale. Elles savent pouvoir en tirer des bénéfices extrascolaires, notamment dans leur position au sein de la famille et éventuellement dans leurs contacts avec des adultes ou des jeunes extérieurs à l'univers des « quartiers ». À l'appui de la dimension genrée de ces attitudes conciliantes ou d'opposition, les filles qu'on traite de garçons ou à qui on dénie la qualité de femmes sont en général, dans les cas que j'ai pu observer, des filles qui marquent une certaine distance aux enjeux scolaires.
- 14 Les statistiques concernant les orientations scolaires montrent à quel point le sexe des élèves est une variable importante, et la différenciation scolaire est très nette chez les adolescents rencontrés durant mon enquête. Tous les choix, sans exception, sont conformes aux stéréotypes sexuels : je n'ai pas rencontré, dans le groupe que j'ai suivi, de filles en S ou STI, pas de garçon en L ou SMS⁷. Les garçons demandent presque tous à passer en S, alors que beaucoup, et ils en sont conscients, risquent de voir leur demande rejetée ou de se trouver en échec dans cette section. Ils supportent cette atteinte à leur image que constituent des mauvaises notes répétées, ils peuvent les présenter sous un

jour comique, même s'ils en souffrent. À l'inverse, plusieurs filles se sont vues proposer d'aller en première S et l'ont refusé. Natacha a pensé un temps suivre cette voie pour devenir vétérinaire, mais s'est laissée convaincre par une partie de ses professeurs et sa famille qu'elle n'y arrivera pas. Les autres filles n'envisagent même pas de suivre ce cursus perçu comme trop difficile et préfèrent systématiquement les classes « littéraires » ou « économiques », ou, pour certaines qui pensent ne pas avoir le niveau dans les matières littéraires, des bacs technologiques, STT ou SMS (Nour, qui a choisi STT plutôt que L, commente : « Je ne suis pas folle »). Elles se rabattent donc fréquemment sur des choix plus modestes que ce à quoi elles pourraient prétendre. Elles semblent se donner moins de droit à l'erreur que les garçons et limiter les risques. Celles qui ont de bons résultats préfèrent être d'assez bonnes élèves dans des classes ordinaires que de mauvaises élèves dans des filières prestigieuses, celles dont le niveau est plus faible jugent la perspective d'un passage en S, ou plus généralement dans une section générale, irréaliste, alors que les garçons tentent presque toujours leur chance.

- 15 Les filles apparaissent donc, là encore, comme majoritairement en retrait, en ne cherchant pas à atteindre les filières les plus cotées. Or chez les garçons, cette recherche du passage en S à tout prix est paradoxalement souvent la marque d'une épreuve de force avec le monde scolaire. Il est donc logique que ces choix plus « raisonnables » des filles aillent de pair avec leur peu d'opposition manifeste au système scolaire.
- 16 Aussi bien le modèle féminin d'exemplarité que le clivage littéraire/scientifique conduisent à des pratiques scolaires opposées. Là où une partie des garçons affiche un détachement qui passe par la recherche du moindre effort, les filles multiplient au contraire les preuves de leur investissement. Elles connaissent les hiérarchies implicites entre matières aussi bien que les garçons, mais se sentent rarement autorisées à faire « l'impasse » sur certaines, quels que soient leurs goûts ou leurs résultats, alors que c'est une pratique courante, parfois revendiquée, chez les garçons, notamment en S. On le constate lors des séances d'accompagnement scolaire : en deux heures, elles travaillent entre deux et quatre matières, avec une prime au français ou à la matière dominante de leur section, tandis que la plupart des garçons font exclusivement des mathématiques, parfois de la physique et de la chimie, et seulement ponctuellement et dans l'urgence des devoirs de français. J'ai vu un garçon dire à deux de ses amis, en première S, qu'ils ne devaient pas « perdre de temps » à faire de la géographie (il avait vu des documents de géographie sur leur table. Ils ont éprouvé le besoin de s'en expliquer et de préciser que ce n'était pas parce qu'ils en avaient fait). Les filles revendiquent rarement ce jeu avec le système et s'affirment souvent opposées aux diverses formes de triche. L'image des classes scientifiques, où tout doit céder devant les maths, ne correspond pas à leur façon d'aborder la question scolaire. Or la prépondérance accordée à cette matière dans la hiérarchie des orientations favorise de fait les pratiques utilitaristes. À l'inverse, les matières littéraires sont perçues comme celles où les résultats dépendent le plus de l'arbitraire des enseignants, auxquels il faudrait donc éviter de déplaire. En rédigeant leurs devoirs, les garçons tentent de se plier à cette obligation supposée, comme les filles, mais leurs choix d'orientation leur permettent de s'en dégager plus tôt.

