

diversité

Rétrospective



La rubrique Rétrospective revient en arrière, pour mieux faire percevoir les modifications du paysage éducatif, pour mesurer les avancées ou pour marquer le chemin qui reste encore à parcourir.

L'intello ou le bouffon

■ Vénusia PASSÉRIEUX

Sur la base de travaux empiriques et théoriques, le portrait de l'un de ces « bons » élèves dont le désir de savoir est susceptible de se traduire en un signe victimaire de réclusion dans la catégorie infamante de l'« intello » ou du « bouffon »¹.

Louis² est un jeune adolescent, âgé de 11 ans, que je rencontre pour la première fois dans le collège dans lequel je travaille en qualité de surveillante d'externat. Il est mignon, gentil, poli, s'adresse toujours aux adultes du collège avec une déférence assez inattendue. Il est un peu gauche, les cheveux en broussaille, le timbre de voix très aigu pour un garçon de son âge. Il s'habille simplement : un T-shirt, un bermuda et des nu-pieds. Il n'affiche aucune marque vestimentaire, n'utilise aucun des codes langa-

giers des adolescents de son âge.

Le mois de septembre s'écoule, le temps se rafraîchit, mais Louis continue à s'habiller invariablement de la même façon. Il m'explique n'avoir que des vêtements « nuls » et préférer attendre que sa mère puisse lui acheter le sweat-shirt dont il rêve pour se vêtir plus chaudement. Il ne veut pas passer pour une « cave », un « bouffon » aux yeux des autres élèves. Alors il patiente. Il attend la rentrée d'argent nécessaire pour avoir de « beaux habits ».

Sa mère l'élève seule ainsi que ses deux frères aînés. Elle poursuit une formation d'infirmière.

Louis est un adolescent original, brillant, intelligent, attachant, à l'aise dans la relation et le contact que nous établissons. Il semble me faire confiance. Nous passons de longs moments à discuter ensemble pendant les récréations. Il me parle beaucoup de lui, de sa famille, du collège, de ses centres d'intérêt. Il a peu d'amis dans l'établissement. Il considère être fondamentalement différent des autres élèves qu'il désigne sous le terme de

■ 1. Cet article s'inscrit dans le cadre d'une recherche de doctorat portant sur l'exclusion des « bons » élèves par leurs pairs dans les collèges défavorisés de l'académie de Bordeaux. Pour des raisons à la fois de visibilité du portrait proposé et d'illustration du phénomène de rejet, l'auteur utilise à dessein un ensemble d'attitudes stéréotypées renvoyant à des critères évidents de subjectivité. Ce parti pris lui permet une mise en relief des attributs positifs susceptibles de devenir des marqueurs d'exclusion pour l'élève qui en est porteur.

■ 2. Pour des raisons évidentes d'anonymat, nous avons pris la liberté de renommer notre interlocuteur.

« racailles ». Il attribue cette différence au fait d'être plus mûr compte tenu du temps qu'il passe au contact de sphères adultes, dont son père et les amis de ce dernier. Il pense bénéficier d'une « évolution mentale et humoristique », mais ressentir simultanément plus d'« ennui » et de « lassitude » à l'égard de ses pairs. Cette différence ressentie ne semble pas pouvoir se verbaliser : « les gens vont croire que je prends la grosse tête ». En outre, Louis est un « bon élève », scolairement, parmi les meilleurs de sa classe.

La peur, doublée d'un sentiment de honte et d'incompréhension, nourrit Louis. Avoir un père « original », être élevé différemment des autres adolescents de son âge, « rend plus intelligent ». L'adolescent ne semble pas pour autant avoir choisi cette situation qui le rend vulnérable à l'égard du groupe de(s) pairs. Cela explique qu'il n'évoque pas ses pratiques juvéniles, puis qu'il n'y participe que très peu. Cette situation semble en outre révéler une certaine souffrance. Son père lui dit : « Soit *t'es comme les autres* – un peu moins intelligent que tu pourrais l'être –, soit *t'es pas comme les autres*, et pour toi, *ce sera bien*. » Or, selon Louis, « ce n'est pas un choix d'être un peu plus évolué mentalement », c'est-à-dire plus proche des pratiques, des discussions et des centres d'intérêt des adultes que de ceux des adolescents. Il semble donc qu'il y ait un coût symbolique pour occuper cette position supérieure encouragée par le père.

