



**HAL**  
open science

# Clivages et logiques communes dans la culture vécue par les adolescents. Le cas d'une vingtaine de collégiens d'un établissement mixte

Anna Mesclon

► **To cite this version:**

Anna Mesclon. Clivages et logiques communes dans la culture vécue par les adolescents. Le cas d'une vingtaine de collégiens d'un établissement mixte. Dossiers d'études/CNAF, 2016, 185. hal-02195715

**HAL Id: hal-02195715**

**<https://hal.science/hal-02195715>**

Submitted on 13 May 2020

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

DOSSIER D'ÉTUDE

**185**

**2016**



*Anna Mesclon*

*Mémoire de Master 2 – 2<sup>ème</sup> prix Cnaf*

**Clivages et logiques communes dans  
la culture *vécue* par les adolescents  
Le cas d'une vingtaine de collégiens d'un  
établissement mixte**



Université de Nantes

# Table des matières

---

AVANT-PROPOS .....	4
REMERCIEMENTS .....	6
INTRODUCTION .....	7
PARTIE 1 – UNE APPROCHE INCARNEE DES CLIVAGES ET POINTS COMMUNS ADOLESCENTS SUR LA CULTURE .....	10
1 – Un questionnement sur les pratiques culturelles adolescentes .....	10
1.1 – La double intrigue des pratiques culturelles adolescentes.....	10
1.1.1 – <i>L'adolescence, une période de la vie cruciale</i> .....	10
1.1.2 – <i>Les adolescents d'aujourd'hui, une génération porteuse d'enjeux</i> .....	11
1.2 – De quelle culture parle-t-on ? .....	12
1.3 – Analyser l'adolescence par sa différenciation.....	12
2 – Recontextualiser cette différenciation adolescente .....	14
2.1 – Méthodologie.....	14
2.1.1 – <i>Matériaux recueillis</i> .....	14
2.1.1.1 – <i>S'entretenir avec des adolescents</i> .....	14
2.1.1.2 – <i>Les observations, numériques et réelles</i> .....	16
2.1.2 – <i>Cheminement et réorientation pragmatique de ma réflexion : du cinéma aux pratiques culturelles</i> .....	17
3 – Le terrain d'enquête.....	21
3.1 – Un collègue implanté dans un quartier gentrifié .....	21
3.2 – Les biais possibles d'une entrée par l'école.....	24
3.3 – Caractéristiques sociales des enquêtés.....	25
3.4 – Avantages de la monographie : saisir des données sur des rapports sociaux réels.	35
PARTIE 2 – L'AUTOCENTRISME COMME PRINCIPE DE CONSOMMATION CULTURELLE ADOLESCENTE .....	37
1 – Les biens culturels traditionnels, vecteurs les plus diffus de ce continuum.....	37
1.1 – Un traditionnel fond d'évasion par rapport au quotidien.....	37
1.2 – Se retrouver dans ces biens culturels « traditionnels » .....	40
2 – Prolonger le quotidien via les biens culturels audiovisuels .....	42
2.1 – Les biens audiovisuels comme notices d'utilisation virtuelles.....	42
2.2 – ... Ou tout simplement comme sorties immobiles centrées sur le similaire.....	46
2.3 – Un continuum symétrique : faire entrer les autres dans son propre univers .....	47
3 – Un mode de continuum populaire particulièrement frappant entre l'adolescent et le contenu de ses pratiques culturelles .....	49
3.1 – Des pratiques de consommation audiovisuelles tournées vers la sphère locale ....	49

3.2 – Les « chroniques » <i>Facebook</i> : histoires écrites par, pour, et sur des adolescentes de milieu populaire.....	52
3.2.1 – <i>Un mode de lecture populaire</i> .....	52
3.2.2 – ... <i>Qui propose un double continuum avec l'existence sociale et individuelle des adolescentes</i> .....	56
3.2.2.1 – Un continuum sur le fond de ces histoires .....	56
3.2.2.2 – Un continuum sur la forme de ces histoires .....	60
PARTIE 3 – DIFFERENCES ET CONVERGENCES DANS LES MODES DE RECEPTION CULTURELLE ADOLESCENTS .....	65
1 – Des discours différents autour de pratiques communes .....	65
1.1 – Des discours savants et/ou mis en cohérence.....	65
1.1.1 – <i>Les « lectrices traditionnelles et investies »</i> .....	65
1.1.2 – <i>Des modes d'appropriation moins spécifiques mais tout aussi « savants »</i> .....	69
1.2 – La tendance à aborder ses pratiques sur un mode distrait.....	74
2 – Les principes de distinction revendiqués (ou non) par les adolescents .....	79
2.1 – Des principes de distinction communs .....	79
2.1.1 – <i>Pas trop petits</i> .....	79
2.1.2 – <i>Mais pas trop vieux non plus</i> .....	82
2.2 – Des principes de distinction plus clivés .....	84
2.2.1 – <i>Des distinctions féminines vis-à-vis des stéréotypes de genre</i> .....	84
2.2.1.1 – Des distinctions idéologiques .....	84
2.2.1.2 – Des distinctions « psychologiques ».....	86
2.2.2 – <i>Etre un garçon « décalé », une entreprise risquée pour la reconnaissance de virilité</i> .....	91
PARTIE 4 – DES LOGIQUES ADOLESCENTES A CONTEXTUALISER .....	95
1 – Règles à respecter pour une intégration réussie .....	95
1.1 – Ne pas (trop) coopérer.....	95
1.2 – Ne pas être (trop) timide .....	99
1.3 – Ne pas être (trop) exubérant, bref, ne pas être « une racaille » .....	99
1.4 – Une norme dominante : la tolérance teintée de bienveillance.....	101
2 – Une domination des valeurs de la bourgeoisie progressiste .....	105
2.1 – Pour être intégré, jongler entre normes du groupe et normes personnelles dissonantes .....	106
2.2 – L'intégration, régie par les schémas de domination classiques ?.....	108
2.3 – Une culture des pairs... Numérique.....	116
CONCLUSION .....	120
BIBLIOGRAPHIE .....	123
ANNEXES.....	128

Ce dossier d'étude ne reflète pas la position de la Cnaf et n'engage que leur(s) auteur-e-s

## Avant-Propos

---

La Caisse nationale des Allocations familiales (Cnaf) encourage les jeunes chercheurs en attribuant chaque année deux prix récompensant des mémoires de master 2 Recherche dans le domaine des politiques familiales et sociales<sup>1</sup>. Cette année, le jury a distingué Anna Mesclon en lui attribuant le second prix pour son mémoire de master 2 intitulé « Clivages et logiques communes dans la culture *vécue* par les adolescents. Le cas d'une vingtaine de collégiens dans un établissement mixte ».

Dans ce travail de master, Anna Mesclon s'intéresse aux pratiques culturelles des adolescents de leur point de vue. L'auteure se place clairement du côté de la réception culturelle, ce qui lui fait parler de consommation culturelle (« *dans une dimension plus littérale que polémique* », pour la citer) plutôt que de production. Et pourtant, on voit à l'aune de son travail, que la frontière peut s'avérer plus ténue lorsque les adolescents produisent un contenu à partir de ceux qu'ils « consomment ».

En donnant la parole aux adolescents, en écoutant la manière dont ils présentent leurs goûts, en étudiant la manière dont ils exposent leurs pratiques culturelles, Anna Mesclon identifie des traits communs et des clivages entre les adolescents quant à leur rapport à la culture – rappelant à certains moments que les zones communes ne sont pas pour autant vécues ou perçues de la même manière.

L'analyse repose sur assez peu d'entretiens (une douzaine), relativement courts (autour d'une heure). Ce n'est pourtant guère gênant, parce que, réalisés en binômes, ils donnent en fait la parole à une vingtaine d'adolescents ; en outre la méthodologie est complétée par la collecte d'autres matériaux : observations sur place et publications des adolescents sur les réseaux sociaux, notamment de « chroniques » publiées sur des réseaux sociaux ou de « tutoriels » déposés sur des sites d'hébergement de vidéos.

Les adolescents rencontrés fréquentent tous un collège gentrifié d'une grande ville, ce qui permet à l'auteure d'explorer les arrangements sociaux qui se dessinent entre groupes sociaux. Ainsi, dans ce collège, les adolescents issus de milieux plutôt favorisés semblent, par leur surreprésentation numérique et leur état d'esprit, mener la danse. Ceux qui, sans disposer des mêmes ressources, misent sur la scène sociale de l'école pour s'intégrer dans un groupe de pairs opérant des négociations entre les différentes facettes de leurs goûts. Les adolescentes de milieu populaire, très attachées à leur quartier, restent en marge de la culture de pairs telle qu'elle s'observe dans le collège, au profit des sociabilités et des goûts qui s'expriment dans leur environnement résidentiel. Les deux univers ne sont toutefois pas étanches, imperméables l'un à l'autre. La sphère de l'école peut aussi mettre au centre leurs mœurs et leur conception des pratiques culturelles, si tant est que ces derniers y soient majoritaires numériquement.

---

<sup>1</sup> Pour la présentation de ces prix, voir le site de la Cnaf [www.caf.fr](http://www.caf.fr) rubrique [Etude et statistiques/Jeunes chercheurs](http://www.caf.fr/etude-et-statistiques/Jeunes-chercheurs) ou la page Facebook <http://www.facebook.com/Jeuneschercheurs.CNAF>

Dans tous les cas, les pairs jouent un rôle crucial dans l'affirmation et la construction des goûts et références juvéniles. Ici, la mixité sociale semble avoir créé une sorte de culture syncrétique, du fait de la rencontre de ces adolescents de milieux hétérogènes, mais aussi probablement du fait d'un certain volontarisme de l'établissement scolaire.

L'enquête s'intéresse aux différentes formes que peut prendre la lecture pour ces jeunes, des plus classiques à celles qui peuvent passer inaperçues dans des enquêtes de grande ampleur, car elles ne rentrent dans aucune catégorie, prédéfinie en passant par la lecture d'ouvrages générationnels ou de mangas. Ainsi, il est question des lectrices « académiques », ces adolescentes issues de milieux à fortes ressources culturelles qui lisent des ouvrages dotés d'une grande légitimité scolaire. Mais il est aussi question de lectures plus inattendues. Ce travail propose ainsi une analyse fouillée des « chroniques » mises en ligne sur le réseau social Facebook, ces histoires fictives écrites par, pour, et avec les codes, des adolescentes de milieux populaires.

À travers leurs consommations numériques, tous les adolescents rencontrés semblaient plutôt continuer à conserver et développer une perspective propre. Leur conception des loisirs s'éloigne alors, pour l'auteure, de l'évasion ou d'une simple identification à des biens culturels. Elle propose de parler d'autocentrisme pour évoquer leurs visionnages numériques. Ce terme ne désigne pas une tendance *personnelle* à tout ramener à soi en tant qu'individu singulier (l'égoïsme), mais plutôt une tendance *partagée* à aller vers ce qui renvoie à soi, "soi" étant considéré dès lors comme une *condition* (être un garçon, être une fille ; avoir 12, 13 ou 14 ans ; être de tel ou tel milieu ; vivre dans tel ou tel quartier). En effet, dans les vidéos en ligne qu'ils regardent, ces derniers retrouvent d'abord des morceaux d'eux-mêmes : les adolescents regardent beaucoup *d'adolescents* et, plus spécifiquement, les filles de milieu populaire regardent des garçons *de leur quartier*, tout comme elles lisent des histoires écrites *avec leurs codes* par des filles *qui leur ressemblent*. Mais ils peuvent aussi y retrouver, au-delà de morceaux de leur propre condition, des morceaux de leurs pratiques réelles : c'est le cas des « tutoriels » ou des « DIY » ou « do it yourself » c'est-à-dire « fais-le toi-même » et qui se traduit par "bricolage" en français, vidéos montrant des personnes en train de jouer à des jeux-vidéos, danser, se coiffer, se maquiller, coudre, personnaliser des petits objets... Ils prennent plaisir à regarder ces vidéos, que ce soit pour ce qu'elles leur rappellent, ou dans le but de s'améliorer sur ces fameuses pratiques. Cet autocentrisme dans le rapport entretenu aux biens culturels, parfois très intense et pluridimensionnel, est l'un des grands principes de la « culture adolescente » que l'enquête a tenté de mettre au jour.

**Benoît Céroux**  
Chargée de recherche et d'évaluation  
Cnaf - Dser  
[benoit.ceroux@cnaf.fr](mailto:benoit.ceroux@cnaf.fr)

## Remerciements

---

Merci à Monsieur Lamoureux qui, depuis quelques années maintenant, me prodigue de précieux conseils critiques et avertissements sociologiques ; tout en trouvant toujours des mots pour m'encourager. J'ai pour lui un très grand respect.

Merci aux enseignants avec lesquels j'ai été en contact, particulièrement durant mes deux années de master. Les cours qu'ils ont dispensés et leurs différentes façons de concevoir la sociologie m'ont, rétroactivement ou sur le temps même où ils les énonçaient, réellement aidée à penser mon mémoire.

Merci à tous les adolescents qui ont, à ma grande surprise, accepté avec un enthousiasme touchant de se raconter à moi, sur des sujets légers parfois, mais aussi, par moments, de manière beaucoup plus sérieuse. Mes discussions avec eux furent, malgré le cadre scolaire, d'une fraîcheur revigorante qui m'a presque systématiquement fait oublier que j'étais en train de « travailler ».

Merci bien sûr à leur enseignante pour tout ce qu'elle a fait pour m'aider, toutes les opportunités d'enquêtes auxquelles elle m'a ouvert des portes, et pour sa grande bienveillance à mon égard (ainsi qu'à celui de ses élèves).

Merci aux personnes qui m'ont soutenue et encouragée cette année, par leur réconfort, leur disponibilité, ou juste leur présence : ma mère, mon père, Julien, mon frère, mes amis. Ils ont été bien tolérants avec moi par moments.

Merci à mes camarades de classe enfin, pour tous les moments que nous avons partagés ces dernières années. Au-delà de notre goût commun pour la sociologie, ce sont aussi mes amis.

Ceux qui s'en vont l'an prochain me manqueront terriblement, ils me manquent déjà.

## Introduction

---

Olivier Donnat, dans son article sur les univers culturels des Français paru en 2004<sup>2</sup>, a élaboré sept idéaux-types pour rendre compte de la diversité des modèles culturels dans la société d'aujourd'hui. En mélangeant plusieurs caractéristiques socio-démographiques, il a finalement théorisé l'existence d'un « univers culturel juvénile ». Celui-ci serait organisé autour d'une forte sociabilité amicale et se caractériserait par des goûts exclusifs, un rapport irrévérencieux à la culture consacrée, une réfraction face aux objets de la culture scolaire dont le livre est emblématique, et transcenderait globalement les clivages sociaux.

Cette conception très homogène de la jeunesse a fait couler beaucoup d'encre chez les sociologues, principalement chez ceux qui, justement, s'intéressent tout particulièrement à cette tranche d'âge. Pierre Mercklé, surtout, a relevé les insuffisances de ce modèle pour faire état de tous les clivages qui traversent les adolescents en matière de culture<sup>3</sup>. Pour cela, il a eu recours à la méthodologie de Pierre Bourdieu : à partir des statistiques existant actuellement au sujet des pratiques culturelles et des goûts des adolescents, il a cherché à tester la validité, chez eux, du « modèle de *La distinction* »<sup>4</sup>. Verdict : le genre, variable oubliée de *La distinction*, serait important à prendre en compte pour « expliquer » les différentes formes de la participation culturelle des adolescents.

C'est aussi dans l'optique d'observer les différences propres aux adolescents en matière de culture que se situe mon enquête. Un peu à la manière dont ont pu le faire certains chercheurs lorsqu'ils ont cherché à questionner les points communs et les différences internes à des grandes catégories de classement sociologiques - je pense ici par exemple à Olivier Schwartz au sujet des classes populaires<sup>5</sup> ou à Serge Bosc au sujet des classes moyennes<sup>6</sup> -, je chercherai moi aussi à remettre en question l'homogénéité de la catégorie adolescente en matière de culture.

Néanmoins, si les travaux statistiques comme ceux sur lesquels s'appuie Pierre Mercklé<sup>7</sup> sont importants pour établir des montées en généralité et réfléchir sur l'adolescence à de grandes échelles, ils me semblent dénués de vie. Ainsi, je proposerai, par une enquête qualitative, un regard plus incarné sur les pratiques culturelles adolescentes, qui permettra à la fois de rendre compte des modes de consommation culturelle des adolescents, de leurs modes d'appropriation culturelle, mais aussi des mécanismes de « *nous social* » qui peuvent en dicter la construction ou la revendication.

---

<sup>2</sup> Donnat O. (2004), « *Les univers culturels des Français* », Sociologie et sociétés, vol. XXXVI, n° 1, printemps, pages 87-105.

<sup>3</sup> Mercklé P. (2010), « *L'adolescence, combien de cultures ? Premiers résultats de l'enquête longitudinale sur les pratiques culturelles des enfants et des adolescents* », Colloque : Enfances et cultures, Paris, 14-16 décembre 2010.

<sup>4</sup> Mercklé P. (2010), « *Le modèle de la distinction est-il (déjà) pertinent ? Premiers résultats de l'enquête longitudinale sur les pratiques culturelles des enfants et des adolescents* », Communication pour le colloque international "30 ans après la Distinction", Paris, 4-6 novembre 2010.

<sup>5</sup> Schwartz O. (2011), « *Peut-on parler des classes populaires ?* », La Vie des idées, 13 septembre 2011.

<sup>6</sup> Bosc S. (2008), « *Sociologie des classes moyennes* », La Découverte, coll. « Repères ».

Je n'ai d'ailleurs pas trouvé d'ouvrages équivalents à ceux de Schwartz et Bosc au sujet des classes « supérieures », ou « valorisées ». Cela m'a surpris, compte tenu des différences qu'il peut y avoir entre un très fort niveau de ressources culturelles et un très fort niveau de ressources économiques par exemple.

<sup>7</sup> Ces travaux, menés par l'équipe du DEPS sur des cohortes d'adolescents interrogés à plusieurs années d'intervalles, ont donné lieu à l'ouvrage que voici : Octobre S., Détrez C., Mercklé P., Berthomier N. (2010), « *L'enfance des loisirs. Trajectoires communes et parcours individuels de la fin de l'enfance à la grande adolescence* », La Documentation Française, coll. « Questions de culture ».



L'approche que je propose est inductive et dictée par le terrain. Il n'a pas été question pour moi de tester, sur un modèle hypothético-déductif, des hypothèses pré-établies pour en mesurer la validité au sujet des adolescents. L'enquête que j'ai menée, et la manière dont je vais en rendre compte, est plus compréhensive qu'explicative : à partir d'une entrée par la différenciation des adolescents autour de la culture, j'ai cherché à faire émerger des « logiques » ou des « principes de différenciation ». Il n'a pas été question pour moi d'identifier (et encore moins de statuer sur) les sources d'influence qui pèsent sur les enfants par exemple. Compte-tenu de mon terrain, qui m'a donné accès à une culture juvénile par les pairs mais aussi dans le cadre de l'école, c'est plutôt l'existence-même de ces différences, leur nature et la manière dont on peut les comprendre qui m'ont intéressées et qui justifieront mon plan.

Pour mener à bien ce projet, j'ai effectué une enquête dont le matériau principal fut treize entretiens semi-directifs avec 24 adolescents, 12 filles et 12 garçons. Souvent, les entretiens se sont déroulés en binôme, pour éviter que les adolescents ne soient trop intimidés ou « bloqués » par un entretien en seul à seul, monnaie courante lorsque les enquêtés sont des adultes. La moitié d'entre eux était en classe de 5ème, l'autre moitié en classe de 4ème. J'ai également effectué un entretien avec leur enseignante de français : elle m'a parlée d'eux, de leur place au sein de la classe, de leurs affinités, et de leur plus ou moins grande propension à répondre aux attentes de l'institution scolaire. Avant de m'entretenir en petits groupes avec ces adolescents, j'avais animé deux « séances de discussion collectives » avec les différentes classes, durant lesquelles j'avais diffusé des bandes-annonces de films aux élèves. C'est suite à ces séances que les adolescents ont accepté de me rencontrer en comités réduits. Lorsque je les ai vus, j'ai également fait remplir un petit questionnaire à chacun d'entre eux, portant sur leurs pratiques et leurs goûts cinématographiques, assorti d'une liste de films parmi lesquels ils devaient cocher ceux qu'ils avaient vus, ceux qu'ils avaient envie de voir, et ceux qu'ils n'avaient pas envie de voir. Mon enquête étant au départ ciblée sur le cinéma et pas, plus largement, sur les pratiques culturelles, cela me permettait de me faire une idée préalable de leurs goûts. Enfin, une grande partie de l'enquête a aussi constitué à observer ces adolescents : je les ai un peu observés de visu, comme lors d'une matinée passée à suivre des cours avec eux. Mais je les ai surtout observés dans leurs pratiques connectées : leurs comptes *Facebook*, *Youtube*, *Twitter*, ou encore *Google +*. Cela m'a permis d'accéder à la manière dont ils se mettaient en scène sur le web, mais aussi aux contenus qu'ils y regardaient.

La première partie de ce mémoire définit les principales notions que j'ai employées à expliciter ma méthodologie, mais présente également les spécificités de mon terrain. Le collège Contenot est un collège au recrutement social assez mixte, qui puise parfois dans les extrêmes. Situé dans un quartier gentrifié, il faut expliciter quel type d'élèves on peut y trouver, et les incidences que cela a sur le reste de l'enquête et sur les interprétations que je propose.

Ma problématique, ici, est en fait la suivante : « quelles logiques peut-on établir pour penser les rapports des adolescents à la culture, que ce soit dans leurs clivages comme dans leurs points communs ? »

La seconde partie de ce mémoire propose un premier élément de réponse, en analysant les pratiques de consommation culturelle adolescentes, comme relevant bien souvent, dans leur contenu, et à différentes échelles, d'une grande continuité avec leur propre existence sociale.

La troisième partie évoque les principaux clivages, et points communs entre les modes d'appropriation culturelle de mes enquêtés. J'y évoquerai des logiques qui m'ont parues clivantes et, au contraire, des logiques qui m'ont semblées communément partagées.

La quatrième partie rappelle l'ancrage monographique de mon enquête. En évoquant en quelques sortes les logiques propres au groupe de pairs que j'ai rencontré, j'y explicite les « effets de terrain » peut-on dire. Mais j'y explique aussi ce que ce terrain particulier m'a permis d'identifier, plus largement, en termes de modes de construction et de revendication des goûts culturels, lorsque les adolescents sont plongés parmi leurs pairs.

# Partie 1

---

## UNE APPROCHE INCARNEE DES CLIVAGES ET POINTS COMMUNS ADOLESCENTS SUR LA CULTURE

---

Dans cette partie, je commencerai par expliquer l'intérêt que recouvrent mes questions sur un plan théorique, en montrant les enjeux charnières qui se croisent autour de l'adolescence, du fait qu'elle renvoie à la fois à un âge et à une génération. Il sera aussi question de définir la conception de la culture des adolescents qui sera à l'œuvre dans ce mémoire. Ensuite, j'expliquerai comment ma posture, qui entre par la différenciation et cherche à saisir des logiques adolescentes sans partir d'hypothèses pré-définies, a forcément déterminé ma problématique, portant donc sur les points de clivage et les éventuelles logiques communes aux adolescents. Enfin, j'explicitai comment ma problématique, conjuguée au terrain bien particulier par lequel je suis entrée pour y répondre, a forcément conditionné la structure de mon plan.

### 1 – Un questionnement sur les pratiques culturelles adolescentes...

#### 1.1 – La double intrigue des pratiques culturelles adolescentes

##### 1.1.1 – *L'adolescence, une période de la vie cruciale*

L'adolescence est un terme construit. Étant donné que je l'évoquerai à de multiples reprises dans ce mémoire, il convient de définir ce que je désigne par là.

Les élèves de collège sont dans un âge particulièrement intéressant pour la sociologie. Comme l'explique Olivier Galland<sup>8</sup> en reprenant François de Singly, l'époque du collège est une étape importante dans la vie de l'individu. Le collégien n'est plus tout à fait dans l'enfance : il passe plus de temps dans l'établissement scolaire, il se détache donc du seul univers parental et familial. Parallèlement, le groupe des pairs commence à prendre une importance considérable dans son développement, encore plus depuis qu'il peut y être relié en permanence grâce aux réseaux de communication virtuelle. Malgré la montée de l'importance des pairs dans la vie du collégien, il n'est pas encore indépendant : il est relié, ne serait-ce qu'économiquement, à ses parents. L'époque du collège, c'est plutôt le début de « l'autonomie » pour l'adolescent. Comme le dit Galland, « L'adolescence est bien cet âge de l'autonomie sans indépendance (ce qui la différencie de l'enfance combinant absence d'autonomie et absence d'indépendance ». Et, au sein de l'adolescence, c'est particulièrement à l'époque du collège que j'ai eu envie de m'intéresser, parce qu'elle constitue une étape charnière et particulièrement transitoire entre le lycée, qui marque une autonomie accrue, et l'école primaire, où les parents occupent encore une place et un contrôle important sur les enfants. Comme l'explique Julie Delalande dans un article paru en 2014 dans la *Revue des sciences sociales*, « en accordant à de jeunes individus le statut

---

<sup>8</sup> Galland O. (2008), « Une nouvelle adolescence », *Revue Française de Sociologie*, n° 49

de collégiens, le passage scolaire les autorise à investir une identité sociale plus large compréhensive autant des transformations/pubertaires, que de nouvelles relations avec les adultes et les pairs »<sup>9</sup>. Ainsi, mes enquêtés, élèves de 5ème et de 4ème, me paraissent être particulièrement emblématiques de la figure du collégien : ils sont tous les deux dans les classes « du milieu » du collège, peut-être au moment où cette situation charnière est la plus importante : ils ne sortent pas tout juste de l'école, et ne sont pas non plus sur le point d'entrer au lycée. Ce sont de « purs » collégiens. Néanmoins, précisons que mon optique ne sera pas de chercher à identifier la place d'une ou l'autre de ces instances de prescription, bien au contraire. Je prends cette pluralité des influences qui pèsent sur les enfants pour acquise, et à partir de cet acquis théorique, je proposerai mon propre avis sur la question.

Mais cette période de la vie, au-delà des enjeux qu'elle présente en elle-même dans sa dimension charnière, est aussi porteuse d'enjeux si l'on considère les adolescents, cette fois, comme une génération.

### 1.1.2 – Les adolescents d'aujourd'hui, une génération porteuse d'enjeux

On parle beaucoup, en sociologie de la culture, de dissolution des frontières entre les degrés de légitimité des biens culturels, d'une distinction qui se ferait plutôt par l'éclectisme dans le recours aux sources plus qu'à un socle arrêté et cloisonné de ressources culturelles. Philippe Coulangeon, au sujet des nouvelles dynamiques de hiérarchies sociales dans la société, soulignait l'importance de s'intéresser au facteur générationnel pour comprendre les enjeux actuels de redessinement des enjeux en termes de culture. « Je pense que l'idée d'un renouvellement générationnel venant perturber les axes de structuration de l'espace, des goûts et des attitudes, est un point aveugle dans l'ouvrage<sup>10</sup>. Ça a pu alimenter l'idée d'une inversion de la domination »<sup>11</sup>. En restant prudent face aux assertions de Dominique Pasquier pour qui la domination, chez les adolescents « fonctionnerait en sens inverse »<sup>12</sup> par rapport aux adultes, Coulangeon rappelle néanmoins l'intérêt de saisir cette variable. À une époque où l'on parle de culture numérique<sup>13</sup> voire de culture mainstream<sup>14</sup>, peut-on réellement dire que la culture juvénile est standardisée ? Existe-t-il une culture jeune ou peut-on repérer chez ces adolescents des effets de différenciation, voire de distinction en termes de goûts et de pratiques audiovisuelles ? Et si tel est le cas, comment peuvent se comprendre ces différences ? Y a-t-il, pour la jeunesse, des variables plus décisives que d'autres quand il s'agit de construction des goûts ? Les jeunes ont-ils des goûts homogènes ou varient-ils en fonction du genre, de l'origine sociale ou encore de l'âge, à cette époque où l'on évolue très vite ?

<sup>9</sup> Diasio N., Vinel V. (2014), « La préadolescence : un nouvel âge de la vie ? », Revue des Sciences Sociales, n° 50, page 12.

<sup>10</sup> Il fait référence à « La distinction » de Pierre Bourdieu. Cf Bourdieu P. (1979), « La Distinction, critique sociale du jugement », Paris, Editions du Minuit, pages 215-219.

<sup>11</sup> Duvoux N. & Martinache I. (2014), « Classes et culture. Entretien avec Philippe Coulangeon », « La Vie des idées », 21 mars 2014, page 6.

<sup>12</sup> Ibidem.

<sup>13</sup> « Les nouvelles pratiques culturelles des enfants face au numérique » : colloque du jeudi 23 septembre 2010 organisé par la Petite Bibliothèque Ronde.

<sup>14</sup> Voir par exemple, Martel F. (2010), « Mainstream. Enquête sur cette culture qui plaît à tout le monde », Paris, Editions Flammarion ; qui évoque une culture de masse ayant, via les médias, dépassé les frontières américaines pour s'internationaliser, même si subsistent des différences nationales sur différents domaines.

## 1.2 – De quelle culture parle-t-on ?

Ici, lorsque je parlerai de pratiques culturelles, j'insisterai globalement plus sur les pratiques de *consommation* culturelle des adolescents (ce qu'ils lisent, regardent, écoutent) que sur leurs pratiques de *production* culturelle. Il ne faudra donc pas voir, dans l'emploi du terme « consommation », un choix idéologique cherchant à fustiger une passivité supposée des adolescents dans leur rapport à la culture, ni une tendance au consumérisme culturel. J'emploie ce terme dans une dimension plus littérale que polémique, pour parler des activités liées à la « *réception* » plutôt qu'à la « *production* ».

Par pratiques « culturelles », je n'entends pas ici une définition arrêtée et conventionnelle de la culture, mais plutôt une conception qui rend à la fois compte des pratiques des adolescents en termes de lecture, d'écoute musicale, de consommation médiatique connectée, ou encore de consommations cinématographique et télévisuelle. Aussi, je pourrai parler de « bien culturel » pour évoquer des supports de pratiques culturelles qui n'ont pas grand chose de légitime et ne sont pas forcément consacrés en tant que tels. Il faudra y voir une acception large de la culture, et pas une catégorie qui colle forcément aux définitions institutionnelles habituelles à ce sujet.

Parfois, dans le terme de culture, j'induirai celui de mœurs. En effet, les attitudes des adolescents en matière de culture me paraissent d'autant plus intéressantes à observer si l'on cerne en parallèle les logiques un peu plus générales qui régulent leurs comportements.

Enfin, je m'intéresserai à la culture *vécue* par les adolescents. Bien sûr, je ferai état des différences objectives dans leur rapport à la culture (le fait que certains lisent plus, que d'autres regardent plus la télévision ou jouent plutôt aux jeux-vidéos, etc), mais elles seront systématiquement un support à l'interprétation de la relation que les jeunes entretiennent avec leurs pratiques, que l'on sait d'emblée objectivement clivées. Ainsi, plus que la réalité des différences et des points communs entre les adolescents (dont on peut déjà se faire une idée avec les données statistiques disponibles, et qu'il ne sera pas question de remettre fondamentalement en cause), je m'intéresserai surtout à la manière dont les adolescents s'en emparent, et les subtilités qui peuvent nuancer certaines différences « objectives », ou, au contraire, en exacerber certaines, qui n'apparaissent pas vraiment dans les statistiques. Ce sont en fait les pratiques, comportements et goûts culturels *vécus* par les jeunes que je vais interroger ici.

## 1.3 – Analyser l'adolescence par sa différenciation

Comme l'explique Wilfried Lignier<sup>15</sup>, la sociologie n'a pas pour habitude d'enquêter des enfants. Étudier l'enfance est plutôt l'apanage de disciplines comme la psychologie ou de sciences comme la biologie qui analysent le mode de pensée des enfants ou la façon dont ils se développent sur le plan physiologique. Lorsque la sociologie s'intéresse aux premières années de la vie, elle le fait très souvent en considérant l'enfance comme une période durant laquelle on acquiert des dispositions qui seront ensuite décisives à l'âge adulte. Que ce soit avec la notion de socialisation héritée de Durkheim, ou avec des concepts plus

---

<sup>15</sup> Lignier W. et al. (2012), « *La différenciation sociale des enfants* », Politix 2012/13, n° 99, pages 9-21.

Bourdieuens d'habitus, l'idée est là : l'enfance est très souvent analysée par les sociologues dans sa continuité avec la trajectoire de l'individu, comme une étape charnière de la vie qu'il faut mettre en perspective avec un parcours plus global. Il s'agit de mettre l'enfance en cohérence avec l'âge adulte, de la voir comme « la genèse, souvent précoce, de propriétés présentées par des personnalités sociales achevées »<sup>16</sup>. Mais cette conception de l'enfance en fait plus souvent une catégorie théorique que l'objet de véritables enquêtes empiriques.

À côté de cette approche en termes de socialisation, les travaux hérités des *childhood studies* proposent une conception synchronique de l'enfance. Leur posture repose sur une analyse de l'enfance comme une période quasiment autonome, comme une catégorie à part entière méritant analyse. Il ne serait, de ce point de vue-là, pas tant question de regarder les collégiens comme des futurs adultes que de les regarder comme des actuels adolescents, avec leur culture propre, leurs codes, et leurs manières de faire.

À la manière dont les sociologues ont voulu, lorsqu'ils se sont intéressés à la culture populaire, remplacer l'approche « par le manque » qui en était souvent faite et se tourner vers une approche plus attentive à ce qui pouvait être propre aux classes populaires, j'aimerais également proposer une analyse « par la positive » des logiques adolescentes autour de la culture. Ainsi, à l'inverse de ce qu'a fait Pierre Mercklé dans les travaux précédemment évoqués, mon optique n'est pas de chercher à voir si l'on peut, de manière homologue, transférer sur les adolescents des modèles déjà existants pour penser les pratiques culturelles. Il est plutôt question, dans mon travail, de penser d'abord par rapport à ce que j'ai entendu, c'est-à-dire plutôt en termes inductifs, en entrant par la différenciation des pratiques adolescentes. Bien sûr, en filigrane, je pourrais questionner la transférabilité des grilles sociologiques utiles pour penser la culture des adultes (la distinction jadis, l'omnivorité aujourd'hui, la segmentation des classes populaires et leur insularité...). Mais mon point de départ sera plutôt inductif, il partira de la différenciation et ne présupposera rien, sans être naïf aux travaux déjà existants. Mon appareil théorique et ma méthodologie tenteront dès lors de se mouler et de s'adapter aux logiques adolescentes, en tant que logiques de mon terrain. C'est pourquoi on retrouvera par exemple beaucoup d'emprunts à la sociologie des classes populaires, ou à la sociologie du genre, en fonction des thématiques que j'aborderai. Mon plan, lors de la présentation de mes résultats et de mes analyses, suivra donc naturellement cette logique plutôt inductive faisant ressortir ce que le terrain m'a montrée, plutôt que cherchant à tout prix à se mouler dans des questionnements sociologiques déjà formulés - même si je les aborderai en filigrane, dans mon développement -.

J'ai, en fait, tenté de cerner les critères de classification internes de ces adolescents pour comprendre à la fois leurs différents rapports à la culture, mais aussi la manière dont ils se pensent les uns vis-à-vis des autres, à travers la façon dont ils présentent leurs goûts. Néanmoins, je tenterai de ne pas tomber dans l'écueil des *childhood studies*, qui risquent de faire du facteur générationnel « le seul » facteur explicatif des goûts et pratiques culturelles adolescents, sur-autonomisant dès lors cette période de la vie. La question que je me pose est en fait la suivante : « quelles logiques peut-on établir pour penser les rapports des adolescents à la culture, que ce soit dans leurs clivages comme dans leurs points communs ? »

---

<sup>16</sup> Ibid, page 13.

## 2 – Recontextualiser cette différenciation adolescente

### 2.1 - Méthodologie

#### 2.1.1 – Matériaux recueillis

##### 2.1.1.1 – S'entretenir avec des adolescents

Le matériau principal de cette enquête repose sur treize entretiens menés avec 24 jeunes, entre le 1er mars et le 4 mai 2015, et dont la durée s'étend de 42 minutes à 1 H 16. Il comprenait 12 filles et 12 garçons, dont douze sont élèves en 5ème et douze en 4ème. Pour rencontrer ces adolescents, je suis passée par la porte de l'école. J'expliquerai d'ailleurs, à ce sujet, les différents biais qu'un tel mode de recrutement a pu entraîner dans les matériaux que j'ai recueillis. Ces entretiens ont tous été effectués dans le même établissement, il s'agit du collège Contenot à Nimère<sup>17</sup>, sur lequel je reviendrai plus en détails. J'avais en tête que déclencher la parole d'adolescents ne serait pas une mince affaire<sup>18</sup>, j'ai alors mis en place un protocole d'enquête fortement inspiré de celui que j'avais lu chez Wilfried Lignier et Julie Pagis<sup>19</sup>. J'ai commencé par animer des « séances collectives » durant lesquelles, pendant une heure, l'enseignante me laissait avec une partie de sa classe. Une partie, car à chaque fois, elle a fait en sorte de reconstituer un petit groupe représentatif de la classe sans pour autant qu'il n'y ait tous les élèves, afin d'éviter qu'à trop vouloir laisser les élèves parler, je finisse par ne rien entendre de ce qu'ils avaient à me (et se) dire. Dans chaque classe, j'ai donc effectué une séance collective qui était en fait plutôt l'occasion de prendre contact avec ces adolescents, de faire bonne figure, de leur être assez sympathique pour qu'ils soient d'accord de me revoir en plus petit groupe, voire même qu'ils en manifestent l'envie. Il n'était donc pas question, pour ces premières rencontres, d'afficher d'emblée une image trop autoritaire, sévère, « vieux-jeu », ou sérieuse aux élèves. Mon but était d'apparaître sous un jour le plus décontracté possible, afin de leur donner envie d'interagir avec moi. Pour cela, je me suis vêtue dans des couleurs plutôt chatoyantes à chaque fois. J'ai fait exprès de mettre un jean et des baskets brillantes, en rajoutant alors sur mon aspect régressif pour qu'ils n'aient pas trop l'impression qu'un adulte tentait de venir discuter avec eux de l'extérieur, comme s'il effectuait une excursion en terre inconnue. J'ai également tenté d'utiliser leur langage et leurs références (ou du moins celles qu'à l'époque je connaissais déjà - j'en ai découvert beaucoup -). N'ayant naturellement pas un langage oral très soutenu mais des tics assez implantés, comme l'emploi du « non mais genre » ou du « voilà quoi », j'ai tout simplement parlé comme je parle habituellement, ne cherchant absolument pas à masquer mes défauts de langue ou ses aspects non-académiques, bien au contraire. Il n'était pas non plus question pour moi de leurs faire trop de remarques sur leur discipline lorsqu'ils commençaient à tous discuter entre eux. Faire cela m'aurait probablement assignée au rang d'individu autoritaire, alors que je cherchais justement finalement à me placer au rang d'individu jovial. Ainsi, lorsque les bavardages intempestifs devenaient insoutenables et m'empêchaient d'entendre ce que les uns ou les autres avaient à me dire, au lieu de céder

---

<sup>17</sup> Pour préserver l'anonymat des enquêtés, les noms propres mentionnés dans ce mémoire, tels que les noms de quartiers, d'établissements ou de personnes ont été modifiés.

<sup>18</sup> À ce sujet, voir par exemple Danic I., Delalande J., Rayou P. (2006), « *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes : objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales* ». Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

<sup>19</sup> Lignier W. et Pagis J. (2012), « *Quand les enfants parlent l'ordre social* » Enquête sur les classements et jugements enfantins, Politix, 2012/3, n°99, pages 23-49.

à mes pulsions qui m'auraient parfois incitée à intervenir assez franchement, je tentais de garder mon personnage horizontal, et reprenais à voix haute les propos de l'un ou l'une d'entre eux, en les reformulant, et en demandant à l'élève de bien vouloir expliciter parce que je n'entendais pas, réclamant au passage que les autres écoutent aussi, car « *on peut discuter mais c'est cool aussi si on s'écoute les uns les autres* ». Cela a bien marché : à la fin de chacune des séances, tous les enfants étaient d'accord pour me revoir en petits groupes, et certains en manifestaient même vivement l'envie « *on peut même venir parler avec vous pendant une heure de cours madame hein* ». Parmi les adolescents que j'ai rencontrés durant ces séances, seule Emilie a refusé de me revoir : son refus s'est plutôt fait comme une sorte de défection : alors que tous ses camarades restaient à la fin de la séance pour me donner leur emploi du temps, cette dernière s'en est allée, probablement d'ailleurs par une logique de non-coopération avec les adultes que j'expliquerai lors de l'exposé de mes résultats. Durant ces séances collectives (où j'ai d'ailleurs vraiment eu plus une posture d'animatrice que d'observatrice : il se passait trop de choses, partout, et je devais en même temps mener la discussion. Ce que j'en retiens est plutôt de l'ordre du ressenti, même si j'ai enregistré mes deux discussions avec les adolescents<sup>20</sup>), je présentais aux adolescents quelques bandes-annonces, qui étaient un support pour déclencher des conversations avec eux autour du cinéma, mais aussi pour observer l'attrait que les uns et les autres manifestaient à tel ou tel type de film. Je leur ai également distribué, à ce moment-là, à chacun, un petit questionnaire. Celui-ci n'avait pas de visées quantitatives, il m'a juste servi ensuite à avoir quelques informations écrites sur ces adolescents, éventuellement sur leurs goûts, et aussi sur les films qu'ils avaient vus ou non (voir annexe). Lorsque j'ai rencontré des adolescents qui n'étaient pas présents à ces séances collectives, et qui sont donc arrivés à moi par « boule de neige » (je disais à leur enseignante que j'aimerais bien voir une fille de milieu plutôt populaire par exemple, ou je disais aux adolescents que je rencontrais que j'aimerais bien rencontrer telle personne dont ils m'avaient parlé, en leur demandant s'ils pouvaient leur faire passer le message), je leur ai fait remplir ces documents au moment des entretiens avant d'entamer la discussion, en petit comité.

Une fois les contacts avec les adolescents pris, j'ai donc effectué mes entretiens avec ces derniers au CDI, parfois dans une petite salle où nous étions entre nous, parfois au sein même de la bibliothèque du collège, dans ce cas, il y avait les livres à proximité. Ce lieu, même s'il détient une certaine aura symbolique qu'il ne faut pas oublier (c'est l'endroit du livre), était, je pense, plus propice à la discussion qu'une salle de classe, assimilée dans l'esprit de l'élève au travail scolaire plutôt qu'à la détente. J'avais proposé aux adolescents (qui venaient pendant des heures de permanence, ou restaient exprès à la fin de leur journée de cours) de venir me voir en binômes. J'espérais ainsi décroiser leur parole en les mettant en confiance, mais aussi pouvoir observer les mécanismes par lesquels la parole des uns peut s'ajuster ou être en contradiction avec la parole des autres. À ce sujet, j'ai bien sûr observé du mimétisme et du conformisme à la parole de l'autre, mais j'ai pu aussi assister à des situations de désaccord qui étaient fécondes. Les binômes que j'ai rencontrés étaient souvent constitués de personnes qui étaient proches dans la classe, même si certains

---

<sup>20</sup> À ce sujet, certains proposent d'ailleurs, pour pouvoir exploiter vivement le matériau de la discussion collective, d'avoir recours à un animateur de discussion, mais aussi à un observateur, afin que chacun puisse se concentrer sur sa tâche. Une autre solution peut aussi être de filmer la situation.

Voir Duchesne S., Haegel F. (2004), « *L'enquête et ses méthodes : les entretiens collectifs* », Editions Nathan.

Néanmoins, à ces idées de protocole d'enquête, Stéphane Beaud répondrait sûrement qu'il est important aussi de se fier à son ressenti, de s'entraîner à prendre des notes après chaque situation d'enquête, et que se reposer d'entrée de jeu sur un support d'aide à la mémoire peut être une manière de perdre l'enquêteur, qui n'a pas forcément de lui-même fait ses griffes face au terrain, en faisant confiance à ses ressentis. Voir Beaud S. (1996), « *L'usage de l'entretien en sciences sociales, Plaidoyer pour l'entretien ethnographique* », Politix, n° 35.



groupes, qui se sont formés de manière un peu collatérale, n'étaient pas composés de jeunes étant tous amis entre eux. Ainsi, dans mon entretien avec Maximilien (12 ans, 5ème, père consultant, mère dessinatrice technicienne), Jérémy (12 ans, 5ème, père électricien, mère conseillère en téléphonie), Kévin (12 ans, 5ème, père menuisier, mère nourrice), Nathan (13 ans, 5ème, mère employée) et Laura (13 ans, 5ème, mère femme de ménage), les garçons étaient tous copains mais n'interagissaient habituellement que très peu avec Laura. Ce fût néanmoins une situation intéressante à analyser : les surprises des uns face aux autres, lorsque l'on abordait des sujets qu'ils n'avaient jamais eus l'occasion d'évoquer ensemble, furent pour moi significatives. Si la plupart se sont donc présentés à moi par groupes de deux, je me suis retrouvée seule avec certains, comme Dounia (13 ans, 4ème, père en formation pour être technicien, mère sans emploi) ou Ando (13 ans, 4ème, père fabricant de bougies et mère aide soignante). J'ai à ce moment-là pu constater que finalement, parler en seul à seul avec un adulte n'était pas si effrayant pour les adolescents, à en voir la richesse dont ces deux rencontres fourmillait.

Dans ces entretiens, enfin, j'étais armée d'une grille d'entretien (voir annexes). Si, au départ, j'ai eu tendance à vouloir poser aux adolescents toutes les questions que j'y avais couché sur papier, mes rencontres avec eux ont vite pris un tournant plus libre, même si je faisais toujours en sorte d'aborder les principales thématiques sur lesquelles je cherchais à obtenir leur avis.

J'ai effectué un quatorzième entretien, avec leur enseignante de français cette fois. Durant cette rencontre encadrée avec elle, je l'ai questionnée sur les élèves, que ce soit sur leur rapport à l'école, leur place dans la classe, leurs groupes d'amis, leurs origines sociales (selon sa perception), des ressentis personnels... En même temps que nous discutions, elle me montrait les notes de chacun. Cela m'a permis d'avoir un autre regard sur eux, un regard venant d'une personne qui les connaît particulièrement bien, une sorte d'informateur privilégié.

#### 2.1.1.2 – Les observations, numériques et réelles

J'ai aussi observé les adolescents de deux manières. D'abord, j'ai passé une matinée de cours avec eux. Là, j'ai pu mettre un visage et un nom sur les autres camarades de mes enquêtés, ceux que je n'avais pas vus en tête à tête. J'ai aussi pu identifier ceux au sujet desquels les autres adolescents me parlaient beaucoup. Il était aussi question, ici, de me rendre compte de la dynamique de classe : qui semblait mener la danse ? Qui était beaucoup tout seul ? Quels petits groupes restaient dans leur coin par rapport aux autres ? Qui, au contraire, manifestait une certaine aisance relationnelle semblant témoigner d'une place de choix au sein de la classe ?

L'autre manière dont j'ai observé ces adolescents, ce fut à travers leurs profils *Facebook*, *Google +*, *Twitter*, ou encore leurs chaînes *Youtube* (mais aussi les chaînes *Youtube* qu'ils m'avaient expliquée beaucoup regarder). J'ai en fait effectué des observations connectées, qui m'ont permis d'accéder aux manières dont les adolescents se mettent en scène sur le net, mais aussi aux contenus qu'ils y regardent.

### 2.1.2 – Cheminement et réorientation pragmatique de ma réflexion : du cinéma aux pratiques culturelles

Au départ, mon enquête visait à s'intéresser « au rapport que les collégiens entretiennent avec le cinéma, et plus largement avec les productions audiovisuelles ». Voici comment je justifiais mon intérêt « personnel » pour la question :

« L'an dernier, j'ai enquêté sur le dispositif *Collège au cinéma* : ce programme permet aux enseignants qui le désirent d'évoquer le cinéma avec leurs élèves dans le cadre de leurs cours. Chaque année, les enseignants qui s'inscrivent s'engagent à aller voir les trois films programmés et à effectuer des retours en classe pour chacun d'entre eux. Je me suis intéressée au discours que valorisent les partenaires culturels dans ce dispositif sur la façon dont le cinéma doit être abordé en classe, et j'ai également questionné la manière dont les enseignants pouvaient s'en emparer en fonction de leurs ressources personnelles et de leur rapport au cinéma, qui est loin d'être homogène.

En effectuant ce travail, j'ai réalisé que les films programmés dans ce dispositif étaient souvent présentés, par les enseignants mais aussi par les personnes du pôle culturel, comme très éloignés des goûts habituels des élèves. Souvent, l'intérêt du dispositif est présenté ainsi : « cela permet de faire découvrir aux élèves des films qu'ils n'ont pas l'habitude de voir ».

Ce discours, très courant chez les partenaires de *Collège au cinéma*, a attisé ma curiosité sur plusieurs questions. Avant toute chose, que sait-on des pratiques et goûts cinématographiques des collégiens d'aujourd'hui ? Ensuite, ces goûts sont-ils si standardisés que le discours des personnes que j'ai rencontrées lors de ma première année de master le laisse entendre ? » (*Extrait de mon projet de master 2, le 24/10/2014*)

J'avais donc déjà, à la mise en place de ce projet de recherche, en tête de revisiter les évidences du sens commun au sujet d'une potentielle culture adolescente homogène. Mais ce projet portait très spécifiquement sur les pratiques audiovisuelles, dans lesquelles je voulais replacer la place des pratiques consacrées au cinéma :

« Si ce qui m'intéressait était au départ, et par rebond sur mon mémoire de master 1, les goûts et pratiques cinématographiques des collégiens, je pense en fait étendre mon enquête à un objet plus large. J'aimerais replacer le cinéma et les films (que ce soit le cinéma à domicile comme la sortie au cinéma), ce que les élèves en disent et en pensent ; au sein d'un ensemble plus large : les biens audiovisuels. J'entends par là les différents médias qui véhiculent de l'image et du son, les vidéos (séries, mais aussi programmes courts adaptés au support Internet comme les podcasts, tutoriels, etc.). Il me semble intéressant de regarder l'importance que revêt aujourd'hui le cinéma pour les 11-15 ans, génération née dans une société où l'opportunité et la diversité d'accès aux productions audiovisuelles foisonnent, que ce soit à la télévision, sur Internet ou sur les téléphones portables. Comment se structure la consommation audiovisuelle de ces adolescents ? Il me semble que dans un contexte qui

regorge de travaux évoquant la génération des natifs numériques, il peut être sociologiquement pertinent de s'intéresser tout particulièrement à eux et aux usages qu'ils font du numérique (puisque consommer des productions audiovisuelles est une pratique numérique). »

L'enjeu latent était en fait de voir comment le cinéma avait vu son rôle redéfini (ou pas) avec l'arrivée de tous ces nouveaux moyens de communication et surtout de tous ces nouveaux supports de vidéo, en particulier sur Internet.

Mon objet a évolué. Il n'est plus question ici d'évoquer le cinéma *par rapport* aux pratiques audiovisuelles en règles générales. Il n'est plus question non plus d'évoquer particulièrement les pratiques audiovisuelles en présupposant leur importance. Certes, les ordinateurs, les smartphones et autres tablettes prennent de plus en plus de place dans les rapports que ces adolescents entretiennent à la culture, mais, dans la redéfinition de mon objet, cette idée n'est plus tant un préalable qu'un constat à contextualiser dans le spectre plus large de ce qui compose la culture des adolescents que j'ai rencontrés. Car me focaliser uniquement sur les pratiques audiovisuelles des adolescents, c'était prendre le risque de passer à côté de certaines logiques de différenciation culturelle adolescente qui ne passaient pas forcément par ces supports numériques, c'était restreindre mon regard et me fermer à des principes que le terrain a mis au jour et qui m'ont apparue essentiels pour comprendre les différents rapports de ces adolescents à la culture. Or, cette conception incarnée de la culture adolescente, c'est justement mon objectif premier, au-delà des domaines dans lesquels cette culture est donnée à voir.

En effet, finalement, j'ai eu relativement du mal à faire parler ces adolescents sur le cinéma. Si certains, comme Ando, Olivier, Adélie ou Mila avaient une plus grande propension que les autres à s'exprimer sur leurs goûts et dégoûts cinématographiques en les argumentant, beaucoup d'autres ne savaient pas bien quoi me dire à ce sujet. Les dialogues, dans ce cas, avaient tendance à prendre cette forme : je posais une question à l'adolescent, pour savoir s'il avait aimé un film par exemple. Il me répondait par oui ou par non. Je commençais par le questionner de manière ouverte sur les raisons de ce (dé)goût, et, face à la relative impossibilité dans laquelle il se trouvait d'argumenter ou de produire par lui-même un discours au sujet du film, j'émettais des hypothèses plus ou moins stéréotypées (j'avais parfois l'espoir de les faire réagir par des hypothèses volontairement un peu provocantes) auxquelles l'adolescent me répondait, encore une fois, assez brièvement.

===== **ENCADRE N° 1** =====  
**Exemples d'impositions de problématique au sujet du cinéma**

**AM :** et est-ce que parfois vous voulez voir un film parce qu'il y a un acteur que vous aimez bien dedans ?

**Olivier** (13 ans, 4ème, père consultant -en arrêt maladie-, mère commerçante) : *ha si parfois, par exemple... Quand je vois un acteur que j'aime bien, comme Liam Nelson par exemple, bah je regarde. J'aime beaucoup ses films.*

**Firhun** (13 ans, 4ème, père professeur d'informatique et gérant d'une société de conseil, mère responsable marketing) : *bah moi je suis allé voir Samba parce qu'il y avait Omar Sy.*

**Olivier** : *ha non moi j'ai même pas été le voir Samba.*

**AM :** et t'as été déçu par Samba ou t'as bien aimé ?

**Firhun** : *bah ça allait mais heu... (Réfléchi) Ouais. Oui.*

**AM :** ce n'était pas assez drôle ?

**Firhun** : *mouais. (Silence) Non. Ben ouais (s'embrouille), ça va...*

**AM :** bof quoi, moyen. Et est-ce qu'il y a des films que vous détestez ? Genre pas forcément ennuyants mais que vous détestez ?

**Firhun** : *ha (réfléchi, comme s'il cherchait quoi dire)... Les films d'action mais vraiment heu...*

**AM :** où y'a que ça, que de l'action mais pas de scénario...

**Olivier** : *ouais genre Expendable quoi.*

**Firhun** : *ouais.*

**AM :** ouais genre ça vous n'aimez pas ?

**Olivier** : *(inspiré) non moi ça va, j'aime bien quand il y a toujours de l'action, genre l'autre jour quand j'ai vu Kingsmen bah là y'a toujours de l'action, c'est totalement improbable, c'est un peu tout dans tout. Mais y'a une histoire au moins.*

**AM :** et les filles, elles ont regardé Nos Étoiles contraires dans la classe ?

**Benjamin** (13 ans, 4ème, père architecte, mère responsable au Conseil Régional) : *je crois pas.*

**François** (14 ans, 4ème, père électro-mécanicien, mère employée) : *ho oui, ha si, si, si, Lucille. Et Maelys. Elles ont regardé ça.*

**AM :** et vous trouvez que c'est genre un truc de filles ou juste un truc pourri ?

**Benjamin** (laconique) : *juste un truc pourri.*

**François** (désinvesti, comme s'il répondait mécaniquement) : *je sais pas, y'a pas trop d'action, donc j'aime pas.*

**AM :** (cherchant de manière assez peu subtile à leur faire formuler des stéréotypes, pourquoi pas genrés -qui furent bel et bien formulés après néanmoins-) mais pourquoi vous croyez que elles, elles aiment ça, les filles ?

**Benjamin** : *bah c'est leurs goûts, heu...*

**François** : *(silence) j'en sais rien (perplexe).*

(...)

**AM :** t'as un film préféré toi Benjamin ?

**Benjamin** : *non...*

**AM :** genre les films d'action machin, ce n'est pas trop ton...

**Benjamin** : *ha si je préfère les films d'action quand même, mais j'en ai pas de préférés.*

**AM** : toi François t'as vu Hunger Game tout ça ?

**François** : ouais mais... Ouais bah le 1 il est bien mais après ça....

**Benjamin** : après ça part en n'importe quoi.

**AM** : la famille bélier t'as pas vu ?

**Benjamin** : non j'ai pas vu, ma mère elle l'a vu mais j'ai pas vu.

**AM** : ca ne t'intéresse pas ?

**François** : non, bah je sais pas, si on me parle d'action ou d'un truc drôle je vais le voir, mais...

**AM** (au sujet de Bande de filles, qu'elles ont regardé après que j'ai projeté la bande-annonce dans leur classe) et vous avez trouvé ça marrant ?

**(En chœur)** Pas spécialement marrant mais heu...

**Lucille** (13 ans, 4ème, père architecte, mère conseillère dans le secteur culturel) : je trouve que c'est bien, parce que ça raconte bien l'histoire des filles comme ça, enfin...

