Dispositions individuelles et effets de l'internat scolaire

Individual disposition and boarding school effects

Odile Joly-Rissoan et Dominique Glasman

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4597>

DOI : 10.4000/rfp.4597

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 31 décembre 2014

Pagination : 19-31

ISBN : 978-2-84788-678-8

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Odile Joly-Rissoan et Dominique Glasman, « Dispositions individuelles et effets de l'internat scolaire », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 189 | octobre-novembre-décembre 2014, mis en ligne le 31 décembre 2017, consulté le 10 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4597> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.4597>

Dispositions individuelles et effets de l'internat scolaire

Odile Joly-Rissoan
Dominique Glasman

L'internat est parfois présenté comme « la solution miracle » pour mettre les jeunes au travail scolaire ou pour offrir aux parents dérouterés une ressource éducative essentielle. S'il peut, en effet, offrir un cadre favorable aux adolescents et adolescentes, c'est cependant auprès de ceux et celles qui sont déjà dotés des dispositions spécifiques qu'il a de fortes chances d'atteindre les objectifs qui lui sont fixés, et de répondre aux attentes placées en lui. Partant du constat du recours et des appréciations socialement différenciés dont l'internat fait l'objet, de la part des jeunes comme de leur famille, cet article explicite – après avoir discuté la notion – les dispositions individuelles (familiales, scolaires et relationnelles) éprouvées par ce cadre. Il montre que les appréciations de cette structure reposent sur la possibilité qu'ont les internes d'activer certaine(s) de ces dispositions et de retirer par là même de leur statut une forme de (re)qualification de soi. Cette possibilité varie selon la place qu'occupe l'internat dans la trajectoire des jeunes certes, mais aussi selon les configurations relationnelles et institutionnelles propres à chaque internat.

Mots-clés (TESE) : relation adulte-enfant, internat, socialisation.

Introduction

L'introduction générale de ce dossier souligne que l'engouement actuel pour la structure « internat » repose sur l'équation simple selon laquelle internat veut dire réussite. L'objet de cet article¹ n'est pas de discuter ici de la validité scientifique de cette équation, mais plutôt des variables sociologiques permettant de

la poser. Si, en effet, l'internat peut représenter pour certains élèves une solution très favorable, entre autres à leur mise au travail, il ne présente pas cette efficacité pour tous les élèves. Il serait naïf de penser que l'internat se suffit à lui-même, et qu'il n'y a qu'à se donner la peine d'opter pour le régime d'interne pour qu'aussitôt, comme par enchantement, la magie de l'internat opère. Cet article voudrait mettre en évidence le fait que l'on a d'autant plus de chances d'opter pour cette structure, d'en tirer parti, ou même seulement de s'y trouver bien, que l'on est doté de certaines dispositions, construites au fil des années de socialisation scolaire et familiale.

¹ Une première version de cet article a bénéficié des remarques de Denis Laforge et de Jean-Yves Rochex, que nous remercions vivement ici, sans pour autant les impliquer dans ses insuffisances éventuelles.

Méthodologie

L'article s'appuie sur une enquête de cinq années (2006-2010) en région Rhône-Alpes. 37 internats des secteurs public ou privé, accueillant collégiens, lycéens (généralistes, technologiques, professionnels), situés dans des configurations géographiques variées : grande agglomération, au centre ou en banlieue de villes moyennes plus ou moins enclavées. Les internes sont issus de zones socio-géographiques diverses : zones résidentielles, quartiers populaires de grandes villes, stations touristiques de haute montagne, villages de fond de vallée alpine... Cette enquête a été complétée (2010-2012) par une enquête dans sept internats d'excellence. Tous les entretiens ont été codés, pour permettre de procéder à des décomptes d'occurrences et des calculs de %, utilisés plus loin.

Parmi l'ensemble du matériau collecté, cet article mobilise notamment :

- plus de 250 entretiens auprès d'internes collégiens et lycéens (et plus de 110 auprès de leurs parents) des deux sexes, de niveaux d'études et de formations variés, de tous milieux sociaux, et qui présentaient des rapports différenciés à l'internat. Nous avons davantage cherché à appréhender la population des internes dans toute sa diversité, tant du point de vue des caractéristiques socio-démographiques des élèves que de leur expérience de l'internat. Des entretiens ont également été obtenus d'élèves qui, pour diverses raisons, ont refusé l'internat ;
- les entretiens avec l'encadrement et le personnel concernés par le fonctionnement des internats ;
- les divers documents fournis par les collèges et les lycées (plaquettes de présentation de l'établissement, règlement intérieur, tarifs) ;
- la base de données constituée par la Région Rhône-Alpes, comprenant les lieux de résidence des internes des différentes formations de l'ensemble des lycées.

Nous explicitons, dans la première partie de cet article, pourquoi et comment raisonner en termes de (pré-)dispositions. Dans une seconde partie, nous étudions quelles sont les dispositions à devenir interne et à se satisfaire de ce statut que les internats, espaces sociaux scolairement normés, espaces de distanciation du milieu familial et de coexistence intra-générationnelle, sollicitent peu ou prou selon leur nature – internats « ordinaires » des collèges et lycées ; internats de réussite éducative ; internats d'excellence². Nous verrons que devenir et rester interne repose sur le sentiment d'une qualification de soi – voire d'une requalification – via les possibilités pratiques d'activer une de ces dispositions au moins. La dernière partie de cet article montre comment l'internat peut être vécu et mobilisé différemment selon la place qu'il occupe dans les trajectoires (scolaire, familiale, relationnelle) des individus, autrement dit selon les ajustements possibles des dispositions avec le dispositif de l'internat. Elle met en évidence la labilité de ces ajustements : l'activation ou au contraire la mise en sommeil de différentes dispositions varient en effet selon les configurations relationnelles et institutionnelles expérimentées par les internes.

Raisonner en termes de dispositions à être interne

Pourquoi raisonner en termes de dispositions ?

Contrairement à une idée répandue concernant le recours à l'internat, la distance géographique qui sépare le lieu de résidence de l'élève et l'établissement scolaire le plus proche ne suffit pas à expliquer que l'on devienne interne, ni qu'on le reste. Si l'éloignement du lieu de formation est un argument incontestable pour justifier le recours à l'internat « classique », il ne suffit pas à expliquer certaines régularités statistiques observées et n'en épuise donc pas le sens. Autrement dit, les stratégies d'évitement ou au contraire de migration vers l'internat, les appréciations positives ou négatives du statut d'interne que l'on peut entendre en entretien mettent ainsi en exergue le fait que *le recours à l'internat nécessite un minimum d'« acceptabilité morale » de la part à la fois des jeunes et de leurs parents, et repose sur un ensemble de dispositions qui lui sont – plus ou moins – favorables.*

Comment raisonner en termes de dispositions ?

La notion de dispositions fournit une hypothèse explicative à nos yeux cohérente et satisfaisante à la question de l'adaptation à l'internat. Mais en apporter la preuve est plus difficile. C'est pourquoi, ainsi que nous

2 Pour une présentation de ces dispositifs, voir l'introduction générale de ce dossier.

l'expliquons dans cette partie, nous basons notre réflexion sur des portraits d'internes dont nous ne donnons dans cet article que quelques exemples.

