

Modes de sociabilité enfantine dans l'espace public urbain et forme scolaire : une mise en perspective

**Denise Morin
Université de Genève
& Héloïse Durler
Université de Lausanne**

Les sociétés très peu codifiées, où l'essentiel est laissé au sens du jeu, à l'improvisation, ont un charme fou et, pour y survivre, et surtout pour y dominer, il faut avoir un génie des relations sociales, un sens du jeu absolument extraordinaire. Il faut sans doute être beaucoup plus malin que dans nos sociétés.

P. Bourdieu, *Choses dites*, p. 99

Il n'est pas bon qu'une stratégie de recherche soit tout entière définie par l'étonnement émerveillé que ceux qui ont si peu aient finalement, pour peu qu'on veuille suffisamment l'y voir, tout ou presque tout.

C. Grignon et J.-C. Passeron, *Le savant et le populaire*, pp. 106-107

L'appareil conceptuel et notionnel ainsi que les données que nous présentons dans cet article sont, en partie, le produit d'une recherche ethnographique qui porte sur les modes de sociabilité (et de socialisation) des enfants au sein du groupe de pairs dans un quartier populaire du canton de Genève¹. La phase empirique de cette enquête a débuté en août 2001 sur une population d'enfants scolarisés en 4^e, 5^e ou/et 6^e primaire entre les années 2001/2002 et 2003/2004².

1. Morin, D., *Les « marchés francs » de l'enfance. Analyse des modes de sociabilité infantile dans l'espace public urbain*, Travail de thèse en cours, Université de Genève.

2. Il s'agit d'enfants âgés, pour la plupart, de 9 à 12 ans.

En prétendant ainsi objectiver³ et rendre compte des logiques qui sont au principe des pratiques et des apprentissages enfantins dans un *espace social informel*, nous nous heurtons d'emblée au paradoxe décrit par P. Bourdieu (1987) qui consiste à *mettre en forme* des modalités de comportements qui – par définition – ne sont pas *codifiés* (ou, pour le dire autrement, qui relèvent de *l'implicite* et du *tacite*). Prenant acte de cette contradiction, nous nous efforcerons (néanmoins) de montrer la valeur heuristique d'un modèle d'analyse fondé sur une économie des échanges symboliques pour comprendre *ce qui se joue* entre les enfants dans ce cadre socialisateur *informel* que constitue *la rue* et que nous avons appelé *zanka*.

La *zanka*⁴, en tant qu'espace socialisateur (espace d'apprentissages pratiques et normatifs), est productrice de valeurs plus ou moins reconnues par les enfants qui la fréquentent. Sur la base de nos données, nous tenterons de mettre en évidence certaines de ces valeurs tout en proposant une analyse qui s'efforce de restituer l'espace public urbain à l'intérieur d'une configuration sociale plus large, incluant, en particulier, l'École⁵. Nous voudrions ainsi suggérer que, sur le plan idéal-typique, les modes de sociabilité propres à l'École et les relations sociales qui prévalent dans la *zanka* se distinguent par leur degré de formalisation.

Pour cela, nous opposerons à la notion d'*espace social formel*, qui suppose la formulation de règles explicites, codifiées, écrites et extérieures aux individus, la notion d'*espace social informel*, dans lequel les comportements relèvent de logiques implicites, tacites et non écrites. Notre attention se portera tout particulièrement sur les rapports de domination qui caractérisent la relation entre un *espace social formel* (L'École) et un *espace social informel* (la *zanka*). Nous mobiliserons, pour ce faire, l'appareil conceptuel de Pierre Bourdieu d'une part, et le modèle de *l'acteur pluriel* proposé par Bernard Lahire (2001), d'autre part.

3. « Objectiver, c'est aussi produire au grand jour, rendre visible, public, connu de tous, publié. Un auteur au sens vrai, c'est quelqu'un qui rend publiques des choses que tout le monde sentait confusément ; quelqu'un qui possède une capacité spéciale, celle de publier l'implicite, le tacite, qui accomplit un véritable travail de création » (Bourdieu, 1987, p. 100).

4. Nous empruntons cette notion à T. Mekideche, qui la définit comme « tout espace extérieur, proche ou moins proche, centré sur le domicile, à la libre appropriation des enfants, vécu dans la sécurité puisque les lieux et personnes sont connus » (2001, p. 118). Précisons que T. Mekideche oppose « en tous points » la *zanka* telle qu'elle l'a observée dans ses recherches, aux espaces publics urbains que fréquentent les enfants dans les villes occidentales (p. 119). De ce fait, alors même que nous empruntons cette notion pour mettre en évidence une réalité occidentale, nous signifions que nous n'adhérons pas à toutes les thèses défendues par l'auteur.

5. Sur ce point, notre réflexion s'appuie en partie sur une recherche concernant l'école primaire genevoise : Durler, H., *L'autonomie de l'élève à l'école primaire*, Travail de thèse en cours, Université de Lausanne.

MODES DE SOCIABILITÉ ENFANTINE DANS UN QUARTIER POPULAIRE GENEVOIS

L'organisation et l'influence socialisatrice des groupes d'enfants⁶ et surtout d'adolescents ont suscité de nombreuses recherches aux États-Unis et en Europe. En la matière, les premiers travaux sont ceux de l'École de Chicago, centrés notamment sur les thèmes de la délinquance juvénile et de la désorganisation sociale. Ces recherches ont été à l'origine d'un mouvement critique opposant notamment au concept de *délinquance* celui de *déviance* et désignant ainsi le caractère stigmatisé de certaines formations sociales (Grafmeyer & Joseph, 1990).