Un jour, Louis me confie qu'après le collège il veut être pédopsychiatre, choix qu'il motive par la réflexion suivante : « Parce qu'il va y avoir de plus en plus d'enfants à l'écart. » Il reconnaît donc être mis « à l'écart » par le groupe de(s) pairs. « Qui sont *ces* enfants ? » « Des gens comme moi qui ont du mal à s'adapter dans leur collège, comme moi. [...] Pour pas que ces enfants aient les *mêmes* problèmes que moi. » Il renvoie donc sa vulnérabilité et sa souffrance, faite de « solitude » et d'« ennui » à un problème double et circulaire d'« Inadaptation » et de mise « à l'écart » qu'il relie à sa « maturité », à sa supériorité, en somme.

La mise à l'écart de Louis relève de signes distinctifs qui traduisent sa différence tant il adhère aux idéaux de l'école et ne s'identifie pas à ses pairs, du fait notamment de ses brillants résultats scolaires. En outre, cette différenciation s'élabore au sein de groupes homogè-

nes qui réclament une obligation de conformisme ressentie par Louis à travers ce qu'il évoque concernant sa tenue vestimentaire. Cette soumission au groupe se manifeste par la pression qu'exercent les élèves les uns par rapport aux autres. Au contrôle scolaire se substitue ou s'ajoute alors un autre type de surveillance, celle des pairs entre eux. De ce conformisme et de cette soumission peut s'élaborer un ressenti très fort à l'égard de « l'autre », principalement quand celui-ci s'écarte de la norme du groupe de pairs régi par un ensemble de codes, de rites et de lois propres aux adolescents, tel Louis, figure de l'« intello ».

Pendant les récréations, Louis passe la majeure partie de son temps à errer, souvent seul, parfois accompagné de son unique ami, scolarisé en 5^e. Il ne participe ni aux parties de football ni à celles de basket. D'ailleurs, son seul essai depuis la rentrée n'a pas semblé très concluant. Après le repas de midi, un groupe de filles de 5^e prend un ballon de basket pour une partie. Louis s'introduit dans le groupe et se met à jouer. Il semble invisible aux yeux des joueuses. L'ont-elles autorisé à se joindre à la partie ? Il ne touchera pas une seule fois le ballon, aucune des passes ne lui étant destinée. En outre, sa façon de se positionner sur le terrain en sautant d'un pied sur l'autre, les bras tendus à la verticale au-dessus de la tête, témoigne de son manque d'adresse relatif à la pratique du basket. L'approche semble avoir échoué...

L'exclusion de ce « bon » élève est d'autant plus marquée que l'intériorisation des règles de vie au collège fait apparaître une distance parfois importante entre celles élaborées par les groupes d'adolescents ou groupes de pairs et celles conçues par l'école. En outre, cette distance s'accroît dans cet établissement scolaire implanté dans un quartier populaire, où l'accueil de publics défavorisés socialement, économiquement, culturellement révèle et renforce cette distance. C'est dans ce contexte scolaire ségrégatif et inégalitaire que se construisent ces principes d'*homogénéisation des conduites collectives et de différenciations interindividuelles*.

Portrait de l'« intello » et figure du « bouffon »

Les « intellos » peuvent être perçus comme une espèce de « caste » faisant « bande à part » et refusant les normes explicites et implicites du groupe de(s)

pairs. L'« intello » est d'abord rejeté parce qu'il n'adhère pas au groupe de pairs mais aussi peut-être parce que, en se dévouant quasi exclusivement au travail scolaire, il symbolise la figure du dominant, proche des structures de pouvoir et de contrôle institutionnel qui dispensent le savoir reconnu comme légitime. Ainsi, son sérieux et ses envies de travailler sont interprétés par le reste de la classe comme du mépris et de la distance à l'égard de la communauté juvénile. L'« intello » est accusé collectivement de devenir un « bouffon ». Face au groupe et à ses comportements déviants par rapport à la norme scolaire, l'« intello » prend le parti de l'école.

Mais il est une autre distinction qui sépare l'« intello » du « bouffon » et qui renvoie aux différentes déclinaisons de l'*ostracisme en milieu scolaire* en fonction du type d'établissement et du profil des élèves accueillis.

Dans les *établissements scolaires des quartiers populaires* – au sens où ceux-ci ne sont pas nécessairement implantés dans lesdits quartiers mais où les élèves en sont majoritairement issus –, nous formulons l'hypothèse qu'il existe au moins deux déclinaisons pour qualifier le phénomène d'ostracisme en milieu scolaire.

L'« intello », figure incarnée par le portrait de Louis, revêt l'allure du « bon » élève, issu des familles les plus favorisées de façon relative mais qui rivalisent, néanmoins, économiquement, socialement, scolairement avec les élèves issus des quartiers populaires. Cet élève témoigne, à travers son habitus, de certaines manières d'être, de penser, d'agir, de se comporter socialement et scolairement proches de celles attendues par l'enseignant. Il existe alors une connivence entre l'« intello » et l'enseignant, ressentie par le reste des élèves de la classe. Cela renvoie à l'idée de *violence symbolique*, *violence de l'école* dont le « bon » élève, issu des quartiers les plus favorisés, serait le symbole. L'exclusion alors prononcée par les pairs à son encontre semble être une réponse à cette violence subie.