Recourir à la notion de disposition, comme à celle d'*habitus*, c'est de fait proposer une hypothèse explicative pour un certain nombre de phénomènes observables, en l'occurrence les pratiques mises en œuvre par des individus : la régularité, la récurrence de ces pratiques, pour un individu, ou au sein du groupe auquel il appartient, ne peuvent trouver d'explication que si on accepte l'hypothèse que chaque individu construit, au cours de sa socialisation, des schèmes organisateurs de ses pratiques. De ce point de vue, les différences entre Bourdieu (1979) et Lahire (1998), entre « *habitus* » chez l'un et « dispositions » chez l'autre, ne sont pas essentielles. L'insistance du premier sur le caractère systémique des *habitus* (qui se manifestent à l'identique dans tous les domaines de l'existence) et celle du second sur le fait que l'homme est « pluriel » n'empêchent pas de remarquer chez l'un et l'autre la mise en œuvre, à travers leur notion favorite, de cette hypothèse explicative qui, pour nous, est convaincante. La démonstration est autre chose. Soit ils se situent à un niveau théorique tel que, sans qu'il soit besoin d'une démonstration empirique, l'énoncé de la notion suffit à l'élaboration d'un modèle explicatif cohérent et « crédible » : on peut suivre P. Bourdieu dans sa présentation de l'*habitus* comme manière de penser le lien entre structures sociales et pratiques individuelles ; on voit également, par exemple, ce que la réussite scolaire peut devoir à l'intériorisation d'un « *habitus cultivé* » ; on saisit comment la circulation d'un individu dans des espaces différents le conduit, pour s'y adapter, y survivre et y rester soi-même, à activer selon l'opportunité et la situation des dispositions qui peuvent être distinctes. Soit les deux auteurs se placent à un niveau plus empirique, mais c'est alors – comme dans les anciens traités de théologie, la preuve de l'existence de Dieu par les effets – la preuve des *habitus* ou des dispositions par des émergences pratiques dans les actes des individus : fréquenter les musées, exprimer des goûts musicaux, entretenir tel rapport au langage ou mettre en œuvre des pratiques d'écriture littéraire ne peut que supposer d'être doté de schèmes organisateurs de la pensée, du regard, du jugement, des gestes. En fait, pas plus que le biologiste Jean Rostand qui déclarait n'avoir jamais « trouvé l'âme au bout de [son] scalpel », le sociologue ne peut mettre au jour les dispositions, sinon en repérant des effets qu'il juge pertinents et – étant donné leur récurrence – censés être

attribuables à ces dispositions. Des dispositions, on n'a donc que des indices, des émergences, à travers des gestes ou des actes que l'on attribue à ces dispositions. Ce qui, pour analyser l'adaptation des individus à l'internat – comme à d'autres espaces sociaux –, soulève deux problèmes.

Premier problème : les « dispositions » se repèrent surtout dans l'après-coup, et le risque est alors, si l'élève s'intègre bien à la structure dans laquelle il est pris, de dire que les dispositions nécessaires étaient au rendez-vous, et dans le cas contraire qu'il n'avait pas les dispositions adéquates. Le raisonnement tautologique guette : l'élève accepte le cadre de l'internat parce qu'il est doté des dispositions nécessaires, et ce qui manifeste qu'il a les dispositions nécessaires, c'est qu'il accepte le cadre de l'internat. Pour en sortir – mais en sort-on totalement ? –, il faut s'efforcer de préciser quelles sont ces dispositions et entrevoir leurs effets. Ce qui, dans la pratique de la recherche, n'est pas simple : sur quels indices, dans du « déclaratif » de surcroît, décider qu'un adolescent est « cadré » ou non, pour reprendre le propos maternel entendu dans un entretien ? Second problème : un élève, un jeune, peut sans doute accéder à une école, un dispositif, etc., avec des dispositions paraissant *a priori* peu conformes. Comment appréhender la possibilité de changement, au sein et par l'effet du dispositif lui-même ? Il est peu envisageable, pour un sociologue, d'accepter l'idée d'une conversion soudaine, liée à la rencontre d'un adolescent avec un adulte ou à son inscription dans une certaine organisation de l'existence quotidienne. On est amené à faire l'hypothèse que le jeune a intégré certaines dispositions à s'emparer au moins d'une part de ce qui est alors proposé. Et un interne peut être bien disposé pour certaines dimensions du cadre, moins bien pour d'autres. Mais comment en rendre compte ?

Pour tenter de remédier à ces deux problèmes, deux lectures des entretiens menés ont été croisées. Dans un premier temps, nous avons repéré les indices itératifs dans les 250 entretiens. C'est la récurrence de certaines conduites et de certains discours qui permet d'inférer l'existence et la nature des dispositions qui sont le plus mises à l'épreuve dans le processus d'adaptation à l'internat : le rapport au scolaire, à la famille, la vie sociale des jeunes³. Ces différents indices ne sont d'ailleurs pas isolés, ils émergent en faisceau, attestant par là même de l'existence d'une ou plusieurs dispositions. C'est ce

3 Pour une présentation plus détaillée, voir Glasman, 2012, p. 251-253.

que l'on peut faire apparaître, dans un second temps, au travers de portraits, lesquels permettent également de pallier le second problème soulevé par la notion de disposition. La technique des portraits permet en effet de mettre en exergue les modalités concrètes selon lesquelles les différentes dispositions sont, au fil du temps, éprouvées, activées ou « mises en veille » en situation (Lahire, 1998). Les portraits et leur perspective diachronique replacent en fait l'internat dans les parcours juvéniles, autrement dit dans les dynamiques des trajectoires familiales, amicales/relationnelles et scolaires des jeunes. Ils mettent donc en scène les ressorts dispositionnels sur lesquels s'appuient le recours à l'internat, et plus encore (car le recours, lui, est parfois contraint par la distance) les modes d'appropriation variés que nous pouvons observer.

Les dispositions mises à l'épreuve par le cadre « internat »

Les dispositions scolaires

L'internat, annexe de l'école, engage d'abord les dispositions scolaires des jeunes et de leurs parents. Les jeunes apprécient et se satisfont d'autant plus de leur condition d'interne qu'ils aspirent à trouver et trouvent à l'internat un cadre structurant qui leur est profitable pour leurs études, notamment parce qu'il les contraint à observer une certaine discipline de vie : le cadre de l'internat les soulage de cette responsabilité de devoir poser eux-mêmes des règles de fonctionnement qu'ils savent être bénéfiques pour eux, voire il les protège en légitimant un mode de vie en conformité avec leur « bonne volonté » scolaire qu'ils ne pouvaient parfois pas assumer dans leur contexte de scolarisation antérieur (cf. portrait de Léa). Il est des élèves des internats – internats de réussite éducative ou encore internats ordinaires, sans même parler des internats d'excellence – qui expriment du reste leur satisfaction à pouvoir valoriser, dans ce cadre, leur adhésion à l'institution, et leur « bien-être » corrélatif à une sorte de congruence entre les conditions de vie et les enjeux scolaires qu'ils se sont appropriés. De surcroît, grâce à l'internat, l'élève se trouve accompagné dans son investissement scolaire : des heures d'études sont organisées, des temps de travail sont prévus, un soutien est prodigué. Et il est, de manière générale aux dires des internes, beaucoup plus facile de se mettre au travail à l'internat qu'à la mai-

son, où les possibilités d'esquive du travail scolaire sont bien plus nombreuses et séduisantes. Autrement dit, la structure de l'internat peut permettre à l'élève de concilier, voire de réconcilier, projet scolaire ou professionnel et mise en œuvre des moyens pour le réaliser. Par exemple, un élève « travailleur », intéressé par l'école, peut trouver à l'internat d'excellence un cadre bien mieux adapté à ses dispositions scolaires que ne pouvait l'être le collège de son quartier.

