

## À PROPOS DES EXPÉRIENCES JUVÉNILES DE L'ÉDUCATION : ÉCOLE, ITINÉRAIRES ET ÉPREUVES

LEANDRO R. PINHEIRO<sup>1</sup> 

ANNE BARRÈRE<sup>2</sup> 

FRANÇOIS DUBET<sup>3</sup> 

FABIEN TRUONG<sup>4</sup> 

**RÉSUMÉ:** Les entretiens présentent des dialogues intéressés par les expériences juvéniles, proposant des réflexions sur les actions des jeunes et leur relation avec l'éducation scolaire. Donc, les conversations engagées avec François Dubet, Anne Barrère et Fabien Truong mettent en discussion les épreuves vécues par les individus, afin de permettre des contrastes avec la réalité scolaire brésilienne. C'est la voie empruntée pour considérer les itinéraires construits et les inégalités sociales éprouvées par les jeunes des classes populaires, ainsi que le rapport des élèves à la réussite et à la forme scolaires en systèmes éducatifs massifiés. En même temps, alors, on propose une prise de position réflexive et une problématisation sur les conséquences politiques de la prééminence du jugement scolaire.

**Mots-clés :** Jeunesse. Épreuves. Itinéraires. Éducation scolaire.

### A PROPÓSITO DAS EXPERIÊNCIAS JUVENIS DA EDUCAÇÃO: ESCOLA, ITINERÁRIOS E DESAFIOS

**RESUMO:** As entrevistas apresentam interlocuções voltadas às experiências juvenis, oferecendo reflexões sobre as ações dos jovens e sua relação com a educação escolar. Assim, os diálogos com François Dubet, Anne Barrère e Fabien Truong trazem à discussão os desafios sociais experienciados pelos indivíduos, de modo a permitir contrastes com a realidade escolar brasileira. Este foi o caminho percorrido para considerar os itinerários construídos e as desigualdades sociais vivenciadas pelos jovens de classes populares, bem como a relação dos estudantes com o êxito e a forma escolares em sistemas de ensino massificados. A um só tempo, então, propomos uma tomada de posição reflexiva e uma problematização sobre as consequências políticas da preeminência do julgamento escolar.

**Palavras-chave:** Juventudes. Desafios sociais. Itinerários. Educação escolar.

1. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Porto Alegre (RS), Brésil. E-mail: leandropinheiro75@gmail.com

2. Université Paris Cité – Paris, France. E-mail: anne.barrere@gmail.com

3. Université de Bordeaux – Paris, France. E-mail: francois.dubet@u-bordeaux.fr

4. Université Paris 8 – Saint Dennis, France. E-mail: fabien.truong@univ-paris8.fr

Publication associée au projet de recherche “Juventudes e experiências da educação: das relações entre individualização e reflexividades” (UFRGS), que conta com fomento MTCI/CNPq - Chamada n. 10/2023

**Rédactrice de section:** Ivany Pino 

## ABOUT YOUTH EXPERIENCES IN EDUCATION: SCHOOL, ITINERARIES AND TRIALS

**ABSTRACT:** The interviews present interlocutions focused on youth experiences, offering reflections on the actions of young people and their relation with school education. Thus, the dialogues with François Dubet, Anne Barrère and Fabien Truong bring to the discussion the social trials experienced by individuals, in order to allow contrasts with the Brazilian school reality. This was the path taken to consider the itineraries constructed and the social inequalities experienced by youngsters from popular classes, as well as the relationship of students with school success and form in mass education systems. At the same time, then, we propose a reflexive position taking and a problematization of the political consequences of the preeminence of school judgment.

**Keywords:** Youth. Social trials. Itineraries. School education.

### Le Défi de Dialoguer

Les dialogues qui composent cette petite série sont associés au chemin de recherche que nous avons développé pour comprendre les expériences de l'éducation des jeunes des classes populaires au Brésil. Conçues à l'interface des sociologies de la jeunesse et de l'éducation, nos pratiques prennent comme référence les contributions de Danilo Martuccelli et de la sociologie des épreuves (Martuccelli et Santiago, 2017), cherchant à interpréter ce que ressentent les jeunes face aux enjeux structurels dans le domaine de l'éducation (espaces scolaires et non scolaires), pour revenir à l'analyse de ces dernières à partir de ce qui se diffracte à l'échelle des individus.

Les entretiens que nous avons menés se sont déroulés pendant mon séjour en tant que professeur invité au Centre de Recherche sur les Liens Sociaux (CERLIS) et à l'Université Paris Cité, entre septembre 2023 et février 2024. Alors, je cherchais à approfondir mes études théorico-méthodologiques aux côtés d'Anne Barrère, professeure et chercheuse impliquée dans la perspective évoquée ci-dessus, et aspirais aussi à construire des références heuristiques à travers les contrastes entre réalités académiques et pratiques scolaires. Ce dispositif réflexif avait, en ce sens, deux principaux fronts d'action : d'une part, une recherche sur le terrain menée dans une école publique de la banlieue nord de Paris, au moyen de l'observation et des entretiens compréhensifs (Kaufmann, 2013) ; de l'autre, des conversations avec des chercheurs sur le sujet, reconnus pour la pertinence de leurs inférences sur la condition des jeunes et sur la relation entre les jeunes et l'institution scolaire.

Dit cela, il en résulte au moins deux aspects à souligner qui façonnent les efforts de dialogue qui suivent. Premièrement, les questions proposées prennent comme matrice analytique la notion d'épreuve, « les défis historiques, socialement produits, culturellement représentés, inégalement distribués, auxquels les individus sont contraints de faire face dans le cadre d'un processus structurel d'individuation » (Araujo et Martuccelli, 2010, p. 83). Cela signifie que, même en considérant comme cadre les conjonctures et les changements sociohistoriques, notre objectif a été d'accéder aux itinéraires et aux expériences des jeunes et, donc, de réfléchir sur l'égard que nous construisons, en tant qu'éducateurs et/ou chercheurs, vers les pratiques éducatives scolaires.

Deuxièmement, j'ai eu l'intention de m'appuyer sur les résultats des recherches des collègues et de problématiser leurs raisonnements en dialogue. En d'autres termes, je cherchais à mieux connaître ce qu'ils

abordent et argumentent à un moment donné, en les opposant à des questions découlées d'autres réalités. Certes, une initiative avec des limites, étant donné que la situation d'entretien crée une relation *sui generis* où le contexte de problématisation de l'autre n'est pas toujours suffisamment connu, mais cette tâche a été généreusement acceptée par mes interlocuteurs. C'était, en ce sens, aussi une manière de m'inspirer de leurs contributions pour comprendre la réalité éducative brésilienne, notamment en ce qui concerne les situations des jeunes, mais en renouvelant les possibilités de contextualisation de leurs analyses.

Les entretiens ne sont pas ici disposés selon la chronologie de leur réalisation, mais plutôt en suivant ce que nous comprenons être l'ordre le plus plausible de lecture en raison des buts de l'argumentation proposée. Dans le dialogue avec François Dubet, aujourd'hui professeur émérite à l'Université de Bordeaux et chercheur reconnu sur les thèmes de la jeunesse, de l'éducation, des inégalités et de la justice sociale<sup>1</sup>, on aborde la réalité des systèmes scolaires massifiés, cherchant à réfléchir sur les prises de position par les jeunes dès la relation avec l'école. La conversation l'invite ainsi à revisiter ses analyses de l'expérience scolaire des jeunes et à évoquer des thématiques de ses plus récentes publications autour des expériences d'inégalité sociale et de la production de la solidarité.

La problématisation commence par l'analyse des changements historiques concernant la scolarisation en France et leurs conséquences sur l'inclusion sociale des jeunes, pour ensuite orienter le dialogue vers le difficile chemin de la construction des liens sociaux solidaires et du *commun* (Colombo et Rebughini, 2019). Nous arrivons ainsi à la production sociale de « vainqueurs » et de « vaincus » dans une société à fort investissement social dans l'école, ainsi qu'à sa dérive vers le scénario politique actuel et l'expression de l'ultradroite. Dubet a également commenté les limites de l'école dans la production de justice sociale aujourd'hui, thème bien connu de son œuvre, et la place potentielle des défis vécus par les jeunes dans la constitution des pratiques éducatives.

Avec Anne Barrère, professeure-chercheuse à l'Université Paris Cité et au Centre de Recherche sur les Liens Sociaux (CERLIS) et dont les travaux établissent une interface intéressante entre le travail des étudiants et les activités électives des jeunes<sup>2</sup>, nous avons construit un dialogue intéressé par les actions et les expériences de la jeunesse, proposant des réflexions sur les pratiques des jeunes et leur relation avec l'éducation scolaire. Nous avons recouru à la trajectoire de l'interviewée pour visibiliser les défis et les perplexités de ses activités d'enseignante, devenus plus tard des problématiques de recherche, plus récemment tournées à l'éducation buissonnière. On arrive ainsi à la pertinence de la notion d'épreuve sociale dans l'articulation des sociologies de la jeunesse et de l'éducation, les usages du concept de capital culturel aujourd'hui et les difficultés à délimiter la pratique de l'éducation. De cette manière, nous pouvons également comprendre les relations des jeunes avec la réussite et la forme scolaires et leurs limites dans la production du *commun*.

Dans l'entretien avec Fabien Truong, professeur à l'Université Paris 8 et auteur de plusieurs ouvrages sur les expériences des jeunes dans les milieux populaires et les familles immigrées en France<sup>3</sup>, nous avons évoqué la production de recherches sur les itinéraires des jeunes, encore mettant en relief le rapport à l'éducation. Ainsi, nous nous tournons à nouveau vers le parcours de recherche de l'interviewé dans son rôle d'enseignant et de chercheur afin d'examiner les aspects de l'immersion ethnographique et de la recherche longitudinale. Ainsi, nous abordons les changements de trajectoire, l'intensité des relations entre interlocuteurs et la pertinence du temps étendu dans l'étude du changement et de la reproduction sociale. C'est la voie empruntée pour considérer également les inégalités sociales vécues par les jeunes des banlieues et, encore une fois, les relations entre les jeunes et la réussite et la forme scolaires.

Nous pensons que, surtout si on les considère dans leur ensemble, les entretiens peuvent nous offrir des contrastes pertinents pour notre travail de chercheurs dans différentes réalités socioéducatives. La scolarisation est notoirement un projet socio-historique hégémonisé en France et, comme nous le savons,

celle-là représente un programme mis en œuvre au Brésil de façon comparativement plus modeste, malgré les ambitions et les conflits historiques qui la constituent et qui se ravivent dans le feu de la nouvelle réforme de l'enseignement secondaire<sup>4</sup>, sérieusement critiquée pour ses limites et ses incohérences (Silva *et al.*, 2023). Comme les conversations l'indiquent clairement, la forte focalisation sur l'institution scolaire et son interface avec le monde du travail n'est pas exempte de contradictions et d'inégalités. En outre, l'ambiance évaluative et la violence symbolique qui en découle méritent attention afin que nous réfléchissions sur ce que nous souhaitons construire comme éducation, dans le cadre des activités scolaires quotidiennes et/ou au vu des prémisses des systèmes de socialisation institutionnels.

Comme l'a déjà souligné la sociologie brésilienne de la jeunesse, les pratiques culturelles et les usages des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) chez les jeunes méritent d'être pris en compte par des chercheurs et des éducateurs, en raison de la dynamique de jouissance, de sociabilité et de partage de savoirs qu'elles constituent (Dayrell et Carrano, 2014; Pinheiro, 2022). À partir des entretiens, nous pouvons cependant discuter des références pour comprendre les tensions dans les pratiques scolaires et ce que nous comprenons comme étant les éléments structurants de l'éducatif. Par ailleurs, on peut s'interroger sur les possibilités offertes par les enquêtes longitudinales pour suivre les parcours des jeunes et la place de l'éducation dans leur vie quotidienne ; opposer les temporalités institutionnelles et évaluatives à celles des expériences et de l'espace des possibles des jeunes issus des classes populaires.

Plus particulièrement, les dialogues proposés exposent les perplexités d'un chercheur face à la production d'un cadre institutionnel très normé et normalisé et, ensuite, face aux limites gnoséologiques qui nous empêchent de concevoir et de produire le *commun* autrement, c'est-à-dire de viser la production des liens sociaux ordinaires hors des limites déjà imaginées, parfois étroitement associées à la réussite et à la forme scolaires. Je le dis non pas pour critiquer les inférences de ceux qui m'ont parlé, mais plutôt comme une invitation à reconnaître et à réfléchir sur les bornes de ce à quoi nous aspirons. Bref, une invitation à apprendre des interprétations des autres, en se concentrant également sur leurs spécificités.

## Entretien avec François Dubet

**Leandro R. Pinheiro:** M. Dubet, je vous remercie de l'opportunité de cette conversation. Comme premier thème de discussion, je voudrais vous solliciter une analyse historique considérant les possibles changements concernant la relation entre les institutions scolaires et la jeunesse et ayant pour point de départ la période de votre recherche avec Danilo Martuccelli, « À l'école - Sociologie de l'expérience scolaire », et aussi de votre thèse sur le « déclin de l'institution ». Je vous pose cette question parce qu'il y a un investissement politique très fort dans l'école en France et ça me semble établir un cadre plus institutionnalisé qu'au Brésil. Alors, cette situation-là m'amène à vous demander aussi quel *sujet* est produit pour l'école aujourd'hui en France, s'il y a des différences. J'accompagne quelques cours à un lycée professionnel aux banlieues Nord de Paris et la demande de travail et l'implication pour les élèves me semblent très intensifiées. Au Brésil la situation s'avère différente d'une certaine manière et, peut-être, l'école représente aussi une institution de protection des jeunes, comme souligne Moignard (2008), parce que les conditions de vie aux banlieues seraient assez précarisées. Bon, je vous écoute.

**François Dubet:** Si toutes les sociétés comparables ont développé des systèmes scolaires, il y a quand même des histoires nationales et des variables nationales extrêmement fortes. Je veux dire que l'école française et l'école anglaise ont les mêmes taux d'étudiants et d'élèves, mais ce n'est pas la même école, ce n'est pas la même philosophie scolaire dans les deux cas. Alors dans le cas français, qui est un cas un peu

particulier, ce qu'on appelle en France de manière toujours rituelle, l'école républicaine a été une école qui a été pensée pour produire des citoyens. Elle a été pensée pour produire des citoyens républicains, contre l'Église qui jusque-là avait au fond le monopole scolaire. Très étrangement, l'école républicaine française a imité le modèle catholique. Le paradoxe français c'est que l'école républicaine a fabriqué des citoyens contre l'église mais de la même manière que l'église fabriquait les croyants.

Il y a quatre grandes caractéristiques qui ont tenu jusqu'aux années 1960. La première caractéristique, c'est que l'école incarne, de façon très durkheimienne, des principes supérieurs. C'est-à-dire que l'école est celle de la raison, de la nation, de la république, on ne sait pas trop, mais c'est l'équivalent au fond de Dieu dans l'école catholique. Et d'ailleurs, très étrangement, une caractéristique de l'école française, c'est que les études secondaires se terminaient par la classe de philosophie de la même manière que l'école catholique se terminait par la classe de rhétorique. La seconde caractéristique de cette école, c'est que les enseignants étaient définis par leur vocation. Leur vocation, au sens de Max Weber, c'est-à-dire qu'ils incarnent l'autorité des valeurs de la République. Le maître d'école n'était pas simplement compétent, c'était quelqu'un qui incarnait les valeurs de l'école républicaine. La troisième caractéristique, c'est que cette école était un « sanctuaire », c'est-à-dire que la société n'y entrait pas. Cette école se méfiait des enfants et des adolescents, elle ne s'adressait qu'à des élèves. Et ce sanctuaire était d'autant plus fort que, pour la très grande majorité des élèves, l'école s'arrêtait à 12 ou à 14 ans. C'était une école de classe. Les enfants du peuple allaient à l'école jusqu'à 14 ans pour devenir des citoyens français. Les enfants de la bourgeoisie allaient au lycée pour devenir des classes moyennes qualifiées, des médecins, des ingénieurs, des professeurs... voilà. Quelques boursiers, pour reprendre la terminologie de Bourdieu, arrivaient à se glisser parmi les héritiers. Mais c'était vraiment une école de classe, un sanctuaire et une école de classe. La dernière caractéristique de cette école, c'est qu'elle croyait, exactement comme l'Église, que la soumission à la discipline scolaire allait émanciper les élèves. L'élève qui se soumettait à la discipline scolaire allait devenir un citoyen libre. Une sorte de miracle. Un miracle à la manière de Freud : les valeurs vous obligent à vous maîtriser, à être autonome.