**Maelys** (13 ans, 4ème, père maçon plaquiste, mère secrétaire) : dans les cités.

**Lucille** (réfléchit) Mais après, c'est pas drôle, enfin... (Silence, elle cherche des mots).

**Maelys** (acquiesce, démunie) : non, ouais.

**AM** : j'y réfléchis, ce n'est même pas émouvant non plus, pas trop...

**Lucille** : bah, c'est un film, je sais pas comment décrire ce film.

**Maelys** : ouais moi non plus.

**Lucille** : parce qu'elles se battent... C'est pas... Enfin...

**AM** : c'est un film sérieux quoi.

**Lucille** : c'est un film qui raconte un peu la vie de tous les jours...

**Maelys** : ouais, en cité quoi.

=====

Ici, le manque de verbalisation de certains au sujet du cinéma ne m'a pas semblé être porteur de non-dits ou de « zones de résistances »<sup>21</sup> nécessitant de décloisonner la conversation pour débrider la parole des collégiens et les inciter à se livrer. Cela m'a plutôt semblé être une limite méthodologique, pratique, de mon dispositif d'enquête. L'entretien, par ma tendance à vouloir leur faire formuler des commentaires sur les films, ressemblait parfois à de l'imposition de problématique<sup>22</sup>. Cette méthode, très riche pour accéder aux représentations et aux discours des gens, m'a finalement semblée ne pas être à même de pouvoir appréhender la complexité de la réalité qui m'intéressait initialement (leur rapport au cinéma, le rôle que le visionnage de films prend dans leur vie, la fonction du cinéma, et la manière dont ils s'en emparent). Compte tenu de la dimension très « vécue » de l'expérience cinématographique<sup>23</sup>, l'entretien est, je crois, une méthode insuffisante pour accéder.

<sup>21</sup> Beaud S. (1996), op.cit, page 232.

<sup>22</sup> À ce sujet, je ne partage donc pas pleinement la rhétorique d'Emmanuel Ethis à propos du cinéma lorsqu'il écrit que « si on ne trouve pas les mots pour parler d'économie ou de politique, en revanche, on trouve toujours des mots pour qualifier un film que l'on a vu, ce qui fait du cinéma l'un des sujets les plus démocratiques qui soit ».

Cf. Ethis E. (2011), « *Sociologie du cinéma et de ses publics* », Paris, Editions Armand Colin, page 115.

Bien sur, *a priori* le cinéma confronte moins l'interlocuteur à la peur de l'illégitimité que des sujets politiques, mais il n'en est pas pour autant évident que tous aient des choses à dire à ce sujet. Le cinéma peut faire partie de la vie d'un individu (et il fait d'ailleurs partie de la vie de *beaucoup* d'individus, en témoignent les chiffres importants concernant la fréquentation cinématographique et le visionnage de films dans les enquêtes sur les pratiques culturelles -juvéniles en l'occurrence ici- menées pour le DEPS), sans pour autant que ce dernier n'ait de discours à tenir à ce sujet. Ainsi, il m'a semblé que malgré sa dimension en effet « démocratique » car très répandue, le cinéma n'était pas pour autant un sujet de conversation évident pour tout le monde.

<sup>23</sup> Voir à ce sujet Ethis E. (2007), "Le cinéma, cet art subtil du rendez-vous" in *Communication et langages*, n° 154, Décembre, Paris, Editions Armand Colin.

J'en suis arrivée à remettre en question (souvent, pendant l'entretien) mon obsession pour leurs goûts *cinématographiques*, ainsi que l'enfermement dans ma grille d'entretien qui en résultait. En cherchant à les faire parler sur leurs goûts et dégoûts, je déclenchais parfois des échanges dénués de fluidité, où j'avais l'impression que les adolescents cherchaient quelque chose à me répondre sur un sujet qu'ils n'avaient pas forcément théorisé ou pensé. Et, bien qu'ayant conscience qu'un non-discours reste un discours (le fait de ne pas savoir comment justifier son goût pour un film peut être analysable par exemple), je n'ai pu me résoudre à rester focalisée sur la seule dimension cinématographique.

En effet, les entretiens étaient loin de ressembler uniquement à ces interrogatoires un brin mécanique dont je viens d'apporter une illustration. Souvent, quand mes questions ne les intéressaient pas, les adolescents recadraient eux-mêmes spontanément la discussion sur les domaines qui, eux, les intéressaient et leurs semblaient significatifs pour parler d'eux et se situer par rapport aux autres (la lecture, la musique, les réseaux sociaux). Finalement, ce qui s'est mis à m'intéresser n'était plus une pratique culturelle compte tenu des autres, mais la manière dont se structurent, sont pensées, perçues et appropriées ces différentes pratiques par un même adolescent. C'était aussi de savoir comment, à partir de cela, on peut établir des logiques plus larges pour chercher à comprendre les rapports adolescents à la culture.

### 3 – Le terrain d'enquête

#### 3.1 – Un collège implanté dans un quartier gentrifié

Mon enquête a été menée au collège Contenot, situé dans le quartier Contenot-Sainte Marguerite-Buville. Cet établissement, à l'image du quartier dans lequel il est implanté, présente une forte mixité sociale, voire même un recrutement social qui s'opère dans les extrêmes. En 2008, en effet, à Contenot, le quartier de la place Robert-Meignan ne compte que 11,6 % de logements sociaux, alors que le quartier Bois-Connie Lourdies en comptabilise 69,1 %, écart qui passe totalement inaperçu dans la moyenne de 37 % correspondant au grand quartier Buville-Contenot-Sainte Marguerite.

Contenot, ancienne commune rurale devenue ensuite un fief ouvrier de Nimère<sup>24</sup>, est un quartier situé dans les hauteurs de la ville. Comme l'explique un dossier spécial sur les quartiers publiés par l'Insee, « le quartier Buville-Contenot-Sainte Marguerite, contrasté, est constitué d'un secteur nimérois traditionnel à dominante pavillonnaire sur Sainte Marguerite et Contenot, de grands ensembles à Buville et aux Lourdies et de zones industrielles sur les rives de Roile »<sup>25</sup>. Contenot, c'est en fait un quartier gentrifié : alors qu'il avait longtemps été un espace populaire peuplé d'ouvriers, certaines portions de son territoire ont été, dans les années 1980 et 1990, investies par des catégories de population tout à fait différentes : des « classes moyennes diplômées, professions intermédiaires de la santé, de l'éducation et du travail social ou artistes »<sup>26</sup>.

---

<sup>24</sup> Nimère est une métropole française de plus de 250 000 habitants.

<sup>25</sup> [http://www.insee.fr/fr/insee\\_regions/dossiers/dossier06.pdf](http://www.insee.fr/fr/insee_regions/dossiers/dossier06.pdf), page 21.

<sup>26</sup> Ibid, page 60.

Aujourd'hui les prix ont augmenté. Il est devenu difficile, pour un ménage, d'acquérir un logement là-bas sans avoir, en plus des traditionnelles ressources culturelles propres aux gentrificateurs, d'importantes ressources économiques également. Nous y reviendrons tout à l'heure, après avoir présenté le profil des différents enquêtés.

Toujours est-il que le collège Contenot porte les traces de son ancrage territorial atypique. Dans le projet d'établissement, qui présente les chiffres-clés du collège, mais aussi les engagements de ce dernier, il est fait mention de la place croissante que prennent les élèves de milieu favorisé : «le Collège Contenot est situé au cœur du quartier du même nom. C'est un quartier historique, en pleine transformation sociale, très attractif, qui accueille, depuis quelques années, une nouvelle population favorisée. Le quartier de Contenot, autrefois ouvrier et populaire, est donc en pleine mutation ». En effet, l'établissement accueille 35,2 % d'enfants de cadres supérieurs et enseignants, contre 28,7 % dans l'académie. Si l'on y ajoute les 9,7 % d'enfants de cadres moyens, cela fait 44,9 % d'élèves qui sont issus de milieux favorisés. C'est du moins ainsi que le document présente les choses :

*Illustration 1 - Extrait du projet d'établissement du collège Contenot présentant les origines sociales des élèves*

	Public + Privé			
	Etab	Dpt S2	Aca S2	Fra S2
Cadres supérieurs et enseignants	35,2	28,7	22,0	22,2
Cadres moyens	9,7	15,7	13,9	12,5
Employés, artisans, commerçants et agriculteurs	23,3	24,2	25,7	26,8
Ouvriers et inactifs	25,0	29,3	36,0	35,1
Non renseignée	6,8	2,2	2,4	3,4

A la rentrée 2014, l'établissement accueille majoritairement des élèves issus de milieux favorisés (44.9 %) et des élèves de milieux intermédiaires (23.3%). Par contre un pourcentage plus faible de cadres moyens (9,7%). La population scolaire évolue progressivement mais **les écarts sociaux se creusent** ; ainsi, les versements de bourse ont augmenté de 5% entre 2012 et 2013 (**32% d'élèves boursiers durant l'année scolaire 2013/2014**).

Les élèves issus de milieux modestes - voire très modestes - y occupent néanmoins une place de choix. En effet, comme me l'expliquait le proviseur de l'établissement, derrière la catégorie « non renseignée » sont en fait assignées les personnes qui n'ont pas rempli les papiers administratifs. L'équipe du collège Contenot estime que ce sont des familles récemment immigrées, ne parlant pas la langue, ou étant au chômage, qui ne renseignent pas la case leur demandant leur emploi. Ainsi, cette population qui serait particulièrement vulnérable est sur-représentée par rapport au département : elle représente 6,8 % des élèves du collège, contre 2,2 % dans le département. 48,3 % des élèves proviennent, eux, de milieux intermédiaires ou populaires (23,3 % pour les enfants d'employés, artisans,

commerçants et agriculteurs ; 25 % pour les enfants d'ouvriers ou d'inactifs). À Contenot se côtoieraient alors des populations particulièrement aisées et des populations particulièrement défavorisées.

On observe aussi que le collège subit des phénomènes de contournement de la carte scolaire, signe que certains habitants des alentours renoncent à y envoyer leurs enfants :

*Illustration 2 - Extrait du projet d'établissement comparant le nombre d'élèves rattachés au collège Contenot pour leur entrée au collège, et le nombre d'élèves réellement inscrits dans l'établissement en 6<sup>ème</sup>*

**Rentrée de septembre 2013 :**

Ecole	Secteur Contenot	Réel Contenot sept
La collecte	62	58
Les mandarines	29	24
Ampoule	27	21

---

J. Rivière	18	17
J. Labbé	4	4
La solidarité	4	0
M. Philippe	20	8
<b>TOTAL</b>	<b>164</b>	<b>132</b>

**Taux de captation des élèves entrant en 6<sup>ème</sup> : 80,48%.**

Les parents des élèves venant de l'école M. Philippe, par exemple, manifestent une importante tendance, à vouloir envoyer leurs enfants dans d'autres collèges que Contenot, lorsque celui-ci leur a été assigné. En 2013, alors que 20 élèves de cette école étaient censés arriver au collège, seuls 8 ont bel et bien été scolarisés à Contenot. Les rédacteurs du projet d'établissement ne manquent d'ailleurs pas de le souligner :



*Illustration 3 - Extrait du projet d'établissement évoquant les demandes de dérogation pour éviter le collège Contenot*

éducative. Néanmoins, on peut noter, encore, malgré des progrès certains, un petit déficit d'image et quelques représentations négatives existent encore chez certaines familles du périmètre de recrutement – à l'école M. Philippe par exemple -, d'où, des demandes de dérogations pour le collège de Modeau et des inscriptions au collège Béatrice M. A noter un nombre non négligeable de demandes de dérogations émanant de familles du quartier de Buville pour s'inscrire au collège Contenot.

Le collège Contenot est en fait concurrencé, par ces parents dérogataires, par le collège Modeau, situé au cœur du quartier Moteaux-Crepinet. On peut émettre une supposition : les parents, voulant éviter l'affectation de leurs enfants dans le collège Contenot, chercheraient en fait, du même coup, à éviter la « dilution » de leurs enfants au sein d'un collège qu'ils associent à Buville et à une population d'origine populaire, que le collège recrutait plus massivement il y a encore quelques années. Ces parents, probablement issus des classes « supérieures », tenteraient de s'assurer leur reproduction, en plaçant leurs enfants dans des établissements jouissant d'un relatif entre-soi. Par un effet miroir, on peut du même coup supposer autre chose : les parents de milieux bourgeois qui accepteraient la carte scolaire et scolariseraient leurs enfants à Contenot le feraient, eux, dans une sorte de démarche active, en étant conscients qu'ainsi, leurs progénitures ne seront pas en vase-clôt, mais évolueront au contact de populations différentes. Il y aurait alors derrière ce choix de respecter la carte scolaire une sorte de volontarisme engagé, politique... Que j'évoquerai à nouveau tout à l'heure, après avoir présenté mes enquêtes.

Au fil des mois j'ai pu constater la réputation dont jouissait le collège. Bien souvent, elle dépassait le cadre de ses murs. Par exemple, une femme chargée de donner des cours de soutien aux élèves en difficulté du collège m'a fait part, lors d'une discussion informelle, de sa grande surprise face à l'harmonie qui régnait entre les enfants et l'espèce d'équilibre qui s'était instauré malgré leurs différences d'origines sociales. L'enseignante que j'ai rencontrée, elle aussi, m'a expliquée que même si certains élèves étaient très difficiles, il y avait globalement un bon cadre de travail au collège Contenot, malgré ce que l'on pourrait croire sur le papier. Enfin, j'ai rencontré, dans un contexte tout à fait étranger à mon enquête, un membre du pôle d'éducation aux médias du rectorat, et ce dernier a lui aussi évoqué ses passages au collège Contenot en m'expliquant que ce collège, à Nimère, était réputé pour sa mixité « réussie ».

### **3.2 – Les biais possibles d'une entrée par l'école**

Maintenant que mon terrain d'enquête a été explicité, il faut rappeler que, dans le cadre de ce qui m'intéresse -la culture vécue par les adolescents et la manière dont elle se donne à voir au sein des groupes de pair-, le terrain par lequel j'entre n'est pas « naturel ». En effet, au sens strict, on y trouve des adolescents qui ne se sont pas choisis, et coexistent dans un cadre construit de l'extérieur : la classe. Ainsi, le groupe de pairs n'est pas préalable à mon terrain, c'est le terrain qui est préalable aux groupes de pairs, et c'est important de le

préciser d'entrée de jeu. Si pour la plupart de mes enquêtés, ce cadre construit et ces agglomérats amicaux, a priori imposés par l'entrée par l'école, se sont souvent avérés être dans une relative cohérence par rapport aux amitiés réelles, pour d'autres, je le montrerai, il était très clair que l'amitié juvénile ne se jouait pas là.

De plus, l'école est tout de même un cadre normatif et légitimant. J'ai beau avoir tenté au maximum de réduire la portée symbolique de l'endroit où nous nous trouvions, il n'en reste pas moins que nous nous y trouvions. Il est donc très envisageable que certains aient restreint leur parole de ce fait. Leurs propos parfois policés doivent être mis en lien avec le cadre de notre rencontre : ils ne sont pas chez eux ou sur un de leurs lieux de loisirs, ils sont dans un lieu où, habituellement, ils doivent se conformer à des attentes scolaires. Un lieu qui les note, qui les classe, et qui attend d'eux une certaine discipline. Alors que j'attendais de la sincérité, de la confiance et des langues déliées, il est très possible que j'ai eu parfois de la mise en scène et de l'auto-censure.

Un autre biais réside dans le fait que je n'ai pas les chiffres constituant la composition des deux classes dans lesquelles j'ai « recruté » mes enquêtés. Ainsi, même si j'ai pu en estimer la composition, que ce soit par les propos de l'enseignante, ceux des adolescents, comme par les observations que j'ai réalisées, je ne peux pas l'objectiver. Je prendrai donc les groupes que j'ai rencontrés dans chacune des deux classes comme « représentatifs » plus largement des logiques de leurs classes respectives.

### 3.3 – Caractéristiques sociales des enquêtés

Même si chaque citation d'entretien sera précédée de l'âge de l'élève, de son niveau scolaire et du métier de ses parents, il me semble important, pour proposer d'emblée une vision moins schématique de mes différents enquêtés et des différents éléments qui permettent de les situer socialement, d'établir un rapide portrait familial, local et scolaire de chacun d'entre eux<sup>27</sup>.

Précisons d'emblée autre chose. Pour faire état des différentes positions de mes enquêtés dans l'espace social, j'emploierai des termes variables (parler sans cesse, et uniquement, de « jeunes issus d'un milieu à fort capital culturel » pourrait avoir quelque chose de rébarbatif pour le lecteur avide de reformulation). Ainsi, tout comme Olivier Schwartz le faisait remarquer au sujet du terme de « classes dominées » qu'il substitue parfois à celui de classes populaires dans son article problématisant cette notion<sup>28</sup>, j'ai conscience que les mots que j'emploierai pour synthétiser les différences d'appartenance sociale de mes enquêtés sont eux-mêmes porteurs de connotations. Néanmoins, pour ne pas me répéter, il pourra m'arriver de parler en termes de classes favorisées ou défavorisées, ou encore en termes de milieux modestes ou de milieux bourgeois. À l'évocation de ces notions, il ne

---

<sup>27</sup> Précisons que mon but, par cette entreprise, n'est pas de sous-entendre une homologie entre culture et résultats scolaires. Il est simplement d'explicitier les points importants, compte-tenu du cadre normatif (scolaire) dans lequel se sont tout de même déroulés mes entretiens.

<sup>28</sup> Voir Schwartz O. (2011), « *Peut-on parler des classes populaires ?* », La vie des idées, 13 septembre 2011, page 15. « Parler de « classes inférieures » (...) c'est évidemment risquer de stigmatiser ce que l'on désigne. « Classes subalternes » n'échappent pas non plus à ce danger. Quant à l'expression « classes dominées » (...), elle incite au misérabilisme.

faudra pas tant y voir des partis-pris idéologiques<sup>29</sup> qu'une volonté de rendre la lecture plus fluide par l'usage de catégories génériques.

Pour trouver à mes enquêtés des prénoms factices sans pour autant faire des choix d'anonymisation arbitraires, j'ai procédé de différentes manières. J'ai principalement utilisé l'outil mis en ligne par Baptiste Coulmont, auteur de *Sociologie des prénoms*<sup>30</sup>. Ce site<sup>31</sup> permet, à partir de statistiques établissant un lien entre les prénoms des élèves et leurs résultats au baccalauréat entre 2012 et 2014 de trouver des prénoms « au profil similaire », donc des prénoms dont les porteurs ont eu sensiblement les mêmes résultats au baccalauréat<sup>32</sup>. Par extension, cet outil peut être pratique lorsque l'on cherche, comme ce fut mon cas, à garder ces « indications sociales »<sup>33</sup> relatives que portent les prénoms. Lorsque les prénoms des personnes que j'ai rencontrées n'étaient pas mentionnés dans cet outil, comme ce fût le cas de prénoms très « récents » ou très rares, je suis allée sur un site basique d'analyse de prénoms<sup>34</sup>. Lorsque je tapais le prénom d'un enquêté, j'ai ainsi pu utiliser l'onglet permettant d'accéder à des prénoms dont la popularité est similaire, intitulé « ceux qui ont aimé ce prénom ont aussi aimé... ». J'ai alors suivi les associations proposées par le site, en faisant attention à ce que les prénoms de remplacement que je choisissais aient à peu près la même courbe de popularité que ceux auxquels ils se substituaient, mais aussi en veillant à ce qu'ils aient été populaires aux mêmes époques, pour éviter des anonymisations anachroniques. Cet indicateur (la popularité actuelle) du prénom me paraît être intéressant et significatif, comme pour le cas de Clotaire, dont le prénom a été donné moins de dix fois en 2002, son année de naissance. Cette extrême rareté peut être interprétée comme une stratégie (consciente ou non) de distinction parentale et, en ce sens, elle n'est pas dénuée de sens pour comprendre les origines sociales de Clotaire. Enfin, quand un prénom pouvait refléter des origines étrangères, j'ai gardé ces traces. Dans le cadre de mon enquête et de l'objet qui m'intéressent, il me semble que ces spécificités peuvent elles aussi être porteuses de significations. Par exemple, Dounia (13 ans, 4ème, père en formation pour être technicien et mère sans emploi) est très attachée à ses origines algériennes, il n'y a qu'à voir son agenda (qu'elle m'a montrée lors de l'entretien) pour s'en rendre compte. Le mot « Algérie » y était inscrit au marqueur, en lettres capitales sur les tranches des feuilles, mais aussi sur la couverture de l'agenda. Son prénom, qui laisse suggérer ses origines maghrébines, est donc en quelque sorte un premier indicateur permettant ensuite de saisir l'importance que peut revêtir l'expression de son ethnicité au travers de ses pratiques culturelles, et dans sa construction identitaire. Ando (13 ans, 4ème, père ouvrier et mère aide-soignante), lui aussi, a fait référence à ses origines malgaches, comme dans ce passage où il les présente comme un point commun avec François, qui est métis :

---

<sup>29</sup> Par exemple, si je parle de milieux bourgeois, je ne renverrai pas à la bourgeoisie telle qu'elle a été historiquement théorisée par contraste avec l'aristocratie. Je renverrai plutôt à des milieux tantôt proches du pouvoir, tantôt fortement dotés économiquement, tantôt fortement dotés culturellement et protégés de la précarité, tantôt à des milieux mélangeant ces caractéristiques.

<sup>30</sup> Coulmont B. (2014), « *Sociologie des prénoms* », Paris, Editions La Découverte, coll. « Repères Sociologie », 128 p.

<sup>31</sup> <http://coulmont.com/bac/>

<sup>32</sup> Certes, ce mode d'anonymisation renvoie à une perception très légitimiste de la portée sociologique des prénoms, au sens où il prend comme indicateur d'unité le taux de réussite à un examen scolaire. Néanmoins compte tenu du sujet qui m'anime et porte sur des jeunes qui sont aussi des élèves, mais surtout, compte tenu de l'aspect pratique, réfléchi et inventif de cet outil en ligne, il m'a paru pertinent à mobiliser.

<sup>33</sup> À ce sujet, voir cet article : Zolésio E. (2011), « Anonymiser les enquêtés », *¿ Interrogations ? Revue pluridisciplinaire de sciences humaines et sociales*, n° 12, Interrogations.

<sup>34</sup> <http://www.prenoms.com/prenom/>

« (Au sujet d'un de ses camarades, lui-même d'origine roumaine) Il m'a dit un propos raciste, même si c'était pour rigoler ça m'a pas plu du tout quoi... En plus c'était obligé qu'il y ait un truc comme ça, parce qu'on était au château sur la traite négrière, et en sortant d'une salle, il me regarde, il me fait "hein ça tu connais Ando", je le regarde, je lui fais "et toi qu'est-ce t'as ?" il me fait "non mais, c'est une blague", j'ai même pas cherché deux secondes je l'ai frappé, j'ai dit "excuses-toi", il me dit "non mais c'était une blague", je lui dis "tu répètes ça tu verras", le truc c'est qu'il y avait François qui a entendu ça, François il a mis son grain de sel... (Tu veux dire qu'il t'a défendu ?) Ouais, ouais, même s'il est pas totalement noir, il est quand même métis, donc il comprend, lui il est comorien et moi je suis malgache, c'est pas très loin »

Certes, ce point commun se construit dans l'adversité ici, où il est évoqué comme lien unissant François et Ando sur le terrain conflictuel des blagues racistes. Mais toujours est-il que les propos d'Ando laissent supposer une continuité et une complicité latente entre François et lui, du fait de leurs origines respectives. Un prénom qui ne rendrait pas lieu de ces origines serait donc là encore une perte de consistance par rapport à la réalité que j'ai observée.

Dans une enquête où je m'intéresse en filigrane à ce qui est, pour les adolescents, porteur de différenciation et donc participe à la construction d'une identité propre, je ne pouvais définitivement pas me passer d'indices portant sur ces points sur lesquels l'identité individuelle peut se jouer<sup>35</sup>.

Présentons maintenant ces enquêtés. Ils sont regroupés ici en fonction des binômes (ou trios, voire groupes de cinq) qu'ils formaient lors de nos rencontres.

**Olivier** a 13 ans. Son père est en arrêt maladie, mais « *avant il était expert consultant dans une entreprise où on évaluait d'autres entreprises* »<sup>36</sup>. Sa mère est commerçante (elle tenait un commerce dans le mobilier, d'après mes recherches sur le net), mais en reconversion. Il a une sœur jumelle, en 4ème aussi mais pas dans la même classe. Il habite « *juste à côté de la mairie de Contenot* ». Ses parents vivent ensemble. Il fait du football. Sur le plan scolaire, Olivier est décrit par son enseignante comme un bon élève, curieux et intéressé, avec une très nette envolée récente en cours de français. Olivier semble en fait provenir d'un milieu globalement favorisé et bien pourvu en capitaux divers et variés.

**Firhun** a 13 ans. Son père est « *prof d'informatique* » selon lui. Après vérification sur Internet, ce dernier est en fait actuellement le gérant d'une société de conseil en système logiciel et informatique, il donne également des cours d'informatique dans plusieurs écoles. La mère de Firhun, elle, est « responsable marketing », et met en valeur des activités de traductrice dans son C.V. en ligne, ce qui peut expliquer que Firhun parle lui-même couramment anglais. Il a un frère de 24 ans ingénieur dans une entreprise d'éoliennes et une sœur en première année de droit à l'université de Nimère. À côté des cursus socialement valorisés et prestigieux poursuivis par ses aînés, Firhun se projette déjà dans

<sup>35</sup> Néanmoins, la portée de cette réflexion sur les prénoms a ses limites : malgré cet attachement à trouver des prénoms de substitution cohérents, je ne postule aucunement que ceux-ci soient à eux seuls des indicateurs infaillibles pour spéculer sur le milieu ou les origines sociales des individus.

<sup>36</sup> Les propos retranscrits en italique sont des citations d'entretiens.

son avenir scolaire avec un plan en tête « *Moi je vais peut-être aller dans un lycée qui fait un bac franco-allemand je crois, un truc comme ça Avant c'était Modeau, maintenant c'est le Lycée international* ». L'idée semble réfléchie, puisqu'il veut « *faire journaliste après coup* ». Compte tenu de ses propres projets et du rapport heureux qu'il entretient à l'école (leur enseignante le décrit comme un excellent élève), il semble avoir du mal à concevoir qu'il puisse exister, à la sortie du collège, d'autres voies que le lycée, en témoigne sa réaction quand je leurs ai demandé s'ils savaient ce qu'ils voulaient faire après le collège, en m'excusant d'avance si je posais une « question chiante » : « (avec un ton flegmatique qui traduit l'évidence de la réponse) *bah oui on va aller en lycée quoi* ». Il habite près du boulevard de l'Équité, dans le quartier Contenot. Ses parents vivent ensemble. Il fait du cyclisme depuis 7 ans, et de la guitare. Ces informations dressent le portrait d'un adolescent issu d'un milieu culturellement doté (au sens légitime du terme culture)<sup>37</sup>, avec de fortes ressources scolaires individuelles et familiales, et probablement une certaine aisance économique au vu de son quartier d'habitation.

**Adélie** a 12 ans et demi. Son père est architecte et sa mère est professeur de latin (« *enfin, de lettres classiques* » rectifie Adélie qui a connaissance des appellations académiques officielles). Cette dernière commence aussi à être prof de yoga. Elle a un grand frère de bientôt 14 ans qui est en 3ème et vise le lycée général (j'ai eu cette information parce que je lui avais demandé), et une petite sœur de 8 ans. Elle fait de l'équitation depuis cette année avec Mila, mais aussi de la batterie depuis trois ans, et du théâtre avec Mila aussi. Adélie est une bonne élève, « *pétillante, hyper curieuse et culturellement ouverte* » selon son enseignante.

**Mila** a 12 ans et demi. Elle habite à Contenot, dans la même rue qu'Adélie. Son père est architecte-designer, sa mère entame une activité de professeur de pilates, « *ça commence à se mettre en forme* ». Elle a trois demi-sœurs. Du côté de son père, elle a une demi petite sœur d'un an et une de 19 ans qui travaille à Paris, dans l'architecture. Elle ne voit son père que le week-end, et occasionnellement. Elle vit avec sa mère, ce qui pourrait peut-être expliquer que, du point de vue de l'enseignante qui a été mon informatrice privilégiée, Mila vienne d'un milieu « *un peu moins aidé qu'Adélie* » (je n'ai pas d'informations sur le conjoint de sa mère, avec qui elle vit pourtant), malgré les impressionnantes similitudes entre son milieu et celui d'Adélie. Elle fait du théâtre, de la guitare depuis trois ans, et de l'équitation depuis cette année. Sur le plan scolaire, elle a été décrite exactement de la même manière qu'Adélie, « *c'est pas les mêmes, mais elles ont le même profil* ».

**Ando** a 13 ans. Sa mère est aide-soignante en maison de retraite, et son père est « *fabriquant de bougies* ». Il habite à Platanes, dans une « cité HLM » non loin de Buville, ce qui suscite des inquiétudes chez sa mère, qui « *[l']engueule pour rien* » car il « *traîne un peu partout* » alors qu'en ce moment, « *il y a trop de problèmes dans [son] quartier (...), entre Buville et Rakoff* ». Il a 3 frères et une sœur, qui ont respectivement 28, 30, 21 et 18 ans. L'un d'entre eux est mécanicien. Je ne connais pas la profession des autres membres de sa fratrie mais je sais que deux de ses frères vivent dans des logements sociaux d'un autre quartier nîmèrois, la Motte. Les relations chez lui ne sont pas au beau fixe, et il m'en a longuement parlé durant l'entretien, employant à ce sujet des mots solennels « *je*

<sup>37</sup> Précision importante, reprise à Bernard Lahire lorsqu'il emploie cette expression de « *milieux plus ou moins dotés culturellement* ». Cf. Lahire B. (1998), « *La réussite scolaire en milieux populaires ou les conditions sociales d'une schizophrénie heureuse* », Ville-Ecole-Intégration, n° 114, septembre 1998, pages 104.

*suis destabilisé de tous les côtés en ce moment* ». Si, sur le plan personnel, il se sent un peu perdu, Ando est perçu par son enseignante comme « *tonique et ouvert* » tant que le travail à fournir est en classe, et ne doit pas s'effectuer à la maison. Sur le plan scolaire, elle explique qu'il est « *limite* », mais il « *sauve les meubles, pour combien de temps, on sait pas* ».

**Lucille** a 13 ans. Son père est architecte et sa mère travaille dans le secteur culturel où elle est conseillère. Elle a un frère de 11 ans et une sœur de 7 ans. Elle vit à Contenot et joue du piano. Lucille aime le théâtre, et, au-delà de son aisance économique très probable, ses ressources culturelles familiales semblent particulièrement impressionner l'enseignante avec laquelle je me suis entretenue, qui rattache la famille de l'adolescente à une forme d'« *élite culturelle* » : « *ses parents ont carrément des places réservées dans les pièces de théâtre* ». Elle semble très bien perçue par l'équipe scolaire, à commencer par son enseignante qui, en plus de vanter son excellence scolaire, rajoute que c'est une « *super gamine, pas arrogante pour un sou* ».

**Maelys** a 13 ans. Son père est maçon/plaquiste et sa mère est secrétaire. Elle vit à Saint Robin et a une demi-sœur de 20 ans. Ses parents sont divorcés, elle voit son père le week-end. Elle fait, elle aussi, du piano. Ses origines, sinon populaires, au moins « moyennes » et probablement pas bourgeoises, ne semblent pas être perçues comme telles par son enseignante, qui imagine Maelys comme venant d'un « *milieu familial plutôt favorisé aussi* ». Peut-être la famille de Maelys tire-t-elle cette aisance plutôt de ressources économiques que culturellement légitimes. Peut-être aussi sa mère (avec qui elle vit) est-elle en couple avec quelqu'un de très pourvu en capitaux divers. Ou peut-être tout simplement l'enseignante assimile-t-elle Maelys et Lucille, étant donné que les deux jeunes filles forment un duo amical très soudé, ce qui la rend imperméable à la perception des différences d'origine sociale qui peuvent exister entre ces dernières. Toujours est-il que pour ce que j'en ai vu, il me semble que Maelys est plutôt issue des classes populaires<sup>38</sup> ou moyennes, et cet écart culturel avec son amie Lucille s'est parfois fait ressentir, j'y reviendrai. Sur le plan scolaire, « *c'est plus difficile pour elle, il faut qu'elle travaille davantage, ce qu'elle ne fait pas tout le temps* », même si « *c'est une gamine sympa qui ne pose pas de problème* ».

**François** a 14 ans. Son père est électro-mécanicien, et sa mère est employée dans une association œuvrant pour la réinsertion des personnes en grande difficulté. Il fait beaucoup de basket. Il a un frère de 16 ans qui est en première S et un demi-frère et une demi-sœur, de 23 et 19 ans. Ses parents sont divorcés. Il vit dans le quartier Flaubert, mais je ne sais pas précisément où. L'enseignante le décrit comme difficile à cerner : « *autant pour certains, on a une idée très claire de ce qu'ils vont faire dans le futur, autant là on a du mal à savoir* », résume-t-elle finalement.

---

<sup>38</sup> Ici, je spéculer sur son rattachement aux classes populaires du fait de la position sociale de ses parents, qui, selon les informations dont je dispose, me paraissent faire « l'expérience de la subordination » du fait de leur statut (Cf. Schwartz O. (2011), « *Peut-on parler des classes populaires ?* », La Vie des idées, 13 septembre 2011, page 13).

**Benjamin** a 13 ans. Son père est architecte et sa mère est responsable dans une direction du Conseil Régional. Il a un frère de 14 ans qui est en troisième, et une sœur de 10 ans. Il vit à Contenot et fait du handball. Issu d'un milieu qui semble donc fortement doté en capital social, économique et culturel, Benjamin est, toujours selon les propos de l'enseignante, « *intelligent mais il ne travaille pas assez* ».

**Elisa** a 12 ans. Ses deux parents sont architectes. Elle a une sœur qui est en troisième, et deux frères, de 10 et 5 ans, qui sont « *à l'école élémentaire<sup>39</sup> et maternelle* ». Elle habite dans le quartier Contenot-Flaubert et joue de la flûte traversière. Les premières minutes de mon entretien avec Elisa m'ont destabilisée, celle-ci dégageant une sorte de confiance en elle que je n'avais pas encore rencontrée chez les autres adolescents, et qui m'a presque intimidée.

**Léa** a 12 ans. Son père est professeur (dans l'acception courante du terme, je ne sais pas s'il a le statut de Professeur) de statistiques et de sciences de l'éducation à l'université, et sa mère est gestionnaire. Elle est fille unique, et vit elle aussi dans le quartier Contenot-Flaubert. Léa a de très bons résultats scolaires, mais est un peu plus discrète en classe que son amie.

**Samuel** a 12 ans. Ses deux parents sont Directeurs de projet, il a un grand frère de 15 ans et habite juste à côté de Contenot. Il fait du basket et de la boxe thaï. Son enseignante le décrit comme un élève « *avec beaucoup de logique* », dont les résultats scolaires sont « *pas mal* », particulièrement un travail qu'il lui avait rendu peu de temps avant que je m'entretienne avec elle, et qui l'avait impressionnée par son caractère universitaire et rigoureux. Je reviendrai d'ailleurs sur ce devoir.

**Clotaire** a 12 ans. Son père est consultant, et sa mère est kinésithérapeute. À leur sujet, l'enseignante, qui les a déjà rencontrés en conseils de classe et a soulevé leur sympathie, suppose qu'ils sont d'un milieu « *plutôt favorisé* ». Fils unique, Clotaire habite « *à Buville* ». En cherchant sur Internet, j'ai vu qu'il vivait dans une rue pavillonnaire du micro-quartier Platanes, ce qu'il m'expliquait ainsi : « *j'habite dans une maison (...) Mais si je continue à droite, c'est la banlieue* ». Il fait du foot, et j'ai découvert sur Internet qu'il était également dans un club de voile, même s'il n'a pas mentionné cette activité lorsque je l'ai interrogé sur les sports qu'il pratiquait. Sur le plan scolaire, Clotaire est « *un gamin intelligent, mais faut pas croire que tout est facile (...) Il acquiert un certain nombre de compétences qui lui permettent de résister à des petites tendances à faire n'importe quoi* ».

**Medhi** a 12 ans et demi, une sœur de 16 ans et une autre de 8 ans. Sa mère est femme au foyer et son père est artisan électricien. Medhi fait du water-polo. Les parents de Medhi, dont la position sociale ne laisse pas forcément présumer de fortes ressources en termes de culture légitime, semblent néanmoins disposer de certaines ressources économiques : son père n'est pas dans un statut de subalterne mais à son compte, et j'ai localisé leur appartement, il se situe dans une rue pavillonnaire du quartier Crepinet.

---

<sup>39</sup> Je cite les propos exacts de l'enquêtée ici car cette manière de dire la classe de ses frères, en parlant d'« *école élémentaire* », m'a paru faire état d'un langage amusant, car assez peu habituel et finalement presque soutenu. Peut-être est-ce un biais lié à mon propre langage, mais il me semble que couramment, le langage commun distingue plutôt école maternelle et « école primaire » (à tort d'ailleurs, puisque je découvre que l'école primaire est en fait l'ensemble comportant la maternelle et l'élémentaire, <http://eduscol.education.fr/cid46787/l-ecole-primaire.html>). Cette exactitude dans la manière de s'exprimer, cette minutie spontanée qui la pousse à employer les bons mots pour nommer les choses, étaient assez récurrentes chez Elisa, et disent quelque chose de son capital culturel et de son milieu.

**Leila** a 13 ans. Elle vit avec sa mère, qui travaille comme conseillère de clientèle dans une compagnie d'assurances. Son père est au chômage, il vit au Mans mais elle ne le voit que lorsqu'elle va chez ses grands-parents à Paris, où il la retrouve parfois pour les vacances. Elle habite dans le quartier Flaubert. Scolairement, l'enseignante m'explique qu'« *elle a besoin de vraiment travailler pour s'en sortir* », ce qu'elle ne fait a priori pas toujours. En résultent des notes moyennes, voire parfois faibles. Les propos de l'enseignante au sujet de la mère de Leila laissent supposer qu'elle nourrit des ambitions méritocratiques d'ascension sociale pour sa fille : elle est « *plutôt porteuse (...), la suit beaucoup et aimerait qu'elle s'en sorte par le travail* ».

**Anna** a 13 ans. Son père est « *architecte mais il est au chômage* » et sa mère est assistante sociale. Elle vit dans le quartier Crepinet, en compagnie de ses parents et de sa sœur de 8 ans. Elle joue de la guitare. Sur le plan scolaire, Anna est suivie par ses parents, « *manifeste de la bonne volonté* » et a des résultats corrects selon l'enseignante, mais « *il faut qu'elle bosse* ».

**Dounia** a 13 ans. Sa mère est sans emploi, son père est en formation pour être technicien (« *je crois* », ajoute-t-elle). Elle habite « *dans le quartier Contenot* », « *près du parc de la Roucardière* ». Après que je lui ai demandée quels transports elle prenait pour rentrer chez elle, elle m'a expliquée descendre du bus à l'arrêt Platanes, car c'est à côté de chez elle. J'ai spéculé sur le fait qu'elle habitait dans un immeuble au cœur d'un grand ensemble comme il y en a beaucoup dans cette zone, ce qui s'est confirmé lorsque je me suis entretenue avec d'autres élèves de la classe. Notons donc que, même si elle s'est définie plus comme habitante de Contenot que de Platanes, si l'on devait situer administrativement son lieu d'habitation, il se trouverait plutôt dans l'iris n° 0203<sup>40</sup>, à savoir celui intitulé justement Platanes. Elle a deux grands frères de 23 et 20 ans, tous deux habitent au domicile parental. Elle a également une petite sœur qui est au collège, en 6ème. Son enseignante explique que malgré des difficultés d'ordre familial, elle est volontaire et participe en classe, ce qui lui vaut la sympathie de l'enseignante (« *c'est une chouette gamine* »).

**Andréa** a 14 ans. Son père est mécanicien et sa mère est femme au foyer. Elle vit avec ses deux parents et est la cadette d'une fratrie de six enfants. Elle a trois frères de 28, 27 et 20 ans ; ainsi que deux sœurs de 29 et 23 ans. Au sujet de l'activité de ses frères et sœurs, voici ce qu'elle dit : « *y'en a un je sais pas il travaille dans quoi, je sais même pas. Y'en a un autre il travaille dans la peinture et y'en a un autre il recherche. Mes sœurs, y'en a une qui travaille, dans une usine un truc comme ça, et l'autre elle travaille pas* ». Elle habite à côté de l'arrêt de bus Platanes mais dit qu'elle habite à Buville « *pour aller plus vite* ». Cela nous apporte d'ailleurs un premier indicateur sur la manière dont elle perçoit l'espace et son propre ancrage spatial : alors que Dounia, qui descend au même arrêt de bus, disait plutôt habiter à Contenot, Andréa, elle, se considère comme habitante de Buville. Par cette manière de décrire son lieu d'habitation, elle se rattache alors symboliquement plutôt aux grands ensembles du quartier Buville-Contenot-Sainte Marguerite qu'à des fractions de ce quartier moins connotées populaires dans les représentations que l'on peut se faire de la ville de Nimère<sup>41</sup>. L'ancrage local est important aux yeux d'Andréa, voilà pourquoi j'en fais

<sup>40</sup> Cf. cette section du site de l'Insee qui propose un découpage statistique de la ville en fonction de 96 Iris, [http://www.insee.fr/fr/methodes/zonages/iris/cartes/carte\\_iris\\_44109.pdf](http://www.insee.fr/fr/methodes/zonages/iris/cartes/carte_iris_44109.pdf), page 13.

<sup>41</sup> On peut dire que le quartier « Buville » est porteur de plus de représentations à l'échelle niméroise que le micro-quartier « Platanes » par exemple, ne serait-ce que parce qu'il dispose d'une notoriété plus forte. Il est mentionné parmi les onze grands



d'ores et déjà mention. Cela pourra aider à comprendre ses goûts, représentations et pratiques culturelles par la suite. Andréa, m'explique l'enseignante, est en échec scolaire : « *ça pourrait être bien, mais elle ne fait rien, mais rien* ». Cette absence d'investissement dans ses études se ressent aussi dans son absence d'investissement dans la vie sociale de la classe, qui a également une incidence sur la manière dont elle perçoit ses camarades<sup>42</sup>, j'y reviendrai par la suite.

**Camille** a 14 ans. Son père est électromécanicien et sa mère est en congé parental mais était serveuse. Elle a une grande sœur de 19 ans, un frère de 17 ans et une sœur de 2 ans. Elle vit également dans le quartier Platanes : Andréa et elle sont voisines même si, sur la feuille qu'elle a remplie, Camille a défini son quartier différemment de son amie, puisqu'elle a écrit « *Contenot/Platanes* ». L'enseignante en parle comme d'une élève avec du potentiel, dont les résultats sont moyens : « *elle travaille peu et pourrait plus* ».

**Maximilien** a 12 ans. Il a été difficile de lui faire dire la profession de ses parents. Au sujet de son père, il dit ceci : « *oui il a un boulot mais je sais pas quoi moi... Il passe sa vie en rendez-vous mais j'en sais rien. Je crois qu'il aide les entreprises à démarrer* ». Quant à sa mère, il a écrit sur la feuille que je lui avais donnée lors de notre première rencontre qu'elle était « *dessinatrice* », l'enseignante ayant précisé qu'elle était en fait technicienne. Il vit dans le quartier Amende. Il est a priori plutôt bon élève, même si c'est variable en fonction des matières.

**Jérémy** a 12 ans. Si les fichiers disent que son père est électricien, lui élude le sujet et dit qu'il n'en a pas. Sa mère, avec qui il vit, est conseillère dans le service client d'une entreprise de téléphonie. Il a une sœur de 15 ans, et deux petits frères de 10 et 6 ans. Sa sœur est en première PA, « *production agricole un truc du genre* ». Il a écrit qu'il vivait à Contenot, « *à côté d'Intermarché* », dans un immeuble. Il joue de la batterie. Il est voisin avec Kévin. L'enseignante le considère comme irrégulier sur le plan scolaire, expliquant qu'il a des problèmes de rédaction, même s'il est « *volontaire à l'oral* ».

**Laura** a 13 ans. Ses parents sont divorcés, et elle vit avec sa mère, qui est femme de ménage. « *Malheureusement* » (dit-elle sur un ton taquin), elle a un petit frère de 9 ans. Elle vit dans un immeuble du micro-quartier des Lourdies, « *à côté de Bois-Connie en fait* », probablement dans un logement social (il y en a beaucoup dans ce secteur). Au niveau scolaire, Laura est « *en difficulté, un peu passive, pas ultra battante* ». Elle semble également être dans une période charnière au niveau de ses fréquentations. Elle connaît Elisa depuis longtemps, et vit à quelques rues d'elle, mais cette dernière s'en détache progressivement, c'est du moins ce que m'a expliquée leur enseignante. C'est aussi ce que j'ai pu observer lorsque j'ai demandé à Elisa avec qui Laura « traînait » dans la classe :

---

quartiers habituellement utilisés pour découper la ville (il est compris dans le quartier n° 2 « Buville-Contenot-Sainte Marguerite »). Parmi les trois quartiers associés pour former ce quartier n° 3, il n'est pas anodin non plus qu'Andréa se rattache plus à Buville qu'à Contenot, Buville véhiculant l'idée d'un quartier populaire (il est constitué de grands ensembles) quand Contenot renvoie plus à la portion gentrifiée (à dominante pavillonnaire) de ce 2ème quartier nimérois. Source :

[http://www.insee.fr/fr/insee\\_regions/themes/dossiers/dossier06/dossier06\\_ch13.pdf](http://www.insee.fr/fr/insee_regions/themes/dossiers/dossier06/dossier06_ch13.pdf)

<sup>42</sup> Le cas d'Andréa souligne d'ailleurs très bien les limites de mon enquête qui se propose de rentrer par l'école : pour elle, la classe n'est pas une scène sociale cruciale à investir, elle se concentre sur d'autres espaces, ce qui vient rappeler que le contexte de la classe n'est pas un contexte « naturel » pour observer des interactions entre pairs, mais bien un contexte institutionnel et construit.

« **AM** : Anissa (une élève de leur classe issue d'un milieu populaire) elle est dans la même bande que Laura, Maeva (une autre élève de la classe, elle aussi d'un milieu populaire), et tout ?

**Elisa** : ouais.

**Léa** : non, Laura elle est pas trop... (Elle ne finit pas sa phrase, mais fait référence à l'imitation péjorative qu'elle a faite précédemment d'Anissa et sa bande, en prenant des intonations agressives et gouailleuses)

**Elisa** : bah Laura un petit peu quand même.

**Léa** : ça va.

**AM** : Laura elle est entre deux groupes en fait, deux univers ?

**Léa** : oui (Elisa affiche un visage sceptique)

**AM** : elle ne parle pas « ouais, gniagnia » (j'essaie de reproduire la même imitation, que celle fournie par Léa au sujet de Maeva) ?

**Léa** : non, non.

**Elisa** : un peu...

**Léa** : oui, mais c'est marrant.

**Elisa** : oui, mais elle a des copines qui... (S'interrompt, puis passe à un autre sujet) »

Elisa, lorsqu'elle évoque Laura, a tendance à insister sur leurs différences, et associe cette dernière à un autre groupe, alors que Laura, elle, s'associe à Elisa sans mentionner les filles auxquelles cette dernière la rattache (« *Ouais, j'ai des amies dans la classe comme Elisa, Léa... Et Mélody aussi je traîne avec elle* »). Laura, qui mentionne des amies venant de milieux sociaux différents, rappelle surtout dès qu'elle le peut ses liens avec Elisa, comme lorsqu'elle explique qu'elles sont voisines (ce à quoi Jérémy lui rétorque que c'est faux, car « *Elisa habite dans une maison* »). Il semblerait néanmoins que depuis quelque temps, et face au rejet qu'Elisa manifeste partiellement à son encontre à en croire son enseignante, elle se tourne finalement de plus à plus vers de nouvelles filles : Maeva, Anissa et Mélody. Ces dernières n'ont pas accepté les invitations à s'entretenir avec moi que je leur avais fait transmettre par Laura. Elles ont toutes trois des difficultés scolaires<sup>43</sup> et je spéculer sur leur appartenance aux classes populaires, inversement à Elisa dont j'ai évoqué l'appartenance sociale bourgeoise et le haut degré de conformisme aux attentes scolaires précédemment.

**Kévin** a 12 ans. Son père est menuisier, sa mère est nourrice. Il a deux frères, de 3 et 5 ans et vit juste à côté de chez Jérémy, dans un immeuble du micro-quartier Contenot. Sur le plan scolaire, il présente des difficultés.

**Nathan** a 13 ans. Il est fils unique et vit seul avec sa mère. Ne sachant définir le métier de sa mère, il m'a d'abord écrit qu'elle était « *banquière* », avant de m'expliquer, lors de notre entretien, qu'il avait écrit ça « *parce [qu'il] savai[t] pas quoi mettre* » : sa mère travaille en fait dans plusieurs écoles primaires, « *le matin elle fournit l'accueil, les jeux de société, elle s'occupe aussi de gérer les grèves et le papier* ». L'enseignante m'a expliquée que cette

<sup>43</sup> Je les ai observées lors de la matinée passée dans leur classe et en ai déduit, via leur hexis corporelle (elles se tenaient de manière relâchée, s'exprimaient avec une intonation flegmatique ou virulente), leur attitude plutôt désinvolte et déconcentrée en classe (Anissa est arrivée en retard et n'a pas sorti ses affaires du cours, Mélody et Maeva étaient à côté de moi et discutaient entre elles), et ce que l'enseignante m'a dit d'elles (ces trois élèves « *sont en grande difficulté* »), qu'elles étaient issues d'un milieu populaire. Je n'ai certes pas de données chiffrées ou spatiales pour objectiver leur appartenance aux classes populaires, mais c'est ainsi que je les rattacherai néanmoins par la suite. Je m'intéresserai aussi à elles car j'ai pu avoir accès à certains de leurs goûts ou de leurs pratiques de mise en scène d'elles-mêmes, à travers l'observation de leurs profils Facebook, sur lesquels je suis tombée lors de mes vagabondages numériques.

dernière occupait un emploi administratif. Nathan m'explique qu'il habite dans un appartement à Contenot, « *plutôt vers le bas, là où il y a les usines et tout et tout, près de l'usine saint martin* ». Il y a quelques années, il habitait dans une rue du quartier Buville où l'on trouve des logements sociaux. Lorsqu'il a évoqué son logement en présence de ses camarades, Nathan disait vivre « *loin, loin, loin* » de ses amis, dans une grande rue « *près du Liddl* », alors que les autres se situaient « *près de l'Intermarché* »<sup>44</sup>. À partir de tous ces éléments, j'ai supposé, et les propos de l'enseignante, qui sait où il vit, ont corroboré cette idée, qu'il vivait dans une rue investie par les classes populaires. Sur le plan scolaire, il est a priori volontaire et investi, mais « *tourne péniblement autour de 10* ».

On constate en fait, parmi mes enquêtés, une sur-représentation d'enfants d'architectes, de cadres d'entreprises et de personnes travaillant dans des métiers en lien avec la culture. Ces derniers vivent beaucoup dans le quartier Contenot, et sont probablement issus de familles ayant un capital culturel important, mais aussi un patrimoine économique suffisamment conséquent pour avoir pu accéder à la propriété dans ce quartier gentrifié où les prix sont, désormais, très élevés. Plus que des personnes de classes moyennes intellectuelles à fort capital culturel (qui représentent le profil-type des premières vagues de gentrificateurs), les parents de ces adolescents sont probablement plutôt représentatifs de la bourgeoisie progressiste, que Sylvie Tissot a décrite dans son enquête sur le quartier South End de Boston<sup>45</sup>. Ils sont fortement diplômés et disposent d'un patrimoine économique, mais se distinguent de la bourgeoisie des beaux quartiers anciens par leurs engagements et leurs discours en faveur de la mixité sociale. Cette idée rejoint d'ailleurs mon hypothèse, concernant les motivations « citoyennes » qui pousseraient ces parents issus d'une bourgeoisie culturelle à scolariser leurs enfants dans un établissement de ce type.

À côté de ces adolescents fortement pourvus en ressources de tous types, on retrouve des adolescents étant plutôt dans une situation inverse : issus de milieux modestes, a priori faiblement dotés en capitaux culturels, et vivant dans des quartiers d'habitat social.

Entre les deux, on trouve peu d'adolescents issus de milieux intermédiaires. Si certains, comme Maelys (13 ans, 4ème, père maçon plaquiste, mère secrétaire), François (14 ans, 4ème, père électro-mécanicien, mère employée) ou Medhi (12 ans, 5ème, père artisan électricien et mère sans emploi), sont peut-être issus de milieux à ressources économiques assez importantes, les autres me semblent combiner de faibles ressources financières et des capitaux culturels peu légitimes. Ce mélange d'adolescents venus de milieux très différents corrobore les précisions préalablement établies sur le terrain.

---

<sup>44</sup> La proximité de ces différents magasins et du lieu d'habitation de mes enquêtés peut, en elle-même, être un indicateur potentiel de leurs caractéristiques sociales. Nathan vit près de Liddl, qui est une enseigne de « hard discount » proposant des prix très bas, alors qu'Intermarché est une enseigne de grande distribution où les prix pratiqués sont moins avantageux. Or, si l'on prend comme acquis le fait que les enseignes présentes dans un quartier ont quelque chose à dire des caractéristiques sociales de ce dernier, ne serait-ce que pour des raisons de marketing qui incitent les distributeurs à s'adapter aux ressources de leurs clients potentiels, il semble que la présence d'un Lidl près de chez Nathan puisse être un indicateur du caractère « populaire » de son quartier.

Au sujet des stratégies spatiales des entreprises du commerce et des services, voir par exemple les travaux de Gérard Cliquet (2002), « *Le géomarketing : méthodes et stratégie du marketing ...* », et « *stratégies du marketing spatial* », Editions Cliquet G., Paris, Hermès.

<sup>45</sup> Tissot S. (2011), « *De bons voisins. Enquête dans un quartier de la bourgeoisie progressiste* », Paris, Raisons d'agir, coll. « Cours et travaux ».

### 3.4 – Avantages de la monographie : saisir des données sur des rapports sociaux réels

Si l'on peut considérer l'ancrage monographique de mon enquête comme une faiblesse méthodologique (peu de représentativité, pas de moyen de comparer des collèges aux modes de recrutement différents, difficulté à sortir du contexte précis du terrain, source unique, ancrage trop singulier...), on peut aussi le voir, et c'est bien évidemment mon parti-pris, comme une véritable source de richesse compte-tenu de ce qui m'intéresse.

Le collège propose une configuration particulière mais éclairante pour mettre au jour des rapports sociaux qui auraient, si je m'étais dispersée dans plusieurs établissements, été difficilement perceptibles. En effet, le collège est mixte. Il permet donc de voir comment, lorsqu'ils sont mélangés les uns aux autres ; des jeunes issus de différents milieux interagissent et s'organisent. J'ai eu accès aux mœurs d'adolescents issus d'univers différents, et donc à une sorte de microcosme mixte qui m'a permis, non pas de spéculer sur des rapports que je n'aurais pas réellement observés, mais au contraire de partir de rapports existants et de les analyser. Avec une approche cherchant à tout prix à établir un échantillon mixte, d'élèves recrutés dans des collèges différents, j'aurais pu tomber dans l'écueil qu'évoque Stéphane Beaud en citant J-C Passeron, lorsqu'il parle du « quantitatif honteux »<sup>46</sup> qui pousse certains chercheurs à traiter les résultats de leurs entretiens comme ils traiteraient des résultats statistiques, sans rendre compte des singularités ou des cohérences que les entretiens seuls peuvent permettre de mettre au jour. Si j'avais eu accès à plusieurs établissements « clivés socialement », comme c'était mon objectif de départ, peut-être aurais-je eu du mal à adopter l'approche qui est la mienne ici, et qui fait autant état des singularités ou régularités culturelles des adolescents que de leur dimension interactive et contextuelle. En effet, un terrain plus diversifié et plus éclaté, même s'il n'aurait pas été foncièrement négatif -cela peut permettre des comparaisons entre différentes configurations lorsque le contexte est bien posé- m'aurait fait perdre en densité et en unité dans les matériaux recueillis. C'est en cela que mon enquête est ethnographique et interactionniste : les réflexions que je propose au sujet des liens unissant ces adolescents, que ce soit des liens de sociabilité comme des liens en termes de points communs et de différences, ne sont pas « artificielles », au sens où ce ne sont pas des rapprochements théoriques au sujet de personnes qui ne partagent pas une même réalité. Ainsi, en ayant accès aux relations qu'entretiennent *réellement* ces adolescents les uns avec les autres, aux représentations qu'ils se font des autres et de leurs goûts, on peut introduire en finesse la place que prend la socialisation amicale dans la construction et l'affirmation des goûts adolescents. On peut reconstituer les mécanismes par lesquels les rapports aux autres, et particulièrement les rapports aux autres du même âge ici, façonnent les goûts et la manière de les présenter.