Sauver les apparences : exemplarité ou révolte ?

- 17 L'attitude scolaire positive qu'affichent certaines filles ne les prémunit pas contre les difficultés. Essayer de se mettre en conformité avec des exigences mal maîtrisées, souvent

par l'augmentation du temps consacré au travail scolaire, peut donner de très mauvais résultats : s'il faut éviter le langage familier, certains vont utiliser des mots et des formulations qu'elles pensent plus savants, mais dont elles ne maîtrisent pas toujours le sens, reproduire de travers les exemples du cours ou de l'énoncé de l'exercice faute de les comprendre (aussi bien dans les matières « scientifiques » que dans certains exercices de grammaire en Français ou en langues)⁸. On peut ainsi remplir malgré tout sa principale obligation scolaire, fournir un travail écrit, preuve de bonne volonté, même si l'exactitude et la pertinence manquent. Ce type d'échec conduit à douter encore plus de soi-même. Beaucoup plongent dans le désarroi quand les professeurs les incitent à améliorer leur style, sans être en mesure de donner des conseils efficaces. Le problème ne touche pas que les filles, mais elles cherchent plus à sauver les apparences, à rendre un devoir à tout prix, même quand elles pensent qu'elles ne sont pas capables de faire ce qu'on leur demande, et, plutôt que de se dissiper, certaines savent adopter une attitude calme et apparemment concentrée qui leur permet de passer inaperçues en classe... pour leur plus grand malheur.

- 18 Fatima constitue un exemple extrême de sauvegarde des apparences en situation d'échec. Découragée face aux matières littéraires, quand elle doit rédiger pour la première fois un devoir de philosophie, elle le recopie dans un recueil d'annales, pratique qui n'a rien d'exceptionnel, mais elle soumet ensuite « sa » dissertation à l'appréciation d'intervenantes du soutien scolaire, en cherchant manifestement à les tromper : elle sollicite à cette occasion deux personnes qui n'ont jamais travaillé avec elles, ignorent ses difficultés, et font tout d'abord des commentaires élogieux sur la construction et le style du devoir. En tentant d'en discuter quelques points, elles s'aperçoivent probablement de la supercherie mais n'en montrent rien. Test ou tentative de restaurer son image, ne serait-ce qu'au soutien scolaire ? Les garçons, qui ne demandent presque jamais à ce qu'on relise un de leurs travaux, ne recherchent pas ce type de confirmation dénuée de valeur scolaire. De tels exemples d'adaptation superficielle aux attentes scolaires conduisent à se demander si finalement, le malentendu entre élèves et écoles ne concerne pas surtout les filles, autant ou plus que des garçons refusant certaines concessions.
- 19 Celles qui réussissent à l'école ne sont pas exemptes de ce désir de perfection, qui les pousse à vouloir répondre aux attentes des enseignants (avec plus de succès, dans leur cas), de la famille, des amis... Ainsi, Zakia est non seulement une bonne élève, mais aussi une jeune fille active, déléguée de classe, qui sert d'intermédiaire entre sa famille élargie et l'association, et fait du soutien scolaire auprès de jeunes enfants, une fille dévouée qui seconde activement sa mère, une croyante exemplaire (selon les principes de sa famille) qui porte le voile (mais l'enlève au lycée, dont elle respecte le règlement) et suit des cours d'arabe classique et de religion (on lui délègue même une partie des enseignements), et trouve encore l'énergie de pratiquer le basket. Ses parents, si valorisant que soit pour eux l'ensemble de ses activités, finissent même par s'inquiéter et préféreraient qu'elle ait un peu plus de temps pour elle. Cet investissement réussi dans des activités multiples procure à Zakia une fierté visible et une grande confiance en elle, elle dit y trouver un équilibre, mais à quel prix ? Wahid, l'un de ses frères, n'a pas pu ou pas voulu atteindre cette exemplarité : il ne montre aucun signe d'engagement religieux, cessera d'étudier l'arabe, qu'il maîtrise mal, au point que Zakia lui a parfois rédigé ses devoirs, et il abandonnera son BTS de comptabilité, au grand scandale de sa sœur, en comprenant qu'avec cette formation, il risque d'exercer au moins quelques années des emplois subalternes. À l'école, à la maison, chercher à satisfaire tout le monde impose un surcroît