La combinaison de contrôle et de soutien que propose l'internat peut ainsi convenir à l'adolescent qui retrouve, de ce fait, un certain goût et un certain sens à ce qu'il fait à l'école. Pour certains, entrer et vivre à l'internat c'est, plus encore, leur façon de prendre place dans une lignée : lignée professionnelle dont l'élève prendra la suite, le moment venu ; mais aussi lignée familiale, puisqu'il fréquente à son tour un établissement où ses propres parents, ou des membres de la famille proche, ont en leur temps passé quelques années.

En tout état de cause, l'enquête montre que les élèves qui se sentent bien à l'internat et sont portés à en accepter le cadre sont plutôt des élèves qui aiment l'école et, surtout, dont les résultats scolaires, à ce qu'ils en déclarent, ont tendance à être bons plus souvent que mauvais. Leur comportement (implication scolaire, relations avec les enseignants) posait – avant le régime d'interne – beaucoup moins problème que celui des élèves qui n'acceptent pas l'internat. Certains internes sont là justement parce qu'ils rencontrent quelques difficultés – ils redoublent, ils ont du retard scolaire – face auxquelles les attentes parentales ou adolescentes vis-à-vis de l'internat sont grandes. Ceux qui n'acceptent pas l'internat (cf. portrait de Manuel) ont eu, plus souvent que les précédents, un rapport problématique avec l'école : leurs résultats scolaires, leurs relations avec les enseignants, leur « comportement » sont à l'opposé de ce qu'ont vécu les élèves à l'aise à l'internat. C'est seulement dans les relations avec leurs camarades qu'ils se retrouvaient. C'est chez ceux qui ne sont pas bien à l'internat que l'on trouve le plus d'élèves qui y ont été inscrits contre leur gré, ou le plus d'élèves ayant subi plus que choisi leur orientation, en lycée général ou professionnel ; seuls 30 % de ceux qui se sentent mal à l'internat ont choisi leur orientation, alors que 70 % de ceux qui sont enthousiastes sont dans ce cas ; et 15 % de ceux qui se sentent mal ont subi leur orientation, ce qui n'est le cas que de 7 % de ceux qui s'y sentent bien et de 3 % de ceux qui en sont ravis.

Les dispositions propres aux configurations relationnelles

Avant d'expliciter ce que nous entendons par « dispositions propres aux configurations relationnelles », précisons en quoi l'internat met à l'épreuve ce registre de dispositions associées aux relations et aux positions occupées par les jeunes au sein de leur configuration de liens familiaux et paritaires. Il les éprouve de deux manières.

L'internat revient, d'une part, à se situer à distance de la famille. Se situer à distance de la famille apparaît en fait comme un argument positif dans de nombreux discours, aussi bien parentaux (un parent sur deux) que juvéniles (un interne sur cinq)⁴. Sont ici mis en avant certains avantages éducatifs que cette forme d'émancipation et cette expérience peuvent apporter : une plus grande autonomie, une socialisation paritaire particulière, synonyme d'ouverture d'esprit à d'autres univers sociaux et culturels que ceux dans lesquels on a baigné jusqu'alors et synonyme également d'apprentissages nouveaux divers et variés... Dans bien des cas, il est difficile de savoir s'il s'agit là d'une rationalisation *a posteriori* d'un facteur relativement confus à l'origine, ou non : l'éloignement du cadre familial s'articule ici avec l'insertion dans un espace de vie collective dont les parents et les enfants ne peuvent guère prévoir les retombées. Mais dans d'autres cas, la prise de distance est clairement affirmée comme une stratégie. Des parents explicitent une intention éducative, tels ces pères – rares – qui y voient un lieu de confrontation (aux autres et à la discipline) propice à « l'endurcissement » de leur fils, qui devrait par ce biais « sortir des jupes de sa mère ». Le plus souvent, l'argument de la prise de distance se justifie par l'intérêt voire la nécessité salutaire qu'il y a de soustraire l'enfant, ou qu'il y a pour le jeune de se soustraire, à un contexte familial tendu, pathogène, ou plus simplement d'échapper à l'atmosphère familiale surchargée par les activités professionnelles omniprésentes des parents.

4 Il faut préciser ici que, délibérément, la question n'a pas été posée, ni aux internes, ni aux parents. Car on craignait, surtout du côté des adolescents, qu'ils ne s'emparent de cette thématique avec une réactivité adolescente qui nous aurait trompés. Nous avons préféré faire en sorte que, dans le fil de l'entretien, la question puisse émerger dans le propos des élèves, et en ce cas des précisions ont été demandées. C'est pourquoi il ne faut pas déduire des chiffres donnés au texte que quatre internes sur cinq se plaindraient de la distance que l'internat introduit entre eux et leur environnement habituel.

Partir à l'internat, c'est aussi, le plus souvent, prendre ses distances avec des relations (scolaires, résidentielles) nouées dans la commune d'origine. Là encore, cette mise à distance est plus ou moins bien envisagée et vécue selon la configuration initiale de liens et les positions occupées par les jeunes dans cette configuration. Certains parents et certains jeunes expriment clairement la nécessité salutaire qu'il y a d'éloigner l'enfant ou de s'éloigner d'un environnement jugé peu bénéfique ou malsain – argument avancé notamment dans les internats de réussite éducative, mais au moins autant dans les internats d'excellence. Certains élèves expriment plus largement le besoin qu'ils ont eu de « s'isoler » en allant en internat. Ce paradoxe, aller à l'internat, structure de vie collective par excellence, pour s'isoler, ne peut se comprendre que si l'on considère ce choix comme une véritable stratégie d'affranchissement par rapport à un environnement dans lequel le jeune ne se sent pas à sa place, voire disqualifié, parce que cet environnement paraît « trop bourgeois » alors qu'on ne l'est pas, parce que l'ambition scolaire ou l'aspiration à la conformité sociale se trouve constamment contrariée, ou encore parce qu'on y croise « toujours les mêmes têtes », pour ceux qui résident dans les petites communes et se sentent « étouffés » « au fin fond de la vallée ». Au contraire, pour certains jeunes, le cercle de sociabilité antérieur et extérieur vient concurrencer celui de l'internat. Ce groupe amical externe leur offre une reconnaissance et une valorisation de soi telles qu'ils ne peuvent envisager de s'en éloigner et/ou ne peuvent trouver dans le cercle de sociabilité de l'internat un principe de qualification de soi aussi valorisant.

Cette mise à distance des liens familiaux ou paritaires d'origine, et donc ce re-positionnement de soi dans une configuration nouvelle de liens, interrogent dans tous les cas les dispositions intériorisées dans les configurations relationnelles fréquentées jusqu'alors par les internes. De quelles dispositions s'agit-il au juste ?