---

<sup>46</sup> À ce sujet, voir Beaud S. (1996), op.cit, pages 278-280.

Toutes ces précisions étant posées, exposons maintenant le plan, qui fonctionne comme trois hypothèses allant de l'échelle la plus large à l'échelle la plus serrée, en vue de répondre à la problématique suivante :

*« Quelles logiques peut-on établir pour penser les rapports des adolescents à la culture, que ce soit dans leurs clivages comme dans leurs points communs ? »*

Je m'intéresserai d'abord au contenu des biens culturels consommés par ces adolescents ; pour ensuite me focaliser sur leurs modes d'appropriation différentiels en termes de culture, et je ré-introduirai enfin la nécessité de penser ces logiques comme encadrées dans un terrain bien spécifique.

La conclusion, elle, évoquera les logiques qui, selon-moi, furent les plus significatives pour penser l'adolescence dans ses clivages et ses points communs.

## Partie 2

---

### L'AUTOCENTRISME COMME PRINCIPE DE CONSOMMATION CULTURELLE ADOLESCENTE

---

On retrouve, chez tous les adolescents dont il est question ici, un impressionnant continuum entre le contenu de leurs pratiques ou goûts culturels, et leur propre existence. J'aurai recours au concept exploratoire<sup>47</sup> d'autocentrisme pour tenter de théoriser cet impressionnant phénomène. Si on retrouve des traces de cette continuité entre la vie quotidienne des adolescents et ce qu'ils aiment consommer en termes de culture lorsque l'on s'intéresse aux « biens culturels traditionnels », c'est-à-dire ceux dont le support est antérieur à l'arrivée du numérique, c'est précisément dans les consommations culturelles liées à Internet que les adolescents m'ont semblé chercher le plus à se retrouver. Que ce soit en regardant des vidéos qui fonctionnent ensuite comme tremplins à certaines activités quotidiennes, mais aussi en regardant des vidéos qui renvoient à leurs activités de tous les jours sans pour autant transformer leur visionnage en une expérience concrète, le continuum est là. Il est peut-être encore plus là pour les adolescents de milieu populaire. Ces derniers, à travers leurs pratiques de consommation audiovisuelles sur Internet, font une sorte d'usage rationnel du temps passé à regarder des vidéos : au-delà du fait qu'ils aiment se retrouver dans ce qu'ils voient, ils entretiennent, du fait-même des vidéos qu'ils regardent, de véritables ressources d'autochtonie<sup>48</sup>. Enfin, nous nous intéresserons à une pratique d'écriture et de lecture amateur et connectée qui me paraît, par bien des égards, être la forme la plus poussée de cet autocentrisme adolescent.

#### 1 – Les biens culturels traditionnels, vecteurs les plus diffus de ce continuum

##### 1.1 – Un traditionnel fond d'évasion par rapport au quotidien

Bien sûr, dans un sens, jouer ou se cultiver, c'est sortir de soi. C'est d'ailleurs ainsi que les premiers théoriciens du loisir, comme Joffre Dumazedier<sup>49</sup> ou Joachim Israël concevaient, dès les années 60 une des fonctions de ce dernier : s'émanciper, s'éloigner de la vie de tous les jours. Si la société a évolué depuis et que les pratiques culturelles ou de loisirs ne sont plus conçues par les sociologues aussi schématiquement que comme « l'évasion de la misère, qu'on noie dans l'alcool »<sup>50</sup>, reste que cette dimension d'extraction à la routine continue à trouver un certain écho au regard des pratiques de mes enquêtes.

---

<sup>47</sup> Au sujet de la fécondité heuristique des concepts exploratoires pour l'enquête de terrain, voir : Olivier De Sardan J.P (1995), « *La politique du terrain, sur la production des données en anthropologie* », Enquête, page 93.

<sup>48</sup> J'emploie pour l'instant le terme de « ressources d'autochtonie », pour ne pas spéculer sur l'existence d'un capital avant d'avoir essayé d'en faire la démonstration. Toujours est-il que lorsque j'aborderai le grand continuum qui lie les pratiques de consommation audiovisuelles des adolescents de milieu populaire avec leur vie dans le quartier, je tenterai de discuter l'adaptabilité de cette notion au sujet du terrain qui m'anime. Cf. Retière J-N. (2003) Autour de l'autochtonie. Réflexions sur la notion de capital social populaire, Politix, Vol. 16, n° 63, page 143.

<sup>49</sup> Cf. Dumazedier J. (1962), « *Vers une civilisation du loisir ?* », Paris, Editions Le Seuil. Joffre Dumazedier y décline trois fonctions du loisir (le délassement, le divertissement et l'épanouissement).

<sup>50</sup> Cf. Israël J. (1967), « *Aspects sociologiques du loisir et des activités de loisirs* », in L'homme et la société, n° 4, page 146.

Ainsi, quand les garçons (et certaines filles) jouent à *Minecraft* sur leur ordinateur et peuvent réinventer à l'infini un monde fictif, ils endossent un rôle de créateur divin que leur condition d'êtres humains ne leur permettra jamais d'atteindre autrement qu'en chimère. Ils se placent alors bel et bien hors de leur champ des possibles, et se voient conférer par leurs pratiques de loisirs des pouvoirs radicalement coupés de toute réalité. Quand ils regardent ou lisent des dystopies comme *Hunger Games*, *Le Labyrinthe*, *Harry Potter* ou encore *Divergente*, les adolescents, là encore, se plongent dans un univers totalement fictif, dans des sociétés imaginaires qui présentent une grande altérité par rapport à leur condition. Quand ils écoutent des chanteurs issus de la scène américaine comme Ariana Grande pour Dounia (13 ans, 4ème, père en formation pour être technicien, mère sans emploi), Pharell Williams pour Anna (13 ans, 4ème, père architecte au chômage, mère assistante sociale), Rihanna ou Niki Minaj pour Camille (14 ans, 4ème, père électromécanicien et mère serveuse en congé parental), ils dépassent leurs repères géographiques et sociaux pour porter leur attention sur un univers glamourisé et scénarisé qui, d'une certaine manière, les éloigne de la relative trivialité de leur quotidien.

L'une des dimensions de cette évasion par la culture est verbalisée par Ando (13 ans, 4ème, père fabriquant de bougies et mère aide-soignante), qui se fascine pour le cinéma américain à gros budget :

« En fait pour moi ça dépend juste du budget. Les films français et les films américains ça a rien à voir. Dans *Need For Speed* y'a des voitures qui coûtent à peu près un million d'euros, ils l'ont en plusieurs exemplaires, et ils osent encore la détruire (air transcendé), alors qu'en France ils en prennent une, ils la dessinent sur image, ils la font en synthèse et ils la cassent, ça c'est c'est pas du tout mon truc... »

Ce qui le captive le plus dans les films d'action américains, c'est l'opulence économique extraordinaire dont ils témoignent, et, à travers ça, la capacité du médium cinématographique à représenter le tout possible, la démesure, bref, à faire diversion avec la réalité<sup>51</sup>. Ainsi, ce qu'Ando apprécie dans le cinéma d'action à gros budget, c'est finalement sa capacité à proposer des choses peu communes, spectaculaires : « moi ce qui m'intéresse dans les films c'est quelque chose qu'on peut pas reproduire, des trucs de fou quoi ». Si, pour Ando, la magie extractrice du cinéma passe essentiellement par l'originalité et les prouesses techniques, elle peut se manifester sous différentes formes. Dans cette logique, c'est la capacité du cinéma à proposer des univers enchanteurs qui émerveille Mila (12 ans et demi, 5ème, père architecte-designer, mère professeur de pilates) et Adélie (12 ans et demi, 5ème, père architecte, mère professeur de lettres classiques et de yoga) lorsqu'elles évoquent un passage du film *Lou* :

---

<sup>51</sup> À ce sujet, voir Lamoureux C. (2014), « La sociologie du cinéma, genèse et état des lieux », « Autour de la représentation de la frontière : migrations et conquêtes de nouveaux territoires », colloque du 21 mai 2014, Université de Limoges, Omij.

« **Mila** : il y a des trucs assez bien, ça donnait envie... À un moment donné, elle rentre dans une boîte et en fait à l'intérieur c'est plein...

**Adélie** (la coupe, voyant directement à quelle scène fait allusion son amie) c'est que des coussins...

**Mila** (émerveillée, avec une gestuelle qui imite le délassé et un ton reposé) que des coussins...

**Adélie** : elle rentre dans un coffre, et en fait il y a une autre salle en dessous. Multicolore, avec plein des télé et tout.

**AM** : ça vous faisait rêver ça ?

**Mila** (sourit, et soupire, comme déçue que tout cela ne soit que fictif) ouais. »

La culture sous sa forme cinématographique se présente ici comme moyen d'expérimenter, par la fiction, des rêves inaccessibles. Cette scène, qu'elles relatent de manière quasiment onirique est peut-être d'autant plus magique à leurs yeux que le film *Lou* n'est parcouru de scènes enchanteresses que de manière éparse. Alors que l'ensemble du film est plutôt construit dans un univers vraisemblable et non imaginaire, certains passages sont emprunts de détails fantaisistes. Il ne m'étonnerait pas que cette proximité avec le quotidien des deux adolescentes (l'héroïne du film a leur âge), mêlée à cet univers enchanteur et porteur de fantasmes enfantins, ait décuplé leur émerveillement.

Pour ces adolescents, lire ou regarder des films peut aussi être une manière de se fantasmer des histoires grandioses aux vertus cathartiques qui leur permettent, pour reprendre les mots de Christophe Lamoureux, « d'expulser les passions, les contentieux, les controverses, en les faisant revivre sur le terrain (inoffensif) de la fiction »<sup>52</sup>. C'est le cas de *Nos étoiles contraires* par exemple, qui raconte l'histoire d'amour entre deux adolescents atteints d'un cancer en phase terminale. La capacité de ce film romantique à contrer les déterminismes (médicaux, sociaux) et à proposer une histoire originale, éloignée d'un quotidien trop fade, émeut Lucille (13 ans, 4ème, père architecte, mère conseillère dans le secteur culturel). « *Oui mais là ils ont tous les deux un cancer, c'est trop bien qu'ils se soient rencontrés* », répond-elle, révoltée, à Olivier (13 ans, 4ème, père consultant -en arrêt maladie-, mère commerçante) lorsqu'il critique le manque d'originalité du film car « *il y a des millions de gens malades en France* »<sup>53</sup>. C'est grâce à cette trame fictive que peut avoir lieu l'expulsion des passions et l'exacerbation des manifestations émotives tant convoitées par certaines. Ainsi, dans le petit questionnaire que je lui ai fait passer sur ses goûts, Lucille souligne avoir « *énormément pleuré devant ce film (et le livre)* ». Anna (13 ans, 4ème, père architecte au chômage, mère assistante sociale), dans ce même questionnaire, explique qu'elle aime les films tristes ou émouvants car « *ça fait du bien de pleurer* »<sup>54</sup>.

Malgré cette possibilité incontestable d'une évasion que procurent la culture ou les loisirs, il m'a semblé que les adolescents ne cherchaient pas, loin de là, à s'oublier réellement à travers les choses qu'ils lisent, regardent, ou écoutent, ou à travers leur utilisation des ressources numériques mises à leur disposition. J'ai vu dans cet oubli de soi très mineur un principe commun à mes enquêtés, dont je vais maintenant rendre compte.

<sup>52</sup> Ibid, page 8.

<sup>53</sup> Ce n'est pas le sujet de cette partie, mais on peut d'ailleurs supposer qu'Olivier considère comme particulièrement peu original et anodin le fait de mettre en scène des personnes malades lorsque l'on sait que son père, lui-même, a actuellement des problèmes de santé qui l'obligent à rester en arrêt maladie. Cet épisode biographique propre à Olivier peut d'ailleurs, lui aussi témoigner de cette espèce de rejet du quotidien au cinéma, et du refus de voir dans la fiction un miroir à sa propre existence.

<sup>54</sup> Nous verrons plus tard que cette dimension sentimentale et romantique de la réception des œuvres de fiction est loin d'être commune à toutes les filles que j'ai rencontrées.



## 1.2 – Se retrouver dans ces biens culturels « traditionnels »

Même si ce n'est pas au sujet de ce type de biens culturels que le phénomène est le plus frappant, on peut tout de même déjà constater des continuités entre l'intérêt que les adolescents leur trouvent et ce qu'ils expérimentent au quotidien. Je vais m'atteler à en faire la démonstration.

Ici, je désignerai ce phénomène par lequel les adolescents, d'une manière ou d'une autre, se retrouvent dans les contenus culturels qui leurs plaisent en parlant d'autocentrisme. Ce terme me semble plus adapté à exprimer l'idée du continuum que celui d'égoïsme, beaucoup trop connoté moralement, et de toute façon pas réellement adéquat pour signifier ce qui attire mon attention. En effet, par autocentrisme, je n'entends pas une tendance *personnelle* à tout ramener à soi en tant qu'individu singulier (l'égoïsme), mais plutôt une tendance *partagée* à aller vers ce qui renvoie à soi, "soi" étant considéré dès lors comme une *condition* (être un garçon, être une fille ; avoir 12, 13 ou 14 ans ; être de tel ou tel milieu ; vivre dans tel ou tel quartier).

Cet autocentrisme se manifeste d'abord par une tendance, partagée aux adolescents que j'ai rencontrés, à s'intéresser, dans les biens culturels qu'ils consomment, à des personnages (ou des personnes) qui ont plus ou moins leur âge. En effet, les sagas à succès que j'ai évoquées précédemment, et qui touchent tant Dounia (13 ans, 4ème, père en formation pour être technicien, mère sans emploi) ou Nathan (13 ans, 5ème, mère employée) qu'Elisa (12 ans, 5ème, parents architectes) ou Benjamin (13 ans, 4ème, père architecte, mère responsable au Conseil Régional), transcendant ainsi globalement les milieux sociaux, mettent toutes en scène des adolescents. Dans *Hunger Game*, l'héroïne, Katniss, a 16 ans. Tris, héroïne de *Divergente*, a le même âge, tout comme Thomas, personnage principal du *Labyrinthe*. *Harry Potter*, héros éponyme de la saga à succès, a 11 ans au début de la série, et grandit avec ses lecteurs. Pour en revenir au film *Lou*, qui a surtout plu à des filles parmi mes enquêtés, l'héroïne a une douzaine d'années. Les exemples sont déclinables à foison parmi les goûts plus spécifiques que revendiquaient les adolescents : les héros des romans de Malika Ferdjoukh<sup>55</sup> beaucoup appréciés par Anna (13 ans, 4ème, père architecte au chômage, mère assistante sociale) ou Elisa (12 ans, 5ème, parents architectes), sont tous assez proches de leur âge, que ce soit Willa (12 ans) dans *Chaque soir à onze heures*, Hortense et Bettina (11 et 14 ans) dans *Quatre sœurs*, ou encore Harry (16 ans) dans *La bobine d'Alfred*. Camille (14 ans, 4ème, père électromécanicien et mère serveuse en congé parental) suit activement Théo Gordy sur *Youtube*, un garçon de 19 ans proposant des chroniques vidéos (des *podcasts*) à visées humoristiques. Néanmoins, cette dimension de l'autocentrisme culturel adolescent, « générationnelle » (au sens où elle les pousse à s'intéresser fréquemment à des individus de leur génération), peut être remise en question, et ne constitue certainement pas le point le plus frappant du phénomène. En effet, on peut très bien supposer que, plus qu'une attirance initiale de mes enquêtés pour des personnages ou personnalités jeunes, cette observation soit une sorte de conséquence collatérale de l'existence d'un fort marché de l'offre culturelle à destination des adolescents. Ce marché,

---

<sup>55</sup> Lorsque les deux adolescentes m'ont parlé de cette auteure, elles l'ont toutes deux fait en citant son nom et pas uniquement les titres de ses ouvrages, ce qui constitue un indicateur de la manière, savante, dont elles se réapproprient leur culture. Je reviendrai sur ces modes d'appropriation socialement clivés. Notons juste d'entrée de jeu que Bernard Lahire, dans sa recherche de profils dissonants ou consonants, est particulièrement sensible à ce genre de détails lorsqu'il relate la « culture des individus » qu'il a rencontrés. Cf. par exemple la description du profil culturel de Johan : Lahire B. (2006) [2004], « *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinctions de soi* », Éditions La Découverte, Paris (ré-édition de 2006), pages 228-230.

particulièrement ciblé, synthétiserait alors les attentes adolescentes (que Julien Duval, au sujet du cinéma et de la télévision, qualifie de « tournées vers le divertissement »<sup>56</sup>) et les traduirait de manière particulièrement codifiée, créant ainsi le genre du « film pour jeunes » (via, pour le cinéma, une « stratégie des *Blockbuster* »<sup>57</sup>). Ensuite, par un effet de conformisme à l'offre qui leur est proposée, les adolescents se dirigeraient tout particulièrement vers ces productions aux schémas souvent similaires<sup>58</sup>. Toujours est-il que l'on retrouve, dans d'autres aspects des biens culturels « traditionnels » que les adolescents apprécient, des éléments qui peuvent être interprétés comme des traces de leur quotidien.

===== **ENCADRE N° 2** =====  
**Se retrouver dans le registre de langage adopté par la fiction**  
**Le cas d'Olivier**

Évoquons par exemple ici un livre qu'Olivier (13 ans, 4ème, père consultant -en arrêt maladie-, mère commerçante) m'expliquait aimer :

« **Olivier** : moi j'ai un livre que j'adore, c'est un livre un peu surréaliste, mais c'est un livre où en fait c'est une mère et un fils qui s'écrivent en sms. C'est super bien.

**AM** : ils s'écrivent en sms, genre pour dire « c'est qui » ils écrivent « C ki ? » avec un grand « c » et « k » « i » par exemple ?

**Olivier** : heu non...

**AM** : ha tu veux dire qu'ils s'envoient des sms ?

**Olivier (enthousiaste)** : ouais alors en fait ça parle d'une grand-mère qui... Euh d'une mère, un peu vieille, qui achète un Iphone et qui sait pas du tout bien s'en servir et qui est un peu bête et qui parle souvent avec son fils... Et c'est très bien ce livre. Ça s'appelle Avec maman. »

L'aspect plaisant qu'Olivier trouve à ce livre semble résider tout particulièrement dans la ressemblance qu'il met en scène avec ses propres pratiques de communication. Le fait que l'histoire se raconte par sms, sorte de roman épistolaire moderne, lui confère un côté ludique dans lequel Olivier aime observer les décalages entre les sms écrits par un garçon (comme lui, habitué de ce mode de langage bien particulier), et ceux rédigés par « une vieille un peu bête » qui a visiblement plus de difficultés à manier le smartphone. L'ouvrage propose une continuité forte avec le quotidien d'Olivier car il utilise des codes d'écriture qui lui sont familiers. Une autre continuité, plus personnelle et probablement moins généralisable aux adolescents, entre ce livre et la vie d'Olivier réside dans l'histoire. L'ouvrage témoigne finalement d'une relation complice entre un

<sup>56</sup> Duval J. (2011), « L'offre et les goûts cinématographiques en France », Sociologie, n° 1 vol 2, page 22.

<sup>57</sup> Ibid.

<sup>58</sup> Il ne s'agit ici que d'une hypothèse rapide, qui mériterait à elle seule une véritable réflexion. C'est d'ailleurs cette optique que poursuit Christine Détrez au sujet des mangas dans son article sur les shojos et les shonens. Elle y analyse la manière dont les adolescents s'emparent de l'offre stéréotypée qui leur est destinée, en la détournant parfois. Cf. Détrez C. (2011), « Des shonens pour les garçons, des shojos pour les filles ? Apprendre son genre en lisant des mangas », Réseaux, volume 29, n° 168-169, Editions Hermes.

Les « liens inextricables qui unissent la "préadolescence" et le marché » ont aussi fait l'objet d'une analyse ici : De Julio S. (2014), « Entre catégorisation et indétermination. L'imagerie des frontières de l'enfance dans la presse féminine et dans la presse 'jeune' », Revue des sciences sociales, n° 50, pages 26-33.

filis et sa mère, or Olivier, qui, contrairement à d'autres pour lesquels ce discours était quasiment absent, a beaucoup évoqué ses parents durant l'entretien (« *moi j'aime pas trop les films de science fiction, mais ma mère elle adore ça...* » (...) « *Elle est très science fiction* » (...) « *Par exemple Robocop, c'est un film de science fiction, elle l'a vu l'autre soir, j'ai regardé quelques minutes avec elle pour commencer, et j'ai pas trop apprécié, je suis reparti dans ma chambre* » (...) « *Par exemple l'autre jour j'ai vu Highlander, et ça a pas du tout bien vieilli. Je l'ai vu avec ma mère parce que c'est science fiction un peu* »). Il semble entretenir avec eux des relations denses et approfondies : ils partagent fréquemment des moments de convivialité, ne serait-ce qu'à travers le visionnage de films. Il a aussi une connaissance fine des goûts de ses parents (et en l'occurrence ici, de sa mère), c'est donc au moins doublement que ce livre le renvoie à son quotidien. Néanmoins, c'est probablement parce que ce livre, au-delà de sa simple trame narrative, et dans sa forme-même, fait écho à la propre expérience langagière d'Olivier que celui-ci le trouve tellement « *super* ». J'ai constaté ce phénomène de manière encore plus frappante dans les pratiques de lecture des adolescentes de milieu populaire, mais j'y consacrerai un développement particulier.

---

N'allons pas croire que l'autocentrisme est uniquement une affaire d'identification avec des personnages (ou des personnes). Cette empreinte du quotidien, du similaire, dans les contenus culturels fréquentés par les adolescents, et dans les fonctions qu'ils leur accordent, est réellement pluridimensionnelle.

## 2 – Prolonger le quotidien via les biens culturels audiovisuels

Même si le contenu des biens culturels plébiscités par les adolescents, lorsqu'il est question de cinéma ou de lecture, relate une forme de centrisme sur eux-mêmes, c'est, je crois, particulièrement dans le domaine des nouveaux médias<sup>59</sup> que cette continuité entre l'existence des adolescents et ce qu'ils regardent est la plus frappante.

### 2.1 – Les biens audiovisuels comme notices d'utilisation virtuelles

Les adolescents que j'ai rencontrés sont presque tous adeptes du visionnage de vidéos sur Internet.

Certes, la fréquence à laquelle ils s'adonnent à cette pratique reste variable. Dans le questionnaire que je leur ai fait remplir un mercredi matin, le verdict est équivoque pour les 4ème : les adolescents de milieu populaire déclarent tous avoir passé un temps supérieur

---

<sup>59</sup> J'entends par là une définition large des nouveaux médias, renvoyant particulièrement à Internet et aux activités qui s'y déroulent, mais aussi aux nouveaux supports qui permettent l'accès à Internet : les tablettes, les smartphones, et, plus historiquement, les ordinateurs. Ces médias, qui ont tout au plus une vingtaine d'années, peuvent être vus comme « nouveaux » par contraste avec les médias plus traditionnels, comme la télévision, la radio, ou les supports papiers. Il n'y a pas d'acception journalistique derrière mon emploi du mot média, considéré ici comme le pluriel de *médium*, qui signifie littéralement « milieu », « intermédiaire », et donc, pour moi « support de communication ou d'information », et ici, plus largement, de culture.

sur l'ordinateur à celui déclaré par les adolescents de milieux bourgeois<sup>60</sup>. Chez mes enquêtés de 5ème, la différence entre les temps passés sur l'ordinateur dresse moins facilement des profils-types, et ces temps sont nettement plus élevés que chez les 4ème. C'est probablement en partie dû au fait que les 5ème ont rempli mon questionnaire un jeudi matin, soit le lendemain d'un jour où ils n'avaient pas cours l'après-midi, et disposaient donc de plus de temps disponible pour se consacrer à leurs loisirs. Néanmoins, les différences sont plutôt genrées dans cette classe : les garçons déclarent globalement avoir passé beaucoup de temps devant l'ordinateur (de 2 à « 24 heures »<sup>61</sup>), alors que les filles citent une utilisation de l'ordinateur beaucoup plus restreinte (de 0 à 1 h 00-1 h 30<sup>62</sup>). On peut raisonnablement imputer cet écart à la pratique intensive de jeux-vidéos que déclaraient tous mes enquêtés masculins en 5ème, au prix, pour certains, d'aménagements mis en place par les parents pour réguler l'utilisation informatique de leurs fils. C'est le cas par exemple de Clotaire (12 ans, 5ème, père consultant et mère kinésithérapeute), qui a droit à « 2 heures (d'ordinateur) par jour et plus le week-end », ou de Maximilien (12 ans, 5ème, père consultant, mère dessinatrice technicienne), dont les parents essaient péniblement de réduire le temps considérable passé devant un écran : « *avant mes parents me poussaient à aller à la bibliothèque (...) Pour réduire, que je passe moins de temps sur ma console. Maintenant ils m'achètent des livres, alors...* ». Il faut dire que ce dernier est bien équipé sur le plan informatique : « *bah j'en ai deux dans ma chambre (ordinateurs). Il y a un portable et un fixe. (Tu utilises les deux ?) Oui, c'est pour des jeux en ligne* », il dispose également d'une télévision, qui lui sert principalement « *pour des branchements* ».

Ce clivage de genre parmi les élèves de 5ème au sujet de la fréquence de leurs pratiques informatiques entre en adéquation avec l'assertion de Sylvie Octobre et ses collègues du DEPS, selon laquelle « les garçons, dès l'enfance [et jusqu'à 17 ans], jouent à des jeux vidéos sur ordinateur bien plus souvent que les filles »<sup>63</sup>.

Mais, ce constat d'un temps différentiel passé sur un ordinateur étant posé et plus ou moins explicité par la question des jeux-vidéos qui occupent une importante partie du temps consacré par les garçons, surtout les 5ème, à l'ordinateur ; il importe surtout de voir ce que pourrait cacher ce constat purement quantitatif et un peu rapide. Revenons-en alors à mon postulat : les adolescents que j'ai rencontrés, chacun à leur manière, et peu importe leur genre ou leur origine sociale, visionnent, sur le net, des contenus qui se situent dans une

<sup>60</sup> **Réponses des adolescents de milieux bourgeois :** Olivier (13 ans, 4ème, père consultant -en arrêt maladie-, mère commerçante) : n'a pas utilisé d'ordinateur la veille ; Firhun (13 ans, 4ème, père professeur d'informatique et gérant d'une société de conseil, mère responsable marketing) : 10 minutes ; Benjamin (13 ans, 4ème, père architecte, mère responsable au Conseil Régional) : non renseigné ; Lucille (13 ans, 4ème, père architecte, mère conseillère dans le secteur culturel) : 10 minutes ; Anna (13 ans, 4ème, père architecte au chômage, mère assistante sociale) 15 minutes « *pour regarder mes mails* ». **Réponses des adolescents de milieux populaires ou intermédiaires :** Ando (13 ans, 4ème, père fabricant de bougies et mère aide-soignante) n'a pas été sur le net la veille, mais a passé « 2-3 heures » devant la télévision ; Maelys (13 ans, 4ème, père maçon plaquiste, mère secrétaire) 25-30 minutes ; François (14 ans, 4ème, père électro-mécanicien, mère employée) 2 heures ; Leila (13 ans, 4ème, père au chômage, mère conseillère de clientèle en agence) : 30 minutes ; Dounia (13 ans, 4ème, père en formation pour être technicien, mère sans emploi) : Non renseigné ; Andréa (14 ans, 4ème, père mécanicien, mère sans emploi) : 3 heures ; Camille (14 ans, 4ème, père électromécanicien et mère serveuse en congé parental) : 1 heure.

<sup>61</sup> Samuel (12 ans, 5ème, parents directeurs de projet) : 2/3 heures ; Clotaire (12 ans, 5ème, père consultant et mère kinésithérapeute) : « 2 heures par jour et plus le week-end » ; Medhi (12 ans, 5ème, père artisan électricien et mère sans emploi) : environ 2 heures ; Maximilien (12 ans, 5ème, père consultant, mère dessinatrice technicienne) 6 heures ; Jérémy (12 ans, 5ème, père électricien, mère conseillère en téléphonie) : 7 heures ; Nathan (13 ans, 5ème, mère employée) : 4 heures ; Kevin (12 ans, 5ème, père menuisier, mère nourrice) : « 24 heures »

<sup>62</sup> Laura (13 ans, 5ème, mère femme de ménage) : n'a pas été sur l'ordinateur ; Adélie (12 ans et demi, 5ème, père architecte, mère professeur de lettres classiques et de yoga) : 1 heure ; Mila (12 ans et demi, 5ème, père architecte-designer, mère professeur de pilates) : n'a pas été sur l'ordinateur ; Léa (12 ans, 5ème, père professeur à l'université, mère gestionnaire) : 1 h 00-1 h 30 ; Elisa (12 ans, 5ème, parents architectes) : n'a pas été sur l'ordinateur.

<sup>63</sup> Octobre S., Détrez C., Merckle P., Berthomier N. (2010), « *L'enfance des loisirs. Trajectoires communes et parcours individuels de la fin de l'enfance à la grande adolescence* », La Documentation Française, coll. « Questions de culture », page 102.

impressionnante continuité avec leurs pratiques quotidiennes, réelles, concrètes, matérialisables, et, de ce fait, avec ce qu'ils sont.

Dans les contenus regardés surtout, on observe beaucoup une continuité entre le quotidien de ces adolescents et ce qu'ils regardent. Dans leurs propos, j'ai pu mesurer l'ampleur que prenait pour eux le visionnage de vidéos se voulant didactiques au sujet de thématiques de la vie quotidienne. Sur Internet, ces vidéos sont souvent appelées des « tutoriels », et raccourcies sous l'appellation « tutos ». On y voit des personnes prodiguer des conseils et décrire leurs techniques personnelles pour aboutir à des résultats particuliers. Il existe des « tutos » dans à peu près tous les domaines. Mentionnons ceux qui ont été le plus cités par mes enquêtés : la nourriture, la coiffure, le maquillage, la beauté en général, la danse, la couture, la réparation d'appareils électroniques, le jeu-vidéo... Ainsi, Jérémy se proposait-il de réparer l'écran de la tablette de Laura : « *j'ai déjà regardé des tutos là-dessus, et en fait ils utilisent des micro-cristaux pour les écrans* », explique-t-il.

Dans la consommation de tutoriels on peut d'ailleurs, chez les filles, repérer des différences. Les adolescentes issues de milieux plutôt favorisés ont tendance à jongler entre différents styles de tutoriels. Elles regardent à la fois des « tutos beauté » et des « DIY », acronyme de « Do It Yourself » (que l'on peut traduire par « fais-le toi-même »), portés sur les univers créatifs comme la couture ou la fabrication d'objets. D'ailleurs à ce sujet, l'accent parfait avec lequel Lucille (13 ans, 4ème, père architecte, mère conseillère dans le secteur culturel) prononce les initiales « DIY » laisse entendre qu'elle a l'habitude de regarder ce type de vidéos et s'est accoutumée à en parler. Mais elle n'est pas la seule. En effet, Anna (13 ans, 4ème, père architecte au chômage, mère assistante sociale) par exemple « *regarde plein de tutos couture* », tout comme Léa (12 ans, 5ème, père professeur à l'université, mère gestionnaire) ou Elisa (12 ans, 5ème, parents architectes) prennent plaisir à regarder des « tutos fimo », dans lesquels il est question de créer des petits objets en tout genre (particulièrement des bijoux) grâce à une substance malléable qui durcit, la pâte fimo.

Les adolescentes de milieu populaire, elles, m'ont plutôt parlée de tutoriels liés à l'esthétique, et au perfectionnement de leur propre image. Ainsi, Leila (13 ans, 4ème, père au chômage, mère conseillère de clientèle en agence) « *adore les tutos coiffure* », Laura (13 ans, 5ème, mère femme de ménage) suit des *Youtubeuses* qui font des tutoriels beauté. Mais ces dernières s'intéressent aussi à des vidéos de jeux-vidéo par exemple, c'est le cas de Dounia (13 ans, 4ème, père en formation pour être technicien, mère sans emploi) qui regarde des vidéos d'astuces pour les jeux-vidéo. Nous reviendrons, lorsqu'il sera question de la partie sur les différents modes d'appropriation culturelle, à ces différences entre filles issues de milieux sociaux distincts.

À côté de ces vidéos ouvertement didactiques, dans lesquelles des personnes expliquent leurs petites astuces, beaucoup d'autres vidéos font l'objet d'un usage didactique chez les adolescents, alors qu'elles n'ont pas forcément été mises en ligne à cette fin. Ainsi, mes enquêtés peuvent aussi se perfectionner dans un domaine en regardant d'autres le pratiquer, s'inspirant alors de ce qu'ils voient pour le rentabiliser ensuite dans leurs propres pratiques :

« *Quand j'étais petit j'adorais faire la vague, jusqu'au jour où j'ai vu un garçon qui le faisait très bien dans une vidéo, je me suis dit j'ai envie de faire pareil, mes danseurs préférés c'est les Twins, c'est eux qui m'ont donné envie de danser. Ils ont fait Incroyable talent en 2008 ils ont terminé 11ème sur la finale, c'est deux jumeaux. C'est incroyable.* » Ando (13 ans, 4ème, père fabricant de bougies et mère aide-soignante)

La passion d'Ando pour le smurph, une danse dérivée du hip-hop dans laquelle les mouvements se doivent d'être très fluides, est née suite au visionnage d'une vidéo sur Internet. Ensuite, c'est en regardant d'autres personnes danser grâce aux milliers de vidéos postées par des anonymes -ou des personnalités reconnues- qu'il s'est lui-même perfectionné dans la pratique de la danse. L'avantage, il le dit très bien : « *j'aimerais bien faire d'un instrument mais je vais pas acheter un piano exprès quoi... Alors que la danse j'en fais tout seul chez moi. Non je suis pas dans un club* ». Le libre accès aux vidéos postées sur Internet rend possible, pour ceux qui le désirent, le développement de passions individuelles totalement autodidactes et autosuffisantes, de passions qui imprègnent le quotidien. À tel point d'ailleurs qu'Ando a aujourd'hui un très bon niveau de danse :

« *Bah j'ai un concours de danse à Toulouse en fin d'année. C'est un concours pour particuliers quoi. C'est une prof de sport ici qui fait atelier danse, je l'ai depuis la cinquième, elle trouve que je danse bien donc elle a décidé de m'inscrire donc j'étais content quand même, pour l'instant j'en sais pas plus. Avant j'aurais été consterné qu'elle m'inscrive, j'aurais été stressé de ouf, maintenant j'ai changé, je me dis c'est cool, je vais donner ce que je peux (...) J'ai dansé aux portes ouvertes du collège.* »

Les vidéos en ligne peuvent aussi faire office de notices d'utilisation virtuelles, comme c'est le cas lorsque les joueurs de jeux-vidéo sont bloqués à une étape du jeu dont ils n'arrivent pas à ressortir. Ils vont alors visionner des vidéos qui leur expliquent comment contourner le problème à ce stade du jeu, et comment débloquent une partie. Aller regarder des vidéos en ligne, c'est alors prolonger sa propre pratique en y trouvant une solution : « *moi par exemple dans GTA, je suis bloqué à un niveau, bah je regarde sur Internet...* » explique François, tout comme Maximilien le dit lui aussi : « *bah je regarde des vidéos gaming. Je regarde les tutoriels quand je suis bloqué sur un jeu* ». Ces vidéos, bien souvent, sont mises en ligne par des personnes issues de la même génération que ceux qui les regardent.

Vu sous cet angle, Internet et ses vidéos représentent bien pour les adolescents un support d'aide virtuelle, voire de déclencheur de passions, dont ils rentabilisent parfois le visionnage par des bienfaits qui se matérialisent dans le monde sensible, et donc, dans un continuum entre le quotidien, le réel; et le virtuel.

## 2.2 - ... Ou tout simplement comme sorties immobiles centrées sur le similaire

L'intérêt de ce type de vidéos ne réside pas forcément là où on l'attend. Ce n'est pas forcément tant un intérêt utilitaire, pratique, qui incite ces adolescents à regarder les vidéos *Youtube* de personnes qui leur donnent des conseils et leur ressemblent d'une manière ou d'une autre. Cela peut aussi être pour les vertus empathiques de cette expérience. En effet, à côté des vidéos tutoriels, il existe par exemple un phénomène assez répandu au sujet des vidéos sur les jeux-vidéo. Le concept est le suivant : les personnes qui mettent en ligne les vidéos ne le font pas, cette fois, pour donner des astuces ou aider leurs visionneurs à débloquer des parties du jeu. Ces personnes se filment « simplement » alors qu'elles sont en train de jouer aux jeux-vidéo, en proposant des captures d'écran de leurs parties de jeu, surplombées, souvent en haut à droite de l'écran, par un petit carré dans lequel on peut voir leur visage, et qui nous permet d'entendre les réflexions qu'ils font pendant qu'ils sont en train de jouer. C'est le cas par exemple du *Youtuber* Squeezie, mais aussi du Joueur du grenier, ou encore de Pewdiepie<sup>64</sup>, des personnes que mes enquêtés m'ont beaucoup déclarée aller regarder sur Internet. L'intérêt de ces vidéos réside alors dans l'humour des *Youtubers* qui se mettent en scène, et dans les commentaires plus ou moins hilarants et passionnés qu'ils improvisent alors qu'ils sont plongés dans leur pratique de jeu.

Si Anna (13 ans, 4ème, père architecte au chômage, mère assistante sociale) raille ce type de consommation culturelle -particulièrement masculine, même si des filles m'ont aussi dit s'y intéresser- en considérant que « *c'est pas intéressant de regarder des types jouer aux jeux-vidéo* », il semblerait pourtant qu'elle adopte des comportements étonnamment similaires.

« **Anna** : moi je regarde des tutos de couture.

**AM** : ha ouais ? Parce que tu couds toi, chez toi ?

**Anna** : heu... Non pas vraiment, c'est plutôt que je regarde la vidéo »

D'autres extraits d'entretien vont dans ce sens :

**AM** : tu ne regardes pas des tutos genre « comment se faire un beau chignon pour les fêtes », etc ?

**Dounia** (13 ans, 4ème, père en formation pour être technicien, mère sans emploi) : bah des fois je vais voir des tutos beauté juste pour le plaisir.

(...) Hier soir j'étais sur Internet avec mon portable, parce qu'en fait moi j'aime beaucoup les vidéos sur Youtube. Je regarde des vidéos par exemple du woop, de Squeezie... Ouais, Squeezie c'est les jeux vidéo. Non c'est pas pour jouer mais j'aime bien, je trouve ça marrant.

« **AM** : et vous ne regardez pas des tutos ?

**Léa** (12 ans, 5ème, père professeur à l'université, mère gestionnaire) : si, les petits trucs, les petites chaînes où ils font de la fimo, des trucs créatifs, c'est trop mignon.

<sup>64</sup> Notons d'ailleurs que ce *Youtuber*, « Pewdiepie », poste ses vidéos intégralement en anglais. Ainsi, il semblerait que l'enquêté qui m'a citée ce vidéaste amateur, à savoir Samuel (12 ans, 5ème, parents directeurs de projet), même dans ses pratiques culturelles ou de loisirs, ait une inflexion à se tourner vers des univers qui ne sont pas faciles d'accès, au sens où ils s'énoncent dans une autre langue. Cela peut aussi souligner la capacité d'Internet à ouvrir les adolescents sur d'autres univers, culturels, mais aussi linguistiques, et ainsi à perfectionner aussi leur capacité à comprendre des langues différentes.

**AM** : et t'essaies d'en faire chez toi ?

**Léa** : *oui des fois, mais ça marche pas trop (rire) !*

**AM** : mais bon, c'est joli à regarder quoi.

**(En chœur)** : *voilà*

**Elisa** (12 ans, 5ème, parents architectes) : *oui il y a des petits croissants, des petits pains au chocolat, des trucs comme ça.*

Pour beaucoup, regarder ces vidéos au contenu didactique ne s'accompagne pas forcément d'un intérêt pratique. Anna regarde des vidéos de couture sans coudre, Léa, si elle tente parfois de reproduire les créations qu'elle voit, aime aussi bien se contenter d'en regarder la fabrication, Dounia et les garçons s'amuse face à des vidéos sur des personnes qui jouent au jeux-vidéo....

Finalement, au-delà d'une rentabilisation du visionnage à travers la mise en place d'attitudes concrètes (trouver des astuces pour débloquent des parties du jeu, trouver de nouvelles idées de coiffure ou de « DIY »), l'intérêt que les adolescents trouvent à cette pratique peut aussi être purement empathique et mimétique. Regarde ce type de vidéos qui mettent en scène des personnes de leur âge en train de blaguer, de parler d'elles, de donner des astuces, c'est aussi regarder quelqu'un qui n'est pas totalement éloigné d'eux, c'est un peu comme écouter un copain virtuel leur raconter des choses. Vue ainsi, la consommation de vidéos en ligne par les adolescents s'apparente souvent à une sortie immobile, à une discussion virtuelle à sens unique avec quelqu'un dans lequel on se retrouve en partie.

### **2.3 – Un continuum symétrique : faire entrer les autres dans son propre univers**

Une autre dimension de ce continuum entre les pratiques numériques et l'existence sociale des adolescents se situe dans la popularité que revêt, parmi eux, la tendance à filmer des morceaux de soi et à les mettre en ligne sur le net, ou à vouloir le faire. Ainsi, Medhi (12 ans, 5ème, père artisan électricien et mère sans emploi) et Clotaire (12 ans, 5ème, père consultant et mère kinésithérapeute) ont créé, à la rentrée 2014, leur propre chaîne *Youtube*. Ils l'ont dotée d'un nom qu'ils ont typographié pour en faire, du même coup, un logo à leur chaîne. On peut y trouver des tutoriels : Medhi, par exemple, se filme (ou plutôt filme ses mains) en train de « dessiner un troll », dans le but d'aider ses éventuels visionneurs à en faire de même. Clotaire, lui, s'enregistre en train de jouer aux jeux-vidéo, en poussant des cris enthousiastes et en entamant des monologues par lesquels il communique avec le public qu'il vise, par sa vidéo. Ce ne sont pas les seuls à diffuser des morceaux d'eux-mêmes sur Internet. Maximilien (12 ans, 5ème, père consultant, mère dessinatrice technicienne) et ses amis ont, eux aussi, créé une chaîne *Youtube* sur laquelle ils proposeront également des vidéos autour de la thématique des jeux-vidéo, nous y reviendrons. Nathan (13 ans, 5ème, mère employée), lui aussi, met en ligne sur *Youtube* des vidéos de lui en train de jouer aux jeux-vidéo. Chez les filles, aucune n'a encore franchi le cap, mais ce désir est partagé. Ainsi, par exemple, Leila envisage de faire une chaîne *Youtube*.



« J'ai le droit d'en faire une, enfin avec ma meilleure amie, on allait en faire une genre pour faire des vidéos coiffure, juste on n'a pas le droit de montrer notre visage, sa mère et ma mère elles veulent pas, mais on peut montrer nos mains et tout donc c'est pas grave ça. Mais on sait pas quoi faire et quand. » (Leila, 13 ans, 4ème, père au chômage, mère conseillère de clientèle en agence)

On constate d'ailleurs à quel point le continuum entre la sphère privée et la sphère publique est dense dans les perceptions de ces adolescents : le projet-même de se filmer et de se mettre en ligne sur Internet précède à toute idée sur le possible contenu de ces vidéos.

Néanmoins, cette invitation virtuelle à faire rentrer les autres dans son intimité n'est pas toujours bien accueillie par les pairs, et s'exposer par la vidéo expose à la critique, parfois amère, des camarades. Ainsi, Cassandra, une élève de 4ème qui est dans une autre classe, semble, au vu de ce que mes enquêtées m'ont expliquée, être en quelque sorte la risée du collègue sans en être au courant. Cette dernière se filme et se met en ligne sur Internet. En suivant le modèle des *Youtubers* précédemment évoqués, qui font du quotidien et du « banal » un argument d'accroche pour les visionneurs en quête de ce continuum entre réalité et numérique, elle a donc publié plusieurs vidéos dans lesquelles elle se met en scène. On la voit par exemple énumérer ses derniers achats cosmétiques en évaluant la plus ou moins grande satisfaction qu'elle tire de ces derniers, répondre, à « 100 questions que personne ne se pose », ou encore jouer à des « challenge *Harry Potter* ». Ses vidéos surfent sur les codes des *Youtubers* : elle emploie les mêmes intonations, effectue des montages similaires, évoque les mêmes sujets, propose des vidéos sur les mêmes thématiques... Mais la réception qui lui est proposée de la part de ses camarades, est, à l'inverse, bien loin de susciter leur enthousiasme. Ou plutôt, dirons-nous qu'elle suscite un enthousiasme, étant donné que presque toutes mes enquêtées m'en ont parlé, mais un enthousiasme négatif. Par le bouche à oreille, beaucoup d'élèves du collège ont, en effet, vu ses vidéos, et la sentence de mes enquêtées fut unanime :

« **AM :** et est-ce que dans votre classe il y a des gens qui ont des chaînes Youtube ?

**Maelys** (13 ans, 4ème, père maçon plaquiste, mère secrétaire) : non, pas dans la classe.

**Lucille** (13 ans, 4ème, père architecte, mère conseillère dans le secteur culturel) : enfin il y a Cassandra mais apparemment c'est pourri ce qu'elle fait. Mais genre elle montre toute sa maison, elle montre ce qu'elle fait en rentrant, mais genre elle se lave les mains, elle s'attache les cheveux, c'est des trucs qu'on a pas besoin de savoir quoi (rit).

**Maelys** : ouais ou à un moment j'avais regardé, elle montrait tous les articles qu'elle avait achetés genre chez The body shop et tout ça...

**Lucille** : moi j'aime pas trop ce qu'elle fait. Et puis mes parents aussi, une fois je leur avais demandé à un moment pour avoir une chaîne Youtube pour poster des vidéos et tout, et ils veulent pas trop trop que je montre ma tête ou qu'il y ait des images de moi, des trucs comme ça, et ils disent « ouais mais si tu fais des vidéos j'ai pas envie qu'on voit la maison ».

Le paradoxe est entier. Lucille déplore chez Cassandra ce qui, au contraire, lui plaît chez ses *Youtubeuses* préférées, comme Enjoyphoenix, qui passe elle aussi le plus clair de son temps à parler de son quotidien dans les vidéos qu'elle publie. D'ailleurs, elle déplore l'initiative de cette dernière de s'être mise en ligne sur le net, mais elle voudrait elle-même s'y mettre, si ses parents n'exerçaient pas sur elles de fortes restrictions à ce sujet. Ce paradoxe était commun à toutes mes enquêtées. Il me semble qu'il y a là un poids de deux mesures dans le continuum entre ce que les adolescents veulent voir lorsqu'ils se détendent et ce qu'ils sont : ils reçoivent avec une plus grande bienveillance ceux qu'ils ne connaissent pas, et offrent à ceux qu'ils connaissent une réception des plus critiques.

### **3 – Un mode de continuum populaire particulièrement frappant entre l'adolescent et le contenu de ses pratiques culturelles**

Si mes enquêtées m'ont tous paru avoir un rapport fortement autocentré sur leurs pratiques culturelles, les adolescentes de milieu populaire, que j'ai rencontrées, étaient particulièrement concernées par ce phénomène, qui s'exprime chez elles de manière très dense et pluridimensionnelle. Intéressons-nous à l'ancrage local de leurs pratiques numériques pour ensuite analyser des écrits mis en ligne sur le réseau social *Facebook*, qu'elles produisent ou lisent, et qui reflètent très explicitement leur condition d'adolescentes de milieu modeste.

#### **3.1 – Des pratiques de consommation audiovisuelles tournées vers la sphère locale**

L'importance du localisme pour les personnes issues de milieu populaire n'est pas une nouveauté sociologique. Les sociologues ont déjà beaucoup évoqué la question, que ce soit Olivier Schwartz avec "ses" ouvriers du Nord-Pas-de-Calais<sup>65</sup>, David Lepoutre et "ses" adolescents de La Courneuve<sup>66</sup>, Jean-Noël Retière et "ses" ouvriers bretons<sup>67</sup>, Florence Weber et "ses" jardinages ouvriers<sup>68</sup>, ou encore Richard Hoggart et "son" monde populaire<sup>69</sup>, pour ne citer qu'eux.

Mais là où il me semble que l'ancrage local et l'auto-centrisme qui en découlent sont particulièrement inédits en ce qui concerne les adolescents de milieu populaire, c'est au sujet de leurs pratiques numériques. Elles se situent dans une sorte de prolongement moderne de ce que les travaux sociologiques ont déjà exploré sur la question. Cette tendance à se tourner vers le quartier même à travers les pratiques de consommation culturelle se retrouve chez Andréa (14 ans, 4ème, père mécanicien, mère sans emploi) et Camille (14 ans, 4ème, père électromécanicien et mère serveuse en congé parental). Les deux jeunes filles, qui vivent dans le quartier Platanes non loin de Buville, regardent en effet une chaîne *Youtube* au contenu très « territorialisé ». Des garçons de leur quartier s'y mettent en scène hebdomadairement, matériel filmique à l'appui, dans des situations de la

<sup>65</sup> Schwartz O. (1990), « *Le monde privé des ouvriers. Hommes et femmes du nord* », Paris, Editions Puf.

<sup>66</sup> Lepoutre D. (2001) [1997], « *Cœur de banlieue. Codes, rites et langages* », Editions Odile Jacob réédition, coll. « Poches ».

<sup>67</sup> Retière J.-N. (1994), « *Identités ouvrières. Histoire sociale d'un fief ouvrier en Bretagne, 1909-1990* », Paris, Editions L'Harmattan.

<sup>68</sup> Weber F. (1996), « *Les visiteurs des jardins ouvriers. De la cérémonie à l'entre-soi (Ivry, 1909-1939)* », Genèses Sciences sociales et histoire, n° 22, mars, pages 40-63.

<sup>69</sup> Hoggart R. (1970), « *La Culture du pauvre* », Paris, Editions Minuit.

vie de tous les jours, comme de véritables comédiens amateurs. Les situations qu'ils recréent (avec un réalisme, voire un naturalisme... Naturel, puisqu'ils jouent leur propre rôle) ressemblent à leur vie, il n'est pas question de jouer un personnage autre que soi-même. Ainsi, on voit ces jeunes hommes (très peu de filles participent à ces vidéos) discuter sur les bancs du quartier, draguer des filles et se faire éconduire, se balader dans la galerie commerciale du grand centre commercial le plus proche... Les thématiques abordées s'enracinent dans la culture propre au quartier. Ainsi, la vidéo intitulée « bastons de mots » met en scène une dispute entre quatre jeunes hommes, répartis dans deux voitures différentes. La dispute commence par des échanges de sms, puis se poursuit de visu. C'est alors un échange de jurons plus ou moins cocasses qui s'installe : « *vas-y sale fatigué va* », « *j'veins t'foutre sur ma remorque et j'veins t'trainer dans l'quartier là* », « *espèce d'énergé* » « *je vais te péter les dents frère* ». Dans les vidéos qu'Andréa et Camille regardent, on retrouve la culture de la vanne, de la joute verbale inventive, dont parlait Lepoutre<sup>70</sup> au sujet des adolescents de la cité des Quatre Mille. Simulacres « d'embrouilles »<sup>71</sup> réelles qui, si j'en crois l'air amusé d'Andréa quand elle m'en parle, sont particulièrement jouissifs à regarder, surtout lorsque c'est incarné par des comédiens qui n'en sont pas, et jouent leur propre rôle à la perfection. Alors que mes enquêtés prenaient un grand plaisir à regarder les vidéos de Cassandra pour s'en moquer à plusieurs, ici, l'intérêt n'est pas de « rire contre » ceux qui font la vidéo, mais de rire avec :

« **Andréa** (14 ans, 4ème, père mécanicien, mère sans emploi) : moi j'ai carrément mis les jeunes du quartier (rire), carrément. C'est Les rives des souvenirs leur chaîne (les deux connaissent).

**Camille** (14 ans, 4ème, père électromécanicien et mère serveuse en congé parental) non c'est La rive des souvenirs.

**Andréa** : ouais Rive des souvenirs, c'est pareil.

**AM** : ha bah tiens j'irai regarder.

**Andréa** : faut regarder parce que si ça se trouve on va tomber sur (?)

**Camille** : c'est pas des vrais comédiens. Ça se voit qu'ils jouent.

**AM** : mais ça vous fait marrer pour de vrai ?

(**En chœur**) Bah oui »

On le voit bien, ce n'est pas pour se moquer qu'Andréa et Camille regardent ces vidéos. Il n'y a pas de mise à distance vis-à-vis des personnes qui se filment. Dans ce contexte, elles prennent plaisir à rire d'elles à travers ceux qui leur ressemblent. Il y a aussi le plaisir d'entretenir sa connaissance du quartier et des gens qui y jouent un rôle important. Ainsi les filles, lorsqu'elles parlaient entre elles de ces vidéos, me donnèrent l'impression qu'elles étaient en train de jouer à une sorte d'*Où est Charlie* virtuel et local : l'enjeu était de citer le plus de têtes connues possibles, pour montrer que l'on est bien insérée dans la vie amicale du quartier, et réaffirmer ainsi avec force son ancrage et ses sociabilités locales. À travers leurs pratiques numériques, c'est en fait aussi leur capital social *réel* que ces adolescentes entretiennent : avoir vu la vidéo, c'est un sujet de conversation en plus avec les gens du quartier, c'est quelque chose que l'on peut rentabiliser sur la sphère locale. En cela, il me

<sup>70</sup> Lepoutre D. (2001) [1997], op.cit. Voir particulièrement les pages 173 à 199 sur les Joutes oratoires.

<sup>71</sup> Assister à des disputes est d'ailleurs, pour les adolescentes que j'ai rencontrées, une source d'apaisement certain. Surtout pour les adolescentes de milieu populaire. En effet, Dounia, Leila, Andréa, et Camille m'ont dit qu'elles aimaient regarder des émissions de télé-réalité, « surtout pour les embrouilles ». La violence verbale, quand elle est maîtrisée, dynamique et fluide, semble revêtir une sorte de fonction purgatoire pour elles. À ce sujet, une nouvelle fois, voir Lepoutre D. (2001) [1997], op.cit. Particulièrement les pages sur l'habitus agonistique. p262-281.

semble que l'on peut remobiliser la notion de capital social populaire que Jean-Noël Retière évoquait pour parler d'autochtonie. S'il considérait que les locataires de cité HLM n'étaient pas concernés par ce phénomène, au sens où ils en refusaient les concrétisations « traditionnelles » (ils n'ont pas investi les jardins familiaux que la municipalité avait mis à leur disposition)<sup>72</sup>, il me semble bien là que, pour ce qui est de la *jeunesse* populaire *actuelle* vivant dans ce type de quartier, les incitations à développer une sociabilité dans l'espace de la « cité » trouvent une véritable résonance. Car oui, il s'agit bien là d'invitations explicites à miser sur le capital social local de la part de ceux qui fournissent le matériel vidéographique. En effet, en effectuant des recherches, j'ai réalisé que le nom de cette chaîne *Youtube* renvoyait, lorsqu'on le tapait sur *Google*, à une association. Ainsi, malgré le degré de spontanéité des jeunes hommes qui se mettent en scène et peuvent donner l'impression d'être juste entre amis lors du tournage, il semblerait que l'activité soit encadrée (ce qui d'ailleurs n'est en rien un frein à l'entre-soi et à la spontanéité : les membres de cette association peuvent être issus du quartier). Cette association, créée il y a 22 ans, cherche à ouvrir l'horizon des possibles pour les jeunes du quartier Buville, en leur donnant accès à des matériaux de création audiovisuels. Cet extrait, morceau choisi illustrant le plaisir qu'Andréa et Camille trouvent à repérer leurs Charlies locaux, est particulièrement révélateur du succès de leur entreprise :

« **Camille** (14 ans, 4ème, père électromécanicien et mère serveuse en congé parental) : moi y'en a un, c'est mon ami dedans.

**Andréa** (14 ans, 4ème, père mécanicien, mère sans emploi) : qui ça ?

**Camille** : Ryad.

**Andréa** : haa (air suggestif)

**Camille** : pourquoi tu me regardes comme ça ? (air mi-hilare mi-gêné)

**Andréa** : non je te regarde normal. Même y'a l'autre, y'a Aissa aussi.

**Camille** : ouais je sais pas c'est qui.

**Andréa** : si c'est l'autre là, t'as dit qu'il était beau

**Camille** : he j'ai jamais dit ça, il est dégueulasse wesh. (Elles rient)

**Andréa** : y'a Issa aussi.

**Camille** : y'a tout le monde en fait. »

L'espèce d'admiration gênée, teintée de fascination secrète, qu'elles vouent à leurs voisins de sexe masculin est palpable. Cet échange entre Camille et Andréa montre bien la manière dont elles évaluent le monde et les autres à l'aune de leur sphère d'appartenance locale. Camille, en effet, finit par conclure que dans ces vidéos en ligne, « *il y a tout le monde* ». « Tout le monde », ici, renvoie précisément aux gens du quartier. Cela marque la sorte de satisfaction que l'entretien de cette seule sphère peut procurer chez elle, comme si, à partir du moment où l'on était en bons termes avec les gens du quartier, on était dans un schéma de vie sociale comblé, rempli, peu importe ce qu'il se passe dans les autres sphères. La notion de capital social d'autochtonie, pensée pour contrer un dominocentrisme trop rapide en montrant comment des milieux populaires peuvent se constituer des ressources dont ils sont les dépositaires<sup>73</sup>, prend d'autant plus son sens ici. Il semblerait donc que regarder ces vidéos soit, pour les enquêtées, une manière d'affirmer encore un peu plus leur localisme, mais aussi de consolider leurs ressources relationnelles. Ce que regardent ces

<sup>72</sup> Retière J.-N. (2003), op.cit, page 143.