Ce modèle scolaire a totalement explosé et il y a, en France, une nostalgie formidable de cette école. D'ailleurs, le dernier ministre de l'éducation nationale, Gabriel Attah, a voulu y revenir. Il y a toujours l'idée que c'était l'école parfaite. Cette nostalgie est très faible chez ceux qui ont connu cette école, mais une nostalgie romantique, un peu comme au Brésil quand les gens ont la nostalgie de la campagne, c'est parce qu'ils n'y ont jamais vécu.

Tout un ensemble de raisons explique le déclin de ce modèle institutionnel. La première, je crois la raison fondamentale, c'est la massification scolaire, c'est-à-dire qu'on ouvre l'école à tout le monde, ce qui est très bien. Mais, évidemment, la société entre dans l'école. Donc, les demandes économiques entrent dans l'école, la jeunesse entre dans l'école, les relations entre les sexes entrent dans l'école, les parents entrent dans l'école... L'école n'est plus un sanctuaire. La deuxième chose qui a évidemment changé, c'est que les sociétés démocratiques sont, comme l'affirment Max Weber et bien d'autres, des sociétés sécularisées, c'est-à-dire que l'autorité sacrée disparaît. Donc, la culture scolaire n'est plus perçue comme sacrée et elle est même concurrencée aujourd'hui par la culture des smartphones, du numérique, d'Internet... L'école n'a plus le monopole de la culture légitime, de la même manière d'ailleurs que l'église n'a plus le monopole de la croyance. Évidemment, les maîtres ne sont plus soutenus par ce système et la vocation est remplacée par le métier. Et c'est un métier de plus en plus difficile. D'ailleurs, dans tous les pays, presque tous les pays riches, on a de très grandes difficultés de recruter les enseignants parce que c'est beaucoup plus difficile d'exercer ce métier que d'avoir la vocation. Le vieux monde scolaire a disparu, l'école est devenue une vaste organisation de formation et une organisation de formation qui déçoit d'une certaine façon parce que, malgré l'ouverture de l'école, les inégalités se sont maintenues. L'école d'aujourd'hui est moins inégalitaire que celle d'avant,

mais la promesse d'égalité n'est tenue nulle part. Elle déçoit parce que le développement de l'école était censé être favorable aux valeurs démocratiques et aujourd'hui, y compris dans les pays les plus scolarisés, il y a une crise profonde des valeurs démocratiques. Surtout l'école, aujourd'hui, a une sorte de monopole du tri des individus puisque dans les sociétés les plus riches le diplôme est le facteur déterminant pour accéder à l'emploi. Ce qui fait qu'aujourd'hui la crise de l'école est, à la fois, une crise éducative, c'est-à-dire qu'on ne transmet plus de la même manière qu'hier, mais c'est aussi ce que j'appellerais une crise de l'emprise scolaire, dans un raisonnement reprenant un peu Ivan Illich (1971). L'école est comme écrasée par tout ce qu'on attend d'elle. Il faut qu'elle produise des citoyens, qu'elle produise des individus autonomes, qu'elle produise des travailleurs qualifiés, qu'elle crée de la justice sociale. Elle est écrasée par ces demandes qui engendrent une déception continue à l'égard de l'école. L'école est aujourd'hui une institution aussi importante que le travail, aussi importante que la famille, alors que jusque-là c'était une institution au service du travail, au service des familles et de la société. Aujourd'hui, c'est une institution dans laquelle, en France ou aux Etats-Unis, on étudie 15 ans ou 17 ans de sa vie. Donc, c'est beaucoup.

Devant ces difficultés, il s'est créé quelque chose de nouveau dans la sociologie: le comparatisme. Pourquoi l'école finlandaise est-elle meilleure que l'école française? Pourquoi l'école canadienne est-elle meilleure que l'école française ? Ça veut dire que les élèves ont un plus haut niveau de performance et sont moins inégaux ? Donc, on a un rapport un peu technique, technocratique à l'école. Comment faire pour que l'école soit meilleure ? L'expertise de la sociologie est devenue une expertise un peu technique. Comment faire pour que les petits Brésiliens aient le niveau de mathématiques des petits Chiliens ? Comment faire pour que les petits Français aient le niveau de mathématiques des petits Canadiens ? Mais le grand changement c'était que cette institution au fond fermée sur elle-même et sacrée est devenue une vaste organisation dans laquelle les gens passent beaucoup de temps de leur vie.

**LP:** Et qu'est-ce que les jeunes font de cette institution dans leurs vies?

**FD:** Pour les jeunes, ce que je décris, c'est que la vieille école de classe était terriblement injuste, mais elle était très peu critiquée. Pourquoi ? Parce que, dans la plupart des cas, le destin social était plus fort que les parcours scolaires. C'est-à-dire que les enfants de bourgeois devenaient bourgeois, les enfants d'ouvriers devenaient ouvriers, les enfants de paysans devenaient paysans. Dans ce mécanisme, l'école jouait un rôle assez faible. Elle élevait le niveau de culture, mais elle ne pesait pas considérablement sur les parcours des individus. Aujourd'hui, dans une école de masse, tout a changé. C'est le parcours scolaire qui va déterminer la position sociale de l'individu. Je pourrais dire : « donnez-moi les résultats scolaires d'un jeune de 16 ans, je vais vous dire ce qu'il fera quand il aura 30 ans ». Alors, évidemment, ce parcours scolaire est déterminé par l'origine sociale, mais il n'empêche que c'est un parcours scolaire, pas un destin. L'école joue un rôle et donc on la critique énormément parce qu'on dit que l'école postule l'égalité des chances et qu'il n'y a pas d'égalité des chances. Ça c'est pour le système, mais pour les individus, ils doivent jouer ce jeu. Il ne suffit pas d'être un enfant d'ingénieur pour devenir ingénieur, il faut réussir ses études et, donc, le monde scolaire a aujourd'hui une certaine brutalité, parce qu'il va distinguer les vainqueurs des vaincus de la sélection scolaire. Bien évidemment, c'est un changement considérable, en tout cas dans les pays riches ; les familles font tout ce qu'elles peuvent pour que leurs enfants soient des vainqueurs. C'est-à-dire qu'on choisit les meilleures écoles, les meilleures études parce qu'on sait que des capitaux social et culturel d'origine ne suffisent pas. Si je suis un médecin et que je veux que mes enfants soient médecins aussi, il faut que, dès l'âge de 2 ans, de 3 ans, ils aillent dans la meilleure école faire la meilleure formation. Ils ne vont pas hériter de la position nécessairement.

Donc, dans tous les pays, les vaincus de ce système se retournent contre l'école, c'est-à-dire que les jeunes les plus défavorisés, les plus pauvres disent non seulement on a perdu dans le « match », mais en même temps on est humilié par cet échec parce qu'on aurait pu réussir. On le voit fortement en France

dans les lycées professionnels du nord de Paris, dans les *favelas* du Brésil, dans les *poblaciones* de Santiago (Chili), parmi les jeunes. On voit se développer une sorte de culture antiscolaire, parce que l'école n'est plus la machine qui les intègre, mais c'est la machine qui les exclut. De mon point de vue, ceci a des conséquences politiques, parce qu'on s'aperçoit que dans les pays riches, de l'Europe et du nord de l'Amérique, le vote était traditionnellement un vote de classe. Les pauvres, les travailleurs votaient à gauche, les bourgeois, les riches votaient à droite. Aujourd'hui c'est toujours un vote de classe, mais il sépare surtout ceux qui ont réussi et ceux qui ont échoué à l'école, et ceux qui ont échoué ont du ressentiment contre les élites qui les méprisent... Ceci produit Bolsonaro, Trump, Milei. L'explosion scolaire crée un clivage entre les vainqueurs et les vaincus de la méritocratie. Les gens ont été invités à rentrer dans une compétition méritocratique et, à la fin, il y a les vainqueurs et les vaincus. Si l'école d'aujourd'hui est plus égalitaire, elle est plus juste que l'école d'il y a cinquante ans (notamment pour les femmes, les femmes ont considérablement gagné dans la massification scolaire), elle est vécue comme plus brutale et plus injuste parce que « tout mon destin » se joue à l'école. Là, je parle évidemment de l'Europe de l'Ouest et du nord de l'Amérique, mais c'est quand même quelque chose qui se généralise un peu.

**LP:** Au Brésil, par exemple, la situation de Bolsonaro et les effets politiques autour de la réussite scolaire étaient pertinents, bien sûr. Mais je pense que, d'autre part, l'école pourrait être située comme un « chemin nuageux » pour les classes populaires, où le sens de la réussite passe spécialement par la relation avec le travail.

**FD:** Oui, le raisonnement que je tiens vaut pour les pays de l'OCDE, c'est-à-dire l'Europe occidentale, les pays asiatiques (enfin la Corée, le Japon) et le Nord de l'Amérique. C'est beaucoup moins le cas en Amérique Latine.

**LP:** Aux banlieues des métropoles au Brésil, il y a une configuration de pratiques qui me semble soutenir les itinéraires juvéniles à côté de l'école. Ce sont les pratiques culturelles liées à la musique, à l'art, au sport, etc. Parfois, ils travaillent sur ces apprentissages informels et obtiennent quelque revenu. En France, vous semble-t-il possible de penser l'organisation des itinéraires « à côté » de l'école en expériences dans d'autres institutions, d'autres pratiques ? Ou l'imaginaire, l'interprétation des jeunes « vaincus » à propos de leurs itinéraires passe nécessairement par le ressentiment ou par une culture anti-scolaire ?

**FD:** Je dirais que dans la France, jusqu'aux années 60, tout le monde va à l'école, mais l'école n'est pas aussi décisive qu'aujourd'hui. On était dans une société où il y avait beaucoup de mouvements d'éducation populaire. À côté de l'école, vous aviez des clubs sportifs, des mouvements de jeunesse, des scouts. Généralement, c'était l'Église catholique et le Parti communiste qui organisaient tout ça. Personnellement, j'aimais beaucoup ces mouvements. C'était mieux que l'école. D'autre part, il y avait quand même une valorisation de la vie professionnelle, c'est-à-dire qu'il y avait le monde de l'école et le monde du travail, le monde du travail avait ses valeurs, ses modes de mobilité, etc. Alors ça a été jusque dans les années 60, mais à partir du moment où vous massifiez l'école et où vous dites qu'il n'y a pas d'autre avenir que la réussite scolaire, les mouvements d'éducation populaire ont été très affaiblis et le monde du travail a été affaibli parce que la valeur du travail est déterminée par le diplôme.

Aujourd'hui, je crois qu'on est au bout de ce mouvement et on s'aperçoit que beaucoup de jeunes disent : « je veux apprendre, rentrer dans la vie par le travail, par l'apprentissage, par l'alternance », parce que, d'une part, il y a de plus en plus de distance entre les compétences académiques et les compétences professionnelles. Aujourd'hui, on va vers une revanche du monde professionnel, mais évidemment le monde de l'école vit ça assez mal en disant que c'est le retour du capitalisme, du néolibéralisme, etc. Il n'empêche que quand les jeunes ont le choix, ils préfèrent des formations professionnelles utiles à des formations académiques dont ils ne voient pas très bien sur quoi ils vont déboucher. Donc, on finit par avoir d'ailleurs des phénomènes que les anglo-saxons appellent *over-education*, c'est-à-dire des gens très diplômés qui vont tenir des caisses dans les supermarchés.

**LP:** Je passe à la prochaine question et donc à vos derniers ouvrages (Dubet, 2019 ; 2022). Nous pouvons y observer des thèmes comme des 'expériences individualisées', et même 'singularisées', liées aux 'discriminations', 'ressentiments' et/ou aux 'frustrations', aussi que des critiques à l'inégalité et des propositions sur la production sociale de 'justice', 'solidarité' et 'fraternité'. Il s'agit, bien sûr, des débats qui intéressent beaucoup à la compréhension de la politique dans les métropoles brésiliennes. Alors, j'aimerais vous écouter à propos de la construction historique de l'expérience courante des inégalités et sur les possibles chemins dans la production du « vivre ensemble ». Dit autrement, et peut-être renversant le sens d'approche, je vous demande : qu'est-ce qui serait séducteur aux individus dans la singularisation ou dans la concurrence individualisée?

**FD:** Là encore, je parle d'un point de vue de l'Europe occidentale, c'est-à-dire de l'Angleterre, de la France, de l'Allemagne, de l'Italie, etc. Ces sociétés ont été des sociétés industrielles dans lesquelles les inégalités étaient perçues d'abord comme des inégalités de classe. « Nous », les ouvriers, les patrons, pour dire les choses très caricaturalement, et dans lesquelles la conception de la justice sociale était la réduction des inégalités de conditions sociales. Au fond, on disait aux enfants d'ouvriers : « tu seras ouvrier comme ton père, mais tu vivras mieux que ton père, parce que le progrès social améliorera la condition ouvrière ». C'est ce qu'on appelait le socialisme, la gauche, la social-démocratie. Ce qui m'a frappé, c'est qu'en l'espace de 30 ans cette conception des inégalités a totalement changé. Aujourd'hui, on est face à un modèle de la justice sociale qui est incontestable, celui de l'égalité des chances. Autrement dit, la bonne société était celle dans laquelle les inégalités étaient réduites ; maintenant la bonne société, c'est la société dans laquelle tout le monde aurait les mêmes chances d'accéder à toutes les positions sociales sans être discriminé, c'est-à-dire une sorte de compétition sportive chimiquement pure.

C'est un modèle de justice incontestable parce que c'est juste, mais évidemment, c'est un modèle de justice qui va confier à l'école le tri des individus, en disant l'école, c'est la seule institution qui pourrait mettre en place l'égalité des chances. C'est aussi un modèle qui justifie des inégalités : si vous avez plus de mérite scolaire, vous avez droit à une position meilleure. C'est un changement radical. Il y a 50 ans, l'injustice sociale, c'était d'être exploité. Aujourd'hui, l'injustice sociale, c'est d'être discriminé. On ne dit pas « je vais donner aux enfants d'ouvriers la meilleure formation professionnelle possible ». On va leur dire « il faut qu'ils aient la même chance que tous les autres de devenir médecins » et on constate évidemment qu'ils ne deviennent pas médecins. Donc, vous entrez dans un monde qui a changé de nature. D'une part, il y a beaucoup de communautés, les gens vont se définir en termes de discrimination, parce que « je suis une femme », parce que « je suis homosexuel », parce que « je suis noir », etc. D'autre part, vous allez avoir un clivage scolaire entre les vainqueurs qui méritent leur sort et les vaincus qui méritent aussi leur sort, ils n'avaient qu'à réussir. Ceci crée une sorte d'orgueil des élites et, de l'autre côté, un sentiment d'humiliation des vaincus. Ce n'est pas par hasard si on voit dans tous ces pays se développer ce qu'on appelle le populisme, c'est-à-dire la capacité de mobiliser le ressentiment des vaincus à la fois contre les élites mais aussi contre les plus pauvres. L'électorat de Trump est contre les élites universitaires de la côte Est, mais aussi contre les pauvres, les mexicains, les noirs, qui sont de « mauvais pauvres ». Cela explique d'ailleurs pourquoi Milei gagne des élections en disant que « je vais supprimer les aides sociales aux pauvres » ; « je suis à la fois contre les riches et contre les pauvres ». Ça, c'est un changement de conception de la justice sociale.

**LP:** Est-ce qu'il y a une sortie à cette situation ? Je vous le demande parce qu'au Brésil on observe une importance spécifique de l'éducation populaire, en grande partie due à la relevance de l'héritage de Paulo Freire parmi les éducateurs. Donc, on observe des discours à propos de l'importance de l'éducation pour produire des alternatives aux formations méritocratiques ou productivistes. Dès votre travail, vous percevez des alternatives pour rencontrer la solidarité, la production des liens sociaux différents ?



**FD:** Si j'avais des alternatives, je serais candidat à l'élection présidentielle pour un parti de gauche qui n'existe pas.

**LP:** C'est intéressant, le « n'existe pas » est déjà une indication.

**FD:** La question que vous posez est essentielle. Partout les gauches sont dans des situations intellectuellement très difficiles, parce que, d'une certaine façon, les gauches pensaient en termes de solidarité, de travail, de classe sociale, etc. et le monde ne fonctionne plus, ne se représente plus de la même manière. Je crois qu'il y a des réformes scolaires que l'on peut faire. La première, c'est de donner la priorité à ce que j'appellerais *l'éducation commune*. Je reprends le raisonnement de John Rawls qui consiste à dire : les systèmes méritocratiques créent des inégalités, mais elles sont acceptables si les vaincus de ce système ont la meilleure situation possible. Je serais tenté de dire : je ne vais pas évaluer seulement la justice d'un système scolaire au pourcentage des enfants pauvres qui vont à l'université, mais au niveau scolaire de base de l'ensemble des gens qui ont été à l'école, pour qu'ils sachent tous écrire, tous lire, tous compter, tous comprendre ce qui leur arrive et le monde dans lequel ils vivent. Cela c'est un effort considérable. C'est une forme de sécurité sociale scolaire. C'est une politique aussi de solidarité : la priorité, c'est le niveau scolaire de tous et ce n'est pas simplement l'égalité des chances d'accéder aux élites. Mais c'est très compliqué à faire entendre parce que le modèle de la méritocratie est tellement fort que tout le monde pense que si je fais rentrer quelques enfants immigrés dans les grandes écoles, ça suffit. Non, parce que la majorité des enfants immigrés restent marginalisés.

