



HAL
open science

”Graffitis à l’école et gestion différentielle de l’indiscipline : mauvais canards et gentils vandales ?”

François Brasdefer

► To cite this version:

François Brasdefer. ”Graffitis à l’école et gestion différentielle de l’indiscipline : mauvais canards et gentils vandales ?” . Champ Pénal, 2023, 29, 10.4000/champpenal.14788 . hal-04525632

HAL Id: hal-04525632

<https://hal.science/hal-04525632v1>

Submitted on 30 May 2024

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

Graffitis à l'école et gestion différentielle de l'indiscipline : mauvais canards et gentils vandales ?

School graffiti and the differential management of indiscipline : bad eggs and nice vandals ?

François Brasdefer



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/champpenal/14788>

DOI : 10.4000/champpenal.14788

ISSN : 1777-5272

Éditeur

Association Champ pénal / Penal field

Ce document vous est offert par Université de Versailles St-Quentin-en-Yvelines



Référence électronique

François Brasdefer, « Graffitis à l'école et gestion différentielle de l'indiscipline : mauvais canards et gentils vandales ? », *Champ pénal/Penal field* [En ligne], 29 | 2023, mis en ligne le 08 décembre 2023, consulté le 30 mai 2024. URL : <http://journals.openedition.org/champpenal/14788> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/champpenal.14788>

Ce document a été généré automatiquement le 16 décembre 2023.



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

Graffitis à l'école et gestion différentielle de l'indiscipline : mauvais canards et gentils vandales ?

School graffiti and the differential management of indiscipline : bad eggs and nice vandals ?

François Brasdefer

NOTE DE L'AUTEUR

Je remercie les évaluateur·rices et les coordinateur·rices du numéro, ainsi que V. Schlegel et C. Gellereau pour leurs relectures de différentes versions de ce texte.

1. Introduction

- 1 Pour expliquer en quoi consiste la discipline aux lecteur·rices de *Surveiller et Punir*, Michel Foucault débute sa démonstration par « l'articulation corps-objet » (Foucault, 1975, 178-179). À cet endroit il prend pour exemple l'apprentissage de l'écriture à l'école au XVIII^e siècle, cette « gymnastique » contrôlant gestes, posture et exercices, avec pour but de tracer efficacement les lettres, les mots et les phrases. Si l'on parle aujourd'hui de « performances graphomotrices », cet apprentissage par incorporation et multiples corrections perdure, près de trois siècles plus tard. En France, il occupe les enfants de la maternelle jusqu'à l'âge de dix ans au moins, mais ces gestes et la discipline associée continuent de se développer à l'adolescence et au-delà (CNESCO, 2018, 33). Puis, écrire peut aussi être une forme d'indiscipline.

- 2 En pédagogie, le terme de discipline est polysémique : d'une part, il désigne « l'ordre qui doit régner dans une classe » et, d'autre part, depuis le XXe siècle, « les disciplines » font référence aux « matières d'enseignement » et « domaines scientifiques » transmis aux élèves (Gasparini, 1998, 14). En classe, normes de comportement et contenus académiques sont souvent enchevêtrés, mais notre contribution se concentre, à la suite de M. Foucault, sur la discipline comme forme de socialisation et d'assujettissement à l'ordre des établissements scolaires (Gasparini, 1998, 165-166). Les formes les plus visibles en sont les règlements intérieurs, les punitions et sanctions, les corrections et récompenses, ou encore les rappels à l'ordre émis par le personnel de l'établissement. Loin d'être périphérique, la discipline scolaire et ses diverses contraintes traversent les relations pédagogiques à l'école (Moignard, Rubi, 2020, 123), et ce même lorsqu'il s'agit d'éduquer à « l'autonomie » ou la « liberté » avec des pédagogies « nouvelles » (Gasparini, 1998, 664). Ainsi, bien au-delà de l'écriture et de l'école primaire, la microphysique du pouvoir disciplinaire continue de s'appliquer : on soumet l'individu à des règles voulues impersonnelles, régulant ses gestes dans des temps précis, l'accoutumant à des relations de pouvoir jusqu'à l'autodiscipline et jusqu'à produire un sujet relativement conforme aux attentes de l'institution. Il peut exister différentes variantes dans les manières d'imposer l'ordre scolaire comme dans les manières d'être autonome, et on peut se demander comment les élèves vivent effectivement ces relations de pouvoir.
- 3 Bien écrire relève d'une discipline, et tracer des lettres au mauvais endroit c'est souvent faire preuve d'indiscipline : la norme est d'écrire sur une feuille, dans un cahier, peut-être sur une tablette, mais il ne faut pas écrire sur les tables ou sur les murs. Dans l'enseignement secondaire français (au collège et au lycée), tout graffiti¹ qui est assimilé à un « désordre » mineur ou un « comportement perturbateur » par une enseignante est susceptible de « punition » (Direction de l'Information Légale et Administrative [DILA], 2021). Depuis 2011, du point de vue légal et réglementaire, il est précisé que si le graffiti en question est considéré comme une dégradation de bien matériel par l'établissement, il ressort d'un échelon de gravité différent et supérieur, celui de la « sanction » décidée par le chef d'établissement ou le « conseil de discipline ». Nous nous intéressons à l'indiscipline définie comme déviance vis-à-vis des normes disciplinaires des établissements scolaires : nous prenons en compte autant les transgressions qui sont formellement susceptibles d'une « punition » que celles qui sont passibles de « sanction ». Pour reprendre la typologie des travaux sur les « désordres scolaires » de B. Moignard et S. Rubi (2020, 108), notre article ne s'intéresse pas tant aux « violences » ou « micro-violences² » à l'école qu'aux enjeux de « socialisation et de déviance » et aux traitements des « désordres » via diverses sanctions.
- 4 Inspirée par l'épistémologie du « point de vue » (Gaussot, 2008, 190), la particularité de notre approche est d'interroger le contrôle des déviances à partir des récits des déviantes plusieurs années après la fin du lycée. Ainsi, nous devons intégrer à l'analyse les effets de reconstruction biographique. Ensuite, à la différence des études centrées sur les dégradations dans le cadre scolaire dès leur conception (Horowitz, Tobaly, 2003 ; Nordmarker *et al.*, 2016), le sujet s'est imposé après l'analyse du matériau récolté. Cela présente des limites, notamment l'absence de données provenant des établissements ou des personnels, mais cela permet de comparer des cas relativement diversifiés, *a priori* sans liens entre eux, et d'examiner ce que les récits de vie nous disent d'un type de

situation (Bertaux, 2010, 13) : celui d'être surveillé, puni ou sanctionné pour graffiti au collège et au lycée. L'enquête ethnographique originale en question concernait le « vandalisme » et le rapport à la propriété dans les mondes du graffiti et du militantisme (Brasdefer, 2019a), et cet article nous donne l'occasion d'interroger les graffitis dans les établissements du secondaire. Enfin, notre démonstration concerne une forme particulière de graffiti : celle associée à la sous-culture³ du graffiti hip-hop en France, incluant donc les pratiques de tags⁴.

Encadré méthodologique

L'article se base sur huit récits de vie récoltés entre 2012 et 2015, analysés en profondeur, à partir des méthodes d'analyses biographiques, thématiques et structurales. Les participant·es, toutes·s anonymisé·es, ont principalement été rencontrés lors d'un terrain ethnographique multisitué de six mois, dédié au graffiti et au street-art. Leur point commun est d'avoir pris le rôle de peindre, de graver ou de dessiner sur des objets appartenant à autrui et sans leur consentement : leurs caractéristiques sociales ou leur rapport au graffiti ou à l'art sont explorés dans le corps du texte. Notre corpus initial inclut ces entretiens semi-directifs et environ 89 heures d'observations (participant·es ou non, incluant des entretiens informels), retranscrites sur carnets de terrain. Si ces observations informent nos analyses, nous nous centrerons sur les récits de vie ici, car plus pertinents pour la démonstration. Les rencontres avec ceux-ci se sont faites dans différentes villes (également anonymisées), souvent par connaissances interposées, puis par « effet boule de neige ». Étant basée sur le capital social, cette méthode ne peut produire de recrutement aléatoire et tend à dépendre des caractéristiques sociales des chercheuses puis de leurs rencontres successives : j'ai donc tenté de diversifier ces rencontres autant que possible. Pour finir, ce mode de constitution permet d'étudier un type particulier de « désordres scolaires » sans ciblage socio-scolaire et donc sans focalisation sur des profils dits « perturbateurs », nous y reviendrons.

- 5 La littérature sur les « désordres scolaires » en France rappelle que la formalisation des pratiques de sanction et de discipline par circulaires ministérielles, notamment en 2000 puis en 2011, visait à mettre les règlements intérieurs en congruence avec les « principes généraux » du droit pénal (Grimault-Leprince, Merle, 2008, 232 ; Prairat, 2021, 105). Les effets de cette formalisation sur les pratiques de sanction réelles sont encore discutés, mais ces principes affichés sont la « proportionnalité des sanctions », la « légalité des sanctions et procédures », « l'individualisation des sanctions » et le « principe du contradictoire » (*Ibid.*, 107-108). Toutefois, on sait déjà que par la différence formelle entre « sanction » et « punition », par l'existence de différentes politiques internes aux établissements (Ayrat, 2012, 107) et par les possibilités d'interprétation des règlements intérieurs, les « punitions » peuvent être décalées de ces principes légaux. En effet, les « punitions » sont des mesures de « maintien de l'ordre » en classe (Grimault-Leprince, Merle, 2008, 232) qui ne sont pas susceptibles de recours et qui s'écartent du modèle juridique pour laisser place aux relations « maître-élève » et aux « coutumes » des établissements (*Ibid.*, 255). Le décalage n'est pas anecdotique, l'usage des punitions est bien plus fréquent que celui des « sanctions » (Grimault-Leprince *et al.*, 2022, 227) : la majorité des élèves de collège peut ainsi être punie au moins une fois par année scolaire (Grimault-Leprince, Merle, 2008, 237). En outre, la littérature explique que les punitions et sanctions disciplinaires concernent plus souvent des élèves « perturbateurs » qui se trouvent au croisement de logiques

socio-scolaires (niveau scolaire faible, redoublant·es) et de logiques plus largement liées aux rapports sociaux et à leur imbrication (garçons, de classes populaires, ethnicisés) (Bonnet, 2003, 104 ; Grimault-Leprince, Merle, 2008, 257 ; Ayrat, 2012, 138 ; Garnier, 2016, 56 ; Moignard, Rubi, 2018, 47). Cet apparent paradoxe entre un système punitif voulu égalitaire ou équitable (Gasparini, 2011, 549) et la « surpénalisation » de certaines catégories d'élèves (Grimault-Leprince, Merle, 2008, 261) est au cœur de notre questionnement.