Par la suite, les travaux consacrés à la jeunesse ont porté sur des objets aussi divers que l'influence du milieu social, de « l'ethnie » ou du sexe sur les modes de sociabilité des jeunes, la constitution d'une *culture d'opposition* (Coleman, 1961 ; Willis, 1977) et de certaines formes d'expressions langagières (commérage, joutes verbales, humour, etc.) (Eder, 1991 ; Eder & Enke, 1991, Fine, 1981 ; Labov, 1978 ; Lepoutre, 2001) ou encore la dynamique des interactions au sein et entre les groupes de pairs. Les recherches de Donna Eder (1985) et de Patricia et Peter Adler (1995) rendent notablement compte de la constitution de normes, de valeurs et de styles de communication qui participent de la stratification entre les enfants « populaires » et les enfants « impopulaires » dans les collèges américains. Peter et Patricia Adler, notamment, s'attachent à révéler les stratégies d'exclusion et d'inclusion mises en place par les groupes de préadolescents⁷ et n'hésitent pas à affirmer, sur la base de leurs observations, que ces dynamiques sont un apprentissage du conflit, de l'injure et de l'affrontement, susceptible de reproduire toutes les formes d'intolérance condamnées par une société fondée sur des valeurs démocratiques :

6. Pour une revue de la littérature des travaux en langue anglaise dans le domaine de la sociologie de l'enfance, nous renvoyons aux articles de Cléopâtre Montandon (1998) et de William Corsaro et Donna Eder (1990).

7. Précisons la spécificité des groupes (« cliques ») étudiés par les auteurs : « (...) they have a hierarchical structure, being dominated by leaders, and are exclusive, so that not all individuals who desire membership are accepted » (Adler & Adler, 1995, p. 145). En cela, ces groupes se distinguent du groupe de pairs tel que nous l'entendons ici et que D. Lepoutre définit de la manière suivante (par opposition à la « bande de jeunes ») : « De manière beaucoup plus banale, la sociabilité adolescente de la culture de rue s'épanouit dans le cadre de groupes informels, sans hiérarchie ritualisée ni dénomination particulière, forme d'agrégation juvénile que l'on retrouve dans de nombreuses sociétés et que l'on appellera ici les "groupes de pairs". Le groupe de pairs, c'est simplement la "bande de copains" qui ont l'habitude de traîner ensemble, qui ont tissé des liens au fil du temps, en bas des cages d'escalier, dans les rues de la cité, dans les classes d'école, sur les terrains de foot, dans les salles de sport, en colonie de vacances, dans les centres de loisirs... » (2001, p. 129).

Clique dynamics of inclusion and exclusion teach young people the fundamental values of conflict and prejudice. As such, they may form the basis for the societal reproduction of racism, anti-Semitism, sexism, and other forms of bigotry and discrimination. (p. 160)

Quant aux modes de sociabilité des jeunes dans l'espace public urbain en particulier, ils ont surtout suscité l'intérêt des sociologues de la jeunesse. L'enquête ethnographique de D. Lepoutre sur les pratiques d'adolescents dans un grand ensemble de la banlieue parisienne en est un exemple (2001)⁸. Cette étude, initialement centrée sur les échanges de violence, s'est élargie aux formes d'interactions verbales et autres productions symboliques d'une *culture de rue*, que le sociologue définit comme « un système unifié d'attitudes personnelles et de relations, [...] dont l'unité puise sa source, d'une part, dans la conscience de groupe exprimée par ses membres et, d'autre part, dans les lieux où cette culture trouve son autonomie de développement, à savoir les espaces publics extérieurs » (2001, p. 28). La notion de « rue » est retenue par l'auteur, parce qu'elle est, pour les enfants et les adolescents qui composent sa population, le signifiant « évident » de l'espace public urbain. D. Lepoutre rend ainsi compte de modes de sociabilité juvénile (caractérisés notamment par un fort attachement résidentiel, des relations interethniques spécifiques et un réseau dense d'interconnaissance) liés au « contexte urbanistique, social, ethnique et démographique » du quartier (p. 27).

La recherche que nous présentons ici, bien que portant sur une population globalement plus jeune, s'inscrit dans la lignée du travail entrepris par Lepoutre. Elle se fonde sur une démarche qui vise aussi à rendre compte (en partie au moins) de la dimension culturelle des modes de sociabilité enfantine (entendus comme « un code de relations, un système de valeurs et de représentations formant un ensemble cohérent » (p. 24). Précisons cependant que nous avons préféré employer la notion de *zanka* plutôt que le concept de *culture de rue*, afin d'appréhender la production symbolique des enfants dans un espace social et physique particulier – l'espace public urbain – sans signifier son indépendance (sinon méthodologique) relativement à des sphères d'activité comme la famille ou l'école. Nous n'ignorons donc pas que la *zanka* s'inscrit dans une configuration sociale plus large, composée de sphères d'activités plus contraignantes (au sens sociologique). Notons par ailleurs que si la notion de « rue » est un signifiant évident pour les enfants et les adolescents que D. Lepoutre a rencontrés, ce n'est pas le cas pour notre population.

8. L'étude de D. Lepoutre porte sur une population de jeunes âgés de 10 à 16 ans.

Le quartier et sa population

Situé dans une commune périphérique de la ville de Genève, le quartier dans lequel nous avons effectué notre étude⁹ se compose essentiellement d'une grande barre d'immeubles en « L » de 500 logements HBM (habitations bon marché) pour environ 1 200 habitants. Le bâtiment a été construit à la fin des années 1960. Aux alentours, les logements sont des collectifs de taille plus réduite et, pour certains, de construction plus récente. Trois rues à faible trafic desservent l'ensemble. L'une d'entre-elles borde un grand parking le long de la barre d'immeubles et se prolonge vers le complexe sportif situé à l'extrémité nord du quartier, à quelques centaines de mètres. Une zone industrielle, des terrains de football, une route périphérique à quatre voies ainsi qu'une zone pavillonnaire marquent, par ailleurs, les limites de l'aire géographique investiguée.