D'une part, des dispositions relatives au mode dominant et accepté de relations avec les pairs et avec les personnes de statut différent (par exemple les adultes ou les enseignants), qui prévaut dans un espace et en caractérise donc la « configuration relationnelle » : pour certains, le mode dominant et accepté, et donc attendu de tous, de relation entre les personnes, sera un mode pacifique, serein, « tranquille », dans lequel l'émulation ou la compétition, voire l'inimitié ou la détestation éventuelle entre les membres ne se traduit pas (ne doit pas se traduire, n'est pas censée se traduire) par de la violence physique voire verbale, les conflits qui peuvent

surgir étant réglés par la confrontation, la discussion, voire l'esquive, et non par l'invective ou l'insulte (cf. portrait de Léa) ; pour d'autres, le mode dominant et accepté peut être plus agonistique, une certaine rugosité dans les propos ou dans les affrontements corporels étant de l'ordre du « normal » et de l'« habituel » (cf. portrait de Guy), et le règlement des différends ne passant pas essentiellement par la parole. Dans le « mode dominant » de relations est inclus le rapport entre parents et enfants, plus ou moins façonné par la recherche et la reconnaissance d'une autonomie de l'enfant ou du jeune.

D'autre part, *les dispositions liées au périmètre de diversité* (sociale, sexuelle, scolaire, culturelle, résidentielle...) *appréciable et supportable (ou apprécié et supporté)* : ici, l'éventail de diversité apparaîtra à certaines personnes comme satisfaisant parce que relativement fermé, ménageant un certain entre-soi (cf. portrait de Guy) ; là il sera perçu comme vivable parce qu'ouvert, ni trop estampillable comme « bourgeois » (cf. portrait de Léa), ni trop marqué comme « quartiers populaires ».

Ainsi définie, on comprend que la configuration relationnelle d'une équipe de rugby ne soit pas, aujourd'hui, celle d'un rallye réussissant des jeunes de la grande bourgeoisie. Dans tous les cas, configurations relationnelles et dispositions individuelles sont en rapport dialectique : (c'est) dans certaines configurations relationnelles (que) se construisent certaines dispositions qui y trouvent un « terreau » favorable ; mais être doté de telle et telle dispositions permet de s'inscrire dans telle configuration relationnelle et pas – ou beaucoup plus difficilement – dans une autre. Selon les dispositions que l'on s'est construites au cours du processus de socialisation, il est plus ou moins facile – on allait écrire « naturel » tant les dispositions font corps avec l'individu – de s'inscrire (c'est-à-dire de se reconnaître, de trouver sa place) dans telle configuration relationnelle ou dans telle autre. Une configuration relationnelle à l'internat préexiste à tel membre particulier qui en fait partie, ne serait-ce que parce qu'elle a été façonnée par des adultes, par une institution, par des premiers venus. Mais elle ne se maintient, ne se perpétue, que dans la mesure où les individus qui l'habitent contribuent à sa perpétuation par les dispositions qu'eux-mêmes, à leur tour, y importent.

Autrement dit, les configurations relationnelles dans lesquelles les adolescents sont « pris », tant dans leur famille qu'à l'internat, en favorisant (ou non) l'activation de certaines dispositions, jouent un rôle important dans le sentiment de bien-être ou de mal-être à l'internat. Le

mode dominant et accepté de relations, le périmètre de diversité appréciable et supportable engageant, plus précisément, *les dispositions liées au sentiment de « sécurité ontologique »* (Giddens, 1987) : l'internat, espace d'interactions étroites, quotidiennes, exposant les corps et les attitudes, les intimités, peut, chez certains adolescents, venir déstabiliser ou, au contraire, renforcer ce sentiment de sécurité ontologique, selon que ce dernier dépend justement de l'existence de cette proximité, de cette sociabilité rapprochée, mais aussi de ces petites rivalités (conflits, ragots) entre adolescents à travers lesquelles certains élèves peuvent s'éprouver positivement dès lors qu'ils s'avèrent, *in fine*, à l'aise dans cette ambiance – ou tout au moins habitués – (cf. portrait de Guy). Demeurer à l'internat nécessite une certaine confiance en soi dans sa capacité à préserver son « self », un sentiment du self suffisamment assuré. Registre de dispositions difficilement saisissable autrement que par la notion de « bien-être » que les enquêtes objectivent peu. Remarquons que ce bien-être tient parfois à la régulation des relations intra-générationnelles par les adultes. Mais cela suppose vraisemblablement que l'adolescent ait, au fil de ses expériences biographiques, intégré l'idée et la conviction qu'il peut faire confiance à l'adulte (en général ou bien à certains adultes) ou, pour le moins, qu'une relation de confiance avec un adulte soit encore pour lui dans l'espace des possibles. En sorte que ce qui vient des adultes, par le canal d'une personne singulière ou par le cadrage que les adultes de l'institution réalisent de manière impersonnelle, n'est pas d'emblée l'objet d'un rejet ou d'une révolte (cf. portrait de Léa, *versus* portrait de Manuel).

Guy : « J'ai pu avoir ma liberté à l'internat »

Guy (19 ans, en terminale électronique dans un lycée lyonnais, interne depuis deux ans) appréhende initialement positivement l'internat et s'y sent bien. Paradoxalement doit-on dire, au regard de son parcours scolaire chaotique, ponctué au préalable de deux redoublements, de relations conflictuelles et même violentes avec d'autres élèves et certains enseignants. Il ne peut s'inscrire dans son lycée général de secteur en raison de son comportement et est orienté en seconde, en tant que demi-pensionnaire, dans le lycée professionnel X le « plus proche après ». Ce sont en fait les dispositions d'ordre « relationnel » qui permettent de comprendre que Guy finisse par recourir à l'internat et par s'y plaire : l'internat correspond avant tout à un déplacement social, depuis une configuration de liens (familiaux) dans laquelle il ne se sent pas à sa place, vers une

autre (amicale) dans laquelle il trouve une position valorisante. En effet, depuis le divorce de ses parents lorsqu'il était au collège, les relations familiales sont devenues très conflictuelles, « surtout avec ma mère », voire violentes avec son frère aîné : « avec mon frère, c'était très conflictuel, concurrentiel même ». Par conséquent, « j'ai trouvé ça bien parce qu'on peut avoir une certaine liberté tout en gardant un encadrement, je trouvais ça pas mal. [Tu voyais une liberté où ?] Rien que le fait d'avoir sa partie à soi, la chambre par exemple, et puis ne plus être à la maison, pour moi c'était ça la liberté, parce que c'était vraiment lourd à la maison. *J'ai pu avoir ma liberté à l'internat.* » L'internat apparaît comme une solution idoine, non seulement parce qu'il permet à Guy de se distancer de son milieu familial, mais aussi de se replacer dans une autre configuration de liens, amicaux ceux-ci : Guy ne s'inscrit pas dans n'importe quel internat ; il s'inscrit dans l'internat où « résident » quelques-uns de ses copains, ceux-là mêmes avec lesquels il avait développé, durant les années collège, une vie extra-familiale, « en toute liberté » dont selon lui ses parents ne « savaient rien », en particulier concernant ses sorties nocturnes et son goût prononcé pour le cannabis. En s'inscrivant à l'internat, Guy s'inscrit dans un entre-soi amical à même de valoriser un certain savoir-être et savoir-faire, les « trips perso » par lesquels il cherche (et trouve) une certaine reconnaissance sociale : « Mais c'est vrai qu'on sait ce qui nous attend, au niveau de l'internat c'est très monotone, d'où l'avantage de se faire des amis, de faire sa vie parallèle parce que sinon ça saoule. En général comme on est toujours ensemble, on finit par faire sa vie. C'est ça qui est bien, *je sais qu'ici je suis une personne, je suis posé, je dis bonjour à tout le monde, tout le monde me dit bonjour, beaucoup me connaissent...* »