<sup>73</sup> Renahy N. (2010), « *Classes populaires et capital d'autochtonie. Genèse et usages d'une notion* », Regards sociologiques, n° 40, page 10.

adolescentes, ce ne sont pas des choses qui les sortent de leur vie... Au contraire, ces vidéos les ramènent très trivialement à leur existence de tous les jours, et c'est cela qui semble leur plaire. À l'image de ce que disait Serge Reggiani dans la chanson, il semblerait bien que pour elles non plus, « *Venise n'est pas en Italie* ».

### 3.2 – Les « chroniques » Facebook : histoires écrites par, pour, et sur des adolescentes de milieu populaire

Cette continuité entre l'existence sociale des adolescentes et ce qu'elles ont envie de voir lorsqu'elles se détendent est observable sur d'autres scènes virtuelles, comme sur *Facebook*, support d'une autre pratique culturelle très nettement populaire et qui suit les mêmes logiques de continuum exacerbé entre ce que l'on consomme et ce que l'on est.

#### 3.2.1 – Un mode de lecture populaire...

Avant toute chose, mettons au clair le fonctionnement des « chroniques »<sup>74</sup> sur lesquelles je vais développer. Histoires interactives et morcelées, les chroniques sur *Facebook* fonctionnent ainsi. Une adolescente, inscrite sur le réseau social, « crée une page »<sup>75</sup>, c'est-à-dire qu'elle génère un contenu numérique qu'elle va ensuite pouvoir gérer à sa guise. Cette page est publique : n'importe qui peut y accéder, il n'y a pas besoin d'être ami avec l'adolescente. En effet, tout l'intérêt d'une chronique réside dans le fait d'être lue. Néanmoins, seule l'auteure de la page peut la modifier, elle en est la modératrice. Souvent, l'adolescente, lorsqu'elle crée sa page et que le site lui demande dans quelle catégorie il doit classer ce contenu, choisit la catégorie « Livre ». Les chroniques sont donc référencées sur *Facebook* comme étant des ouvrages littéraires. Mais, concrètement, sur quoi reposent ces chroniques ? Leur fonctionnement est complexe, plein de codes qui me sont inconnus, et il faudrait probablement une immersion très longue pour y être bien socialisée. Mais le principe est le suivant : l'adolescente qui a créé la page propose un début d'histoire, une « partie » comme elles disent dans leur jargon. Cette partie peut être de longueur variable, elle peut faire quelques lignes comme plusieurs dizaines. Nous verrons tout à l'heure sur quoi portent les histoires narrées, et le genre énonciatif dans lequel elles s'ancrent (ces histoires sont-elles fictives ? Les auteures racontent-elles leur vie ?). Ensuite, le but est que la chronique soit rendue populaire, ce qui passe par un système d'échanges : « tu lis ma chronique, je lis la tienne ». Lorsqu'une lectrice apprécie la chronique de sa congénère, elle le lui fait savoir, souvent en réclamant « la suite !!! »<sup>76</sup>. Quand une chroniqueuse ne reçoit pas de sommations à continuer son histoire, c'est généralement mauvais signe, mais

---

<sup>74</sup> « Chronique » est un mot indigène et pas une catégorisation sociologique. C'est le terme employé par les auteures et lectrices elles-mêmes.

<sup>75</sup> Créer une page est différent de créer un profil. Ces adolescentes, pour créer une page, doivent disposer au préalable de leur propre profil personnel. Celui-ci, à moins qu'elles n'aient modifié leur nom, est en général nominatif, et elles peuvent y entrer en communication avec leurs amis. La page, elle, est vraiment différente car c'est un contenu concentré sur une pratique en particulier et qui s'adresse à une sphère plus large que le cercle d'amis : on peut « créer une page » pour un restaurant, une chaîne de magasins, une célébrité... Ensuite, sur cette page, les informations qui seront publiées par l'auteur (et pourront être commentées par toutes les personnes qui visitent la page ou l'ont « aimée ») seront concentrées sur ce contenu bien précis. Pour se représenter les chroniques par des supports plus visuels, voir les diverses captures d'écran en annexe.

<sup>76</sup> Là encore, la conception d'Hoggart au sujet des pratiques de lecture populaires féminines comme résultant d'une consommation nonchalante où la lectrice lit le début et la fin d'une histoire pour s'assurer que cela se termine bien me paraît vraiment remise en cause. Ici, au contraire, les lectrices sont dans l'attente de la suite, et, compte-tenu du format parcellaire des chroniques, l'intérêt qu'elles peuvent trouver à réclamer la suite n'est autre que celui de lire intégralement cette dernière, puisqu'elle ne propose pas la fin de l'histoire, mais simplement une autre « partie » de celle-ci. Cf. Hoggart R. (1970), op.cit, pages 294-295.

la plupart ne se laissent pas abattre. Elles invitent alors leurs lectrices potentielles à se manifester (« *Salam [salut] les lectrisses(eurs) combien de personne veule la partie 5 ?* »)<sup>77</sup>, et, à la manière dont les chanteurs attendent le « rappel » lors des concerts, restent dans l'expectative que cette incitation au désir trouve un écho. Ensuite, le processus est lancé : la chroniqueuse, en perpétuelle interaction avec celles qui la lisent, publie, à intervalles plus ou moins réguliers, des morceaux de son histoire, qui se présente au fur et à mesure comme une fiction par miettes, un conglomerat de parties narratives, dilué entre des publications diverses -des photos de stars, des petits concours, des publicités pour d'autres chroniques...- parmi lesquelles celles qui cherchent à mesurer l'attrait du public pour l'histoire occupent une place de choix. Certaines chroniques sont plus « pures » que d'autres. En effet, la propension de l'auteure à tenir son engagement, et à coudre le fil de l'histoire qu'elle a entamée est très variable. Certaines semblent trouver dans ce mode ludique d'écriture et d'interaction plus de plaisir à « échanger des *like* », c'est-à-dire à manifester leur soutien à d'autres en échange d'une contrepartie de ces dernières, qu'à écrire véritablement des histoires.

Enfin, il y a celles qui lisent les chroniques. A priori, si l'on n'écrit pas de chroniques et que l'on n'est donc pas impliqué dans ce système d'échanges visant à développer une popularité, l'intérêt principal qu'il y a à s'abonner à ce type de pages *Facebook* réside dans le fait d'en lire le contenu, et donc de s'intéresser aux histoires qui y sont racontées... C'est là que mes enquêtées entrent en jeu. Parmi elles, seule Andréa (14 ans, 4ème, père mécanicien, mère sans emploi) m'a directement parlée de ce phénomène :

« **AM :** et vous lisez ?

**Camille** (14 ans, 4ème, père électromécanicien et mère serveuse en congé parental) : non.

**Andréa** (14 ans, 4ème, père mécanicien, mère sans emploi) : non (très court temps de réflexion). Bah si des fois je lis sur Internet, genre des chroniques ou des trucs comme ça.

**AM :** genre sur quel site ?

**Andréa :** bah sur Facebook (ton marquant une forme d'évidence).

**AM :** ha donc t'as Facebook. Mais dans la classe ils n'ont pas tous Facebook<sup>78</sup> ?

**Andréa :** je crois pas, parce qu'il y en a c'est des bourges, et les parents ils veulent pas je crois (elles rient entre elles) ».

On peut déjà noter qu'Andréa considère sa fréquentation des chroniques comme une pratique de lecture. Pour répondre à ma question, elle m'a mécaniquement répondu qu'elle ne lisait pas (preuve peut-être de l'enracinement d'une forme de définition légitime de la lecture, comme matérialisable sur du papier<sup>79</sup>). Néanmoins, passé ce réflexe, elle a immédiatement mentionné les chroniques, elle n'a donc à ce sujet pas tout à fait les mêmes

<sup>77</sup> Les citations restent volontairement fidèles à l'orthographe et à la syntaxe d'origine. En effet, la forme-même de l'écriture des chroniques fera l'objet d'une analyse un peu plus tard dans ce mémoire, il importe donc de la respecter scrupuleusement.

<sup>78</sup> Il est malheureux que, ne comprenant à l'époque absolument pas à quoi Andréa faisait référence lorsqu'elle a évoqué ces mystérieuses « chroniques » qu'elle lit sur Facebook, je n'ai pas cherché à en savoir plus, en rebondissant directement sur mon désir d'observer les points de clivage dans la classe en termes de pratiques numériques. Je n'ai donc pas pu obtenir d'informations sur la manière dont Andréa pratique et s'approprié la lecture de ces chroniques, ni sur la manière dont elle perçoit le phénomène. Mon développement à suivre sera donc observatoire, hypothétique et analytique, mais pas *compréhensif* au sens propre du terme : je n'ai pas recueilli de discours au sujet de cette forme de lecture.

<sup>79</sup> Au sujet des perceptions de lecteurs laissant deviner une hiérarchisation entre lectures légitimes et lectures plus indignes, voir par exemple ce manuel, qui évoque ces enjeux. Horellou-Lafarge C. et Segre M. (2007), « *Sociologie de la lecture* », Paris, Editions La Découverte.

schémas mentaux que d'autres de ses camarades. Certains, en effet, excluaient naturellement leurs pratiques de lecture numérique lorsque je les questionnais à ce sujet, pensant que ce « n'était pas de la lecture », j'y reviendrai. Notons aussi que la spontanéité avec laquelle elle a évoqué les chroniques laisse supposer qu'il ne s'agit pas d'une réponse « pour faire plaisir à l'enquêteur », où Andréa aurait cherché laquelle de ses pratiques pourrait entrer dans le cadre de ma question, mais qu'il s'agit d'une pratique qu'elle effectue fréquemment, et qui lui est donc venue à l'esprit rapidement. Ensuite, on peut noter autre chose : le phénomène des chroniques ne semble pas être considéré par la jeune fille comme un petit univers secret et intime, en témoigne son « *Bah sur Facebook* », dont la tonalité marquant l'évidence laissait sous-entendre que ma question sur le média où se donnent à lire ces fameuses chroniques était particulièrement déphasée et naïve. On peut dès lors supposer qu'autour d'elle, les gens connaissent l'existence des chroniques, et que c'est un phénomène répandu dans les sphères où elle gravite, donc une pratique qui ne lui est pas propre, une sorte de mini fait social. Pourtant, non seulement aucun de mes autres enquêtés n'a évoqué la question (peut-être parce que je ne leur ai pas posé), mais en plus la plupart d'entre eux -d'entre elles, surtout, car ces chroniques me semblent pour l'instant vraiment destinées aux filles- n'ont pas *Facebook*, ce qui restreint leur possibilité d'avoir accès aux chroniques. En effet, c'est vraiment sur ce réseau social en particulier que les chroniques sont mises en ligne : j'ai cherché à voir si l'on pouvait en lire ailleurs sur le net, et le verdict fut sans appel<sup>80</sup>, c'est impossible.

Bref, les conditions matérielles d'accès aux chroniques réduisent déjà la population possiblement concernée aux seuls utilisateurs de *Facebook*. Or, aucune des adolescentes des fractions plutôt bourgeoises de mes enquêtées n'avait *Facebook*, que ce soit par choix ou du fait des frilosités parentales. Par contre, les adolescentes de milieu populaire, elles, ont toutes au moins fait l'expérience de ce réseau social. Certaines ont déjà eu un compte, qu'elles ont été contraintes de fermer sous les rappels à l'ordre familial<sup>81</sup> :

« **AM** : d'accord. T'as un Facebook ?

**Dounia** (13 ans, 4ème, père en formation pour être technicien, mère sans emploi) : (petite hésitation) non (voix souriante).

**AM** (supposant que cet air hésitant cache quelque chose) : mmm, t'as un Facebook, mais t'as un faux nom et une fausse photo, c'est ça ?

**Dounia** : non, en fait j'ai pas le droit d'avoir Facebook, mais j'en ai créé un quand même, et à un moment il y a eu trop d'ennuis, je l'avais dit à une amie et cette amie elle jouait avec moi, elle me disait "je vais dire que tu as Facebook à ta famille" (diction qui traduit le stress de Dounia, rien qu'à la réminiscence de cet épisode). Mais heureusement qu'elle a déménagé, là je suis vraiment heureuse qu'elle ait déménagé. À cause d'elle j'ai commencé à avoir des ennuis<sup>82</sup>, enfin

<sup>80</sup> Néanmoins, le succès de cette forme d'écriture et de lecture est tel qu'une jeune fille a fini par faire publier sous la forme d'un ouvrage papier sa chronique, qui avait fédéré des milliers de fans. Le livre, reprenant le titre de la chronique, s'appelle « *Dans la peau d'un thug* », de Nargesse Bibimoune.

<sup>81</sup> Cette précision va d'ailleurs dans le sens de ce qu'évoquent les auteurs de « *L'enfance des loisirs* » lorsqu'ils reviennent sur une conception trop réductrice de l'éducation dans les milieux populaires : « De manière générale, les conflits sont plus nombreux dans les ménages ouvriers, probablement du fait que les positions des parents et des enfants se fondent plus souvent sur des argumentaires statutaires, indexés sur le permis et l'interdit, où la négociation a finalement moins de place que dans les modèles négociateurs et relationnels que privilégient les classes supérieures -ce qui va à l'encontre des observations menées par François de Singly dans les « *Adonnaissants* », pour qui le principe du "c'est de son âge" et la notion de droits liés à l'âge dans les milieux populaires permettraient une gestion plus pacifiée que dans les milieux favorisés ». Cf. **Octobre S., Détrez C., Merckle P., Berthomier N. (2010), op.cit**, page 183.

<sup>82</sup> Ce n'est pas mon optique, mais des travaux ont déjà été effectués pour chercher à interpréter le contrôle familial (et fraternel) particulièrement présent à l'égard des adolescentes dans les familles d'origine maghrébine comme c'est ici le cas de Dounia et

elle a pas dit mais à chaque fois elle disait "si tu fais pas ça nanana", donc j'ai supprimé, j'ai désactivé en fait ».

« **AM** : et t'as un Facebook Leila ?

**Leila** (13 ans, 4ème, père au chômage, mère conseillère de clientèle en agence) : non. J'avais. Mais ma mère elle m'a interdit, parce qu'elle a peur pour le droit à l'image et tout donc voilà, ça lui fait peur, donc voilà (...) Et j'arrête pas de lui dire « bah pourquoi t'as et pas moi », et ça m'énerve. Elle a Facebook et tout, elle est toujours sur les réseaux sociaux quand elle rentre elle va sur Facebook et tout, donc je comprends pas pourquoi moi j'ai pas le droit d'avoir. Si je mets pas de photos de moi si j'ai rien, c'est bon... »

Les autres, que ce soit Andréa précédemment évoquée, Camille (14 ans, 4ème, père électromécanicien et mère serveuse en congé parental), Laura (13 ans, 5ème, mère femme de ménage) ou Maelys (13 ans, 4ème, père maçon plaquiste, mère secrétaire) ont toutes un compte, que j'ai retrouvé à l'issue de recherches parfois laborieuses. Anissa, Maeva et Mélody, que je n'ai pas rencontrées mais que j'ai observées lors de ma matinée passée dans la classe de 5ème, possèdent aussi un compte *Facebook*, auquel j'ai également eu accès. J'ai pu constater que les chroniques, si elles ne sont pas répandues à l'ensemble de ces enquêtées ayant un profil *Facebook*, ont néanmoins une popularité certaine. En effet, en plus d'Andréa, qui a « aimé » 14 chroniques sur son compte *Facebook*, Anissa, Camille et Maeva ont elles aussi un goût prononcé pour ce type de lecture, puisqu'elles ont « aimé » respectivement 24, 2 et 6 chroniques différentes à partir de leur profil *Facebook*. Ce constat empirique incite donc à supposer que les chroniques sont une forme de bien culturel<sup>83</sup> connecté très largement propre aux milieux plutôt populaires. C'est du moins le postulat que je ferai ici.

Les sociologues se sont déjà intéressés à des modes d'écriture amateur « connectée », comme en témoignent les travaux de Sébastien François sur les *fan fictions*<sup>84</sup>, ces récits mis en ligne par des internautes qui, passionnés par un univers cinématographique ou littéraire préalable (comme celui des sagas *Harry Potter* ou *Twilight*, mais de beaucoup d'autres également), marquent ces biens culturels collectifs de leur trace individuelle en écrivant des histoires qui se situent dans le prolongement de l'univers fictif de la saga. En faisant vivre à des personnages issus de l'industrie culturelle des choses qu'eux-même choisissent de raconter, ces écrivains numériques repoussent les limites de la fiction. Ces modes d'écriture, néanmoins, sont globalement l'apanage de personnes -souvent de sexe féminin- issues de milieux culturellement bien dotés. Si le format des chroniques et leur mode de diffusion recouvrent des points communs avec les fanfictions des jeunes filles de milieux favorisés, elles s'en distinguent alors sur beaucoup d'aspects, ne serait-ce que sur le fait - primordial- qu'elles ne se déroulent pas dans un univers emprunté à une fiction déjà existante, mais justement imaginé de toutes pièces par les adolescentes, et donc, nous le verrons, dans un continuum beaucoup plus grand avec leur place dans la société, mais

---

Leila. Voir par exemple **Lacoste-Dujardin C., Sekik N. (1995)**, « *Les jeunes filles issues de l'immigration maghrébine : une problématique spécifique : rapport final* ». Paris : Ministère de la Justice. Ministère de la Jeunesse et des Sports, Délégation interministérielle à la ville et au développement social urbain.

<sup>83</sup> Par bien culturel, j'entends « condensé de culture matérialisé ». Je ne renvoie pas à une définition « officielle » des biens culturels, dans laquelle les chroniques, par leur originalité, n'auraient peut-être pas leur place.

<sup>84</sup> François S. (2008), « *Les fanfictions, nouveau lieu d'expression de soi pour la jeunesse ?* », *Agora débats/jeunesses*, n° 46, pages 58-68.



aussi avec leurs expériences personnelles. De ce fait, les chroniques sont des formes spécifiques, modernes et connectées d'écriture (et de lecture) populaire.

Pourtant, aucun sociologue à ma connaissance ne s'est pour l'instant emparé de ce phénomène, ni même été évoqué par les chercheurs qui travaillent sur la culture juvénile. Ce vide apparent dans l'analyse sociologique pourrait surprendre, compte-tenu de l'ampleur considérable que prend l'affaire : chaque chronique en renvoie à une autre, comme un arbre qui cacherait la forêt, et l'internaute désorganisé peut rapidement, par un effet boule de neige, se retrouver avec des dizaines d'onglets ouverts parce qu'il aura voulu naviguer d'histoire en histoire. Néanmoins, je pense que l'on peut imputer ce manque de visibilité sociologique des chroniques à leur dimension extrêmement indigène. Pour prendre connaissance de l'existence de ce mode d'écriture et de lecture atypique, il m'a fallu passer de longues minutes à naviguer sur les profils *Facebook* des adolescents que j'avais rencontrés, m'attardant au gré de mes clics sur les différents contenus que ces derniers ont aimés (*liké*, comme dit le néologisme) pour découvrir cet univers dont je n'avais, jusque-là, pas la moindre connaissance. Si tant est que l'on n'ait pas *Facebook*, ou que l'on ait *Facebook*, mais que l'on ne soit pas « ami » avec des adolescentes, de milieu populaire de surcroît (ce qui est fort probable quand on est un individu de plus de 20 ans gravitant dans des sphères universitaires), on n'a quasiment aucune chance de rencontrer ce phénomène. C'est donc de ma position d'observatrice extérieure que je vais tenter de montrer en quoi les chroniques renvoient, sous bien des dimensions, à une illustration populaire particulièrement manifeste de cet autocentrisme adolescent que je présume.

### *3.2.2 – ... Qui propose un double continuum avec l'existence sociale et individuelle des adolescentes*

#### 3.2.2.1 – Un continuum sur le fond de ces histoires

Le contenu des histoires que déploient les chroniques (ou en tout cas que leur titre promet de déployer) est bien souvent teinté de références immédiates à l'univers quotidien d'une sorte d'idéal-type du quartier populaire. Les personnages principaux, principalement des jeunes filles vivant en cité dont le prénom illustre les origines étrangères<sup>85</sup>, sont mis en scène dans des histoires de différents types (tableau 1). Il y a beaucoup d'histoires d'amour répondant à un schéma classique : un amour impossible, une relation à sens unique ou encore la naissance de sentiments amoureux inattendus. Ces trames canoniques sont personnalisées avec des problématiques auxquelles les adolescentes semblent tout particulièrement sensibles. On retrouve, dans le titre de très nombreuses chroniques, des précisions sur les origines sociales ou, plus souvent, ethniques, des différents protagonistes de l'histoire amoureuse. Cela peut être une « renoie » [une « noire »] en couple avec un « rebeu » [un « beur »], ou encore une sénégalaise amoureuse d'un « babtou » [un « blanc »]. Cette mention faite, dès le titre de la chronique, à l'ethnicité ou à l'appartenance communautaire différentielle des personnages traduit sûrement l'importance que revêt, pour les adolescentes qui lisent les chroniques, l'enjeu de la multiculturalité dans le couple. Il est probable que pour les lectrices comme pour les personnages des chroniques, « les relations entre garçons et filles de couleur différente [n'aillent] pas d'emblée de soi ». En

---

<sup>85</sup> Pour un développement sur le rôle central accordé à l'ethnicité par les adolescents issus de quartier populaire, voir Lepoutre D. (2001) [1997], « *Cœur de banlieue. Codes, rites et langages* », Editions Odile Jacob réédition, coll. « Poches ». Les pages 79 à 100 sont consacrées aux « relations interethniques ».

effet, les quartiers d'habitat populaire concentrent des individus aux origines multiples. Cela peut aider à comprendre l'intérêt de ces précisions, si on les resitue dans le cadre de ces quartiers populaires où les affinités sont codifiées en fonction de l'appartenance ethnique. Beaucoup de chroniques accordent aussi, en filigrane ou de manière frontale, une place prépondérante à la vie dans la cité, aux relations avec les pairs ou à la popularité, thématiques témoignant de l'importance de la sphère locale dans la vie populaire. Un nombre considérable de chroniques évoquent enfin la thématique du mariage forcé, du viol, et des sévices faits aux femmes. Les mariages forcés, pratiqués principalement dans certaines régions du Maghreb ou du Moyen-Orient, font écho de manière extrême aux références multiculturelles dans lesquelles les adolescentes sont baignées et puisent quotidiennement, au sein de leurs quartiers. Sûrement retrouve-t-on en fait, dans la popularité de cette thématique à la fois grave et liée à des enjeux par lesquels ces adolescentes peuvent se sentir concernées, un goût pour les lectures sur « les souffrances humaines » permettant à la fois l'identification et la mise à distance par la catharsis<sup>86</sup>.

**Tableau 1 – Les types d'histoires racontées dans les chroniques**

<b><i>Histoires d'amour standard revisitées avec des enjeux liés à la culture populaire</i></b>	<b><i>Histoires mettant en scène un revirement de situation amoureux</i></b>	<b><i>Histoires sur la condition féminine bafouée</i></b>	<b><i>Histoires sur le rapport aux autres et au quartier</i></b>
Chronique de Anissa : <i>l'amour au cœur du ghetto.</i> Chronique d'une Turque victime de l'amour... Chronique d'une Renoie (Zairoise) : <i>love d'un rebeu</i> , etc. Chronique – <i>Love au cœur d'un gang.</i> Chronique <i>d'un amour impossible.</i> Chronique – <i>Une noire amoureuse d'un arabe ?</i> Chronique de Leila : <i>thug mariage vais-je un jour l'aimer ?</i> Chronique : <i>une handicapée mariée à un thug.</i> Chronique <i>d'une</i>	Chronique d'Aïcha : <i>Love de mon kidnappeur.</i> Chronique : <i>Kidnapper, de la violence à l'amour.</i> Chronique d'Inaya : <i>marié de force à un thug qui m'a sauvé.</i> Chronique de Kenza : <i>un amour qui se transforme en enfert.</i> Chronique : <i>amoureuse du fils de mon violeur.</i> Chronique de Soukaina : <i>kidnapper, j'ai laisser ma vie derrière moi.</i> Chronique de Myriam <i>amoureuse</i>	Chronique de Yasmine : <i>mariage forcé, Viol, Kidnapping voici mon histoire.</i> Chronique de Chérazade : <i>Ne vie plus que pour se venger.</i> Chronique de Sonia : <i>mariée de force a un chien du ghetto.</i> Chronique de Yasmine : <i>ils ont été fou de me marier avec mon violeur.</i> Chronique : <i>d'une princess of street marier de force a un bledard du souk.</i> Chronique de Lahna : <i>marié par</i>	Chronique de Mélinda : <i>des Louboutin aux air max, ma vie a été bouleversé.</i> Chronique de lamya : <i>le ghetto ma former, triste réalité.</i> Chronique : <i>d'une Meuf A Problèmes Devenue Populaire Et Swagg.</i> Chronique d'amel : <i>princesse à meuf de téci.</i> Chronique de Kéryane : <i>chef de gang.</i> Chronique de Saliha : <i>la banlieue accueille une campagnarde.</i> Chronique : <i>d'une</i>

<sup>86</sup> Baudelot C., Cartier M. & Détrez C. (1999), « *Et pourtant ils lisent...* », Paris, Editions Le Seuil, page 149.

<i>gitane amoureuse d'un voyageur.</i> Chronique de <i>Sophya &amp; son thug charmant.</i> Chronique <i>d'une Congolaise love d'un Camerounais.</i> Chronique <i>d'une renoie muslim love d'un babtou.</i> Chronique <i>d'une Guinéene love d'un Algérien.</i> Chronique de <i>Yousra : l'amour au cœur de mon Ghetto.</i>	<i>d'un thug qui me fait galérer.</i> Chronique de <i>Soumaya : il m'a kidnappé et j'ai succombé.</i> Chronique de <i>Syra : de Bamako a Paris la polygamie a changé ma vie.</i> Chronique de <i>Leila : l'amour vient t-il après le mariage ?</i> Chronique d' <i>Halyah : Mariée à celui qui m'a sauvé.</i> Chronique de <i>Sarah : un amour non réciproque au cœur de la cité.</i>	<i>mon père quand ma vertu se perd.</i> Chronique d'une <i>Turque : « mariage &amp; souffrance »</i> Chronique de <i>Maïmouna : histoire de mon mariage forcé.</i> Chronique de <i>Liyah : je n'ai pas choisis ma vie.</i> Chronique de <i>Sira : un mariage forcé.</i> Chronique de <i>Saphir : mariage forcée avec un mec de ma cité.</i> Chronique d'une <i>voilée : mariée de force à un handicapé.</i> Chronique de <i>Salima : ma sorcière de coépouse.</i>	<i>Marseillaise ma vie va changer.</i> Chronique : <i>d'une Mehboula dans un Ghetto Youth trop sérieux.</i> Chronique de <i>Neyla : depuis ta mort, la rue ma forger.</i> Chronique : <i>une princesse à la cité.</i> Chronique de <i>Jennyfer : la vie dans la cité.</i> Chronique de <i>Djena : jeune fille de tess</i> Chronique de <i>Kamélia : il était une fois à la tess.</i>
<i>Source : observation connectée des chroniques mises en ligne sur le site Facebook, Anna Mesclon, mars-mai 2015.</i>			

La question du genre énonciatif de ces chroniques brouille les codes. En effet, dans l'encadré « à propos » qui se situe sur le côté gauche des pages de présentation consacrées aux différentes chroniques, la manière dont les auteures introduisent leur démarche est très fluctuante. Certaines de ces auteures amateurs se présentent en parlant à partir de la « peau » de leur personnage (« *Mon coeur l'a choisi je ne peux pas me passer de lui ..... Ne jamais dire Jamais .... Vous voulez connaître mon histoire venez lire ma chronique ♥* »), comme si l'auteure et la personne qu'elle mettait en scène se confondaient allègrement. D'autres encore ont une posture réflexive et précisent que l'histoire est inventée de toutes pièces (« *Chronique fictive ♥ Pas encore fini ♥♥* »). D'autres, enfin, affirment que leur chronique repose sur une histoire vraie<sup>87</sup> (« *(Chro RÉELLE et FINI d'une SRI) Les gangs ? Ce n'est pas ce que je croyais ! PS : ne jugez pas au titre.* »).

<sup>87</sup> Un certain cynisme m'inciterait d'ailleurs à supposer qu'il s'agit là parfois soit d'une projection dans laquelle l'auteure se ré-invente, soit d'une stratégie visant à décupler l'intérêt de la lectrice potentielle.

Les chroniques qui retiennent le plus mon attention ici sont celles qui racontent des histoires plutôt vraisemblables et proches d'une quotidienneté partagée par les lectrices et les écrivaines. Cela tombe bien : malgré la trame a priori fantasque de certaines chroniques, lorsque l'on prend le temps de lire le contenu des parties mises en ligne à intervalles distincts, on se rend vite compte que même les chroniques censées raconter une histoire particulièrement hors du commun en arrivent vite à rendre compte d'échanges parfaitement quotidiens qui rythment la vie de tout un chacun.

Ainsi, par exemple, alors que dans *Chronique d'Aïcha : Love de mon kidnappeur*, on pourrait s'attendre à lire une histoire portant sur une sorte de syndrome de Stockholm focalisée sur le rapt d'une jeune fille qui développerait ensuite des sentiments pour son bourreau, on assiste rapidement à autre chose. Le titre de la chronique, spectaculaire, n'est en fait que le point de départ pour accrocher le lecteur (la lectrice) et se distinguer des autres chroniques par sa dimension originale. Mais les premières parties publiées par l'auteure instaurent très vite une histoire d'amour lambda entre cette fameuse « Aïcha » et son « kidnappeur », dont la dimension spectaculaire ne devient plus qu'un arrière-plan générant parfois des situations inattendues. Dès lors, les parties de la chronique se mettent à relater des événements du quotidien : croiser un ex dans un fast-food (« *On va au mcdo et la dans toute la terre tout les mcdo du monde et tout les jours de la semaine j'y vais jamais mais quand j'y vais fait qu'il soit la lui aussi pq ?? PUTAIN !!! ?? en plus avec elle ?? IDRIS ET SA FEMME ?* »), aller faire les boutiques pour le mariage d'un voisin (« *On descend et on va faire les boutiques j'ai juste acheter 1 jean 3 hauts et 1 paire de chaussure Khadi elle trouve sa robe et on rentre y'a personne chez moi Trql je reçois un message de Walid* ») ou encore recevoir des sms d'une personne inconnue (« *Putain casse couille ça mais ça fait peur en vrai j'aime pas quand la personne elle me connais elle a mon nul et tout et pas moi bref la personne n'a pas répondu tant mieux mais j'vais mener mon enquête* »). Ainsi, dans leur contenu-même, ces histoires ne rompent pas avec le quotidien de leurs lectrices, elles font « échos à [leur] propre histoire sociale »<sup>88</sup>. Ce quotidien partagé constitue la toile de fond et le décor privilégiés des chroniques. Les adolescentes de milieu populaire peuvent alors aisément se reconnaître, prolongeant de ce fait leur expérience quotidienne par leurs pratiques de lecture, comme si elles aimaient se voir, ou plutôt voir des morceaux de leur propre vie romancés par leurs pairs, à travers ce qu'elles lisent.

---

<sup>88</sup> Ce sont les mots de Christophe Lamoureux au sujet du cinéma. Néanmoins, les chroniques, qui sont écrites *par* des indigènes du milieu *pour* leurs pairs, ne disposent d'aucun statut artistique ou culturel, et ne poursuivent pas de fins économiques, ne peuvent pas être comparées, je crois, plus en profondeur avec le cinéma en termes de réception. En effet, le cinéma, explique Christophe Lamoureux, est un simulacre donnant la possibilité aux spectateurs de se représenter sous les traits des personnages tout en laissant en fait, par la dimension collective qu'il comporte, ne serait-ce que dans le temps du visionnage, peu de place à leur réalité individuelle. Les chroniques, par leur profond empirisme, ne suivent pas cette logique qui éloigne/rapproche le récepteur. Elles ne font, à mes yeux, que le rapprocher, et c'est bien en cela que cette forme culturelle atypique est un prolongement exemplaire du quotidien à travers la pratique de lecture. Cf. Lamoureux C. (2015), « "Faire du cinéma" : Exercice de sémantique à l'usage du raisonnement sociologique », *Imaj. Carnets de recherches en analyses juridiques de l'image* [En ligne], mis en ligne le 15 juillet 2015, consulté le 04 novembre 2015. URL : <http://www.imaj.hypotheses.org/>.

Le parallèle avec les travaux sociologiques déjà existants sur les pratiques de lecture et d'écriture en milieu populaire est particulièrement frappant. On peut voir dans ces chroniques une forme de déclinaison moderne des feuillets chers aux femmes de milieu populaire, qu'Anne-Marie Thiesse<sup>89</sup> a analysés dans un article particulièrement passionnant. Ces espèces de « romans en tranche »<sup>90</sup> recouvrent en effet le point commun non négligeable de se présenter sous la forme d'épisodes et de jouer sur l'expectative de la lectrice. Peut-être cette forme de lecture par bribes est-elle moins intimidante pour les lectrices populaires qu'un ouvrage uniforme, qui apparaîtrait tout de suite plus imposant, massif, et pourrait les décourager de la lecture<sup>91</sup>. On y retrouve aussi probablement une forme de lecture féminine un peu cachée mais très fédératrice, comme une bulle partagée avec les amies, à l'abri des garçons ou des hommes. C'est du moins ce que laisse entendre un témoignage issu d'un des rares articles journalistiques<sup>92</sup> que j'ai trouvé sur la question des chroniques : « dans notre "milieu" -jeunes filles de cité qui squattent Facebook en quête d'évasion, pour ne pas trop cataloguer- c'est carrément devenu un phénomène de mode. Les filles discutent sur les bancs des récréés de la dernière partie de telle chronique, de la photo que la chroniqueuse a publié deux secondes pour montrer sa tête, etc lol. En dehors, c'est vrai que c'est pas trop connu, on va dire qu'elles lisent ça en cachette des grands frères et parents, question de culture ». Ici, c'est donc l'importance de ces lectures dans « la vie populaire féminine »<sup>93</sup> analysée par Thiesse, mais peut-être encore plus la « communauté de lectrices »<sup>94</sup> formée par les adeptes de romans à l'eau de rose qu'a rencontrées Janice Radway, que l'on retrouve sous une forme renouvelée. La capacité des chroniques à exprimer des projections inassouvies à travers des histoires fictives rappelle, là encore, la « protestation "douce" »<sup>95</sup> des lectrices de Radway, mais aussi les écrivains amateurs de Claude Poliak, qui voient dans leurs pratiques un « univers de consolation »<sup>96</sup> des espoirs déçus du quotidien. Néanmoins, dans l'optique qui m'anime et qui porte sur les multiples aspects de la continuité entre le quotidien des adolescentes populaires et le contenu de leurs pratiques de lecture ou de visionnage, ce n'est pas tant ici la « fonction » assurée par ces chroniques qui attire mon attention, mais, plus encore, leur forme.

### 3.2.2.2 – Un continuum sur la forme de ces histoires

Le premier point frappant est que les chroniques utilisent le même lexique, parfois plus générationnel d'ailleurs que proprement populaire, que les adolescents à qui elles se destinent.

---

<sup>89</sup> Thiesse A-M. (1991), « *Des plaisirs indus : Pratiques populaires de l'écriture et de la lecture* », Politix, Vol. 4, n° 13, pages 58-59.

<sup>90</sup> Ibid, page 59.

<sup>91</sup> Sur les rapports à la lecture des milieux populaires, voir par exemple Lahire B. (1993), « *La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires* », Presses Universitaires de Lille.

<sup>92</sup> Cf. l'article d'Olivier Clairouin disponible sur le site *Slate*, médium d'information alternatif et décalé, à cette adresse : <http://www.slate.fr/story/54701/chroniques-Facebook-skyblogs>. Hélas, le mode de recueil du témoignage ici cité n'est pas indiqué dans l'article.

<sup>93</sup> Thiesse A-M. (1991), op.cit, page 59.

<sup>94</sup> Radway J. (2000), « *Lectures à "l'eau de rose". Femmes, patriarcat et littérature populaire* », Politix, Vol. 13, n° 51, page 169.

<sup>95</sup> Ibidem.

<sup>96</sup> Poliak C. (2006), « *Aux frontières du champ littéraire. Sociologie des écrivains amateurs* », *Économica*, coll. « Etudes Sociologiques ».

Avant d'illustrer l'usage que font les chroniques de ces termes propres aux adolescents, je vais rapidement montrer à quel point l'emploi de ces termes fût récurrent lors de mon enquête. Au cours de mes entretiens j'ai pu constater l'existence de plusieurs « mots indigènes » communément employés par les adolescents, c'est-à-dire, pour reprendre l'expression de Stéphane Beaud, des mots qui « disent à leur manière -simple, imagée, quotidienne- des catégories de classement et de jugement "indigènes" »<sup>97</sup>. Si certains sont aujourd'hui assez répandus et font l'objet d'une utilisation tantôt ironique tantôt sérieuse, comme le mot « swag », signifiant « stylé » et dont Ando (13 ans, 4ème, père fabricant de bougies et mère aide-soignante) exprime bien la portée (« *Ouais j'emploie le mot swag pour me moquer des gens. Je dis « oh t'es swag », ils me font "merci", je fais "non, mais je rigole"* »), d'autres constituèrent pour moi de franches découvertes. Ainsi, j'ai pu constater que les adolescents aimaient s'entre-qualifier de « thugs »<sup>98</sup> lorsqu'ils font quelque chose de risqué ou de fou. Pour mesurer l'ampleur de l'utilisation de ce terme parmi ma population d'enquête, revenons-en à diverses citations d'entretiens :

« **AM** : ouais c'est peut-être un peu démodé le mot swag.

**Firhun** (13 ans, 4ème, père professeur d'informatique et gérant d'une société de conseil, mère responsable marketing) : en ce moment le mot que tout le monde emploie c'est "thug".

**AM** : "thug", ça veut dire quoi ça ?

**Olivier** (13 ans, 4ème, père consultant -en arrêt maladie-, mère commerçante) : "oh l'thug", "oh le fou"

**Firhun** : par exemple t'as une heure de colle, "oh le thug"

**Olivier** : non, t'as une heure de colle et t'y vas pas, c'est "oh le thug il y est pas allé"

**AM** : vous utilisez le mot « thug » c'est ça ?

**Benjamin** (13 ans, 4ème, père architecte, mère responsable au Conseil Régional) : ouais, c'est quand ils font une petite connerie comme ça ou un truc qu'il est pas censé faire, on dit "oh t'es trop un thug". C'est pas négatif en même temps. »

**AM** : et vous dites « thug » ?

**Camille** (14 ans, 4ème, père électromécanicien et mère serveuse en congé parental) : si, je dis moi.

**Andréa** (14 ans, 4ème, père mécanicien, mère sans emploi) : vite fait.

**AM** : les gars ils ont l'air de tous dire ça dans la classe.

**Camille** : ouais "t'es un thug life"

**Andréa** : ouais mais eux (sceptique), ils font genre hein... »

Au-delà du fait que l'on constate que pour expliciter le sens des mots qu'ils emploient, les adolescents ont souvent tendance à vouloir donner des exemples en situation, ce qui laisse supposer qu'ils sont tellement imprégnés par ces termes qu'il leur est difficile de s'en décentrer pour les déconstruire, on remarque aussi que le « *thug* » est commun à divers

<sup>97</sup> À ce sujet, voir Beaud S. (1996), op.cit, page 297.

<sup>98</sup> Ce terme renvoie à la culture du rap américain, et doit probablement sa popularité française rétroactive à l'album de Tupac Shakur intitulé *Thug Life*, sorti en 1994. Le sens original de cette expression renvoyait alors à l'idée d'une sorte d'ascension victorieuse acquise via le risque, aux destinées glorieuses de vies qui n'avaient pourtant rien pour elles au départ. Bref, la symbolique de l'expression était finalement un peu biblique, les derniers seront les premiers ; et très américaine, ne jamais se décourager. Pour une explication en anglais de l'expression Thug life, voir ce site, qui recense et explique les termes issus du « langage de la rue » du monde anglophone :

<http://www.urbandictionary.com/define.php?term=Thug+Life>

types d'adolescents : des garçons, ou des filles de milieu populaire. Un « type d'adolescents » manque à l'appel parmi les utilisateurs de ce mot au sein de mes enquêtés, ce sont les filles issues de milieu plutôt favorisé. Ces dernières n'ont jamais mentionné le terme, et ont répondu négativement lorsque je leur ai demandé si elles l'utilisaient. Ando n'a d'ailleurs pas manqué de me faire remarquer le rejet dont font preuve ces dernières à l'égard de ce genre de mots « générationnels » :

« **Ando** (13 ans, 4ème, père fabriquant de bougies et mère aide-soignante) : (au sujet de celles qu'il appelle péjorativement "les fayottes") : elle, on va dire on rigole avec une, l'autre elle aime pas la blague, elle va ramener son grain de sel quoi, elle fait la petite policière. Même genre je veux dire une petite blague, une fille dit "j'ai pas fait mes devoirs j'ai la flemme", je vais dire "t'es une thug quoi", je crois que tout le monde l'utilise, et bah la fayotte elle fait "haha très drôle arrête de me dire ça". C'est pas quelque chose de grave ! Moi on me dit "t'es un thug", je dis merci, c'est histoire de rigoler.

**AM** : les filles elles n'utilisent pas ce terme là ?

**Ando** : ha bah pas du tout, on reconnaît les fayots quoi. »

D'après Ando, fort étonné face à l'attitude des « fayottes » comme il les renomme pour insister sur leur solennité, le terme « thug », par sa dimension fantasque, serait rejeté par les adolescentes de milieux culturellement dotés. J'ai en effet pu constater que ces adolescentes nourrissaient certaines valeurs de sérieux scolaire ou de discipline contrastant avec l'attitude parfois plus provocatrice de leurs autres camarades, j'y reviendrai.

Étant établi que les termes « swag » et « thug » font partie de l'univers langagier de mes enquêtés, particulièrement de celui des garçons et des filles de milieu populaire, les nombreuses chroniques reprenant ces termes (*Chronique d'une Thug du Quartier*; « Une handicapée mariée à un thug »- *Chronique*; *Chronique de Leila : Thug mariage vais-je un jour l'aimer ?*; *Chronique d'Inaya : Marié de force à un thug qui m'a sauvé de son ennemi*, etc.; *Chronique d'une meuf swag et amoureuse*; *Chronique de Asleigh, histoire d'une Renoie swagg*; *Chronique d'une fille devenu Swag*, etc.) semblent bien être autocentrées au sens où elles sont racontées à travers les mots-mêmes des adolescents. De ce fait, elles sont également très difficiles d'accès pour qui ne manie pas ce langage, ce que je vais tenter de démontrer en insistant encore sur les particularités de ces formes d'écriture...

Car les chroniques s'affranchissent également des codes orthographiques académiques, en termes de littérature. En témoigne par exemple cet extrait :

« Il s'installa a son tour il parlé avec ma tante et l'autre vieux au bout d'un moment il me parla

Salim : tu veux vraiment de se mariage ?

Tante : bien sur qu'elle le veut

Je regarda Salim puis ma tante et son mec ils attendait tous ma réponse impatient alors je fini par répondre »

Cet extrait peut donner une idée du « niveau de langue », dirait-t-on si l'on était dans le jugement, ou du « niveau d'orthographe », préférera-t-on dire de manière plus neutre, que l'on retrouve dans beaucoup de chroniques. Or, sans tomber dans l'essentialisme, il est communément admis en sociologie que les adolescents de milieu populaire présentent souvent des désajustements, voire des « problèmes » dans leur rapport à l'écrit et à l'orthographe<sup>99</sup>. Ainsi, ce non-respect des règles orthographiques de l'écriture littéraire traditionnelle dont font preuve les chroniques m'amène à soulever une autre continuité importante : celle que l'on retrouve entre les réalités sociales qui forment la vie de ces adolescentes (les difficultés en orthographe) et les choses qu'elles regardent ou lisent pour se détendre.

Mais, plus encore, certaines chroniques ne s'adaptent pas réellement à la forme du langage écrit, et retravaillent alors avec une sorte d'écriture conceptuelle l'oralité telle qu'elle est vécue au quotidien. Bien sûr, on pourrait dire que cela n'a rien de nouveau, et que c'est bien à cela que servent les guillemets ou les tirets par exemple, qui permettent de transposer le mode de la conversation oral à l'écrit. Mais justement, les adolescentes s'affranchissent de ces codes. Sans parler du fait, qui renvoie à la partie précédente sur l'orthographe et la syntaxe, qu'elles se passent bien souvent de tirets ou de guillemets pour introduire des dialogues, il y a autre chose dans leur écriture de plus significatif encore, qui participe selon moi à démontrer que les auteures empruntent les codes de l'écriture adolescente dans la manière dont elles mettent en mots leurs histoires. Je fais ici référence au registre narratif de leurs histoires, et à la manière dont elles les font varier à loisir. Elles passent en effet parfois de mots qui « existent » oralement à des mots qui, oralement, n'existent pas vraiment<sup>100</sup>, et sont principalement utilisés dans la forme écrite en tant que signifiants (« mdr » par exemple, abréviation utilisée à l'écrit et qui signifie « mort de rire ») renvoyant à des signifiés différents (« mdr » renvoie à l'action de rire). Ainsi, elles jonglent en quelque sorte entre une écriture de l'oralité et une écriture de l'écrit numérique lui-même, ce qui donne lieu à des textes déroutants :

« Bref, j'me suis levée de mon lit j'ft mon virtuel du matin Tahu ( Douche ,... Ect )  
Je me suis habillée ensemble de Lacoste avec ma petite paire de Lacoste Missouri  
(...) j'ai lissé mes cheveux et puis c'tt  
Kehina : tes une putain de garçon manque toi tes belle wAllah ✓  
Moi : mddddddr merci »

La combinaison entre un lexique qui leur est familier, une orthographe et des formes syntaxiques auxquelles elles peuvent identifier leur propre manière d'écrire, et l'utilisation de formes d'écritures personnalisées contribue à renforcer « l'effet de réel ou d'authenticité »<sup>101</sup> des chroniques.

Enfin, pour un lecteur habitué à des textes écrits avec une orthographe et une syntaxe académiquement correctes, composés de mots communément utilisés dans le langage français, et respectant les codes du langage écrit, il est possible que ces chroniques aient un effet rebutant voir anxiogène. Et c'est bien là que se situe, je crois, la forme suprême de

<sup>99</sup> Lahire B. (1993), op.cit.

<sup>100</sup> Même si ce langage « Internet et sms » a parfois dépassé les écrans, et que l'on peut entendre des gens dire, de vive voix, « mdr », comme on en entendrait certains dire « cqfd » par exemple.

<sup>101</sup> Lahire (1993), « Lectures populaires : les modes d'appropriation des textes », Revue française de pédagogie, n° 104, page 22.



l'autocentrisme de ces adolescentes. À voir le succès des chroniques, il semblerait bien que ces détails formels aient peu d'importance pour elles, voire même qu'ils constituent, au contraire, de sérieux atouts. Peut-être trouvent-elles « enfin », à travers ces chroniques qui invalident<sup>102</sup> les codes académiques dominants -le « eux » dont parle Richard Hoggart<sup>103</sup>- et en instaurent des nouveaux<sup>104</sup>, des biens culturels dans le contenu duquel elles ont l'impression de se retrouver -le « nous »-. Dans *Et pourtant ils lisent...*, les auteurs écrivent que pour les adolescents, un des critères préalable à la lecture est que le livre soit facile à lire, et que la syntaxe, le lexique et la sémantique doivent presque faire oublier que le livre est un texte<sup>105</sup>. La lecture des chroniques renouvelle en quelque sorte cette idée. Ici, il n'est pas tant question d'oublier qu'on lit en se tournant vers des styles d'écriture simples et fluides, mais de ne pas avoir l'impression de lire quelque chose de trop « écrit », de trop éloigné de soi, en se tournant vers un style d'écriture rassurant car bien connu. Cette proximité passe aussi, nous l'avons vue, par des personnages qui ont des points communs avec elles, partagent leurs valeurs (par exemple l'importance accordée à l'ancrage local), leurs centres d'intérêt (par exemple le monde de la cité et son fonctionnement), ou encore leur manière de s'exprimer (par exemple le langage « de la rue »). On est alors bien loin de l'univers de la culture et des loisirs comme sortie de soi, exploration de nouveaux univers, et pure évasion. Ici, la dimension éthico-pratique<sup>106</sup> des lectures populaires est exacerbée.

Ce continuum généralisé, plus ou moins serré et plus ou moins pluridimensionnel entre les biens culturels fréquentés par mes enquêtés et leur propre existence sociale, laisse supposer que nous avons là affaire à un principe qui fédère la jeunesse actuelle dans son rapport à la culture, cette jeunesse qui évolue au contact des réseaux sociaux, des vidéos en ligne mais aussi des biens culturels plus traditionnels. Bien sur, des différenciations subtiles dans les modalités de ce continuum sont observables, et imputables aux origines sociales ou au genre de mes enquêtés, tout comme à l'ancrage empirique de mon enquête. Néanmoins, ces subtilités n'annihilent, je crois, en rien l'existence de ce principe commun, qui me semble dès lors pouvoir être mobilisé pour rendre compte des pratiques culturelles d'adolescents dépassant mon seul terrain.

---

<sup>102</sup> Je parle ici d'invalidation et pas de récusation, car sous-entendre que ces adolescentes se placent activement dans une démarche d'opposition aux codes académiques-ce dont je ne sais rien puisque je n'ai aucun moyen d'accès à leur avis sur la question- sous-entendrait dès lors qu'elles en reconnaissent la domination, ce que je ne peux postuler compte-tenu des matériaux dont je dispose. Utiliser des termes « positifs » et non pas lacunaires, c'est tout l'enjeu de l'autonomie symbolique des classes populaires, évoqué ici : « la part d'autonomie de la culture populaire n'est cependant pas à chercher du côté des pratiques de résistance (s'opposer, c'est reconnaître le principe même de la domination), mais au contraire, dans des moments d'oubli de la domination ». Cf. Cartier M., Coutant I., Masclat O., Renahy N., Siblot Y. (2015), « *Sociologie des classes populaires contemporaines* », Editions Armand Colin, coll. "U", Paris, page 189.

<sup>103</sup> Hoggart R. (1970), op.cit, pages 115-137.

<sup>104</sup> À ce sujet, précisons donc que l'idée que j'ai énoncée précédemment, selon laquelle la créativité dans les pratiques culturelles serait l'apanage des adolescentes issues de milieux plutôt bourgeois, est totalement remise en cause ici. Certes, ici ce n'est pas tant une créativité dans laquelle mes enquêtées sont « actives physiquement », puisqu'à priori elles sont « juste » lectrices de chroniques, mais c'est une créativité à laquelle elles participent, par le fait-même d'en être les réceptrices. Le phénomène des chroniques en lui-même est en fait une illustration du considérable potentiel d'inventivité de ces adolescentes de milieu populaire.

<sup>105</sup> Baudelot C., Cartier M. & Détéz C. (1999), op.cit, page 146.

<sup>106</sup> Ce concept renvoie à un mode de réception culturelle in-distancié. Rencontré dans un ouvrage de Lahire sur les inégalités scolaires, est en fait emprunté à Bakhtine, un historien russe ayant beaucoup contribué à la socio-linguistique. Cf. Lahire B. (1992), « *L'inégalité devant la culture écrite scolaire : le cas de l' « expression écrite » à l'école primaire* », Sociétés contemporaines, n° 11-12, Regards sur l'éducation, page 172.

## Partie 3

---

### DIFFERENCES ET CONVERGENCES DANS LES MODES DE RECEPTION CULTURELLE ADOLESCENTS

---

Maintenant que nous avons vu en quoi on peut analyser les pratiques de consommation culturelle des adolescents d'aujourd'hui sous le filtre d'un autocentrisme généralisé, principalement rendu possible par les supports sur lesquelles elles portent (les nouveaux médias), quittons ce principe commun de continuum pour s'intéresser plutôt aux différents modes d'appropriation des biens culturels dont firent preuve les adolescents. Pour cela, je tenterai successivement de répondre à deux questions, qui structureront mes deux sous-parties.

Comment, même lorsqu'ils ont des pratiques a priori similaires, les adolescents se différencient-ils dans leur rapport à ces pratiques (les discours qu'ils tiennent dessus, mais aussi les modalités dans lesquelles elles s'opèrent) ? Ont-ils des points communs à ce sujet ? Lesquels ?

Comment ensuite, dans la manière dont eux-mêmes perçoivent leurs propres pratiques, opèrent-ils des distinctions ? Vis-à-vis de qui ? Se distinguent-ils tous des mêmes personnes ?

#### 1 – Des discours différents autour de pratiques communes

En partant des logiques qui, dans les deux modes d'appropriation des biens culturels présentés ici, clivent le plus les adolescents entre eux, j'en arriverai aux logiques qui, au contraire, empêchent de penser ces modes d'appropriation culturels comme unilatéraux.

##### 1.1 – Des discours savants et/ou mis en cohérence

###### 1.1.1 – Les « lectrices traditionnelles et investies »

Parmi mes enquêtés, un petit groupe (qui n'était pas forcément en interrelation d'ailleurs, puisqu'on y trouve à la fois des élèves de 5ème et de 4ème) de filles m'a semblée se détacher, du fait d'un mode de consommation et d'appropriation culturel assez similaire.

Anna (13 ans, 4ème, père architecte au chômage, mère assistante sociale) lit 45 minutes tous les soirs. Lucille (13 ans, 4ème, père architecte, mère conseillère dans le secteur culturel) « *passé son temps à lire* », d'autant plus qu'elle n'a pas la télévision, et n'a « *pas un* » livre préféré, elle en a **PLEIN** ». Elisa (12 ans, 5ème, parents architectes) et Léa (12 ans, 5ème, père professeur à l'université, mère gestionnaire), elles, lisent quotidiennement, beaucoup, (« *Quand je vais à la médiathèque dès que je rentre je lis tous*

*les trucs ») et avec voracité (« voilà pareil, moi quand j'emprunte un livre à la médiathèque j'ai tout lu le soir. En fait dès que je rentre je lis les bds et les petits romans, et puis le soir je lis les quatre gros romans et c'est fini (rire) »), puis s'échangent des livres entre copines... Adélie (12 ans et demi, 5ème, père architecte, mère professeur de lettres classiques et de yoga), issue d'une famille où « on lit tous beaucoup », lit « plein de romans » offerts par « sa mamie », et les conseille ensuite à son amie Mila (12 ans et demi, 5ème, père architecte-designer, mère professeur de pilates), qui s'empresse alors de les lire elle aussi. Toutes entretiennent leur mémoire et sont capables de proposer des discours référencés sur leurs lectures : elles parlent en termes d'auteurs, de genre, citent les titres...*

Ces adolescentes ont communément fait preuve d'un franc enthousiasme lorsqu'il fut question de verbaliser leurs pratiques de lecture. Si l'engouement de certaines fut surtout verbal :

*« Enfin moi j'adore lire donc... Je lis tout le temps (enthousiaste), tout le temps, tout le temps, je lis plein de livres, donc... Je lis tout le temps, tout le temps. L'après-midi, même le matin, par exemple j'arrive pas à faire une grasse mat', à 7 h 30 je suis levée, et alors je lis pendant une heure et demie, deux heures. Je lis tous les jours, super souvent. » Lucille (13 ans, 4ème, père architecte, mère conseillère dans le secteur culturel)*

*« **Leila** (13 ans, 4ème, père au chômage, mère conseillère de clientèle en agence) : c'est quoi déjà le livre qu'on doit lire là dans le carnet de lecteur ?*

***Anna** (13 ans, 4ème, père architecte au chômage, mère assistante sociale) (du tac au tac) : une bouteille dans la mer de gaza ? Des souris et des hommes ? L'homme à l'envers ?*

***Leila** : non, où il y'a un homme et une femme là...*

***Anna** : heu (se creuse la tête, cherche dans sa mémoire, comme si elle jouait à un jeu télévisé et voulait rentabiliser frénétiquement l'étendue de ses références culturelles acquises via l'école), La nuit des temps. »*

... L'enthousiasme d'autres, comme Elisa (12 ans, 5ème, parents architectes) ou Léa (12 ans, 5ème, père professeur à l'université, mère gestionnaire), vint presque « parasiter » l'entretien tant elles voulaient me parler des livres qu'elles aimaient. En effet, les entretiens se déroulant au CDI, les livres qu'elles m'évoquaient étaient tous à portée de main, et elles ne manquèrent pas, durant l'heure de notre entrevue, de se déplacer dans la bibliothèque pour me montrer, œuvres à l'appui, les supports de leurs différentes passions lectorales.