- 6 Inspirations juridiques et application des peines sur des profils types laissent penser que, contrairement au rêve d'une école « sanctuaire » (Moignard, Rubi, 2020, 102), les collèges et les lycées sont en interaction permanente avec l'extérieur et le reste de la société. De fait, notre corpus existe précisément parce que les graffitis sont des déviances à l'intérieur et à l'extérieur des établissements. Pour rappel, les graffitis font l'objet d'une mention spécifique dans le Code Pénal au chapitre des « dégradations » depuis 1994 (France, 2022). Le traitement des déviances entre l'intérieur et l'extérieur se distingue par la surveillance accrue des élèves, mais très peu de pratiques de dégradations dans les collèges ou lycées sont effectivement rapportées aux polices et gendarmeries. Schématiquement, là où les graffitis dans la rue sont du ressort de la loi, les graffitis à l'école sont du ressort de la discipline scolaire. En considérant que les pratiques assimilées aux dégradations matérielles ont du sens pour les acteur·rices comme pour la société en général (Cohen, 1973, 42), notre problématique concerne les vécus des sanctions⁵ et la gestion disciplinaire que ces vécus révèlent.
- 7 En quoi les vécus des sanctions pour tags et graffitis au collège et au lycée montrent-ils une gestion différentielle de l'indiscipline, elle-même basée sur l'imbrication des rapports sociaux ? Après un ensemble de rappels sur l'école en tant qu'institution disciplinaire et sur l'imbrication des rapports sociaux de sexe, de classe et d'âge, nous répondrons à cette interrogation de manière progressive. Tout d'abord, les rapports sociaux participent à produire les déviances concernées. Puis, le croisement entre masculinités, classes sociales et rapport à l'école dessine deux figures mêlant engagement dans le graffiti et sanctions scolaires : le « mauvais canard » d'un côté et le « gentil vandale » de l'autre. Enfin, nous interrogerons d'autres types de peintures liées au graffiti en milieu scolaire, valorisées cette fois, lorsque les élèves participent à des fresques décorant les établissements.

2. Cadres théoriques et présentation du matériau

2.1. L'école comme institution disciplinaire

- 8 Si l'éducation nationale en France a vu, depuis le début des années 2000, le développement de dispositifs parfois dits « post-disciplinaires » (Mabilon-Bonfils, 2013, 166) pour l'accompagnement ou le suivi d'élèves perturbateurs (Moignard, Rubi, 2013, 59), ces dispositifs n'ont pas remplacé la discipline scolaire traditionnelle dans les collèges ou lycées : ils coexistent en fait avec elle. Malgré les critiques récurrentes pointant diverses punitions (Debarbieux, 2018, 31), le Code de l'éducation français rappelle que les établissements du second degré organisent les « droits et obligations » des élèves à partir d'un « régime disciplinaire » (France, 2023). Depuis 2011 au moins, les punitions scolaires doivent figurer dans tout règlement intérieur de collège ou de lycée (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse [MENJ], 2020).

- 9 En pédagogie, lorsqu'elles sont utilisées dans une « visée éducative » (Prairat, 2021, 116), les punitions sont aujourd'hui théoriquement justifiées à partir de bases philosophiques, psychanalytiques, mais également sociologiques, notamment à travers les travaux sur l'éducation de E. Durkheim (*Ibid.*, 60). Pour ce dernier, la punition idéale serait une réprobation proportionnée qui réaffirme la règle scolaire et l'attachement collectif à la loi (*Ibid.*, 63). Toutefois, les personnels de l'éducation nationale peuvent tout à fait punir avec des justifications plus classiques, comme celles qui irriguent les systèmes pénaux : neutraliser, dissuader, rétribuer ou encore réhabiliter. Exclure du cours, écrire sur le carnet de correspondance pour informer les parents, rajouter un devoir supplémentaire, ou encore donner une heure de retenue : toutes ces punitions peuvent recouvrir différentes justifications. Les punitions individuelles ne sont pas inscrites au dossier scolaire de l'élève, mais elles sont à l'appréciation du personnel pour le maintien de l'ordre scolaire et, pour rappel, elles sont formellement sans recours.
- 10 Au-delà de l'échelle des sanctions applicables disponible publiquement, au-delà des justifications, le caractère disciplinaire de l'institution scolaire se retrouve jusque dans les buts de l'enseignement du point de vue des enseignant·es. Dans leur étude de 2009, D. Meuret et M. Lambert trouvent que plus de la moitié des enseignant·es du second degré interrogé·es⁶ considèrent que l'un des buts principaux de l'enseignement est de « donner le sens de l'effort et de la discipline » (2011, 18). Ainsi, bien que la pédagogie moderne ne se limite pas à la discipline, celle-ci n'est pas qu'un cadre légal, un reliquat du primaire, ou une tradition issue de l'âge classique : elle fait partie du contenu et du fonctionnement même de l'institution.
- 11 Comme l'explique R. Gasparini, le rapport pédagogique de la forme scolaire est un rapport d'instruction et de moralisation dans lequel l'enfant « doit être mis à l'écart dans un lieu approprié afin de l'éduquer, de le discipliner pour qu'il sorte de son état moral "imparfait" et devienne un être humain "civilisé" » (Gasparini, 1998, 164). L'obéissance et l'assujettissement fondés sur des exercices répétés et des règles voulues rationnelles et impersonnelles sont des conditions de l'instruction autant que des objectifs : la soumission à la discipline vise à apprendre « comment suivre des principes » et des règles de travail (*Ibid.*, 165). Il est évident que les manières de discipliner ont évolué au fil du temps, en s'éloignant notamment des châtiments corporels, mais même lorsque l'élève est « associé » aux règles, on continue de discipliner les élèves pour l'intériorisation des contraintes et pour les rendre autonomes dans le travail. L'école est donc une institution disciplinaire au sens de M. Foucault : le pouvoir disciplinaire est encore, dans les collèges et les lycées, « ce par quoi s'exerce la forme scolaire » (*Ibid.*, 166).
- 12 Quels que soient les modèles d'éducation qui inspirent les enseignant·es français·es (Meuret, Lambert, 2011, 3), leur adhésion à la discipline n'empêche pas les débats entre elleux sur les sanctions, et elle ne signifie pas qu'ils ou elles auraient une vision misérabiliste de leurs élèves⁷. De fait, la discipline coexiste avec l'importance, de leur point de vue, de traiter les élèves de façon « juste » (*Ibid.*, 12). De multiples principes de justice ou d'équité coexistent chez les professionnel·les des établissements (Gasparini, 2011, 535), mais les principes de la discipline sont bien compatibles avec une partie des principes légaux évoqués en introduction. En dehors des punitions collectives parfois encore pratiquées (Grimault-Leprince *et al.*, 2022, 235), la proportionnalité et l'individualisation des sanctions sont de mise dans les rappels à l'ordre et les multiples

corrections ou récompenses, la légalité des procédures est respectée par la discrétion laissée aux agents dans les punitions, et les élèves peuvent théoriquement rester dans une situation d'équité ou d'égalité puisque l'on fait face à des normes⁸ voulues « valables pour tous-tes » et « impersonnelles » (et ce même lorsque l'ordre en classe est négocié) (Gasparini, 1998, 667).

- 13 Notre première hypothèse est justement que si les collèges et lycées peuvent revendiquer des sanctions disciplinaires ou des punitions individuelles et équitables malgré la concentration sur certains profils d'élèves « perturbateurs », c'est qu'il existe des formes de gestion différentielle de l'indiscipline. Reprenant par-là l'idée de « gestion différentielle des illégalismes » utilisée par M. Foucault (1975, 277), cette notion permet de penser que la discipline n'est pas seulement là pour prévenir ou réprimer les transgressions, mais qu'elle permet une « gestion différentielle » par catégorisation, différenciation et hiérarchisation des cas. On y trouve ainsi des « limites de tolérance », des indisciplines auxquelles on peut « donner du champ », d'autres sur lesquelles on peut « faire pression », des illégalismes à « neutraliser » et d'autres que l'on peut rendre « utiles » (*Ibid.*). Cette gestion différentielle de l'indiscipline pour produire l'ordre scolaire se ferait, comme pour d'autres illégalismes ou déviances, en fonction des « types de situations » et du « statut des acteurs » (Amicelle, 2013, §2). Plus, elle se relie directement aux questions productives et reproductives (Chantraine, Salle, 2009, 110) qui traversent la société et l'institution scolaire. Ainsi, notre seconde hypothèse est que cette gestion s'opère en imbrication avec les rapports sociaux de classe, de sexe et d'âge.

2.2. Socialisation et imbrication des rapports sociaux

- 14 Transmises par des institutions ou au fil de multiples interactions, les normes auxquelles sont socialisées les individus et les groupes ne sont pas des fins en soi : elles actualisent des intérêts et des valeurs. Chez M. Foucault, les disciplines font partie des manières d'assurer une « police » des conduites individuelles, de « gérer le corps social dans sa matérialité et jusque dans les phénomènes biologiques propres à une "population" ». L'un des objectifs majeurs de cette « police », le « résultat » attendu des disciplines comme forme de socialisation, au-delà de la conformité sociale, c'est « l'ajustement d'une population à un appareil économique de production et d'échange » (Foucault, 1994, 730). Nous relierons cette finalité des disciplines aux enjeux productifs et reproductifs dans l'analyse des rapports sociaux imbriqués.
- 15 Dans les travaux sur la « consubstantialité » de D. Kergoat (2010, 63) ou plus récemment sur l'imbricationnisme de J. Falquet (2019, 13), aucun rapport social n'existe à l'état « pur », mais les rapports sociaux s'imbriquent et influencent les interactions sociales et la socialisation. Un rapport social, comme le rapport social de classes au sens marxiste par exemple, peut-être décrit schématiquement comme une relation antagonique⁹ entre deux groupes sociaux (Kergoat, 2009, 112) qui traverse l'ensemble d'une société et qui s'établit autour d'un ou plusieurs enjeux liés à la production et à la reproduction sociale (*Ibid.*, 113). Un rapport social est toujours un rapport de pouvoir asymétrique qui est à la fois matériel et idéal. Enfin, dans l'analyse imbricationniste comme chez M. Foucault, le pouvoir n'est pas une « propriété » qui serait attachée à certaines actrices ou institutions (Foucault, 1975, 35) : les cultures, les sujets et les objets sont en permanence traversés par des rapports de pouvoir (Galerand, Kergoat,

2014, 54). Autrement dit, les groupes dominés dans un rapport social ne sont pas dénués de pouvoir.