En son centre, le quartier possède une école qui accueille environ 450 enfants (dont certains habitent le quartier avoisinant). Les préaux (« le préau des grands », « le préau des petits » et « le terrain de basket ») composent la majeure partie de ce que les habitants appellent « le parc », très fréquenté en dehors du temps scolaire par les enfants et les adolescents (et dans une moindre mesure par les adultes)¹⁰. Notons également la présence d'une « maison de quartier » (dans laquelle des activités sont parfois organisées pour les enfants) ainsi que trois petits commerces : une épicerie, un coiffeur et une boulangerie disposant d'une terrasse abritée. Au bord de la route périphérique, derrière le parking, une station service fait office de « dépanneur » le dimanche.

La base de données scolaire du canton de Genève (année 2002-2003)¹¹ nous permet de dégager quelques-unes des caractéristiques socio-démographiques des enfants scolarisés dans le quartier¹². Ainsi, les 433 élèves recensés (âgés de 6 à 14 ans) se répartissent de la manière suivante selon leur milieu social d'appartenance¹³ : « Ouvriers » : 241 (55.7 %), « Employés

9. L'étude a été réalisée par immersion partielle dans le terrain. Durant trois ans nous avons animé des bibliothèques de rue pour l'organisation ATD-Quart Monde. Cela nous a permis de rencontrer progressivement les enfants, les habitants du quartier, les travailleurs sociaux, ainsi que quelques instituteurs. Nous avons également été amenées à participer à l'organisation de fêtes et autres animations. Le recueil de la majeure partie des données s'est fait sur un mode ethnographique : observations, entretiens avec grille, entretiens à partir de photographies et discussions informelles.

10. Par contraste, le caractère désolé du quartier durant les vacances d'été est frappant.

11. Taux calculés à partir d'un extrait de la Base de Données Scolaires (BDS) du Service de la Recherche en Éducation de Genève (SRED), données au 31 janvier 2002.

12. Le quartier avoisinant dans lequel habite la majorité des enfants de cette école présente les mêmes propriétés sociologiques (CSP et nationalité des enfants).

13. La catégorie socio-professionnelle de l'élève est calculée à partir de la CSP des responsables légaux de l'enfant (parents, père, mère ou autre) ou, le cas échéant, des personnes auprès desquelles il est domicilié.

et cadres intermédiaires » : 85 (19.6 %), « Petits indépendants » : 17 (3.9 %), « Cadres supérieurs et dirigeants » : 22 (5.1 %), « Divers et sans indication » : 68 (15.7 %).

L'école compte, par ailleurs, 127 enfants d'origine suisse (29.3 %) pour 306 enfants d'origine étrangère (70.1 %). Les pays étrangers les plus représentés sont le Portugal (78 enfants) et le Kosovo (74 enfants)¹⁴.

Enfin, 223 élèves de l'école ont entre 9 et 14 ans (59 élèves de 9 ans, 47 élèves de 10 ans, 65 élèves de 11 ans, 52 élèves de 12 ans, 27 élèves de 13 ans et 2 élèves de 14 ans). Parmi eux, 129 habitent dans la *zanka* que nous avons étudiée et environ 65 composent notre population.

Une espèce de code, jamais écrit...

Une espèce de code, jamais écrit mais rigoureusement appliqué, régente tous les groupes ; [...]. Une hiérarchie, à la fois stricte et subtile, règne entre membres : hiérarchie de l'âge, avec les relations ambivalentes entre grands et petits, protection et respect ; hiérarchie de l'astuce : il faut des meneurs et des menés, et les uns comme les autres savent se trouver, se reconnaître et s'accepter. (M. Crubellier, *L'enfance et la jeunesse dans la société française : 1800-1950*, pp. 59-60)

Se demander *ce qui se joue* entre les enfants dans la *zanka* est l'ébauche d'une problématique fondée sur une série de questions que nous pouvons résumer, de manière brutale, en trois points : (1) Qu'est-ce que les enfants font dans la *zanka* ? (2) Qu'est-ce qui fait qu'ils font ce qu'ils font ? (3) Qu'apprennent-ils (et comment apprennent-ils) lorsqu'ils font ce qu'ils font ?

Pour le dire autrement, à partir du point de vue de connaissance que nous adoptons, notre recherche vise : (1) à décrire une partie des pratiques et comportements infantiles dans l'espace public urbain, (2) à saisir les *relations objectives* qui sont au principe de ces pratiques, (3) à appréhender ces pratiques et comportements sociaux en tant que producteurs de *dispositions*¹⁵.

14. Si l'on ramène ces chiffres à l'ensemble des enfants scolarisés dans le canton de Genève, on observe une surreprésentation des enfants de milieu populaire et d'origine étrangère. En 2002, les 34'734 enfants scolarisés de la première enfantine à la 6e primaire dans le canton de Genève se répartissent de la manière suivante selon la CSP : « Ouvriers » : 33.1 %, « Employés et cadres intermédiaires » : 38.3 %, « Petits indépendants » : 4.9 %, « Cadres supérieurs et dirigeants » : 18 %. Par ailleurs, 60.2 % des enfants sont d'origine suisse alors que 39.8 % sont étrangers. Source : *Annuaire statistique de l'enseignement public et privé à Genève 2003. Année scolaire 2002-2003*. Genève : SRED.

15. Pour E. Bourdieu : « avoir une disposition, c'est être enclin à agir régulièrement de telle ou telle manière, dans telle ou telle circonstance » (1998, p. 8). Précisons que le programme de la

En une première phase interprétative, « saisir les relations objectives au sein d'un espace social » signifie « mettre en visibilité » les relations qui s'établissent entre des positions que les acteurs occupent à un moment donné dans cet espace (pour reprendre les mots de Crubellier, nous distinguerons par exemple les « meneurs » et les « menés ») en fonction des ressources dont ils disposent et qu'ils peuvent mobiliser « en vue » d'acquérir une place « favorable » (Bourdieu, 1987).