Au-delà du fait que les goûts de ces adolescentes sont référencés et entretenus, et donc, en ce sens, savants ; ils sont aussi présentés par ces dernières dans une relative cohérence, et même étayés par des allusions à des éléments formant une sorte de métamonde autour de leurs pratiques de lecture :

« (Au sujet de la bande-dessinée « Les fantastiques », dont Léa m'a expliquée collectionner les tomes.)

**Léa** (12 ans, 5ème, père professeur à l'université, mère gestionnaire) : je soule le libraire à chaque fois que je suis là « vous l'avez reçu ? », « oui mais il est dans le carton » (rigole).

**AM** : ha carrément tu vas voir le libraire et tout ?

**Léa** : bah oui ! Quand il est venu à Nimère y'avait la dédicace sur le 16, et il est super. C'était un peu tôt, à 9 heures, c'était à la compagnie du café théâtre.

**AM** : t'as vu le gars qui dessine ?

**Elisa** (12 ans, 5ème, parents architectes) : ouais et en fait il lui a fait un dessin là, et il lui a dédicacé !

**Léa** : on a dû attendre une demie heure je crois, ça allait, comparé à Angoulême... »

« **Anna** (13 ans, 4ème, père architecte au chômage, mère assistante sociale) : je sais ce que je vais lire ce soir. Chaque soir à onze heures, de Malika Ferdjoux. Je l'ai déjà lu mais j'avais bien aimé du coup je vais le relire.

**AM** : on te l'avait offert ou c'est un truc que t'avais demandé ?

**Anna** : en fait j'avais été la voir à une dédicace, et à ce moment-là on avait acheté ce livre. J'ai acheté 4 sœurs, La bobine d'Alfred, euh, j'en ai lu plein de Malika Ferdjoux.

**AM** : tu te souviens comment t'as connu ?

**Anna** : bah à la base j'en ai juste emprunté un à la bibliothèque et puis ça m'a bien plu du coup j'en ai acheté en librairie. »

On devine alors le plaisir que ces deux adolescentes prennent, non seulement à lire des ouvrages dans lesquels elles retrouvent l'esprit de l'auteur qu'elles plébiscitent, mais aussi à rencontrer cet individu en chair et en os, à obtenir de lui un papier signé, qui vient alors matériellement signifier l'amour qu'elles lui portent. Leurs discours fonctionnent comme un petit monde de références liées les unes aux autres, d'autant plus qu'elles ne font pas que lire les livres, elles les achètent, les possèdent, et peuvent alors les ajouter à leur bibliothèque. Les mots qu'elles emploient renvoient à une sorte de vocabulaire de l'amour du livre : elles parlent de « librairie » et pas de magasin, de « libraire » et pas de « vendeur ». Pour Léa, le plaisir d'étayer les références externes à l'activité même de lecture va jusqu'à participer à des événements rassemblant une communauté d'adeptes, comme c'est le cas du salon de la bande-dessinée se tenant à Angoulême. À travers l'évocation de ce salon, c'est aussi d'une connaissance des institutions encadrant sa passion qu'elle témoigne.

Si le mode d'appropriation -savant, au sens d'étayé et référencé- est le même pour Elisa (12 ans, 5ème, parents architectes), les livres qu'elle lit ne sont pas les mêmes. À côté des livres « contemporains et générationnels » comme *Hunger Game*, *Divergente* ou *Harry Potter*, elle revendique aussi un goût pour « les classiques », les romans consacrés. Le terme qu'elle emploie, et qui renvoie à une sorte de prestige symbolique, historique et patrimonial des ouvrages vers lesquels son intérêt se porte, est en lui-même porteur de sens : il semblerait qu'aimer lire est d'autant plus crédible à ses yeux si l'on dispose de savoirs fondamentaux sur le champ littéraire. La bibliothèque de son grand-père regorge de ce type d'ouvrages, et ce dernier ne manque pas de lui en conseiller de nouveaux dès qu'ils se

voient (« *C'est mon grand-père, il a une bibliothèque énoooooorme, et à chaque fois que je viens chez lui il m'en passe. C'est les vieux livres avec le papier jaune et tout ça* »). Il en va de même pour Adélie (12 ans et demi, 5ème, père architecte, mère professeur de lettres classiques et de yoga), elle aussi issue d'une famille de lecteurs<sup>107</sup>. Les deux jeunes filles sont à la page (!) lorsqu'il est question du patrimoine littéraire français (« *je lis plein de classiques genre Jules Verne ou des trucs comme ça* » m'explique Elisa), mais surtout anglo-saxon. Toutes deux, en effet, sont inconditionnelles de romans policiers, et particulièrement d'Agatha Christie. Elles représentent, au sein de ce petit noyau d'enquêtées qui aiment lire et parler de leurs lectures, des espèces de lectrices polyvalentes, au sens où elles lisent (et aiment à dire qu'elles le font, surtout pour Elisa) des ouvrages qui ne leur sont pas précisément destinés, mais puisent aussi dans un répertoire émancipé de l'offre littéraire adolescente, un répertoire de classiques. Si l'on en suit les enquêtes statistiques qui ont été récemment menées sur les pratiques de réception littéraire, on constate d'ailleurs que ces adolescentes, dans les lectures qu'elles m'ont citées, constituent bien des cas à part, ou du moins des cas spécifiques, parmi la population des lecteurs adolescents contemporains. En effet, Christine Détrez souligne qu'entre l'enquête menée en 1993 sur les adolescents de 15 ans, et celle menée en 2006 sur les adolescents du même âge, la part des ouvrages patrimoniaux cités par ces derniers a considérablement décliné, s'effaçant face aux séries générationnelles ou à l'*heroic fantasy*<sup>108</sup>.

Ces adolescentes adeptes de lecture, au-delà de leurs seuls discours sur ce qu'elles lisent, ont aussi un avis assez arrêté sur la place des livres par rapport aux autres biens culturels. Elles sont en fait d'accord sur une sorte de principe de chronologie des biens culturels, et déploient un argumentaire sur la valeur suprême de l'écrit par rapport à l'image :

« **Lucille** (13 ans, 4ème, père architecte, mère conseillère dans le secteur culturel) : *Harry Potter j'adore, mais bon avant tout c'est un livre.*

(...)

**AM** : ha oui donc toi quand t'as lu les livres, tu préfères le livre au film ?

**Lucille** : *bah c'est pas forcément que je préfère, mais par exemple Nos étoiles contraires moi j'ai adoré, mais je l'avais d'abord lu en livre, parce que je trouve que quand il y a un film qui sort et qui est inspiré d'un livre, je trouve ça plus in... Enfin, plus intéressant de lire d'abord le livre puis de voir ensuite le film parce que, fin, c'est d'abord le livre qui a été créé et ensuite le film qui s'est inspiré. »*

<sup>107</sup> À ce sujet, au même titre qu'il me semble primordial de ne pas considérer les adolescents de classe populaire comme un conglomérat d'individus issus de milieux homogènes, il me semble très important aussi de préciser que les adolescentes que je qualifie de « plutôt bourgeoises », ou venant de « milieux fortement dotés sur le plan culturel », sont loin d'être identiques. En effet, Lucille (13 ans, 4ème, père architecte, mère conseillère dans le secteur culturel), Adélie (12 ans et demi, 5ème, père architecte, mère professeur de lettres classiques et de yoga) et Elisa (12 ans, 5ème, parents architectes) sont probablement, au vu de l'ancrage de la lecture dans leurs familles, issues d'une famille dont l'accession à un certain niveau de ressources (culturelles ou économiques) ne date pas d'hier. Cette idée est renforcée par le fait que leurs parents occupent tous deux des positions socialement valorisées, voir des positions de pouvoir. Elles appartiendraient alors à une sorte de bourgeoisie culturelle, plutôt laïque ou plutôt d'influence catholique (Adélie est scoute), ou encore à une petite forme de « noblesse d'État », pour reprendre les termes de Pierre Bourdieu. Cf. Bourdieu P. (1989), « *La noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps* », Editions de Minuit.

À l'inverse, Léa (12 ans, 5ème, père professeur à l'université, mère gestionnaire), Anna (13 ans, 4ème, père architecte au chômage, mère assistante sociale) ou Mila (12 ans et demi, 5ème, père architecte-designer, mère professeur de pilates) viennent peut-être d'un milieu où l'accession à une forme d'aisance dans les ressources culturelles et/ou économiques est plus récente et, de ce fait, moins enracinée dans les mœurs familiales. Si l'on voulait catégoriser, elles seraient peut-être alors plutôt issues des « classes moyennes supérieures ». Cela permettrait alors de mieux comprendre leur penchant plus grand pour les romans générationnels que pour les fameux classiques de la littérature qui forment la toile de fond des références littéraires de Lucille, Adélie ou Elisa.

<sup>108</sup> Détrez C. (2011), « *Les adolescents et la lecture, quinze ans après* ». Bulletin des bibliothèques de France, n° 5.

« **AM** (au sujet du film *Lou*, adaptation cinématographique récente d'une bande-dessinée à succès) : t'avais lu la bande-dessinée toi ? Ça ne t'a pas déçu ?

**Léa** (12 ans, 5ème, père professeur à l'université, mère gestionnaire) : ça va, enfin il respecte un peu mais pas trop, il y a pas le dernier tome parce que ça a pas marché du coup ils ont pas mis trop de choses dedans, du coup ça va, parce qu'on s'attendait un peu à avoir du mauvais tome de la fin, mais ça va, ça a été.

**Elisa** (12 ans, 5ème, parents architectes) : après il y a plein de livres qui sont retranscrits en films mais ça marche pas du tout, c'est comme *Divergente 2* j'ai lu le livre, la bande-annonce elle ressemble pas du tout au livre en fait, enfin sauf la fin, mais sinon... Bah je vais le regarder, mais je l'ai pas encore vu.

**AM** : mais t'y vas un peu à reculons ?

**Elisa** : voilà, c'est ça. »

Leur démarche et leur argumentaire au sujet des adaptations littéraires sont intellectualisés : elles préfèrent avoir d'abord pu se plonger solitairement dans l'univers du livre, s'être appropriées l'œuvre, pour ensuite accepter de voir l'interprétation visuelle qu'un tiers en a faite. On peut en fait dire, à la vue de leurs propos, qu'elles tiennent des discours, non seulement « savants » au sens d'argumentés, appuyés sur des références, mais aussi qu'elles se positionnent en quelque sorte comme des « puristes » du livre.

### 1.1.2 – Des modes d'appropriation moins spécifiques, mais tout aussi « savants »

Ces adolescentes adeptes de lecture ne sont pas les seules à tenir des discours « savants » sur leurs pratiques culturelles et sur les biens culturels qu'elles consomment. Beaucoup d'autres le font, au sujet de biens culturels variés. Olivier (13 ans, 4ème, père consultant - en arrêt maladie-, mère commerçante), par exemple, se positionne comme une sorte de chroniqueur lorsqu'il parle de cinéma, particulièrement dans sa manie de toujours dire le genre cinématographique des films qu'il évoquait. Il n'a eu de cesse de me parler des films en les classant par genre, et en attribuant à chaque membre de sa famille un goût pour un type de film en particulier :

« **Olivier** (13 ans, 4ème, père consultant -en arrêt maladie-, mère commerçante) : non moi mon père c'est plus action horreur, ma mère c'est surtout science-fiction mais pas que. C'est aussi... Elle aime les films français aussi. Les classiques quoi. Elle aime bien les classiques.

**AM** : vous ne regardez pas trop ça par vous même, ça c'est plutôt les parents qui vous montrent ?

**Olivier** : oui. Parfois en fait canal play ils mettent plein, plein de rubriques. Y'a horreur, action, science fiction et tout ça... Et je choisis par rubrique. J'ai envie de regarder une comédie, je vais sur comédie, un film d'horreur, je vais sur film d'horreur. »

Finalement, sa posture peut en faire une sorte de petit « expert ordinaire » délivrant son analyse autour du cinéma. L'expression est reprise à Fabrice Montebello, lorsque ce dernier explique que ce qui caractérise les cinéphiles « postmodernes » est le fait de « privilégie[r] l'expérience personnelle sur les discours collectifs ou les « comptes-rendus »<sup>109</sup>. C'est ce qu'a fait Olivier tout au long de l'entretien. Évoquant les différents types de films qui lui

<sup>109</sup> Montebello F. (2005), « Le cinéma en France depuis les années 1930 », Paris, Editions Armand Colin, page 61.

avaient plu, en expliquant les raisons qui faisaient que ces films lui plaisaient tant (« *moi ça va, j'aime bien quand il y a toujours de l'action, genre l'autre jour quand j'ai vu Kingsman bah là y'a toujours de l'action, c'est totalement improbable, c'est un peu tout dans tout. Mais y'a une histoire au moins* »), Olivier a finalement produit une petite expertise, que l'on peut qualifier de savante car, même s'il ne raisonnait pas vraiment en termes de noms de réalisateurs mais privilégiait plutôt « le nom des acteurs ou des actrices [et] le sujet du film »<sup>110</sup> (il aime Tom Cruise, Liam Neeson, Morgan Freeman, Omar Sy et Kev Adams), il avait quand même la démarche de théoriser ses goûts, de ne pas les présenter de manière abrupte mais d'en dresser la cohérence en insistant sur ses inflexions toutes particulières pour tel ou tel type de cinéma, comme la science-fiction, les films comiques, ou encore les films « *d'action horreur* ». On retrouve cette posture d'expert ordinaire chez Maximilien, qui critique les vidéos mises en ligne par Medhi (12 ans, 5ème, père artisan électricien et mère sans emploi) et Clotaire (12 ans, 5ème, père consultant et mère kinésithérapeute) en disant que « *c'est un peu n'importe quoi leur truc* », que « *ça fait amateur* », et en promettant que, lorsqu'il mettra ses propres vidéos en ligne, il « *présentera un peu un truc, [il] expliquera le jeu* », car là « *ils font rien du tout* ». Ici, plus qu'Olivier qui ne faisait que produire un discours mis en cohérence, Maximilien propose un discours qui le place dans la position d'instance de sanctification, faisant ainsi « confiance à son propre jugement »<sup>111</sup>. Alors que l'on pouvait analyser Olivier comme une sorte d'expert ordinaire, c'est la posture-même de Maximilien, qui s'oppose à l'amatorat de ses camarades.

Une autre modalité des pratiques culturelles, à chercher plus dans la pratique de consommation-même que dans son appropriation, réside dans le fait, chez certains de mes enquêtés, de prôner l'importance de regarder des films en version originale sous-titrée. Pour certains, comme Firhun (13 ans, 4ème, père professeur d'informatique et gérant d'une société de conseil, mère responsable marketing), c'est intimement lié à la maîtrise de la langue anglaise (sa mère parle anglais). Pour d'autres, c'est simplement justifié par un attrait plus grand des voix originales. On pourrait considérer que cette pratique, en elle-même, est plutôt savante (ils privilégient, encore dans une optique que l'on pourrait qualifier de puriste, les vraies voix des acteurs, mais ils conservent aussi une certaine qualité de traduction qui n'est pas toujours aussi bien garantie par le doublage). Néanmoins, dire que regarder des films « en sous-titré » est une pratique savante relève peut-être de la sur-interprétation. C'est peut-être simplement un calquage de problématiques intellectuelles sur des logiques qui ne sont pas perçues comme telles par ceux qui les mettent en œuvre.

On pourrait rapporter ces modes d'appropriation « savants » aux origines sociales de mes enquêtés : en effet, Olivier (13 ans, 4ème, père consultant -en arrêt maladie-, mère commerçante), Maximilien (12 ans, 5ème, père consultant, mère dessinatrice technicienne), Elisa (12 ans, 5ème, parents architectes), Léa (12 ans, 5ème, père professeur à l'université, mère gestionnaire), Lucille (13 ans, 4ème, père architecte, mère conseillère dans le secteur culturel), ou encore Anna (13 ans, 4ème, père architecte au chômage, mère assistante sociale) sont tous issus de milieux globalement bien dotés en ressources. Ce rapprochement serait trop rapide, démontrons le par l'exemple du cas Ando (13 ans, 4ème, père fabricant de bougies et mère aide-soignante). Celui-ci présentait, tout comme Olivier, une forte tendance à produire des discours autour du cinéma, et à théoriser les avis qu'il en propose.

---

<sup>110</sup> Ibid, page 52.

<sup>111</sup> Ibid, page 61.

Souvenons-nous de cet extrait d'entretien, déjà évoqué, mais qui illustre bien la posture réflexive qu'il propose au sujet du cinéma :

« Bah les films français action... Quand tu les compares aux films d'action américains. Tu regardes le progrès qu'ils font en Amérique, en France c'est... En fait pour moi ça dépend juste du budget. Les films français et les films américains ça a rien à voir. Dans *Need For Speed* y'a des voitures qui coûtent à peu près un million d'euros, il l'ont en plusieurs exemplaires et ils osent encore la détruire (air transcendé), alors qu'en France ils en prennent une, ils la dessinent sur image, ils la font en synthèse et ils la cassent, ça c'est c'est pas du tout mon truc... » **Ando** (13 ans, 4ème, père fabricant de bougies et mère aide-soignante)

D'une manière différente d'Olivier, mais analogue en ce qu'elle propose de théoriser et d'intellectualiser, d'une manière ou d'une autre, le rapport aux films vus, Ando verbalise, par ses commentaires sur la dimension économique et technique du cinéma, une réflexion sur les rouages du monde du cinéma, insistant ainsi sur le fait qu'il n'est pas dupe de ce qu'il voit à l'écran. Ainsi, les arguments qu'il invoque pour justifier son attrait particulier pour les films d'action, dont il aime la dimension hors du commun, sont esthétiques, ou du moins techniques, bref, il est loin du traditionnel registre de réception éthico-pratique dans lequel on cantonne souvent les appropriations culturelles des personnes issues de milieu populaire.

Toujours au sujet de la remarque précédente sur l'éventuelle mise en relation des origines sociales des adolescents avec leurs modes d'appropriation culturels, plaçons-nous un instant du côté des perceptions et des associations symboliques produites par les adolescents eux-mêmes. Certains de ceux que j'ai rencontrés n'avaient pas du tout ce réflexe cher aux sociologues de faire le lien entre les pratiques ou modes d'appropriation culturels de leurs camarades, et leurs origines sociales (peut-être d'ailleurs les ignorent-ils ?). C'est ce que témoigne cet extrait au sujet des pratiques de lecture de Maximilien :

« **Maximilien** (12 ans, 5ème, père consultant, mère dessinatrice technicienne) : non je m'endors pas tôt, vers 22-23 h 00. Après soit je vais faire de la console, soit je vais lire.

**Laura** (13 ans, 5ème, mère femme de ménage) : il lit ?! (Air étonné)

**Jérémy** (12 ans, 5ème, père électricien, mère conseillère en téléphonie) : on dirait pas comme ça hein.

**Maximilien** : ouais bah je lis des bds.

**AM** : pourquoi ça vous fait rire, il n'a pas l'air d'être un lecteur ?

**Laura** : non. Encore il dit qu'il lit des bds...

**Jérémy** : non, pas du tout l'air. Ouais je suis choqué qu'il lise, un peu (rire). »

Si certains adolescents, comme Camille (14 ans, 4ème, père électromécanicien et mère serveuse en congé parental), Andréa (14 ans, 4ème, père mécanicien, mère sans emploi), ou Elisa (12 ans, 5ème, parents architectes), semblaient très sensibles aux marqueurs d'appartenance sociale dans leur manière d'estimer les goûts des autres (j'y reviendrai), Laura et Jérémy ne semblent eux, dans le cas de Maximilien (12 ans, 5ème, père consultant, mère dessinatrice technicienne), pas y prêter attention. En effet, ces deux derniers ne font aucune association symbolique entre la posture savante que Maximilien a manifestée



lorsqu'il disait par exemple qu'il préfère regarder les films ou jouer aux jeux-vidéo en version originale sous-titrée, et ses potentielles pratiques dans d'autres domaines. Dans leur manière de percevoir leur camarade, c'est plutôt, je crois, son appartenance de genre (il est un garçon) et surtout les goûts qu'il affiche (il aime jouer aux jeux-vidéo) qui participent à créer un système d'associations symboliques les incitant à estimer que, compte-tenu de tout cela, il ne doit pas être un grand lecteur. En effet, Maximilien est un peu le profil-type du « geek » : il est sur-équipé en termes informatiques, passe plusieurs heures par jour sur ses ordinateurs même si ses parents tentent de l'en dissuader, est passionné de jeux-vidéo, n'est pas très bavard, voire franchement mystérieux parfois... Il est loin d'être le seul à présenter ce type de profil. Plusieurs garçons parmi ceux que j'ai rencontrés présentaient en effet ce profil mêlant sur-équipement en termes de technologies, tendance à préférer les lectures imagées ou à ne pas aimer lire du tout, et goût particulièrement prononcé pour les jeux-vidéo. Ils correspondent en fait assez bien aux individus décrits par Sylvie Octobre dans l'univers culturel qu'elle qualifie de multimédia et nomme « Harry Potter » : « ils sont ainsi forts consommateurs de musique enregistrée (...). Et ils sont également adeptes des jeux vidéo (...). Ce groupe a des usages diversifiés du web, encore que ceux-ci soient principalement communicationnels, prolongeant la conversation adolescente caractéristique de la sociabilité de cet âge (...) »<sup>112</sup> Tous ces éléments, que Maximilien « incarne » simultanément à travers sa façon d'être, incitent les autres à le penser plus à partir de ce qu'il est, de ce qu'il fait, qu'à partir de là d'où il vient.

C'est d'ailleurs une idée que, sociologiquement, il ne faut pas occulter. Certes, j'ai pour l'instant tendance dans cette partie sur les différents modes d'appropriation culturelle à rattacher certaines attitudes à l'origine sociale des adolescents (ne pas le faire relèverait, je crois, d'une démarche militante visant à rompre à tout prix avec les catégories sociologiques actuelles lorsqu'il est question de jeunesse, or mon terrain et la manière dont je l'ai observé ne m'ont pas amenée à vouloir adopter cette posture). En cela, je me situe donc du côté de ceux qui pensent que « les modalités d'appropriation des matériaux culturels sont sans doute autant, sinon plus, distinctives que l'inégale distribution sociale de ces matériaux eux-mêmes »<sup>113</sup>, et que ces modalités d'appropriation peuvent en partie être liées aux origines sociales des adolescents que j'ai rencontrés. Mais je ne considère pas l'appartenance sociale comme le seul critère permettant d'analyser les différents modes d'appropriation des biens culturels. En cela, je pense donc qu'il ne faut surtout pas occulter une approche prenant en compte d'autres critères dans l'analyse. Bref, il ne faut pas être exclusif, au risque d'en devenir aveugle à certains phénomènes ou borné dans une seule grille de lecture du social. Certes, « l'appartenance » à tel ou tel groupe social nous donne des inclinaisons plus fortes pour telles ou telles pratiques ou modes d'appropriation culturels<sup>114</sup>. Mais c'est aussi en s'intéressant au sexe des adolescents et au rapport que ces derniers y entretiennent dans leurs comportements culturels<sup>115</sup>, ou aux épisodes biographiques particuliers de ces derniers, que l'on peut comprendre leurs profils

---

<sup>112</sup> Octobre S. (2014), « Deux pouces et des neurones. Les cultures juvéniles de l'ère médiatique à l'ère numérique », Paris, La Documentation Française, coll. « Questions de culture », pages 147.

<sup>113</sup> Chartier R. (1985), « Du livre au lire », Pratiques de la lecture, Marseille, Editions Rivages, pages 63.

<sup>114</sup> Les travaux quantitatifs au sujet de la consommation culturelle font bien état de ces différences. Cf. Octobre S., Détrez C., Merckle P., Berthomier N. (2010), op.cit.

<sup>115</sup> Détrez C. (2011), op.cit ; Pasquier D. (1999), « La culture des sentiments : l'expérience télévisuelle des adolescents », Paris, Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme ; Lize W. (2004), « Imaginaire masculin et identité sexuelle. Le jeu de rôle et ses pratiques », Sociétés contemporaines, n° 55, pages 43-67 ; Maigret E. (1995), « Strange grandit avec moi. Sentimentalité et masculinité chez les lecteurs de bandes dessinées de super-héros. », Réseaux, volume 13, n° 70, pages 79-103.

spécifiques<sup>116</sup>. C'est ce que j'essaie de faire ici, même si je suis plus dans une optique synthétique visant, en entrant par la différenciation, à identifier ce qui peut unir ou cliver ces adolescents, et pas dans une optique où je cherche à dresser une multitude de portraits singuliers. Néanmoins, étant donné que mon approche est qualitative et pas quantifiée, je ne cherche pas, comme je l'ai déjà expliqué, à trancher sur « la » variable la plus explicative, ou sur les combinaisons de variables qui permettent d'expliquer tel ou tel comportement. Ainsi donc, mon approche est plutôt flexible, inductive, et accorde parfois une importance plus grande aux critères liés au genre qu'à ceux liés à l'origine sociale, et vice-versa. C'est, je crois, inhérent à la méthode que j'ai déployée, et il me semblait important de le re-préciser dans cette partie tout particulièrement, car même si elle est plutôt axée du côté de la sociologie de la réception culturelle, elle croise parfois les problématiques de la consommation culturelle<sup>117</sup>, il me fallait donc dissiper les éventuels malentendus méthodologiques.

Ce discours un peu théorique à l'appui, voyons maintenant en quoi en effet, l'origine sociale est un indicateur bien trop insuffisant, voir inapproprié, si l'on cherche à comprendre ce qui, dans le profil des adolescents, les incite à émettre des discours « savants » et à se poser comme des petits experts ordinaires dans certains domaines culturels. Prenons ici une approche biographique, ou du moins « individualisante », dans laquelle il importe de savoir ce qu'aime tout particulièrement l'adolescent, étant entendu que cet attrait tout particulier pour un domaine ou un type de bien culturel l'incitera ensuite, et sans déterminisme social immuable, à se mettre dans la position de celui qui produit un discours construit, argumenté, et étayé de références. Vu ainsi, Ando (13 ans, 4ème, père fabricant de bougies et mère aide-soignante), par les termes techniques qu'il emploie lorsqu'il parle de cinéma ou de danse (il fait du « smurph » et admire les *Twins*, des danseurs, car « leur force c'est le fait qu'ils soient à deux, qu'ils soient à drôles », qu'ils fassent « beaucoup de symétrie », ce qui les rend « incroyable[s] » et la longue réflexion qu'il déploie autour de ces thématiques, construit lui aussi des discours savants. Il en va de même pour beaucoup d'autres, en fonction des domaines qu'ils investissent. Ainsi, François (14 ans, 4ème, père électro-mécanicien, mère employée) est particulièrement inspiré lorsqu'il s'agit de parler de sport, Maximilien (12 ans, 5ème, père consultant, mère dessinatrice technicienne) et Benjamin (13 ans, 4ème, père architecte, mère responsable au Conseil Régional) lorsqu'il s'agit de parler de jeux-vidéo, Clotaire investit, lui, le domaine musical, en établissant des hiérarchies musicales permettant de disqualifier *Black M* qui ne fait « pas du rap » mais « de la variété »<sup>118</sup>, tout comme Dounia (13 ans, 4ème, père en

<sup>116</sup> Giraud F., Raynaud A., Saunier E. (2014), « Principes, enjeux et usages de la méthode biographique en sociologie », *¿ Interrogations ?*, n° 17. Cette méthode « biographique », en sociologie de la culture, me semble pouvoir être, au moins partiellement, représentée par Bernard Lahire.

<sup>117</sup> Je reprends la distinction (pas forcément dichotomique d'ailleurs) entre ces deux domaines à Bernard Lahire, qui la formule ainsi : « La sociologie de la consommation culturelle entend saisir la distribution inéale des œuvres, des compétences ou des pratiques culturelles. C'est fondamentalement une sociologie des inégalités culturelles (...). De son côté, la sociologie de la réception s'intéresse d'avantage aux formes variées de l'expérience faite avec l'art ou avec les différentes sortes de biens culturels, aux formes multiples d'appropriation des œuvres d'art ou des biens culturels, aux manières plurielles de s'approprier les mêmes textes, les mêmes tableaux, les mêmes spectacles, etc. ». Cf. Lahire B. (2009), « *Entre sociologie de la consommation culturelle et sociologie de la réception culturelle* », *Idées économiques et sociales*, 1/2009 (n° 155), page 7.

<sup>118</sup> D'ailleurs, toujours selon la perspective biographique, on peut comprendre la logique toute particulière qui incite Clotaire à se distinguer par sa connaissance accrue du rap. En effet, Clotaire, qui vient d'un milieu plutôt favorisé, vit tout près d'un quartier d'habitat social. Il a grandi « dans la cité » comme il se plaît à l'expliquer. Ainsi, ses goûts se sont forgés au contact des personnes qu'il a côtoyées durant son enfance et il aime beaucoup insister sur sa particularité biographique : « Bah moi en fait j'ai grandi un peu dans la banlieue, du coup on écoutait du rap, du coup je me suis habitué j'aime bien. ». Cela s'exprime aussi par le fait que, lorsque les autres évoquent les « racailles » en se mettant à distance de ces derniers, Clotaire a toujours le souci de préciser que lui, « il a des amis racailles », se présentant alors comme un petit ambassadeur chargé de les réhabiliter, mais surtout, par là-même, de rappeler les influences de ses amitiés populaires dans ce qui fait la particularité de son personnage.

formation pour être technicien, mère sans emploi) qui, en évoquant son chanteur préféré, l'Algerino, m'explique qu'il « *a changé de studio, maintenant il est chez Maître Gims* ».

## 1.2 – La tendance à aborder ses pratiques sur un mode distrait

Ces modes d'appropriation des biens culturels différentiels ne doivent pas par un effet de caricature laisser croire, que seuls ceux qui produisent un discours érudit autour d'une pratique, la pratiquent justement. Prenons d'abord l'exemple des pratiques de lecture. Comme on l'a vu, il existe des pratiques de lecture importantes en milieu populaire (les chroniques). Mon but ne sera pas ici de m'atteler à démontrer, chiffres à l'appui, que mes enquêtés issus de milieu populaire lisent. L'enjeu sera plutôt de montrer comment ces adolescents développent des pratiques de lecture différentes des normes dominantes mais néanmoins bel et bien analysables en elles-mêmes.

Commençons déjà par rappeler l'auto-censure par laquelle certains adolescents ont tendance à déclarer qu'ils ne lisent pas alors que, lorsque l'on creuse ou que l'on continue la discussion, on se rend compte qu'ils lisent, mais d'une manière qu'ils ont dû eux-même intégrer comme indigne d'être mentionnée :

« **AM** : et depuis que tu joues aux jeux-vidéo, tu prends plus le temps de lire et tout ?

**Jérémy** (12 ans, 5ème, père électricien, mère conseillère en téléphonie) : bah si, parce que je lis des livres numériques.

**AM** : ha bah c'est de la lecture aussi !

**Maximilien** (12 ans, 5ème, père consultant, mère dessinatrice technicienne) : non parce qu'on peut faire « lire à voix haute ». Ça se lit tout seul donc...

**AM** : c'est une tablette, une liseuse ?

**Maximilien** : c'est une tablette, on peut mettre le son, mettre « lire à voix haute » et puis t'as une voix qui lit le livre et voilà. Non moi je le fais pas. Mais oui, j'ai une tablette. C'est une lexus 7, elle est à moi. J'ai aussi une xbox, une ps4, une wii et une DS. Je sais qu'on peut faire ça parce que j'ai déjà regardé comment ça marchait.

**Jérémy** : moi je lis en numérique mais je mets pas la fonction dictée. (..) Ouais je les lis en entier. C'est plus facile de lire sur une tablette que sur un vrai livre, il y a pas besoin de tourner les pages ça se tourne tout seul (...) Non, ça fait pas mal aux yeux. »

Ici, on voit bien que ces adolescents ont tendance à penser qu'une lecture qui n'est pas effectuée sur un support standard et traditionnel (le papier) n'est pas vraiment une lecture. Il semblerait presque qu'à leurs yeux, « lire » soit un gros mot, auquel ils assignent une activité rébarbative (car trop proche de leur expérience scolaire ?), qu'ils n'ont pas spontanément tendance à rattacher à des activités dans lesquelles ils prennent du plaisir. Pourtant, malgré le discrédit qu'ils apportent intuitivement à ce type de lecture dématérialisée, cela n'en reste pas moins de la lecture. Il apparaît d'ailleurs qu'aux yeux de cette nouvelle génération de lecteurs, les livres numériques soient plus pratiques et maniables que les livres sur papier chers à leurs aînés ou à leurs camarades lectrices, qui « *aiment l'odeur du vieux papier* ». Probablement est-ce là un effet de leur socialisation

précoce au numérique, qu'ils ont appris à dompter, et qui leur paraît, de par cette proximité, moins austère que le papier, support qui est peut-être de plus en plus perçu comme « celui de l'école ».

Ensuite, bien sûr, les pratiques de lecture de mes enquêtés collaient avec les travaux portant traditionnellement sur les modes d'appropriation « illégitimes » lorsque l'on se situe du côté d'une sociologie de la domination, ou « populaires » lorsque l'on se situe du côté d'une sociologie qui cherche à définir les pratiques de marge par des termes « positifs », non-lacunaires, qui ne fonctionnent pas dans leur degré de conformisme avec les modes d'appropriation cultures dominants, comme c'est le cas par exemple de Richard Hoggart, Anne-Marie Thiesse, Janice Radway, ou encore Claude Poliak précédemment évoqués...

En effet, parmi mes enquêtés qui lisent et sont issus de milieu populaire, on retrouve bel et bien le traditionnel mode d'appropriation culturelle « populaire », qui passe plus par l'instantanéité et le vécu que par la réflexivité ou le théorisé. Prenons l'exemple de Laura (13 ans, 5ème, mère femme de ménage) :

« **Laura** (13 ans, 5ème, mère femme de ménage) : je lis des mangas aussi. Les mangas ouais j'aime beaucoup.

**AM** : tu lis quoi comme mangas ?

**Laura** : moi je lis beaucoup Conan. Et puis d'autres trucs, je sais pas. Non j'ai pas les noms.

**AM** : c'est plutôt des mangas romantiques ou rigolos, d'action... ?

**Laura** : ça dépend...

(S'en suivent quelques relances pour essayer d'obtenir des noms de mangas, en vain.)

**AM** : et tu as connu comment le monde des mangas ?

**Laura** : j'ai connu grâce à ma cousine, une qui est plus grande. Elle aime bien les mangas, elle dessine des mangas tout ça.

(...)

**AM** : et t'es vraiment à fond dedans, tu dirais que c'est ta passion ou... ?

**Laura** : non j'en lis comme ça, après j'en lis pas tous les jours parce que j'en ai pas chez moi, je suis obligée d'aller à la médiathèque en prendre. (Jérémy l'interrompt, intéressé : « donc c'est quoi ta passion ? »). Oui, je peux les ramener chez moi après. Non, j'ai pas de bibliothèque de mangas. Des livres ? Euh, j'en ai quelques uns. J'en emprunte moins ces derniers temps. C'est ceux qu'on a achetés pour le collège aussi, ou qu'on me prête. Ma cousine chez elle c'est une bibliothèque il y a plein de livres partout (ton enthousiaste) donc elle me prête des livres. »

Laura sait dire quel genre de mangas elle aime, mais les références lui manquent pour verbaliser sa pratique de lecture. Elle n'a pas forcément d'idée de noms de mangas (peut-être parce que même si elle lit, elle lit peu ?) qui lui vienne en tête, et n'élabore pas le discours savant que l'on pouvait retrouver chez les adolescentes de tout à l'heure. Elle trouve probablement plus de satisfaction dans le fait-même de lire que dans le fait d'en parler, ce qui expliquerait qu'elle n'ait pas grand chose à en dire. Son mode de lecture correspond bien à celui qu'évoque Hoggart : oblique et axé sur le présent. D'ailleurs, elle emprunte les livres bien plus qu'elle ne les achète (probablement aussi est-ce lié au niveau

de ressources économiques dont dispose sa mère), elle n'est donc pas dans une logique d'accumulation matérielle, de constitution de son petit univers culturel par l'acquisition d'objets qui le représentent, mais plutôt dans une logique de divertissement synchronique.

La référence à des critères autres que savants peut aussi s'observer lorsque l'on quitte le domaine de la lecture et que l'on s'intéresse à la musique. Ici, on voit bien la différence de critères invoqués entre Leila (13 ans, 4ème, père au chômage, mère conseillère de clientèle en agence) et Anna (13 ans, 4ème, père architecte au chômage, mère assistante sociale) pour parler.

« **Leila** (13 ans, 4ème, père au chômage, mère conseillère de clientèle en agence) : après les chanteurs une fois qu'ils ont fait trop de chansons, ils se la croient trop et tout, du coup ils font... ça m'énerve.

**Anna** (13 ans, 4ème, père architecte au chômage, mère assistante sociale) : bah oui parce que du coup ils sont influencés par d'autres chanteurs et du coup ils font plus la même musique, du coup bah... »

Face à Anna, qui propose une sorte d'interprétation esthète du changement qui peut s'opérer dans la musique de certains chanteurs (elle invoque des critères musicaux), Leila, elle, en délivre une analyse qui fonctionne sur un mode éthique, en condamnant moralement l'attitude des chanteurs qui « prennent la grosse tête » et changent. À l'inverse de son amie, elle ne parle pas tant de changer musicalement, mais de changer de personnalité. Ses critères sont donc bel et bien plus personnels, intimes, et renvoient à une sensibilité plus accrue aux traits humains qu'aux traits esthétiques. Encore une fois, cela corrobore l'approche qui est souvent faite des modes de réception culturelle populaires. Anne-Marie Thiesse évoquait bien cette prévalence des critères d'évaluation d'ordre éthique sur les critères esthétiques lorsqu'elle décrivait les pratiques de lecture populaire.<sup>119</sup>

Revenons-en, plus largement, à cette idée d'une appropriation « distraite », dés-intellectualisée, de certains biens culturels. Dans une perspective biographique similaire à celle que j'ai déployée précédemment, je vais maintenant chercher à rappeler que le mode d'appropriation (de la lecture mais aussi des autres pratiques culturelles) distrait n'est pas essentialisable à un milieu social bien particulier.

Partons de l'idée reçue, pour en arriver à la logique déconstruite à travers un exemple bien concret. Firhun (13 ans, 4ème, père professeur d'informatique et gérant d'une société de conseil, mère responsable marketing) se distingue a priori d'Olivier (13 ans, 4ème, père consultant -en arrêt maladie-, mère commerçante) par sa lecture plutôt tournée vers les romans, par opposition aux bandes-dessinées de son comparse.

---

<sup>119</sup> Elle montrait d'ailleurs aussi très bien à quel point ces critères éthiques étaient repris par les détenteurs du « pouvoir littéraire », qui discréditaient de ce fait tout individu d'origine populaire dont l'approche, d'écriture mais aussi de lecture, se réclamait de critères esthétiques. Cette sorte d'enfermement dans lequel le regard porté sur eux les a plongés à inciter les écrivains d'origine populaire à développer de nouvelles formes d'écriture et à les revendiquer comme telles, par une sorte de conformisme à l'étiquette. Mais là n'est pas mon sujet... Cf. Thiesse A-M (1991), op.cit.

« **Firhun** (13 ans, 4ème, père professeur d'informatique et gérant d'une société de conseil, mère responsable marketing) : moi j'aime pas les bds.

**AM** : donc t'en lis pas ?

**Firhun** : non

**AM** : tu lis des livres ?

**Firhun** : ouais.

**AM** : beaucoup ?

**Firhun** : ouais, ouais.

**AM** : enfin pas que les livres que donnent les profs à l'école quoi ?

**Firhun** : bah là par exemple depuis le début de l'année j'en ai lu un ou deux. »

Puisqu'il fait partie des premiers de la classe, on pourrait avoir envie, en associant réussite scolaire et degré de légitimité des pratiques culturelles, de considérer, mécaniquement, que Firhun a un mode de lecture plus savant qu'Olivier. Ce serait très rapide, car on ne sait pour l'instant rien de la manière dont il lit, mais on pourrait trouver des arguments qui iraient dans le sens de cette interprétation. Le roman peut en effet être vu comme une forme de bien culturel qui, par son austérité textuelle, a quelque chose de plus légitime que la bande-dessinée, pouvant elle être perçue comme traduisant un besoin trivial d'illustrations, de support à l'imagination, d'aliénation à l'image<sup>120</sup>. Imaginons que ce discours tienne debout. Firhun se différencierait aussi d'Olivier par la temporalité de ses références (il resitue, dans une démarche que l'on pourrait qualifier de pointilleuse, les films dans le patrimoine artistique plus large, en rappelant qu'ils sont au préalable issus d'ouvrages littéraires) :

« **Olivier** (13 ans, 4ème, père consultant -en arrêt maladie-, mère commerçante) : ha moi y'a un dessin-animé que j'adore, c'est super bien, ça s'appelle *Le magasin des suicides*.

**Firhun** (13 ans, 4ème, père professeur d'informatique et gérant d'une société de conseil, mère responsable marketing) : ouais, c'est trop bien ça.

**AM** : et vous l'avez vu au ciné tous les deux ?

**Firhun** : ouais. Bah ça part d'un livre à la base. »

(*Quelques minutes plus tard, après une relance*)

**AM** : et toi Firhun, c'est quoi les livres que t'as lus ?

**Firhun** : heu, bah, *Hunger game*.

**AM** : ha ouais *Hunger game*, et donc tu les as lus après avoir vu les films ?

**Firhun** : non, avant.

**AM** : t'as vu tous les films *Hunger game* après avoir lu les livres ?

**Firhun** : ouais. »

<sup>120</sup> Cette perspective est réductrice par bien des égards. Même si l'on reste sur une appréciation légitimiste des biens culturels, il n'est pas si évident que le roman soit un genre plus légitime que la bande-dessinée. En effet, un roman peut très bien prendre pour objet des thématiques jugées culturellement indignes, tout comme il peut, par son style d'écriture, être considéré comme « de gare ». À l'inverse, une bande-dessinée peut occuper une place de choix dans le patrimoine culturel d'un pays -je pense par exemple à *Tintin*, qui, malgré les polémiques qu'il suscite, fait partie intégrante de l'histoire culturelle de la Belgique-, tout comme elle peut se présenter sous une forme particulièrement léchée et esthétisée, tombant dès lors dans le domaine du roman graphique, genre littéraire qui, si l'on en croit certains, est en voie de légitimation. Voir à ce sujet : Paltani-Sargologos F. (2011), « *Le roman graphique, une bande-dessinée prescriptrice de légitimation culturelle* », Mémoire de Master 2, Cultures de l'écrit et de l'image, Lyon, Université Lumière Lyon 2.

L'interprétation selon laquelle Firhun a un mode d'appropriation culturelle plus savant, intellectualisé, que son acolyte est, je crois, sérieusement discutable. Oui, il lit. Oui, il a le réflexe, comme Elisa, Lucille, Anna ou Léa, de parler d'abord du livre lorsque l'on évoque un film. Mais non, il ne théorise pas ses goûts littéraires, au sens où il ne construit pas de discours à leur sujet, il ne les met pas en avant mais les considère sous le joug de leur relative banalité (« *j'ai lu un livre ou deux* », me dit-il avec distraction, sans évoquer leur titre). Non, au-delà des réflexes qui peuvent trahir ses origines sociales et ses dispositions spécifiques, il n'a pas une approche activement « savante » de la lecture, pas plus que du cinéma d'ailleurs, qu'il ne théorise pas non plus -si ce n'est encore moins- dans sa manière d'en parler.

C'est plutôt un rapport assez désinvesti et nonchalant que Firhun entretient avec ses lectures ou les films qu'il regarde. Dans la manière dont il évoque ses goûts cinématographiques ou littéraires, en les considérant dans leur relative banalité, et pas comme des vecteurs de distinction, Firhun fait ce qu'Anne-Marie Thiesse observait au sujet des membres des couches populaires. Lui aussi, d'une certaine manière, « refus[e] de considérer une pratique revendiquée comme un choix individuel »<sup>121</sup>. Lui aussi universalise ses goûts<sup>122</sup> en termes de lecture et de cinéma. Ici, « l'appropriation passe donc [bien] par la banalisation »<sup>123</sup>. Est-ce une logique que l'on pourrait donc extraire des seules classes populaires, et utiliser pour interpréter les points de différenciation entretenus ou, au contraire, totalement absents, dans les discours des adolescents et dans la manière dont ils parlent de leurs pratiques de consommation culturelle ? Cette logique de non-distinction dans la manière de parler de certains de ses goûts met en tout cas l'accent sur l'impossible réduction à des chiffres des modes d'appropriation culturels vécus par les adolescents.

Ce n'est pas parce que l'on vient d'un milieu avec de fortes ressources culturelles légitimes que l'on a forcément une inflexion à avoir un rapport savant, ou un rapport de distinction, dans l'appropriation que l'on fait de nos pratiques culturelles. Cette tendance à établir des discours qui mettent en scène les pratiques culturelles dans une relative cohérence les unes aux autres, est, rappelons-le, inégalement répartie au sein-même du profil d'un seul individu, et dépend, je crois, des domaines que ce dernier investit. Ainsi, pour Firhun (et nous reviendrons sur son cas par la suite), le domaine « investit » semble plutôt être la musique<sup>124</sup>, au sujet de laquelle il marque une distinction vis-à-vis d'Olivier : à l'inverse de ce dernier qui écoute « les chanteurs du moment », Firhun, lui, est « plutôt électro »<sup>125</sup>.

---

<sup>121</sup> Thiesse A-M (1991), op.cit, page 60.

<sup>122</sup> À ce sujet, l'attitude d'Ando (13 ans, 4ème, père fabriquant de bougies et mère aide-soignante), axée sur la rhétorique de l'identique, est particulièrement conforme à cette description du rapport populaire au loisir culturel, même si ce n'est pas vraiment lui l'objet de ma démonstration ici : « *Moi à vrai dire je m'instruis quand même beaucoup avec la télé, je lis très rarement, on va dire que je suis un adolescent normal quoi* ». Il se considère comme représentatif en quelque sorte de la normalité adolescente, et donc, pense ses pratiques dans un rapport continu avec tous les gens normalement constitués de son âge (le terme « normal » est revenu au total 8 fois dans notre entretien !), ceux qui ne fonctionnant pas comme lui n'étant pas des adolescents normaux mais de drôles d'individus. Il est en plein dans ce « refus de la distinction » qu'évoquait Anne-Marie Thiesse.

<sup>123</sup> Ibidem.

<sup>124</sup> Il semblerait d'ailleurs, si l'on en croit les travaux de Thomas Legon ou de Florence Eloy et Ugo Palheta, que la musique soit un domaine particulièrement distinctif lorsque l'on observe les rapports que les adolescents y entretiennent, et aussi un domaine via lequel les adolescents se différencient activement des autres.

Cf. Legon T. (2010), « *Rapports à la culture et distinction sociale. Le cas du public lycéen en musique et cinéma* », Communication pour le colloque international "30 ans après la Distinction", Paris, 4-6 novembre 2010 et Palheta U. et Eloy F. (2008), « *Cultures juvéniles et enseignement musical au collège* », Revue française de pédagogie, 163, pages 39-50.

C'est aussi ce qu'affirme, statistiquement cette fois, Pierre Mercklé lorsqu'il remet en cause l'applicabilité du modèle de la distinction dans le cas des adolescents : Mercklé P. (2010), op.cit.

<sup>125</sup> Néanmoins, même au sujet de l'électro, qu'il a présenté sur un mode distinctif par rapport à ses camarades, Firhun a peu développé. Son attitude de non-verbalisation de ses goûts peut, il me semble, aussi être comprise dans une logique proprement juvénile et transcendante aux différents clivages que j'ai rencontrés parmi mes enquêtés : la non-collaboration. J'y reviendrai.

## 2 – Les principes de distinction revendiqués (ou non) par les adolescents

### 2.1 – Des principes de distinction communs

#### 2.1.1 – Pas trop petits...

Un des points absolument communs à mes enquêtés lorsqu'ils évoquaient leurs goûts fut la mise à distance vis-à-vis des plus petits. Ce qui est frappant, c'est que ce rejet semble souvent être de l'ordre du discours, et révéler surtout un goût difficilement assumé pour ce qui est trop associé symboliquement à des goûts enfantins, alors considérés comme niais ou puérils.

Ainsi, chez les filles, cette volonté de ne surtout pas être associées aux plus petites se cristallise très massivement autour de la série *Violetta*. Télénovela originaire d'Amérique du Sud, *Violetta* est diffusée sur Disney Channel. L'on y suit les pérégrinations d'une adolescente au passé difficile (sa mère est morte alors qu'elle était jeune, son père la surprotège pour ne pas qu'elle découvre de terribles secrets de famille) dans l'univers de la musique. Âgée de 15 ans au début de la série, et de 17 ans dans la troisième saison, la jeune héroïne de cette histoire intègre une école d'arts. La série navigue alors entre les scènes de spectacles et de répétitions où Violetta doit chanter et danser avec ses amies, et les scènes de vie adolescente où Violetta fait ses premières expériences amoureuses, et les scènes au sujet des rapports que la jeune fille entretient avec sa famille. La série se présente dans un univers extrêmement standardisé et féminisé : les personnages y portent systématiquement du rose, du violet, des paillettes. Les jeunes filles y sont minces, grandes et maquillées, les garçons y sont musclés. Le « phénomène *Violetta* » fut tel qu'aujourd'hui, l'actrice qui incarne le personnage est en tournée internationale, elle donne des concerts qui font salle comble, accompagnée de la troupe d'acteurs avec lesquels elle chante également dans la série. La série et ses personnages ont fait l'objet d'énormément de produits dérivés, ce que mes enquêtées n'ont pas manqué de condamner fermement :

« *Ils font des crayons de couleur Violetta, des trucs... Alors que moi ça m'agace, mais vraiment (en fond, Mila commente : « c'est trop moche en plus »), genre des radios Violetta » Adélie (12 ans et demi, 5ème, père architecte, mère professeur de lettres classiques et de yoga)*

C'est d'ailleurs probablement cette popularité impressionnante de la série chez les élèves d'école primaire qui incite les adolescentes que j'ai rencontrées à considérer que « c'est pour les petites », pour les « *gamines* » comme diraient certaines :

« *C'est censé être un truc de collègue, en fait c'est tellement nul qu'il y a que les gens de 7 ans qui regardent. Voilà, des gens de primaire. Comment on sait qu'ils sont fans ? Bah ça se voit : il y a tellement de pub partout que tu croises une gamine dans la rue, elle a forcément un truc Violetta. » Léa (12 ans, 5ème, père professeur à l'université, mère gestionnaire).*



À travers ce fort rejet, dû à la fois à la dimension commerciale de la série mais aussi au public qui en est la cible, les adolescents cherchent en effet à marquer leur distinction vis-à-vis des plus jeunes. Cet échange montre bien que le visionnage de *Violetta* est relégué aux plus jeunes, et aux filles principalement :

« **AM** : vous connaissez Violetta ?

**Maximilien** (12 ans, 5ème, père consultant, mère dessinatrice technicienne) : c'est quoi ?

**Laura** (13 ans, 5ème, mère femme de ménage) : vite fait ouais.

**Jérémy** (12 ans, 5ème, père électricien, mère conseillère en téléphonie) : je connais à cause de ma petite cousine et j'ai regretté ce jour. J'ai vu deux minutes avec elle, elle m'a dit "viens voir c'est trop bien". Si je vois ça à la télé chez moi je zappe.

**Laura** (13 ans, 5ème, mère femme de ménage) : moi c'est mes deux petites cousines aussi.

**Jérémy** (12 ans, 5ème, père électricien, mère conseillère en téléphonie) : ha parce que si tu me disais ta grande cousine euh...

**Laura** (13 ans, 5ème, mère femme de ménage) : bah c'est pas terrible hein...

**Jérémy** (12 ans, 5ème, père électricien, mère conseillère en téléphonie) : faut pas se mentir. Je suis sûr que ta petite sœur à toi elle connaît ?

**Maximilien** (12 ans, 5ème, père consultant, mère dessinatrice technicienne) : ha elle passe sa vie devant la télé alors... (Air réprobateur). »

Ici, d'un commun accord, tous mes enquêtés renvoient la série *Violetta* aux plus jeunes : Jérémy cherche à s'assurer que Laura ne regarde pas la série par elle-même, Maximilien acquiesce, non sans mépris, lorsqu'on lui demande si sa petite sœur regarde, Laura, après avoir précisé que ce sont ses deux petites cousines qui apprécient, rappelle qu'elle ne trouve pas ça terrible. En fait, ce rejet est un vecteur d'unité parmi les adolescents. Sur cette distinction sans appel qu'ils opèrent entre les petits et eux, entre ceux qui regardent cette série et eux, ils se retrouvent soudés dans un dégoût partagé, se plaçant alors plus comme des adolescents plus âgés que leurs cadets, que comme des garçons ou des filles. Ce rejet est une sorte de passage obligé pour qui veut se prétendre faire partie de la classe d'âge. Pourtant, il semblerait bien que dans les faits, certains de mes enquêtés, tout aussi réfractaires qu'ils se soient montrés vis-à-vis de la série, lui manifestent un intérêt qu'ils dissimulent assez difficilement :

**AM** : et Violetta, vous connaissez ?

**Anna** (13 ans, 4ème, père architecte au chômage, mère assistante sociale) : ma petite sœur elle regarde.

**Leila** (13 ans, 4ème, père au chômage, mère conseillère de clientèle en agence) (en même temps) : ho j'ai regardé moi, j'étais à fond en 5ème début 4ème, et là j'ai décroché (ton à la fois choqué, amusé et sceptique).

**AM** : pourquoi ?

**Leila** : je sais pas... Bah c'est surtout parce que ça marchait plus en fait, la bbox ça marchait plus et maintenant ça m'ennuie. Mais je sais pas pourquoi j'ai accroché à ça en fait, maintenant je me pose vraiment des questions.

**AM** : toi c'est ta petite sœur qui regarde ?

**Anna** : surtout ouais. Mais elle est à fond dedans, elle a l'album Panini et tout. Non, elle a pas les accessoires quand même, ha non elle a pas la housse de couette et tout (ton affirmé et rieur) ça ma mère ça lui plaît pas trop hein. En Italie il y a même des gâteaux apéro violetta (petit rire).

**AM** : t'as pas eu des gadgets violetta toi ?

**Leila** : si, un t-shirt. Mais maintenant je le porte juste en pyjama.

**AM** : ha ouais quand même, t'es tombée dans le (ton taquin)...

**Leila** : dans l'enfer (rit).

**Anna** lance un petit rire. »

La très mauvaise réputation de la série parmi le groupe de pairs incite ici Leila, qui visiblement n'a, personnellement, pas d'aversion particulière au sujet de cet objet culturel, à se montrer intransigeante vis-à-vis d'elle-même. Elle a flanché, elle a déjà regardé la série, elle a même été « à fond dedans », au point d'en acheter un produit dérivé, mais elle a conscience qu'il s'agit là d'un terrible faux-pas, c'est pourquoi ce produit a été relégué dans la sphère intime, mis en quarantaine et transformé en pyjama, « cachez ce t-shirt que je ne saurais voir ». Ainsi, Leila avoue sa faiblesse passagère sur le mode de l'humour et de l'auto-distanciation : elle est tombée « dans l'enfer » du phénomène. Cette dernière ne s'étend pas trop sur la sombre période de son histoire durant laquelle elle appréciait l'objet de toutes les haines, elle préfère plutôt marquer sa position actuelle. On observe le même phénomène lorsque Mila évoque la série, face à son amie Adélie qui « n'a jamais regardé » :

« **AM** : tu te souviens de ce que tu as regardé hier à la télé ?

**Mila** (12 ans et demi, 5ème, père architecte-designer, mère professeur de pilates) : non... Ah si je suis restée sur un truc qui est dé-bile, mais vraiment débile, que j'aime pas trop, (Adélie, devinant de quoi son amie va parler, pousse un petit cri d'exclamation à côté « mais c'est débile ») ça s'appelle Violetta. C'est débile !

**Adélie** (12 ans et demi, 5ème, père architecte, mère professeur de lettres classiques et de yoga) : ça m'agace ça, mais vraiment. Toutes les petites filles elles sont fans de Violetta (En fond, Lily commente : « c'est débile franchement »). Ils font des crayons de couleur Violetta, des trucs... Alors que moi ça m'agace, mais vraiment (en fond, Lily commente : « c'est trop moche en plus »), genre des radios Violetta.

**AM** : mais c'est pour les petites de quel âge ça ? C'est les filles de votre âge qui sont fans, ou des filles qui sont plus petites... ?

**Adélie** : c'est pour tout le monde en fait.

**Mila** : moi quand j'étais un peu plus petite je regardais. Mais quand j'étais genre en cm2.

**Adélie** : moi j'ai toujours trouvé ça mais débile (insiste sur le mot, à côté, Mila commente en répétant : « c'est débiiiiile »). Ça m'agace, la fille j'ai envie de la taper en fait, vraiment mais heu.