L'expression « vie parallèle » est ici très significative des modalités d'affiliation de Guy à l'internat : il n'entre pas en opposition avec l'institution puisqu'il en reconnaît l'intérêt ; il en apprend les principes de fonctionnement, il s'approprie le règlement et maîtrise suffisamment le cadre imposé pour jouer avec. Cette vie parallèle consiste en effet en un certain nombre d'aménagements du règlement intérieur que Guy et ses copains internes s'accordent, tels qu'écouter de la musique « casés sur notre pieu » pendant les heures d'étude ou jouer en réseau jusqu'à 3 heures du matin. C'est bien grâce à ces « adaptations secondaires » à l'institution que Guy établit l'équation entre internat et liberté. Cette structure pose un cadre disciplinaire certes, mais l'enquêteur consent d'autant plus à s'y soumettre qu'il n'en

dispose pas vraiment d'autres (du moins à ses yeux), qu'il peut y aménager des marges de manœuvres suffisantes pour maintenir un style de vie qui lui agrée et en retirer ainsi une certaine valeur sociale. L'internat est alors le point de départ (ou plutôt la base arrière) de Guy pour investir le lycée et s'approprier ce cadre comme « un endroit où on peut vivre ». Il développe tout un réseau de relations à partir de ses copains de chambre et de dortoir pour former une « troupe » dont il devient incontestablement – toujours à ses yeux – l'un des leaders. Via l'internat et son investissement social, Guy convertit ce qui peut paraître un handicap social, à savoir une trajectoire scolaire chaotique et une vie familiale peu structurée, en ressources pour asseoir sa position au sein de son groupe de références : il se dit plus expérimenté que ses jeunes camarades et occupe la place dominante qu'il ne pouvait tenir du reste au sein de sa fratrie, face à son aîné « concurrent ». Cette conversion, il ne la fait pas contre l'institution, puisque cette institution abrite l'espace social où il s'est construit une position valorisante. Au contraire, Guy s'appuie sur les dispositifs proposés par le milieu pour se requalifier socialement : il devient représentant délégué de dortoir, représentant au Conseil de la Vie lycéenne, au Comité d'éducation à la Santé et à la Citoyenneté, au Conseil d'administration, manière de convertir positivement les « épreuves » qu'il estime avoir traversées en expériences constructives et gratifiantes. L'internat n'est alors pas vraiment un lieu de re-mise au travail pour Guy : l'investissement dans la vie collective signe dans son cas un affranchissement non seulement par rapport au milieu familial, mais aussi au milieu scolaire, et dicte d'autres formes d'obligations sociales, celles liées à l'intensification des relations entre amis, à l'affirmation de sa position de leader. La reconnaissance sociale tirée de l'investissement dans la vie collective rend secondaire la reconnaissance sociale que Guy pourrait tirer d'une éventuelle réussite scolaire.

Léa : « J'ai hâte d'avoir mon chez-moi »

Pour Léa (17 ans, en terminale ES dans un établissement ardéchois, 1^{re} année d'internat), le recours à l'internat est aussi un support à la distanciation de son milieu familial – également conflictuel et pesant – et à un remplacement social. Mais la configuration initiale, son parcours, sont différents et les dispositions « activées » en internat le sont aussi.

Léa étouffe en fait dans son village natal (près de Valence), et ce depuis le collège, celui-ci n'étant en fait,

d'un point de vue relationnel et social, qu'une extension de celui-là. Elle en avait « vraiment ras-le-bol » et commence par se scolariser dans un autre lycée que celui du secteur, tout à la fois pour « changer de têtes, rencontrer des gens nouveaux » et se soustraire à ce milieu social « bourgeois et je n'aimais pas du tout parce que je ne suis pas issue d'un milieu bourgeois et ça me pesait un peu ». Mais cette première mise à distance, *via* l'inscription dans un lycée de Valence, n'est pas suffisante. Il lui faut partir plus loin, afin de sortir, au quotidien, de la relation conflictuelle qu'elle entretient avec sa mère, ne plus avoir à supporter l'image dégradante de son père alcoolique, et se remettre de la dépression dans laquelle elle se sent sombrer. Autrement dit, il s'agit pour elle de « se sortir » d'un contexte pour « s'en sortir » : « je suis mal parce que je suis chez moi, autant partir ailleurs ». Et partir ailleurs ne pose pas de problème à Léa d'un point de vue amical : elle a plusieurs groupes de copains (du village d'à côté, du collège, du lycée), autant de scènes qui lui permettent de s'extraire de l'espace domestique, et sur lesquelles elle peut jouer différentes facettes de son identité. Autrement dit, contrairement à Guy, le réseau amical de Léa ne forme pas une communauté et l'enquêtée dispose d'une autonomie certaine par rapport à ses relations amicales. Le départ en internat n'est de ce point de vue pas surdéterminé par des relations amicales que Léa voudrait retrouver ou ne pas perdre. Elle n'entend pas particulièrement construire de grandes amitiés, elle cherche un espace de vie où « s'isoler » (de ses parents) et où travailler sereinement : « De toute façon dans ma tête je me disais, j'étais pas là pour... enfin je voulais me faire des copines tout ça, mais je n'étais pas venue pour m'attacher ici vraiment, j'étais là pour l'école, parce que c'était mieux pour moi, mes amis je les verrais le week-end, [...] je venais vraiment pour travailler et avoir un rythme. »

Si Léa recourt à l'internat, c'est donc surtout pour se donner les moyens de se placer socialement. D'abord et avant tout, en se construisant une position professionnelle stable. Dans le domaine scolaire et professionnel, le modèle parental apparaît en effet comme un contre-modèle pour Léa qui « ne veut surtout pas avoir la même vie plus tard ». L'enquêtée analyse son histoire familiale à travers le prisme du double déclassement social de sa mère. Celle-ci (secrétaire bilingue), issue d'un milieu bourgeois, a épousé un ouvrier d'une part, et a dû arrêter ses études trop tôt (lors de la naissance de Léa) pour pouvoir prétendre à une promotion sociale *via* son activité professionnelle d'autre part. Léa ne veut pas faire

comme sa mère, et « mon père il m'a toujours dit tu as intérêt de travailler parce que sinon tu auras un métier de merde comme moi. » Quand Léa arrive à l'internat, elle est donc tenue par une exigence de réussite scolaire. Les enjeux scolaires sont surdéterminés par un devenir professionnel synonyme d'autonomie et surtout d'épanouissement personnel propédeutique à une vie familiale « heureuse ». Il lui faut réussir, et pour cela s'extraire du cadre de vie qui ne lui offre pas les conditions de travail adéquates, tout en se plaçant dans un espace qui lui les réunira. L'internat, « je trouve que c'est bien parce qu'on est encadré, même si je ne pense pas avoir besoin d'être encadrée pour le travail parce que j'aime bien l'école, ce rythme ça me va. » L'internat donne à Léa un cadre de vie propice à sa réussite scolaire et par là même à sa qualification sociale : l'internat la met en « phase » avec son adhésion au monde scolaire, avec une discipline de vie que l'apparente indifférence de ses parents ne lui fournissait pas. Le mode d'adaptation de Léa à l'institution est alors celui de « l'installation » (Goffman, 1968) : les conditions d'existence que l'établissement procure au « reclus » remplacent pour lui la totalité du monde extérieur. Léa se construit une existence stable en cumulant toutes les satisfactions (espace personnel, conditions de travail, relations amicales, activités périscolaires) qu'elle peut trouver (et qu'elle espérait trouver) dans l'institution : « je suis bien là, maintenant je me fais mon petit planning, les mercredis je fais une sieste parce que je sais que ça me fait du bien. On dirait un peu une mamie, j'ai mes petites habitudes, je trouve vraiment mon rythme donc je suis comblée à l'internat. [...] Je suis sur mon territoire. [...] Là j'ai mes petits trucs à moi. Je me sens plus indépendante. »