de travail, voire l'angoisse de faillir. À l'inverse, lier ses échecs à un refus de l'autorité, voire à une ambition, peut permettre de garder une image positive de soi.

- 20 Les filles ne sont pas pour autant toutes privées de marge de manœuvre : certaines s'autorisent à critiquer l'école, les garçons et leurs privilèges, les parents, parfois à afficher des goûts divergents, et surtout acceptent de susciter des jugements négatifs de la part des adultes, des garçons ou de leurs amies plus conformistes. Leur relation avec l'école est plus ou moins heureuse, mais elles ne s'astreignent pas à son égard à un conformisme impossible. Cette attitude n'est pas corrélée à la réussite scolaire : certaines bonnes élèves sont exubérantes, d'autres très réservées, de même, les adolescentes en échec scolaire peuvent appartenir aux deux catégories, bien que de bons résultats permettent parfois de montrer plus de confiance en soi, notamment dans les relations humoristiques.
- 21 En effet, les identités masculines et féminines sont reconstruites par des échanges humoristiques entre adolescents, qui s'articulent entre autres autour de l'identité scolaire, fréquemment considérée comme liée à une future position sociale et professionnelle, à une manière d'être et à des goûts spécifiques. Mais on s'amuse aussi, par des mimiques, de brèves remarques ou des plaisanteries plus développées, mais toujours mêlées à la discussion générale, de l'incapacité supposée des uns dans les matières associées à l'autre sexe, et de l'investissement présenté comme stérile des jeunes de chaque sexe dans leurs supposées matières de prédilection. Si certains garçons se lancent dans ces affrontements humoristiques alors que leurs difficultés scolaires montrent les limites de ces stéréotypes, les filles semblent ne s'y engager que lorsque leur position scolaire est relativement solidifiée. Samira, quand elle entre en seconde, éprouve le besoin de préciser, quand elle fait une blague, qu'elle « rigole », mais montre moins de réserves trois ans plus tard, parvenue en terminale L. Il est cependant probable que l'âge joue un rôle dans ce développement de l'assurance de certaines filles. Natacha, à quinze ans, se plaint que les garçons la traitent de « gamine » quand elle fait des « feintes » (des blagues) : elle n'est pas encore en position de prendre toute sa place dans les rapports humoristiques. Là encore, il se confirme que ces formes d'expression, qui comportent souvent une dimension agonistique, ne leur sont accessibles qu'à certaines conditions, qui s'avèrent plus exigeantes pour elles que pour les garçons.
- 22 Celles qui se permettent de manifester leur distance au système scolaire peuvent alors éventuellement trouver de nouveaux moyens de se valoriser. Par contre, celles qui, à l'école, auront surtout développé leur tendance à se plier aux règles, et ne pourront avoir d'elles une image positive que si elles sont dans les normes (elles peuvent être multiples) auront sans doute des difficultés à développer leur autonomie à l'âge adulte. Les filles n'en ont pas moins le sentiment d'être fondamentalement confrontées aux mêmes problèmes que les garçons, l'amertume ou la violence rentrée de certaines d'entre elles est perceptible. Mais socialement, elles ont moins les moyens de l'exprimer, et ce manque d'échappatoires pour exprimer mécontentement et colère peut certes tranquilliser les institutions, mais est susceptible d'avoir des conséquences destructrices pour les jeunes filles engagées dans cette voie.