La deuxième chose est de bien comprendre que la transmission des valeurs démocratiques ne passe plus par les modèles scolaires traditionnels. En France, par exemple, tous les ministres disent qu'on doit donner des leçons, des cours sur les valeurs de la République, des cours sur la démocratie, des cours sur la tolérance. Ce n'est pas très efficace, parce qu'aujourd'hui on apprend les valeurs par l'expérience que l'on a. Donc, je crois qu'il faut que les élèves entrent dans des écoles qui leur fassent faire des expériences démocratiques, des expériences scientifiques, des expériences culturelles. Ce n'est pas simplement un modèle dans lequel l'enseignant explique « c'est la science. Il faut que les élèves fassent de la science. Il faut que les élèves écrivent et ce n'est pas simplement des cours sur la littérature. Il faut que les élèves aient des responsabilités dans les établissements parce que ça ne sert à rien de faire des cours sur la démocratie si l'école n'est pas démocratique. Mais on est dans un moment réactionnaire où tout le monde a la nostalgie de l'école d'avant et, de l'autre côté, on est dans un moment libéral : ouvrons la compétition, privatisons les écoles et que le meilleur gagne. Au fond, il faut se battre sur deux fronts. Il faut se battre contre la nostalgie de l'école d'avant, mais aussi contre cette idée que l'école est une forme de marché. Il est très difficile de se faire entendre.

**LP:** Une dernière question et j'essaie d'articuler deux points. Il y a autre aspect important dans l'imaginaire éducatif au Brésil qui passe par l'attribution d'une certaine puissance au « juvénile » dans la construction des changements. Alors, premièrement, je vous demande si, d'un point de vue générationnel, la jeunesse aurait une sorte de puissance de changement social aujourd'hui. Articulé à cela, je voudrais vous écouter un peu plus sur ce que vous venez de mentionner, c'est-à-dire qu'aujourd'hui l'expérience serait importante pour apprendre, par exemple la démocratie. Qu'est-ce qui a changé dans les itinéraires des vies des individus pour que l'expérience soit plus importante dans leurs apprentissages?

**FD:** Tout ceci est un peu compliqué. D'abord, il y a toujours eu une sorte de mythe sociologique sur la jeunesse. On sait qu'il y a des jeunesses très diverses. En France, ce qui caractérise la jeunesse, c'est une distance croissante au jeu politique institutionnel, les jeunes s'engagent sur des causes, mais ce sont des engagements discontinus. Par exemple, ils votent très peu, mais ils votent aussi pour l'extrême droite, ils sont écologistes mais ils utilisent beaucoup de machines.

Je crois que ce qu'il faut faire, c'est offrir à ces jeunes des opportunités de se mettre à l'épreuve. C'est ça l'éducation. C'est pour ça que je suis favorable aux mouvements d'éducation populaire, je suis favorable aux

formations en alternance où le jeune est à la fois à l'école et dans le travail, je suis favorable au fait que l'on puisse arrêter ses études et les reprendre. Si nous sommes dans une « société d'individus », il faut offrir aux individus des opportunités d'agir. Or, le modèle scolaire, il n'est pas construit comme ça, il est construit sur le modèle de l'intégration de valeurs qui vont former l'individu. Mais ça ne marche plus comme ça, y compris dans les familles, en tout cas dans les familles de classe moyenne, où les jeunes ont leurs chambres, leurs copains, leurs téléphones, leurs ordinateurs. C'est plus du tout comme ça que ça marche. Donc, je crois que sur le plan éducatif, il faut être libéral. Pas sur le plan économique, mais sur le plan éducatif, je crois qu'il faut être libéral, c'est-à-dire dire qu'il faut que les individus aient la capacité d'agir, d'affronter les épreuves.

Tout ceci transforme profondément le métier d'enseignant, en tout cas en France. Et puis, on peut imaginer que demain il y aura des machines à apprendre. L'école ne pourra pas éternellement faire comme si Chat GPT n'existait pas. Il y a des programmes d'apprentissage extrêmement ciblés, et je ne suis pas certain que ces technologies ne soient pas très efficaces. Et quand elles seront très efficaces, l'éducation, ça sera autre chose. Le jour, qui n'est pas très lointain, où on découvrira qu'un ordinateur est plus efficace pour m'apprendre les mathématiques que n'importe quel professeur de mathématiques et bien, il va bien falloir que le professeur de mathématiques fasse autre chose, et qu'il fasse faire des mathématiques, et pas simplement des cours de mathématiques. Nous sommes face à un grand nombre de difficultés qu'on a du mal à imaginer.

Il faudrait aussi combattre la brutalité dans le monde scolaire, la brutalité du jeu scolaire lui-même. Quand on dit à un enfant de 10 ans, « c'est fini, tu ne seras jamais un bon élève », c'est très brutal. C'est même incroyablement brutal.

## Entretien avec Anne Barrère

**Leandro R. Pinheiro:** Si on se penche sur ton ouvrage comme chercheuse, il est possible de trouver au moins deux évolutions intéressantes. La première que je voudrais évoquer concerne ton expérience comme enseignante et donc le chemin parcouru pour devenir professeure à l'université. Est-ce que tu pourrais nous parler du contexte académique de ton insertion, de tes objectifs à l'époque et des épreuves ressenties, et aussi de la particularité de ta trajectoire comme enseignante?

**Anne Barrère:** En fait, j'étais enseignante dans le second degré en France, en collège et en lycée. Je dirais que la volonté d'aller à l'université est venue de deux aspirations dont l'une est peut-être plus positive que l'autre. L'aspiration positive était scientifique car j'avais eu une formation de sociologie avant, à Sciences Po Bordeaux et j'étais intéressée par le fait que les recherches en éducation ne parlaient pas beaucoup du travail des élèves. Les recherches en éducation étaient surtout intéressées par les innovations en éducation et j'avais l'impression que l'ordinaire du travail n'était pas tellement analysé. De plus, comme enseignante, je m'étais aperçue qu'on reprochait beaucoup aux élèves de ne pas travailler, mais qu'en fait on ne le savait pas tellement ; on estimait uniquement le travail à partir de la note obtenue en postulant un manque de travail si elle n'était pas bonne. Donc, le sujet m'a paru intéressant et pas entièrement couvert par la sociologie de Pierre Bourdieu, qui s'intéressait à autre chose, à la violence symbolique, aux inégalités de résultats, mais qui n'analysait pas vraiment le travail des élèves en tant que tel, et encore moins avec une perspective de sociologue du travail. Donc, j'avais cette idée et je voulais la suivre, elle m'intéressait.

La deuxième motivation est moins positive, et elle est plutôt professionnelle, venant de ce que j'ai décrit après dans la sociologie du travail enseignant comme des épreuves. J'ai plus particulièrement fait face à deux épreuves. D'une part, il y avait une forme de frustration que j'ai appelée ensuite « deuil de la discipline ». J'étais spécialiste de Lettres Modernes, j'avais eu un concours de haut niveau en France, l'agrégation ; j'aimais

beaucoup Marcel Proust, beaucoup d'auteurs étrangers et français, mais je m'ennuyais intellectuellement. Et la deuxième épreuve que j'ai décrite ensuite, c'est ce que j'ai appelé la « cyclothymie de la relation avec les élèves », le fait qu'on était quand même dans une instabilité permanente face à un groupe d'élèves. J'ai été en difficulté au collège, où je suis arrivée sans aucune formation pédagogique. Moins au lycée, mais je trouvais très pénible de dépendre de ces variations permanentes d'humeur, d'ambiance de classe. J'ai donc eu envie de partir pour échapper à ces épreuves que j'ai connues quand même pendant une quinzaine d'années ; mais de partir en gardant quand même cette expérience comme sujet de réflexion. Je ne savais pas à cette époque que je ferai ensuite autant de formations d'enseignants, mais je voulais être utile en mettant en forme cette expérience ordinaire de prof et aussi en faisant des constats sur les élèves que je ne voyais pas tellement écrits. Voilà, c'est ce mélange de motivations qui explique la trajectoire.

**LP:** Pourrais-tu nous donner quelques exemples à partir des pratiques quotidiennes en classe?

**AB:** Pour beaucoup, ils concernent l'exercice de l'autorité. Quand j'ai commencé, j'étais très jeune, dans le nord de France, et j'enseignais notamment à des élèves issus de l'immigration polonaise, dont les parents étaient ouvriers dans le bassin minier. Certains d'entre eux disaient qu'ils ne voulaient pas obéir à une femme. J'étais démunie devant cela, je ne savais pas quoi répondre. Ensuite, ce qui était frappant était l'instabilité des situations : un jour ça peut aller très mal et, du coup, on croit que ça va aller encore très mal le lendemain, mais non, ça va mieux. C'est la « cyclothymie de la relation ».

En lycée, j'ai eu des élèves souvent très peu intéressés. Ce qui me frappait aussi c'était l'écart entre les adolescents que je rencontrais et les exercices qu'on leur demandait. Par exemple, en français, au baccalauréat, donc l'examen qui clôture le lycée, on demande de faire une dissertation qui doit être une réflexion sur des lectures littéraires et dans l'ensemble, ils ne lisaient pas, ils ne lisaient pas du tout. Cela a été aussi une piste de réflexion sur le fossé entre les pratiques supposées par l'école et les pratiques réelles des jeunes.

**LP:** L'entrée à l'université et dans la vie académique a-t-elle été difficile pour toi?

**AB:** A la fois difficile et facile, parce qu'il n'y a plus les mêmes épreuves. Les étudiants qui ne veulent pas venir ne viennent pas et il y a moins de disciplines à faire. Puis, je me suis ennuyée moins parce que j'avais aussi changé de discipline et j'ai dû rattraper beaucoup de connaissances en Sociologie, ce qui rendait les choses très intéressantes. Par contre, mon premier poste, à Lille, était dans la formation des enseignants, les anciennes IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres), qui aujourd'hui s'appellent différemment INSPE (Institut National Supérieur des Professions de l'Éducation). En France, les institutions de formation des enseignants sont des institutions compliquées et j'ai eu du mal à y trouver ma place, mais ce n'était plus les mêmes problèmes que dans l'enseignement secondaire. Il fallait convaincre les étudiant-e-s que les Sciences Sociales pouvaient leur apporter quelque chose, car la formation en France reste essentiellement centrée sur les matières scolaires et j'avais l'avantage par rapport aux autres universitaires d'avoir été prof. Je me rappellerai toujours une conférence sur les épreuves du métier d'enseignant, où, à la fin, les étudiants ne sont pas venus me voir pour poser des questions sur la conférence mais pour savoir comment on faisait pour être à ma place, faire une thèse et sortir de l'enseignement secondaire. Même encore aujourd'hui, quand je parle en formation des enseignants, le fait d'avoir été enseignante moi-même est vraiment une légitimation, car les enseignants sont très résistants contre des spécialistes qui viennent leur donner des conseils trop théoriques. Je ne sais pas si c'est pareil au Brésil, mais mon expérience passée m'a servi aussi parce que les étudiants ne sont pas toujours non plus très calmes ni très attentifs, même si les situations sont moins instables que dans l'enseignement secondaire. Contrairement à beaucoup de collègues universitaires qui n'ont connu que l'université, moi je sais à peu près lutter contre l'indiscipline, puisque j'ai dû apprendre à le faire.

**LP:** Pour la recherche aussi, ton expérience était un capital?

**AB:** Mes thèmes, mes premiers thèmes étaient très en prise avec l'exercice du métier d'enseignant, sur le travail scolaire, sur le travail enseignant. Ensuite, j'ai fait des recherches plus larges, mais ce point de départ est resté très présent. Par contre, un reproche qu'on m'a fait, et qu'on a eu raison de me faire, c'est que quand j'ai pensé le travail scolaire et le travail enseignant, je connaissais beaucoup mieux les problèmes des enseignants littéraires en français, mais aussi en Histoire, Philosophie, Langues, que ceux des enseignants de Sciences et des enseignants de Mathématiques. Ceci dit, beaucoup de professeurs-chercheurs en Sciences de l'Éducation ont été enseignants et certains d'entre eux profs de maths, comme Sylvain Broccholichi par exemple, et il pourrait être intéressant de se demander en général quel type d'influence ces expériences passées ont dans les recherches.

**LP:** Pour la deuxième transition, je voudrais évoquer tes recherches en dialogue avec les jeunes, en passant du travail des élèves et après des enseignants aux activités électives et à l'éducation buissonnière (Barrère, 2003; 2011). Tu peux parler de ton intérêt pour la condition et la vie quotidienne des jeunes en France et aussi des défis théoriques et méthodologiques affrontés dans ce cheminement?

**AB:** C'est un intérêt qui est arrivé quand même plus tard, aux environs de 2010, il y a une quinzaine d'années. Mes lectures en Sociologie de la Jeunesse (en particulier d'un auteur anglais qui s'appelle David Buckingham et a écrit un ouvrage intitulé *La mort de l'enfance* (2000), et mon intérêt pour les *cultural studies* aussi, des littéraires au départ, ont déclenché un étonnement d'abord, puis une réflexion sur la différence de regard sur les jeunes entre les sociologues de l'école et les sociologues des *cultural studies*, mais aussi de la jeunesse, et ensuite du numérique, etc. Je trouvais incroyable que des gens qui sont censés avoir une certaine objectivité dans les constats aient d'un côté, à partir de constats faits dans l'institution scolaire, des jeunes incapables de concentration, des jeunes démotivés, stressés, et, de l'autre, une toute autre vision, plus ouverte, plus positive. Le mot autonomie, par exemple, est un mot qui fait sens dans l'école et en dehors de l'école, mais les constats sont très différents. Dans l'école, les jeunes manquent d'autonomie, en sachant que ce mot n'est pas très clair et qu'il peut être défini par les enseignants de bien des manières. En Sociologie de la Jeunesse, la plus grande autonomie des jeunes, le désir d'autonomie est vu de manière très positive et donne lieu à des constats sur la réalisation (certes, parfois partielle de ce désir d'autonomie) et sur le fait qu'ils la réalisent contre certaines institutions et contre certaines injonctions adultes. Donc, je crois que ce qui m'a intéressé, c'était cette dualité et, puis, aussi de manière autobiographique, j'avais l'impression que mon propre fils, qui était adolescent à l'époque, et ses amis avaient énormément de sources d'intérêt, d'activité en dehors de l'école et je trouvais que c'était intéressant de l'explorer de manière non spécialisée. Il existe des recherches sur la musique, le sport, le numérique, mais j'avais envie de m'intéresser, de manière large, à tout ce que faisaient les jeunes quand ils n'étaient pas à l'école. Ensuite, sur le plan théorique, il m'est apparu assez vite que l'outil « épreuve », déployé par des sociologues comme Danilo Martuccelli, était intéressant parce qu'il permettait justement de mettre en lien des épreuves scolaires et des épreuves qui n'étaient pas scolaires. Même dans des loisirs, où ce mot peut paraître contre-intuitif, l'enquête empirique montre qu'il y a beaucoup de défis, de tensions, de difficultés. Certes, dans un univers qui n'a pas pour but le savoir ou la réussite scolaire, mais qui a pour but des choses sérieuses pour les jeunes, l'identité, l'affirmation personnelle, le choix entre des groupes. Donc, parler en termes d'épreuves permet d'organiser les différentes socialisations en prenant en compte aussi les expériences au présent.

Un autre défi théorique est aussi la question de la définition conceptuelle du mot d'éducation, en distinguant éducation scolaire et éducation extrascolaire. Education est un mot flou et polysémique et ce serait peut-être mieux parler de formation pour essayer de redonner une actualité à une définition dépassée de l'éducation, mais qui était en affinité avec la notion d'épreuves, renvoyant plutôt à la *Bildung* des Allemands, comme confrontation au monde ou à la *Paideia* grecque. Même si à l'école beaucoup de dispositifs sont dits

« éducatifs », ils restent en périphérie du cœur de la classe où se jouent les véritables épreuves scolaires. Donc, une de mes difficultés théoriques est ce choix de mots. Parler dans les loisirs juvéniles et dans ces activités qu'ils choisissent d'éducation buissonnière revient à dire qu'ils se forment ou se forgent par des épreuves. C'est une sorte de coup de force analytique, dans la mesure où ni les jeunes ni les adultes n'ont pas l'impression que les jeux vidéo, internet ou les sorties entre copains dans les centres commerciaux sont à proprement parler une éducation. Mais employer ce terme un peu métaphoriquement a été un essai de saisir école et hors école dans un même regard, pour mieux comprendre aussi l'école, même si dans la recherche sur l'éducation buissonnière, je ne l'aborde pas.