**Mila** : c'est vraiment débile quoi.

**AM** : mais elle est Mexicaine ou un truc comme ça ?

**Adélie** : Espagnole je crois.

**Mila** : mais débile. »

La consommation coupable de Mila ne peut que sauter aux yeux. Rappelant dès que l'occasion se présente (même lorsque je demande simplement la nationalité de l'héroïne) que *Violetta*, « *c'est débile* », cette dernière est tout de même « *restée dessus* » la veille. Mais, là encore, pas question de s'épancher sur cette faille passagère. L'important est plutôt de la faire oublier immédiatement, en insistant sur la prise de distance vis-à-vis du programme. Pourquoi *Violetta* est-elle une série si pestiférée dans les représentations de mes enquêtés, et ainsi reléguée aux plus jeunes ? Peut-être à cause de son côté très « kitsch », qui renvoie à un univers trop enfantin (et trop violemment féminin) duquel il faut se distancier en grandissant, d'autant plus compte-tenu du fait que cet univers plaît massivement aux « petites filles » de l'entourage.

Chez les garçons, c'est souvent au sujet des dessins-animés qu'ils ont rappelé, mine de rien, qu'ils n'étaient pas des « petits » :

« **AM** : et vous vous rappelez de la dernière fois que vous êtes allés au cinéma ?  
**Jérémy** (12 ans, 5ème, père électricien, mère conseillère en téléphonie) : *ouais c'était il y a pas longtemps, pendant les vacances, je crois que c'était pourquoi j'ai pas mangé avec mon père, c'était ma mère qui m'avait dit « allez c'est un bon film et tout ça » (prend une voix niaise). Bof, c'est plus un film pour les petits que pour les grands. Je sais pas, c'est en mode dessin-animé avec des humours qui font rire les petits de trois ans. C'est le même humour que j'utilise pour faire rire mon petit frère qui a 6 ans. »*

Bien qu'ayant vu le programme dont il parle, Jérémy prend soin de préciser que c'est un programme infantile, et qu'il a passé l'âge pour ce genre d'humour régressif.

Il y a donc bien chez ces adolescents un fort consensus autour de l'importance de récuser les pratiques des plus petits, et de se distinguer symboliquement des objets culturels qui pourraient y être rattachés.

### 2.1.2 – Mais pas trop vieux non plus...

Au-delà de cette mise à distance vis-à-vis des plus jeunes, mes enquêtés ont aussi eu tendance à prendre leurs marques vis-à-vis du monde des adultes, bien souvent décrit comme « vieux ». Cela peut passer, comme ici, par une remise en question de l'humour des adultes :

« (Au sujet des livres à lire pour le « carnet de lecteur »)  
**Clotaire** (12 ans, 5ème, père consultant et mère kinésithérapeute) : *en fait ça plaît à l'humour de notre prof mais en fait c'est pas du tout drôle.*  
**Medhi** (12 ans, 5ème, père artisan électricien et mère sans emploi) : *c'est pas drôle du tout (rit). Elle rigole toute seule des fois (rit). »*

Si ici, c'est l'humour de l'enseignante qui est remis en cause, il arrive aussi que ce soit les goûts parentaux qui fassent l'objet d'un sévère verdict, et ce, « juste pour le principe » :

« **Firhun** (13 ans, 4ème, père professeur d'informatique et gérant d'une société de conseil, mère responsable marketing) : bah moi mes parents ils m'avaient traîné de force à Alceste à bicyclette.

**AM** : et t'avais pas aimé ?

**Firhun** (13 ans, 4ème, père professeur d'informatique et gérant d'une société de conseil, mère responsable marketing) : si ça allait en fait hein.

**AM** : ça allait mais t'y allais à reculons ?

**Firhun** : ouais. Bah parce que pour le principe...

**AM** : bah c'est quoi le principe ? (rires)

**Firhun** : bah je sais pas, je sais pas pourquoi j'irais voir ça. Ça avait l'air pompeux. »

Firhun le dit lui-même : pour le principe, il ne sait pas pourquoi il irait voir un film que ses parents ont choisi. On retrouve finalement ce rejet pour ce qui renvoie aux plus âgés particulièrement explicitement amené ici :

« **AM** : est-ce que vous écoutez Kendji ou des trucs comme ça ?

**Anna** (13 ans, 4ème, père architecte au chômage, mère assistante sociale) : non.

**Leila** (13 ans, 4ème, père au chômage, mère conseillère de clientèle en agence) : ouais. (elles ont répondu exactement en même temps)

**AM** : ha, la... Donc toi t'écoutes Leila ?

**Leila** : bah c'est pas que Kendji, j'aime bien une chanson ou deux, mais à part ça j'aime bien les trucs nouveaux et tout...

**Anna** : ha oui, bah dans ce cas oui, bah moi aussi j'écoute pas du Mozart. (Leila rit).

(...)

**AM** : et Johnny Hallyday vous n'écoutez pas ? (la question était rhétorique, je me doutais de leur réponse, mais m'amusais à l'idée d'entendre les arguments qu'elles allaient invoquer)

(**En chœur**) Non. (Elles rigolent)

**AM** : pourquoi pas ?

**Leila** : parce qu'il est vieux et que j'aime pas la musique qu'il fait.

**Anna** : parce que c'est Johnny Hallyday.

**AM** : mais c'est beau quand il est à fond dedans là, quand il est en transe sur scène là, non ...

**Leila** : (taquine, inspirée) non mais il est moche déjà donc ça risque pas d'être beau.

**Anna** : (rit puis s'adresse à son amie) tu sais que Pharell Williams il a 42 ans (choquée) ! »

Leila, pour justifier le fait qu'elle ait acquiescé lorsque je lui ai demandée si elle appréciait Kendji (un chanteur de gipsy-pop française ayant le vent très en poupe aujourd'hui), explique qu'elle aime bien « les trucs nouveaux ». En entendant ça, Anna se sent obligée de donner son avis sur le sujet. Certes, elle n'aime pas Kendji, mais attention, qu'on ne lui fasse pas dire qu'elle aime les « trucs » anciens. Ainsi, précise-t-elle par une analogie assez surprenante, elle « non plus » (ce qui sous-entend bien qu'elle fait référence à la phrase précédente de sa compère), elle n'écoute pas « du Mozart », c'est-à-dire, si l'on en suit la logique de sa phrase, des « trucs » qui ne sont pas nouveaux, donc, des « trucs » de vieux.

Ici, « *ne pas écouter du Mozart* », c'est surtout ne pas écouter des musiques qui ne sont pas de son âge. Le problème est verbalisé un peu plus loin : Johnny Hallyday, au-delà de toutes les autres raisons qui font que sa musique ne fait pas particulièrement vibrer les tympanes de mes enquêtées, est surtout « *un vieux* », il est « Johnny Hallyday » en fait. D'ailleurs, l'âge avancé de Pharell Williams, qui met nos deux adolescentes d'accord, est, de ce fait, surprenant : il est « vieux », mais il est « cool », étrange ménage, assez étrange pour qu'Anna le fasse remarquer en tout cas.

Ainsi, dans ces conversations qui font pourtant état de goûts clivés, le « *vieux* » est un ennemi commun, il est présenté dans sa dimension dichotomique, et peut prendre des formes particulièrement caricaturales. En fait, peu importe si l'on écoute de la pop ou du rap, l'important, c'est que l'on est « jeunes », on n'est pas « vieux », on « *n'écoute pas du Mozart* » (Anna, 13 ans, 4ème, père architecte au chômage, mère assistante sociale), et on se retrouve sur ce point qui fait consensus. Tout cela rappelle d'ailleurs une remarque qu'ont faite, sur un plan macro-social, les membres de l'équipe du DEPS : « les loisirs, et notamment les consommations médiatiques (...) servent de (...) supports [aux adolescents] pour "dire" leur âge (...) "c'est pour les petits", "c'est pour les grands" : ces verdicts disent la persistance des frontières parfois invisibles mais étanches entre les cultures d'âge et leurs conventions propres »<sup>126</sup>.

## 2.2 – Des principes de distinction plus clivés...

Certains modes de distinction sont bien moins répandus que ceux qui viennent d'être évoqués. Intéressons-nous, pour illustrer ces différences dans les postures-mêmes de différenciation, aux rapports entretenus avec les stéréotypes de genre.

### 2.2.1 – Des distinctions féminines vis-à-vis des stéréotypes de genre

#### 2.2.1.1 – Des distinctions idéologiques

Bon nombre d'adolescentes m'ont très clairement fait part de leur goût prononcé pour la romance. Elles aiment pouvoir pleurer devant un livre ou au cinéma. À leurs yeux, c'est presque salvateur d'expurger les émotions par la fiction. Elles pleurent, beaucoup, trop, et s'émeuvent pour les histoires tragiques, comme celle de *Nos étoiles contraires* qui met en scène deux personnes atteintes d'un cancer. Lorsqu'elles n'ont pas vu les films romantiques que je leur ai évoqués (*Twilight*, *Nos étoiles contraires*, *Titanic*), elles avaient envie de les voir, du moins c'est la case qu'elles ont cochée sur la feuille que je leur ai présentée (voir annexes). La tendance des garçons à vouloir que ça bouge, et surtout à le revendiquer de manière provocatrice, les fatigue. Ainsi, l'une d'entre elles disait aux garçons, agités et surjouant leur posture virile lors de la séance où je suis venue leur projeter des bandes annonces « *Il vous faut toujours de l'action, vous êtes lourds...* ». Néanmoins, si elles trouvent l'exclusivisme revendiqué par leurs homologues masculins particulièrement puéril, elles n'ont pas d'aversion totale pour les films d'action. Du moins c'est ce qu'elles disent. Elles ont toutes coché « ça dépend » dans la feuille que je leur avais distribuée pour estimer leur niveau d'affinités avec les différents types de films. « Ça dépend », mais dans les fait, elles n'ont par contre vu aucun des films d'action que j'avais mentionnés (*Cops- Les forces*

<sup>126</sup> Octobre S., Détéz C., Merckle P., Berthomier N. (2010), op.cit, page 18.

*du désordre, Taken, Fast and Furious, Expendables*) et ont même coché -lorsqu'elles ont pris la peine de le faire, car certaines ont laissé ces lignes vides- qu'elles n'avaient pas envie de voir ces films. Certes, je n'en ai proposé que quatre, mais on peut tout de même supposer qu'elles sont bien moins friandes de ce type de cinéma à sensation que les camarades de sexe opposé. D'autant plus que lors des entretiens, lorsque j'évoquais les films d'action, elles n'avaient tout simplement rien à me répondre et nous passions alors à autre chose, alors que les films qui les ont fait pleurer furent souvent au cœur de nos discussions. Ces filles, ce sont Lucille (13 ans, 4ème, père architecte, mère conseillère dans le secteur culturel), Anna (13 ans, 4ème, père architecte au chômage, mère assistante sociale) et Maelys (13 ans, 4ème, père maçon plaquiste, mère secrétaire), qui sont d'ailleurs toutes copines. Elles aiment l'eau de rose, mais elles n'ont pas grand chose, dans leurs caractéristiques sociales, de commun avec les lectrices de milieu populaire qu'évoquait Janice Radway. Elles sont issues de milieux favorisés, même si Maelys a un profil un peu différent, sur lequel je reviendrai par la suite. Il est particulièrement frappant de constater qu'elles ont toutes été incapables de justifier, sur la feuille, leur goût pour les films romantiques (« *Je ne sais pas...* », « *Je ne sais pas trop pourquoi, j'aime bien en regarder* », « *En fait, généralement j'adore, mais après, ça dépend des films, après, je ne sais pas trop pourquoi* »). Par contre, au sujet des films émouvants, elles écrivent (et disent) toutes que « *ça fait du bien de pleurer* ». En fait, la romance semble être pour elles une sorte de refuge qu'elles n'intellectualisent pas, qu'elles vivent plutôt sur le mode du sentiment et de l'émotion, ce qui explique qu'elles aient moins de mal à justifier les sentiments qu'elles ressentent face à ces films que le choix de ces films en eux-mêmes.

D'autres adolescentes sont beaucoup plus mitigées sur le sujet : elles ont coché « ça dépend » ou « j'aime bien » pour les films romantiques et les films émouvants. Au-delà de ces feuilles, qui ne sont que du papier, elles développaient en fait, dans les entretiens, une aversion pour la niaiserie et le « trop ». « *j'aime pas trop les films romantiques quand c'est TROP romantique, mais sinon ça peut aller* », disait Léa (12 ans, 5ème, père professeur à l'université, mère gestionnaire), tandis qu'Elisa (12 ans, 5ème, parents architectes) affirme que « *certains films sont gnangan et d'autres sont plus intéressants* ». Sur la feuille, celle-ci condamne d'ailleurs fortement le trop-plein de sentiments des films émouvants par cette formule lapidaire : « *je trouve ça ridicule* ». On retrouve cette même expression dans la feuille qu'a remplie Mila (12 ans et demi, 5ème, père architecte-designer, mère professeur de pilates) : « *devoit je trouve que c'est un peu nianian mais devoit c'est plutôt pas mal...* ». Plus pudiques sur leurs sentiments que le groupe précédemment évoqué, elles expriment à mi-mots être parfois émues par les films : « *oui ça arrive que je pleure, mais je suis toujours toute seule* » explique Adélie (12 ans et demi, 5ème, père architecte, mère professeur de lettres classiques et de yoga), alors que Mila précise que ça ne lui arrive jamais de pleurer, même si elle a une boule au ventre, sauf pour *Le Tombeau des Lucioles*, où l'émotion est au rendez-vous à coup sûr. Si elles sont donc plutôt attirées par des films comiques ou des films générationnels, ces dernières n'en sont pas au point de rejeter en bloc toute émotion ou tout sentiment. Ce qu'elles semblent plutôt rejeter, à travers la figure du film émouvant ou du film romantique, c'est l'idée d'une féminité exacerbée et stéréotypée. Elisa et Léa expriment ici leur mépris pour les spectatrices de la série *Violetta*, au sujet de laquelle j'ai déjà évoqué le lever de bouclier généralisé :

« **Léa** (12 ans, 5ème, père professeur à l'université, mère gestionnaire) : alors c'est une série avec une gamine qui est dans un lycée, elle chante, elle est habillée en rose et violet voilà, c'est un peu comme *High School Musical*. Le problème c'est que c'est un peu Barbie, elle est toute maquillée elle est toute maigre, c'est pas bien pour les gamines ça. Il y a la trousse, le sac à dos, les gamines veulent toute ça (Elisa confirme vivement derrière).

**Elisa** (12 ans, 5ème, parents architectes) : ouais, et c'est toujours rose, violet, tout ça, non mais c'est pas possible. »

Le rose, le violet, la « maigreur » de l'héroïne... Tous ces standards féminins stéréotypés réunis en une seule série semblent indigestes aux adolescentes. À tel point que ce n'est pas seulement le personnage qu'elles condamnent, mais aussi, du même coup, les « gamines » qui valident dans un conformisme « pas possible » cette avalanche de féminité exacerbée. À travers leur rejet, presque « militant », pour cette figure de la « Barbie », on retrouve ce que disait Chirstine Détrez au sujet des lectrices de mangas qui dénigrent le genre du shojo, commercialement destiné aux filles, lorsqu'elle écrit qu'« afficher ces "goûts de filles" est stigmatisant pour des filles de milieux favorisés »<sup>127</sup>. Je rajouterais juste que ça l'est pour certaines jeunes filles de milieux favorisés, mais pas toutes. Comme on l'a vu précédemment, certaines ne se cachent pas d'aimer les histoires sentimentales (sans pour autant théoriser sur le fait que leurs goûts seraient « féminins »).

Cette ébauche primaire d'idéologie féministe, de regard critique qui récuse la valence différentielle des sexes<sup>128</sup>, appliquée aux biens culturels n'est plus suffisante, et même à contre-courant, pour expliquer le rejet que manifestent d'autres adolescentes encore, face aux mêmes types de films.

### 2.2.1.2 – Des distinctions « psychologiques »

Les travaux évoquant la féminité dans les classes populaires, que ce soit dans le domaine de la culture avec l'enquête menée par Dominique Pasquier sur les spectatrices d'*Hélène et les garçons*<sup>129</sup>, dans le domaine de la famille, où l'on observe dans les classes populaires des « discours affichant un fort attachement à une division sexuée des rôles et des tâches »<sup>130</sup>, mais aussi dans le domaine du travail avec une sorte de réutilisation professionnelle de savoirs traditionnellement assignés au féminin (le « care » dont parle Beverley Skegg au sujet des femmes de milieu populaire<sup>131</sup>) pourraient amener à supposer que les stéréotypes de genre dans le contenu des biens culturels seraient globalement mieux reçus par les filles de milieu populaire. On pourrait aussi supposer, de ce fait, que des modes d'appropriation insistant sur l'émotion, la sensibilité, qualités traditionnellement

<sup>127</sup> Détrez C. (2011), page 178.

<sup>128</sup> L'expression est de Françoise Héritier, et renvoie aux inégalités dans les rôles socialement attribués aux hommes et aux femmes Héritier F. (2002), « *Masculin Féminin II : Dissoudre la hiérarchie* », Editions Odile Jacob, pages 77-97.

<sup>129</sup> Pasquier D. (1999), op.cit.

<sup>130</sup> Cartier M., Coutant I., Masclet O., Rénahy N., Siblot Y. (2015), op.cit, page 151.

Au sujet de la permanence des modèles traditionnels dans les familles populaires, voir par exemple Le Pape M-C (2006), « *Les ambivalences d'une double appartenance : hommes et femmes en milieux populaires* », Sociétés contemporaines, n° 62, pages 5-26.

<sup>131</sup> Skeggs B. (2015) [1997], « *Devenir des femmes respectables. Classe et genre en milieu populaire* », Marseille, Agone. Pour une lecture insistant sur le modèle de féminité revendiqué par ces femmes qui prônent le care (le soin porté aux autres), voir Cartier M. (2012), « *Le caring, un capital culturel populaire ?* », Actes de la recherche en sciences sociales, 1/2012 (n° 191-192), pages 106-113. On y apprend notamment que pour ces femmes, l'affirmation de la féminité se couple d'un rejet du féminisme, souvent d'ailleurs parce qu'elles se le représentent de manière assez binaire, comme une « haine de l'homme ».

assignées au féminin<sup>132</sup>, seraient eux aussi plus probables chez ces jeunes filles. Cette idée irait d'ailleurs dans le sens de l'enquête de Janice Radway, qui décortique leur réception de biens culturels à l'eau de rose, les romans sentimentaux.

On pourrait en plus supposer, inversement aux filles de milieux plutôt favorisés et probablement sensibilisées dès leur prime jeunesse à un certain regard critique sur les stéréotypes de genre -comme c'est l'idée en partie avancée par Michèle Ferrand<sup>133</sup>- que les filles de milieu populaire, elles, afficheraient des pratiques ou des discours assez sexuellement (et traditionnellement) divisés. Ce serait aller bien trop vite en besogne.

Certaines adolescentes de milieu populaire ont en effet fait référence à des stéréotypes genrés selon lesquels un homme doit réprimer ses émotions, comme Andréa (14 ans, 4ème, père mécanicien, mère sans emploi) ici :

« **AM** : et s'il existait des gars qui regardaient des films romantiques et qui pleuraient devant les films, vous trouveriez ça bizarre ?  
**Andréa** (14 ans, 4ème, père mécanicien, mère sans emploi) : ouais (voix rieuse), moi je trouverais ça bizarre, déjà que moi je pleure pas...  
**Camille** (14 ans, 4ème, père électromécanicien et mère serveuse en congé parental) : ouais c'est vrai que moi non plus je pleure pas. Après il peut être sensible, mais bon... »

On pourrait interpréter ce passage comme une sorte de conception de la masculinité valorisant l'endurance psychologique chez Andréa, qui est d'ailleurs contrebalancée en partie par son amie Camille (14 ans, 4ème, père électromécanicien et mère serveuse en congé parental), offrant aux garçons le droit d'être sensibles, « *mais bon* ». Notons tout de même que la réponse d'Andréa était plus ou moins imposée par la forme-même dans laquelle je posais ma question : j'induisais l'idée qu'elle aurait une propension à concevoir le masculin comme devant taire ses affects, ce qui pouvait d'ailleurs laisser supposer que c'était ma propre vision. Les filles de milieu populaire ont, à de multiples autres moments, laissé transparaître une sorte d'éthique de la mise à distance, du contrôle des émotions, voire même du cynisme<sup>134</sup>. Ce fut le cas par exemple de Leila (13 ans, 4ème, père au chômage, mère conseillère de clientèle en agence), ici :

« **AM** : je vois que t'as coché que t'aimais pas les films romantiques, tu trouves que ça fait nunuche de pleurer ?  
**Leila** (13 ans, 4ème, père au chômage, mère conseillère de clientèle en agence) : ouais c'est que bah il y a pas d'action en fait, je suis habituée à que ça bouge, et là...  
**Anna** (13 ans, 4ème, père architecte au chômage, mère assistante sociale) : mais arrête il y a des gens qui meurent d'un cancer, c'est triste quand même !  
**Leila** (cynique) : ben ils avaient qu'à se soigner (Anna prend un air outré). »

<sup>132</sup> Pour une déconstruction des qualités symboliquement accordées au masculin ou au féminin, voir Héritier F. (1984), « *Le sang du guerrier et le sang des femmes* », Les Cahiers du Grif, n° 29, pages 7-21.

<sup>133</sup> Pour une réflexion sur la place accordée au genre dans la socialisation en fonction des milieux sociaux, voir Ferrand M. (2004), « *Féminin Masculin* », Paris, pages 47-65.

<sup>134</sup> Hoggart a d'ailleurs évoqué, dans un tout autre domaine, des modes de réception populaires relevant du cynisme, comme au sujet de la presse à grande diffusion. Cf. Hoggart R. (1970), op.cit, page 296. Je reviendrai sur ce cynisme un peu plus tard...



Seulement, cette éthique de la mise à distance, cette réception froide des biens culturels à messages sentimentaux, et même ce désintérêt pour ce type de biens, ne furent absolument pas assignés par Leila aux garçons, mais exprimés à son propre sujet. Ici, en fait, il semblerait que l'approche qui pense la construction des goûts adolescents en termes de positionnements par rapport aux stéréotypes de genre ne tient pas la route. Ces adolescentes ne pensaient pas leurs goûts et modes d'appropriation comme « proches du masculin » ou « loin du féminin ». Elles n'ont pas dénigré les modes de réception sentimentaux en les renvoyant à la connotation féminine qui leur est souvent attribuée. C'est en parlant de valeurs, plutôt qu'en termes de rattachement symbolique à un genre ou à l'autre, qu'ont semblé procéder mes enquêtées. Leur manière de justifier leur relatif désintérêt pour les films sentimentaux ou émouvants récusait (ou réprimait) plus *l'émotion* que *les autres filles*. Ce mode de réception où la pudeur est intégrée au point d'annihiler l'intérêt de visionner un film romantique ou émouvant était en fait partagé par la majorité des filles de milieu populaire que j'ai rencontrées, à l'inverse de ce qu'on aurait pu, intuitivement ou en se basant sur certains travaux sociologiques, supposer :

« **AM** : (à Camille, en train de remplir la feuille que je lui ai distribuée) et alors, t'aimes bien les films romantiques ?

**Camille** (14 ans, 4ème, père électromécanicien et mère serveuse en congé parental) : non (elle rit avec Andréa). J'aime pas.

**AM** : pourquoi, ce n'est pas émouvant ?

**Camille** : non mais... Enfin j'aime pas, je sais pas pourquoi, je sais pas comment expliquer. J'arrive pas à pleurer devant des films. »

D'elle même, Camille argue qu'elle n'aime pas les films romantiques « parce qu'elle n'arrive pas à pleurer devant les films », comme si la seule vertu que l'on pouvait trouver à ces films résidait dans les émotions dont ils affublent *visiblement* leurs spectateurs. Dounia (13 ans, 4ème, père en formation pour être technicien, mère sans emploi), qui évoque au compte-goutte les larmes que la fiction peut parfois lui décrocher (« *et le père il était mort à la fin du film... Et j'avais une larme, et j'avais une petite larmichette qui a coulé...* ») se situe dans cette même optique de rester à distance de tout ce qui renvoie trop aux émotions. Au-delà de ce contrôle psychologique, venons-en aux modes de justification des adolescentes de milieu populaire lorsqu'elles évoquent leurs goûts cinématographiques, plus axés en faveur du cinéma d'action que de la romance ou du « film émouvant » :

« **Leila** (13 ans, 4ème, père au chômage, mère conseillère de clientèle en agence) : c'est pas grave si je fais pas de phrase (elle est en train de remplir le petit questionnaire que je lui avais fait passer), genre pour les trucs romantiques je mets "ennuyant" ?

**AM** : tu trouves ça ennuyant les trucs romantiques (rire) ?

**Leila** : ouais j'aime pas. J' préfère les trucs qui bougent, où y'en a un il s'fait tirer dessus et tout ! Non, Titanic je trouve pas ça émouvant, j'ai même pas vu en entier. »

Leila apprécie les films d'action pour les mêmes raisons que celles invoquées par Ando ou la plupart des garçons que j'ai rencontrés<sup>135</sup> (seul Firhun a marqué une réfraction : dans sa feuille, a coché « ça dépend » au sujet de son goût ou non pour les films d'action) : elle aime les sensations fortes, les situations qui s'enchaînent, la rapidité... Au sujet de leur faible attrait pour les histoires sentimentales, l'argument qu'ont mentionné ces jeunes filles était celui-ci : c'est « ennuyant ». Ce qui ressort alors, de leurs attentes face aux biens culturels qu'elles consomment, c'est l'envie d'être diverties, pas forcément au sens où elles veulent sortir d'elles même, mais au sens où elles veulent (ou en tout cas, revendiquent vouloir) du sensoriel, du concret. Cela fait écho au « sens pratique populaire »<sup>136</sup> qu'évoque Christelle Avril au sujet des aides à domicile. Ce dernier, reconnaissable à travers des valeurs viriles de force (ici, d'action, de mouvement), montrerait d'ailleurs que « la virilité n'est pas l'apanage des hommes mais s'exprime aussi, pour peu qu'on y prête attention, au féminin »<sup>137</sup>. Néanmoins, cette évocation de la virilité relève de l'analyse sociologique, et n'est pas forcément, je crois, fidèle à la manière dont elles pensent leurs goûts. Ce n'est pas parce que ce serait « un truc de filles » d'aimer les sentiments que ces adolescentes se tournent plutôt vers des discours sur l'action et le concret. C'est parce que les sentiments sont « ennuyants ». Ainsi, leur registre de justification et les distinctions qui en découlent ne sont pas sexués, ils sont plutôt « psychologiquement clivés ». Elles se distinguent de ceux qui reçoivent les biens culturels dans une forme d'extraversion des sentiments, et se retrouvent plutôt dans des réceptions pudiques, dans une volonté de garder pour elles ce qui est de l'ordre de l'intime. Tout cela ressemble très fortement à ce qu'évoquait Claude Poliak au sujet des pratiques d'écriture de soi dans les classes populaires, et m'incite à rappeler, en la citant, quelque chose de primordial. « Cette réserve, hâtivement identifiée par certains à un manque de "vie intérieure", renvoie sans doute à la primauté du "faire" sur le "dire", et à une gestion du temps liée aux conditions d'existence »<sup>138</sup>. Peut-être d'ailleurs, en restant dans l'interprétation « par les grilles du populaire » de leur attitude, l'expression de sentiments serait-elle une manière de se rendre vulnérable alors qu'au contraire, les classes populaires auraient plutôt tendance à vouloir affirmer des capacités de résistance<sup>139</sup> (vis-à-vis d'instances multiples), donc à faire preuve d'une certaine force mentale, dont Ando (13 ans, 4ème, père fabriquant de bougies et mère aide soignante) fait l'éloge ici en insistant, un peu épiquement, sur son « insoumission » :

---

<sup>135</sup> Je reviendrai d'ailleurs sur cette tendance, dans la classe, des garçons à se fédérer autour de la mise en avant de différentes formes de masculinité (sans pour autant railler explicitement la féminité, mais plutôt les attitudes qui y sont symboliquement associées).

<sup>136</sup> Avril C. (2014), « *Les Aides à domicile : un autre monde populaire* », Editions La Dispute, coll. « Corps, Santé, Société », page 138.

<sup>137</sup> On peut trouver discutable que Christelle Avril emploie le terme de virilité, terme qui est linguistiquement associé aux dispositions des hommes, pour parler de dispositions féminines axées vers le pratique, le concret, et l'actif. En effet, avec un tel lexique, c'est un peu comme si elle pensait la féminité et ses valeurs à travers les catégories du masculin. On peut dès lors lui calquer le reproche que l'on fait aux théories Bourdieusiennes lorsque l'on souligne la manière « domino-centrée » par lesquelles elles pensent le populaire, par le manque, la lacune. Si je suis absolument d'accord avec la nécessité de trouver des termes « positifs » pour penser les valeurs féminines (pourquoi ne pas tout simplement évoquer ces valeurs en elles-même d'ailleurs, plutôt que de vouloir les sexualiser par le langage ?), même quand elles peuvent sembler contre-intuitives, je trouve néanmoins l'emploi du terme « virilité au féminin » bien à propos dans le cadre de mon présent développement. En effet, cet oxymore me semble assez équivoque pour décrire la surprise que peut représenter, pour qui entretient des stéréotypes de genre, la valorisation de l'action et du pratique dont se réclament ces adolescentes.

<sup>138</sup> Poliak C. (2002), « *Manières profanes de "parler de soi"* ». Genèses, vol. 47, pages 4-20.

<sup>139</sup> Schwartz O. (2011), *op.cit.*

« (Au sujet de Lucille) heu, on va dire, ses parents ils l'éduquent tellement bien qu'elle va se faire bouffer par la société. Par exemple son patron lui dit de faire ci, si ça peut engendrer sa suspension, elle le fera quoi, bêtement, elle pensera à son travail, à pourquoi elle a travaillé depuis qu'elle est petite... Alors que moi si mon patron il me plaît pas, il me vire quoi. Je travaille depuis le CP, c'est pour faire le métier que j'aime, si mon patron il veut pas... Même il y a pas longtemps mon père et mon grand frère on a eu une conversation comme ça, les deux ils m'ont dit « il faut pas te laisser faire dans un futur travail, si on te dit de faire ci et de faire ça. » **Ando** (13 ans, 4ème, père fabricant de bougies et mère aide soignante)

Ainsi, c'est finalement à travers le prisme de leur ancrage dans les classes populaires, plus que de leur genre, que l'on pourrait peut-être penser leur inclination toute particulière à ne pas évoquer les sentiments qu'elles éprouvent -ou à rejeter les films qui en susciteraient chez elle-. Cela va à l'encontre de certaines idées communément admises lorsque l'on regarde les pratiques culturelles des adolescents à travers ce qu'elles semblent être (leurs pratiques de consommation) sans forcément porter le regard sur ce qu'elles représentent pour ceux qui les vivent (leurs modes d'appropriation). En effet, ce que j'ai vu de mon terrain et surtout des logiques de justification des adolescentes de milieu populaire (c'est différent pour les garçons, qui ont tendance à revendiquer leur virilité, parfois par opposition aux filles) entre un peu en contradiction avec l'assertion selon laquelle chez les adolescents, « le féminin et le masculin se définissent et s'affirment toujours dans la différence »<sup>140</sup>. Je sais que cette idée n'exclue pas la possibilité que des filles adoptent des comportements catalogués comme masculins (les « garçons manqués »), mais elle incite quand même toujours à penser les filles comme « empruntant » quelque chose aux garçons, alors que celles que j'ai rencontrées ne le verbalisaient pas de la sorte. Or, dans cette partie, je m'intéresse tout de même aux logiques de différenciation vécues par les adolescents. Assez logiquement compte-tenu de l'optique prise jusque là, j'adhère en fait plutôt à l'optique de Christine Detrez selon laquelle « on ne dit rien de l'identité genrée si on ne la réarticule pas avec l'origine sociale, l'âge, la place dans la fratrie, la composition de celle-ci, ainsi que le rôle des pairs, dont les combinaisons sont loin d'être automatiques et strictement délimitées »<sup>141</sup>.

Assez contre-intuitivement si l'on s'en tenait à certains stéréotypes qui peuvent parfois naître, non seulement dans le sens commun mais aussi d'un regard trop unilatéral porté sur des travaux sociologiques, on remarque donc que le genre sentimental, lorsqu'il est question de biens culturels, est loin d'être l'apanage des filles issues de milieux populaires. Au contraire, il est même plutôt revendiqué par certaines fractions de mes enquêtées issues de milieux favorisées, qui y voient l'intérêt de pouvoir vivre leurs émotions, plus qu'elles n'insistent sur le genre sentimental dans lequel sont classées ces productions qu'elles aiment tant. Mais on remarque surtout aussi que beaucoup de filles, peu importe leur milieu social, sont affranchies de ces stéréotypes liés au genre dans les modes d'appropriation ou même de consommation culturelle qu'elles développent. On peut tirer de tout cela une hypothèse plus générale. De la même manière que les sociologues parlent

<sup>140</sup> Cartier M., Coutant I., Masclet O., Rénahy N., Siblot Y. (2015), op.cit, page 216.

<sup>141</sup> Detrez (2011), op.cit, page 184.

beaucoup d'une reconfiguration des pratiques culturelles dominantes<sup>142</sup>, tirant leur « distinction » du fait qu'elles puisent désormais dans un répertoire plus étendu qu'auparavant, ne pourrait-t-on pas calquer ce constat aux pratiques culturelles juvéniles, qui, elles aussi, deviendraient plus omnivores en décloisonnant les frontières entre ce qui « est traditionnellement destiné aux filles » et ce qui « est traditionnellement destiné aux garçons » ? C'est l'impression que m'a donnée le terrain.

### 2.2.2 – *Etre un garçon « décalé », une entreprise risquée pour la reconnaissance de virilité*

Il semblerait que pour un garçon, il soit moins évident de sortir des stéréotypes de genre sans se muer, aux yeux des autres, en une sorte de personnage expérimental que l'on regarde (ici)<sup>143</sup> avec une affectueuse ironie.

Firhun (13 ans, 4ème, père professeur d'informatique et gérant d'une société de conseil, mère responsable marketing) revendique et entretient un profil original, qui a clairement dénoté parmi mes enquêtés garçons. Alors que les autres, garçons comme filles, travaillent activement à ne pas être associés aux plus jeunes et aux « gamins », lui aime (et revendique fièrement aimer) *Bob l'éponge*, un dessin-animé qui trouve salut à ses yeux, justement par son statut régressif. Il surfe allègrement entre les univers. Il aime bien, comme ses camarades, les films générationnels ; mais il aime aussi bien, comme les filles de la classe, regarder la série télévisée *Clem*, qui met en scène les histoires croisées d'une famille nombreuse. Ses copains garçons ont du mal à comprendre, d'ailleurs, l'intérêt qu'il peut y voir : « *non mais en fait, il est très spécial Firhun* », voilà bien la seule interprétation que François (14 ans, 4ème, père électro-mécanicien, mère employée) propose à l'attitude fantasque de son camarade. Ce dernier évoque sans soucis les émissions de télé-réalité qu'il regarde, comme *Les reines du shopping* qui, par l'univers très féminisé de la mise en scène, est plutôt rattaché par les garçons à l'univers du féminin, d'autant plus que pour eux, il n'est pas question de parler « mode » (« *moi dès qu'on parle d'acheter quelque chose ça me gave* » résume François), probablement au risque de perdre en crédibilité ou en virilité.

Ainsi, ses camarades, et tout particulièrement ses camarades masculins, ont eu tendance à lui refuser cette masculinité partagée qui les unit<sup>144</sup>, que ce soit en parlant de lui alors qu'ils évoquaient des filles (« *Ouais les dessins et tout c'est encore d'actualité chez les filles. Enfin on dessine dans l'agenda de Firhun, mais c'est pas pareil... Il est bizarre Firhun. Il est bizarre (rit)* », m'explique Benjamin), comme en émettant des hypothèses sur une possible homosexualité :

---

<sup>142</sup> Coulangeon P., Duval J. (2013), « Trente ans après *La Distinction* » de Pierre Bourdieu, Paris, La Découverte, coll. « Recherches », 2013.

<sup>143</sup> Il n'est pas impossible que la réception assez « tolérante » qui est proposée à la personnalité « étonnante » de Firhun soit à mettre en lien avec les mœurs qui entourent beaucoup des adolescents au sein du collège Contenot. Ce serait donc, en partie, un effet du terrain. J'y reviendrai en temps voulu.

<sup>144</sup> Je parle ici de sa masculinité « telle qu'ils la conçoivent », dans sa dimension fédératrice, comme valeur commune pour se définir en tant que garçon, et pas de sa masculinité dans l'absolu. Leur conception de la masculinité était assez conforme aux stéréotypes de genre que j'évoquais précédemment.

« (Dans une conversation à l'issue de laquelle Ando m'a expliquée que Firhun avait éconduit une de leurs camarades)

Franchement avec ses manières des fois on se pose des questions, et maintenant en plus qu'il a refusé des avances d'une fille, alors que sans être méchant je sais que lui ça date la dernière fois qu'on lui a fait des avances, je me dis « je comprends pas ». Il peut être gay, je m'en fiche c'est mon ami, mais je me pose des questions quoi » **Ando** (13 ans, 4ème, père fabriquant de bougies et mère aide soignante)

Dans l'espèce d'univers d'associations d'idées collectivement partagé par ses camarades, les goûts qu'affichent Firhun, tout comme sa manière d'être, parfois désuète, sont difficiles à interpréter. En fait, Firhun les fait rire, mais Firhun est « bizarre » : il n'est pas comme eux.

Son humour est particulièrement second degré, en témoigne les clips-vidéos (de sa propre réalisation) qu'il a récemment postés sur *Youtube*. Ces clips, intitulés respectivement « *Douce Mousse* » (il faut probablement y voir un jeu de mots entre « doux » et « smooth », car rappelons que Firhun est bilingue), « *Hawaï* » et « *Caddie* », sont traversés d'un même univers loufoque. On y voit des images animées, que Firhun a probablement extraites de publicités télévisuelles ou de vidéos de cyclisme, mais aussi des photos illustrant les titres qu'il a donnés à ses clips (des photos de mousse, d'Hawaï, ou encore de caddie), s'enchaîner via des effets déformants, par-dessus lesquels Firhun a écrit, avec des caractères typographiques mouvants, le titre de chacun de ses clips. Ces clips déstabilisants sont couverts par une musique qui relève probablement du mixage. On y entend divers types de fonds sonores qui sont, eux, probablement extraits de films ou de publicités, ainsi que des voix de synthèse épelant les différentes lettres des titres donnés par Firhun à ses vidéos. Il a nommé son concept « Supérette ». C'est assez difficile à expliquer, et probablement incompréhensible pour qui n'a pas la vidéo sous les yeux, mais cela véhicule en tout cas chez la personne qui regarde une impression d'absurde maîtrisé, et d'univers qui, par son décalage, est hautement réfléchi et cohérent. Ce décalage, il l'entretient d'ailleurs dans son rapport aux autres. Ainsi, s'ils lui font amicalement savoir qu'ils le trouvent étrange, celui-ci joue de ce personnage « différent » :

« **AM** : et vous utilisez parfois le mot swag ?

**Firhun** (13 ans, 4ème, père professeur d'informatique et gérant d'une société de conseil, mère responsable marketing) : non, je déteste ça moi.

**AM** : pourquoi (rires) ?

**Firhun** : parce que j'ai jamais aimé. Et j'aimerai jamais.

**Olivier** (13 ans, 4ème, père consultant -en arrêt maladie-, mère commerçante) : parce que tout le monde emploie ça ?

**Firhun** : ouais. J'aime bien employer des expressions que personne n'emploie.

**AM** : genre quoi ?

**Olivier** : « les jeunes » (rires). Il dit toujours « ça va les jeunes ? ».

**AM** : toi tu dis « ça va les jeunes » ? (rires) Tu te prends pour un vieux ou quoi (rires) ?

**Olivier** : non il se prend pas pour un vieux, il se prend pour un sage !

**Firhun** : je suis un vieux sage (rires). »

Firhun prend un malin plaisir à ne pas faire comme tout le monde. Il semblerait en fait, au vu de ses différentes attitudes, que ce dernier élabore son personnage<sup>145</sup> par la déconstruction de tous les codes chers à ses camarades, dans une véritable entreprise de distinction par le décalé. Cette entreprise de distinction, contrairement à celles étudiées dans les théories de la domination, n'engendre pas de situations de violence symbolique à l'égard ses camarades. La différenciation active par laquelle Firhun se sépare d'eux les amuse, tout comme elle amuse ce dernier. Simplement, par sa différence et son profil atypique, il ne faut pas qu'il s'attende à être perçu par eux à travers son genre, comme « un copain garçon ». Il est plutôt perçu comme « un copain bizarre », et cela ne lui déplaît pas, puisqu'il entretient ses différences. Peut-être la distinction adolescente, et particulièrement la distinction masculine adolescente, passerait-elle plus, à l'inverse des nouvelles distinctions adultes qui passent par un décloisonnement de l'univers dans lequel on puise ses goûts et un éclectisme fort en termes de légitimités, par un décloisonnement des goûts et attitudes par rapport aux assignations genrées habituelles ? Cette hypothèse n'est pas tout à fait symétrique avec celle que j'ai évoquée précédemment pour les filles. Alors qu'elles auraient communément plus de facilités à piocher dans le répertoire masculin pour parler de leurs goûts sans susciter de réactions stupéfaites, au contraire, pour un garçon, piocher dans le répertoire symboliquement associé au féminin (mais aussi dans celui des plus jeunes) entraîne l'assignation par les autres, surtout par les autres garçons, à une sorte de statut de déviant. Mais ici, pas un paria. Un « sympathique déviant », une mascotte que l'on ne comprend pas toujours, mais qui nous fait rire.

En tentant à la fois de briser des idées reçues sur des principes que l'on pourrait penser communs à certains adolescents et d'en proposer des alternatives liées à ce que j'ai observé sur le terrain, j'ai en fait, ici, cherché à reconstruire des sortes de profils-types inductifs, qui raisonnent selon l'agrégation de plusieurs éléments permettant de comprendre ce qui, selon moi, a semblé révéler l'existence de logiques particulières. Ainsi, alors que l'on pourrait penser, si l'on cédait à une approche « facile » ou orientée, que l'on retrouve parmi les adolescents les oppositions classiques entre un rapport à la culture dominant et un rapport par le manque lacunaire, qui seraient dictées par la place au sein de l'espace social, force est de constater qu'il n'en est rien. Les adolescents ont chacun leurs codes, et même si leurs pratiques de consommation culturelle sont parfois assez inégalement réparties, ce n'est pas parce que l'on est issu d'un milieu bourgeois que l'on a un rapport réflexif ou argumenté à ce qu'on lit, écoute ou regarde, ni même l'envie d'en parler. Ce regard savant est, je crois, perceptible chez des adolescents issus de milieux très distincts, si tant est que ces adolescents (s')investissent dans un domaine particulier. Ainsi, à l'inverse, la réception distraite de certains types de biens culturels n'est pas l'apanage des adolescents de classe populaire, mais me semble une nouvelle fois liée au sens et à l'importance différentielle que ces adolescents peuvent conférer aux différents biens culturels. Finalement, à ce sujet, un « profil-type » d'adolescents m'a semblée se dessiner. C'est celui des jeunes filles issues de milieux à forts capitaux culturels. Ces dernières, particulièrement axées sur la lecture, seraient les dépositaires d'une sorte de rapport savant (et entretenu comme tel) à la culture, qui oriente à la fois leurs consommations culturelles mais aussi la manière dont elles se les approprient. Elles lisent beaucoup, parlent de leurs lectures, et ne regardent pas -ou très peu- la télévision. Leur profil m'a paru particulièrement spécifique, et clivé.

---

<sup>145</sup> Ce n'est pas forcément innocemment que j'emploie le vocabulaire du théâtre. Les adolescents me semblent particulièrement enclins à se mettre en scène, et cette mise en scène doit d'ailleurs être resituée dans le théâtre au sein duquel elle se joue, c'est ce que je tenterai de faire dans la partie à suivre. Cf à ce sujet, Goffman E. (1959), « *La mise en scène de la vie quotidienne* » (tome 1). La présentation de soi, éditions de Minuit, Paris, 1973.

Lorsque je me suis intéressée aux modes de distinction entretenus par les adolescents (ou, parfois, *interprétés sociologiquement comme des distinctions alors qu'ils ne sont pas forcément pensés en ces termes*), j'ai relevé deux logiques communes à ces derniers. Il s'agit de la véhémence exprimée à l'égard des plus jeunes et des plus vieux, dont les adolescents ont tous tendance à vouloir se distinguer par leurs discours, quelle que soit la réalité de leurs pratiques. J'ai enfin observé autre chose, qui est plus un principe régissant les distinctions entre adolescents qu'une logique. Il me semble que les filles peuvent (pour des raisons parfois bien différentes d'ailleurs) puiser dans un répertoire « symboliquement genré » beaucoup plus large que les garçons. Ces derniers, s'ils s'écartent du modèle de masculinité assez communément partagé par les garçons que j'ai rencontrés, courent le risque (parfois volontairement) d'être considérés comme « des étranges ».

## Partie 4

---

### DES LOGIQUES ADOLESCENTES A CONTEXTUALISER

---

Replaçons maintenant ces réflexions sur les logiques, communes ou clivées, sous-tendues par les principes de consommation et/ou d'appropriation culturelles des adolescents, au sein, plus large, des mœurs de ces derniers, pour comprendre dans quelle mesure ces logiques peuvent être transposées ailleurs ou sont, au contraire, pour certaines, intimement liées au terrain. Cette partie propose d'achever ma réflexion sur les logiques de différenciation adolescentes en termes de culture en ré-ancrant ces dernières dans les liens de sociabilité qui les traversent et les conditionnent en partie.

Je commencerai par expliquer quelles logiques sont dominantes parmi les adolescents que j'ai rencontrés (« dominantes » en termes de poids symbolique, pas en termes de légitimité). Ces logiques dressent un ensemble d'injonctions, parfois contradictoires, qui régissent la propension à être intégrée dans la classe. Je m'attellerai ensuite à montrer que ces logiques font la part belle aux mœurs d'une certaine bourgeoisie progressiste et que, de ce fait, les adolescents qui ne proviennent pas de ce milieu, mais sont les plus intégrés dans le groupe que constitue la classe sont ceux qui ont réussi, au moins partiellement, à en maîtriser les codes.

La dernière partie proposera un renversement de perspective, afin de ne pas considérer les résultats de mon enquête trop indépendamment du terrain à partir duquel je les ai théorisés. C'est seulement au terme de ce travail que, je pense, je pourrai tenter d'estimer la relative transversalité des logiques que j'ai retenues comme significatives au sujet du rapport de ces adolescents à la culture.

#### 1 – Règles à respecter pour une intégration réussie

Les principes importants à appliquer si l'on veut, dans les classes que j'ai rencontrées, être correctement intégré sont multiples, et parfois assez paradoxaux.

##### 1.1 – Ne pas (trop) coopérer

Lorsque les adolescents me parlaient de leurs pratiques culturelles, ils ont fréquemment eu tendance à vouloir couper court lorsqu'ils commençaient à trop développer sur un sujet qui les intéressait, comme s'il ne fallait pas trop argumenter, pas se prendre trop au sérieux. À ce sujet, j'ai souvent eu l'impression que les adolescents, écourtaient une esquisse de théorisation trop poussée dans un domaine, concluaient par l'expression « c'est bizarre », s'en servant alors comme d'un mot-valise servant à cacher tout ce qu'ils pensaient. Était-ce par peur de paraître trop sérieux devant leurs camarades ? Par sentiment d'illégitimité à théoriser alors qu'ils se trouvaient face à quelqu'un de plus vieux qu'eux ? On retrouve ici,



sous une autre forme, cette importance que les adolescents ont manifestée à ne pas se prendre trop au sérieux et à vouloir prendre de la distance vis-à-vis de discours trop intellectualisants à destination des adultes :

« **AM** : et c'est quoi qui sépare genre votre groupe du groupe de Mila et Adélie par exemple ?

**Léa** (12 ans, 5ème, père professeur à l'université, mère gestionnaire) : bah on n'est pas...

**Elisa** (12 ans, 5ème, parents architectes) : elles sont un peu, en fait elles font un peu genre les « filles parfaites » (surjoue une intonation un peu niaise).

**Léa** : Ouais Mila et Adélie sont un peu « parfaites ». Mais ça va, sinon on s'entend bien quand même.

**Elisa** : mais on traîne pas ensemble.

**AM** : filles parfaites, sur le plan scolaire ou heu ?

**Léa** : ha, pas forcément !

**Elisa** : bah parfois elles sont un petit peu, on va dire, très clairement, chiantes. Et elles sont plus avec les profs, elles sont là, « madame je sais la réponse et tout », elles sont plus chouchoutes des profs genre madame Ara, la prof de musique.

**Léa** : mais sinon, enfin...

**Elisa** : et en fait Mila elle a fait la chorale l'année dernière comme moi, et en fait si tu veux c'était elle qui chantait le final toute seule, du coup tout le monde l'adore et madame Ara était là « oh ma chouchoute ».

**Léa** : parce que du coup madame X elle connaît pas notre prénom, mais elle connaît celui de Mila ! Et elle met des croix à tout le monde sauf à Mila ! »

Elisa, qui a elle-même des notes excellentes (rappelons que son enseignante dit d'elle qu'elle est « brillante »), récuse l'attitude de ses camarades lorsque ces dernières cherchent à montrer qu'elles connaissent les réponses durant un cours. Ici, une « fille parfaite », plus que quelqu'un qui sait la réponse, c'est quelqu'un qui la dit. L'autre problème, c'est la trop grande sympathie que témoignent les enseignants à Mila et Adélie, et inversement d'ailleurs. On retrouve exactement cette logique dans une autre discussion, au sujet d'Elisa :

« **AM** : tu ne trouves pas qu'il y a les fayots, les intellos, machins...

**Jérémy** (12 ans, 5ème, père électricien, mère conseillère en téléphonie) : en fait, il y a juste un seul intello et c'est Hugo, et il est pas tant intello que ça, il a juste des bonnes notes (Laura fait une moue pour exprimer son désaccord).

**Laura** (13 ans, 5ème, mère femme de ménage) : non mais pour moi c'est un intello.

**Jérémy** : il a juste 18 de moyenne.

**Laura** : bah oui c'est un intello !

**Jérémy** : sinon il y a Léa un peu.

**Laura** : Elisa un petit peu.

**Jérémy** : heu non Elisa ça va. Tu verrais comment elle parle en physique chimie ! »

Après un rapide inventaire des potentiels « intellos » de la classe, Jérémy reprend Laura : Elisa « *ça va* », parce qu'elle parle en physique-chimie. Hugo « *c'est pas trop un intello* », il a juste des bonnes notes. Ici, ce qui fait un intello, c'est quelqu'un qui participe en classe, pas quelqu'un qui réussit scolairement. Il semblerait donc bien que la manière dont Elisa se met en scène, comme une fille qui réussit scolairement mais n'est pas une « fayotte », une « intello » ou une « fille parfaite », soit en adéquation avec la manière dont les autres la considèrent. Et plus largement, cela laisse supposer que pour être intégré, mieux vaut doser ses interventions en classe.

La participation en classe, et donc la « coopération » avec les professeurs, peuvent néanmoins avoir des circonstances atténuantes, comme l'explique ici Olivier :

« **AM** : et est-ce qu'il y a des gens dans la classe qui se prennent jamais de croix ?  
*Olivier (13 ans, 4ème, père consultant -en arrêt maladie-, mère commerçante) : ouais, Romain.*

**Firhun** (13 ans, 4ème, père professeur d'informatique et gérant d'une société de conseil, mère responsable marketing) : *les gens qui parlent pas.*

**AM** : et vous traînez avec Romain ?

**Firhun** : *oui.*

**Olivier** (en même temps) : *oui, c'est juste que lui c'est le délégué, du coup il faut pas qu'il ait de croix, il se dit "ouais je suis le délégué, faut se faire bien voir par les profs". »*

Ici, le fameux Romain a droit à l'indulgence de ses compères : il ne se fait pas réprimander pour sa conduite et ne bavarde jamais, mais c'est parce qu'il a une « bonne excuse », il est délégué et doit maintenir une face exemplaire face à l'équipe éducative.

La bonne intégration des autres élèves doués scolairement fonctionne selon la même logique. Ainsi, Firhun (13 ans, 4ème, père professeur d'informatique et gérant d'une société de conseil, mère responsable marketing), très bon élève dont l'enseignante m'a louée les mérites en soulignant toutefois sa tendance à « *ne pas vouloir être étiqueté* » ce qui l'incite à « *ne pas être moteur en classe* », entretient-il une forme de désinvolture et de nonchalance vis-à-vis du corps disciplinaire :

« **AM** : ha parce que ça arrive qu'il y ait des gens qui aient des heures de colle et qui y vont pas ?

**Firhun** (13 ans, 4ème, père professeur d'informatique et gérant d'une société de conseil, mère responsable marketing) : *(avec désinvolture) bah moi récemment j'y suis pas allé.*

**Olivier** (13 ans, 4ème, père consultant -en arrêt maladie-, mère commerçante) (en même temps) : *bah lui par exemple. En fait récemment il a eu une heure de colle, il a totalement oublié qu'il en avait une et il y est pas allé. »*

Cette forme de non-coopération lui assure en partie une place de choix dans la classe. Il n'y a qu'à voir le nombre de mentions affectueuses et amusées qui lui sont faites lors de mes divers entretiens pour constater que ce dernier n'a pas de problèmes d'intégration, au contraire.

Lucille (13 ans, 4ème, père architecte, mère conseillère dans le secteur culturel) ou Anna (13 ans, 4ème, père architecte au chômage, mère assistante sociale) qui, parmi mes enquêtées, sont elles aussi douées en classe, ne subissent pas d'exclusion dans les propos de leurs amis, au contraire, elles font partie du « noyau dur » de la classe, il leur arrive même par exemple parfois d'aller dans la cour avec les garçons :

« **AM** : et les filles vous les retrouvez pas à la récré ?

**Benjamin** (13 ans, 4ème, père architecte, mère responsable au Conseil Régional) : *ha si, oh, si il y a Lucille, Maelys et Anna. Et Élodie aussi. »*

Seuls Ando (13 ans, 4ème, père fabricant de bougies et mère aide-soignante) et les filles issues de milieu populaire, et concentrées sur leur sphère propre, extérieure au collège, classent Lucille dans la catégorie un peu fourre-tout des « bourges » ou des « intellos » (ces deux dernières ne sont pas forcément d'accord sur les mots, mais expriment une idée similaire) :

« **AM** : sinon style Lucille, et compagnie, c'est pas vos potes ?

**Camille** (14 ans, 4ème, père électromécanicien et mère serveuse en congé parental) : *Lucille, c'est pas que je l'aime pas, mais... Voilà, j'accroche pas trop avec elle.*

**AM** : c'est une bourge si je suis ta logique ? (elle venait de m'expliquer que certains n'ont pas Facebook parce que ce sont des bourges et que leurs parents ne veulent pas)

**Andréa** (14 ans, 4ème, père mécanicien, mère sans emploi) : *bah ouais, enfin genre elle a des manières que j'aime pas (face au regard sceptique de Camille à côté, se reprend). Enfin pas des bourges mais genre... Je me comprends quoi.*

**Camille** : *je comprends pas ce que tu dis en fait.*

**Andréa** : *bah ceux que... Bah on remarque qu'ils traînent qu'entre eux un peu, tu vois, ils se mélangent pas (rire nerveux).*

**AM** : ok, ouais donc c'est fluctuant quoi les groupes, ça dépend plus des périodes et compagnie. Et est-ce qu'il y a des groupes genre les fayots je ne sais pas quoi, les intellos...

**Camille** : *les intellos c'est Lucille, Maelys, après c'est les garçons. »*

Leur classement est assez mécanique et doit surtout être compris dans le cadre de leur forte distanciation vis-à-vis de la classe, mais aussi de leur tendance à assimiler groupe de pair, milieu social et résultats scolaires à travers des catégories un peu dichotomiques qui fonctionnent surtout de manière lacunaire, pour désigner tout *ce qu'elles ne sont pas*. Ainsi, par exemple, Camille cite Maelys parmi les intellos, alors que cette dernière, si l'on en croit son enseignante, a, au contraire, certaines difficultés scolaires. C'est donc simplement à partir de ses fréquentations (car Maelys est bien intégrée dans le groupe « dynamique » de la classe) que Camille et Andréa fournissent une estimation rapide -et inexacte- de ses résultats scolaires, et donc, selon leur raisonnement, de sa place dans la classe.

L'injonction à ne pas être un « fayot » trop apprécié des enseignants, l'espèce de décontraction disciplinaire qu'il faut afficher -surtout si l'on est un garçon-, la retenue dans la manifestation de ses connaissances -surtout lorsque l'on est une fille-, combinée avec la logique partagée de l'auto-censure lorsque l'on établit un discours un peu trop savant, se

croisent finalement pour former une sorte d'éthique de la non-collaboration subtile, éthique nécessaire à toute intégration réussie dans le groupe de pairs (preuve en est, Mila et Adélie, qui ne respectent visiblement pas ces principes, sont considérées comme des « filles parfaites », comme un petit binôme insularisé, à part).