BIBLIOGRAPHIE

- BACHMANN C., LE GUENNEC N., 1997. *Autopsie d'une émeute. Histoire exemplaire du soulèvement d'un quartier*. Paris, Albin Michel.
- BAUDELOT C., ESTABLET R., 1992. *Allez les filles*. Paris, Seuil.
- BAUDOU C., ZAIDMAN C., 1992. *Égalité entre les sexes, mixité et démocratie*. Paris, L'Harmattan.
- CALOGIROU C., 1989. *Sauver son honneur*. Paris, L'Harmattan.
- DEFrance B., 2000. *Violences scolaires*. Paris, Syros.
- DUBET F., 1991. *Les lycéens*. Paris, Seuil.
- DURU-BELLAT M., 2005. *L'école des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux ?* Paris/Budapest/Turin, L'Harmattan.
- HOUEL A., ZANCARINI-FOURNEL M., 2001. « École et mixités », *Cahiers masculin-féminin*, 2. Lyon, Presses universitaires de Lyon.
- LE GOAZIOU V., MUCCHIELLI L., 2006. *Quand les banlieues brûlent*. Paris, La Découverte.
- LEMEL Y., ROUDET B., 1991. *Filles et garçons jusqu'à l'adolescence, socialisations différentielles*. Paris/Montréal, L'Harmattan.
- MOSCONI N., 1989. *La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux-semblant ?* Paris, PUF.
- MOSCONI N., 1994. *Femmes et savoirs. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs*. Paris, L'Harmattan.
- SELIM M., 1979. *Rapports sociaux dans une cité HLM du nord de Paris : Le Clos Saint Lazare à Stains*. Thèse de doctorat de 3e cycle en anthropologie sociale. Paris, EHESS.
- TERRAIL J.-P., 1992. « Réussite scolaire : la mobilisation des filles », *Sociétés contemporaines*, 11-12 : 53-89.
- VAN ZANTEN A., 2001. *L'école de la périphérie*. Paris, PUF.
- ZAIDMAN C., 1996. *La mixité à l'école primaire*. Paris, L'Harmattan.

NOTES

1. Il ne semble pas y avoir d'accord sur le terme à utiliser : « émeute », « révolte », tout dépend du sens politique qu'on associe aux événements, mais aussi aux termes.
2. Les auteurs ayant traité des mécanismes des explosions de violence dans les quartiers populaires notent qu'elles suivent presque toujours la mort d'un jeune, dans laquelle sont impliqués soit des policiers, soit des vigiles (Le Goaziou, Mucchielli, 2006 : 11 ; Bachmann, Le Guennec, 1997).
3. Cette thèse portant sur les dimensions de la socialisation se déroulant aux marges de l'univers scolaire repose essentiellement sur un travail de terrain dans une association locale d'accompagnement scolaire du quartier des Prairies, à Villeverny (noms fictifs : le quartier des

Prairies est un quartier où l'habitat social domine, et l'un des plus déshérités de la commune de Villeverny, ville longtemps essentiellement populaire, mais non dénuée de ressources financières, et dont certaines zones s'embourgeoisent). En faisant partie de l'équipe assurant des séances d'aide aux devoirs à destination de lycéens, j'ai pu m'intégrer dans leurs conversations, comprendre leur façon de travailler, et tirer de ce contexte un point de vue original sur leurs rapports à leur quartier, à leur famille, au groupe de pairs et à l'école.