**LP:** Au Brésil, il y a une séparation qui me semble similaire, parce que la Sociologie de l'Éducation au Brésil est, au fond, une Sociologie de l'École et la Sociologie de la Jeunesse, elle travaille fortement à partir de l'idée du 'sujet' (politique) et de son autonomie. D'autre part, la Sociologie de l'Éducation brésilienne, en ce qui concerne les classes populaires, fait un constat que je considère comme important, de la participation active des jeunes dans la production de leur carrière scolaire, en travaillant pour payer leurs études ou en accédant à d'autres réseaux et ressources, etc. Alors, ce qui me paraît pertinent de souligner avec toi, c'est que l'épreuve, comme catégorie de recherche, peut être un outil important pour articuler ces deux champs d'étude. Mais, dans ce sens, je dois te demander encore comment tu définirais l'éducation à cette frontière de l'école et des pratiques électives. Qu'est-ce qu'elle devient ou comment délimiter l'éducation dans cette tension?

**AB:** On peut dire que désormais il y a une éducation buissonnière dans les loisirs et aussi une éducation familiale, pas forcément, d'ailleurs, en harmonie avec l'école ; il y a une éducation par les pairs, mais aussi des processus éducatifs dans le travail, même si, en France, on en parlera peut-être après, la question de travailler pour étudier se pose beaucoup plus dans l'enseignement supérieur que dans l'enseignement secondaire. Parler d'éducation plutôt que de socialisation revient à se demander, d'une part, quelle est la spécificité de l'éducation scolaire, en fait, dans la mesure où le vivre-ensemble, la citoyenneté peuvent aussi s'acquérir dans d'autres sphères.

Ensuite, en France, l'idée d'instruction s'est diffusée avec une méfiance par rapport à une éducation qui serait globale, peut-être parce que c'est une méfiance aussi ancienne par rapport à des formes religieuses d'éducation. Et à la fois, on le convoque aujourd'hui à tort et à travers ce mot d'éducation, y compris avec une sollicitation très inégale suivant les milieux sociaux, c'est-à-dire que ce sont bien souvent les enfants des milieux populaires qu'il s'agit d'éduquer et pas les autres, ce qui évidemment pose problème. Parler d'éducation serait alors une manière de revenir, comme Durkheim le disait à l'époque dans *l'Évolution Pédagogique en France* (1938), à la définition au nom d'un projet éducatif articulé avec les demandes d'une société mais aussi l'image qu'elle se fait de son avenir et qui concerne tous les enfants.

Parler d'éducation buissonnière était alors une manière de désigner le fait qu'une quatrième sphère de socialisation, qui n'était pas la sphère des pairs, comme la sociologue Sylvie Octobre elle aussi considère à partir d'une enquête collective sur les loisirs des jeunes (*L'enfance des loisirs* – Octobre *et al.*, 2010). Cette sphère repose sur le rapport individualisé à des productions des industries culturelles et à certaines activités de plus en plus numériques, et comporte des enjeux de formation et de maturation individuelle qui engage aussi des normativités, certes plurielles et contradictoires entre elles, mais faisant parfois projets pour les adolescents et les jeunes. Donc, en fait, ma volonté était aussi de la faire exister comme séparée de la sphère du groupe de pairs, alors que dans les Trente Glorieuses et après, elles avaient été confondues. Nommer cette sphère comme éducative était une manière d'interroger les épreuves que la société impose aux jeunes au travers de leur adhésion et assiduité dans cette sphère disparate et éclatée mais désormais omniprésente dans leur vie.

**LP:** Aujourd'hui, comment caractériserais-tu la condition sociale des jeunes à Paris, y compris dans les banlieues, concernant les expériences de moratoire social et leurs liens aux institutions sociales

hégémoniques (par exemple, culture familiale et appartenance sociale, performances à l'école, opportunités de travail ou programmes sociaux pour les jeunes)? Dans ce contexte, et en t'appuyant sur tes réflexions sur l'éducation buissonnière, est-ce que tu pourrais commenter certaines pratiques sociales ou culturelles des jeunes et leurs effets, à ton avis, sur la production des liens sociaux ?

**AB:** C'est la question la plus difficile pour moi, d'abord parce que je n'ai pas d'enquête sur les jeunes à Paris, seulement dans le nord de France. Mais j'ai fait une enquête en banlieue sur l'éducation artistique et culturelle et des dispositifs éducatifs en partenariat avec des artistes en Seine-Saint-Denis et à La Villette, un ensemble d'établissements culturels, tout près d'ici dans le 19<sup>ème</sup> arrondissement de Paris. Mais je peux repartir de l'idée de moratoire pour essayer quand même de répondre, car je la trouve très importante. L'école propose aux jeunes des moratoires différenciés selon leurs performances scolaires. Au fond, les bons élèves ont un moratoire qui peut se prolonger jusqu'à l'enseignement supérieur, alors que les élèves plus en difficulté, dont on pense qu'ils ne peuvent continuer dans l'enseignement général après le collège, doivent se déterminer vers 14-15 ans sur un projet professionnel, de manière parfois irréaliste. Le contexte de Paris et de l'Île de France se caractérise par de fortes disparités entre les établissements, d'une part, et par un tissu associatif et culturel très dense, y compris en banlieue, d'autre part. Des collègues de l'ouest de France, à Rennes, ont travaillé sur les loisirs des jeunes et ont montré à quel point les opportunités étaient extrêmement différentes suivant les jeunes, selon les territoires urbains et ruraux de la région qui constituent, en fait, des espaces sociaux très différents. Les activités buissonnières ou électives y sont diversement encadrées par des centres de jeunesse, des maisons de la culture et, donc, parfois beaucoup plus informelles sur certains territoires. Mais dans le premier cas, elles permettent aussi de rencontrer des adultes en situation d'éducateurs, qui ne sont pas ceux de l'école et qui peuvent avoir des styles éducatifs ou d'autorités très différents. Par exemple, dans l'enquête faite dans le nord de France, les entraîneurs sportifs, et surtout de football, étaient très importants pour les jeunes qui rêvaient de jouer dans un club de football connu en France, le FC Lens. Et quelle est la différence entre un entraîneur sportif et un prof ? C'est que, comme avait dit l'un d'eux, « il met la vie et le foot ensemble », ce qui veut dire qu'il sait aussi parler de l'échec, du match qu'on a perdu, de la nécessité de rebondir après l'échec, etc. Ce qui amène à se demander si les profs sont capables de parler de l'épreuve de l'échec scolaire, de la même manière qu'un entraîneur le fait. Les activités encadrées créent donc des liens sociaux plus diversifiés et complexes entre jeunes et adultes, qui peuvent être contradictoires entre eux mais aussi sources d'opportunités. Pour en revenir à l'idée de moratoire dans le contexte parisien et de l'Île de France on peut supposer qu'elle se joue de manière extrêmement différente suivant l'établissement fréquenté, le niveau de ressources de la famille qui, plus qu'en province, a du mal à financer une autonomie de logement pour un jeune étant donné le prix des loyers et le tissu d'encadrement associatif et éducatif du quartier de résidence.

**LP:** L'investissement historique de France sur l'école, qui me semble établir un cadre plus institutionnalisé que le brésilien, m'amène à te poser deux questions. La première concerne les postures demandées aux élèves. Dit de manière provocante, le lycée français ne paraît espérer que travail et performance de la part des jeunes. À ton avis, est-ce un constat raisonnable?

**AB:** C'est un constat que tu fais à partir de tes enquêtes?

**LP:** Oui, de mes enquêtes, à travers des entretiens et de l'observation au lycée et aussi par certains ouvrages qui questionnent ces exigences très fortes dans les parcours scolaires, en raison du processus d'orientation et de l'ambiance évaluative envahissante qui en découle alors.

**AB:** J'aime beaucoup l'expression d'ambiance évaluative. En fait, je suis d'accord avec le constat ; je suis d'accord depuis ma thèse, depuis les années 90, parce que c'est un de ses résultats. A l'époque, je ne crois pas qu'on parlait autant de pression scolaire alors que c'est devenu une expression très courante et, à l'école, je crois qu'elle a particulièrement de sens à cause de cette pression à l'évaluation. Une pression paradoxale dans

un sens, parce que 90% des élèves réussissent le baccalauréat aujourd’hui. Du coup, au-delà des résultats au bac, il y a l’idée que la performance individuelle est ressentie comme source d’inquiétude et parfois comme compétition entre les élèves dans certains environnements. Les élèves se sentent quand même assez seuls face à cette évaluation scolaire. Mais, dans l’école, personne n’est en fait content de cette situation. Les élèves ne sont pas contents parce qu’ils se sentent sous pression et ils en rendent les enseignants responsables. Les enseignants ne sont pas contents non plus et eux ont tendance à attribuer la responsabilité aux élèves et aux familles. Pour aucun des acteurs, l’école ne doit être seulement cette course scolaire, à l’orientation, aux bonnes notes et maintenant aux bons établissements. Mais malgré tout, tout le monde joue dans un système où, au fond, comme l’a dit d’ailleurs François Dubet, la fonction de classement scolaire préparant l’insertion sociale est devenue complètement prioritaire au point d’empêcher les autres d’exister.

**LP:** Mais il y aurait de la mobilité sociale, à partir de l’école, suffisante pour justifier cette pression, tout ce travail dans l’école?

**AB:** C’est un sujet difficile, mais il est clair que l’école suscite en France à la fois de grands espoirs de mobilité sociale et de grandes craintes de relégation, d’exclusion ou de mobilité descendante. Malgré tout, comme tu le sais, le diplôme protège encore du chômage, mais aussi dans des emplois qui sont parfois extrêmement éloignés de ce que l’on pensait faire. Le diplôme va permettre de se placer au mieux et la peur de la chute sociale ou de ne pas avoir un diplôme assez bon pour pouvoir faire ce que l’on veut est très partagée.

**LP:** Ma deuxième demande à ce propos concerne le capital culturel. Pour la Sociologie de l’Éducation brésilienne, cette notion opère encore avec une centralité très significative pour l’interprétation des inégalités scolaires et des relations entre les classes sociales. Que dirais-tu de sa pertinence en France d’aujourd’hui, en considérant, parmi d’autres changements sociaux (Draelants et Balatore, 2014), les évolutions des jeunes dans leur relation avec l’éducation?

**AB:** La notion de capital culturel est aussi très employée en France et elle plaît énormément aux étudiants, mais elle reste employée avec une capacité de transformation et d’élargissement qui peut finir par laisser perplexe. Elle est élargie, par exemple, au rapport à la mobilité, à la compétition, au langage, à d’autres notions que le constat initial d’une affinité entre culture des classes dominantes et culture de l’école. Parfois elle est utilisée de manière tellement large et tellement floue qu’elle n’est plus très opératoire, se confondant avec l’ensemble des caractéristiques sociales d’un milieu. Il me semble aussi qu’elle peut être de nature à cacher ou à ne pas analyser d’autres transformations. Ces autres transformations sont, d’abord, les transformations de la culture scolaire en tant que telle, qui est devenue beaucoup plus éclectique, qui intègre des références très diverses qui ne font plus partie de ce qu’on appelait la culture dominante, en sachant que cette notion de culture dominante elle-même est aussi à l’épreuve de cet éclectisme-là, à une époque où les classes supérieures préfèrent le rock à l’opéra, par exemple, comme le note Bernard Lahire dans *La culture des individus* (2008). En quelque sorte, le concept reste, mais tout bouge autour. Il me semble que l’ère de l’éclectisme culturel mais aussi du numérique pourrait aussi favoriser d’autres inégalités, qui n’étaient pas forcément envisagées par les analyses en termes de capital culturel proprement dit, par exemple des différences de capacité à circuler entre les différentes cultures et à pouvoir les articuler entre elles. Ou d’arbitrer, comme l’a écrit mon collègue Julien Netter, dans son livre *L’école fragmentée* (2019), entre les registres ludiques et sérieux. Moins d’inégalités en termes de stock qu’en terme d’usages, de flux. Je ne dis pas que le capital culturel ne peut pas les penser, mais il emploie une métaphore qui risque de faire croire à une situation qui est inchangée.

**LP:** Au Brésil, il fallait ajouter les situations de racisme, par exemple. La problématisation du racisme structurel brésilien (Almeida, 2020) nous fait réfléchir de quelle façon les jeunes noirs sont parmi les élèves dits « difficiles » dans l’école, mais aussi à propos de la récurrence sous laquelle ces jeunes vivent des épreuves

plus dures comparativement en dehors de l'institution, comme la violence urbaine, le racisme, la pauvreté et/ou leur combinaison.

**AB:** En France, la notion de capital culturel ne renvoie pas à ces dimensions-là. Je pense que la problématique des discriminations et du racisme à l'école n'est pas pensée par rapport au contenu culturel, mais plutôt par rapport aux interactions. C'est intéressant parce que c'est précisément pour ce type de raison que je pense que la notion laisse beaucoup de choses en dehors aujourd'hui et, par exemple, aussi je reviens à ces histoires de circulation ou même d'hybridation culturelle, lorsque le produit d'une industrie culturelle peut amener à une référence beaucoup plus élitiste. Ces circuits-là sont devenus complexes et pas uniquement analysables en matière d'oppositions de classes dans la culture.

**LP:** En banlieue Nord de Paris, j'ai eu l'opportunité d'interviewer une jeune-adolescent qui m'a dit être congolaise alors qu'elle était née en France. En fait, sa famille est congolaise et elle racontait qu'il y a des choses qui lui manquent de « son pays », le Congo, même si elle n'y a jamais été. Enfin, des épreuves d'identité étaient présentes pour elle, entre famille et l'école. Ce qui me semble remarquable ici, ce sont des pratiques de circulation et d'échange des savoirs par l'oralité, la corporalité et les interactions qu'on pourrait, peut-être, rapprocher de la notion de capital culturel dans un certain espace social politique. Et ce type « d'usage » serait possible au Brésil aussi. Pensons aux écoles *de samba* communautaires dans les quartiers défavorisés de Porto Alegre, par exemple. Ces espaces où les jeunes peuvent apprendre à jouer des instruments de musique et qui sont des lieux de socialisation primaire, avec la participation des familles mélangée aux réseaux des territoires. C'est, en outre, un type de socialisation orale, interactive, rythmée, etc., généralement peu observée à l'école.

**AB:** En France également. Et du coup, aujourd'hui, la question des apprentissages scolaires et non scolaires est assez fortement présente, entraînant la validation éventuelle d'un apprentissage non scolaire à l'école. Mais la France n'a pas vraiment trouvé de solution même quand le système scolaire a voulu passer à une évaluation par compétences. Les enseignants bricolent souvent les références des jeunes, le rap, la samba, mais sans solution vraiment stabilisée pour les reconnaître dans l'espace scolaire.

**LP:** Je voudrais te proposer une question finale à partir de certains rapprochements entre les situations vécues par des jeunes du Brésil et de France. Ce dernier pays a fait le pari de l'interface école-travail et le premier cherche à la consolider institutionnellement et (depuis longtemps et avec beaucoup de disputes) produit un fort imaginaire à ce propos. Alors, je te demande : quel rôle joue (ou pourrait jouer) l'éducation dans la production sociale de la solidarité ou du « vivre-ensemble » ? Y aurait-il une éducation possible au-delà de la forme et/ou de la réussite scolaire ?

**AB:** Alors, ce que tu appelles l'interface école-travail a été une des deux utopies en France, présente au moment de la généralisation des études longues, à partir des années 1975. L'égalité des chances qui était l'autre utopie ne devait pas se mesurer seulement dans l'école par le fait que tout le monde pouvait réussir mais devait aussi correspondre à un changement dans la distribution des places sociales par le biais de l'adéquation formation-emploi. Depuis les années 80, beaucoup de phénomènes et de difficultés sur le marché de l'emploi ont détruit cette utopie. Quant à l'autre, l'école française restant très inégalitaire, elle n'a pas non plus fonctionné jusqu'au bout. Du coup, on en revient à ce que j'ai dit un peu plus haut : d'un côté, il y a cette course individuelle au diplôme et, de l'autre, des discours sur le vivre-ensemble qui paraissent parfois très vides, très institutionnels.

En France, la notion de vivre-ensemble est interrogée par les sociologues de l'éducation au travers du thème de la mixité sociale des établissements avec des auteurs comme Choukri Ben Ayed, Agnès Van Zanten. Ils montrent que certains établissements, comme à La Courneuve ou en banlieue, sont fréquentés par énormément d'enfants issus de l'immigration ou étrangers, alors qu'ils sont très rares ou absents d'autres établissements ; une sorte de séparation dans les écoles qui met à mal précisément cette idée de vivre-ensemble



pour plus tard. Cette question est aussi prise officiellement en charge par une citoyenneté scolaire, des élections des délégués de classes, des participations à différents conseils, des actions dans les établissements scolaires qui ne marchent pas toujours très bien. Et les recherches montrent d'ailleurs que moins les résultats scolaires sont bons, moins les élèves s'investissent. Enfin, la question de la laïcité est aussi centrale dans la définition institutionnelle du vivre-ensemble, autour des débats sur le *foulard* musulman ou les signes de religion, dans le contexte de plusieurs attentats commis au nom de l'Islam dans les écoles.