Pour éviter tout malentendu, précisons que si nous suivons l'idée selon laquelle « il n'y a pas d'action désintéressée », nous n'entendons pas soutenir que les enfants pensent leurs actions de manière rationnelle (ou consciente) selon le coût qu'elles pourraient engendrer en regard des avantages dont ils pourraient en bénéficier. Il ne s'agit pas de cela. L'intérêt dont il est question ici, et pour lequel les enfants tendent plus ou moins à *s'investir*, est à comprendre au sens de *raison suffisante* :

Rompre avec l'économisme pour décrire l'univers des économies possibles, c'est échapper à l'alternative de l'intérêt purement matériel, étroitement économique, et du *désintéressement* et se donner le moyen de satisfaire au principe de raison suffisante qui veut qu'il n'y ait pas d'action sans raison d'être, c'est-à-dire sans intérêt ou, si l'on préfère, *sans investissement dans un jeu et un enjeu, illusio, commitment*. (Bourdieu, 1980, p. 85)

Cela signifie que l'analyse des pratiques des acteurs en termes d'échanges symboliques entend élargir la définition étroitement « matérielle » de l'économie (au sens d'économisme). À cet effet, Pierre Bourdieu distingue différents types de ressources tendant à devenir agissantes ou efficaces dans un espace social particulier. Il s'agit du *capital économique* (les biens économiques et matériels), du *capital social* défini comme « la somme des ressources, actuelles ou virtuelles, qui reviennent à un individu ou à un groupe du fait qu'il possède un réseau durable de relations, de connaissances et de reconnaissances mutuelles plus ou moins institutionnalisées, c'est-à-dire la somme des capitaux et des pouvoirs qu'un tel réseau permet de mobiliser » (Bourdieu & Wacquant, 1992, p. 95) et du *capital culturel*, entendu comme les savoirs, compétences et attitudes incorporés (goûts, expressions langagières, hexis corporelle, etc.), objectivés (livres, disques, œuvres d'art, etc.) et institutionnalisés (sanctionnés par un diplôme reconnu par une institution).

À partir de là, nous proposons d'appréhender la position occupée par les enfants dans la *zanka* en fonction de la *structure du capital* qu'ils détiennent et de la *valeur* qui lui est attribuée par le groupe de pairs. Cette perspective met en avant un premier trait caractéristique de la *zanka*, à

sociologie dispositionnaliste – et particulièrement de la « sociologie-psychologique » telle que la définit B. Lahire – vise à analyser ces dispositions en tant que produit de la socialisation.

savoir le caractère foncièrement inégalitaire des modes de sociabilité qui y ont cours.

En ce sens, les observations et les entretiens que nous avons conduits témoignent du relatif consensus (nous reviendrons sur les différences inter-individuelles) qui s'établit entre les enfants lorsqu'il s'agit de distinguer les « meneurs » des « menés » ou, pour reprendre leurs propres mots, les « connus » des « perdus ». Les enfants s'accordent en effet à attribuer à la force physique et à l'aspect vestimentaire (entre autres) une importance cruciale pour asseoir une position dominante dans la *zanka* :

Cécile¹⁶, 11 ans, 6^e primaire

D.M. : « Est-ce que tu dirais que dans le quartier, y'a des enfants qui font leur loi ? »

Cécile : « Oui. »

D.M. : « Tu dirais que c'est qui ? »

Cécile : « Kolade... »

D.M. : « Kolade... »

Cécile : « Parce que c'est le... comment dire... le plus fort de l'école... alors y'a la plupart des gens ils ont peur de lui, alors on le... on l'obéit, on l'écoute... »

Sadjia, 10 ans, 5^e primaire

D.M. : « Est-ce que tu dirais qu'y a des enfants dans le quartier qui font leur loi ? »

Sadjia : « Euh oui. »

D.M. : « Tu peux me dire qui c'est ? »

Sadjia : « Tu l'dis à personne hein ? »

D.M. : « Non c'est confidentiel..., tout. »

Sadjia : « Euh Kolade et Luis. »

D.M. : « D'accord. »

Sadjia : « C'est eux qui font la loi on dirait ici, parce que tu vois un jour j'suis passée aux cuisines scolaires, tout plein de fois, pis c'était, pis y'avait Luis et pis Kolade pis il fait... »

D.M. : « Y'avait ? »

Sadjia : « Luis et Kolade... »

D.M. : « Ah ouais... »

Sadjia : « Pis ils faisaient comme leurs commandants : "Hein c'est moi l'premier ! Hein c'est moi qui prend la glace le premier !" Pis aux cuisines scolaires euh, mêmes les dames des cuisines scolaires y disent ça, devant eux... »

D.M. : « Qu'ils font leur loi ? »

Sadjia : « Ouais. »

D.M. : « Et euh, c'est des copains à toi ? »

16. Pour respecter l'anonymat des personnes concernées par cette étude, nous avons changé leur prénom.

Sadjia : « Moi j'les aime pas. »

D.M. : « Tu... »

Sadjia : « Ils sont pas gentils... »

Luis et Kolade font donc figure de dominants. On leur obéit, on les écoute, par crainte, « parce qu'ils sont les plus forts », mais aussi parce qu'ils sont « populaires ». À propos de Kolade, Camilla, 10 ans, précise : « C'est comme le chouchou de la bande... [...], il est aimé partout hein lui... ».