- 16 Ces rappels théoriques ont deux conséquences ici. D'une part, nous posons que la discipline est une forme de rapport de pouvoir et de socialisation spécifique (par décomposition de gestes, multiples répétitions et corrections, et par incorporation) qui s'insère dans des rapports sociaux plus larges. Ceux-ci sont transversaux : tant les personnels que les élèves sont socialisés à des rapports de pouvoir inégalitaires en termes de classes, de sexes, d'âges, etc. D'autre part, ce cadre implique que si chaque rapport social a des spécificités, ceux-ci s'imbriquent de manière dynamique et contextuelle plutôt que par une addition de logiques figées : les caractéristiques d'un rapport social peuvent agir sur un autre, le développant ou le limitant, les rapports de pouvoir peuvent également se contredire, être ambivalents, ils évoluent historiquement et peuvent laisser des voies d'émancipation (Kergoat, 2009, 120).
- 17 Pour l'analyse de ce corpus, nous nous concentrons sur l'imbrication de trois rapports sociaux en faisant l'hypothèse qu'ils influencent la gestion différentielle de l'indiscipline concernée. Ces trois rapports sont les rapports sociaux de classe, les rapports sociaux de sexe (aussi appelés « genre » dans ce texte) et les rapports sociaux d'âge¹⁰. Plus spécifiquement, notre analyse des rapports sociaux de classe a été guidée initialement par les travaux marxistes sur la division sociale du travail (Bihl, 2012, 7), et les travaux sur les capitaux, la légitimité et la distinction de P. Bourdieu. Du point de vue du genre, nous avons mobilisé les théories féministes matérialistes sur les rapports sociaux de sexe (Kergoat, 2010), mais également les théories de R. Connell (2005) sur les masculinités. Ces dernières auront une place centrale dans cet article puisqu'elles articulent directement rapports sociaux de classe et rapports entre différentes masculinités.
- 18 Enfin, moins théorisés actuellement que la classe et le genre, notre corpus se prête directement à l'analyse des rapports sociaux d'âge (Dunezat, 2017, 5). Comme entre classes et fractions de classes, l'antagonisme qui les caractérise définit plusieurs couples d'oppositions ou sous-groupes (entre différent-es enfants, adolescent-es, « jeunes », entre adultes, « vieux », âgé-es etc.). Ils permettent donc d'inclure les discriminations liées à l'âge et les effets de génération dans une réflexion plus globale sur les rapports de pouvoir. Là où l'analyse de l'âgisme se centre le plus souvent sur les discriminations envers les plus âgé-es (Rennes, 2020, 730), l'analyse des rapports sociaux d'âge replace les luttes entre majeure-s au second plan : le cœur des inégalités structurelles se place plutôt entre majeure-s et mineur-es. Dans cette perspective, l'institution du minorat, maintenue par l'État, l'école et la famille, mais aussi par les idéologies naturalistes sur l'âge, participe à organiser les inégalités. Sans entrer dans un inventaire, rappelons ici que les mineur-es sont dans un statut « d'infériorité sociale générale, d'incapacité légale, de subordination » (Delphy in Bonnardel, 2015, 10-11), assignés à une famille, sans autonomie matérielle et systématiquement perçues comme devant être « éduqué-es » et « protégé-es » (Commaille, 1986, 104). L'instruction obligatoire et la scolarisation sont des charges que les adultes exigent des mineures, sans donner de salaire, sans prise sur les modalités du travail, et dans la ségrégation socio-spatiale déjà évoquée (Gasparini, 1998, 164). In fine, les mineur-es sont vues comme devant être insérées dans le système de production et de reproduction décidé par les adultes.

- 19 Si une gestion différentielle de l'indiscipline existe dans les sanctions pour graffitis au collège et au lycée, et si cette gestion se base sur l'imbrication des rapports sociaux présentés ci-dessus, alors on doit pouvoir documenter, à partir de récits de vie diversifiés centrés sur le vécu des sanctions, des formes de sanction, de pression et de tolérance envers les pratiques déviantes qui se basent sur les caractéristiques de classe, de genre et d'âge des acteur·rices rencontrées.

2.3. Présentation du matériau

- 20 Les huit récits de vie mobilisés sont ceux de Nathan, Thomas, Romain, Alexandre, Aurélien, Louis, Samuel, et Emma. J'ai parcouru leurs entretiens en cherchant les similitudes et les différences par analyse thématique, en regroupant les propos sur l'école ou les situations au collège et au lycée. Les récits ont aussi été rapportés aux dynamiques d'âges (au moment des entretiens et aux moments racontés), de genre (incluant diverses « configurations de pratiques » (Connell, 2005, 72) masculines par exemple), et à leurs positions dans les rapports sociaux de classe (diplômes, dispositions de classe, et PCS¹¹). Notre objectif n'est pas de retracer des socialisations ou des parcours scolaires pris séparément. Nous nous centrerons sur les vécus et les formes d'indiscipline qu'ils et elle rapportent, en les reliant aux rapports sociaux imbriqués qui permettent d'expliquer les mécanismes à l'œuvre.
- 21 Comme le laissent penser les pseudonymes, Emma est la seule femme dans ce corpus. Cela s'explique par plusieurs facettes de la récolte de données, initialement tournée vers la sous-culture graffiti et le *street art*. D'une part, bien que des femmes soient engagées dans le graffiti depuis le tout début de la sous-culture (Fransberg, 2019, 491), celle-ci est largement dominée par les hommes (Macdonald, 2001, 98). Le *street-art*, qui représente plutôt un sous-champ de l'art contemporain (Fieni, 2016, 297 ; Brasdefer, 2019a, 121) est également un espace de domination masculine bien qu'il semble relativement plus ouvert aux féminités. D'autre part, cette distribution peut s'expliquer par le recrutement en « boule de neige » : les hommes recommandant de rencontrer d'autres hommes, les tentatives d'entretien avec des femmes étaient plus éparses, et je n'étais pas suffisamment reconnu comme graffeur pour susciter la confiance. En revanche, cela nous donne l'occasion d'étudier les masculinités à l'œuvre.
- 22 Lorsque je les rencontre, les participant·es ont entre 22 et 40 ans : la moitié a plus de 28 ans. Leurs pratiques de tags ou de graffiti ont le plus souvent commencé en tant que mineur·es, entre 14 et 17 ans pour sept d'entre elleux, c'est-à-dire vers la fin du collège ou au début du lycée. En termes d'années civiles, la plupart ont donc été au collège entre 1990 et 2002, puis au lycée entre 1994 et 2006. Ces repères indiquent que les participant·es n'ont pas connu le système de « sanction » formalisé par la circulaire de 2011 sur les règlements intérieurs, mais cela ne change pas notre problématique. En effet, en 2000-2001, lorsqu'ont été publiées les circulaires sur les pratiques de sanction et les principes généraux du droit, quatre participant·es étaient au collège, et un autre était au début du lycée. Leurs pratiques graffiti à l'école étaient donc directement concernées. Puis, bien que ces réformes n'aient pas eu un impact immédiat sur les pratiques, la tension entre discipline scolaire et volonté d'être « juste » envers les élèves existait bien avant cette juridicisation, notamment en termes d'individualisation des sanctions et de volonté d'égalité ou d'équité (Gasparini, 2011, 553 ; Meuret, Lambert, 2011, 12). Autrement dit, chacune dans notre corpus a pu être concernée par

cette même tension. Enfin, il ne s'agit pas de comparer les sanctions avec la lettre du droit ou des règlements intérieurs, mais il s'agira de comprendre comment les situations d'indiscipline vécues autour des graffitis ont donné lieu à des sanctions différenciées.

- 23 Pour aller plus loin, les questions d'âge sont aussi des questions de trajectoires et de biographies. Si notre corpus ne permet pas d'interroger la carrière scolaire du point de vue administratif, nous disposons d'informations sur le devenir après le lycée et sur l'existence de carrières artistiques et/ou de carrières déviantes (Becker, 1963, 24). La distinction entre ces carrières est importante, car, par la différence de pénalisation et de légitimité entre sous-culture et sous-champ, les graffeurs-ses du corpus ne se revendiquent pas forcément comme « artistes » et la moitié du corpus n'a aucun lien avec le champ de l'art. Parmi ceux qui participent au champ de l'art contemporain, seuls deux participants sont positionnés en tant qu'artistes plasticiens, pouvant donc être des « professionnels de la parole » (Demazière, 2008, 22), avec des tactiques de présentation de soi que j'ai essayé de limiter lors de l'entretien. Avec les deux autres graffeurs qui participent au champ de l'art sans être professionnels, les carrières déviantes¹² racontées m'ont poussé à réaliser plusieurs entretiens complémentaires, limitant les effets de reconstruction biographiques. Tous les récits de vie replacent les « souvenirs » dans un certain « calendrier » ou laissent certains éléments définir le récit (Leclerc-Olive, 2009, 339), mais le biais de reconstruction qui vanterait une vocation depuis l'enfance est restreint, et ce matériau reste pertinent pour comprendre les expériences par lesquelles sont passées les participant-es¹³.
- 24 Cinq d'entre eux poursuivent leurs pratiques de peinture graffiti, tag ou pochoir dans l'espace public au moment des entretiens : trois pratiquent encore le tag « vandale¹⁴ », mais bien moins qu'aux débuts de leurs engagements, et deux continuent à peindre dans des démarches différentes de leurs débuts (sans blaze¹⁵ ou toujours avec pochoirs). Ces cinq personnes en activité lors de notre rencontre ont une moyenne d'âge de 32 ans, ce qui indique que les graffitis ou le *street art* dans les rues ne sont pas nécessairement liés à des « jeunes » au sens de l'INSEE par exemple.
- 25 Du point de vue socio-économique, cinq sur huit sont issues des classes moyennes ou des classes supérieures, avec des parents qui sont souvent de « profession intermédiaire » ou « cadres et professions intellectuelles ». Les trois autres participants sont plutôt positionnés entre les classes populaires et les classes moyennes : un seul participant compte un père ouvrier et une mère employée ; deux autres ont un parent sur deux dans la catégorie « employé » et l'autre parent de niveau intermédiaire ou cadre. Les profils de classe du corpus correspondent aux caractéristiques déjà notées par d'autres auteurs sur le graffiti en France (Beuscart, Grangeneuve, 2008, 52), et rappellent que les sous-cultures ne sont pas forcément liées aux classes populaires ou à des « résistances de classes » (Macdonald, 2001, 43 ; Gelder, 2007, 90). En termes d'occupation, nous avons évoqué deux participants qui sont artistes plasticiens, deux autres sont artisans du bâtiment, il y a également un doctorant en sciences sociales, un externe en médecine, et un éducateur spécialisé. Enfin, Emma est au chômage avec une formation d'urbaniste. En termes de derniers diplômes, nous avons donc cinq participant-es avec un Master II ou équivalent (Bac+5), deux personnes disposant d'un BTS ou DUT (Bac+2), et une personne avec le Baccalauréat.
- 26 Compte tenu de l'inégal accès aux diplômes en fonction des classes sociales en France, deux remarques émergent d'emblée. Sachant que les pratiques de tags ou de graffiti ont

très souvent commencé au collège ou au lycée pour elleux (dans six cas sur huit), graffiti et *street art* ne semblent pas représenter un frein dans la scolarité. Au lieu d'une incompatibilité entre études supérieures et pratique du graffiti, si l'on cherche un lien, notre corpus pointerait plutôt vers une corrélation positive. Alors que l'on s'interroge sur une pratique stigmatisée et sur le vécu des mineurs, cette connaissance du devenir des participant·es permet de relativiser certains procès en indiscipline : notre corpus ne montre aucun lien qui serait systématique entre tags, graffiti et échec scolaire. Deuxièmement, il n'apparaît pas non plus que l'accession à des formations de haut niveau provoquerait un arrêt des pratiques graffiti ou *street art*. Dans un contexte de massification des études supérieures, la moitié de nos participant·es ont intégré des filières prestigieuses (design, urbanisme, médecine). Même pour ceux étant dans des filières moins valorisées (sociologie, technicien supérieur, IUT), les profils des participant·es montrent en fait des parcours qui parviennent souvent à reproduire la position sociale de leurs parents, voire à réaliser une légère ascension sociale pour trois d'entre eux. Il semble ainsi que l'on puisse s'engager dans le graffiti ou le *street art* sans mettre en péril les avantages liés aux classes moyennes ou supérieures, y compris lorsqu'on adopte une carrière déviante.

- 27 Pour terminer, on ne repère pas de lien entre les formes familiales (divorce, nombre d'enfants) et les types d'indisciplines qui nous intéressent. Au-delà de la richesse des récits de vie, ce corpus nous présente les graffitis à l'école comme un fait presque ordinaire : ce que racontent les participant·es n'apparaîtrait pas forcément dans un relevé des sanctions scolaires de leur établissement ni dans une typologie des élèves « perturbateurs ». Leur liberté de ton ne se trouverait pas non plus dans des questionnaires effectués en classe : ils et elle parlent de l'école précisément parce que celle-ci leur paraissait pertinente pour m'expliquer leurs engagements dans le graff.