Mais une fois encore, je me répète, si le vivre-ensemble n'est invoqué que dans les établissements en difficulté scolaire, en banlieue, ou avec certains types d'élèves, il peut vite se connoter de mises en œuvre discriminantes, de maintien de l'ordre à l'égard d'un type de population. C'est le cas pour la laïcité, lorsque le vivre-ensemble concerne en premier lieu les musulmans.

J'aimerais évoquer une dernière chose. A partir de mes études sur le terrain, il me semble pouvoir parler d'une difficulté de l'école française (mais peut-être brésilienne aussi, je ne sais pas) à penser le vivre-ensemble à partir des groupes juvéniles tels qu'ils existent dans les établissements eux-mêmes. On rejoint la nécessité de faire quelque chose de positif de la sociabilité juvénile sans la réduire au harcèlement ou à la violence, C'est sans doute très bien de lutter contre le harcèlement, mais la vie juvénile ne se réduit pas aux oppressions des leaders, aux conflits. On peut penser que s'y jouent aussi des phénomènes d'ouverture, des qualités de courage, de solidarité. Au total le vivre-ensemble des jeunes entre eux à l'école est en France très peu considéré comme porteur de réflexions sur un vivre-ensemble en dehors de l'école, alors même que les jeunes sont, toutes les études le disent, engagés dans énormément de relations sociales.

**LP:** Quand j'ai posé cette question concernant les liens sociaux, je pensais aux interactions que les jeunes produisent dans leur sociabilité, en créant des façons de valoriser la singularité des uns et des autres, par exemple. C'est un type « d'efforts » qui me semble invisibilisé dans la forme scolaire et que, peut-être, les jeunes sont obligés de laisser de côté.

**AB:** Oui, et cela laisse de côté complètement la question de l'aide entre les élèves. Mais je pense aussi qu'en France la relation pédagogique a quand même un peu un problème global qui peut y être associé dans la mesure où le problème du vivre-ensemble se pose dans une société démocratique. Les enseignants ont parfois du mal à savoir où mettre le curseur, entre incarner une autorité nécessaire au travail scolaire et adopter des attitudes, en partie défensives, qui peuvent être contestées par les jeunes eux-mêmes, mais aussi parfois par d'autres collègues ou chefs d'établissement. Le thème de la crise de l'autorité, faute de constats plus précis, passe d'un tabou (dans la mesure où bien des enseignants culpabilisent d'avoir des problèmes en classe) à une instrumentalisation politique ou à des affirmations étonnantes sous-entendant que le Ministre de l'Education Nationale peut restaurer l'autorité à l'école à coup de déclarations et de circulaires. Il est normal que dans une société démocratique la question de l'autorité fasse débat, y compris face à des jeunes qui, certes, sont dans une relation asymétrique avec les enseignants et les adultes de l'établissement, mais à qui on entend de plus en plus apprendre à raisonner, à s'exprimer et à débattre. De source de souffrance au travail pour les enseignants l'exercice de l'autorité pourrait devenir une source de réflexion et de débats partagés en France, mais force est de constater que c'est pour le moment très rarement le cas.

## Entretien avec Fabien Truong

**Leandro Pinheiro:** Votre expérience de recherche est très intéressante, en réalisant des interlocutions longitudinales avec des jeunes et anciens élèves. Nous pouvons commencer par ce thème-là, votre trajectoire comme enseignant, professeur et chercheur. Comment vous est arrivé l'intérêt pour la recherche avec la

jeunesse issue des familles immigrantes, qui a peut-être quelques similarités avec la situation des jeunes de classes populaires au Brésil?

**Fabien Truong:** Au début, j'étais enseignant des Sciences Économiques et Sociales dans la banlieue Nord de Paris ; j'ai commencé en 2005. Au départ, je n'avais pas du tout pour projet de devenir sociologue, de faire une enquête. J'étais juste « enseignant » et j'ai demandé à être TZR, (Titulaire sur Zone de Remplacement). C'est-à-dire que j'ai demandé à être remplaçant dans les lycées où il manque des enseignants. Donc, chaque année je changeais de lycée, toujours dans le 93, la banlieue Nord de Paris, mais à chaque fois j'allais dans les lycées où il manque d'enseignants. Donc, dans les lycées, c'est un indicateur de vulnérabilité.

**LP:** Cette condition, vous l'avez choisie?

**FT:** C'est moi qui ai choisi ça, oui. Parce que j'étais assez curieux ; j'aimais bien l'idée de voir des lycées différents. Je n'avais pas spécialement envie de m'ancrer dans un endroit, c'était plus la curiosité. En fait, quand vous demandez ce type de poste, vous allez dans les lycées les plus stigmatisés. Ce sont des lycées où personne ne veut aller. Donc, c'est une forme à hauteur individuelle, un indicateur objectif de la non-désirabilité des lieux et des établissements.

Puis, chaque année j'ai changé : Drancy, Stains, Aubervilliers, Saint-Denis. J'étais jeune enseignant, curieux ; j'avais envie de rendre un petit peu de ce que j'avais appris et on parle beaucoup des jeunes de banlieue. Voilà, j'ai l'impression qu'il faut aussi préciser que j'ai été animateur en centre aéré avec des jeunes dans un quartier défavorisé quand j'étais plus jeune et mon père est immigré, donc, pour le dire vite, je n'avais pas peur de ces jeunes-là ; j'étais plutôt curieux.

Le 2005, c'est l'année où on a des « émeutes » ; des nuits de violence urbaine, puisque c'est la mort de Ziyed Benna et Bouna Traoré dans un transformateur électrique après une rencontre avec une patrouille de police. Moi j'étais au milieu de tout ça, je voyais les voitures qui brûlaient, je voyais mes élèves et, surtout, j'entendais tout ce qu'on disait dans les médias et c'était complètement à côté. On voit bien, on comprend très vite, à hauteur humaine, que ces jeunes-là sont devenus un objet du discours politique, médiatique. C'est une représentation, un objet fantasmé, en fait. Je ne reconnais pas du tout mes élèves dans ce que j'entendais ; je ne reconnais pas du tout ce qui est dit.

Alors, dès le départ, ça m'interrogeait beaucoup, et notamment aussi, à ce moment-là, il y avait beaucoup d'enseignants, de profs de banlieue qui écrivaient des livres sur leur expérience. Je ne mets pas tous ces livres dans le même panier, mais pour beaucoup de ces témoignages, il y a un peu une forme d'incompréhension dans la réception, parce que ces livres de profs étaient perçus comme « ah, voici qui sont ces jeunes », alors que c'était le regard de certains profs sur certains jeunes. Au fond, c'était un peu un regard de classe, c'est-à-dire qu'à ce moment-là, le métier d'enseignant était un métier qui était plutôt en train de s'embourgeoiser. C'étaient plutôt des jeunes du milieu supérieur qui avaient fait de longues études, qui parlaient de jeunes du milieu social qu'ils ne connaissaient pas dans des territoires dans lesquels ils venaient d'arriver, comme à moi. Enfin, une vision de classe plus ou moins distanciée, mais de l'ordre du témoignage.

**LP:** Qu'est-ce qui a fait changer votre regard?

**FB:** C'est que tous ces discours, pour moi, ils rajoutent des représentations erronées et donc je trouve qu'on ne voit pas vraiment ce qui se passe. À chaque fois que j'ai changé de lycée, j'ai fait un peu l'expérience de la régularité sociologique de Durkheim. C'est-à-dire, plus je bougeais, moins ça changeait. Je voyais les mêmes problèmes, les mêmes problématiques. Donc, c'était vraiment une expérience un peu sociologique, à hauteur individuelle. Donc, ça a donné envie de vouloir s'en saisir, de vouloir mieux la comprendre.

Puis, il y avait aussi une insatisfaction en tant qu'enseignant. Quand on est enseignant, on a une relation privilégiée avec les jeunes, parce que ce qui se passe dans la salle de classe n'appartient qu'à nous. C'est un moment important, mais où les jeunes se montrent d'une certaine manière, et je me suis rendu

compte que, même pour mieux faire mon métier d'enseignant, il fallait que je comprenne ce qui se passait à côté, il fallait que j'aie dans le quartier, il fallait que je connaisse beaucoup mieux. Au fond, ça peut paraître paradoxal pour un sociologue, mais moi c'est comme ça que je travaille. Je cherche à en savoir plus sur leur vie personnelle et sur ce qui s'apparente à leur intimité. C'est-à-dire que je pense que l'intimité est politique et, notamment chez ces jeunes-là qui sont objets de discours, donc qui se construisent avec ces discours surplombants et stigmatisants, qui côtoient la mort souvent, on est vite sur des questions de fait intimes, mais qui sont aussi des questions politiques.

Tout ça, j'ai l'impression que ça s'est bousculé un petit peu dans ma tête et, du coup, j'ai eu ce désir de vouloir comprendre tout ça. Cela fait un peu de « l'illusion biographique », aurait dit Bourdieu, parce que ça ne s'est passé pas comme ça dans la réalité. On tâtonne, tout ça n'est pas très organisé, mais en gros, j'ai fait des études de sociologie et je sais qu'en fait l'enquête sociologique, ethnographique et anthropologique peut permettre d'avoir cette distance, de mettre en connexion ces choses-là. Donc, l'intérêt d'enquêter sur mes propres élèves, c'est un protocole qui se met en place progressivement, mais plutôt à la fin de mes années d'enseignement.

J'ai enseigné pendant six ans, puis après je suis parti à l'université. Donc, moi je connaissais la salle de classe et de près, un peu intimement aussi, puisqu'on avait partagé aussi une certaine forme d'intimité en classe. J'ai observé tout ça et que j'avais cette face-là. Du coup, j'ai pu accéder à l'autre face, faire une enquête ethnographique immersive, un déplacement où on peut aller dans l'espace du quartier, on peut aller dans d'autres espaces et aborder d'autres aspects de leur vie, et, du coup, comprendre que ces jeunes-là se présentent et vivent différemment selon des scènes sociales différentes, ce qu'on ne voit pas dans les discours politiques et médiatiques où s'est réifié « le jeune, il est comme ça ». Ce qui est en fait une expérience profonde de notre humanité. Déjà Goffman l'avait très bien montré : il y a des scènes différentes avec des expériences humaines plurielles, on le sait. Chaque personne, et même les hommes politiques qui parlent des banlieues sans les connaître, eux aussi, dans leur vie, ils ont leur vie privée, leur vie publique, leur vie officielle, leur vie politique, leur vie amoureuse, etc. C'est intéressant de pouvoir avoir ce déplacement.

Puis, l'autre déplacement que j'ai souhaité faire, qui a émergé aussi, c'était de me dire, je vais me laisser le temps. C'est-à-dire qu'il y avait à la fois déplacement dans l'espace, sur des scènes sociales différentes, mais aussi un déplacement dans le temps. Alors, tout ça, vous voyez aussi d'une certaine manière, j'ai eu la possibilité et la chance d'avoir cette liberté parce que j'étais enseignant. Après j'ai eu un poste à la fac et c'est moi-même qui définis mon agenda de chercheur. Alors, moi je me suis dit que « c'est le temps de l'âge qui est intéressant chez ces jeunes-là, c'est de les voir grandir, c'est de les voir vieillir d'une certaine manière ». C'était un peu une intuition au départ, c'était l'idée de se dire que plus ça va durer, plus ça va être intéressant, parce que plus je vais observer des transformations, des ajustements. Et en fait, quand on pense à des questions qui sont les choses que j'étudie, comme la mobilité sociale, les rapports au savoir, à la délinquance, à la violence, au physique, à la religiosité, au sentiment d'appartenance nationale, à l'espace, où est-ce que je vais, où est-ce que je me déplace, plus la focale temporelle est longue, plus vous observez des transformations.

En fait, chez les jeunes du milieu populaire, chez les jeunes qui sont tout en bas de l'espace social, des transformations, il y en a beaucoup, mais elles sont lentes, elles sont longues, elles se font à bas bruit. Donc, quand on a une focale d'observation trop courte, et même je dirais à hauteur ethnographique classique, un an, deux ans, c'est beaucoup, c'est déjà long, mais je crois que ce n'est pas assez pour vraiment voir l'état des transformations, et sur des choses très différentes comme la délinquance ou la mobilité sociale. D'ailleurs, on parlait de PISA et c'est tout le problème. PISA qui ne fait que de l'évaluation en instant 'T' sans se donner, par exemple, ce type de focale évaluative qui est vraiment, en plus, la durée performative de l'éducation. Et ça, j'en ai eu conscience un petit peu après cours, mais c'est-à-dire que quand on est enseignant, on sent, on comprend

qu'on sème des graines qu'on ne verra pas, en fait, les fruits de ces graines-là. C'est-à-dire qu'on peut voir des transformations en un an, mais on sait bien qu'on dit des choses et puis un adolescent il réagit d'une manière parfois spectaculaire ou il fait semblant de ne pas entendre et tout. Mais il y a des choses qui prennent du temps. Donc, se laisser ce temps-là, c'était se permettre d'observer ces phénomènes dans leur véritable durée.

Il me semble de ce point de vue-là que, en fait, en Sciences Sociales, c'est une question essentielle. Il me semble que la normalisation des protocoles de recherche au niveau international pose des problèmes. Maintenant, les gens font des « ethnographies » en six mois. En fait, c'est ridicule, vraiment ! Même si vous êtes fin observateur, très humain, que vous avez toutes les qualités qu'il faut pour faire une belle ethnographie, c'est trop court, surtout si on a envie de comprendre les transformations. C'est Bourdieu qui le disait très bien « pour que rien ne change, il faut que tout change un petit peu aussi ». Donc, comprendre aussi les phénomènes de régularité, c'est aussi comprendre les phénomènes de déplacement. Je parle cinq, six, sept ans suivant des trajectoires et, d'une certaine manière, mes enquêtes, elles n'ont pas vraiment vocation à s'arrêter en fait ; c'est-à-dire que je reste tout le temps en contact avec mes enquêtés sur mes différents terrains.

**LP:** Vous continuez en contact?

**FT:** Oui, parce que quand on a des relations d'enquête aussi longues, on est dans des relations qui deviennent fortes, parce qu'on se voit, parce qu'on se connaît, parce qu'il y a des livres, il y a des films partagés, donc tout ça crée des liens. Cela m'a permis aussi d'observer, voir des anciens élèves se mettre en couple, acheter des appartements, etc. Par exemple, quand j'ai écrit la postface de la réédition poche aux *Jeunesses françaises* (Truong, 2015), je suis allé revoir tous mes anciens élèves et ça, c'était une donnée extrêmement importante. Là, on parle d'une partie de la population qui a fait des études supérieures longues et est entrée sur le marché du travail. Ce qu'on peut voir, c'est qu'ils sont tous en train de travailler, ils ont tous une situation de type « classe moyenne ». Je mets des guillemets, ce n'est pas un vocabulaire qui me plaît beaucoup, mais ils sont dans l'ascension sociale et la moitié d'entre eux aujourd'hui est propriétaire. Ils et elles ont pu acheter un petit appartement. C'est très intéressant parce qu'en fait, on ne le voit jamais, on ne le dit jamais. Et c'est aussi cette France un peu invisible qui s'intègre. Je n'aime pas ce mot ; le terme d'intégration, il est problématique. Ces jeunes, ils sont « intégrés » au modèle depuis le début ; ils cochent toutes les cases de ce qui est attendu par un « jeune français » (faire des études, acheter une maison, etc.), mais ça prend 10 ans, 12 ans, voilà, mais ça existe et pouvoir le documenter ça me paraît déjà important.

D'ailleurs, juste pour ce qui était aussi intéressant, c'était d'aussi travailler sur mes propres prénotions en tant que prof. Ok, j'étais un prof qui avait l'envie que ses élèves réussissent, qui était motivé, qui a lu des Sciences Sociales, qui est « de gauche », enfin tout ce que vous voulez, mais ça n'empêche pas qu'on fait des projections sur les élèves : qu'est-ce qu'ils sont ; qu'est-ce qu'ils vont devenir. En fait, ce métier il est construit par ces projections, on le sait très bien. C'est l'enquête classique de Jacobson et Rosenthal, *L'Effet Pygmalion* (1968) : on projette des choix et des représentations antérieurs sur les élèves et, du coup, me donner ce choix du déplacement et du temps long c'était aussi une manière de tester mes propres projections.