Mais il existe une autre lecture possible à l'ostracisme en milieu scolaire, traduite à travers la figure du « bouffon ». Il s'agit de la seconde entrée ou déclinaison envisagée pour considérer le phénomène, celle qui touche les « bons » élèves issus des mêmes quartiers populaires que la majorité de leurs camarades de

classe. Lorsque la minorité sociale, économique, culturelle – pourquoi pas ethnique ? – compose la majorité des élèves accueillis dans ces établissements scolaires, dits de relégation, où l'on apprend mal, où l'échec scolaire semble être devenu la norme, les succès scolaires du « bon » élève peuvent être perçus comme une trahison faite au groupe de(s) pairs. Ici, le processus est peut-être plus complexe, tant les sentiments à l'égard du « bon » élève sont le produit de l'envie, de la jalousie, mais peut-être aussi de dégoût à l'adresse de celui qui est alors perçu comme un traître.

On retrouve dans chacune de ces deux déclinaisons les principes qui sont au *fondement de l'ostracisme* : ceux d'une exclusion prononcée en réponse à une violence subie qui se nourrit de rivalité, d'exception, de jalousie, et de trahison ressentie par un groupe.

L'ostracisme : interroger un phénomène familial

Il s'agit de considérer ce phénomène comme relevant de faits mineurs – au sens où ils n'alertent ni l'opinion publique ni les pouvoirs politiques – mais néanmoins familiaux de l'ensemble des élèves et des adultes de la communauté éducative, tels qu'en témoignent ces extraits d'entretiens menés auprès d'enseignants de notre premier terrain d'enquête, au cours de l'année scolaire 2002-2003.

« Y'a toujours eu des enfants isolés. »

« À partir du moment où tu te mets dans une marge, inévitablement, tu es plus repérable que si tu es dans la feuille. Et, à partir du moment où tu restes dans la marge, longtemps, les autres ne vont pas trouver normal que tu restes dans la marge. »

« Chaque groupe d'élèves cherche sa bête noire. »

« Ça fait partie de ce que l'être humain doit faire. »

Dans le contexte scolaire, ces principes de distinction et de classement entre pairs peuvent conduire à des situations d'exclusion ressentie et vécue par certains élèves dont les attributs positifs les disqualifient.

Nous entendons par attributs positifs l'ensemble des signes et des particularités individuelles par lesquels un élève peut être considéré comme exceptionnellement différent.

Paradoxalement, cette exception relève de processus qui se construisent au carrefour d'interactions quotidiennes entre élèves dans l'enceinte scolaire et renvoient à des situations banalisées du point de vue

des adultes de la communauté éducative.

Autrement dit, le caractère exceptionnellement différent de certains élèves semble naturellement présent mais relève surtout de particularités individuelles.

« Dans un groupe d'enfants, vous avez toujours ceux qui dominent et les autres. Dans quelque groupe que ce soit. Et ça, c'est normal. Ça, c'est tout à fait normal. Et chacun à l'intérieur doit trouver sa place. »

« Dans une histoire de groupe, quelque part, quand on réunit des élèves qui viennent des quatre coins de l'horizon, y'a toujours un qui va prendre la tête, y'en a un qui va faire le comique, et puis y'en a un qui va être observateur et puis, plus ou moins, et ils vont être plus ou moins séparés ou à l'écart ou le centre du jeu. »

« Ce sont des effets d'enfants à enfants. C'est-à-dire que, lui, il a un comportement, les autres ont un comportement par rapport à lui. »

D'une part, ces extraits d'entretiens témoignent de l'idée reçue selon laquelle il demeure « normal » que des élèves soient exclus des pratiques juvéniles ordinaires sans autre raison apparente que celles liées à leur comportement. Ce discours tend à renvoyer les causes de ce processus expiatoire à l'élève lui-même, considéré comme « naturellement » déviant. D'autre part, ce type d'exclusion tend à être perçu comme légitime sous couvert d'un processus normal de socialisation juvénile.