3. Vécu de l'indiscipline et différences de sanction

3.1. Des groupes de pairs sans communauté

- 28 Dans les récits de vie, plusieurs mentionnent des expériences et des rencontres à l'école qui ont façonné les débuts de leurs engagements, et ce sans qu'il y ait une première question de ma part sur le cadre scolaire.
- 29 Pour Romain, graffeur né en 1982, l'apprentissage des dessins au style graffiti se fait avec un ami, à la fin du collège, c'est-à-dire autour de 1997 et l'âge de 15 ans. Fils d'une professeure du supérieur et d'un père infirmier, il aime le dessin, la BD, mais il ne prend pas de « cours de dessin » à l'époque. Du haut de ses 31 ans, il me parle des « gribouillis » des débuts : il est intrigué par les lettrages que fait un camarade de classe, et ensemble ils vont s'entraîner sur des feuilles, des classeurs, des agendas ou des « coins de table ». Il ne connaît pas encore les codes de la sous-culture, mais l'année qui suit, au début du lycée, il s'essaie à la peinture en spray dans un garage, puis « sur un mur ». Il situe son entrée réelle dans le graff peu de temps après, à 16 ans, à l'occasion d'une soirée où il rencontre par hasard un *crew*¹⁶ reconnu de sa ville. Ils sont plus âgés que lui de quelques années et l'initient à sa première session « vandale », en pleine nuit. Pour Romain comme pour d'autres, le dessin est à la base de l'engagement, et la recherche esthétique est un moteur, mais il y a une différence certaine entre les graffitis dans la rue et les dessins de style graffiti sur tables ou feuilles volantes. Cette

différence renvoie à la centralité des espaces publics et visibles au sein de la culture graffiti hip-hop : beaucoup revendiquent que le vrai graffiti ne se produit que dans la rue justement. Puis, la distinction renvoie au fait que l'activité et les sociabilités autour du graff dépassent le cadre scolaire auquel les adolescent·es peuvent être assigné·es.

30 Un second participant, Aurélien, décrit cela de manière claire. Son intérêt pour le graffiti faisait partie d'une passion plus large pour le hip-hop et le rap, mais aussi d'un intérêt pour la « déambulation » dans les rues et les villes. Il a 28 ans au moment de notre rencontre. Ses premières pratiques graff et tag débutent à 14 ans, vers 1999, avec un *crew* d'amis rencontrés lors d'activités extrascolaires. Son père est enseignant du secondaire, sa mère téléopératrice, il vient d'un quartier populaire. Il se souvient bien d'une période de « boom » du hip-hop et du tag en France à la fin des années 1990, et la manière dont celle-ci influençait les interactions entre élèves au lycée. Ils se divisaient en groupes : les « hip-hopeux », les « metalleux », etc. Bien qu'il continue toujours de peindre dans les rues, il se souvient d'un « effet de mode » qui s'est « vite essoufflé » de son point de vue. Au lycée, il ironise sur les « tagueurs sur papier » (par opposition aux vrais tags) et sur le décalage entre le volume de blazes sur les tables et le peu de graffs sur les murs des rues alentour.

31 Le graffiti permet à Aurélien des pratiques entre amis et dans le dos de la supervision adulte. L'attrait du graffiti était plus large que la sous-culture, grâce au hip-hop et à « l'effet de mode », puis par les regroupements affinitaires, mais restons sur l'ironie. On peut parler d'une forme de distinction sociale entre adolescent·es, basée sur la sous-culture, séparant les connaisseur·euses et les autres.

L'idée aussi tu vois du... ce qui est chouette dans le graffiti c'est aussi de... le côté mystérieux tu vois, à... conserver ton identité secrète, c'est... quand t'entends des gens parler de ton blaze au lycée t'es... tu pètes de rire quoi... c'est rigolo quoi. Moi j'entendais, tu sais moi mon blaze c'était [ABC]¹⁷ du coup euh, je faisais des [ABC] à fond aussi dans le lycée hein, tu vois avec les gros Barannes de cirage¹⁸, enfin je m'éclatais bien avec... J'ai entendu une fois tu vois, j'suis, j'suis aux toilettes, il y a un type qui est là il fait "nan, mais il a encore tout tagué et tout, il... je suis sûr qu'il sait pas qui est [personnage] et tout, il doit être vraiment trop débile", ça moi ça me fait rire tu vois, parce que, si j'ai choisi ce blaze, c'est pour une certaine raison tu vois, c'est parce que je, j'aimais beaucoup ce personnage (Aurélien)

32 Ce type de rapport aux pseudonymes ou à la création d'une identité a donné lieu à beaucoup d'écrits en sociologie, assimilant les graffitis à une forme de recherche identitaire (Kokoreff, 1993, 178), ou allant jusqu'à imaginer l'existence d'une communauté qui organiserait des « rites de passage » parmi les adolescents (St-Germain, 2012, 94). La première explication tient, mais elle ne suffit pas à comprendre les pratiques sous-culturelles¹⁹. La seconde explication est un cas de surinterprétation : la diversité sociale et les concurrences entre graffeur·ses montrent une absence de communauté au sens sociologique du terme. L'absence de cérémonie ou d'un réel changement d'identité derrière les pseudonymes ne permet pas de parler de « rite de passage » au sens anthropologique²⁰. Il y a des jeux de pseudonymes et d'identité, mais surtout la possibilité d'avoir des interactions propres à soi et à ses amis, et que d'autres ne comprennent pas. Comme beaucoup d'autres sous-cultures pratiquées par des adolescents probablement, et comme d'autres formes d'indiscipline, le graffiti permet aux collégiens et aux lycéens d'explorer des rôles et de participer à d'autres interactions que celles prévues et organisées par les adultes (parents ou membres de l'éducation nationale). Ils y trouvent des manières de se regrouper, de se distinguer, de

s'amuser, de découvrir la ville, de partager des objets, des apprentissages, ou encore une passion.

- 33 Il n'y a qu'un seul participant pour lequel l'école n'a pas joué un rôle dans les premiers engagements : Thomas, proche du *street art*, qui a débuté les collages à une époque où il était déjà salarié. Pour Nathan, comme pour Aurélien, le graffiti a commencé dès le collège. Pour Alexandre, Samuel, Louis et pour Emma, les graffitis débutent au lycée, sur feuille, sur table ou sur les murs. Notons qu'il n'y a pas de trajectoire particulière pour ceux qui ont commencé tôt : Aurélien, proche des classes populaires, manifeste l'adoption d'une carrière déviante ; Nathan, proche des classes supérieures, arrête ses pratiques dès le premier contact avec la police. En revanche, pour la totalité des participant·es sans exception, les débuts de pratiques sont reliés à un groupe « de potes », « d'amis » et de pairs masculins, à partir duquel les graffitis ou le *street art* vont prendre leur sens.

3.2. Force et technique, deux faces des masculinités en jeu

... j'ai toujours mon même groupe de potes, la moitié sont encore du collège ou du lycée, c'est pour ça que je suis là [ndlr : dans sa ville natale] [...]. Et dedans d'ailleurs, il y a mon pote skateur avec qui on faisait les petits euh, les petits graffitis... On avait chacun notre pseudo et puis voilà quoi (Nathan)

... quand j'étais au lycée, ben... on squattait beaucoup en fait dehors parce que [...], ben pour boire pour fumer pour machin tu pouvais pas être chez tes parents quoi pour une raison évidente. Et du coup on squattait dehors et puis euh, quand il faisait assez tard bon ben, à côté de [V1²¹] euh y'a pas beaucoup de flics qui passent, puis passé une heure [du matin] c'est bon tu vois. Puis si c'est juste à côté de chez toi je veux dire enfin, je veux dire on se sentait... [...] y'avait le... le petit côté, ouais, adrénaline. (Emma)

- 34 Pour Emma, plus adepte du *street art* aujourd'hui, la présence dans un groupe de pairs masculin a joué dans les premières prises de rôle de graffeuse. On retrouve là un résultat classique sur l'importance des groupes de pairs, mais c'est le rôle du genre qui est à souligner ici. Comme l'explique N. Macdonald (2001, 99) pour comprendre les liens entre genre et graffiti, il faut s'intéresser aux associations que font les participant·es entre prises de risques, rébellion, adrénaline et masculinités.
- 35 C'est vrai pour les sessions « vandales » en extérieur, où il faudrait avoir des « couilles » selon certains de nos participants ; c'est vrai pour ceux qui vont « trop loin », ces « mecs » « cramés » qui vivent un mode de vie jugé déviant par les autres graffeur·ses ; c'est également le cas pour les défis entre *crews* qui « s'envoient des trains dans la gueule », se font la « guerre » ou rivalisent de prouesses techniques dans la peinture. Il existe tout un champ lexical autour des démonstrations de force et de maîtrise dans le graff : « flinguer », « dézinguer », « défoncer », « cartonner », faire un « carnage », etc. Les compétitions de style, de technique et de maîtrise des risques sont aussi des compétitions de masculinités, au niveau individuel et collectif : qui est le plus fort ? Qui sort les meilleures pièces ? Qui prend le plus de risques sans se faire prendre ? Quel *crew* surpasse l'autre ? Dans le cadre scolaire, même sans carrière déviante, l'importance des amitiés, des démonstrations de force ou de maîtrise, et des masculinités sont très claires : elles participent de l'indiscipline.

... en cours, je foutais pas mal de bordel, et je sais plus y'a un prof qui me demande combien j'ai eu, parce qu'il a pas noté ma moyenne, et je gueule "[DEF] !", mais comme un gogol tu vois "[DEF] !", et... et tout le monde a rigolé tu vois, et tous les

mecs autour de moi, la bande de mecs et... enfin ça commence à gueuler [DEF] ! [DEF] ! [DEF] ! tu vois. Et on a commencé à, à écrire partout [DEF] sur les tables, et... c'est fini à partout [DEF] sur les murs, sur les rideaux, nin-nin, et le lycée il était retourné quoi... [...] et après on s'est dit, on allait faire des [DEF] dans la rue quoi tu vois... il y a plein de trucs qui mènent au graffiti. (Alexandre)

... une envie de reconnaissance quoi plutôt, au collège, parce qu'après, c'est vrai qu'au collège... les skateurs... bon on était un peu à part du coup tu vois, il y avait les gars qui plaisaient aux meufs, les gars en jogging Lacoste et compagnie, et puis nous on était le groupe de skateurs. Bon moi ça va, j'avais un bon groupe de copines et de copains, mais pour voilà, pour sortir du lot euh... on tapait pas les autres quoi, on faisait soit des, des bons *tricks*²² en skate, ou soit on écrivait notre nom un peu partout [sourire], et puis les gens ils voyaient, ils voyaient ça et puis ils disaient "ouah c'est cool", voilà quoi. (Nathan)