Mais il y a plus. Et cela nous amène à mettre en évidence une seconde caractéristique des modes de relations propres à la *zanka*. Le *sens du jeu*, entendu comme une « maîtrise pratique de la logique ou de la nécessité immanente d'un jeu qui s'acquiert par l'expérience du jeu et qui fonctionne en-deçà de la conscience et des discours » (Bourdieu, 1987, p. 77), s'oppose à la logique de la règle impersonnelle, extérieure aux individus, qui sanctionne les pratiques et les comportements au sein des *espaces sociaux formels* :

Des notions que j'ai élaborées peu à peu, comme la notion d'habitus, sont nées de la volonté de rappeler qu'à côté de la norme expresse et explicite ou du calcul rationnel, il y a d'autres principes générateurs des pratiques. Cela surtout dans des sociétés où il y très peu de choses codifiées ; en sorte que, pour rendre compte de ce que les gens font, il faut supposer qu'ils obéissent à une sorte de « sens du jeu » comme on dit en sport [...]. (Bourdieu, 1987, p. 77)

Le *sens du jeu*, qui relève de savoirs ou de connaissances des manières de faire et de paraître, valorisées dans le groupe de pairs, s'acquiert, pour l'essentiel, par *mimétisme*¹⁷. À partir de là, il nous est possible d'observer que si la force physique dont fait usage un enfant comme Kolade pour se faire « respecter » (« Bon Adrien il est pas fort, alors si il m'énerve, soit je lui colle une gifle, ou soit... voilà quoi... ») lui confère un supplément de pouvoir et de popularité, ce n'est de loin pas la seule « compétence » dont il dispose. Cet enfant parvient, par ailleurs, à jouer le jeu subtil de la *conformité* et de la *distinction* qui lui permet d'acquérir une *reconnaissance*, si ce n'est de tous les enfants, au moins de ceux qui prétendent également au « titre » de « connu » ou de « star ».

À cet âge de la vie où les individus sont en grande partie dépendants de leurs parents et n'ont pas à proprement parler de place dans la hiérarchie sociale globale ou même locale, la réputation individuelle ne peut dépendre ni du capital économique, ni du statut professionnel, ni même du statut familial. Elle réside donc toute entière dans la personne physique et dans les conduites per-

17. Le terme de mimétisme renvoie à des apprentissages qui ne supposent pas la reproduction consciente d'une action ou d'une parole. (Sur ce point, voir Bourdieu, 1980, p. 123)

sonnelles en accord avec les valeurs partagées par les membres du groupe¹⁸. Pour les garçons¹⁹, la recherche de prestige, qui participe fondamentalement à la construction de l'identité virile, passe par la démonstration spectaculaire des capacités physiques et mentales et par une mise en spectacle très élaborée de soi-même. (Lepoutre, 2001, p. 348)

Besim tente de définir « cette mise en spectacle élaborée », en parlant de deux de ses camarades :

Besim, 13 ans, 6^e primaire

Besim : « Ben c'est un mélange d'humour, de la méchanceté, de la moquerie, puis j'sais pas, voilà. »

D.M. : « Et tu penses que ton prof' pense la même chose que toi ? »

Besim : « Non, il apprécie mais il sait pas tout ça, tout ce qu'ils [ses copains] peuvent mélanger..., parce qu'avec lui on est..., parce que lui il nous fait calmer, il est gentil, il est drôle, il est sympathique. »

Ce dont parle ici Besim, ce sont bien des manières de faire et de paraître, qui se traduisent par une gestuelle et la maîtrise de certaines formes de langage. Ajoutons-y le port de vêtements de marque, associé ici au style « racaille »²⁰, qui a les faveurs des enfants du quartier que nous avons analysé :

Luis, 12 ans, 7^e, (Cycle d'orientation)

D.M. : « C'est quoi les habits que tu préfères..., le look ? »

Luis : « Des trainings. »

D.M. : « Des trainings avec des marques ? »

Luis : « Euh... Oriole c'est pas vraiment une marque mais y'a Adidas juste à côté. [Luis fait référence au training du club de foot dans lequel il joue (Oriole) et qu'il porte au moment de l'interview]. J'mets des trainings jolis. »

D.M. : « ... des jolis trainings... »

Luis : « ... qui font de l'effet... »

18. Précisons que nous nuancerons ce propos pour montrer que la *zanka* n'est de loin pas hermétique aux critères de sélection et de hiérarchisation propres à l'école.

19. Nos observations tendent à montrer une valorisation de la force physique également dans le comportement des filles : « Moi, dans mon ancienne école c'était moi qui était le plus connu dans le village, j'étais la..., j'étais la..., c'est moi qui étais connue, parce que j'étais la plus forte, j'étais la plus grande, j'étais la plus..., j'étais tout... mais au moins... » ; « La plus forte ? » ; « Plus forte, j'étais la plus forte » (Camilla, 10 ans, 5^e primaire).

20. Le style « racaille » est dominant dans les quartiers péri-urbains à forte densité de population ouvrière. Il s'agit d'un style qui trouve son origine dans le mouvement hip-hop aux États-Unis. Les jeunes « racailles » écoutent de la musique « rap » ou « R&B », portent des habits de marque (joggings, baskets, casquettes, etc.), se promènent généralement en groupe et ont la réputation d'être bagarreurs.

- D.M. : « Et pourquoi ? »
 Luis : « Parce que c'est mon style. »
 D.M. : « C'est ton style..., est-ce que tu connais le style "skater" ? »
 Luis : « Skater ? Excuse-moi pour le mot, mais c'est caca pour moi. »
 D.M. : « Et c'est quoi comme style d'après toi ? »
 Luis : « Pfff... »
 D.M. : « Tu décrirais comment ? »
 Luis : « C'est..., c'est un style de fou. »
 [...]

 D.M. : « Racaille, t'aimes bien ? »
 Luis : « Oui »
 D.M. : « Et... ? »
 Luis : « Ca tue, ça déchire racaille ! »
 D.M. : « Ca tue, ça déchire..., donc c'est bien... »
 Luis : « Ouais. »

Une observation prolongée des pratiques et des modes de relations entre les enfants permet de rendre compte d'une batterie de valeurs reconnues par le groupe de pairs (la force physique, l'humour, le courage, une attitude « cool », etc.). Néanmoins, tout se passe comme si les préadolescents tendaient à euphémiser leur croyance dans le jeu, par crainte de se voir signifier « qu'ils se la pètent trop » (on dira cela par exemple d'un enfant qui tend « trop » à faire sa loi). On observe notamment cette tendance lors d'entretiens avec des enfants qui, lorsque la question du style vestimentaire est abordée, affirment d'emblée adopter un style « normal », avant de préciser leurs préférences, et expliquer finalement que le seul style qui vaille réellement (qui « déchire ») est le style « racaille ».