Manuel : « Ne pas trouver sa place à l'internat »

Inscrit en 5^e dans un internat de réussite éducative, Manuel a 14 ans. Sans être vraiment un « élève en difficulté », et même présenté par la principale du collège comme un enfant plutôt intelligent et doué, il manifeste peu d'intérêt pour l'école et ses résultats sont médiocres, comme ils l'étaient avant son arrivée ici. À la différence de plusieurs de ses camarades, il n'a pas souhaité participer aux JSP, « jeunes sapeurs-pompiers », antenne au sein de l'internat d'une compagnie locale de sapeurs-pompiers, dont le but est d'initier les jeunes, filles ou garçons, à l'activité d'un pompier qui pourrait bien, pour certains, devenir leur métier ou, au moins, leur engagement bénévole comme « pompier volontaire ». Au sein

de l'établissement, les JSP sont régulièrement mobilisés non seulement lors des séances de formation dont ils bénéficient, mais aussi, dans les murs du collège, pour la prise en charge de l'environnement en matière de sécurité : campagne d'affichage contre les risques d'incendie en particulier. Leur enthousiasme contribue sans doute à ce que la direction de l'établissement, sans leur consentir des avantages injustes, semble choyer son groupe de JSP. Ce qu'on apprend, ou au moins ce que l'on valorise et pratique au sein de ce groupe, c'est tout ce que Manuel semble abhorrer : la rigueur du respect des consignes, la solidarité avec l'ensemble du groupe, la soumission à la règle collective, l'amour aussi de l'uniforme que, par une sorte de socialisation anticipée, les JSP arborent, qui les porte autant qu'ils le portent. Ses camarades, il les sélectionne plutôt parmi les internes qui, comme lui, ont tendance à ruer dans les brancards de l'institution, à manifester leur réticence voire leur opposition à ce qui vient d'elle, à ce qu'elle paraît lui imposer. Ce n'est d'ailleurs pas sans mal qu'il a été possible d'interviewer Manuel sur son expérience de l'internat : désigné comme « intéressant » à rencontrer pour notre enquête par la principale du collège, Manuel a commencé par refuser tout net en « envoyant balader » tant la principale que la CPE. Ce n'est qu'après insistance réitérée que, une après-midi où il n'y avait rien de précis à faire, et où l'alternative à un entretien était pour lui, d'après la CPE, d'aller en étude, Manuel a accepté de se plier à cette demande. Il ne semblait pas avoir la moindre intention d'accéder à une demande qui lui était adressée par une institution dans laquelle, comme il l'explique pendant cet entretien, il se sent mal et où il s'ennuie. Il a le sentiment que sa mère, de petite santé et qui vit séparée de son père, l'a « collé » à l'internat pour se débarrasser de lui ou pour le contrôler, et pour le mettre à l'écart de son groupe de copains, ses vrais copains, ceux de l'extérieur, ceux de son quartier, auxquels le lie entre autres une commune passion pour la moto. Toute la semaine, il attend avec impatience le moment où il retournera chez lui, en fait le moment où il retrouvera ceux qu'il s'est choisis comme copains, et non ceux que l'internat, ou la sociabilité forcée de la semaine, semble vouloir lui imposer. Avec son père, qu'il ne rencontre qu'épisodiquement en raison de son installation en région parisienne, la relation semble plus fluide qu'avec sa mère, et son discours oppose volontiers l'une à l'autre. Et tout se passe comme si l'irruption dans ce trio de la principale, figure à la fois d'autorité et d'attention, le mettait en porte-à-faux, mal à l'aise. Ce que l'internat organise et propose dans le cadre de ce Programme de

Réussite éducative pour aider ces jeunes à surmonter les « fragilités » qui aux yeux des professionnels les caractérisent et dont plusieurs autres élèves, conscients de la « chance » qui leur est offerte, se disent heureux de s'emparer et de profiter, Manuel le rejette ; la sollicitude de l'établissement lui pèse, il ne « rentre » pas dans les sillons qui sont, à ses yeux, trop rigideusement tracés. Il n'a qu'une hâte, quitter au plus vite l'internat, qui, à ses yeux, le contraint, le bride, l'empêche de vivre ; et il ne verrait guère d'inconvénient à se faire renvoyer de l'internat, cette sanction rencontrerait en fait son vœu le plus cher : quitter cet espace qu'il n'a pas choisi et retrouver son cercle de sociabilité élective.

Ajustements des dispositions adolescentes et de la configuration de l'internat

Être accepté dans tel internat

À l'instar de ce que montrent les travaux de B. Lahire, les dispositions intégrées par un individu peuvent être diverses, plurielles, en fonction des espaces de socialisation dans lesquels il a baigné au fil de son histoire, et en particulier au cours de son enfance et de son adolescence. Ces dispositions – ici, en l'occurrence, scolaires et/ou propres aux configurations relationnelles –, déposées en quelque sorte dans les internes, sont, en fonction des situations ou des événements, laissées en sommeil ou activées pour permettre au jeune de faire face, de s'adapter, de survivre, de tirer parti de son environnement. Ce que les trois portraits permettent de montrer, c'est qu'une même institution « peut être vécue et mobilisée différemment selon la place qu'elle occupe dans les trajectoires des individus ». Ceux-ci « arrivent en internat avec un ensemble de dispositions, de ressources, de savoirs et de savoir-faire qui préfigurent leur manière d'être interne » (Joly-Rissoan, 2008).

Mais un adolescent qui entre à l'internat n'entre jamais que dans un établissement particulier, et non dans une structure d'accueil totalement abstraite portant le nom d'« internat ». Il s'agit de tel internat, de tel statut (privé ou public), de telle taille, situé à telle distance du domicile familial, offrant telles filières d'enseignement, articulées ou non avec l'espace économique environnant, se donnant tel programme éducatif, inscrit de telle manière dans l'histoire d'un territoire local voire dans l'histoire de certains membres de sa

famille qui l'ont fréquenté avant lui... et qui est fréquenté par tel ou tel autre élève. Autrement dit, quelles que soient les dispositions dont l'adolescent est porteur, elles seront mobilisées, activées, ou non, selon le type d'internat, selon ce qu'il propose, ce qu'il impose, la configuration relationnelle qu'il contribue à construire.

Ce qui, par conséquent, fait la réussite d'une adaptation à l'internat, c'est la rencontre entre une « configuration », que l'internat met en forme (par son organisation, ses règles, son « esprit » ou les valeurs qu'il affiche et met en œuvre), et des dispositions d'internes coïncidentes (pour paraphraser Bourdieu). Ce qui signifie à la fois la capacité de l'internat à mettre en branle certaines dispositions plutôt que d'autres, et la capacité de l'interne, du fait de ses dispositions, à trouver son compte dans la configuration de l'internat.