4. Il est important de préciser que rien ne me permet d'extrapoler mes observations et de présumer que certaines des personnes mentionnées dans cet article (sous des prénoms modifiés) aient participé aux affrontements et dégradations de novembre 2005. La commune sur laquelle porte mon travail a d'ailleurs été relativement peu touchée, et les jeunes auxquels je m'intéresse, scolarisés au lycée, ne paraissent pas les plus susceptibles de prendre part à des incidents de ce type. Ce qui importe ici est de mettre en lumière des processus collectifs, qui n'entraînent pas automatiquement des effets locaux ou individuels.

5. Cf. entre autres : Baudelot, Establet (1992) ; Baudou, Zaidman (1992) ; Duru-Bellat (2005) ; Houel, Zancarini-Fournel (2001) ; Lemel, Roudet (1991) ; Mosconi (1989, 1994) ; Zaidman (1996).

6. Les dégradations commises au quotidien ou lors des explosions de colère témoignent de cette ambivalence : sont-elles commises « pour » le quartier, pour attirer l'attention sur ses besoins, entretenir sa réputation, ou « contre » lui, contre l'image négative qu'il semble imposer, en témoignage de sa déréliction, pour prouver, en détruisant locaux publics ou bien privés, que ceux que l'on peut trouver dans cet espace sont dénués de valeur ?

7. Au niveau national, la proportion de filles en première S n'est pourtant pas négligeable. L, STI et STT présentent des situations bien plus déséquilibrées. Une telle division est favorable à la création ou au renforcement de sous-cultures et de réseaux amicaux sexués, plusieurs élèves de STI rencontrés affichent ainsi une position frondeuse et sexiste.

8. Je n'ai pu observer cette pratique que chez des filles, et elle apparaît fortement liée à la position de conformisme scolaire à laquelle elles sont assignées. Cependant, si j'emploie ici le féminin, cela ne signifie pas que les filles aient l'exclusivité de ces formes d'hypercorrection.

RÉSUMÉS

Les filles sont remarquablement absentes des violentes manifestations de colère des jeunes résidant dans les quartiers populaires, comme on a pu le remarquer notamment lors des troubles de novembre 2005. Plus généralement, leur socialisation, dans le quartier comme dans l'univers scolaire, leur rend difficilement accessible l'expression d'une contestation ou d'une colère qu'elles ont pourtant autant de raisons que les garçons de ressentir. Ce sont des garçons qui occupent visiblement l'espace de la rue, mais aussi les positions de contestation à l'école. Les filles tendent davantage à démontrer leur bonne volonté scolaire, voire leur exemplarité, mais peuvent ainsi se trouver dépourvues des formes de revalorisation de l'estime de soi qu'offre parfois la contestation des normes scolaires, notamment dans les situations d'échec ou de difficultés.

In demonstrations of young people's anger in working-class neighbourhoods, girls are remarkable by their absence, as was noted during the unrest in November 2005. The way in which girls are socialized – not only in the neighbourhood but also in the world of school – makes it difficult for them to protest and to express anger, though they have every reason to feel these

just as much as boys. Boys predominate in school protest, as in the public space of the street. Girls generally show more willingness to study and to set a good example. This tendency, however, deprives them of opportunities to build up self-esteem by means of protest, in particular when facing failure and experiencing difficulty.

INDEX

Keywords : compliance, conflict, gender, neighbourhood, protest, school

Mots-clés : conflit, conformisme, contestation, école, genre, quartier

AUTEUR

JULIE DEVILLE

UMR AUS

(Architecture, Urbanisme, Société – ParisX)