Ainsi, l'ostracisme ou l'exclusion de l'« intello » et du « bouffon » prend son sens par rapport à ce que représente et signifie l'unique, l'individualité par rapport aux normes d'un groupe ou d'une structure, et participe de processus de socialisation juvénile. En outre, ces signes ou ces particularités individuelles renvoient tant aux résultats scolaires de l'élève qu'à son attitude et à son comportement, notamment. En effet, le caractère ou le tempérament du « bon élève » renvoie à des comportements particulièrement bien adaptés au milieu scolaire. Le « chouchou » représente en effet l'élève : « calme, sage, sérieux, poli, gentil, attentif, timide, souriant, bien élevé, ne faisant pas de bruit, se tenant très bien en classe, ne parlant pas, bien habillé, mignon. Le terme mignon recouvre beauté et gentillesse, qualités très appréciées. Ces qualités du bon élève sont très stéréotypées. Elles constituent une toile de fond sur laquelle va se détacher le chouchou. Ce portrait idéal est peut-être aussi le portrait d'un idéal que cherchent à imposer les parents, le portrait

d'une représentation sociale du bon élève. »

Or, tant le positionnement en qualité de « bon élève » est apprécié par l'enseignant et donc par l'institution, tant il ne peut pas être toléré par le groupe de(s) pairs pour qui cette désignation peut être vécue comme une *menace* ou comme une *trahison*.

Microviolences

Dans les établissements scolaires qui recrutent principalement leurs élèves dans les quartiers populaires, une forte pression s'exerce sur les « bons » élèves ou jugés tels, qui ont, du point de vue de leurs pairs, le défaut de satisfaire trop pleinement aux exigences de l'école.

Cette distinction entre « bons » et « mauvais » élèves s'élabore selon une classification qui renvoie à deux principes de différenciation. Le premier se traduit par des catégorisations scolaires renvoyant au processus de fabrication de l'excellence scolaire en référence aux résultats scolaires. Or il en est un second, qui dépasse et complète le seul cadre didactique des apprentissages formels pour se développer davantage pendant les temps, les moments et les lieux informels que sont notamment la cour de récréation et la cantine.

Ainsi, l'école façonne à la fois des élèves, évalués en fonction de leurs résultats scolaires, et des adolescents soucieux de se plier aux lois de leur groupe d'appartenance. Ce processus leur permet un socle d'identification commun en même temps qu'il joue le rôle de marqueur identitaire et distinctif à l'égard du groupe de référence.

Ainsi, est ostracisé l'adolescent qui ne joue pas son rôle tel qu'il est distribué et attendu par le groupe de(s) pairs, dont la constitution et les valeurs s'élaborent dans un tiraillement continu avec celles du cadre institutionnel. C'est surtout le cas lorsque cette norme est construite autour de l'image du « mauvais » élève, au sens scolaire du terme, notamment dans les établissements scolaires des quartiers populaires ou dits de relégation.

Il ne s'agit pas de faits de violence sanglants, mais de « microviolences » relevant de principes d'homogénéité et de différenciation conduisant à l'exclusion de l'élève considéré comme différent par le groupe de pairs. Cependant, les conséquences à court, moyen et long termes de ce type de mise au ban peuvent revêtir des formes majeures pour l'élève qui en est victime (isolement, autodépréciation, perte de confiance en

soi, perte de l'estime de soi pouvant conduire à des situations extrêmes, dont le suicide). Ces situations vécues quotidiennement par les élèves qui en sont les victimes amènent ceux-ci à développer et à mettre en place des stratégies d'évitement dont certaines peuvent prendre la forme de phobies scolaires.

Dans l'institution scolaire et au-delà, on n'évoque et ne retient que les mauvais résultats scolaires et les comportements perturbateurs des élèves qui « posent problème », au détriment des élèves, qui, *a contrario*, ont de bons résultats scolaires et ne perturbent pas l'ordre scolaire.

■ VÉNUSIA PASSÉRIEUX

ERCEF, université Victor Ségalen - Bordeaux II,
Observatoire européen de la violence scolaire





Pression de la conformité

« La récré, c'est toujours plus ou moins une histoire »
■ CLAIRE SIMON (INTERVIEW)

■ *Rétrospective* (VEI n°135 décembre 2003)
L'élève « tête à claques »
■ CHLOÉ BONNET

Pourquoi « ça se tape » ? Les « embrouilles de cités » ont
malheureusement du sens
■ MARWAN MOHAMMED

Intellectuel et intello : les deux faces de l'école
■ JOËL ZAFFRAN

Comment améliorer les recherches sur la violence à l'école ?
■ RON AVI ASTOR, NANCY GUERRA, RICHARD VAN ACKER

La socialisation de genre entre pairs dans l'enfance
■ SOPHIE RUEL

Être en groupe – l'influence des pairs sur la sociabilité et les choix
amoureux
■ MARTA MAIA

Les marques, credo des ados ?
■ DOMINIQUE HOUSSELOGE

Comment des élèves en réussite ou en difficulté scolaire voient l'école
■ CAROLE DOLIGNON

Les interactions entre élèves dans des travaux de groupe
■ MARIE-FRANCE PEYRAT

Le « je t'aime, moi non plus » du système éducatif
■ MATHIEU MARAINE