C'est en ce sens que l'on parle de la maîtrise pratique du jeu comme d'un dosage subtil entre *conformisme* et *distinction*. Jeu subtil, qui nécessite une perception fine des codes implicites qui régissent les relations au sein du groupe de pairs. C'est en ce sens également que l'on peut comprendre les propos de Bourdieu lorsqu'il écrit : « Les sociétés très peu codifiées, où l'essentiel est laissé au sens du jeu, à l'improvisation, ont un charme fou et, pour y survivre, et surtout pour y dominer, il faut avoir un génie des relations sociales, un sens du jeu absolument extraordinaire » (1987, p. 99).

Un dernier extrait d'entretien à propos d'une fille « que personne n'aime » nous donne des exemples de « manières d'être et de faire » qui sont perçues comme non conformes aux attentes du groupe de pairs. Elles concernent ici la tenue vestimentaire, qui ne doit pas être trop ostentatoire ou trop étudiée. Cet extrait suggère également – et c'est aussi dans ce but que nous le proposons ici – que l'espace social que nous avons analysé n'est pas « hermétique » aux principes de classements, de jugements et de perceptions développés par l'institution scolaire.

Malika, 11 ans, 5^e primaire, et Dalinda, 12 ans, 5^e primaire.

- D.M. : « Et autrement des personnes..., des enfants avec qui tu veux rien avoir... (que) t'aimes pas du tout... ? »
- Malika : « Euh... y'a... Adrianna, c'est une nouvelle à l'école..., j'ai pas du tout envie de la connaître... »
- D.M. : « Pourquoi ? »
- Malika : « J'sais pas elle a l'air pas cool... »
- Dalinda : « C'est une pute... »
- Malika : « Ouais voilà... »
- D.M. : « Quoi c'est une pute ? Attends, attends..., vas-y, pourquoi ? Qu'est-ce qui te fait dire qu'elle est pas bien ?... C'est dans l'habillement... ? »
- Dalinda : (En même temps) « Elle s'habille pas bien... voilà. »
- D.M. : « Elle s'habille comment ? »
- Dalinda : « Euh un peu pour les... les... enfin comme les jeunes, les grandes... les grandes filles quoi... »
- Malika : « Les plus grandes... »
- D.M. : « Et ça c'est pas bien ? »
- Malika : « Des jupes et tout ça quoi... »
- Dalinda : « Voilà, et pis des hauts comme ça... » (prend une allure moqueuse qui ne décrit pas l'habit)
- D.M. : « Mais des trucs modernes ou pas modernes ? »
- Dalinda : « Euh... »
- D.M. : « C'est racaille ou pas racaille ? »
- Dalinda : « Nooon trop pas ! c'est pas racaille... »
- Malika : « C'est pas racaille... »
- D.M. : « Elle est plutôt euh... »
- Malika : « C'est des trucs serrés tout ça... »
- Dalinda : « Ouais... pour les grandes... »
- Malika : « C'est beau quoi c'qu'elle habille, mais c'est pas plutôt... c'est pas pour son âge... j'sais pas elle habille des pulls comme ça, y'a même pas d'truc là... c'est beau... »
- Dalinda : « Pis personne l'aime... »
- Malika : « Ouais voilà... »
- D.M. : « Ok... et elle est arrivée cette année... »
- Dalinda : « Ouais. »
- Malika : « Ouais..., mais n'empêche elle est belle hein... »
- D.M. : « Elle est belle ? »
- Malika : « Ouais. »
- Dalinda : « Ouais. »
- D.M. : « C'est pour ça qu'vous l'aimez pas ? » (rire)
- Malika : « Nooon ! Trop pas, trop pas ! »
- Dalinda : « Nooon ! »
- Malika : « Non c'est pas pour ça... j'sais pas... »
- Dalinda : « On est pas jalouses hein ! »
- Malika : « Trop pas... »
- D.M. : « Pis les autres ils l'aiment bien ? »
- Malika : « Non y'a personne qui l'aime. »
- Dalinda : « Y'a quelques-unes de sa classe... »

Malika : « Ouais mais elle est en spécialisé, alors en spécialisé ils sont pas beaucoup... alors y'a qu'ceux d'sa classe qui l'aiment bien... »

La dernière remarque de Malika, à propos des enfants qui suivent leur scolarité en classe spécialisée, est forte de sous-entendus que nous avons notés à plusieurs reprises et qui se font incidemment l'écho des classements scolaires²¹. De même, lorsque Sadjia, qui juge négativement les démonstrations de force de ses camarades, dit : « Pis aux cuisines scolaires euh, même les dames des cuisines scolaires y disent ça, devant eux... », elle rend compte d'une perception qui reflète les jugements de valeur légitimes. L'enfant cherche ainsi à appuyer son argumentation face à l'interviewer en affirmant que « même » les responsables des cuisines scolaires pensent comme elle.

Cette observation est corroborée par une étude de Millet & Thin (2004) sur les parcours d'adolescents en rupture scolaire. Ces auteurs montrent en effet que si le groupe de pairs agit le plus souvent comme un « refuge symbolique » pour les jeunes en voie de déscolarisation, il n'en demeure pas moins que les plus réfractaires à l'École ont intériorisé « la légitimité des hiérarchies scolaires » :

Ainsi, le stigmate scolaire peut être relayé par les pairs eux-mêmes, par des plaisanteries humiliantes s'appuyant sur le niveau scolaire réel ou supposé des uns et des autres.²² [...] Si les moqueries sur le thème scolaire sont ambivalentes et peuvent cohabiter avec des revendications du refus du jeu scolaire, l'usage des résultats scolaires par des collégiens qui ne sont pas « bons élèves », pour discréditer d'autres collégiens participant du même univers de sociabilité juvénile, souligne la prégnance des classements scolaires jusque chez les collégiens les plus réfractaires aux exigences scolaires. (Millet & Thin, 2004, p. 276)

Récapitulons. Les modes de sociabilité étudiés dans la *zanka* présentent deux caractéristiques majeures : d'une part, les relations entre enfants s'organisent sous une forme clairement inégalitaire, d'autre part, les pratiques sont, pour l'essentiel, régies par *le sens du jeu* (la maîtrise pratique de règles implicites). Il serait toutefois erroné de considérer la *zanka* comme un espace autonome. Les enfants sont en effet amenés à fréquenter d'autres espaces sociaux, en particulier l'école, ce qui – et nous venons d'en donner une première illustration – n'est pas sans influence sur leurs pratiques dans la *zanka*.