Je peux citer deux livres où c'est au cœur de l'analyse et ça dit des choses, il me semble. Par exemple, *Des capuches et des hommes* (mon premier livre – Truong, 2013), c'est un bouquin sur la délinquance qui s'intéresse autant à l'entrée qu'à la sortie des pratiques (et ça c'est le temps long). C'est un livre où je donne beaucoup la parole aux jeunes, qui a beaucoup de temps de dialogue, de discussion et où ils me racontent leur vie délinquante et comment et pourquoi ils sont rentrés, comment ils en sont sortis : un garçon qui fait du vol, un autre qui va brûler des voitures, un autre qui deal beaucoup de drogues, un autre qui fait du braquage ; ils font des choses très différentes. Ce qui était intéressant c'est que ces garçons-là, dans l'espace de la salle de classe, je les percevais comme des « bons garçons », parce qu'ils jouaient le jeu de l'école. Ils n'avaient pas un très bon niveau, ils étaient autour de la moyenne, il y en a deux qui n'ont pas eu le Bac, mais ils étaient appétents,

ils avaient envie d'être là, ils posaient des questions. Moi, en tant que prof, je ne pouvais pas imaginer qu'ils avaient ces activités délinquantes, parce que vous allez projeter l'image du jeune délinquant sur un garçon qui fout le bordel ou qui est en opposition avec vous. Et, du coup-là, je me dis « tiens ! » ; d'un point de vue sociologique, il ne faut pas penser des oppositions classiques, « la rue » contre « l'école », par exemple, parce qu'en fait ça marche en relation, ça marche ensemble et là c'est quelque part « la rue » et « l'école » en même temps. Et comment on pense ça ?

Un autre exemple, dans *Jeunesses françaises*. J'ai noté à la fin des études au lycée ce que j'imaginai que chacun des jeunes allait devenir, en me disant « lui il va réussir, elle va échouer », en me disant « voilà, en tant que prof, qu'est-ce que tu imagines ? ». Puis, à la fin de l'enquête, je compare et dans 50% des cas, j'ai bon, mais dans 50% des cas, j'ai faux. Voilà, c'est 10 sur 20 et, si on est en France, c'est moyen, ce n'est pas très bien, mais c'est moyen. Donc, ça veut dire que le prof a des intuitions, mais, en tout cas, à cette hauteur ethnographique une fois sur deux, c'était faux avec un temps long. Donc, ça c'est intéressant!

**LP:** Je voudrais parler à propos du processus de recherche et sur les possibles changements pendant un parcours long. J'imagine qu'il y a un « horizon » à réfléchir ou reconstruire à chaque conversation, à chaque rencontre. Alors, comment vous avez procédé pour maintenir les liens avec vos interlocuteurs et, en même temps, faire les ajustements nécessaires pour conserver un itinéraire de recherche ?

**FT:** Moi, je pense que j'avais l'avantage sur ces enquêtes-là d'être l'ancien prof. Ça, c'est un avantage énorme au point de départ. On a partagé des années qui étaient des années fortes qui nous ont liés ; on se souvient aussi des moments parfois un peu difficiles, parfois drôles. Donc, on avait un lien qui n'était pas le lien de l'enquête au départ. Je le dis parce qu'il y a une difficulté dans un lien d'enquête, c'est comment faire en sorte qu'il y ait le moins de prédation possible, car on vient chercher quelque chose, etc. Là, c'était différent, c'est-à-dire que le point de départ de la rencontre n'a pas été dans la prédation, au contraire, il était dans le « moi, je suis là pour vous », enfin, c'est ce que je disais toujours à mes élèves: « je suis là pour vous aider, je suis là pour vous accompagner ». Donc, ça change beaucoup de choses.

Ensuite, ce qui change aussi, c'est qu'il y avait une curiosité mutuelle, c'est-à-dire que la posture du prof qui dit aussi « bon, en fait, on a passé tout ce temps-là ensemble, mais vous m'intéressez. Au-delà de tes notes, ta vie, elle m'intéresse. Je suis curieux et, en fait, je ne sais pas tout. Tu vas m'apprendre des choses », ça renverse les choses et je pense que pour les élèves, c'était plaisant parce qu'ils se sentaient aussi respectés et considérés. Donc, ça crée une relation. En plus, c'est un peu la relation de l'enquête : on est un peu hors-jeu socialement, on a un nouvel espace qui normalement n'existe pas ; le prof n'est pas censé avoir ces relations-là et puis, plus on se voit, plus on se connaît de mieux en mieux.

Je pense que j'ai bénéficié aussi (et ça c'est autre chose), c'est que les élèves sont toujours très curieux, très curieux, ils voudraient savoir tout de la vie des profs. En général, le prof a plutôt envie de justement, quand c'est fini, de ne plus penser au travail, il n'a plus envie de penser à ses élèves et, quelque part, c'est normal. En tant qu'élève, on fantasme toujours un peu : le prof, qu'est-ce qu'il fait ? Est-ce qu'il a une femme ? Est-ce qu'il a des enfants ? Est-ce qu'il fait du sport ? Ils cherchent d'ailleurs maintenant sur internet. D'autant plus que moi j'étais un prof qui parlait très peu de sa vie personnelle avec mes élèves ; j'étais beaucoup sur les cours, les connaissances, les livres, le savoir. Pour moi c'était important, parce que je pense que, dans les milieux populaires, c'est comme ça qu'on gagne le respect d'enseignant. Ce n'est pas trop parler de soi. Non, vous êtes là pour rapporter des connaissances et pour leur dire: « voilà, vous y avez droit ». Moi, ça a toujours été mon credo et je sais, parce que c'est ce que j'ai vécu, que contrairement à ce qu'on peut entendre, en disant « oui, ces jeunes ne veulent pas du savoir etc. ». Si vous savez leur parler, vous les regardez droit dans les yeux : « moi, c'est ce que je connais, tous ces livres-là. Oui, tu n'as jamais lu, mais moi, je suis là pour ça. Peut-être, on va y aller. Si tu n'as pas envie, ce n'est pas grave, mais ça, ça existe et tu as le droit. Si tu veux y aller, je suis là pour toi ».

**LP:** Comme enseigner Bourdieu...

**FT:** Voilà, c'est ça ! « Vous avez le droit de connaître la théorie de Bourdieu ». Un peu vertigineux, parce que ce que j'explique dans le papier, c'est que vous êtes en train de vous délégitimer directement comme prof, mais ça c'est le premier rideau. Mais le deuxième rideau, c'est que vous vous relégitimez, parce qu'en fait, vous délégitimez un discours qui est un discours de façade et qui est un discours mensonger, mais qui est terrible, parce que, quand on est prof, la seule chose qu'on a envie de dire à ses élèves « c'est si tu veux, tu peux ! ». Alors, ce n'est pas faux, si tu veux, tu peux peut-être. Mais ce n'est pas toutes les personnes qui veulent qui vont y arriver. C'est violent d'ailleurs comme discours.

Donc, au départ, ça vous enlève un peu de votre puissance. Mais, en même temps, une fois qu'on a compris pourquoi et qu'on se dit que malgré tout ça, maintenant qu'on sait tout ça, on ne va pas baisser les bras, on va essayer de se battre malgré tout. Moi, je pense qu'en tant que prof, mon rôle c'était de leur donner cette lucidité-là, surtout en Sciences Sociales.

**LP:** À la fin, comment les élèves ont élaboré ces relations avec la théorie de Bourdieu en classe?

**FT:** C'est difficile à dire. La première réaction, c'est une réaction de contestation: « ce n'est pas vrai », « c'était il y a longtemps », « c'est plus comme ça », etc. Ou alors, ce qu'on entend tout le temps, toujours actuellement dans les discours de ministres : « mais on peut lutter contre le déterminisme social » et, hop, on nous cite un contre-exemple. Alors, c'est toujours le discours d'Albert Camus, citant son prof quand il reçoit le prix Nobel. D'accord, mais en regardant les statistiques, je ne dis pas qu'Albert Camus n'a pas existé, mais on voit bien que c'est une anomalie statistique. D'ailleurs, moi c'est ce qui m'a intéressé, c'est quand on regarde ces trajectoires d'ascension, quand on les analyse, c'est toujours collectif. C'est des rencontres, c'est des alliés, c'est des collectifs d'alliés. Derrière l'ascension, c'est aussi l'environnement familial, la stabilité émotionnelle, matérielle, etc. Donc, même Albert Camus, s'il « le veut », c'est aussi un environnement, des caractéristiques sociales et un sens du collectif qui rendent l'improbable possible.

**LP:** Pensez-vous que les élèves le savent, même intuitivement?

**FT:** Intuitivement, ils le savent. Ils ne sont pas idiots, ils voient très bien où ils habitent, le métier que font leurs parents. En fait, la reproduction, les inégalités sont tellement fortes que, de toute façon, Bourdieu n'est pas juste là pour leur dire « vous êtes pauvre et vous êtes tout en bas et ça va être difficile ». Je pense que ça, ils le savent déjà quand même, enfin, ils en ont l'intuition. Par contre, c'est de voir les mécanismes, c'est de voir par rapport à ce ressenti d'une réalité objective, c'est de commencer à reprendre un peu la main dessus en comprenant la genèse, et du coup c'est aussi une manière de dire que tout n'est pas de votre faute. Ça ne veut pas dire que vous n'êtes pas responsable de vos actes, mais ça veut dire qu'il y a des choses qui vous dépassent, c'est l'histoire, c'est la politique, c'est la société. Et comment on trouve sa place là-dedans après ? À long terme, je vois que, chez certains élèves, s'est resté. On continue à parler de Bourdieu, etc. et très souvent ils me disent « ah oui, quand j'entends... » (ils parlent souvent de Bourdieu à la radio, à la télé). Il y en a certains qui ont lu, pas tous et toutes ; il ne faut pas être naïf. Moi, je tenais à leur donner des références avec des auteurs, des livres, je savais très bien qu'ils n'allaient pas les lire dans l'année, ou dans deux ans, ou dans trois ans, mais, en fait, qu'ils les aient, je trouve ça important. Et ils étaient très fiers de ça, parce que, très souvent, pendant toute l'enquête, ils me disaient « ah, monsieur, j'ai écouté à la télé, ils parlaient de Keynes, etc. Moi, je savais que c'était, mes parents ne savaient pas, personne, tous mes copains ne savaient pas. Et je pouvais leur dire que oui, Keynes, il pense qu'il faut augmenter les salaires pour... donc, je comprenais ce que disait le journaliste ». Voilà, des petites choses comme ça. Je pense que ça permet aussi de se réapproprier le monde, les débats.

Dans l'année de classe, c'est que mes élèves construisaient avec les auteurs que j'ai abordés, ils construisaient des personnages. Bon, cela renvoie à leur position de classe, c'est-à-dire que Keynes, c'était « un gentil » ; Friedman, c'était « méchant » ; Bourdieu, il était plutôt sympa ; Schumpeter, ils aimaient bien

parce que l'entrepreneur, etc. Donc, ils créaient comme ça... on avait un peu nos personnages comme ça qui renvoyaient, mais c'était aussi des références intellectuelles.

**LP:** Encore à propos de Bourdieu, dans l'article publié au Brésil par Mézié, Guilherme et Medaets (2021), les auteurs présentent votre production comme des études post-bourdieuviennes. D'autre côté, quand je lisais vos ouvrages, l'écriture me semblait plus littéraire ; il y a des témoignages et de l'existentialité là. C'est vraiment une référence à vous, mais pas l'unique. Votre style est plus large que celui de l'écriture très académique, difficile à lire peut-être. Comment pensez-vous vos relations avec la théorie et, particulièrement, avec les contributions de Bourdieu?

**FT:** C'est vrai. Merci pour cette question, c'est une très belle question et qui, je pense, renvoie à une question de génération et de type d'enquête aussi. Je ne sais pas au Brésil comment ça s'est présenté. Il faudrait que vous m'appreniez. En France, depuis longtemps, il y a eu des oppositions Bourdieu-Boudon, Bourdieu-Boltanski. Les sociologues ont fait des totems comme ça.

**LP:** Curieux ! Je crois qu'au Brésil nous prenons en compte beaucoup de vos disputes et de vos polarisations.

**FT:** Pendant longtemps, et encore aujourd'hui, pour certains sociologues, on est pour ou contre Bourdieu, pour ou contre Boudon, pour ou contre Boltanski, avec des choses qui, en un sens, sont caricaturales dans les lectures des uns et des autres. Du type : « Bourdieu, c'est que la reproduction et la domination » ; « Boudon, c'est que la rationalité des individus » ; « Boltanski, c'est que le discours critique des individus ». C'est réducteur. Ces auteurs sont plus nuancés que ça. Il y a beaucoup quand même, me semble-t-il, d'enquêtes où on va utiliser ces références pour faire de la sociologie « comme Bourdieu », « comme Boudon », « comme Boltanski » et on va aller voir la réalité sociale mais très vite et, en fait, on va aller chercher ce qui a l'air d'illustrer la théorie des uns et des autres et le terrain n'est qu'une illustration d'une théorie qu'on connaît déjà et, en fait, on n'a rien appris. On a juste illustré la pensée du maître et au masculin, ce sont des hommes, c'est quand même une certaine époque.

Alors ça, vous voyez, moi, en étant au départ prof et en partant de la curiosité du terrain, j'ai un autre rapport à la théorie. Le geste premier, pour moi, de ma conception de la sociologie et de l'anthropologie, c'est la richesse du monde réel, du monde social, sa nuance, sa complexité, son ambivalence et c'est de partir de ça, mais ensuite il convient d'utiliser les outils de la sociologie pour essayer de comprendre ça, mais, en fait, partir quand même d'une expérience de terrain le plus large possible. D'ailleurs, j'ai toujours plusieurs enquêtes que je mène en même temps ; mes enquêtes, elles ne sont pas reliées forcément à une thématique, puisque les individus sont complexes. Donc, avec les mêmes enquêtés, je peux écrire sur l'école, sur la religiosité, sur la délinquance. Ça dépend d'ailleurs où est-ce que mes pas vont m'amener. Par exemple, je n'avais pas forcément prévu de travailler sur la question de la radicalisation, mais c'est ma présence sur le terrain qui fait que, à un moment donné, ces portes s'ouvrent et, moi, ce qui m'intéresse, c'est un peu l'instinct de l'enquêteur et, si les portes s'ouvrent, on y va et ça a donné un livre, *Loyautés radicales* (Truong, 2017).

Par rapport à Bourdieu, quand j'ai commencé à faire de la sociologie, il était déjà mort. Je ne l'ai pas connu personnellement, il n'a pas « fait » ou « défait » ma carrière. Je vois, par contre, des collègues plus âgés et c'était ça ; cette personne était centrale, elle faisait ou défaisait les carrières, etc. Donc moi, je le lis pour ce qu'il est : un classique. C'est ça qu'il faut dire, avec tout ce qu'il a apporté, une œuvre gigantesque, mais qui a aussi, comme tous les classiques, ses angles morts. Il y a des choses qu'il n'a pas vues ou des choses qu'il n'a pas eu le temps de voir. Donc ce n'est pas un totem ; et c'est comme ça que j'utilise la littérature sociologique ; si j'ai besoin de Bourdieu, si j'ai besoin de Simmel, si j'ai besoin de ce que m'apporte Boltanski etc., j'y vais. C'est ce qui est pertinent qui importe. Alors, ce n'est pas juste du « saupoudrage », c'est-à-dire qu'à un moment donné j'en ai certes peut-être besoin.

En bref, et encore par rapport à Bourdieu, l'un des plus grands sociologues, si ce n'est le plus prolifique, ce qu'il a produit, sa théorie de l'action, tout ça reste très puissant. Je n'ai pas de soucis à dire que c'est un classique et qu'on ne peut pas faire de la sociologie sans connaître Bourdieu et sans l'utiliser. En même temps, il se passe beaucoup de choses à côté de lui et après lui. Donc, post-Bourdieuiste ? Ça me va bien ! C'est-à-dire que ma « dimension bourdieusienne » va insister sur les questions de domination, de reproduction, de ressources, de dispositions, tout à fait. Il faut comprendre les dispositions et le lien entre représentation, disposition, action, etc. ; se donner les moyens pour le coup de regarder ça à travers l'ethnographie, etc. Après, je ne cherche pas à illustrer cette théorie, parce que cette théorie est là pour m'aider à penser ce que j'observe. Et ça, je pense que c'est un rapport qu'on peut avoir avec Bourdieu quand on arrive après, une fois qu'il est mort. Ce qui m'intéresse, c'est aussi des choses sur lesquelles Bourdieu a pour le coup sans doute moins enquêté ; c'est que, notamment dans *La distinction*, quand il représente l'espace social dans un graphique à partir d'analyses factorielles, il dit qu'il y a les deux axes principaux : il y a l'axe du volume de capital et l'axe de la possession relative de capitaux. Puis, sur une demi-page, il explique qu'il y a un troisième axe et, s'il avait pu le représenter en 3D, il serait présent, c'est le temps. Mais voilà, c'est souvent oublié. Je pense qu'il y a beaucoup de personnes qui ont oublié ce moment-là, parce qu'il explique aussi que le temps c'est la reproduction ; les choses bougent tout le temps, dans le temps, dans l'intérêt des dominants. Donc, vous voyez, c'est ça qui m'intéresse. En faisant des enquêtes longues, on prend cet axe du temps et, du coup, on peut travailler Bourdieu avec Bourdieu ou Bourdieu contre Bourdieu, parce que c'est qu'à travers le temps qu'on voit les déplacements, on voit les désajustements et, donc, on voit qu'il y a toujours des microfailles dans les systèmes reproductifs. Plus vous laissez de marge de temps, plus vous voyez les transformations, parce que les Sciences Sociales sont des sciences historiques. Il suffit de voir le cours du monde et le cours de notre histoire à notre échelle humaine : ce qui est prodigieux d'une certaine manière, c'est que, à hauteur sociale, on connaît bien la reproduction sociale (le pouvoir d'un pouvoir, pour le dire vite) et, en même temps, on voit à quel point les choses ont changé dans l'histoire de l'humanité. Je pense que ma dimension post-Bourdieu, c'est dans cet accent que je laisse au temps, et laisser l'accent au temps, c'est laisser de la place au processus de transformation. Du coup, vous voyez, ça permet, par exemple, d'articuler en même temps Bourdieu et Becker. Howard Becker parle des processus et je pense qu'on peut tout à fait travailler ça ensemble.