## 1.2 – Ne pas être (trop) timide

À côté de cette nécessaire décontraction, pour obtenir une place de choix au sein de la classe, il faut également faire preuve d'une certaine aisance relationnelle, qui passerait par une extraversion relative, ou en tout cas par un dépassement obligatoire de la timidité :

« **AM** : c'est marrant ça, il y a une bonne ambiance entre les 4ème. Mais c'est qui ceux qui vont dans leur coin ?

**Benjamin** : ceux qui sont plus timides j'en sais rien. On se connaît tous en fait d'avant ».

« Si il y a Élodie, Julie et Clémence, elles sont toujours toutes les trois parce qu'elles sont réservées, timides et tout, du coup elles parlent jamais avec personne. Juste, elles écoutent les gens, elles restent à côté, elles écoutent mais à part ça elles parlent jamais. Moi je les aime bien parce que je les connais bien, en Angleterre je restais avec elles et tout, elles sont gentilles mais le problème c'est qu'elles sont trop réservées, elles parlent jamais et tout, du coup c'est dommage. Il y a Manon aussi dans les timides... » Leila (13 ans, 4ème, père au chômage, mère conseillère de clientèle en agence)

« **Firhun** (13 ans, 4ème, père professeur d'informatique et gérant d'une société de conseil, mère responsable marketing) : par contre y'a un autre exemple c'est par exemple Clémentine, elle est toute timide, mais on parle pas trop avec elle.

**Olivier** (13 ans, 4ème, père consultant -en arrêt maladie-, mère commerçante) : ouais. Le problème c'est qu'elle est renfermée comme je sais pas quoi.

**AM** : elle n'a pas de copines, heu...

**Olivier** (13 ans, 4ème, père consultant -en arrêt maladie-, mère commerçante) : si elle a des copines mais elles sont encore plus renfermées que (ils rien)... Dans la classe y'a trois filles qui sont totalement renfermées dans la classe, c'est Clémence, Julie et Élodie.

**AM** : hum.

**AM** : et du coup elles se parlent que entre elles ?

**Olivier** : ouais c'est tout. »

« Être réservé », « timide », ce ne sont plus tant, dans les mots de mes enquêtés, des traits de caractère personnels, mais des sortes de catégories performatives qui parlent pour elles-mêmes : les timides sont à l'écart.

## 1.3 – Ne pas être (trop) exubérant, bref, ne pas être « une racaille »

S'il ne faut pas être « renfermé » pour espérer s'intégrer dans la classe, il ne faut pas non plus être trop exubérant ou trop présent, au risque de tomber dans le vulgaire, voire d'être considéré comme appartenant au groupe des « racailles » (qui était numériquement très

minoritaire dans les deux classes que j'ai rencontrées). Andréa, par exemple (mais elle n'est pas la seule) est massivement citée par ses camarades comme ne faisant pas partie du « groupe » de la classe au sens large (« *Andréa on est moins avec elle. Enfin justement, on se voit mais... On se voit. En fait je sais pas avec qui elle va, je la vois pas* » me disait Benjamin, 13 ans, 4ème, père architecte, mère responsable au Conseil Régional).

« **AM** : mais Nina, elle est timide elle ?

**Lucille** (13 ans, 4ème, père architecte, mère conseillère dans le secteur culturel) : *non elle est pas timide mais enfin moi c'est pas le genre de fille que j'aime bien parce que...*

**Maelys** (13 ans, 4ème, père maçon plaquiste, mère secrétaire) : *elle est plus racaille*

**Lucille** : *enfin ouais, racaille, enfin moi je trouve qu'elle est un peu vulgaire...*

**Maelys** : *elle se prend un mot, elle s'en fiche, alors que moi j'ai un mot euh...*

**Lucille** : *moi j'ai un mot je me fais tuer par mes parents...*

**Maelys** : *mais moi aussiii !*

**Lucille** : *déjà je baisse en dessous de 17 ma moyenne et je me fais tuer par mes parents (rigole) aussi donc... »*

Les propos de mes enquêtés ne dressaient pas beaucoup plus d'arguments que ceux-là pour expliquer en quoi Andréa est une « racaille », ni les raisons indiquant pourquoi elle n'est pas très appréciée. Là encore, « racaille » est utilisée comme une sorte de catégorie verbale auto-suffisante qui parle toute seule en essentialisant la différence de l'autre, comme les « anthropologies » dont parle Marc Augé : « les systèmes de représentation dans lesquels sont mises en forme les catégories de l'altérité et de l'identité ». <sup>146</sup>

Les filles qui sont jugées comme des racailles sont aussi considérées comme vulgaires. En témoigne le terme employé par Lucille, et l'imitation de l'élocution de Maeva improvisée par Léa :

« **Léa** (12 ans, 5ème, père professeur à l'université, mère gestionnaire) : *c'est un peu soulant que ce soit Maeva qui m'aime pas, parce que Maeva elle est... (Cherche ses mots). Enfin tu sais quand elle parle ça fait (bruits incompréhensibles exprimés sur une tonalité agressive, qui évoquent finalement une impression de cacophonie), c'est pas comme si Mila m'aimait pas, tu vois* <sup>147</sup>.

**AM** : Maeva c'est quel genre de personnage ?

**Elisa** (12 ans, 5ème, parents architectes) : *elle traîne avec des racailles en fait. Elle peut être sympa mais bon...*

**AM** : c'est le groupe des racailles ?

**Léa** : *ouais un peu. Mais Mélody elle est sympa franchement.*

**AM** : elles sont bien intégrées dans la classe ou quoi ?

(Elles rient). **Ensemble** : *non, pas du tout. »*

<sup>146</sup> Augé M. (1992), « *Non-Lieux : introduction à une anthropologie de la surmodernité* », Paris, Editions Le Seuil, page 52.

<sup>147</sup> Ici, il est intéressant de noter que Léa a du mal à trouver des mots pour verbaliser le problème que lui pose Maeva. S'agit-t-il d'un véritable problème cognitif pour nommer ce qui la dérange, ou a-t-on affaire à une forme d'auto-censure par laquelle Léa préfère illustrer ses propos plutôt que de mettre des mots sur la différence qu'elle perçoit au sujet de Maeva, de peur de faire preuve d'intolérance ? Je ne sais pas, mais je reviendrai dans quelques lignes sur un point qui me semble caractéristique de certains adolescents que j'ai rencontrés dans leur manière d'appréhender l'altérité.

Et elles le leurs rendent bien. En effet, les adolescentes décrites par leurs camarades de classe comme des « racailles » qui, probablement du fait de leur goût pour la culture des rues, disposent d'une gouaille considérée vulgaire, verbalisent elles aussi cette non-intégration lorsque je leur demande si elles auraient peur de dévoiler leurs pratiques honteuses (en l'occurrence, regarder *Bob l'éponge*, « parce que c'est un truc de gamins ») à des gens de la classe :

« **Andréa** (14 ans, 4ème, père mécanicien, mère sans emploi) : bah non eux (petit bruit qui exprime le désintérêt)... En fait les gens de ma classe je m'en fous de leur dire moi.

**AM** : ouais vous n'avez pas peur de vous taper la honte devant les gens de votre classe ?

**Les deux** (en chœur et en riant) : non (ton rassurant).

**Andréa** : parce que eux ils sont pires je pense.

**AM** : mais face à qui vous auriez honte du coup ?

**Andréa** : bah les potes en dehors du collège aussi.

**AM** : parce que dans la classe vous ne considérez pas que c'est votre vrai univers ?

**Andréa** : non, pas moi.

**Camille** (14 ans, 4ème, père électromécanicien et mère serveuse en congé parental) : bah c'est pas mes potes quoi dans la classe. »

Elles ne semblent pas du tout subir leur espèce d'exclusion au sein de la classe. Il leur est égal d'être bien vues ou mal vues, pour elles il n'y a pas d'enjeu. Probablement est-ce parce que la classe n'est pas composée de personnes qui leur ressemblent ou avec qui elles se trouvent des points communs. Elles n'ont donc pas de désir particulier de plaire à leurs pairs, dans le contexte scolaire.

Au contraire, elles revendiquent cet éloignement vis-à-vis des autres, rappelant que leur univers se trouve ailleurs, dans le quartier, comme nous l'avons vu précédemment. Le résumé que propose Olivier Schwartz dans son article sur les classes populaires est, à ce sujet, très d'à propos : « ce ne sont pas seulement les chances d'accès au monde extérieur (à ses territoires, ses biens, ses formes de vie) qui sont limitées, les tentatives d'y pénétrer ou d'y participer le sont aussi, et peuvent même faire l'objet d'un refus »<sup>148</sup>.

#### 1.4 – Une norme dominante : la tolérance teintée de bienveillance

Si tous mes enquêtés m'ont signifiée qu'il y avait une très bonne coexistence dans la classe, cela ne signifie pas pour autant que les adolescents sont tous amis, ou tous aussi proches les uns des autres. Ainsi, certains semblent véritablement à l'écart de la dynamique du groupe, en marge de cette culture de pairs assez homogène qui se concentre autour d'un noyau d'élèves au sujet desquels je reviendrai par la suite. Néanmoins, ces adolescents intégrés dans la classe et assez reliés entre eux mettent un point d'honneur, dans leurs logiques de justification, à ne pas exclure activement les autres, à ne pas se montrer intolérants à leur égard, et finalement, donc, à rester dans une ignorance ou une coexistence très cordiale avec ces derniers. Ils ont ainsi tous beaucoup insisté sur le fait

<sup>148</sup> Schwartz (2011), op.cit, page 36.

qu'ils ne rejettent personne. Certains expriment le peu d'intérêt qu'ils trouvent à se moquer des autres, et prônent, à ce sujet, les bienfaits de l'ignorance plutôt que du rejet :

« **AM** (au sujet du fait d'avoir des bonnes notes) : vous ne vous moquez pas des autres sur ce genre de trucs ?

**Laura** (13 ans, 5ème, mère femme de ménage) : non.

**Jérémy** (12 ans, 5ème, père électricien, mère conseillère en téléphonie) : non, c'est inutile. »

« **AM** : est-ce qu'il y a des gens dans la classe avec qui tu te sens très différent parce que tu trouves que vous n'avez pas les mêmes goûts ?

**Benjamin** (13 ans, 4ème, père architecte, mère responsable au Conseil Régional) : non. Et puis c'est chacun ses goûts, si on en a des différents, on fait pas attention. »

« À la limite si il y a quelqu'un qu'on aime pas, dans un grand groupe on s'en fiche, tu parles pas à la personne et il y a pas d'histoire. » **Anna** (13 ans, 4ème, père architecte au chômage, mère assistante sociale)

Certains, au sujet des personnes peu intégrées, se placent même dans une sorte de position de justiciers sociaux. Firhun, comme beaucoup de ses camarades, insiste ici sur le fait que, dès qu'il le peut, il va vers les personnes qu'il ne connaît pas, pour ne pas les exclure activement :

« (Au sujet d'une fille de leur classe, qui a des problèmes d'hygiène, et a reçu beaucoup de moqueries à ce sujet)

**AM** : ouais, et donc c'était un peu suite à ça, quand vous l'avez vue aussi triste...

**Firhun** (13 ans, 4ème, père professeur d'informatique et gérant d'une société de conseil, mère responsable marketing) : bah moi j'ai toujours, je me suis, enfin je...

**Olivier** (13 ans, 4ème, père consultant -en arrêt maladie-, mère commerçante) (tout de suite après) : moi je l'ai jamais vraiment insultée, enfin. Je lui dis pas grand chose.

**Firhun** : bah quand y'a des gens qui sont pas trop intégrés j'essaie de leur parler et tout. »

(Plus tard, au sujet des « timides »)

**Firhun** : bah elles sont très bien intégrées, enfin...

**AM** : bah elles n'ont pas l'air d'être bien intégrées du coup, si elles ne vous parlent pas...

**Firhun** : bah, si bah par exemple tout le monde est sympa avec elles quoi.

**AM** : ouais, vous ne vous moquez pas d'elles, mais vous n'êtes pas copains avec elles.

**Olivier** : ouais. Non, on se moque pas d'elles, 'fin... Elles sont... On se moque pas d'elles.

**Firhun** : on se parle... Quand on doit se parler quoi.

Cette tendance à, dans les discours, prôner une sorte de diversité bienveillante qui refuse de stigmatiser ceux qui sont différents, de les exclure explicitement ou de s'en moquer, renvoie finalement aux mœurs de la bourgeoisie progressiste telle que l'a décrite Sylvie Tissot : on ne cultive pas l'entre-soi, mais on affiche au contraire des discours qui vont dans le sens

d'une certaine mixité sociale.<sup>149</sup> Or, précisément, pour reprendre ce que j'évoquais au début de ce mémoire, dans le quartier Contenot, qui fut le théâtre de mon enquête, la gentrification se poursuit, non par l'arrivée de classes moyennes, mais par l'arrivée de personnes formant une bourgeoisie « ouverte », qui prône la diversité sociale, se distinguant donc également de la bourgeoisie des beaux quartiers anciens. Cela rappelle que mon terrain d'enquête a, par les caractéristiques sociales des adolescents qui s'y trouvent et les mœurs qui en découlent, une influence non négligeable sur les interactions et positionnements que j'ai pu observer chez mes enquêtés.

Ces mœurs que Sylvie Tissot a mis en avant et qui prônant la diversité et la tolérance peuvent être déclinés à travers d'autres valeurs, symboliquement ressemblantes. En effet, mes enquêtés issus de milieux que David Lepoutre appelle les « classes moyennes ou bourgeoises à teneur humaniste » qui, « sur fond de tolérance envers les autres, de respect des différences et de droits de l'homme » adoptent des « procédures de censure et d'euphémisation langagières »<sup>150</sup>, ont aussi eu tendance à éviter de tenir des propos moralement condamnables.

Pour évoquer ce décalage entre les valeurs de tolérance, d'ouverture et de bienveillance fréquemment prônées ou illustrées par les adolescents issus de la portion favorisée de mes enquêtés, et le cynisme dont peuvent faire preuve certains de leurs camarades, analysons cette discussion entre Leila (13 ans, 4ème, père au chômage, mère conseillère de clientèle en agence) et Anna (13 ans, 4ème, père architecte au chômage, mère assistante sociale), longue mais révélatrice :

*« (Au sujet d'une de leurs camarades du collège qui se met en scène dans des vidéos qu'elle met ensuite sur Youtube)*

**Leila** (13 ans, 4ème, père au chômage, mère conseillère de clientèle en agence) : *elle fait des vidéos mais... Voilà quoi (Anna rigole). J'ai des photos, ses vidéos bah par exemple elle fait ses habitudes du soir quand elle rentre, elle dit « bon alors moi, quand je rentre chez moi, je me lave les mains parce qu'on sait jamais ce qu'on a touché dehors ». Après on la voit prendre du goûter, « alors ça c'est du Nutella, c'est pour manger », après elle se fait une tartine elle dit « alors je tartine sur ma tartine », mais tu vas pas tartiner sur la télécommande ?! (A côté, Anna est hilare). Du coup elle fait des trucs comme ça et on n'ose pas lui dire, je lui ai dit de faire des trucs, je lui conseille des trucs, mais j'ose pas lui dire « c'est nul tes vidéos quoi ». Tout le collège trouve ça nul, à part peut-être ses amis. Là j'ai pas les vidéos mais j'ai les copies d'écran de ses vidéos (Anna continue de rire à gorge déployée face au pamphlet assassin que Leila est en train de desservir). C'est des dossiers en fait, du coup quand la personne elle t'énerve et bah du coup tu montres ça à tout le monde.*

**AM** : des captures d'écran de ses vidéos. Ah vous faites ça vous (air faussement surpris) ?

**Leila** : *mais oui mais c'est pas méchant parce que je montrerais jamais à des gens qu'elle connaît pas mais genre à quelqu'un que je fais confiance, parce que je sais que j'aurais pas aimé qu'on me fasse ça, du coup je montrerais ça par exemple à Anna, oui voilà entre copines proches, par exemple je montrerais jamais à*

<sup>149</sup> Tissot S. (2011), op.cit.

<sup>150</sup> Lepoutre D. (2001) [1997], op.cit, page 100.



*Alexandre, parce qu'il fait genre le gentil mais derrière il est chiant quoi, et oui voilà ça risquerait de lui revenir aux oreilles, en plus elle est gentille pour de vrai, du coup je fais ça, ça la fait rigoler aussi, ça fait rigoler tout le monde, mais je montrerais pas ça à tout le monde.*

**AM** : je vois. C'est en petit cercle quoi, en petit comité. Tu le fais aussi Anna, des captures d'écran... ?

**Anna** (13 ans, 4ème, père architecte au chômage, mère assistante sociale) : *mais non, non parce que c'est... Déjà avec mon téléphone je peux pas, mais des fois il y a des gens ils m'envoient des dossiers. Par exemple Alexandre il m'envoie une photo de lui où il se prend comme ça (imite une personne qui se prend en photo en contreplongée).*

**Leila** : *genre avec une tête trop moche, bizarre.*

**Anna** : *non c'est même pas pour rigoler, il l'envoie parce qu'il pense qu'il est beau sur la photo.*

**Leila** : *ha il se croit beau en fait.*

**AM** : c'est pour te séduire qu'il fait ça ?

**(En chœur)** : *non il a déjà une copine.*

**Leila** : *moi je trouve il est narcissique un peu, parce qu'à chaque fois dès qu'il y a un miroir il se regarde dedans, il est toujours à se recoiffer... »*

Leila explique, non sans théâtralité et mise en scène comique, qu'il leur arrive fréquemment de collecter des « dossiers »<sup>151</sup> sur les personnes qu'elles n'aiment pas, pour ensuite se les envoyer et se fédérer autour de la moquerie. Anna, que Leila faisait beaucoup rire lorsqu'elle avait la parole, évince, lorsque je m'adresse à elle, le sujet de la moquerie sur lequel Leila vient de s'appesantir avec fougue et passion, détournant alors la conversation sur les dossiers qu'elle reçoit (ainsi, elle ne fait qu'être destinataire de ces informations à visées moqueuses, mais elle ne participe pas activement à la démarche). Elle profite par la même occasion du fait que, de toute façon, elle ne peut pas faire de captures d'écran, pour éviter d'évoquer son éventuelle propre production de « dossiers ». Peut-être change-t-elle ainsi l'orientation de la conversation pour s'épargner d'avoir à tenir un discours sur le fait qu'elle réprouve moralement cette attitude qui fait tant rire sa compère, afin de ne pas juger explicitement l'attitude de cette dernière et de ne pas se muer en entrepreneuse de morale « méprisante »... Ou peut-être est-ce pour ne pas avoir à reconnaître qu'en réalité, cela l'amuse beaucoup elle aussi (ce que j'ai pu constater en observant la jubilation comique qu'elle semblait ressentir par procuration en écoutant Leila surenchérir). Toujours est-il qu'elle évite le sujet, ce qui laisse penser qu'il y a chez elle plus de retenue dans le fait de parler d'expériences de moqueries collectives. Peut-être était-ce dû au fait que j'avais des contacts avec leur enseignante (craignait-elle que je trahisse sa non-irréprochabilité morale et vienne ainsi ternir son hypothétique image angélique ?). Il est possible aussi qu'elle ait une sensibilisation différente à la moquerie sur le plan moral, et qu'elle ait conscience que bien que ça la fasse profondément rire de recevoir des « dossiers » peu flatteurs sur des camarades, il n'est néanmoins pas très politiquement correct d'aborder ces sujets (face à des personnes qu'on ne connaît pas vraiment). Leila, elle, serait peut-être moins encline à censurer ses propos subversifs, du fait d'une éducation moins attentive à « ce qui se dit ou pas », et plus axée sur un franc-parler populaire<sup>152</sup>.

<sup>151</sup> « Dossier » est un terme fréquemment employé par les adolescents pour qualifier la détention d'informations compromettantes au sujet d'un tiers. Que ce soit des photos, des potins, ou des captures d'écran comme c'est le cas ici, le dossier est donc généralement un support de moquerie, plus ou moins bienveillante.

<sup>152</sup> Bourdieu P. (1979), « *La Distinction, critique sociale du jugement* », Paris, Editions du Minuit, pages 215-219.

Bref, quelles que soient les interprétations possibles, le fait est qu'Anna n'évoque pas sa propre production de dossiers ou son avis à ce sujet, mais préfère une réponse factuelle qui renvoie à un sujet moins épineux car moins lié à une dimension morale ou à la moquerie : Alexandre, qui lui envoie des photos de lui. Mais là encore, la posture des deux jeunes filles diverge. Si Leila considère qu'Alexandre est une sorte de charlatan un poil narcissique qui, en feignant de se trouver laid, attend en réalité qu'on lui affirme le contraire. Anna, elle, prend au sérieux le prétendu manque de confiance en soi de leur camarade en insistant sur la véracité des propos qu'il tient : « il se trouve vraiment moche ». À l'approche sans concessions teintée de cynisme de Leila, Anna préfère une approche compréhensive et empathique, axée sur l'humanité partagée entre Alexandre et elle.

C'est finalement un subtil mélange de mœurs invitant à la tolérance, à l'ouverture d'esprit, à la bienveillance envers les autres et à la bienséance, qui formait la toile de fond des propos tenus par une importante fraction de mes enquêtés.

Pour être intégré dans cette classe, il faut en fait répondre à un ensemble d'injonctions contradictoires. Ici, c'est comme s'il fallait savoir mais ne pas montrer qu'on sait. Être scolaire mais désinvesti. Respecter les enseignants mais ne pas trop coopérer non plus. Ne pas être timide, mais pas trop exubérant non plus, au risque de tomber dans le vulgaire ou du côté des « racailles ». Et, de surcroît, il faut manifester une certaine ouverture d'esprit.

## 2 – Une domination des valeurs de la bourgeoisie progressiste

Étant entendu que l'on peut voir, de manière particulièrement prégnante chez les adolescents que j'ai rencontrés et qui sont issus d'un milieu à fort capital culturel, l'existence d'une véritable norme de la tolérance, de la bienséance moderne, caractéristique de ceux que Sylvie Tissot englobe dans la « bourgeoisie progressiste »<sup>153</sup>. Voyons maintenant comment ce constat retrouve sa place dans l'analyse des rapports juvéniles autour de la culture, en spéculant que les adolescents issus peu ou prou de cette bourgeoisie progressiste, parce qu'ils sont, dans ce contexte, numériquement supérieurs aux adolescents issus de milieux populaires, dictent en quelque sorte les normes auxquelles les adolescents de milieu populaire doivent implicitement plus ou moins se conformer pour être perçus comme faisant partie du groupe. En fait, analysons, les rapports de domination *contextuels* que mes entretiens m'ont permis de voir, en prenant comme préalable le fait que les adolescents que j'ai rencontrés étaient bien baignés dans une culture des pairs particulière, c'est-à-dire, pour reprendre les mots de Julie Delalande, dans « un ensemble de pratiques, de connaissances, de compétences et de comportements qu'un enfant doit connaître et maîtriser pour intégrer le groupe de pairs »<sup>154</sup>.

---

<sup>153</sup> Tissot S. (2011), op.cit.

<sup>154</sup> Delalande J. (2003), « Culture enfantine et règles de vie. Jeux et enjeux de la cour de récréation », Terrain, n° 40, page 101.

## 2.1 – Pour être intégré, jongler entre normes du groupe et normes personnelles dissonantes

Il semblerait, au vu de ce que l'on vient d'évoquer, que les adolescents de milieu populaire qui ne se sont pas « conformés » aux normes d'ouverture d'esprit, de douceur et de bienséance espiègle régnant chez les jeunes de l'établissement, ou du moins de la classe, soient ici les « exclus », ceux qui ne sont pas intégrés aux pairs dans le contexte scolaire. Parmi eux on retrouve donc Andréa (14 ans, 4ème, père mécanicien, mère sans emploi), Anissa, Maeva et Mélody, ou encore Karim<sup>155</sup>. Je les considère comme les « exclus » car, comme nous venons de le voir, ces adolescents ont massivement été cités lorsque mes enquêtés évoquaient les personnes différentes d'eux, avec qui ils ne sont pas amis, pour les raisons invoquées précédemment. Je n'inclue pas Ando (13 ans, 4ème, père fabricant de bougies et mère aide-soignante), ni Dounia (13 ans, 4ème, père en formation pour être technicien, mère sans emploi) parmi les exclus, car, même si personne n'a revendiqué « traîner avec eux », personne n'a non plus revendiqué « ne pas traîner avec eux ». Les deux ont d'ailleurs tendance, lorsqu'ils me parlent de leurs camarades, à se placer comme des observateurs infiltrés mais extérieurs à la classe et à ses logiques, vagabondant tels des électrons libres, un peu à la manière dont un ethnologue pourrait parler de ses enquêtés. En effet à ma question portant sur les personnes avec qui elle "traîne", Dounia a répondu ceci : « avec Camille, Emilie... Enfin... Des fois je me sépare et je vais avec d'autres personnes, mais en ce moment je suis plus avec Emilie, et avec Leila, Camille et Andréa. Julie, Élodie et Clémence aussi des fois. En fait j'ai pas de groupe ». Ils semblent être en fait dans une sorte de position intermédiaire dans la classe, où leurs relations avec les autres sont cordiales sans pour autant être approfondies en dehors de la scène scolaire, comme Ando le résume assez bien ici :

« Bah en fait je me pose la question, c'est qui vraiment mes amis (petit rire)... Non je m'entends pas avec tout le monde, je m'entends bien avec ceux où ça passe, où on a les mêmes délires, ceux qui vont rire à mes blagues, mais sinon ouais je m'entends bien avec tout le monde. » **Ando** (13 ans, 4ème, père fabricant de bougies et mère aide-soignante)

Ses camarades, lorsque je tentais de leur faire dire un rejet ou, au contraire, une proximité avec Ando, ne verbalisaient jamais la manière dont ils le situaient, comme si l'alternative « être rejeté » ou « être intégré » était trop dichotomique pour évoquer la situation d'Ando dans la classe. Voici un exemple de cette situation :

**AM** : donc ouais, c'est plutôt une bonne ambiance en fait dans votre classe ?  
**Olivier** (13 ans, 4ème, père consultant -en arrêt maladie-, mère commerçante) : ouais, c'est plutôt bonne ambiance.  
**Firhun** (13 ans, 4ème, père professeur d'informatique et gérant d'une société de conseil, mère responsable marketing) : l'année dernière c'était encore plus.  
**Olivier** : y'en a qui sont plus là, enfin qui ont été répartis dans d'autres classes. Bah on perd des copains hein.

<sup>155</sup> On peut aussi probablement inclure Ruben et Victor à cette liste des exclus issus de milieu populaire mais, ne les ayant pas rencontrés et me basant juste sur les propos des autres adolescents pour estimer leur origine sociale, je préfère les écarter ici de l'analyse à venir. Certes, je ne me suis pas non plus entretenue avec Karim, Maeva, Anissa, ou Mélody, mais j'ai pu les observer ; et certes, les apparences sont parfois trompeuses, mais j'ai déjà expliqué les indicateurs qui me permettaient assez aisément de spéculer sur leurs origines populaires.

**AM :** ouais, et on en gagne d'autres, vous en avez découvert des nouveaux là ?  
Genre Ando, François par exemple...

**Olivier :** *François ouais je le connaissais moins, mais je suis plus ami avec lui maintenant... Après y'en a plein qui sont partis en Angleterre, que je connaissais pas trop l'année dernière et je suis plus copain avec eux là.*

Ici, Olivier élude naturellement Ando de ma relance au sujet des nouvelles amitiés développées cette année, sans pour autant me contredire, ce qui témoigne bien de cette espèce d'indifférence sympathique que ses camarades lui témoignent dans la manière dont ils rapportent leurs relations les uns aux autres. Pour insister sur le fait qu'Ando (mais la logique est la même pour Dounia) ne me semble pas « exclu » par ses pairs, précisons aussi que ces derniers ont fait de multiples références joviales à son sujet : « *Ando il fait que de chanter* », (Anna, 13 ans, 4ème, père architecte au chômage, mère assistante sociale) ; « *(Au sujet d'une séance de cinéma en contexte scolaire) J'étais à côté d'Ando et on a dormi (rire espiègle)* », (Benjamin, 13 ans, 4ème, père architecte, mère responsable au Conseil Régional).

Ces précisions me permettent donc de revenir à mon hypothèse : il existerait au sein du collège Contenot, une sorte d'ostracisme des adolescents issus de milieu populaire, qui se manifeste surtout chez les adolescents n'ayant soit pas l'envie, soit pas les codes<sup>156</sup>, pour se couler dans la culture des pairs dominante numériquement au sein de l'établissement - *marquée par une traduction juvénile de l'importance du capital culturel et de mœurs de tolérance-*, ou du moins dans les deux classes que j'ai enquêtées.

Mais n'allons pas supposer trop vite que les rapports de dominations juvéniles s'effectuent toujours dans ce sens. Un premier mode de relativisation de cette norme de la domination adolescente bourgeoise aux mœurs policés apparaît dans les propos d'Andréa elle-même, pour qui finalement, cette non-intégration à la classe semble être plus choisie, ou du moins acceptée, que subie. Comme nous l'avons vu précédemment, elle s'investit sur d'autres scènes, elle mise sur son intégration ailleurs, dans le quartier. Le collège n'est pas le terrain central dans sa vie d'adolescente. Cela rappelle une fois de plus, s'il le fallait, que l'école n'est qu'une des différentes scènes sur lesquelles se jouent la vie sociale adolescente, et qu'elle n'est pas également investie par tous.

Il serait alors tentant d'imputer ce mode de domination des mœurs bourgeoises au cadre de l'institution scolaire *en elle-même*. Ce serait raisonner ainsi : l'École, par les attentes qu'elle fait peser sur les adolescents, serait en elle-même une institution normative et dominante, qui prolongerait, dans les interactions qu'elle encadre, la domination des classes supérieures et ne pourrait, de ce fait, qu'aboutir à des schémas de domination juvéniles faisant la part belle au capital culturel bourgeois<sup>157</sup>. Je vais m'atteler à relativiser -voire

<sup>156</sup> Au sujet des codes dont il me semble falloir disposer pour s'acculturer à cette culture des pairs à l'œuvre sur mon terrain, il me semble que l'exemple de Laura, évoqué lorsque je présentais l'enquêtée, est particulièrement significatif.

<sup>157</sup> Ce n'est pas la propension de l'École à reproduire des inégalités sociales et à les retraduire de manière plus subtile dans les résultats scolaires des élèves (Bourdieu P., Passeron J-P. (1970), « *La reproduction. Éléments pour une théorie du système de l'enseignement* », Paris, Éditions de Minuit) que je remets en question, au contraire.

Je parle d'autre chose : de l'École qui, compte-tenu de sa propension à perpétuer les inégalités sociales, serait alors considérée, par un rapprochement rapide, comme une instance entraînant systématiquement, *au sein des dominations entre pairs telles que les vivent les adolescents dans le cadre de ses murs* (et non à l'échelle de dominations plus structurelles et macro-sociales), un pouvoir de prescription aux adolescents issus de milieu « à culture légitime forte ». C'est cette idée qu'il faut, à mon sens, vraiment relativiser. En ce sens, l'approche que je vais développer par la suite est plus interactionniste, liée aux situations concrètes et à leurs cadres (Goffman E. (1974), « *Les Cadres de l'expérience* », traduction française. de 1991, Paris, Éditions de minuit) que structurelle et liée à des logiques larges et sociétales.

invalider- cette interprétation, même si, dans le cadre de mon terrain, elle aurait pu s'avérer globalement satisfaisante.

## 2.2 – L'intégration, régie par les schémas de domination classiques ?

En effet, les jeunes issus de milieu populaire qui sont le mieux intégrés ici, à savoir Jérémy (12 ans, 5ème, père électricien, mère conseillère en téléphonie), Maelys (13 ans, 4ème, père maçon plaquiste, mère secrétaire), Leila (13 ans, 4ème, père au chômage, mère conseillère de clientèle en agence), François (14 ans, 4ème, père électro-mécanicien, mère employée) ou encore Nathan (13 ans, 5ème, mère employée) sont ceux dont l'attitude, l'hexis corporelle et les goûts ou pratiques ne portent pas de stigmates « forts » les identifiant au populaire.

Maelys s'habille comme Lucille (13 ans, 4ème, père architecte, mère conseillère dans le secteur culturel) ou Anna (13 ans, 4ème, père architecte au chômage, mère assistante sociale) : elle porte des jeans unis, des hauts fantaisistes aux détails travaillés, des baskets fines, et ne se maquille pas, ou de manière discrète. Elle lit les mêmes choses qu'elles, même si c'est dans des temporalités différentes (contrairement à ses amies qui commencent par lire un livre et regardent son adaptation cinématographique ensuite. Elle a lu *Nos étoiles contraires* après avoir vu le film, sous le conseil de Lucille, mais a reconnu avoir quelque peu laissé de côté le livre, « *parce qu'il la faisait trop pleurer* ». Son élocution ne porte pas non plus de traces stigmatisantes sur le plan langagier, puisqu'elle s'exprime dans un flux modéré, sans faire état d'un langage jargonnel ou d'intonations « agressives » ce qui semble, dans ce collège, être vu comme l'apanage des classes populaires. Bref, elle se place, et est placée par ses camarades, dans le même groupe que ses copines de milieu bourgeois qui font partie de la frange « intégrée » de la classe.

Leila (13 ans, 4ème, père au chômage, mère conseillère de clientèle en agence), est plus effrontée dans sa manière de s'acclimater aux mœurs dominantes, empreintes de bourgeoisie progressiste. Elle revendique des pratiques illégitimes comme la télé-réalité (« *bah ouais, et j'aime bien surtout, ils font des missions pour des associations et tout, genre la dernière fois ils devaient aller dans un zoo s'occuper des animaux et tout, genre un gros boa et tout, du coup ça j'aime bien, et voilà* ») et une aversion pour des pratiques romantiques chères à ses camarades de milieu à fort capital culturel (quand je demandais à Anna si elle regardait des films romantiques avec Leila, cette dernière m'a répondu, d'un ton amusé et affectueux envers sa compère : « *bah Leila elle voudrait pas* ». Néanmoins, Leila, malgré ses particularités populaires revendiquées, tire probablement son intégration dans le groupe du fait des habitudes familiales strictes qu'elle partage avec ses camarades, ne serait-ce que par la discipline que lui impose sa mère (« *Ouais, parce qu'après je dois aller au lit à 21 h 00, après je range ma chambre jusqu'à 21 h 30. Sinon les programmes du soir, c'est juste le vendredi et le samedi* »). Un autre point qui fait que ses différences sont probablement considérées comme « acceptables » par ses copines, qui ne la relaient pas au rang des filles « vulgaires » ou très différentes, cela peut justement être l'adéquation sur laquelle elle insiste entre ses goûts et ceux de ces dernières.

« **AM** : par exemple t'écoutes quoi actuellement là ?  
**Leila** (13 ans, 4ème, père au chômage, mère conseillère de clientèle en agence) : Gradur.  
**Anna** (13 ans, 4ème, père architecte au chômage, mère assistante sociale) : nooon.  
**AM** : ha ça, Ando il m'en a parlée.  
**Leila** : moi j'aime bien, c'est un rappeur et tout.  
**Anna** : Ando il fait que de chanter ça. Oui je connais, mais non, j'aime pas le rap.  
**Leila** : moi j'adore. J'écoute quoi ? Bah ça dépend, j'écoute Booba...  
**Anna** (l'air très sceptique) : Booba ?  
**Leila** : oui Booba.  
**Anna** : Booba (sur le ton de la provocation amicale) ?  
**Leila** : oui Booba (Anna rigole), pourquoi ?  
**Anna** : bah rien (pouffe).  
 (...)
 **AM** : mais donc toi par exemple Anna t'aimes quoi, il y a des trucs que t'écoutes là actuellement ?  
**Anna** : hum... Pharell Williams.  
**Leila** : ha moi aussi, j'ai été à son concert.  
**Anna** (sur un ton complice, avant que Leila n'ait terminé sa phrase) : je te déteste ! »

Ici, on voit qu'Anna semble découvrir via l'entretien que Leila écoute du rap, particulièrement du rap symboliquement connoté comme agressif (« hardcore »), tel que l'est celui de Booba. Par contre, elle semblait au courant que cette dernière ai vu Pharell Williams en concert, en témoigne son « je te déteste » qu'elle a rétorqué du tac au tac, avant-même que Leila n'ait pu finir sa phrase. Ainsi, il y a fort à parier que dans leurs conversations quotidiennes, Leila insiste sur ce qui l'unit à Anna ou aux autres filles issues d'une certaine bourgeoisie intellectuelle, lorsqu'elle est en leur présence. Ses références culturelles qui ne font pas l'unanimité étant alors momentanément tuées, au profit de ce qui fédère. Il en résulte donc cette intégration que j'évoque constamment, et que l'on peut prouver par exemple avec ce passage, où Anna et Leila expliquent dans un relatif consensus<sup>158</sup> comment se structurent les rapports dans la classe :

« Bah ouais parce qu'il y a une bonne complicité dans notre classe, genre tout le monde parle avec tout le monde, c'est pas des clans, genre il y a des classes où les filles restent avec les filles et les garçons avec les garçons, là on a fait une sortie tout à l'heure et on est tous proches en fait. On était au zénith avec la classe. Même des fois quand on va en ville ils viennent, on est tous amis et proches. Plus on avance en 4ème, et plus ça... (Tout au long de l'intervention de Leila, Anna acquiesce) » **Leila** (13 ans, 4ème, père au chômage, mère conseillère de clientèle en agence)

<sup>158</sup> Néanmoins, il est à mon avis très possible que la proximité qu'Anna et Leila donnaient à voir lors de l'entretien soit une sorte d'effet directement lié à la situation d'enquête. En effet, je ne les ai jamais vues en dehors de cette circonstance un peu artificielle où elles me parlaient d'elles, et les propos de leurs autres camarades n'ont à aucun moment soulevé une amitié particulière entre les deux jeunes filles. Je ne sais d'ailleurs pas les raisons qui les ont amenées à se présenter toutes les deux face à moi (même si cela témoigne tout de même d'un minimum d'entente cordiale et amicale).

Autre indicateur pouvant attester de l'intégration de Leila, c'est par exemple cette mention très cordiale que Lucille (13 ans, 4ème, père architecte, mère conseillère dans le secteur culturel) fait à l'égard de cette dernière sur son profil d'un réseau social en ligne. Elle manifeste à l'égard de sa comparse une franche camaraderie :

*Illustration 4 - Déclaration d'amour succincte et imagée de Lucille à Leila sur un réseau social en ligne*



En bas de l'image, Lucille mentionne Leila à l'aide d'une arobase pour lui manifester son amour. Dans le langage informatique, cela s'appelle un *tag*, et cela permet à l'émetteur d'un message de s'assurer que l'individu qu'il mentionne recevra ce fameux message. Bien sûr, une déclaration publique et esthétisée<sup>159</sup> comme l'est cette dernière doit être comprise dans le cadre d'une mise en scène de soi<sup>160</sup>, mais elle indique tout de même l'existence de liens au moins pacifiques entre les deux jeunes filles.

Les garçons issus de milieu populaire et bien intégrés au sein du groupe de pairs de la classe, eux, se retrouvent avec leurs camarades de milieux plus aisés sur des valeurs communes exacerbant leur masculinité. Cela peut être une masculinité « par contraste » qui raille les goûts féminins et les goûts enfantins, comme c'est le cas de François (14 ans, 4ème, père électro-mécanicien, mère employée), qui se retrouve avec Benjamin (13 ans, 4ème, père architecte, mère responsable au Conseil Régional) sur ces valeurs « masculines » :

<sup>159</sup> J'ai d'ailleurs choisi, plutôt que de seulement citer les propos de Lucille à l'encontre de Leila, de proposer ici une capture d'écran. En termes d'administration de la preuve, il me semble intéressant tant que faire se peut de citer les matériaux tels qu'ils sont, chose rendue possible lorsqu'il s'agit de matériaux en ligne. Ici, la capture d'écran est petite (à l'inverse des chroniques dont j'ai dû relayer les captures aux archives...) et donc plus pratique à insérer.

<sup>160</sup> Cf. Goffman E., (1973) [1959], op.cit.

« **AM** : ça t'arrive de pleurer pour des films ?

**François** (*surjoue un ton outré, comme pour sous-entendre que ma question relève du blasphème*) : oula non, alors ça non.

**AM** : toi non plus Benjamin ?

**Benjamin** (*esquisse un petit rire suite à la réponse de François et répond du tac au tac*) : non. »

Chez les 4ème, c'est aussi sur « *les délires* » que les garçons se retrouvent (« *On dit pas grand chose de sérieux en fait* » m'explique Benjamin), indépendamment de leur milieu - qui est globalement assez homogène-. Pour « prouver »<sup>161</sup> l'intégration de François au sein du groupe « influent » de la classe, citons la manière dont les autres le situent (je ne lui ai pas directement demandé comment lui se situait dans la classe -il est parti de notre entretien plus tôt que Benjamin...):

« *Euh moi il y a François, Olivier, Firhun, Thevan, Lucas, Hugues, Timothé... En fait quasiment tous les garçons sauf... Mais un peu moins Ruben, Lucian et Victor* » (**Benjamin**, 13 ans, 4ème, père architecte, mère responsable au Conseil Régional)

Les propos de Benjamin, membre de la fraction « intégrée » de la classe, attestent bien que ce dernier considère François comme l'un de ses amis. Les propos des autres, comme ici, ceux de Dounia, vont dans le même sens et citent également François parmi les gens intégrés dans la classe :

« **AM** : vous mélangez dans la classe entre garçons et filles, en termes de copinage ?

**Dounia** (13 ans, 4ème, père en formation pour être technicien, mère sans emploi) : bah moi pas trop, mais après Lucille et Anna des fois elles restent à la récré avec les garçons, mais je les ai pas souvent vues avec, je les ai vues une ou deux fois, et après les seules fois où je les ai vues elles étaient entre eux. Y'avait Lucille, Anna et Maelys.

**AM** : elles restent avec quels garçons ?

**Dounia** : François, Benjamin, Firhun, et... ».

Chez les 5ème, on peut retrouver cette dimension précédemment évoquée qui passe par un consensus masculin sur le rejet des plus jeunes et des mœurs féminines, mais ce qui les fédère aussi c'est leur espèce de revendication d'une masculinité « intelligente »<sup>162</sup> qui, à travers un goût très partagé pour les jeux-vidéo par exemple, met en avant un attrait pour la

<sup>161</sup> Mon insistance à vouloir apporter la preuve de l'intégration, au sein du groupe des pairs interne à la classe, de François, Leila, ou encore, même si je développe moins leur cas car il me semble que les parties précédentes peuvent servir d'illustrations de Maelys, Jérémy et Nathan, ne résulte pas d'une incrédulité personnelle face à l'amitié entre adolescents de milieux sociaux différents. Il s'agit au contraire d'essayer de comprendre les conditions qui rendent possible ces amitiés « socialement hétérogènes » dans le cadre de ce collège et de ces classes, bref, de proposer une analyse sociologique des relations entre pairs, qui vient en quelque sorte conclure la réflexion que j'ai menée jusque-là sur leurs différences et leurs ressemblances sur le plan culturel.

Pour des travaux sociologiques concentrés sur l'analyse de la sociabilité avec les pairs, voir Golay D. et Malatesta D. (2012), « L'amitié entre filles de 9 à 11 ans : entre affinités individuelles et enjeux statutaires », Sociologies [En ligne], Théories et recherches.

<sup>162</sup> Je reprends cette expression de « masculinité intelligente » à Christine Détrez, lorsqu'elle évoque les registres d'appropriation masculins des mangas. Elle-même, pour décrire ce qu'elle entend par-là, cite Wenceslas Lizé : « un principe de classement essentiellement fondé sur des dispositions mentales et sur la mobilisation de ressources culturelles (...) stratagèmes et subterfuges, gestion de l'information, conspirations, jeux d'influence, manipulations, autant de moyens stratégiques de parvenir à ses fins qui s'inscrivent dans un mode de domination non plus fondé sur la force physique ou ses dérivés mais sur des ressources intellectuelles ». Cf. Lize W. (2004), op.cit, page 57. Dans Détrez C. (2011), op.cit, page 171.



stratégie. Tous ceux que j'ai rencontrés jouent au jeu *Minecraft* et passent beaucoup de temps sur l'ordinateur à jouer en réseau les uns avec les autres (même si cette classe est parcourue de plus de sous-groupes que la classe de 4ème), ce qui a tendance à gommer leurs discours sur les différences. Nathan (13 ans, 5ème, mère employée) illustre ce constat ainsi :

« **AM :** et est-ce que tu trouves que dans la classe il y a des groupes ?

**Nathan :** *heu (réfléchit)... Ouais un petit peu, moi je suis dans un groupe de 1, 2, 3, 4... Bah il y a moi, il y a Jérémy, Barto et Kévin. Au début on était avec Thibaut, Lucas, Hugo et Maximilien. Mais je sais pas, peut-être parce qu'on n'a pas les mêmes passions, ça s'est détaché en deux. Eux ils sont plus seigneur des anneaux et tout et tout, nous on est plus Simpson et tout et tout, mais on se retrouve sur genre Minecraft et tout et tout. Parfois ils nous invitent chez eux pour jouer à la console et tout. Et puis après il y a le reste de la classe... Mais sinon je pense qu'il y a pas vraiment de groupe à part ça. »*

On voit bien ici que malgré des affinités plus poussées entre certains garçons (les groupes que Nathan cite sont d'ailleurs assez homogènes socialement, d'un côté des garçons plutôt issus de milieu populaire, et de l'autre des garçons issus de milieu plutôt favorisé), il n'y a pas de point de scission entre les garçons au sein de la classe. Preuve en est, ils se fréquentent même entre groupes différents, et en dehors du contexte scolaire.

Les seuls qui apparaissent assez éloignés de la dynamique de classe, chez les 5ème, ce sont Mélody, Maeva et Anissa, mais aussi Karim, un garçon de leur classe dont les problèmes de discipline assez sévères incitent les autres à rester éloignés, de peur d'avoir des ennuis (« *des fois il dit "pourquoi je peux pas taper les profs". Faut pas se le mettre à dos parce qu'après il peut mal le prendre* », m'explique Medhi, 12 ans, 5ème, père artisan électricien et mère sans emploi). Tous ces adolescents en marge dans la classe de 5ème (mes enquêtés, que ce soit les filles ou les garçons, se sont distingués d'eux) sont issus de milieux populaires.

Revenons-en aux adolescents qui ont une place « de choix » au sein de la classe. Chez ceux issus de milieux populaires, de nombreux points « trahissent symboliquement »<sup>163</sup> leurs origines sociales. Cela se ressent par exemple lorsque l'on évoque certaines de leurs pratiques culturelles, même s'ils ont tendance à ne pas trop revendiquer celles qui sont « illégitimes », comme c'est le cas de Maelys (13 ans, 4ème, père maçon plaquiste, mère secrétaire) qui, face à Lucille (13 ans, 4ème, père architecte, mère conseillère dans le secteur culturel), surjoue sur la distance qu'elle entretient vis-à-vis de la télé-réalité :

<sup>163</sup> Même si, encore une fois, il ne faut pas essentialiser. Ce n'est pas parce que l'on est un adolescent issu de milieu populaire que l'on est forcément fanatique de télé-réalité. Le lien entre classes populaires et télé-réalité n'est peut-être d'ailleurs-là qu'une représentation à déconstruire. Peut-être que la télé-réalité trouve beaucoup plus de spectateurs à fort capital culturel qu'elle ne le laisse supposer ? La différence se situe peut-être dans le fait de le dire ou non, et dans la manière de le dire... On peut s'étonner qu'aucun travail sociologique n'ait encore, je crois, été médiatisé à ce sujet. Néanmoins, un groupe de travail du Laboratoire d'analyses socio-anthropologiques du contemporain prévoit d'aborder cette question, à l'Université de Nanterre La Défense. Voir ici : <https://dep-socio.u-paris10.fr/dpt-ufr-ssa-sociologie/socio-anthropologie-de-la-culture-349713.kjsp>

« **AM** : donc vous ne regardez pas les télé-réalités et tout, si je vous parle de ça, ça ne va rien vous dire... ?

**Maelys** (13 ans, 4ème, père maçon plaquiste, mère secrétaire) sourit.

**Lucille** (13 ans, 4ème, père architecte, mère conseillère dans le secteur culturel) l'interpelle : *toi si ?*

**Maelys** (voix qui rit et qui prend l'intonation d'un aveu) : *le soir... Quand je m'ennuie... En rentrant du collège... (La diction est lente, comme si elle était en train d'accoucher d'une révélation inavouable et condamnable) quand je prends mon goûter (Lucille commente : "ah bah oui, comme vendredi"), je trouve ça tellement débile...*

**AM** : genre quoi, t'as regardé quoi vendredi ?

**Maelys** : *les Anges de la télé-réalité (voix qui prend un air outré et rieur)*

**Lucille** : *ha oui, on a regardé ensemble.*

**Maelys** : *c'est tellement... Mais en fait je me moque d'eux en les regardant, c'est tellement débile.*

**AM** : c'est pour rire quoi, c'est le truc qui détend ?

**Maelys** : *ha oui, ha oui, ha oui (de l'air de dire « ha oui c'est pour rire, je ne regarde pas ça sérieusement »).*

**AM** : vous avez regardé ça ensemble alors ? Mais tu ne connaissais pas toi Lucille ?

**Lucille** : *bah enfin un peu parce que après, il y a souvent au collège des gens qui en parlent, donc après je connais, mais...*

**Maelys** : *t'avais pas regardé spécialement.*

**Lucille** : *ouais non.*

**AM** : ouais donc là t'as un peu découvert l'ampleur du truc (rire)

**Maelys** : *catastrophe !*

**AM** : ouais et donc vous rigoliez, c'était genre pendant votre goûter...

**Maelys** : *hum.*

**Lucille** : *ouais, c'est ça.*

**AM** : et heu, est-ce que tu regardes par exemple style les reines du shopping ?

**Maelys** (instinctivement) : *ouais*

**Lucille** : *moi j'adore*

**AM** : et l'amour est dans le pré ?

**Lucille** : *non, ça par contre non.*

**Maelys** : *ha oui, ça je regarde avec ma grand-mère aussi (voix rieuse). On se moque d'eux. En fait toutes les télé-réalités je regarde parce que je trouve ça trop débile. Ils ont... Ils, ils, déjà pour passer là-dedans faut quand même le faire. C'est pareil, Le mag, tous les trucs comme ça, c'est totalement bête. »*

Cet échange est significatif. Maelys, au départ, ne sachant pas vraiment comment Lucille va prendre le fait qu'elle regarde des émissions de télé-réalité, a du mal à évoquer ses pratiques sur le sujet. Elle prend beaucoup de pincettes, contextualise au maximum les raisons qui peuvent la pousser à regarder ce genre de programmes, et se protège du reproche d'illégitimité qui pourrait lui être adressé, verbalement ou mentalement, par Lucille ou par moi, en insistant bien sur la distance qu'elle prend vis-à-vis de ce genre de

contenu : c'est « *tellement débile* »<sup>164</sup>. Puis, au fur et à mesure que la conversation avance, c'est comme si les langues se déliaient : voyant que Lucille ne manifeste pas d'aversion particulière pour la télé-réalité, et que si elle n'en regarde pas, c'est surtout parce que ses parents s'y opposent, Maelys semble alors baisser sa garde et évoquer plus spontanément ses pratiques, comme en témoigne sa réponse du tac au tac lorsque je demande si elles regardent *Les reines du shopping*<sup>165</sup>, et le développement -toujours distancié- qu'elle propose ensuite au sujet de *l'Amour est dans le pré*, mais aussi des émissions de télé-réalité en général. Il est d'ailleurs intéressant de noter, à l'inverse, la simplicité avec laquelle Lucille évoque son intérêt pour ce type de programme. Elle emploie même des termes forts (« *j'adore* ») pour marquer ce goût qu'elle ne peut pas vraiment entretenir, faute d'avoir une télévision chez elle. Probablement cette dernière ne ressent-elle pas le besoin de se justifier, confortée au préalable dans sa position légitime par tout ce qu'elle m'a dit sur ses pratiques de lecture, et surtout, au-delà de ça, par son aura scolaire (décuplée par le lieu-même où se déroule l'entretien) qui témoigne d'un haut degré de conformisme aux attentes de l'école, et donc, si l'on suit une optique Bourdieusienne<sup>166</sup>, d'une appartenance aux fractions « dominantes » de la société. Lucille craint probablement moins les foudres du jugement d'indignité culturelle que Maelys, et peut en fait se permettre d'afficher des goûts qui entrent en dissonance, pour reprendre l'expression de Bernard Lahire<sup>167</sup>, avec son profil<sup>168</sup>. Toutefois, au-delà d'une approche légitimiste de cet extrait, l'intérêt qu'il présente est aussi, si besoin était, celui de dénaturiser les goûts bourgeois et les caricatures mécaniques par lesquelles on les oppose aux goûts populaires, et vice-versa.

Un exemple tiré de mon entretien avec Leila (13 ans, 4ème, père au chômage, mère conseillère de clientèle en agence) et Anna (13 ans, 4ème, père architecte au chômage, mère assistante sociale) illustre lui aussi la violence symbolique à laquelle peuvent parfois être confrontés les adolescents intégrés au groupe, mais imprégnés de certaines mœurs populaires qui ne font pas l'unanimité :

« **Anna** : (après que Leila ait expliqué, de manière d'ailleurs un peu scolaire et convenue, les raisons qui lui font apprécier la télé-réalité) *ho ça m'ennuie les télé-réalités (ton récusateur), je trouve ça complètement euh... Enfin je sais pas, je vois pas l'intérêt de regarder des gens euh...*

**Leila** : (avec une intonation marquant à la fois le second degré et la vexation) *bah merci hein.*

**Anna** : (sourit, en se rendant compte de sa gaffe) *non, mais... (Silence gênant)*

**AM** : ça te fait pas rire toi quoi.

**Anna** : *non.* »

<sup>164</sup> Je ne nie pas le fait que Maelys trouve *réellement* ces émissions « débilés ». Je souligne plutôt le fait qu'elle ne manque pas de le faire savoir, avec une insistance marquée.

<sup>165</sup> C'est un programme de télé-réalité.

<sup>166</sup> Bourdieu P. (1979), « *La distinction, critique sociale du jugement* ». Paris, Éditions de Minuit, 1979, 672 pages.

<sup>167</sup> Lahire B. (2006) [2004], op.cit.

<sup>168</sup> On pourrait d'ailleurs proposer une autre lecture de l'attitude de Lucille, mais elle ne va pas tout à fait dans la thèse que je développe dans cette partie. On pourrait supposer qu'à l'inverse de Maelys qui nivelle vers le bas l'intérêt qu'elle peut porter à ces émissions, Lucille, elle, nivelle le sien vers le haut. En effet, cette dernière ayant au préalable expliqué, dans l'entretien, qu'elle n'avait pas de télévision (chose qui n'avait pas manqué de faire rire certains de ses amis durant notre entretien collectif), peut-être avait-elle néanmoins envie de marquer son ancrage dans une sorte de culture télévisuelle adolescente, pour ne pas laisser croire à un non-goût pour ce média, et souligner implicitement que l'éloignement qu'elle y entretient n'est pas non plus une marque de rejet radical vis-à-vis de ce petit écran qui fait globalement partie de la culture de ses pairs.

Anna, en condamnant une pratique appréciée par Leila, pratique qui est déjà globalement condamnée par beaucoup de personnes de surcroît, formule ici une critique emprunte d'une certaine légitimité. Leila, que les propos d'Anna ne visaient pas directement, se sent alors elle-même visée et, par une petite remarque ironique, lui fait en quelque sorte savoir qu'elle a compris le message. Précisons aussi que même si Leila n'est aucunement considérée comme un exclue, elle ne fait pas partie du noyau dur cité par Lucille, elle-même très proche d'Anna, lorsqu'elle évoque les personnes « avec qui elle traîne » (« *il y a Emilie, Anna, Maelys et moi* »). Les autres, quand ils décrivent les groupes, n'incluent pas non plus Leila dans ce noyau dur :

« À la récré en fait, Lucille, Maelys et Anna elles sont un peu plus de leur côté. Elles vont dans l'ancienne salle des casiers parce qu'il y a les radiateurs et tout ça ». **Benjamin** (13 ans, 4ème, père architecte, mère responsable au Conseil Régional)

« **AM** : mais dans les filles, il n'y a pas des sous-groupes ?

**Camille** (14 ans, 4ème, père électromécanicien et mère serveuse en congé parental) : si, en gros il y a Andréa, Leila et moi ; après il y a Maelys, Lucille, Anna et Emilie. Après il y a aussi Clémence, Julie et Elodie, et puis voilà ».