- 36 La connexion entre culture skateboard et graffiti n'est pas anodine : le skate est un sport et une sous-culture à dominance masculine, avec prouesses et prises de risques. Comme dans le graff, ces dernières peuvent mettre en jeu de la force et/ou de la technique, montrant deux faces différentes des masculinités hégémoniques : les masculinités proches des classes populaires revendiquent plutôt la force et la résistance physique là où les masculinités proches des classes supérieures revendiquent plutôt la maîtrise technique (Connell, 2005, 55). On trouve ces deux référentiels dans la culture graffiti et dans notre corpus. En tout état de cause, Alexandre, issu des classes moyennes, et Nathan, issu des classes supérieures, font ici des liens très clairs entre leur groupe de pairs à l'école, l'intérêt de l'indiscipline en termes de « reconnaissance », d'humour et de solidarité (« tout le monde a rigolé », « on était le groupe de skateurs »), et les gages de masculinité (« les gars qui plaisaient aux meufs », « la bande de mecs »).
- 37 Force et maîtrise technique peuvent évidemment provenir des femmes et faire partie de différentes féminités. Comme l'explique N. Macdonald, l'engagement des femmes dans le graffiti n'est pas une question de capacité, mais de « pertinence » (*Ibid.*, 128) : les déviances en jeu ne sont pas aussi utiles pour les féminités que pour les masculinités. C'est confirmé par Emma, qui raconte ses pratiques avec un *crew* de copains du lycée. D'abord intéressée par le graff, elle n'a finalement pas trouvé « d'intérêt » aux tags avec un blaze qu'il faut « défendre ». Elle dit ne pas en « retirer la même chose » que les « mecs » : elle trouvait à l'époque d'« autres moyens » de se « rebeller » face à ses « parents », tous deux universitaires. Elle fait explicitement le lien entre la prise de risque, la rébellion, et l'intérêt de telle ou telle pratique, notamment en se comparant à un proche de l'époque :
- quand je me promenais dans la rue avec ce mec, donc c'était au début tu vois et euh, moi je savais pas qu'il avait cette grande passion pour le graffiti [...] je sais pas si c'est parce que je suis une fille ou quoi, mais j'en retire pas le même plaisir du risque tu vois et de, de l'aventure, de ce que ça fait d'aller peindre en pleine nuit euh, en sachant que tu peux te faire prendre, que lui à l'époque tu vois enfin. Même encore aujourd'hui tu vois. (Emma)
- 38 Lorsque l'on compare ses propos au « bordel » entre potes, ou aux tags qui sont « cools » en tant que « mec », on perçoit la rentabilité différente des prises de risques. Ce processus ne s'arrête pas aux portes des établissements scolaires, et il joue directement sur l'indiscipline qui consiste à écrire sur les tables ou les murs du collège et du lycée. Simultanément, ces prises de risques et ce rapport aux pairs, traversé par le genre, la classe et l'âge, donnent lieu à différentes réactions des adultes.

3.3. Une bande de mauvais canards et une exclusion pour graffitis

- 39 Alexandre est graffeur, originaire d'une ville moyenne, ses parents divorcés sont tous deux éducateurs spécialisés : moins dotés économiquement que les cadres sans être dans l'exécution, diplômés comme des enseignants du secondaire (Foucart, 1992, 154). En entretien, il montre une adhésion aux masculinités des classes populaires et moyennes, voyant les compétitions entre « équipes » du graffiti comme des épreuves de force et de courage, même s'il a toujours aimé la peinture, les « beaux-arts », mais aussi « bricoler » et... « dessiner » sur les tables de lycée. Quand il décrit son parcours dans des « études classiques », il me dit qu'il n'a jamais « trop accroché à l'école », et « jamais trop travaillé », bien qu'il ait décroché « en deux fois » un bac « STT » (Sciences et Technologies Tertiaires) et plus tard validé un Master II avec félicitations du jury. Il commence le graffiti à 18 ans avec un *crew* de potes du lycée. En terminale, il passe par deux établissements différents puisqu'il est exclu en cours d'année : il se rappelle avoir « foutu un bon bordel ». Attiré personnellement par une spécialisation en BEP ou en CAP, mais obligé par ses parents à passer le bac, il se décrit lui-même comme un élève « mauvais canard ». En terminale entre 1996 et 1998, il correspond à l'époque aux discours publics sur les jeunes « sauvageons » et à la catégorie des élèves « perturbateurs » (Geay, 2003, 21), ou pire, peut-être à celle des « têtes à claques » (Jubin in Bonnet, 2003, 103).
- 40 Avec la « bande de mecs » que représentent ses potes, le « bordel » c'était notamment les premiers tags, posant le blaze de leur *crew* sur « les tables, les murs, les rideaux... ». Il explique qu'il n'était jamais « méchant », qu'il pouvait se moquer des profs, mais selon lui il ne leur manquait pas de « respect », « même aux plus cons ». Lorsque, avec trois amis, ils se font exclure une première fois, on leur explique qu'ils sont « trop expansifs » : ils ont enchaîné les tags et autres expériences, à la cantine, dans la cour, dans les toilettes. Cette exclusion temporaire serait aujourd'hui considérée comme une « sanction » avec explication aux parents et possibilité de recours. D'autres participantes, comme Nathan ou Louis, ont également multiplié les graffitis de différentes formes au collège ou au lycée, ils n'ont pas été concernés par une exclusion de l'établissement ou une « sanction » formelle : ils sont tous deux issus d'une famille de cadres et manifestent en entretien une adhésion aux masculinités de classes supérieures (valorisant la technique et l'art de peindre, se posant à distance des « cramés » ou des « mecs » qui se battent pour leur « territoire »). En revenant à Alexandre et ses graffitis au lycée, on peut se demander ce que signifie l'expansivité d'un adolescent ? Les adultes, les « profs », seront juges. Le respect de la discipline et la contention des émotions, notamment euphoriques, sont des principes centraux de la socialisation scolaire et de la domination adulte (Bonnardel, 2015, 82).
- 41 L'exclusion définitive qui a suivi pour Alexandre ne concerne pas directement les tags, mais une « blague » et un autre type de dégradation matérielle : jouant avec un radiateur, celui-ci se détache et l'eau brûlante dégrade le matériel scolaire d'autres élèves. La chose est bien plus grave selon lui : il aurait pu blesser quelqu'un. Du haut de ses 34 ans, il décrit cela comme une « connerie » à plusieurs reprises, peut-être parce qu'il a intériorisé la sanction, mais aussi parce qu'il prend des distances d'adulte avec ses pratiques. En alliant comportements indisciplinés et problèmes dans sa scolarité, le profil d'Alexandre croise logiques socio-scolaires et rapports sociaux : jeune homme avec des pratiques associées aux classes populaires, il représente malgré lui le

stéréotype reliant difficultés scolaires et graffiti. Il est clair qu'avec une entrée méthodologique par son établissement et un accès à son dossier scolaire de lycéen, nous aurions une image plus complète et sûrement plus compréhensive des enseignantes. Notre entrée, par l'intermédiaire de la déviance, nous permet en revanche de connaître sa réussite dans les études de « design » par la suite, et le fait que sa pratique du graffiti à l'époque est celle associée aux pairs masculins proches des classes populaires.

- 42 À ce sujet, les travaux de Sylvie Ayrat (2012, 177) sur l'école et les sanctions semblent utiles. En gardant en tête que les déviances sont le résultat de la socialisation, certaines transgressions apparaissent comme un moyen, pour un groupe de pairs, d'affirmer « une masculinité que l'individu ne peut personnellement assumer ». Les graffitis et autres indisciplines dans le système scolaire donnent effectivement l'occasion d'accéder à des démonstrations de force, de prestige, de technique ou encore de courage (face aux adultes ou face aux autres), qui ne seraient pas possibles tout seuls. En plus du plaisir à rire ensemble ou partager une passion, l'union fait la force. Pour S. Ayrat, les transgressions, l'indiscipline, les démonstrations d'insoumission sont des moyens de « fabriquer des garçons » à l'école, car l'appareil scolaire opère un tri entre garçons et filles à partir de son système punitif (Ayrat, 2012, 184) : les risques de sanction formelle, même pour une « connerie », mettent en avant le courage des jeunes hommes qui prennent ces risques. Quand une sanction ou une punition est appliquée, elle peut confirmer un statut prestigieux face à ceux qui n'ont pas les mêmes pratiques. Ainsi, des années plus tard dans les récits de vie, on comprend mieux que les prises de risques soient liées à ceux qui seraient des « mecs ». Toutefois, le côté « mauvais canard » d'Alexandre n'est qu'un type de rapport à la discipline parmi d'autres. La gestion des tags à l'école donne aussi lieu à des tolérances.

3.4. La tolérance pour les bons élèves : de gentils vandales ?

- 43 Bien que les punitions puissent construire les masculinités, collégien·nes et lycéen·nes ont plutôt intérêt à éviter les sanctions. D'abord, une prise de risque sans sanction peut être rentable du point de vue masculin, notamment en montrant des formes de maîtrise des normes. Puis, l'évitement d'une sanction formelle peut aussi éviter des sanctions parentales parfois plus fortes que les sanctions scolaires²³. Plus largement, éviter la punition ou le repérage en tant que tagueur ou déviant se relie à la question du « métier d'élève » (Perrenoud, 1996, §38), comme nous le montre Aurélien. Au collège et au lycée, il taguait sur les agendas et les feuilles volantes, sur quelques tables ou sur les murs de l'établissement, mais pas sur son sac à dos²⁴, ni sur la face externe de ses cahiers, pour éviter d'être repéré. Comme il me l'explique, pour détecter des tags dans un agenda, il « faut l'ouvrir », ce qui laisse une marge de dissimulation importante lorsque l'on est sous une surveillance soutenue.

En classe si je m'emmerdais c'était sur les tables que je faisais des tags quoi, pas dans mes cahiers... c'est... ça m'intéressait pas dans mes cahiers après pour réviser c'est chiant tu vois si t'as des tags partout euh, t'arrives plus à lire ton cours c'est relou quoi. Donc euh, j'ai pas trop de souvenirs d'avoir flingué tout mon matériel scolaire, en tags quoi. J'avais des... j'avais les murs de la ville j'avais les murs du collège, j'avais des carnets de dessins, j'avais des feuilles volantes, mais... ce qui était cours c'était les cours quoi. (Aurélien)

- 44 Cet extrait confirme la compatibilité entre attention à la scolarité et engagement dans le graffiti. Aurélien, proche des classes populaires par son quartier et sa mère employée, mais parfois vu comme « l'intello du quartier » par son père enseignant dans le secondaire, cherchait à conserver des pratiques de bon élève (« pour réviser », « les cours c'était les cours ») tout en s'entraînant au tag. Dans l'établissement, il pratique d'une manière discrète pour ne pas risquer soupçons et sanctions. Quelles que soient les prises de risques et l'indiscipline, il faut donc composer avec la domination adulte dans le cadre scolaire (ce qu'exprimait même Alexandre qui semblait se poser des limites en termes de « respect »).
- 45 Si l'on fait des graffitis dans l'établissement, mais que l'on peut donner le change dans son travail, les sanctions peuvent être clémentes. C'est ce que confirme Nathan, fils d'un ingénieur et d'une comptable, et donc issu des classes supérieures dans une petite ville moyenne. Il a beaucoup graffé dans son collège bien que son engagement ait duré très peu de temps. Il est interpellé en pleine nuit, à l'âge de 13 ans, par une brigade de police : aux dires de cette dernière, s'il veut éviter une sanction formelle il doit « balancer » ses potes sur-le-champ et nettoyer les tags faits dans les rues sur le weekend. Le lundi qui suit, il est d'emblée convoqué par la direction du collège avec sa mère. La nouvelle s'est vite répandue et on fait le lien avec son blaze qui est posé partout dans l'établissement.