21. Les enfants scolarisés dans les classes spécialisées (classes de rattrapage) tendent à être dévalorisés socialement dans le groupe de pairs qui les qualifient rapidement de « pas intelligents ».

22. Un exemple des remarques humiliantes qui ont cours dans le groupe de pairs est donné par ce collégien interviewé par les sociologues : « Il y a les moqueries des copains aussi ! C'est-à-dire : "Ah t'as redoublé, t'es encore en 5e et tout !" ; Eux ils disent : "Qu'est-ce que t'en sais, toi, t'es encore en 5e" » (Millet & Thin, 2004, p. 276). Précisons que le Collège, en France, correspond au Cycle d'orientation, à Genève.

PLURALITÉ DES ESPACES SOCIAUX

L'hétérogénéité de la configuration sociale que fréquente un individu suppose que les dispositions qu'il acquiert se renforcent (lorsque plusieurs espaces requièrent les mêmes manières de faire, d'être ou de penser) ou, à l'opposé, se « télescopent ». Pour l'objet qui nous intéresse, et à partir d'un modèle d'analyse fondé sur une économie du symbolique, nous considérons comme indicateur de l'hétérogénéité des dispositions acquises par un enfant le *degré* et la *forme* de son *investissement* dans la *zanka*. Le *degré d'investissement* étant lié à la *force de sa croyance* (que nous définissons comme la foi en la légitimité des valeurs partagées par les acteurs évoluant dans un même univers social)²³ et sa *forme* étant tributaire de la *maîtrise pratique du « jeu »* (la *croyance* et le *sens du jeu* étant des dispositions, au sens où nous l'entendons ici).

Ce que nous voudrions suggérer, c'est que l'analyse d'un espace social comme la *zanka* nécessite la prise en compte de son articulation avec d'autres cadres socialisateurs (famille, école, club sportif ou institution religieuse, etc.). Pour cela, nous nous référons à une sociologie dispositionnaliste fondée sur le concept d'*acteur pluriel* :

Un acteur pluriel est [...] le produit de l'expérience – souvent précoce – de socialisation dans des contextes sociaux multiples et hétérogènes. Il a participé successivement au cours de sa trajectoire ou simultanément au cours d'une même période de temps à des univers sociaux variés en y occupant des positions variées. (Lahire, 2001, p. 42)

Chaque « univers social » n'a pas le même pouvoir d'imposition et de reconnaissance des manières de faire, de paraître et de penser. Certains, comme l'école, sont plus légitimes que d'autres. De ce fait, l'aptitude que montre un enfant comme Kolade à maîtriser le jeu de la distinction et du conformisme dans la *zanka* peut se révéler inopérante, voire dévalorisée, au sein de l'institution scolaire. C'est pour cette raison que nous n'entendons pas ici poser un regard « d'étonnement émerveillé » sur certaines des compétences dont témoignent les enfants les plus populaires dans la *zanka*, tant il est vrai que « la loi officielle, [...] ne cesse d'être valide et [...] se rappelle aux dominés dès qu'ils sortent de la région franche où a cours le franc parler » (Bourdieu, 1982, p. 67). C'est pour cette raison également que nous proposons dans le point suivant de montrer comment l'opposition conceptuelle entre un *espace social informel* et un *espace social formel* permet de concevoir, d'une part, la relation qui s'établit entre la *zanka* et l'École et, d'autre part, les implications de cette relation sur la socialisation des enfants.

23. Notons également que tous les enfants ne disposent pas des mêmes ressources à faire valoir (ou *capital hérité*). Avoir un grand frère « connu » par exemple ne relève d'aucun investissement et confère à la petite sœur ou au petit frère un surplus de capital social.

L'opposition formel/informel

À l'état isolé, les concepts d'*espace social formel* et *informel* tendent à n'apparaître que comme une « simple terminologie classificatoire » sans grande valeur heuristique (Bourdieu, Chamboredon & Passeron, 1983, p. 54). Nous aimerions cependant montrer, qu'associée au point de vue de connaissance que nous adoptons ici, l'opposition *formel/informel* apporte un éclairage sur les phénomènes que nous analysons. À cette fin, nous allons poursuivre notre raisonnement en mobilisant le concept de *forme scolaire*, développé par G. Vincent, B. Lahire et D. Thin (1994).

La forme scolaire – dont nous énumérons ici de manière laconique les spécificités – rend compte (Thin, 1998, pp. 24-26) d'un mode de socialisation basé sur :

1. la séparation des activités éducatives et des autres activités sociales,
2. l'importance de la règle et de l'apprentissage selon la règle,
3. une stricte structuration de l'emploi du temps de l'élève,
4. des apprentissages séparés de la pratique.