Peut-être qu'à la différence de Bourdieu aussi, c'est que je laisse beaucoup de place à la subjectivité des individus. En fait, dans le récit de mes enquêtes, on entend beaucoup les personnes. Ce qui peut peut-être sembler pour certains collègues ou auteurs pas du tout « bourdieusien », mais l'idée de laisser de la place aux paroles des individus, c'est aussi parce que je considère vraiment que la sociologie est, comme le dit, par exemple Les Back (2007), un sociologue anglais, « un art de l'écoute », ou Michel Pialoux (2019), un sociologue français, « c'est le temps d'écouter ». On vit aussi dans une société où tout va plus vite et qu'on ne s'écoute plus vraiment ; on s'exprime sur les réseaux sociaux mais on ne s'écoute plus dans la durée.

Du coup aussi, le format qui donne aussi une dimension, je pense, assez différente effectivement des écrits de Bourdieu, où s'est souvent plus compacté etc., c'est aussi une manière, à mon sens, de signifier ce qu'est le métier de sociologue aujourd'hui. Cela se traduit dans une certaine manière d'écrire. J'aime bien l'idée de pouvoir rendre aussi mes écrits accessibles, pas forcément qu'aux spécialistes. Je crois que ce qui se dit bien s'énonce clairement et donc on doit pouvoir aussi se faire comprendre par le plus grand nombre possible. Parfois, dans le langage académique, il y a des propos très compliqués, alambiqués, mais quand on gratte, on ne voit pas toujours l'idée. On pourrait ici même revenir à Wittgenstein, etc. La question du style implique aussi ce genre de questions et puis la dimension littéraire, je pense qu'elle est effectivement présente. D'ailleurs, j'ai vraiment maintenant deux parties de plus en plus nettes dans mon travail d'écriture : la dimension sociologique, mais aussi la dimension littéraire, puisque j'ai publié un récit littéraire et en mars



je vais publier un roman. J'aime bien ces deux aspects, mais du coup ce n'est pas pareil. La littérature n'est pas la sociologie, la sociologie n'est pas la littérature, mais c'est vrai que dans mon chemin intellectuel, les deux me paraissent enrichissantes. Quand je fais de la sociologie, ce n'est pas de la littérature, c'est clair, mais c'est deux manières d'approcher de la vérité sociale très différentes. Dans l'enquête, ce qui est très puissant (mais aussi parfois frustrant), c'est que vous ne pouvez parler que de ce que vous avez vu, entendu et de sur quoi vous avez un peu de réflexivité.

**LP:** Encore à propos du cheminement dans le temps, il y a d'autres aspects, comme les actions dans le domaine moral ou des questions symboliques le long des trajectoires, par exemple, qui vous font réfléchir sur des agences des acteurs ? À partir de vos recherches, l'agence juvénile se montrerait plus ? Ou serait-il possible de dire que le capital culturel relativise sa force (même qu'un petit peu) comme un signe de la reproduction social en France ?

**FT:** Non, je ne crois pas. C'est qu'on reste encore un peu dans « le monde de Bourdieu » d'une certaine manière. En France, on est un pays qui valorise excessivement le capital culturel légitime et le capital culturel institutionnalisé, à savoir le diplôme. C'est en grande partie lié à la construction de la République, une République qui s'est construite autour des écoles, etc. Par exemple, parmi tous les pays de l'OCDE, on est le pays pour qui la position des individus, la position sociale, est la plus étroitement corrélée au niveau du diplôme. On sait très bien que si vous avez un bon diplôme, vous aurez une bonne situation sociale ; si vous avez un mauvais diplôme, ce sera très compliqué. Il y a beaucoup d'autres pays européens, un peu comparables, comme par exemple l'Angleterre, où il y a des inégalités aussi fortes, mais où ce n'est pas pareil. Le poids de l'école dans le destin social n'est pas le même. Donc, en France, ça reste très fort, et ça les enfants des classes populaires le savent.

La deuxième chose que les enfants de l'immigration savent et que les travaux d'Abdelmalek Sayad (2014) ont très bien montrée, c'est le discours dans les familles immigrées qui sont de dire, en gros, « nous, parents, on a immigré, pour faire des métiers déconsidérés, subir le racisme, etc. et tu vas aller à l'école, tu vas faire des bonnes études et tu vas devenir médecin, tu vas travailler dans le monde, mais tu ne seras pas comme nous ». C'est un discours qui est dans toutes les familles immigrées et elles croient en la promesse méritocratique, croient en l'école. Du coup, vous voyez qu'elles sont extrêmement « intégrées ». Dans ce sens, elles sont même peut-être plus françaises que certaines familles françaises. Il y a cette croyance très forte et, donc, il y a un mandat de réussite qui pèse au travers de l'école. On va transformer la destinée sociale et même la dynastie familiale à travers d'école : « l'école va transformer nos destins sociaux, elle-même va donner sens aux souffrances de l'immigration, puisque l'on aura des enfants qui vont réussir et qui vont donner raison aux sacrifices des parents ». Ça c'est le discours, sauf que dans la réalité, dans la pratique, les parents projettent et disent « il faut que tu travailles à l'école », mais ils ne connaissent souvent pas bien l'école, ils n'ont pas les codes, ils n'ont pas les livres. Donc, ça rend les choses extrêmement violentes, parce qu'en fait on assigne une mission qui n'est pas impossible, mais, en tout cas, qui est quasi impossible sans ressources, sans aide, sans rencontres. Dans le livre *Loyautés radicales*, où j'ai beaucoup travaillé auprès de garçons très éloignés de l'école, justement je montre qu'en France la violence qu'il peut y avoir vis-à-vis de l'école, vis-à-vis des enseignants, ne tient pas justement à ce que l'anthropologue Paul Willis (2011) appelait dans les années 1970 la « culture anti-école », parce que, en fait, Willis, quand il parle de la culture anti-école en Angleterre, il montre que se positionner contre l'école, c'est une manière d'être ouvrier ; vous socialisez par anticipation en tant qu'ouvrier, mais à cette époque-là c'est valorisant. Être ouvrier c'est la fierté de l'usine, c'est la fierté d'être un homme, c'est la fierté de continuer la lignée du père. Mais ce n'est plus le cas aujourd'hui : les pères qui sont ouvriers sur les chantiers ne disent pas à leurs enfants « tu seras ouvrier sur un chantier et je serai fier de toi ».

**LP:** À cette époque-là, il y avait du boulot relativement indépendant...

**FT:** Il y avait du boulot, voilà, c'est plus le même monde. On est dans un monde postfordiste. Dans les années 60, c'était : « vous étiez ouvrier, vous aviez une place ». Vous détestiez les bourgeois et vous pouviez être violent avec eux, mais ça vous donnait une place dans le monde. Là, ce n'est plus le cas. C'est pour ça que je parle d'*amour éconduit*. Pour moi, c'est-à-dire que c'est comme un amant éconduit qui est extrêmement violent avec la conquête qu'il ne pourra pas avoir. Ce n'est pas juste une figure de style ou une métaphore. Dans cette enquête-là, je montre, par exemple dans ma relation d'enquête, comment ces jeunes, au fond, valorisent l'école, notamment quand on les suit sur un temps long. Quand ils deviennent parents, ils investissent tout sur l'école et leurs enfants et, puis, quand on discute avec eux dans les entretiens : « c'est quoi ton regret ? L'école, l'école... ». C'est vrai que quand j'étais prof au lycée, et vous verrez sans doute, tu verras les jeunes que tu vois dans les lycées de technologie ici, ces garçons disent : « moi, je n'aime pas l'école ». En fait, c'est plutôt « je n'aimais pas, mais j'aurais voulu avoir les bonnes notes, j'aurais voulu être numéro un ».

Tout cela a des conséquences pédagogiques que j'essaie d'expliquer à mes étudiants qui veulent devenir enseignants. Quand vous êtes enseignant vous prenez cette rage en face de vous. C'est difficile, c'est violent. Il faut la gérer et, en plus, vous allez le prendre personnellement, vous allez penser que ces jeunes-là vous détestent. Mais, en fait, c'est différent si on prend du recul et comprend que cet amour est éconduit, qu'il s'agisse d'un canal d'expression d'agressivité. Ce sont des jeunes qui n'ont même pas les mots, mais, en fait, ils sont en train de nous dire qu'ils nous aiment. C'est difficile, mais ça permet de peut-être avoir un peu plus de prise, en fait, quand on laisse passer l'orage et qu'on comprend que l'orage est une manière de dire que tout ça compte.

**LP:** Devant une situation tellement institutionnalisée, quelles sont les actions des jeunes et leurs supports pour faire face aux épreuves des itinéraires ? Ou comment peut-on les observer dans la recherche ? Pour mieux expliquer, d'un côté, j'ai en tête ici les concepts de Danilo Martuccelli (2010), épreuve et support. De l'autre, j'observe que la « réussite » est très considérée en France, y compris dans la carrière scolaire logiquement. Alors, est-il possible de réussir sans considérer la 'forme scolaire' (Vincent, Lahire et Thin, 1994) ? Ou, dit autrement, est-il possible aux jeunes de penser leurs vies au-delà de la notion de réussite et de souligner d'autres espaces d'action, de reconnaissance et d'existence ?

**FT:** En France, c'est très lié. Alors, déjà par rapport à l'école en France (c'est sans doute un petit peu différent du Brésil), on est dans un système qui est « assez massifié », c'est-à-dire que les enfants de classe populaire sont quand même exposés longtemps à l'école. C'est pour ça que moi je parle de collectif d'alliés, de défricheurs, c'est-à-dire les grands frères et les grandes sœurs qui sont passés avant les petits, donc qui peuvent faire des erreurs et donc il y a quand même en France, des groupes de pairs qui peuvent vous donner des « clés », des conseils, parce qu'en fait, ils ont été en échec.

C'est aussi tous ces micros-facteurs que l'ethnographie permet de voir. Typiquement, quand on regarde les fratries, un cas très récurrent, c'est quand vous avez un petit frère qui a eu des grandes sœurs. Les filles réussissent la socialisation genrée mieux que les garçons de milieu populaire à l'école. Alors, il y a typiquement un petit frère qui a eu des grandes sœurs avant lui ; il y aura beaucoup plus de chances de réussir à l'école (à un milieu social égal), parce qu'il va être tenu par l'expérience de ses grandes sœurs qui vont pouvoir l'aider à faire les devoirs, qui vont lui dire « il faut que tu ailles à la bibliothèque », ou alors qu'elles vont aller aux réunions parents-profs à la place des parents et qu'elles peuvent parler avec les profs, etc.

Alors, effectivement, il y a pour les garçons d'autres scènes sociales où ils peuvent se sentir valorisés, comme la scène de « la rue » qui vous tire hors de l'école et où vous pouvez être valorisé différemment. En fait, hors de l'école, notamment s'ils sont costauds, certains garçons peuvent y avoir parfois une petite prime à une certaine forme de délinquance, on peut avoir une petite notoriété dans le quartier, mais ça ne dure pas très longtemps. C'est quand même moins performatif que ce qu'on imagine de manière générale, parce que

c'est très souvent une caricature et c'est un peu lié aux chansons de *rap*, *gangsta rap*, *gangster*. Très vite, on voit que ça ne se passe pas tout à fait comme ça dans la réalité ; dès lors que vous rentrez sérieusement dans une carrière délinquante, ce qui va très vite et qui est le plus important, c'est de se cacher. Le délinquant qui montre tout ce qu'il fait, il termine en prison. C'est la clandestinité, c'est le secret. Ce sont des jeunes aussi qui deviennent « bons dans ce qu'ils font », donc qui manient certaines formes d'intelligence et de l'intelligence des situations, le sang-froid, etc., mais qui ne peuvent pas se prévaloir de la contrepartie anthropologique de la compétence et d'excellence qui est la reconnaissance sociale.

Donc, il y a d'autres scènes où il peut se passer des choses, mais ce n'est pas comme avoir le diplôme d'une grande école. Ça on peut le dire à la grand-mère, à la mère, au voisin et même au délinquant qui va dire « c'est super ». Dans mon livre, les jeunes qui font de longues études sont valorisés dans le quartier. Et même les jeunes qui n'ont pas fait d'études disent que c'est bien : « j'aurais bien aimé faire ces études-là et c'est bien, tu représentes le quartier ». Il y a ces différentes scènes comme ça, mais c'est vrai que pour pouvoir réussir académiquement, ces jeunes-là ont besoin aussi de faire des rencontres. Ça c'est important et des rencontres aussi à l'extérieur du quartier ; ça compte pour pouvoir aussi se projeter vers l'ailleurs.

Alors, c'est vrai que ce qui est quand même très dommageable par contre en France, avec ce surpoids qu'on accorde à l'école. C'est que tout ce qui est lié au travail manuel, tout ce qui est lié au corps aussi d'une manière générale, c'est assez peu valorisé. Alors, à part peut-être le foot ou quelques sports, c'est un problème, parce que ça empêche aussi un certain nombre de jeunes qui pourraient avoir de la reconnaissance sociale par d'autres formes d'intelligence que l'intelligence seulement académique.

**LP:** Au Brésil, on peut dire qu'il y a une relation très forte des jeunes de classe populaire avec la musique, y compris les activités du *Hip-Hop* et le *rap*. Dans ces cas-là, ce type de consommation ou de participation peut soutenir certaines significations des trajectoires ou contextes de vie. Je ne parle pas d'un changement de la situation économique et sociale, mais de certains supports réflexifs et existentiels. D'une certaine façon liée à cela, je voudrais passer à la question du racisme. Comment vous observez cette dimension-là? Opère-t-elle comme un facteur d'inégalité fort dans les grandes villes en France?

**FT:** C'est toujours difficile. Le racisme, il est présent, mais en même temps ce n'est pas une matrice explicative qui explique « tout ». Ce qui m'intéresse aussi dans mes enquêtes, c'est de voir comment, par exemple, un même jeune, en fonction de différents lieux, va vivre ou subir ou faire vivre le racisme de manière différente. Est-ce qui distingue, je pense, la parole militante de la parole sociologique sur la question du racisme. Quand on a une parole militante, on va se dire, et à raison, qu'il y a une différence entre être blanc, noir ou de type maghrébin et que ces différences-là, elles impactent vos chances de vie. Mais, d'un point de vue ethnographique, ce n'est pas vrai tout le temps et de la même façon. En fait, on est plus ou moins blanc, plus ou moins noir, selon les contextes. C'est ça qu'on voit dans mes enquêtes. Le racisme se vit en contact et change de sens au cours des trajectoires individuelles. Par exemple, le stigmaté lié au fait d'habiter en banlieue et d'être arabe est très fort. C'est très fort et on voit qu'il est beaucoup plus fort pour les garçons que pour les filles. Comment dire ça ?... Dans certaines situations, et notamment dans l'espace public, une fille noire est « moins noire » qu'un garçon noir d'une certaine manière. Alors, je dis « d'une certaine manière » parce qu'il y a aussi d'autres fantasmes, notamment des fantasmes sexuels sur les filles arabes ou les filles noires qui sont faussement mélioratives, parce qu'ils sont très exotisés, très réifiantes, mais ça ne marche pas exactement de la même manière et dans les mêmes espaces.