Ça va, au collège ils ont pas été chiants. En plus j'étais l'élève modèle un peu, j'étais parmi les meilleurs élèves du collège, donc j'avais un peu... Je me sentais un peu intouchable tu vois au collège. J'étais l'un des rares qui pouvaient casser un peu les profs, parce que j'avais les meilleures notes donc moi je pouvais me permettre un peu plus de choses, être un peu plus... Genre voilà, passer au-dessus de la grille du collège quand t'as une heure de perm' alors que t'as pas le droit de le faire [...] quand on me disait quelque chose bah c'était "Bah c'est pas parce que tu as des bonnes notes qu'il faut..." , mais c'était toujours gentil avec moi parce que les profs ils savaient que... [...] c'est vrai qu'il y avait pas mal de gars qui galéraient en cours, on était rares à être vraiment bons. [...] Donc euh, ça me permettait d'avoir une certaine impunité et ce qui a fait aussi que l'histoire s'est vite tassée parce qu'ils ont convoqué ma mère, ma mère elle leur a expliqué ce qui s'était passé le weekend, et puis voilà, ils ont dit "bon bah c'est tout, il arrête et... on oublie ça quoi." (Nathan)

- 46 Cette clémence, effet du pouvoir discrétionnaire, atteste déjà d'une gestion différentielle selon des critères sociaux et scolaires. Les adultes décident du traitement de l'indiscipline : de la punition par mesure d'ordre jusqu'à la sanction formelle (ici évitée) en passant par la convocation. Malgré les graffitis dans l'établissement, malgré les tentatives de « casser » les profs qui lui ont peut-être valu, ici ou là, une punition, l'indiscipline de Nathan et de ses amis liés aux graffitis dans l'enceinte scolaire n'est pas jugée trop « expansive » et digne d'exclusion. Ses graffitis ne sont pas considérés comme une dégradation sérieuse. Point notable : son indiscipline n'apparaîtrait pas dans les « sanctions » décidées par la direction ou par un conseil de discipline. Il nous fournit l'explication par sa capacité à réaliser le « métier d'élève » : il est bon élève, perçu comme « gentil ». Issu d'une famille de cadres et a seulement 13 ans²⁵, il a le bon profil social et scolaire pour que ses pratiques soient tolérées et « oubliées »²⁶. On voit se dessiner les différentes expériences de sanction que peut recouvrir une même pratique, en fonction des profils et des contextes. Enfin, si l'on peut parler de gestion différentielle de l'indiscipline, c'est parce que la peinture peut tout à fait être mise à profit par l'école.

3.5. Canaliser les adolescent·es et la peinture en milieu scolaire

- 47 On retrouve chez Louis la tentative d'équilibre entre passion, autonomie avec ses amis et conformité aux attentes scolaires. Adolescent d'une petite ville du périurbain, son père est cadre et sa mère éducatrice de jeunes enfants. Louis n'a jamais été sanctionné pour ses pratiques de tags au lycée. Il explique cela par le fait qu'il bénéficiait d'une certaine tolérance, non par sa capacité à exercer le métier d'élève, mais cette fois par le travail de peinture qu'il y a effectué :

Je pense que les gens savaient, que c'était moi [derrière son blaze], mais euh, j'ai fait [une fresque à] la cafétéria, j'ai fait le foyer. Bah après on m'a pas emmerdé euh, nan, je pense que c'était pas très grave. [...] je m'en souviens très bien, que, les préfabriqués tout ça ont été tagués euh, [...] moi j'ai trouvé ça presque dommage, parce que on, j'étais en train de monter le projet, avec le prof d'art plastique de l'époque. Parce que je lui en avais brièvement parlé, et que ça aurait été super mortel de faire une fresque justement à cet endroit-là et un truc euh, béton euh, et... voilà ben après ça a été avorté parce que t'as eu ça et, on est passé à autre chose, machin. Nan, j'ai pas fait ce genre de choses [de sessions vandales nocturnes] euh, au lycée je pense que j'étais [demi-rire] comment dire ? ça serait un peu hypocrite de dire respectueux, mais, je le faisais sans trop de... (ouais tu t'imposais des limites ou... ?) Ben j'essayais de pas aller trop loin, parce que bon après ça sert à rien de se faire non plus euh... enfin [...] depuis la maternelle primaire, je sais pas tout le monde a écrit ou gravé dans la table euh, ou fait un truc, tout le monde le fait. Moi j'essayais de faire toutes les tables [demi-rire], c'est, voilà, mais pas plus. En tout cas pas plus violent que les autres juste plus, intensément, mais, ou même, sur les murs on essayait de mettre que des stickers, des trucs tu vois, qui font que t'as pas besoin de refaire la peinture, on était des... gentils vandales. (Louis)

- 48 L'expression « gentil vandale » résume à la fois sa position vis-à-vis de l'indiscipline et la tension entre supervision scolaire et autonomie par le graffiti. On trouve bien dans ce passage les déviances tolérables, les pratiques que l'on peut « rendre utiles » et d'autres qui doivent être sanctionnées. Les « fresques » réalisées par Louis dans son lycée ont été faites en accord avec la direction et avec le « prof d'art plastique ». En échange de sa contribution, Louis bénéficiait d'une certaine tolérance. Lui aussi se posait des limites pour éviter les sanctions (cela ne « servait à rien » d'aller « trop loin »). Les tags sur les tables faisaient partie de l'acceptable (il en avait d'ailleurs gravé certaines), mais lui et ses amis ont fait le choix d'utiliser des « stickers » pour poser leurs tags sur les murs : cela s'enlève plus rapidement. Dans le passage, Louis évoque d'autres graffeurs, plus « vandales » selon les termes utilisés dans la sous-culture, moins « gentils ». Ceux-ci sont rentrés de nuit dans le lycée pour y « taguer » les bâtiments préfabriqués. Au moment où il tient ces propos, Louis est devenu artiste peintre et il oppose les « fresques » et les « tags » dans son lycée comme l'on oppose aujourd'hui *street art* commandité ou conservé, et graffiti effacé ou réprimé dans les espaces publics. Il s'agit non seulement d'un partage entre art et salissure bien étudié par J. Vaslin (2017, 150), mais aussi de l'opposition entre culture valorisée et légitime dans le champ de l'art contemporain d'un côté, et sous-culture produisant des traces de déviance qu'il faudrait effacer ou corriger de l'autre.
- 49 Qu'il s'agisse de décoration dans les formes attendues ou d'une récompense pour les élèves, le récit de peinture pour le lycée nous amène aux relations de coopération avec les adultes de l'éducation nationale. Ce sont elleux qui choisissent les lieux peints : ici ceux qui sont le plus éloignés du travail scolaire, c'est-à-dire le « foyer » lycéen et la « cafétéria ». Ils et elles peuvent décider de l'existence même d'une coopération : le

projet est « avorté » indépendamment de Louis ou de la majorité des lycéens. On peut supposer que les adultes peuvent aussi choisir le contenu des peintures elles-mêmes. Cette coopération ne contredit donc pas le travail sur la discipline et l'indiscipline : parce qu'il s'agit d'une peinture qui rend productif le jeune graffeur, parce qu'elle est en accord avec les codes de l'art plastique, elle prolonge l'ordre de l'établissement.

50 Dernier exemple avec Emma et la participation aux fresques :

il y a une certaine forme de, de fierté enfin il y a beaucoup de projets aussi qui, comme ça qui incluent des jeunes euh, même des projets de réinsertion machin ils vont peindre une fresque... moi je me souviens quand j'étais en... en primaire, euh les plus grands on les avait, l'année juste après moi, ils ont peint la fresque euh, de la cour de récré tu vois, et tous les cinq six ans ils refaisaient la fresque avec euh, avec une nouvelle génération quoi... [...] tout le monde était super content enfin... moi j'ai pas pu prendre part parce que j'avais pas, j'étais pas assez grande encore, mais euh, donc voilà ça fait un peu "bon bah oui une fois tous les cinq ans il y a une classe qui a la chance de, de faire ça quoi, mais...", mais bon ça donne ce sentiment que... que c'est à nous l'espace quoi. [...] Le truc que t'aurais jamais le droit normalement de faire des gribouillis sur le mur [...] Mais c'est cet, cette jouissance de juste faire un t, poser ton pinceau et faire "ah j'ai fait un trait héhé" et de créer un truc sur le mur. Et en plus ça va rester là pendant cinq ans quoi... (Emma)

51 L'histoire ne dit pas quelle esthétique était reprise dans « la fresque », mais il s'agit encore de peintures et de dessins dans des endroits « normalement » interdits aux enfants. Issue des classes supérieures à fort capital culturel, Emma a découvert le graffiti plus tard, au lycée, mais comme une forme de dessin pratiqué par une amie, sur papier et sans indiscipline dans l'établissement (ce qui ne l'empêche pas de faire des sessions vandales en ville par la suite).

52 Si l'on rapproche la peinture autorisée des camarades d'Emma à la décoration par Louis du foyer de son lycée, on voit qu'il existe un continuum de pratiques tolérées, voire encouragées dans le cadre scolaire. Il va des petites déviances qu'il serait épuisant de punir (qui concernent en fait toutes nos participant-es) jusqu'à la décoration de l'établissement, tant qu'il n'y a pas de perturbation de l'ordre dans la classe et dans l'établissement. Les pratiques de peinture, de tags et de graffiti sont plus susceptibles de sanction scolaire si elles contreviennent au métier d'élève ou si elles manifestent des attitudes associées aux jeunes hommes « perturbateurs » proches des classes populaires. C'est la raison pour laquelle on les réalise le plus souvent lorsque le professeur a le dos tourné, dans le creux d'un agenda, sur un sac peut-être, ou avec des stickers, ou encore la nuit, quand la surveillance est prise en défaut. Revenant au sentiment de « fierté » évoqué par Emma, nombre d'enseignant-es savent probablement que les pratiques de modification matérielle des espaces, de personnalisation ou de peinture sont des moyens de contrôle et d'appropriation de l'environnement matériel pour les élèves. Les relations d'autorisation temporaires avec des « fresques » sont aussi éloignées que possible des pratiques masculines valorisant la force et construisant leur masculinité par les sanctions. Elles marquent bien la norme qui est de ne pas légitimer le graffiti ou l'indiscipline, mais de valoriser l'art ou dessin s'il est encadré, limité, et s'il améliore *in fine* le climat de production scolaire. On trouve donc une gestion différentielle de l'indiscipline qui se base sur le croisement des rapports sociaux de classe, de sexe et d'âge.

53 Les fresques scolaires sont des cas où des adultes autorisent un groupe de mineurs à exercer un contrôle superficiel sur l'établissement, celui-ci faisant partie d'une institution centrale dans le rapport social. On « inclut » les enfants dans la peinture de

l'école et les lycéen·nes dans la déco de la cafétéria, comme on inclut des délégué·es dans un conseil de classe ou de discipline. À l'instar d'autres rapports sociaux et d'autres dispositifs de participation contemporains, l'idée est de consulter ou de faire participer, mais sans impact sur la distribution des rôles ou des ressources. On peut supposer que les objectifs des fresques tournaient autour de la décoration, de l'animation par activité créative ou de l'apprentissage de la coopération. En tout état de cause, c'est une manière de légitimer certaines pratiques de dessin et de peinture, de produire du beau, par opposition aux salissures, au matériel dégradé et aux indisciplines.