L'organisation de la vie quotidienne, l'encadrement du travail, la régulation des relations entre jeunes ou des rapports avec les adultes, le mode d'exercice de l'autorité, la préservation d'espaces de liberté comme d'espaces d'intimité, l'attention portée au besoin des adolescents de ne pas dépendre en permanence des adultes (Zaffran, 2010), les demandes de participation à la vie collective voire de contribution à ses charges (débarrasser les tables à la cantine, faire sa chambre...), la disponibilité des adultes, la distance construite entre personnel et élèves, tout contribue à faire écho, d'une manière ou d'une autre, à ce que les adolescent(e)s ont vécu et intégré antérieurement, suscitant chez eux adhésion ou rejet, leur donnant l'occasion de persévérer dans leur être, voire de préserver leur « self ».

L'ajustement démarre en amont de l'entrée. Ce que cherche à estimer le chef de chaque établissement, ce sont les chances que le candidat à l'internat puisse s'y adapter, trouver son compte et se reconnaître dans la proposition éducative (au sens large) qui est faite, prendre sa place dans la configuration de liens que l'encadrement s'efforce d'y faire prévaloir, et au final tirer profit pour lui, sans préjudice pour les autres internes, de ce que peut lui offrir le cadre de son internat. Sont donc, tendanciellement, recrutés à l'internat et par l'internat des jeunes qui sont, implicitement ou explicitement, « adaptés », au regard de l'institution, à l'offre scolaire et éducative, ou pré-disposés, préparés, par leur éducation familiale et scolaire antérieure, à se couler plutôt bien que mal dans ce que l'internat demande et suppose. Il peut bien entendu y avoir des « ratés », ce que, dans certains internats d'excellence, on a appelé récemment des « erreurs de casting »,

quand, à l'expérience, on s'aperçoit que quelques-uns des recrutés n'avaient visiblement pas les dispositions idoines pour s'intégrer dans l'internat tel qu'il se présente. L'internat offre, en même temps qu'il impose, un cadre de travail et de vie à des adolescents, qui rencontre ou non leurs dispositions.

Le fait d'être recruté et accepté dans un internat constitue pour les élèves une confirmation de ces dispositions : si l'on a été accepté, c'est qu'on est reconnu comme apte à répondre aux attentes, apte à s'adapter au cadre proposé. C'est aussi un encouragement à activer ces dispositions-là, plutôt que d'autres. En acceptant des jeunes à l'internat, on leur dit ce qu'ils sont en même temps que ce que l'on attend qu'ils soient. C'est d'autant plus le cas que l'internat se caractérise par un « projet », que celui-ci soit formulé en termes d'insertion dans un milieu professionnel, en termes d'excellence scolaire, ou autres.

Si ce raisonnement est pertinent, alors on doit logiquement conclure que, dans certains cas, les dispositions qui ont favorisé le choix de l'élève pour l'internat lui permettent aussi, une fois entré, de s'y sentir bien ; mais dans d'autres cas il y a rupture, si la configuration relationnelle de l'internat ne permet d'activer aucune disposition pré-construite, ne fait écho à rien qui, pour l'adolescent, fasse sens (« ce n'est pas du tout l'idée que je m'en faisais »).

Les internes ne sont pas rares qui disent la contrainte que représente pour eux l'internat, tout en précisant qu'ils s'y plient vaille que vaille parce que celle-ci leur est utile, les aide, qu'ils sentent bien qu'ils en ont besoin, et qu'elle est le prix à payer pour obtenir ce qu'ils souhaitent. Mais certains ne peuvent la supporter, et ne rêvent que de quitter au plus tôt un cadre qui, à leurs yeux, les empêche de vivre et auquel ils ne voient d'ailleurs aucun autre sens que celui-ci : les priver d'air libre, peut-être parce que l'internat s'oppose frontalement, dans la vie quotidienne, à cette disposition qu'ils se sont construite de ne laisser personne (y compris leurs parents) décider à leur place de leur existence quotidienne. L'internat qu'ils fréquentent peut correspondre au choix des parents, mais ne pas être en phase avec les dispositions de l'adolescent(e). L'offre de l'internat n'est pas de nature à lui permettre d'activer des dispositions favorables au travail scolaire ou à la vie en collectivité, ou plutôt à ce travail scolaire et à la vie dans cette collectivité ; il se peut qu'un interne mal à l'aise dans un internat se sente mieux dans un autre internat, accueillant un autre public, proposant d'autres filières d'enseignement, d'autres manières de se mettre au

travail, d'autres modes de relations avec les adultes, et d'autres activités, un internat caractérisé par une autre configuration relationnelle.

Activer certaines dispositions... dans tel type de configuration relationnelle

Un internat est d'autant plus accepté qu'il propose ou impose ce que l'adolescent s'est habitué à considérer comme « normal », ce qu'il a intégré comme faisant très normalement partie de « l'ordre des choses ». Il correspond alors bien dans ses principes, son organisation, ses valeurs, ses priorités, à ce que l'histoire de l'adolescent l'a préparé à souhaiter ou à accepter. Cette observation générale semble, on va le voir, particulièrement nette dans certains internats très caractérisés par une visée professionnelle ou par un projet social.

Par exemple, un lycée hôtelier, dont une partie du public vient du milieu professionnel de la restauration et du tourisme, fait fond, dans son action éducative, tant scolaire qu'extra-scolaire, sur ce qu'ils ont appris et intégré, dans leur milieu familial qui est aussi un milieu professionnel, en matière de tenue vestimentaire (ils portent l'uniforme du lycée), d'attitude en public, de langage. Il mène avec les internes un travail de socialisation par anticipation, pour reprendre l'expression de Merton, d'autant plus aisément accepté que les élèves, du fait de leur origine mais aussi de leur destinée probable et souhaitée, y sont prédisposés.

Autre exemple : un lycée de la Défense nationale, qui accueille de nombreux jeunes appartenant à des familles de militaires, attend d'eux une forme de discipline que l'on imagine difficilement acceptée par des adolescents qui n'auraient pas, de longue date, baigné dans ce type d'exigence, ou auprès desquels elle n'aurait pas été valorisée par leurs parents et leurs proches. C'est ici tout un « ordre du monde » qu'il faut avoir peu ou prou intériorisé pour accepter ainsi des contraintes qui, de l'extérieur, peuvent paraître étonnantes, voire étranges ou anachroniques : se voir imposer de ne pas choisir ses compagnons de chambrée, devoir faire son lit « au carré », risquer la sanction pour tout « débraillé » dans la tenue. Tout se passant comme si la condition de l'acceptation de l'internat ou de l'aisance en son sein reposait sur l'existence d'une certaine homologation de structure entre les principes de vie mis en avant dans la famille et à l'internat, mais aussi dans les perspectives professionnelles dessinées tant d'un côté que de l'autre. Ce qui permet d'ailleurs de comprendre que cet internat de la Défense nationale accueille aussi, dans le

cadre d'un programme d'« Égalité des chances », certains élèves, garçons et filles, venant des quartiers populaires de la ville, issus de différentes immigrations, n'appartenant pas du tout à des lignées de militaires, mais élèves issus de familles valorisant l'ascension sociale par l'école, une « discipline de vie », la distinction par rapport au voisinage, voire certaines « valeurs morales » ; et que ces élèves, dont les dispositions les portent à accepter et à faire leurs des exigences qui leur apparaissent comme le prix de l'élévation sociale, semblent également trouver dans cet internat ce qu'ils attendent. Exigences institutionnelles de l'internat et « effet de dominance » du groupe de pairs se conjuguent pour faire comprendre et sentir à ces nouveaux venus la manière dont il convient de se comporter en bannissant d'autres pratiques. Mais ils sont équipés des dispositions pour les entendre...