Par contre, ce qu'on voit, c'est aussi comment les jeunes arrivent à naviguer avec tout ça, et, notamment, comment ils arrivent à se forger des « carapaces » et à dépasser aussi même le regard raciste. En fait, le racisme quand bien même il existe, existe aussi différemment en fonction de la manière dont vous y répondez et de la manière dont il vous affecte. Par rapport aux jeunes que j'ai suivis, plus le temps passe,

plus ces jeunes se sentent légitimes et, en étant légitimes, plus ils peuvent faire face au racisme de manière différente. Ils arrivent aussi, d'une certaine manière, à faire quelque chose de ce racisme et, dans plein de situations, je pense qu'on le voit dans mes livres, aussi à la renverse.

J'ai envie de dire sur le temps long que le racisme en France reste très présent. Ça reste une question taboue, parce qu'en France on a du mal à évoquer sereinement le mot « race » parce qu'on a cet idéal de l'universalisme des Droits de l'Homme. Donc, je dirais qu'il est d'autant plus prégnant qu'il est tabou. On voit bien en ce moment comment certaines conversations sont très difficiles à tenir et notamment dans le rapport à la police. En France, on sait qu'il faudrait qu'il y ait des formations sur la question du racisme et qu'il y a un racisme de type structurel dans la police ; ça ne veut pas dire que tous les policiers sont racistes, mais qu'il y a des représentations qui perdurent et qui ne sont pas travaillées professionnellement. Alors que, par exemple, en Angleterre, dès les années 1980, il y a eu des formations, la police britannique a travaillé là-dessus et, en France, on ne peut pas regarder ça. Donc, c'est un problème qui permet de comprendre que le racisme est toujours dans l'atmosphère d'une certaine manière, et que vous avez des partis comme le parti de Marine Le Pen qui se sont installés dans le paysage politique et médiatique avec une extrême droitisation des chaînes d'information en continu, etc.

Mais, ceci dit, il y a aussi un autre phénomène qui ne correspond pas à celui-là. Car il y a toute une partie de ces jeunes qui trouvent leur place dans la société française et il y a toute une partie de la population française, et une partie assez importante je pense, qui n'est pas raciste, du fait même qu'elle côtoie des noirs et des arabes au quotidien. C'est assez différent des États-Unis et, probablement, du Brésil, je pense. C'est-à-dire que, en France, si vous allez dans des bars à Paris, vous allez voir des serveurs maghrébins, si vous prenez le train, vous allez avoir des contrôleurs de trains noirs ou arabes qui travaillent pour la SNCF, vous allez dans n'importe quelle institution d'Etat, vous allez avoir des fonctionnaires noirs et des arabes. Donc, c'est que je montre dans mon livre, c'est aussi comment toute cette jeunesse des quartiers et issue de différentes migrations sort des quartiers aussi et trouve sa place ailleurs.

**LP:** Vous voulez dire qu'il y aurait une forme de mobilité sociale?

**FT:** Il y a une forme de mobilité, résidentielle déjà. Je veux dire que l'ordinaire de beaucoup de Français, c'est de côtoyer, quand même dans le monde du travail notamment, des jeunes qui ont grandi dans les quartiers populaires et qui sont noirs de peau ou d'apparence physique arabe. Et là, il y a une sorte de dichotomie. Par exemple, si vous prenez le 'Rassemblement National', un parti raciste, homophobe, etc., où est-ce qu'il a les votes les plus forts ? Il a les votes les plus forts des petites villes ou même villages, où il y a le moins de personnes d'origine étrangère. En fait, plus vous avez de personnes d'origine étrangère dans un lieu, moins les gens votent pour le RN. À Paris, il y a très peu de gens qui votent pour le RN, par exemple.

Si aussi le parti de Marine Le Pen « monte dans les sondages », il ne monte pas vraiment en valeur absolue. En valeur absolue, sur 30 ou 40 ans, il a assez peu progressé. Il monte en valeur relative. Pourquoi il monte en valeur relative ? Parce qu'il y a de plus en plus d'abstention. C'est l'abstention qui fait mécaniquement monter le RN. Et ce qui est très étrange, c'est qu'il y a une coexistence entre un discours politique de plus en plus extrémiste, parce que relativement le RN a pris beaucoup de place médiatique, mais ça ne correspond pas à la majorité de l'expérience ordinaire des individus. Par exemple, quand de la candidature à l'élection présidentielle d'un quelqu'un comme Eric Zemmour, qui s'était présenté comme ouvertement xénophobe, beaucoup de gens ont cru qu'il allait être élu, et ça fait 20 ans qu'il est tous les jours à la télévision. Donc, tout le monde connaît ses idées. Il ne peut pas y avoir eu plus de publicité pour un homme politique. J'aurais envie de dire que, quand on met en rapport l'exposition médiatique du personnage et son score politique qui reste relativement faible, ça témoigne aussi de la disproportion qu'il y a entre le champ médiatique et l'expérience ordinaire de l'individu. Alors tout ça, ce n'est pas pour dire qu'il n'y a pas de racisme, qu'il n'y a

pas de problème politique par rapport à son existence, mais il y a une disproportion entre l'expérience sociale ordinaire et l'espèce d'extrême droitisation du discours médiatique.

**LP:** Une dernière question, ceci à propos des possibles changements sociaux perçus entre des groupes d'âge. En ce qui concerne votre expérience de dialogue avec les jeunes, vous paraît-il qu'il y a dans les interactions ou la sociabilité produites par les jeunes (dans les différents domaines sociaux) quelque type divergent « d'entre-soi » ou « d'être-ensemble » dans le quotidien?

**FT:** Oui et non. Pour reprendre tes termes au niveau horizontal, il y a beaucoup de solidarité dans les quartiers, mais elle est nécessaire, en fait, quand vous n'avez pas beaucoup d'argent, quand tu n'as pas beaucoup de ressources et qu'on est nombreux dans un endroit ; on s'aide, on est obligé, on est obligé de s'aider, on est obligé de partager. Donc, c'est quand même des faits assez présents, mais je dirais, que c'est un peu mécanique parce qu'en fait on est dans des espaces qui sont très denses, donc il y a beaucoup de gens sur peu d'espace, donc on est obligé d'être ensemble même si on n'a pas toujours envie. Donc ça, ça crée un rapport à l'autre très particulier qu'il n'y a pas du tout dans des espaces bourgeois. En fait, on a des murs, on a des chambres.

Après, c'est ce que je montre dans toutes mes enquêtes, c'est que pour ceux qui font un trajet pour aller vers « l'extérieur », c'est difficile. En fait, c'est d'arriver à traverser les espaces, parce que, quand bien même c'est ce qui est désiré et désirable, l'idée de quitter l'endroit où on a grandi est d'une grande dureté. C'est « le but » mais c'est aussi ce qui pose tout un tas de problèmes dans tous ces quartiers. La grande difficulté qu'on voit pour ces jeunes-là, dès qu'ils sont dans une trajectoire d'ascension et de mobilité, c'est d'apprendre à naviguer dans l'entre-deux et c'est pour ça que je parle de *bascule*. Ils vont notamment devoir réaliser, dans l'univers d'arrivée, qu'ils doivent déjà faire avec l'image que les autres ont d'eux-mêmes avant même de se présenter aux personnes, parce qu'en tant qu'image, ils sont tellement politisés. Surtout ceux qui sont en train de réussir à l'école, ils ont l'impression qu'ils ont tout bien fait, que tout va bien. Mais la première chose quand on va leur renvoyer dans des lieux qui sont socialement extrêmement différents, c'est leur désajustement. Et il n'y en a aucun qui soit prêt à entendre ça. C'est une première expérience extrêmement violente, mais qu'ils arrivent à dépasser dans le temps. D'ailleurs, c'est extrêmement genré. Les garçons sont mieux préparés que les filles de ce point de vue-là, du fait de ce que je te disais tout à l'heure sur le stigmaté. C'est-à-dire que les garçons déjà se sont tapé les contrôles policiers durant toute leur adolescence, donc ils sont déjà socialisés d'une certaine manière à l'ostracisme.

Les filles, si elles ont passé toutes les mailles du filet, on leur a toujours dit : « t'as bien réussi à l'école, tu fais tout bien, tout va bien ». Puis, quand on commence à leur dire « mais tu es musulmane ou tu viens de banlieue etc. », elles sont, d'une certaine manière, moins prêtes et, donc, elles doivent retravailler ça. Mais dans le temps relativement long, on voit aussi comment tout ça arrive à être dépassé, à un moment donné. Ce qui est intéressant à la métaphore du cheval à bascule : c'est qu'au départ, on pense qu'on ne peut pas être entre deux endroits à la fois, et qu'osciller est dangereux, que l'on aille se casser la gueule et tomber, que c'est vertigineux. Au bout d'un moment, une fois qu'on arrive à maîtriser les différents codes, qu'on arrive à s'inventer un récit de sa propre vie aussi, c'est ça qui est extrêmement important, et qu'on y croit, on y arrive : on « *switche* ». Quand on arrive à se raconter une histoire cohérente de sa propre vie, qui permet de comprendre que je peux être là, que j'ai le droit d'être là, au bout d'un moment, ça devient très habilitant de basculer et de pouvoir circuler dans des milieux sociaux différents et, en fait, ça leur donne une « force » qui, d'ailleurs, est reconnue par les entreprises, parce qu'il y a une forme de plasticité, de créativité, d'adaptabilité. Voilà, ça donne aussi une forme de souplesse d'esprit qu'on n'a pas toujours en France. On a un système qui a beaucoup d'injonctions très normées.

**LP:** Dans votre ouvrage, vous parlez 'd'augmentation de soi'. Si j'ai bien compris, ça arrive surtout par la connaissance. D'autre part, il y aurait une augmentation de soi à partir des liens sociaux, soit à partir de la possibilité de basculer et de maintenir les différents milieux dans la vie?

**FT:** Là, c'est le prof, l'éducateur qui parle, plaisant de voir qu'au bout du chemin il y a ça possiblement ; par rapport aux questions sociologiques, une leçon intéressante pour nous, en fait. C'est-à-dire que la lucidité sociale, la réflexivité, le fait aussi d'avoir un rapport critique au monde, ça ne vous rend pas plus vulnérable, au contraire, ça vous rend plus fort, mais pas dans une logique managériale ou prédatrice. Ça vous rend simplement plus consistant. Même que ce n'est pas mon vocabulaire, l'épreuve de ce qu'on appelle les difficultés identitaires de la plupart de ces jeunes-là, c'est la question de la consistance: comment avoir de l'épaisseur et un socle? Et du coup, comment aussi croire en ce que l'on est et en ce que l'on en fait ?

## Notes

1. Entretien réalisé le 12 janvier 2024 en France, par visioconférence. Les interlocuteurs ont révisé les transcriptions entre janvier et février de la même année.
2. Entretien réalisé le 13 février 2024, à Paris. Les interlocuteurs ont révisé les transcriptions entre février et mars de la même année.
3. Entretien réalisé le 7 décembre 2023, à Paris. Les interlocuteurs ont revu les transcriptions entre décembre 2023 et janvier 2024.
4. Pour plus d'information sur la réforme mentionnée, voir : <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio>.

## Contribution des Auteurs

**Conceptualisation:** Pinheiro LR, Barrère A, Dubet F, Truong F; **Méthodologie:** Pinheiro LR; **Analyse et édition:** Pinheiro LR, Barrère A, Dubet F, Truong F; **Approbation de la version finale:** Pinheiro LR, Barrère A, Dubet F, Truong F.

## Références

- ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Jandaira, 2020.
- ARAÚJO, K.; MARTUCCELLI, D. La individuación y el trabajo de los individuos. **Educação e pesquisa**, v. 36, p. 77-91, 2010.
- BARRÈRE, A. **Travailler à l'école** : que font les élèves et les enseignants du secondaire? Rennes: PUR, 2003.
- BARRÈRE, A. **L'éducation buissonnière** : quand les adolescents se forment par eux-mêmes. Paris: Armand Colin, 2011.
- BUCKINGHAM, D. **La mort de l'enfance**: grandir à l'âge des médias. Paris: Armand Colin, 2010
- COLOMBO, E.; REBUGHINI, P. (orgs.). **Youth and the politics of the present**. Milton Park: Routledge, 2019.
- DAYRELL, J.; CARRANO, P. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola? In: DAYRELL,

- J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (orgs.). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículo em diálogo. Belo Horizonte: UFMG, 2014. p. 101-134.
- DRAELANTS, H.; BALATORE, M. Capital culturel et reproduction scolaire: un bilan critique. **Revue française de pédagogie**, n.186, p. 115-142, 2014.
- DUBET, F. **Les temps des passions tristes** : inégalité et populisme. Paris: Seuil, 2019.
- DUBET, F. **Tous inégaux, tous singuliers** : repenser la solidarité. Paris: Seuil, 2022.
- DURKHEIM, É. **Evolution pédagogique en France**. Paris: Presses Universitaires, 1938.
- ILLICH, I. **Une société sans école**. Paris: Seuil, 1971.
- KAUFMANN, J. **Entrevista comprensiva**: um guia para pesquisa de campo. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.
- LAHIRE, B. **La culture des individus**: dissonances culturelles et distinction de soi. Paris: La Découverte, 2008.
- LES BACK. **The Art of Listening**. London: Berg Publishers, 2007.
- MARTUCCELLI, D. **La société singulariste**. Paris: Armand Colin, 2010.
- MARTUCCELLI, D.; SANTIAGO, J. **El desafío sociológico hoy**: individuo y retos sociales. Madri: Centro de Investigaciones Sociológicas, 2017.
- MÉZIÉ, N.; GUILHERME, A.; MEDAETS, C. Democratização escolar e mobilidade social na França: a Sociologia empírica de Beaud, Truong e Pasquali. **Prática Educativa**, v.16, e2116202, p. 1-27, 2021. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.16.16202.001>
- MOIGNARD, B. **L'école et la rue** : fabriques de délinquance. Paris: Presses Universitaires de France, 2008.
- NETTER, J. **L'école fragmentée**. Paris: PUF, 2019.
- OCTOBRE, S. et al. **L'enfance des loisirs**: trajectoires communes et parcours individuels de la fin de l'enfance à la grande adolescence. Paris: DEPS, 2010.
- PIALOUX, M. **Le temps d'écouter**: enquêtes sur les métamorphoses de la classe ouvrière. Paris: Raison d'agir, 2019.
- PINHEIRO, L. R. Individuação em periferias e apropriação da educação: considerações desde a produção de narrativas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 27, n. 1, p. 291-321, 2020. <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v27n1p291-321>
- ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L. **Pygmalion in the classroom**: teacher expectation and pupils' intellectual development. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- SAYAD, A. **L'école et les enfants de l'immigration**: essais critiques. Paris: Seuil, 2014.
- SILVA, M. R. et al. Juventudes, Novo Ensino Médio e itinerários formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais. **Educação e Pesquisa**, v. 49, e271803. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349271803por>
- TRUONG, F. **Des capuches et des hommes**: trajectoires des « jeunes de banlieue ». Paris: Buchet & Chastel, 2013.

TRUONG, F. **Jeunesses françaises** : bac+5 made in banlieue. Paris: La Découverte, 2015.

TRUONG, F. **Loyautés radicales**: l'Islam et les « mauvais garçons » de la nation. Paris: La Découverte, 2017.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. In: VINCENT, G. **L'éducation prisonnière**. Lyon: Press Universitaire de Lyon, 1994, p. 11-48.

WILLIS, P. **L'école des ouvriers** : comment les enfants d'ouvriers obtiennent des boulots d'ouvriers. Paris: Agone, 2011.

## À Propos des Auteurs

LEANDRO R. PINHEIRO est sociologue (PUCRS) et titulaire d'un doctorat en Éducation de l'*Universidade do Vale do Rio dos Sinos* (UNISINOS). Professeur à l'*Univerdade Federal do Rio Grande do Sul* (UFRGS), il a de l'expérience dans les domaines de la Sociologie de la Jeunesse et de la Sociologie de l'Éducation.

FRANÇOIS DUBET est sociologue, professeur émérite à l'Université de Bordeaux et Directeur d'Études à l'École des Hautes Études en Sciences Sociales. Son travail comme chercheur est beaucoup célèbre, portant des contributions sur la théorie sociologique, la sociologie de l'éducation, la jeunesse et les études sur les inégalités et la justice sociale.

ANNE BARRÈRE est sociologue et titulaire d'un doctorat en Sociologie. Professeure à l'Université Paris Cité et chercheuse au Centre de Recherche sur les Liens Sociaux (CERLIS). Parmi ses thèmes de recherche, figurent le travail scolaire, la sociologie des établissements scolaires, culture scolaire et culture juvénile, éducation et formation de l'individu.

FABIEN TRUONG est sociologue, réalisateur et écrivain. Professeur à l'Université Paris 8, il travaille sur la marginalisation urbaine, l'école et l'éducation, les classes populaires, la mobilité sociale et la jeunesse. Codirige la collection de Sciences Sociales *L'envers des faits* (La Découverte) et est membre du collectif de création artistique de *La ville dansée*.

**Reçu** : 22 avril 2024

**Approuvé** : 8 août 2024