4. Conclusion

- 54 Nous avons tenté de montrer comment les indisciplines varient en fonction des groupes de pairs, des différentes légitimités propres au graffiti ou au *street art*, des démonstrations de force ou de maîtrise qui construisent les masculinités, et des tensions liées aux rapports sociaux qui traversent les interactions : pour des pratiques comparables de tags sur les tables et les murs des collèges et des lycées, on trouve des sanctions qui marginalisent certains élèves « perturbateurs », mais aussi des tolérances selon la capacité à adhérer au métier d'élève ou aux critères artistiques. Du « mauvais canard » au « gentil vandale » et jusqu'aux fresques valorisées, on repère une gestion différentielle de l'indiscipline en fonction des situations et des caractéristiques sociales des membres de notre corpus. Entre l'élève expulsé et celui pour lequel « on oublie », il y a une différence dans les formes d'indiscipline, de masculinités, d'âges, mais aussi dans la correspondance aux normes scolaires et à celles des classes supérieures. Loin d'être un accident, cette gestion différentielle par punition, sanction, absence de punition ou encore par projets valorisés permet probablement de tenir ensemble ordre scolaire et attachement à l'égalité ou l'équité. Elle répond à des profils individuels à partir de règles impersonnelles, tient compte des situations, ménage la discrétion des personnels, récompense les bons élèves et neutralise les « perturbateurs ». Loin d'être en situation d'anomie, la plupart des participant·es savaient et manifestaient, par leurs dissimulations ou leurs coopérations de l'époque, qu'il vaut mieux être « gentil » et discipliné que manquer de « respect » ou être « mauvais canard ».
- 55 Nos hypothèses pourraient être affinées par de plus amples données issues des personnels d'établissements, enseignants ou non²⁷. Toutefois, notre corpus donne l'occasion de récits en décalage avec la concentration sur les élèves « perturbateurs » et les indicateurs scolaires : on retrouve la pénalisation des masculinités proches des classes populaires, mais aussi le champ laissé à certains tags par des bons élèves issus de classes supérieures, ou encore la dissimulation des pratiques au sein des établissements, jusque dans le matériel scolaire. Deux remarques nous semblent importantes pour conclure : notre corpus montre des engagements des jeunes de classes moyennes et supérieures dans le graffiti des années 1990 aux années 2010 malgré les stéréotypes qui associent la pratique aux classes populaires. En réalité, indépendamment des bravades de ceux et celles qui « cartonnent », les volontés de maîtrise technique proches des classes supérieures peuvent tout à fait être motrices dans cette sous-culture diverse et trop rarement prise comme un objet sociologique sérieux en France. Deuxièmement, le fait que la différence entre tags et fresques à l'école recoupe une division entre graffiti et art, ou entre sous-culture pénalisée et

sous-champ de l'art contemporain, laisse penser que la gestion différentielle de l'indiscipline interagit avec la gestion des graffitis et du *street art* dans les espaces urbains. Relativisant encore une fois l'idée d'une école qui serait coupée du reste de la société, on peut se demander comment se structure cette corrélation : on pense au « propre » et au « sale », au regard « pur » des classes supérieures pouvant distinguer ce qu'il faut conserver et mettre à profit, on pense également aux luttes entre différentes masculinités hégémoniques et différentes conceptions du citoyen adulte ou « responsable ». On peut également penser au rôle de l'État dans les deux cas : par la discipline et par la répression du vandalisme, on gère le corps social jusque dans sa matérialité et on ajuste peut-être les individus à un appareil productif.

BIBLIOGRAPHIE

- Amicelle A., 2013, Gestion différentielle des illégalismes économiques et financiers, *Champ pénal/ Penal Field*, 10, <https://doi.org/10.4000/champpenal.8403>
- Ayral S., 2012, *La fabrique des garçons : sanctions et genre au collège*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Becker H., 1963, *Outsiders. Studies in the Sociology of Deviance*, London, Free Press of Glencoe.
- Bertaux D., 2010, *L'enquête et ses méthodes : le récit de vie*, Paris, Armand Colin.
- Bühr A., 2012, *Les rapports sociaux de classes*, Lausanne, Éditions Page deux.
- Blassel R., 2021, *(Dé)construire la race. Socialisation et conscientisation des rapports sociaux chez les diplômé·e·s du supérieur*, Thèse de sociologie sous la direction de Rinaudo C., Bozec G., Nice, Université Côte d'Azur.
- Bonnet C., 2003, L'élève « tête à claques ». Une situation scolaire discriminatoire, *Diversité*, 135, 103-108.
- Brasdefer F., 2019a, *Vandales et propriétaires ? Sociologie des atteintes à la propriété dans les mondes du graffiti et du militantisme*, Thèse de sociologie sous la direction de Chantraine G. et Duprez D., Lille, Université de Lille.
- Brasdefer F., 2019b, Trajectories, Careers and Turning Points. A Comprehensive Analysis of Individuals Practicing Graffiti and Street Art, in Groenemeyer A., Gayet-Viaud C., Meško G., Ponsaers P., Shapland J. (dir.), *Deviance and Crime – Social Control, Criminal Justice, and Criminology in Europe*, GERN Research Paper Series, 5, 41-64.
- Bonnardel Y., 2015, *La domination adulte : l'oppression des mineurs*, Forges-les-Bains, Myriadis.
- Bourdieu P., 1982, Les rites comme actes d'institution, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 43, 1, 58-63.
- Chantraine G., Salle G., 2009, Le droit emprisonné ? Sociologie des usages sociaux du droit en prison, *Politix*, 3, 87, 93-117.
- CNESCO, 2018, *Écrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages. Dossier de synthèse*, Paris, Conseil national d'évaluation du système scolaire et Institut Français de l'Éducation.

- CNRTL, 2012, *TLFi : Trésor de la langue Française informatisé*, ATILF, CNRS, Université de Lorraine.
- Cohen S., 1973, Property destruction: motives and meanings, in Ward C. (ed.), *Vandalism*, Londres, The Architectural Press.
- Commaille J., 1986, Essai de sociologie politique de la « jeunesse ». Le droit comme miroir, in Proust F. (Ed), *Les Jeunes et Les Autres : Contributions des sciences de l'homme à la question des jeunes*, Tome II, Vaucresson, CRIV, 99-108.
- Connell R., 2005, *Masculinities*, Los Angeles, University of California Press.
- Debarbieux E. (dir), 2018, *L'impasse de la punition à l'école. Des solutions alternatives en classe*, Malakoff, Armand Colin.
- Demazière D., 2008, L'entretien biographique comme interaction. Négociations, contre-interprétations, ajustements de sens, *Langage et Société*, 123, 15-35.
- DILA, 2021, Quelles sont les punitions ou sanctions acceptables au collège ou au lycée ?, *service-public.fr*.
- Dunezat X., 2017, L'âge, un rapport social fondamental ?, *Journée d'étude Âges et rapports sociaux*, RT7, RT15 et RT24 de l'Association Française de Sociologie, Paris, 17 janvier 2017.
- Falquet J., 2019, *Imbrication. Femmes, race et classe dans les mouvements sociaux*, Vulaines-sur-Seine, Éditions du Croquant.
- Fieni D., 2016, Graffiti and street art in Paris, in Ross J.I. (Ed.), *Routledge Handbook of Graffiti and Street Art*, London, New York, Routledge.
- Foucalt J-M., 1992, L'éducateur social spécialisé : crise, utopie et position de classe, *Déviance et société*, 16, 2, 143-156.
- Foucault M., 1975, *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard.
- Foucault M., 1994, La politique de Santé au XVIIIe siècle, in Foucault M., *Dits et Écrits, 1954-1988*, Tome III, 1976-1979, Paris, Gallimard, 725-742.
- France, 2022, *Code pénal*. Livre III, Titre II, Chapitre II : Des destructions, dégradations et détériorations (Articles 322-1 à 322-18) à jour au 1^{er} juin 2022, Légifrance.
- France, 2023, *Code de l'éducation*, Livre V, Titre I, Chapitre unique, Section II : Régime disciplinaire (Articles R511-12 à D511-58), à jour au 1^{er} mai 2023, Légifrance.
- Fransberg M., 2019, Performing gendered distinctions: young women painting illicit street art and graffiti in Helsinki, *Journal of Youth Studies*, 22, 4, 489-504.
- Galerand E., Kergoat D., 2014, Consubstantialité vs intersectionnalité? À propos de l'imbrication des rapports sociaux, *Nouvelles Pratiques Sociales*, 26, 2, 44-61.
- Garnier J., 2016, « Le collège c'est une prison, ici c'est le cachot ». Un apprentissage de la déviance scolaire sous surveillance, *Espaces et Sociétés*, 3,166, 47-62.
- Gasparini R., 1998, *La discipline à l'école primaire : une interprétation sociologique des modalités d'imposition de l'ordre scolaire moderne*, Thèse en sociologie sous la direction de Vincent G., Lyon, Université Lyon 2.
- Gasparini R., 2011, La note de vie scolaire. Tensions autour des principes de justice à l'école, *Déviance et société*, 35, 4, 531-553.
- Gaussot L., 2008, Position sociale, point de vue et connaissance sociologique : rapports sociaux de sexe et connaissance de ces rapports, *Sociologie et sociétés*, 40, 2, 181-198.

- Geay B., 2003, Du « cancre » au « sauvageon ». Les conditions institutionnelles de diffusion des politiques d'« insertion » et de « tolérance zéro », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 4, 149, 21-31.
- Gelder K., 2007, *Subcultures. Cultural Histories and Social Practice*, London, New York, Routledge.
- Grimault-Leprince A., Merle P., 2008, Les sanctions au collège. Les déterminants sociaux de la sanction et leur interprétation, *Revue Française de Sociologie*, 49, 2, 231-267.
- Grimault-Leprince A., Merle P., Voirnesson B., 2022, Sanctions scolaires et sentiments d'injustice des élèves. Le poids du contexte et l'effet paradoxal de l'origine populaire, *Déviance et société*, 46, 2, 221-257.
- Horowitz T., Tobaly D., 2003, School vandalism: individual and social context, *Adolescence*, 38, 149, 131-139.
- Kergoat D., 2009, Dynamique et consubstantialité des rapports sociaux, in Dorlin E. (Ed.), *Sexe, race, classe, pour une épistémologie de la domination*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Kergoat D., 2010, Le rapport social de sexe, de la reproduction des rapports sociaux à leur subversion, in Bidet A. (Ed.), *Les rapports sociaux de sexe*, Paris, Actuel Marx et Presses Universitaires de France.
- Kokoreff M., 1993, L'espace des jeunes : Territoires, identités et mobilité, *Les Annales de la recherche urbaine*, 59-60, 171-179.
- Leclerc-Olive M., 2009, Enquêtes biographiques entre bifurcations et événements. Quelques réflexions épistémologiques, in Grossetti M., Bessin M., Bidart C., *Bifurcations*, Paris, La Découverte.
- Mabilon-Bonfils B., 2013, Ruses adaptatives, résistances et stratégies de survie dans l'École de la seconde modernité, *Sociétés*, 2, 120, 159-169.
- MacDonald N., 2001, *The Graffiti Subculture: Youth, Masculinity and Identity in London and New York*, New York, Palgrave Macmillan.
- MENJ, 2020, Le règlement intérieur au collège et au lycée, *education.gouv.fr*.
- Meuret D., Lambert M., 2011, Les buts et les conditions de l'enseignement selon les enseignants du second degré, *Éducation et Didactique*, 1, 5, 71-96.
- Moignard B., Rubi S., 2013, Des dispositifs pour les élèves perturbateurs : les collèges à l'heure de la sous-traitance ?, *Carrefours de l'éducation*, 2, 36, 47-60.
- Moignard B., Rubi S., 2018, Les figures de la déviance à l'école : les « élèves perturbateurs » comme analyseur de la transformation des milieux éducatifs et scolaires, *Éducation et Sociétés*, 1, 41, 43-61.
- Moignard B., Rubi S., 2020, Lectures sociologiques des désordres scolaires dans la recherche française. 30 ans de construction de l'objet. 1985-2015. Première partie. Les désordres scolaires en sociologie de l'éducation : cartographie et transformations d'un objet de recherche, *Revue Française de Pédagogie*, 3, 208, 97-134.
- Nordmarker A., Hjärthag F., Perrin-Wallqvist R., Archer T., 2016, The roles of gender and personality factors in vandalism and scrawl-graffiti among Swedish adolescents, *PsyCH Journal*, 5, 3, 180-190.