Le deuxième extrait mérite d'être commenté, d'abord parce que Camille n'associe pas Leila aux portions intégrées des adolescents que j'ai rencontrés, et ensuite parce qu'au contraire, elle l'associe à Andréa et elle-même, dont nous avons vu qu'elles étaient en marge de la dynamique de classe. Alors que Leila et François se considèrent et sont considérés par le groupe majoritaire comme intégrés, les deux adolescentes, elles, semblent percevoir leurs camarades d'origine populaire comme « à part » de ce groupe soudé. Camille établit en effet la même distinction au sujet de François que celle qu'elle a faite au sujet de Leila, comme si, dans sa perception des rapports sociaux dans la classe, elle accordait un pouvoir de structuration accru aux origines sociales :

« **Andréa** : en fait il y a un groupe de garçons bizarres, Lucian, Ruben et Victor. Ils ont des délires bizarres. Après le reste des garçons ils traînent ensemble.

**Camille** : non pas tous hein. Ando, François, Thevan, ils traînent pas avec tout le monde. »

Alors que les propos des autres, comme nous l'avons vu précédemment, attestent tous de l'intégration de François au sein du groupe ici « dominant », Camille l'en distingue, et rattache François aux garçons qui sont eux aussi issus de milieu populaire. En fait, la manière dont Camille et Andréa présentent les groupes au sein de la classe est homologue à la manière dont les adolescents peuvent être catégorisés socialement, du fait de leur milieu d'origine. Ainsi, selon elles, les filles de milieu plutôt bourgeois seraient amies entre elles, idem pour les garçons ; et les filles de milieu populaire seraient amies entre elles, tout comme leurs homologues masculins fréquenteraient eux aussi ceux qui viennent du même « monde » qu'eux, comme par une sorte de solidarité de classe. Leurs propos renforcent l'idée que ces adolescentes sont dans une forme d'insularité, qu'elles se « séparent activement [des autres membres de la classe] pour produire leurs formes de vies propres (...) qui s'accordent mieux à leurs conditions d'existence, à leurs expériences, à

leur(s) point(s) de vue sur le monde »<sup>169</sup>. Ils rappellent aussi que, même si Leila n'est pas considérée comme exclue par ses camarades, qui sont investis et dominants dans le groupe que j'ai observé, il est loin d'être évident pour tout le monde qu'elle fasse partie à part entière de ce groupe influent.

Malgré ces particularités qui subsistent chez les adolescents d'origine populaire au collège Contenot, il y en a donc tout de même plusieurs qui sont intégrés, « acculturés socialement »<sup>170</sup>, au groupe de pair, et qui en partagent les codes. Est-ce lié à leur univers familial, qui serait lui-même assez mixte, et fait d'hommes pluriels irréductibles à leur seule origine sociale<sup>171</sup> ? Ont-ils acquis ce mimétisme par la fréquentation concentrée de leurs camarades issus de milieux à forts capitaux ? Je n'ai pas les informations pour répondre à cette question, mais elle mérite d'être posée.

### 2.3 – Une culture des pairs... Numérique<sup>172</sup>

Néanmoins ce constat de la domination, entre pairs et dans le contexte scolaire, des mœurs issues des milieux à capitaux culturels légitimes peut être renversé. Il me semble important, pour rappeler l'ancrage monographique de mon enquête et ce qu'il implique probablement en termes de résultats obtenus, de changer la focale en faisant un bref écart vers un établissement populaire. Il ne s'agit pas ici d'une botte secrète empirique : je n'ai bel et bien enquêté qu'au collège Contenot. Néanmoins, cet extrait de l'autobiographie que j'avais eue à fournir lors d'un cours de première année sur les stratifications sociales me semble pouvoir rapidement illustrer d'autres réalités<sup>173</sup>.

« Ma scolarité, je l'ai toujours faite dans le public. Mais il n'y a pas eu de continuité entre ma façon d'appréhender l'école et le collège. L'école c'était les fous rires avec les copains et les soirées passées à jouer ensemble au parc près de l'école. Le collège, c'était l'immensité dépersonnifiante, c'était la peur même un peu. Et pas juste la peur de l'inconnu.... Étant donné que l'on déménageait, et que beaucoup avaient envoyé leurs enfants dans les collèges de Carquefou, je n'ai pas retrouvé mes amis de primaire au collège et ces 4 années, je les ai passées dans un établissement portant le nom de Cavasino. Dans ce collège, situé au croisement de plusieurs quartiers tels que Bord-Loyer, la Motte, le Thual et le Peuplier<sup>174</sup>, il fallait se mettre les

<sup>169</sup> Schwartz O. (2011), op.cit, page 20.

<sup>170</sup> J'emploie volontairement l'expression « acculturés », car on vient de voir que leur intégration s'est faite au prix d'une sorte de mise en conformité par rapport aux autres, ce qui passe parfois par une négociation entre différentes facettes de soi-même dans laquelle on choisit, dans certains contextes, de garder pour soi des goûts ou pratiques, trop polémiques ou « connotés populaires ».

<sup>171</sup> Lahire B. (2006) [2004], op.cit.

<sup>172</sup> Malgré le jeu de mots que peut proposer, indépendamment de ma volonté, ce titre, je parle bien d'une culture « numérique » en termes chiffrés.

<sup>173</sup> Il ne faut pas prendre ce passage, regorgeant de subjectivité, comme une analyse sociologique (bien que ce fût, en 2010, le but de l'exercice...). Non, il faut le prendre comme une sorte de témoignage indigène auquel j'ai eu un accès privilégié, et qui relate une expérience du point de vue d'une collégienne, racontée a posteriori. C'est en tant que document, qu'archive, que je cite ce passage, et c'est uniquement ainsi qu'il faut le voir. Il n'est pas question, à l'inverse de ce que faisait par exemple si bien Richard Hoggart dans « *La culture du pauvre* » (Hoggart R. (1970), op.cit) de faire état d'une forte légitimité empirique pour parler sociologiquement de mon objet d'enquête. J'ai conscience que ce témoignage est purement individuel et subjectif, mais étant donné que je m'intéresse justement tant que faire se peut à la subjectivité et aux représentations des collégiens que j'ai enquêtés, je pense que ce matériau peut être mobilisé ici.

<sup>174</sup> Je n'ai effectué aucune modification sur le document d'origine, ce qui explique cette manière de situer le collège Cavasino. En effet, ici je n'ai cité comme quartiers environnants que des quartiers populaires. J'aurais aussi pu citer le quartier de l'Erbalière, plus bourgeois, qui se trouve lui aussi non loin de l'établissement. Mais je ne l'ai pas fait, probablement à l'époque pour insister sur la dimension populaire de l'établissement. Néanmoins, tout cela n'est pas qu'une affaire de perceptions, et l'on peut bel et bien supposer

bonnes personnes dans la poche. La sixième ça a été pour moi le début des « stratégies » pour pouvoir m'intégrer à ces personnes qui ne me ressemblaient pas forcément. Moi qui quittais juste ma maison et mon jardin, la plupart de mes camarades vivaient en logements sociaux depuis leur naissance et avaient des noms de famille rarement francisants. C'est là que ressortir le lieu de naissance de mon père (près de Tunis) devenait un véritable atout. Moi non plus, je n'étais pas « 100 % française ».

Au collège donc j'avais beaucoup de copains, j'ai grandi en évoluant comme eux bien que nous n'étions pas au départ du même milieu. Pour moi le collège c'est le rap, c'est être spectatrice des bagarres plus ou moins graves qui avaient lieu à chaque récréation, c'est les baskets Nike air max parce que tout le monde en porte et qu'il m'en faut moi aussi sinon je suis ringarde, c'est me déclarer supportrice de l'OM car le foot est à la mode et apprendre par cœur les noms des joueurs pour être crédible dans mon imposture, c'est le concours de celui qui aura le plus de mots dans son carnet de correspondance -j'étais plutôt très bien placée-, c'est les affrontements perpétuels avec les professeurs pour faire rire la galerie. Car c'était le rôle par lequel je m'assurais une place honorable dans la classe : j'étais le clown. Si je n'avais pas été le clown qui amuse même les « caïds », qui sait, j'aurais pu finir parmi la fraction rejetée de la classe, celle dont on se moquait, à qui on donnait des petits surnoms pas très glorieux ou celle à qui on n'accordait aucune importance. Sinon il y avait bien les 5/6 « skateurs » de base dans chacune de mes classes : ceux qui, Vans trop larges aux pieds, faisaient des soirées dans leurs pavillons en écoutant du rock pour ado le soir après avoir regardé Ruquier avec leurs parents à la télé. Mais je considérais que leur petit mode de vie bourgeois ne me correspondait pas et préférais me faire apprécier des gens issus des quartiers, ce qui me paraissait l'issue la plus rationnelle et victorieuse que je pouvais tirer de tout ça, le moyen par lequel j'accédais à la fraction importante et influente de la classe. Malgré ce côté « cancre » suiveuse, je n'étais pas mauvaise élève (...) Mais le niveau général n'était de toute façon pas spécialement fantastique : celui qui pouvait prétendre au titre de meilleur de la classe l'année de ma troisième avait la moyenne pas franchement mirobolante de 12,5. Bref, une scolarité au collège placée sous le signe de l'opposition aux professeurs et des fous rires interminables que l'on avait entre collègues de la même classe quand on en poussait un à bout, scolarité symbolisée par ce brevet des collèges que j'ai obtenu de justesse, à 10 et quelques du fait de mon 6 en maths. »

---

la part importante d'adolescents de milieux populaires dans cet établissement, encore aujourd'hui, lorsque l'on regarde les taux de réussite au brevet pour l'année 2014. L'établissement a un taux de réussite de 68,92 % contre 86,96 % pour le département. Son taux de mentions, lui, est de 52,7 contre 60,83 pour le département. La réussite scolaire des élèves y est donc nettement plus faible qu'en moyenne.

Ce passage, que l'on peut voir comme une sorte de document indigène émanant d'une adolescente ayant été socialisée amicalement avec des jeunes de milieu populaire, fait état d'une domination en sens inverse. Du point de vue qui était le mien au collège, ce sont plutôt les adolescents issus de milieu populaire qui dictaient les normes à respecter pour être intégrés dans la classe (écouter du rap, porter des baskets Nike, être fervent supporter de football même lorsque l'on est une fille). On y retrouve une forme exacerbée de la non-collaboration avec les adultes, chère à beaucoup de mes enquêtés du collège Contenot, ce qui laisse supposer que cette valeur est particulièrement transférable d'un univers juvénile à un autre.

Bien sûr, un témoignage ne peut pas se faire représentatif d'un phénomène plus large, mais il me semble qu'il peut venir appuyer ce que je disais précédemment : la domination vécue par les adolescents peut en partie dépendre de critères numériques. Quelle « population sociale » est majoritairement représentée dans la scène sociale où se joue l'intégration/exclusion (ici, le collège) ? Comment cela se ressent-il dans les rapports de domination internes aux adolescents ? Qui détient le pouvoir de prescription ? Quelles normes en découlent et, dans cette configuration spécifique, sont alors dominantes ? Il y a une dimension plus microsociale encore : où habite l'élève dont on cherche à savoir s'il est intégré ou exclu ? De quel milieu vient-il ? Qui prend-t-il, parmi ses pairs au sens large, comme référents d'intégration ? La masse représentée dans la scène sociale, ou un groupe qui se donne à voir dans une autre scène (comme c'est le cas d'Andréa au collège Contenot) ? Certes, mes considérations deviennent particulièrement serrées, mais elles sont surtout là pour disqualifier une sorte de calquage trop rapide entre les logiques de l'école en tant qu'institution et les logiques des sociabilités adolescentes que l'on peut y voir se jouer, bref, pour disqualifier l'intérêt de l'approche légitimiste lorsqu'il est question de sociologie compréhensive (au sujet des adolescents). David Lepoutre expliquait d'ailleurs très bien, dans le cadre d'une autre scène sociale (un quartier -la cité des Quatre-Mille-, populaire de surcroît), la non-continuité qu'il a observée entre le fait d'être plutôt du côté dominant sur le plan scolaire et légitime, et la domination vécue, qui passe par l'intégration par les pairs :

« Au sein des enfants et des adolescents du grand ensemble, il en existe un certain nombre qui grandissent et passent leur jeunesse à l'écart de la culture des rues, soit par le fait d'une éducation familiale plus bourgeoise et contraignante, soit par choix personnel et par adhésion précoce aux valeurs scolaires (...). Ces adolescents, que le langage adolescent désigne comme "bouffons" (...) obtiennent à l'école, du fait de leur travail ou de leur intelligence, des résultats nettement supérieurs à la moyenne de la classe (...) Comparés aux autres, ils ont de plus grandes chances de réussite future dans leurs études et ils sont promis à un meilleur avenir professionnel et social. Pourtant, dans le contexte ici décrit, ce sont eux les dominés du moment. »<sup>175</sup>

---

<sup>175</sup> Lepoutre D. (2001), « *Cœur de banlieue. Codes, rites et langages* », Odile Jacob réédition, coll. « Poches », page 141.

À l'approche légitimiste qui raisonne en termes d'institution, je préfère donc une approche plus interactive, bien mieux adaptée à l'objet de mon enquête. Cette approche donne finalement raison, sur ce domaine de l'intégration amicale des adolescents, à Dominique Pasquier qui, en citant Hannah Arendt, évoque une logique de « tyrannie de la majorité »<sup>176</sup>. La référence à l'ouvrage important de Dominique Pasquier au sujet des cultures juvéniles arrive tard, mais je voulais que son évocation soit vraiment d'à propos. Il me semble qu'à l'issue de cette partie, elle l'est. C'est bel et bien, je pense, en explicitant qui est numériquement majoritaire dans la scène où se jouent les rapports sociaux adolescents que l'on peut comprendre ensuite comment ces derniers s'organisent et se déploient, selon quelles logiques particulières. D'où l'intérêt d'ailleurs, dans le cas de mon terrain, de m'être départie de cette tâche en explicitant au préalable la répartition des origines sociales des élèves du collège Contenot (origines qui font état d'une domination numériquement bourgeoise, mais d'une sur-représentation d'un certain type de jeunesse populaire par rapport aux autres établissements du département, donc d'une mixité).

Concluons : le schéma bien précis de domination que j'ai pu observer au collège Contenot est probablement lié à l'ancrage social, local et culturel de cet établissement<sup>177</sup>, et même si l'on en retrouve très probablement des formes similaires ailleurs, il faut garder en tête ce lien entre le terrain et les observations, car d'autres schémas de dominations juvéniles peuvent exister dans d'autres configurations, si tant est que l'on se place du côté de la domination vécue par les adolescents, et pas du côté d'une domination déterministe, qui les dépasserait et les suivrait ensuite tout au long de leur vie.

---

<sup>176</sup> Pasquier D. (2005), « *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité* », Editions Autrement, Paris.

<sup>177</sup> Voir même aux compositions bien spécifiques des classes que j'ai rencontrées ?



## Conclusion

---

Les adolescents m'ont finalement paru être mus par des logiques communes, mais aussi traversés par des fortes distinctions, présentées comme telles ou analysées ainsi a posteriori.

À travers leurs consommations numériques, il m'a d'abord semblé que tous mes enquêtés cherchaient, dans une mesure plus ou moins frappante, à continuer à voir des choses d'eux-même. Il ne s'agit pas seulement de la fonction identificatrice des biens culturels, cela va au-delà. On peut finalement dire que ces adolescents sont très autocentrés dans la manière dont ils organisent leurs visionnages numériques : ils manifestent une tendance partagée à aller vers ce qui, dans les biens culturels qu'ils consomment, les renvoie à eux. En effet, dans les vidéos en ligne qu'ils regardent, ces derniers retrouvent d'abord des morceaux de leur condition : les adolescents regardent beaucoup *d'adolescents* (qu'ils les connaissent physiquement ou non) et, plus spécifiquement, les filles de milieu populaire regardent des garçons *de leur quartier*, tout comme elles lisent des histoires écrites *avec leurs codes* par des filles *qui leur ressemblent*. Mais ils peuvent aussi y retrouver, au-delà de morceaux de leur propre condition, des morceaux de leurs pratiques réelles : c'est le cas des vidéos montrant des personnes en train de jouer à des jeux-vidéos, danser, se coiffer, se maquiller, coudre, customiser des petits objets mignons... Ils prennent plaisir à regarder ces vidéos, que ce soit pour ce qu'elles leur rappellent (la sortie immobile qui renvoie quand même à soi), ou dans le but de s'améliorer sur ces fameuses pratiques. Est-ce *propre* aux adolescents, au sens où ce serait eux tout particulièrement, *par rapport* aux autres classes d'âges, qui seraient concernés par cette logique ? C'est une toute autre question. Par contre, dans une large mesure, je peux véritablement affirmer que cela leur est *commun*. Ainsi, il m'a paru que l'autocentrisme dans le rapport entretenu aux biens culturels était constitutif de ce qui peut renvoyer à une « culture jeune », à une logique partagée.

À côté de ce grand principe unificateur que l'on peut faire ressortir si l'on analyse les pratiques de consommation culturelle des adolescents, on retrouve aussi des logiques communes dans leur manière de s'approprier la culture : bien souvent, ils tenaient à se distancier des pratiques des plus jeunes mais aussi de celles des plus vieux. Cette logique de différenciation, qui raisonne en termes d'âge, est très propre aux enfants et adolescents.

Mais il existe aussi dans la variété de leurs modes d'appropriation de la culture, de très nombreux points de clivage entre eux. Les filles, en particulier, semblent plus enclines à se différencier les unes des autres quant à leurs pratiques culturelles, et aux discours qu'elles développent à ce sujet. À l'inverse, les garçons neutralisent plus les différences liées à leurs milieux sociaux, et se soudent beaucoup autour d'une masculinité commune, que ce soit une masculinité « intelligente », basée sur la stratégie et dont le totem est le jeu-vidéo, ou une masculinité de principe, qui les pousse à entretenir les stéréotypes de genre dans leurs propos. De ce fait, pour eux, l'importance du genre dans l'appropriation des pratiques culturelles est prégnante, et un garçon qui sort des stéréotypes liés à son sexe, mais surtout, qui revendique des pratiques trop perçues comme enfantines ou féminines, le fera au risque d'être étiqueté comme un original. À l'inverse, les filles m'ont paru pouvoir faire preuve d'un fort éclectisme quant aux répertoires genrés dans lesquels elles puisent leurs pratiques sans risquer d'être stigmatisées. D'ailleurs, elles ne pensent pas forcément leurs attitudes en termes de non-conformisme à des stéréotypes de genre, c'est finalement un regard

surplombant qui permet cette analyse. Les raisons qui peuvent les pousser à puiser dans des répertoires de consommation ou de justification symboliquement liés aux garçons sont, elles, très différentes. Certaines, plutôt de milieu bourgeois, le font par rejet du conformisme aux stéréotypes féminins -jugés ridicules-, d'autres semblent plutôt le faire par rejet de la tendance à évoquer ses émotions et sa sensibilité. Cela permet d'ailleurs de préciser que contrairement aux idées reçues, les filles de milieu populaire sont, en termes de culture, loin d'être les plus friandes de consommations acidulées et féminisées. Elles ont au contraire une sorte de culture agonistique<sup>178</sup> et pudique qui les incite à se tourner vers de l'action et du mouvement, ou en tout cas à revendiquer tout particulièrement ce type de goûts lorsqu'elles parlent d'elles.

Parmi les profils-types particulièrement ressortis de mon enquête, on retrouve les adolescentes de milieu à fort capital culturel. Ces dernières se sont faites les dépositaires d'une sorte de rapport légitime à la culture : elles lisent plus qu'elles ne regardent la télévision, elles ne lisent pas que des ouvrages générationnels mais aussi des livres appartenant au patrimoine littéraire, et surtout, elles construisent autour de leur pratique un discours savant et référencé. Ainsi, bien loin de ce que pouvait le supposer Olivier Donnat dans sa conception un brin figée de l'univers culturel juvénile adolescent, la culture du livre n'y est pas morte. Le noyau d'enquêtées que j'ai rencontré et qui l'entretenait au contraire avec fierté et amour s'en fait l'emblème. Néanmoins, cette culture est bel et bien portée disparue dans d'autres milieux sociaux... À moins qu'elle ne le soit surtout dans sa forme classique ? Certains de mes enquêtés de milieux populaires lisaient, mais plutôt des mangas, des bandes-dessinées ou des livres numériques, et plutôt dans un rapport assez détaché à leur(s) lecture(s). Pour finir à ce sujet, cette réflexion sur la lecture en introduit une autre : les grosses lectrices ne sont pas les seules à produire des discours savants, au sens de mis en cohérence et argumentés, autour de leurs pratiques culturelles. Cette tendance à la production de discours intellectualisés n'est d'ailleurs pas forcément clivée socialement, elle dépend surtout du domaine investi par l'adolescent : certains produiront des discours sur leurs goûts musicaux, d'autres sur les jeux-vidéos, sur le cinéma... Discours de différenciation qui pourraient être masqués par leur tendance à présenter certaines de leurs pratiques comme banales et indignes d'un développement oral.

La dernière partie de ce mémoire insiste sur le fait que la culture des adolescents, et la manière dont ces derniers en parlent, ne peuvent se comprendre que dans le contexte dans lequel elles voient le jour (et dans lequel on cherche à les appréhender). C'est en sachant qui ces jeunes côtoient que l'on peut le mieux comprendre comment ils présentent leur rapport à la culture, qui n'est pas forcément toujours fidèle à leurs pratiques réelles : il y a des choses qu'il faut mettre en avant dans certains contextes, et plutôt taire dans d'autres, pour se mouler au groupe. Dans le cadre de ma population d'enquête, il semblerait que ce soient les adolescents issus de milieux plutôt favorisés qui, par leur sur-représentation numérique et leurs mœurs bien particulières, faites de tolérance et d'une sorte de bienveillance parfois maligne, mènent la danse. Ainsi, ceux qui n'ont pas les mêmes ressources mais misent sur la scène sociale de l'école pour s'intégrer dans un groupe de pairs opèrent des négociations entre les différentes facettes de leurs goûts. Il n'est d'ailleurs pas exclu que leurs goûts soient aussi façonnés par les amis qu'ils côtoient.

---

<sup>178</sup> Lepoutre D. (2001) [1997], op.cit, pages 262-281.

Certains adolescents restent en marge de cette culture des pairs que j'ai pu observer au collège Contenot. Il s'agissait des adolescents de milieu populaire très attachés à leur quartier<sup>179</sup>. Pour eux, c'est particulièrement la sphère locale qui est investie, et les sociabilités, mais aussi les goûts, qui vont avec. Ce(ux) qui compte(nt), ce sont plutôt les amis du quartier, et la culture qui s'y joue, loin de celle qui est majoritaire dans la classe. Ces adolescents misent sur une autre scène pour se construire, même si eux aussi s'identifient de manière forte à des pairs.

Néanmoins, n'allons pas croire que le cadre de l'école incite, systématiquement, les adolescents vivant dans des « quartiers », à se tourner principalement vers les sociabilités locales. La sphère de l'école peut aussi mettre au centre leurs mœurs et leur conception des pratiques culturelles, si tant est que ces derniers y soient majoritaires numériquement. Toujours est-il que dans tous les cas, les pairs jouent un rôle crucial dans l'affirmation et la construction des goûts et références juvéniles.

Finalement à l'issue de cette enquête sur la culture vécue par les adolescents, ses points de différenciation et ses convergences, j'en suis arrivée à la conclusion que le concept Pasquierien de « tyrannie de la majorité » était particulièrement d'à propos. Pour comprendre les mécanismes de construction et d'affirmation des goûts adolescents, il me semble en effet qu'il faille porter son regard sur les dominations vécues par ces derniers, et elles n'ont pas toujours grand chose à voir avec les théories de la domination habituelles. Néanmoins, la seconde dimension de la tyrannie de la majorité évoquée par Dominique Pasquier, selon laquelle les normes prédominantes chez les adolescents seraient celles issues de la culture de masse, me semble plus discutable. Comme j'ai tenté de l'expliquer, il n'y a pas *une* adolescence, ni *un* modèle de « Goût adolescent »...

---

<sup>179</sup> D'ailleurs, principalement, ces adolescents étaient des adolescentes. Cette remarque renforce l'hypothèse que je faisais précédemment, selon laquelle les filles afficheraient des pratiques -mais aussi des amitiés- plus clivées que les garçons, pour qui l'origine sociale pourrait être transcendée par le conformisme à certains stéréotypes de genre, qui aurait tendance à fédérer ces derniers entre eux.

## Bibliographie

---

Altani-Sargologos F. (2011), « *Le roman graphique, une bande-dessinée prescriptrice de légitimation culturelle* », Mémoire de Master 2 Cultures de l'écrit et de l'image, Lyon, Université Lumière Lyon 2.

Auge M. (1992), « *Non-Lieux : introduction à une anthropologie de la surmodernité* », Paris, Editions Le seuil.

Avril C. (2014), « *Les Aides à domicile : un autre monde populaire* », Editions La Dispute, coll. « Corps, Santé, Société ».

Baudelot C., Cartier M. & Détrez C. (1999), « *Et pourtant ils lisent* », Paris, Editions Le Seuil.

Beaud S. (1996), « *L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'entretien ethnographique* », Politix, n° 35.

Bosc S. (2003), « *La société et ses stratifications. Groupes sociaux ou classes sociales ?* », Cahiers français. La société française et ses fractures.

Bourdieu P., Passeron J-P. (1970), « *La reproduction. Éléments pour une théorie du système de l'enseignement* », Paris, Éditions de Minuit.

Bourdieu P. (1979), « *La Distinction, critique sociale du jugement* », Paris, Editions de Minuit, pages 215-219.

Bourdieu P. (1989), « *La noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps* », Editions de Minuit.

Cartier M. (2012), « *Le caring, un capital culturel populaire ?* », Actes de la recherche en sciences sociales, 1/2012 (n° 191-192), pages 106-113.

Cartier M., Coutant I., Masclet O., Rénahy N., Siblot Y. (2015), « *Sociologie des classes populaires contemporaines* », Editions Armand Colin, collection « U », Paris.

Chartier R. (1985), « *Du livre au lire* », « *Pratiques de la lecture* », Marseille, Editions Rivages.

Cliquet G. (2002), « *Le géomarketing : méthodes et stratégie du marketing ... Et stratégies du marketing spatial* », Editions Cliquet G., Paris, Hermès.

Coulangéon P., Duval J. (2013), « *Trente ans après La Distinction* » de Pierre Bourdieu, Paris, Editions La Découverte, coll. « Recherches », 2013.

Coulmont B. (2014), « *Sociologie des prénoms* », Paris, Editions La Découverte, coll. « Repères Sociologie ».

Danic I., Delalande J., Rayou P. (2006), « *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes : objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales* », Rennes, Presses universitaires de Rennes.

De Iulio S. (2014), « *Entre catégorisation et indétermination. L'imagérie des frontières de l'enfance dans la presse féminine et dans la presse « jeune »* », *Revue des sciences sociales*, n° 50, pages 26-33.

Delalande J. (2003), « *Culture infantine et règles de vie. Jeux et enjeux de la cour de récréation* », *Terrain*, n° 40.

Détrez C. (2011), « *Des shonens pour les garçons, des shojos pour les filles ? Apprendre son genre en lisant des mangas* », *Réseaux*, volume 29, n° 168-169, Editions Hermes.

Détrez C. (2011), « *Les adolescents et la lecture, quinze ans après* », *Bulletin des bibliothèques de France [en ligne]*, n° 5.

Donnat O. (2004), « *Les univers culturels des Français* », *Sociologie et sociétés*, vol. XXXVI, n° 1, printemps, pages 87-105.

Duchesne S., Haegel F. (2004), « *L'enquête et ses méthodes : les entretiens collectifs* », Editions Nathan.

Dumazedier J. (1962), « *Vers une civilisation du loisir ?* », Paris, Editions Le Seuil.

Duval J. (2011), « *L'offre et les goûts cinématographiques en France* », *Sociologie*, n° 1, volume 2.

Duvoux N. & Martinache I. (2014), « *Classes et culture. Entretien avec Philippe Coulangeon* », *La Vie des idées*, 21 mars 2014.

Ferrand M. (2004), « *Féminin Masculin* », Paris, pages 47-65.

François S. (2008), « *Les fanfictions, nouveau lieu d'expression de soi pour la jeunesse ?* », *Agora débats/jeunesses*, n° 46, pages 58-68.

Giraud F., Raynaud A., Saunier E. (2014), « *Principes, enjeux et usages de la méthode biographique en sociologie* », *Interrogations ?*, n° 17

Goffman E. (1973) [1959], « *La mise en scène de la vie quotidienne* » (tome 1). La présentation de soi, Editions de Minuit, Paris, édition de 1973.

Goffman E. (1974), « *Les Cadres de l'expérience* », traduction française de 1991, Paris, Éditions de minuit.

Golay D. et Malatesta D. (2012), « *L'amitié entre filles de 9 à 11 ans : entre affinités individuelles et enjeux statutaires* », *SociologieS*.

- Héritier F. (1984), « *Le sang du guerrier et le sang des femmes* », Les Cahiers du Griff, n° 29, pages 7-21.
- Héritier F. (2002), « *Masculin Féminin II : Dissoudre la hiérarchie* », Editions Odile Jacob.
- Hoggart R. (1970), « *La Culture du pauvre* », Paris, Editions de Minuit.
- Horellou-Lafarge C. et Segre M. (2007), « *Sociologie de la lecture* », Paris, Editions La Découverte.
- Israël J. (1967), « *Aspects sociologiques du loisir et des activités de loisir* », in L'homme et la société, n° 4.
- Lahire B. (1993), « *Lectures populaires : les modes d'appropriation des textes* », Revue française de pédagogie, n° 104, pages 17-26.
- Lahire B. (1992), « *L'inégalité devant la culture écrite scolaire : le cas de l' "expression écrite" à l'école primaire* », Sociétés contemporaines, n° 11-12, Regards sur l'éducation.
- Lahire B. (1993), « *La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires* », Lille, Presses universitaires de Lille.
- Lahire B. (1998), « *La réussite scolaire en milieux populaires ou les conditions sociales d'une schizophrénie heureuse* », Ville-Ecole-Intégration, n° 114, septembre 1998.
- Lahire B. (2006) [2004], « *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinctions de soi* », Éditions La Découverte, Paris (ré-édition de 2006).
- Lahire B. (2009), « *Entre sociologie de la consommation culturelle et sociologie de la réception culturelle* », Idées économiques et sociales, 1/2009 (n° 155).
- Lamoureux C. (1994), « *Le sport ouvrier dans les matrices de vie communautaire : La Montagne en Basse-Loire (1887-1939)* », in Arnaud P., « *Les origines du sport ouvrier en Europe* », Paris, Editions L'Harmattan, pages 141-167.
- Lamoureux C. (2014), « *La sociologie du cinéma, genèse et état des lieux* », « *Autour de la représentation de la frontière : migrations et conquêtes de nouveaux territoires* », colloque du 21 mai 2014, Université de Limoges, Omij.
- Lamoureux C. (2015), « *"Faire du cinéma" : Exercice de sémantique à l'usage du raisonnement sociologique* », Imaj, Carnets de recherches en analyses juridiques de l'image [En ligne], mis en ligne le 15 juillet 2015, consulté le 4 novembre 2015. URL : <http://www.imaj.hypotheses.org/>.
- Le Pape M-C (2006), « *Les ambivalences d'une double appartenance : hommes et femmes en milieux populaires* », Sociétés contemporaines, n° 62, pages 5-26.

Legon T. (2010), « *Rapports à la culture et distinction sociale. Le cas du public lycéen en musique et cinéma* », Communication pour le colloque international « 30 ans après la Distinction<sup>1</sup> », Paris, 4-6 novembre 2010.

Lepoutre D. (2001) [1997], « *Cœur de banlieue. Codes, rites et langages* », Réédition Odile Jacob, coll. « Poches ».

Lignier W. et Pagis J. (2012), « *Quand les enfants parlent l'ordre social* », Enquête sur les classements et jugements enfantins, Politix, 2012/3, n° 99, pages 23-49.

Lize W. (2004), « *Imaginaire masculin et identité sexuelle. Le jeu de rôle et ses pratiquants* », Sociétés contemporaines, n° 55.

Maigret E. (1995), « *Strange grandit avec moi* ». « *Sentimentalité et masculinité chez les lecteurs de bandes dessinées de super-héros* », Réseaux, volume 13, n° 70.

Merckle P. (2010), « *L'adolescence, combien de cultures ? Premiers résultats de l'enquête longitudinale sur les pratiques culturelles des enfants et des adolescents* », Colloque : Enfances et cultures, Paris, 14-16 décembre 2010.

Merckle P. (2010), « *Le modèle de la distinction est-il (déjà) pertinent ? Premiers résultats de l'enquête longitudinale sur les pratiques culturelles des enfants et des adolescents* », Communication pour le colloque international « 30 ans après la Distinction », Paris, 4 au 6 novembre 2010.

Montébelllo F. (2005), « *Le cinéma en France depuis les années 1930* », Paris, Editions Armand Colin.

Octobre S. (2014), « *Deux pouces et des neurones. Les cultures juvéniles de l'ère médiatique à l'ère numérique* », Paris, Editions La Documentation Française, coll. « Questions de culture ».

Octobre S., Détrez C., Merckle P., Berthomier N. (2010), « *L'enfance des loisirs. Trajectoires communes et parcours individuels de la fin de l'enfance à la grande adolescence* », Editions La Documentation Française, coll. « Questions de culture ».

Olivier De Sardan J.P (1995), « *La politique du terrain, sur la production des données en anthropologie* », Enquête, page 93.

Palheta U. et Eloy F. (2008), « *Cultures juvéniles et enseignement musical au collège* », Revue Française de Pédagogie, 163, pages 39-50.

Pasquier D. (1999), « *La culture des sentiments : L'expérience télévisuelle des adolescents* », Paris, Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme.

Poliak C. (2002), « *Manières profanes de "parler de soi"* », Genèses, 2002-2, n° 47.

Poliak C. (2006), « *Aux frontières du champ littéraire. Sociologie des écrivains amateurs* », Économica, coll. « Etudes Sociologiques ».

Radway J. (2000), « *Lectures à "l'eau de rose". Femmes, patriarcat et littérature populaire* », Politix, Vol. 13, n° 51.

Renahy N. (2010), « *Classes populaires et capital d'autochtonie. Genèse et usages d'une notion* », Regards sociologiques, n° 40.

Retière J-N. (1994), « *Identités ouvrières. Histoire sociale d'un fief ouvrier en Bretagne, 1909-1990* », Paris, Editions L'Harmattan.

Retière J-N. (2003) « *Autour de l'autochtonie. Réflexions sur la notion de capital social populaire* », Politix, Vol. 16, n° 63.

Schwartz O. (1990), « *Le monde privé des ouvriers. Hommes et femmes du nord* », Paris, Editions Puf.

Schwartz O. (2011), « *Peut-on parler des classes populaires ?* », La Vie des idées, 13 septembre 2011.

Skeggs B. (2015) [1997], « *Devenir des femmes respectables. Classe et genre en milieu populaire* », Marseille, Agone.

Thiesse A-M. (1991), « *Des plaisirs indus : pratiques populaires de l'écriture et de la lecture* », Politix, Vol. 4, n° 13.

Tissot S. (2011), « *De bons voisins. Enquête dans un quartier de la bourgeoisie progressiste* », Paris, Raisons d'agir, coll. « Cours et travaux ».

Weber F. (1996), « *Les visiteurs des jardins ouvriers. De la cérémonie à l'entre-soi (Ivry, 1909-1939)* », Genèses, Sciences Sociales et Histoire, n° 22, mars, pages 40-63.

Zolesio E. (2011), « *Anonymiser les enquêtés* », ¿ Interrogations ? Revue pluridisciplinaire de sciences humaines et sociales, n° 12, Interrogations.



## Annexes

---

### Répartition des enquêtés en fonction du niveau et du sexe

Niveau / Sexe	Garçon	Fille	Total
5ème	Nathan Samuel Clotaire Medhi Maximilien Jérémy Kévin	Mila Adélie Elisa Léa Laura (Maeva, Anissa, Mélody)	
Nombre de garçons et de filles en 5ème	7	5 (8)	12 (15)
4ème	Olivier Firhun François Benjamin Ando	Lucille Maelys Leila Anna Dounia Andréa Camille	
Nombre de garçons et de filles en 4ème	5	7	12
Total tous niveaux confondus	12	12 (15)	24 (27)

*Note de lecture : 24 adolescents ont été entretenus, mais l'enquête s'est intéressée au total à 27 adolescents. En effet, trois filles dont je parle dans ce mémoire (leur prénom est inscrit entre parenthèses) ont seulement fait l'objet d'observations de ma part -sur Facebook ou dans la salle de classe-, sans que nous ayons dialogué.*

## Liste de films à cocher par les élèves

Parmi ces films, coche la case qui te convient :

	Vu	Envie de le voir	Pas envie de le voir	Jamais entendu parler	Peu importe
Annabelle					
Expendables					
Bande de filles					
Cops- Les forces du désordre					
La famille bélier					
Hunger games					
Le Labyrinthe					
Les nouveaux héros					
Nos étoiles contraires					
Qu'est-ce qu'on a fait au bon Dieu ?					
Samba					
Taken					
La reine des neiges					
Intouchables					
Django Unchained					
Birdman					
Camille redouble					
Papa ou maman					
Titanic					
Le seigneur des anneaux					
Fast and Furious					
Star Wars					
Twilight					
Bienvenue chez les chtis					
La nuit au musée					
Kill Bill					
Yves Saint Laurent					

## Questionnaire distribué aux adolescents

### Questions sur tes goûts

0 - Quel est ton prénom ?

.....

1 - Dans quel quartier habites-tu ?

.....

2 - Quel âge as-tu ?

.....

3 - Quel est le métier de ton père ?

.....

4 - Quel est le métier de ta mère ?

.....

5 - As-tu des frères et sœurs ? Si oui, combien et quel âge ont-ils ?

.....

.....

6 - Que penses-tu des films romantiques ?

- J'adore    J'aime bien    Ça dépend    Je n'aime pas    Je déteste  
 Sans avis

Pourquoi (tu peux faire une phrase ou écrire des mots) ?

.....

.....

.....

.....

7 - Que penses-tu des films comiques ?

- J'adore    J'aime bien    Ça dépend    Je n'aime pas    Je déteste  
 Sans avis

Pourquoi ? (tu peux faire une phrase ou écrire des mots)

.....

.....

.....

8 - Que penses-tu des films d'action ?

- J'adore    J'aime bien    Ça dépend    Je n'aime pas    Je déteste  
 Sans avis

Pourquoi ? (tu peux faire une phrase ou écrire des mots)

.....  
.....  
.....  
.....

9 - Que penses-tu des films d'horreur ?

- J'adore    J'aime bien    Ça dépend    Je n'aime pas    Je déteste  
 Sans avis

Pourquoi ? (tu peux faire une phrase ou écrire des mots)

.....  
.....  
.....  
.....

10 - Que penses-tu des films tristes ou émouvants ?

- J'adore    J'aime bien    Ça dépend    Je n'aime pas    Je déteste  
 Sans avis

Pourquoi ? (tu peux faire une phrase ou écrire des mots)

.....  
.....  
.....  
.....

11 - As-tu des acteurs et actrices préférés ?

.....  
.....  
.....

12 - As-tu des films préférés ?

.....  
.....  
.....  
.....

13 - Est-ce que tu regardes des films en streaming ?

- Souvent    Parfois    Rarement    Jamais    C'est quoi le streaming ?

14 - Est-ce que tu as des films téléchargés sur ton ordinateur ?  Oui  Non

15 - Est-ce que tu regardes des séries ?  Oui  Non

Si oui, lesquelles ?

.....  
.....  
.....

16 - Quel est le dernier film que tu as été voir au cinéma ?

.....

Avec qui étais-tu pour voir ce film ?  Amis  Parents  Professeurs  Autre :

.....

17 - Peux-tu citer quelques programmes que tu regardes à la télévision ?

.....  
.....  
.....  
.....

18 - Quel est le dernier livre que tu as lu ?

.....

19 - Est-ce que tu es en train de lire un livre en ce moment ?  Oui  Non

Si oui, quel est le nom du livre ?

.....

20) As-tu un livre préféré ?

.....

21 - Est-ce que tu regardes des vidéos sur Internet ?  Oui  Non

Si oui, quel genre de vidéos vas-tu voir :

- |   |   |  |
|---|---|--|
| <input type="checkbox"/> Vidéos drôles          | <input type="checkbox"/> Vidéos de célébrités       | <input type="checkbox"/> Clips vidéo         |
| <input type="checkbox"/> Vidéos de chutes       | <input type="checkbox"/> Vidéos beauté              | <input type="checkbox"/> Vidéos de politique |
| <input type="checkbox"/> Vidéos de chats, bébés | <input type="checkbox"/> Vidéos sur les jeux-vidéos | <input type="checkbox"/> Autre :             |

.....

22 - Es-tu abonné à des chaînes sur *Youtube* ?  Oui  Non

Si oui, lesquelles ?

.....

23 - Possèdes-tu un ordinateur ou un portable qui va sur Internet ?  Oui  Non

Autre :

.....

24 - As-tu utilisé un ordinateur hier ?  
Si oui, à peu près combien de temps ?

Oui  Non

.....

25 - As-tu regardé la télévision hier ?  
Si oui, à peu près combien de temps ?

Oui  Non

.....

26 - As-tu joué à un jeu vidéo hier ?

Sur ordinateur  Sur console portable  Sur console fixe  
 Sur smartphone  Je n'ai pas joué

Si oui, à peu près combien de temps ?

.....

27 - Joues-tu d'un instrument ?  
Si oui, lequel ?

Oui  Non

.....

## Guide d'entretien

Tes parents vivent ensemble ? Tu sais quel est leur travail ?

- Tu as des frères et sœurs ? Ils ont quel âge ? Ils font quoi ?

- Tu habites où ?

- Tu sais ce que tu veux faire après le collège/dans la vie ?

- Par exemple hier, en rentrant chez toi, tu as fait quoi ? (Ordinateur ? Télévision ? Console ? Lecture ? Autre ? )

- Tes parents te font des remarques sur ce que tu regardes ?

- Tu te souviens du dernier film que tu as vu avec tes parents ? Dans quel cinéma ?

- Tu te souviens du dernier film que tu as vu avec tes amis ? Dans quel cinéma ?

### Télévision :

Tu regardes des télé-réalités ?

Tu regardes des séries ?

Tu regardes des films ?

### Film préféré ?

Tu aimes les dessins animés ? Les disneys classiques ? Miyazaki ? Les nouveaux héros/cars/dragons etc ?

Les films d'action ? Les films romantiques ? Les films drôles ?

Ça t'arrive de pleurer devant des films ? Tu as pleuré récemment ?

Quand tu regardes un film triste, tu le regardes avec qui ? Et un film drôle ?

Ça t'arrive de regarder un film avec des sous-titres ? Dans quel contexte ?

Est-ce qu'il y a des films que tu as vus et que tu as détestés ? Lesquels, avec qui ?

C'est quoi un bon/mauvais film pour toi ?

Tu regardes des films à la télé ? Sur l'ordi ? En dvd ? Les deux ? Sur l'ordi, qui les prend ?

Films vus en classe ? Aimés ? Pas aimés ? Bonnes surprises ?

Regardes-tu des films avec tes parents ? Tes frères/sœurs ?

Est-ce que tu aimes les films que tes parents regardent ou pas du tout ?

Est-ce qu'il y a des trucs que tu regardes et où tu te sens incompris (les gens n'aiment pas ou se moquent de toi) ?

Est-ce qu'il y a des trucs que tu regardes mais que tu fais semblant de ne pas regarder devant les autres ?

Est-ce que tu trouves que les garçons/filles ont des goûts très différents de toi ?

Tu vas au ciné entre amis ? Après-midi ? Soir ? Vous allez au resto avant/après ou juste ciné ? Tes parents vous emmènent ? Y allez-vous seuls ?

Déjà allé au cinéma pour un RDV avec une fille ?

Pop corn au cinéma ?

Tu aimes bien parler pendant les films ?

Est-ce que tu as un compte allociné/autre ?

## **Vidéos Internet**

Tu regardes des vidéos sur *Youtube* ? Lesquelles ? Souvent ? Tu regardes des tutos ? Des *Youtubers* ? Tu as une chaîne *Youtube* à toi ?  
Tu joues à des jeux vidéo ? Console ? Ordinateur ?

## **Équipement**

Tu as un ordinateur dans ta chambre ? Quand tu vas sur l'ordi, c'est le tien ou l'ordi familial ? Tablette ? Téléphone qui va sur le net ? Console de jeux ?

## **Lecture et autre**

Tu lis des livres ? Pourquoi ? Tes amis t'en parlent ? On te les offre ? Qui les offre (le dernier livre par exemple) ? Tu en as entendu parler ?  
Quel genre de livres ? BD ? Manga ? Livres «classiques » ?  
Tu vas au théâtre ? À l'opéra ?

## **Production d'images**

Tu fais des films parfois ? Avec quoi ? Genre films drôles, etc ?

## **Ambiance dans la classe**

Est-ce que tu trouves qu'il y a des groupes dans la classe ? Qui et qui ? Il y a des gens avec qui tu ne t'entends pas du tout ? Qui se moquent de toi ? Que tu n'aimes pas ?  
Dans la classe tu trouves que vous avez tous les mêmes goûts ? Certains goûts très différents ? Qui ?  
Est-ce qu'il y en a qui regardent des trucs que tu trouves nuls ?

## **Musique, radio**

Tu as un chanteur/chanteuse préféré(e) ? Une chanson ?  
Tu as un mp3 ? Des musiques sur ton téléphone ? Il y a quoi dedans ?  
Tu aimes quel genre de musique ?  
Tu aimes bien le métal ? Tu aimes bien le rap ? Tu aimes bien la pop ? Tu aimes bien le rock ? Tu aimes bien le r'n'b ? Tu aimes bien la variété française ?  
Tu écoutes la radio ? Quelle station ? Chez toi ? Dans la voiture ?



Illustration 5 - Page de présentation d'une chronique sur le réseau social Facebook

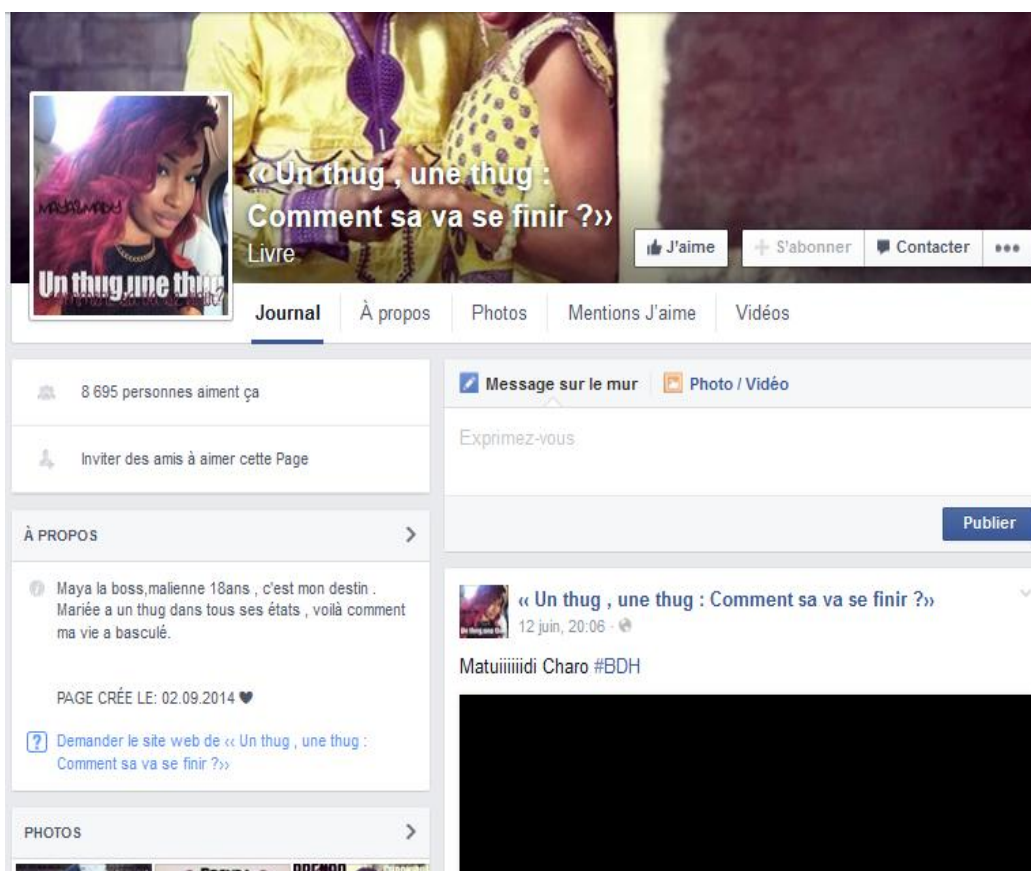


Illustration 6 - Compilation de captures d'écran de quelques titres de chroniques employant le mot "thug"



Illustration 7 - Extraits de sommations à continuer l'histoire sur la page d'une chronique

The image shows a screenshot of a Facebook post. At the top, there is a profile picture of a person with a red 'OFF' sticker, followed by the title 'Chronique d'une renouie love d'un mec de tess "Rebeu"' and the date '9 avril 2014'. Below the title, the text reads 'Partie 53, 54 & 55 en ligne !!!' with three red heart icons. Underneath, there are options for 'J'aime', 'Commenter', and 'Partager'. A section below indicates '16 personnes aiment ça.' and 'Meilleurs commentaires'. A comment input field contains the text 'Écrire un commentaire...'. Below this, there are several comments from users, each with a profile picture, text, and interaction options like 'J'aime' and 'Répondre'.

**Chronique d'une renouie love d'un mec de tess "Rebeu"**  
9 avril 2014 · 🌐

Partie 53, 54 & 55 en ligne !!! ❤️ ❤️ ❤️

J'aime · Commenter · Partager

👍 16 personnes aiment ça. Meilleurs commentaires ▾

Écrire un commentaire... 📷

**Nesma Siry** suitepleaseee  
J'aime · Répondre · 👍 2 · 12 avril 2014, 09:33

**Nesma Siry** suite 😊  
J'aime · Répondre · 13 avril 2014, 11:42

**Samirah Pardo** la suiiiiite !!  
J'aime · Répondre · 👍 1 · 10 avril 2014, 23:21

**Nesma Siry** suite  
J'aime · Répondre · 👍 1 · 10 avril 2014, 12:10

**Samirah Pardo** Tassure franchement  
J'aime · Répondre · 9 avril 2014, 18:21

**Adelina Pa D'Blaz** eniiiiin

Illustration 8 - Extrait d'une partie d'une chronique : l'affranchissement vis-à-vis des codes d'orthographe et de syntaxe



**Chronique de Chérazade : Ne vie plus que pour se venger** a ajouté une nouvelle photo à l'album La chro c'est iciii ♥♥.

15 juin, 22:34 - 🌐

**PARTIE PRÉCÉDENTE**

Il s'installa a son tour il parlé avec ma tante et l'autre vieux au bout d'un moment il me parla

Salim : Tu veux vraiment de se mariage ?

Tante : Bien sur qu'elle le veut

Salim : Je veux l'entendre dire elle même

Je regarda Salim puis ma tante et son mec ils attendait tous ma réponse impatient alors je fini par répondre

Moi :

**PARTIE 10**

Non je ne veut pas de se mariage on mis oblige mais moi je ne veut pas je ne te connais même pas désolé

Voilà ce dont je voulais répondre mais ma bouche sorta une autre phrase

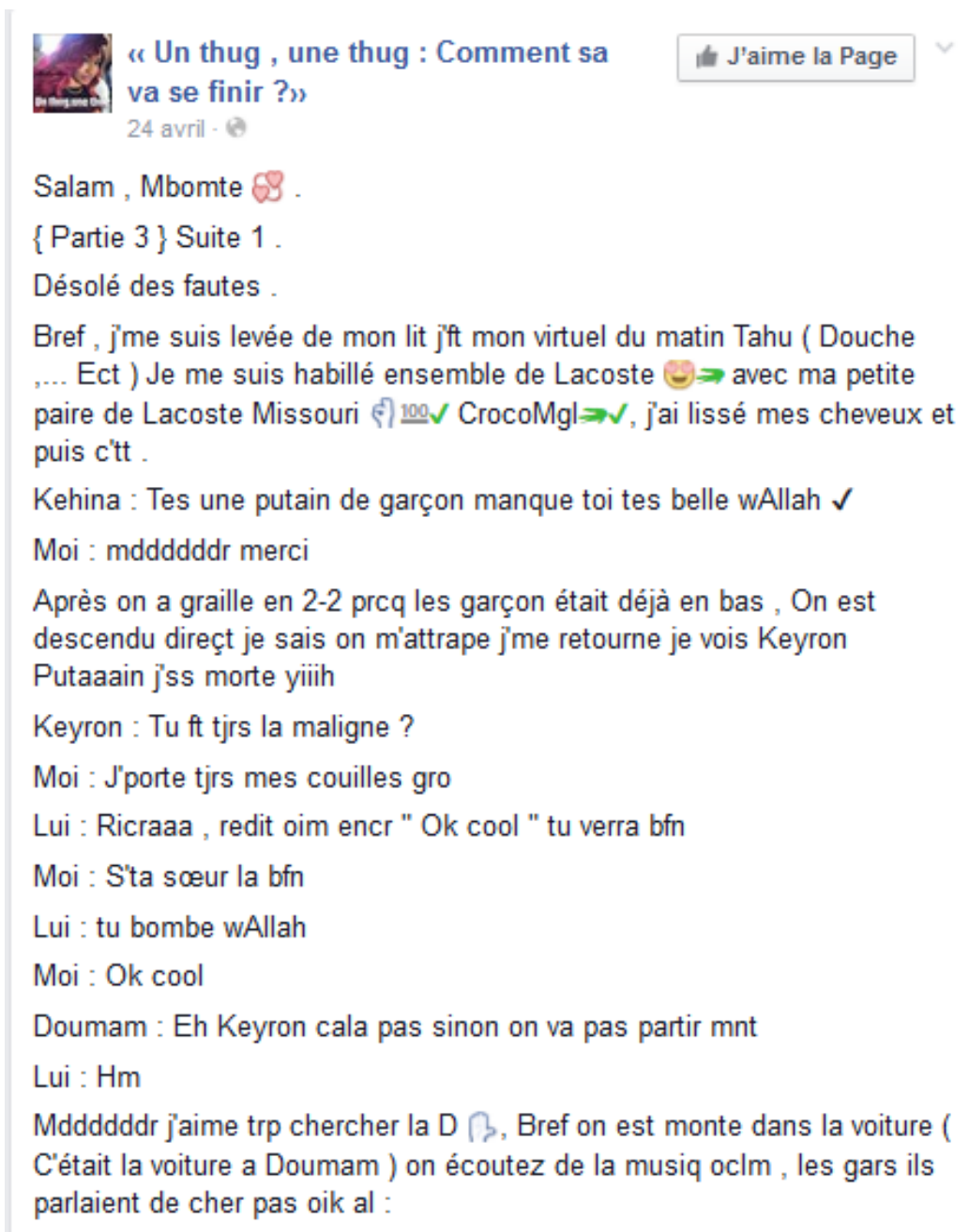
Moi : Oui ... Oui je le veut

Ma tante et son "mari " souria et me laissa seule avec se fameux Salim je dois avoué que je mz sentait gêne je sentait c'est yeux posé sur moi je n'osais pas le regardé j'avais la tête baissé il se mit devant moi me pris par le menton et me dit

Salim : Tu c'est je ne t'oblige pas a se mariage je ne veut pas que tu te force je ne veut pas te rendre malheureuse le restant de ta vie

Il était si beau pourquoi suis-je pas tombé amoureux de lui pourquoi suis-je tombé love de Youssef car oui j'aimais Youssef e ne sais pas

Illustration 9 - Extrait d'une partie d'une chronique : l'affranchissement partiel vis-à-vis des codes de l'écrit



« Un thug , une thug : Comment sa va se finir ? »  
24 avril · 🌐

J'aime la Page

Salam , Mbomte 🍷 .  
{ Partie 3 } Suite 1 .  
Désolé des fautes .  
Bref , j'me suis levée de mon lit j'ft mon virtuel du matin Tahu ( Douche , ... Ect ) Je me suis habillé ensemble de Lacoste 😊➡️ avec ma petite paire de Lacoste Missouri 🇫🇷 100%✓ CrocoMgl➡️✓ , j'ai lissé mes cheveux et puis c'tt .  
Kehina : Tes une putain de garçon manque toi tes belle wAllah ✓  
Moi : mdddddr merci  
Après on a grille en 2-2 prcq les garçon était déjà en bas , On est descendu direçt je sais on m'attrape j'me retourne je vois Keyron Putaaain j'ss morte yiiih  
Keyron : Tu ft tjrs la maligne ?  
Moi : J'porte tjrs mes couilles gro  
Lui : Ricraaa , reedit oim encr " Ok cool " tu verra bfn  
Moi : S'ta sœur la bfn  
Lui : tu bombe wAllah  
Moi : Ok cool  
Doumam : Eh Keyron cala pas sinon on va pas partir mnt  
Lui : Hm  
Mdddddr j'aime trp chercher la D 🇫🇷 , Bref on est monte dans la voiture ( C'était la voiture a Doumam ) on écoutez de la musiq oclm , les gars ils parlaient de cher pas oik al :