La même remarque peut concerner aussi un internat d'excellence : il recrute, sur la base de leurs résultats, de leur comportement exemplaire, ou de leur « potentiel », des élèves auxquels il va offrir – par son cadre de travail, ses encouragements, ses ouvertures culturelles – les moyens d'envisager une trajectoire de réussite qui leur semblait compromise par leur contexte antérieur de scolarisation.

Le raisonnement basé sur l'activation différenciée des dispositions selon les configurations relationnelles permet également de comprendre deux situations rapportées au cours de l'enquête. Un internat rural du bassin parisien (comme un autre, de manière analogue, dans le département de l'Ain) aurait au début des années 2000 accueilli trois adolescents issus de quartiers disqualifiés de la banlieue parisienne, et tout se serait, aux dires du directeur, « bien passé ». Quand, encouragé par cette première expérience « positive », l'internat a souhaité en accueillir le double, la situation se serait fortement dégradée, non seulement pour ces élèves-là, mais pour l'ensemble des autres internes. Les six adolescents, tous issus de milieux très populaires – et peut-être, ajoutera-t-on, pas pris en charge scolairement à hauteur de ce qu'auraient exigé leurs besoins –, se seraient regroupés sur la base de leur communauté d'expérience sociale et scolaire, et auraient construit un entre-soi à travers lequel s'opposer aux autres élèves. Si l'on veut s'épargner les « explications » par les effets de « seuil » (de tolérance, etc.), on est conduit à proposer cette hypothèse : soit ils étaient d'emblée dotés de dispositions mal ajustées avec les attentes de l'internat et surtout peu en phase avec les dispositions des autres internes, mais pourtant les trois

premiers entrés avaient su mobiliser des dispositions favorables ; soit, et c'est aussi vraisemblable, la situation dans laquelle ils se sont retrouvés a activé celles de leurs dispositions qu'ils s'étaient construites pour vivre ou survivre dans un quartier de relégation et y défendre leur honneur, mais qui étaient le moins susceptibles de leur faire trouver une forme de cohabitation avec les autres internes, issus du monde agricole ou rural et tendanciellement inscrits de ce fait dans un autre rapport à l'école et à l'avenir ; et chez lesquels, en un processus interactif, se sont activées des dispositions méfiantes, défensives ou agonistiques face à celui qui vient d'ailleurs plutôt que leurs dispositions d'ouverture à un monde différent de leur univers quotidien⁵.

Une recherche récente (Rayou & Glasman, 2012) a pu constater que, pendant les quatre années de leur existence institutionnelle, c'était là un enjeu pour les internats d'excellence. Beaucoup des internes d'excellence proviennent de contextes urbains ou scolaires dégradés et relégués, où le mode de sociabilité est souvent bâti sur le conflit verbal ou physique ; une condition de la survie et de la préservation de soi est d'apprendre à se défendre contre les agressions, à pratiquer le rapport de forces ou à adopter des stratégies d'esquive (sauf pour ceux qui sont très largement protégés du quartier par l'enfermement à la maison, qui est du reste une forme d'esquive orchestrée le plus souvent par les parents). Les dispositions acquises dans ce contexte peuvent, quand l'élève passe dans un autre monde qui n'impose plus ce mode de sociabilité voire le décourage, être mises en repos, non sans que l'adolescent se trouve pendant quelque temps dérouté. Il lui est nécessaire de se construire d'autres dispositions, ou d'activer celles qui étaient sans valeur et sans efficacité dans son environnement d'origine. On a pu, dans les internats d'excellence, faire ce constat : la structure qui les accueille parvient à mobiliser chez les élèves leur envie de réussir, de travailler, d'être reconnus comme élèves sérieux (travailleurs, attentifs, volontaires...) et « tranquilles ». Mais les conditions dans lesquelles est organisée la vie quotidienne, la distribution des aides aux élèves et des activités offertes, la répartition des aménités proposées par l'internat aux « internes d'excellence » et aux autres élèves, les distinctions éventuellement faites, voire soulignées par l'en-

cadrement, entre les uns et les autres, peuvent, faute d'une vigilance soutenue à cet égard, déboucher sur le réveil de dispositions agonistiques qui, jusqu'à présent, ont été plutôt laissées en sommeil.

Conclusion

Au terme de cet article, nous souhaitons souligner que l'internat ne saurait être considéré comme un principe de « réussite éducative » *sui generis*. Chaque internat tend à configurer de façon spécifique, *via* son organisation, les règles imposées, les principes éducatifs mis en œuvre, les valeurs défendues, les modalités de « recrutement » des élèves et l'offre de formation qui lui est associée, un rapport aux études, des modes et un périmètre plus ou moins diversifié de relations inter et intra-générationnelles. C'est ainsi que les internats activent (ou non) les dispositions (scolaires et propres aux configurations relationnelles) que les élèves y importent. Selon sa trajectoire, l'interne va, au sein de cette configuration internat, pouvoir plus ou moins, et selon des modalités variées, nourrir un sentiment de sécurité ontologique, de (re)qualification de soi, et ainsi trouver matière à donner du sens à sa situation. Mais cette appropriation (ou non) de la vie d'interne et ses modalités ne sont guère prédictibles tant le placement dans la configuration internat fait bouger, très subtilement parfois, les lignes de positionnement de soi, dans son rapport aux autres et au scolaire. Il suffit d'ailleurs que la configuration internat se modifie très légèrement (avec l'arrivée de 2 ou 3 élèves par exemple) pour que des dispositions jusque-là mises en veille s'activent au détriment d'autres. Manière de dire que l'équation « internat égale réussite éducative » est une équation différentielle complexe dont la « résolution » dépend largement des expériences en situation des internes, expériences qu'ils sont certes plus ou moins bien « disposés » à vivre, mais sans que l'on puisse en prédire la portée et les effets sur leur trajectoire.

Odile Joly-Rissoan

Université Savoie Mont-Blanc, LLESTI

Odile.Joly@univ-savoie.fr

Dominique Glasman

Université Savoie Mont-Blanc

Dominique.Glasman@univ-savoie.fr

5 C'est sur l'ajustement réciproque entre l'internat comme cadre de soutien et de contrôle et les dispositions des élèves que semblent reposer le fonctionnement et la vie quotidienne des « internats d'excellence ».

Bibliographie

- BOURDIEU P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris : Éd. de Minuit.
- GIDDENS A. (1987). *La constitution de la société*. Paris : PUF.
- GLASMAN D. (2012). *L'internat scolaire. Travail, cadre, construction de soi*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- GOFFMAN E. (1968). *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux*. Paris : Éd. de Minuit.
- JOLY-RISSOAN O. (2008). *Les petits mondes des internats des lycées en Région Rhône-Alpes*. Rapport pour le compte de la Région Rhône-Alpes, université de Savoie, laboratoire LLS.
- KAHANE R. (1988). « A Conceptual Framework for the Analysis of Boarding Schools ». *Sociology of Education*, n° 4, vol. 61.
- KASHTI Y. (1988). « Boarding Schools and Changes in Society and Culture : perspectives derived from a comparative case study research ». *Comparative Education*, vol. 23, n° 3.
- LAHIRE B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.
- RAYOU P. & GLASMAN D. (dir.) (2012). *Les internats d'excellence : un nouveau défi éducatif ?* Rapport pour l'ACSE, Institut français de l'Éducation.
- ZAFFRAN J. (2010). *Le temps de l'adolescence. Entre contrainte et liberté*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.