Perrenoud P., 1996, Métier d'élève : comment ne pas glisser de l'analyse à la prescription ?, in UNAPEC, *Le métier d'élève*, Paris, Union nationale pour la promotion pédagogique et professionnelle dans l'enseignement catholique, 15-24.

Prairat E., 2021, *La sanction en éducation*, Paris, Presses Universitaires de France.

Rennes J., 2020, Conceptualiser l'âgisme à partir du sexisme et du racisme. Le caractère heuristique d'un cadre d'analyse commun et ses limites, *Revue Française de Science Politique*, 70, 6, 725-745.

Robert P., 2005, *La sociologie du crime*, Paris, La Découverte.

St-Germain P., 2012, Des traces sur les murs : le graffiti comme rite de passage chez les jeunes, in Jeffrey D., Lachance J. (Ed.), *Codes, corps et rituels dans la culture jeune*, Québec, Presses de l'Université Laval.

Vaslin J., 2017, *Esthétique Propre. La mise en administration des graffitis à Paris de 1977 à 2017*, Thèse de doctorat en sciences politiques sous la direction de Pollet G., Lyon, Université Lyon 2.

NOTES

1. Au sens anthropologique, un graffiti est une écriture ou un dessin sur une surface non prévue à cet effet.
2. En lien avec les désignations du droit français, nous réservons le terme de « violence » pour les atteintes aux personnes par opposition aux atteintes aux biens. Les graffitis ne sont donc des atteintes aux personnes que dans les cas de harcèlement, d'injures ou de propos discriminatoires : trois cas absents des données mobilisées.
3. Le préfixe « sous » n'est pas un jugement de valeur, il désigne la subordination vis-à-vis de la culture dominante ou du champ culturel légitime (Gelder, 2007, 2) : les sous-cultures sont souvent incriminées ou stigmatisées (*Ibid.*, 30).
4. Un tag est une signature pseudonymique de graffeur-se, stylisée ou calligraphiée, le plus souvent monochrome et sans contours distincts du trait.
5. Une sanction est une « peine ou récompense en relation avec une interdiction ou une injonction, liée à un mérite ou un défaut » (CNRTL, 2012).
6. L'échantillon rassemble 690 enseignant-es du secondaire (public et privé, incluant SEGPA, collèges, lycées professionnels, généraux et technologiques) et il est représentatif des enseignant-es française du point de vue du genre, des statuts des personnels et des niveaux de leurs élèves (Meuret, Lambert, 2011, 7) ; il est légèrement plus jeune (moyenne d'âge de 40 ans contre 43 en France) sans que cela ne biaise les résultats.
7. Parmi les freins à l'apprentissage, les enseignant-es notent des problèmes de discipline, mais dans l'ensemble, ils et elles ont une vision positive de leurs élèves, les considérant curieux-ses et soucieux-ses de bien faire : les obstacles rencontrés tiennent aussi au reste de la société et à l'institution scolaire elle-même (Meuret, Lambert, 2011, 14-15).
8. Une norme est une attente standardisée de représentation et de comportement, susceptible de sanction (Robert, 2005, 25).
9. Ces rapports sociaux sont source de conflits, mais aussi de cohésion dans la mesure où des groupes et individus s'y rassemblent et s'opposent autour d'intérêts contradictoires.
10. La littérature sur les désordres scolaires permet de faire l'hypothèse que les rapports sociaux de race contribuent également à la gestion différentielle de l'indiscipline (Geay, 2003, 26 ; Grimault-Leprince, Merle, 2008, 262 ; Moignard, Rubi, 2018, 46), mais nos données ne permettent pas d'analyse probatoire sur le sujet. Toutes les participant-es sont considérées comme blanches

et aucune ne mentionne d'expérience d'altérisation (Blassel, 2021, 54) ou de discrimination raciste. Je n'ai pas non plus repéré de discours raciste ou ethnicisant de leur part.

11. Professions et Catégories Socioprofessionnelles de l'INSEE, nomenclature de 2003.

12. Avec une continuation malgré de multiples sanctions formelles et l'adoption sur plusieurs années d'un mode de vie spécifique au graffiti.

13. Pour une discussion plus poussée des formes biographiques et des concepts de trajectoire, carrière et bifurcation appliqués au même corpus, voir Brasdefer, 2019b.

14. Terme opérant un retournement de stigmat, désignant un type de peinture et de « sessions », présenté comme le cœur et la forme originelle du graffiti hip-hop. Ces sessions ont précisément pour but de peindre sur des murs publics ou privés, mais qui ne sont ni la propriété des graffeurs-ses, ni là où la pratique est tolérée. Elles ont lieu souvent la nuit, mais pas toujours.

15. Le terme de « blaze » désigne un pseudonyme dans la culture graffiti comme dans d'autres cultures liées au hip-hop.

16. Collectif de graffeurs, équipe.

17. Tous les blazes et noms de *crews* sont anonymisés par un enchaînement de lettres en ordre alphabétique.

18. Tube de cirage permettant de taguer, surtout après avoir remplacé le cirage par une encre ou une peinture.

19. On trouve des recherches identitaires et des jeux de pseudonymes dans bien d'espaces sociaux sans lien avec des sous-cultures, elles concernent tous les âges et tous types de projets.

20. L'idée de « rite d'institution », pour souligner « la différence » entre ceux qui font partie des « graffeurs » et les autres (Bourdieu, 1982, 59), ne résout pas le problème. Elle est pensée en rapport à des institutions ayant justement la capacité de faire « connaître et reconnaître » cette séparation (fonctions étatiques, concours, etc.), de rendre l'arbitraire « naturel », ce dont la culture graffiti ne dispose pas. Le terme de rite semble peu adéquat pour parler du graffiti lié au hip-hop, celui de rituel théorisé par E. Goffman serait plus exact.

21. Nom de ville, anonymisé

22. Terme désignant une figure, un enchaînement de mouvements.

23. Dans notre corpus, deux graffeurs sur sept ont reçu des coups en tant que mineurs suite à leurs pratiques de graffiti ; trois autres ont connu les punitions parentales suivantes : privations de sorties ou de loisirs, changement de leur lieu de résidence, interdictions de fréquenter certaines personnes.

24. Pratique de customisation répandue bien au-delà de la sous-culture dans les lycées des années 1990 et 2000.

25. Le fonctionnement du rapport social d'âge dans les sanctions scolaires mérite de plus amples recherches ici. Pour prendre l'exemple du collège, il semble qu'à l'échelle nationale, les plus âgées soient plus à risque de concentrer les « sanctions » (peut-être par logiques de récidive et de profilage), mais il apparaît aussi que dans un même établissement, les professeur-es réservent plutôt les « punitions » aux plus jeunes élèves, la « maturité » des 3^e permettant de négocier l'ordre disciplinaire (Grimault-Leprince, Merle, 2008, 261-262).

26. On peut penser que la présence de la mère de Nathan participe de cette tolérance : elle doit être mise en lien avec la bonne connaissance des règles et la fréquence de contact relativement élevée entre enseignant-es ou direction et parents de classes supérieures.

27. Par exemple les personnels techniques, ouvriers et de service, ou les assistant-es d'éducation.

RÉSUMÉS

Les graffitis réalisés par les élèves dans les établissements d'enseignement secondaire sont un exemple classique d'indiscipline donnant lieu à diverses sanctions. Ces désordres scolaires sont traités dans une tension entre « maintien de l'ordre » et principes d'égalité et de légalité, ce qui n'empêche pas la surpénalisation de certains profils d'élèves. Sur la base de huit entretiens par récits de vie réalisés avec des graffeuses et street-artistes françaises évoquant les débuts de leurs pratiques, l'article prend pour objet le vécu des sanctions pour tags et graffitis au collège et au lycée. Montrant que l'école est à la fois une institution disciplinaire et une instance de socialisation, nous travaillons les données de manière compréhensive avec un cadre théorique imbriquant les rapports sociaux de classe, de sexes et d'âge. Ces rapports de pouvoir participent à expliquer une partie des transgressions, notamment par l'influence de groupe de pairs masculins. Toutefois, les classes sociales et le rapport à l'école distinguent différentes masculinités dans les graffitis, qui occasionnent des réactions sociales polarisées entre deux figures d'élèves : le « mauvais canard » d'un côté et le « gentil vandale » de l'autre. En intégrant à la réflexion les rapports sociaux d'âge, on comprend que les sanctions, les dissimulations et les tolérances pour certains élèves se relient à la valorisation de certains travaux décoratifs : on repère ainsi une gestion différentielle de l'indiscipline qui dépasse l'institution scolaire elle-même.

Graffiti at secondary schools are a classic example of indiscipline leading to various types of punishment. The response to these school disorders oscillates between “order maintenance” and principles of equality and lawfulness, which doesn't preclude an over-penalization of specific profiles among pupils. Based on eight life-history interviews with French graffiti writers and street artists talking about their own beginnings, this article focusses on the experience of punishment for tags and graffiti during middle and high school. Given that schools are disciplinary institutions and agents of socialization, our data is analyzed with a framework linking interpretive sociology with the study of overlapping social structures, namely class, gender and age. These power relations explain part of the deviance, especially dynamics of masculinities and peer groups. However, social class and relationship to school itself implies different masculinities within graffiti which are met with polarized social reactions : some pupils are seen as “bad eggs” when others are treated as “nice vandals”. The impact of age as a social structure, found in punishment, concealing practices and tolerance for some pupils, is also tied to how valuable works of school decoration can be. Conclusions point to the existence of a differential management of indiscipline that goes beyond the school system itself.

INDEX

Mots-clés : graffiti, désordres scolaires, collège, lycée, vandalisme, imbrication, masculinités, rapports sociaux d'âge

Keywords : graffiti, school disorder, secondary schools, vandalism, imbrication, masculinities, age, social structures

AUTEUR

FRANÇOIS BRASDEFER

Sociologue et postdoc au Centre de recherches Sociologiques sur le Droit et les Institutions
Pénales - CESDIP (UMR8183). Contact : francois.brasdefer@gmail.com