Ce mode de socialisation scolaire est progressivement (et de manière non linéaire) devenu prédominant dans les sociétés industrielles (depuis ses premières manifestations – notamment en France – dans le courant du XVI^e siècle) :

La prédominance du mode scolaire de socialisation dans nos formations sociales va au-delà de l'importance de l'école comme institution. Outre le poids de la scolarisation dans nos formations sociales, le rôle des classements, des jugements, des perceptions scolaires hors de l'institution scolaire, la prédominance du mode scolaire de socialisation se manifeste par le fait que la forme scolaire a largement débordé les frontières de l'école et traverse de nombreuses institutions et de nombreux groupes sociaux. (Thin, 1998, pp. 29-30)

Au-delà de son caractère descriptif, le concept de forme scolaire permet d'appréhender le « principe d'engendrement » de la relation pédagogique dans le rapport impersonnel à des règles (Vincent *et al.*, 1994, p. 13), avec ce que cela suppose de relatif à l'organisation politique des démocraties occidentales. La forme scolaire et la constitution de l'État comme forme gouvernementale se développent, en effet, conjointement. La citoyenneté, comme fondement idéologique d'une société démocratique, ne saurait organiser la société sans s'incarner dans les règles juridiques qui la fondent, c'est-à-dire sans la constitution des institutions (Schnapper, 2000) :

Dans l'école, les élèves, quelles que soient leurs origines historiques, leurs appartenances à une Église et leurs origines sociales, sont traités de manière égale. C'est un lieu, au sens matériel et abstrait du terme, qui est construit contre les inégalités réelles de la vie sociale, pour résister aux mouvements de la société

civile. L'ordre de l'École est donc analogue à l'ordre de la citoyenneté, impersonnel et formel. L'abstraction de la société scolaire doit former l'enfant à comprendre et maîtriser l'abstraction de la société politique. (p. 156)

À l'École, ce n'est donc pas aux personnes en tant que telles que l'on obéit, mais à des règles qui s'imposent à tous. Les codes qui édictent les normes et qui régissent les conduites sont déposés, de manière impersonnelle, dans l'institution. Dans un *espace formel*, la règle objectivée et impersonnelle remplace la règle tacite et implicite (le *sens du jeu*) de l'*espace informel*. Alors que, dans la *zanka*, le pouvoir ne relève pas d'un règlement qui serait « le même pour tous » mais s'incarne dans les personnes qui détiennent un surplus de légitimité et qui témoignent, par là-même, d'un investissement constant et régulier dans cet espace :

[...] il ne suffit pas aux dominants de laisser faire le système qu'ils dominent pour exercer durablement la domination ; il leur faut travailler quotidiennement et personnellement à produire et reproduire les conditions toujours incertaines de leur domination. (Bourdieu, 1980, pp. 222-223)

Différents sur le plan des *relations de pouvoir*, l'espace scolaire et l'espace public urbain se distinguent également par les *savoirs* dont ils impliquent la maîtrise. Dans l'espace scolaire, les savoirs transmis sont objectivés, constitués comme tels, séparés de l'univers de la pratique. On n'apprend pas par mimétisme, mais on favorise au contraire une attitude réflexive vis-à-vis de l'apprentissage. L'espace scolaire, en tant qu'*espace social formel*, est le lieu de la constitution de savoirs codifiés, objectivés, délimités, formalisés et sélectionnés par une instance *officielle*. Comme le montre le travail de Lahire sur l'échec scolaire à l'école primaire, l'école valorise notamment un rapport réflexif et distancié au *langage*. Ce rapport particulier au langage autorise de le traiter comme un objet, de le « disséquer », de l'analyser et de le manipuler à partir de règles d'énonciations extérieures aux modes d'expression langagière ordinaires (Lahire, 1993).

Rapports de domination entre espaces sociaux formel et informel

Espaces sociaux formel et informel se distinguent, nous l'avons vu, par le degré de formalisation des savoirs, des apprentissages normatifs et pratiques, ainsi que par la forme de relation de pouvoir qu'ils privilégient. Précisons que cette polarisation est idéaltypique. Il existe dans les faits des influences et des importations entre les différents espaces qui constituent une configuration sociale. Les travaux sur la forme scolaire montrent par exemple clairement l'extension de celle-ci au-delà de l'institution scolaire

(i.e. les formes d'enseignement de la musique ou de la danse, la structure des entraînements sportifs, la codification des jeux d'enfants, la « pédagogisation » des activités familiales, etc.). Inversement, la relation pédagogique, fondée sur des règles *impersonnelles* et *universelles*, ne détient pas le monopole des formes de sociabilité à l'École. La maîtrise réflexive des règles édictées par l'institution scolaire n'est pas une condition suffisante pour réussir son cursus. Les enfants qui sont le plus performants à l'école sont également ceux qui en maîtrisent les codes implicites :

Être bon élève, ce n'est pas seulement être capable d'assimiler les savoirs et savoir-faire complexes. C'est aussi être disposé à « jouer le jeu », à exercer un métier d'élève qui relève du conformisme autant que de la compétence. (Perrenoud, 1984, p. 305)

Par conséquent, il ne s'agit pas de laisser entendre qu'il existerait des univers parallèles et indépendants, les uns laissant libre cours au sens du jeu, alors que les autres seraient seuls régis par des règles impersonnelles et universelles.

L'opposition conceptuelle entre *espaces formel* et *informel* reste néanmoins pertinente pour mettre en évidence les rapports de domination qu'entretiennent les différents univers sociaux entre-eux. Nous avons en effet souligné le fait que le mode de domination dans l'espace scolaire possède les mêmes caractéristiques que celui qui prévaut, plus largement, dans nos sociétés démocratiques. Cette forme de relation sociale a été qualifiée de domination « légale » par Max Weber :

[...] les membres du groupement, en obéissant au détenteur du pouvoir, n'obéissent pas à sa personne mais à des règlements impersonnels, par conséquent ils ne sont tenus de lui obéir que dans les limites de la compétence objective, rationnellement délimitée, que lesdits règlements fixent. (1995, p. 291)

À partir de là, nous pouvons considérer que les dispositions acquises et requises au sein de l'espace scolaire sont plus *légitimes* (bénéficient d'une plus grande reconnaissance sociale) que les dispositions produites et requises dans un *espace social informel* comme la *zanka*²⁴.

Le degré de formalisation et d'objectivation des savoirs propres aux différents espaces permet également de les hiérarchiser. Nous avons vu que dans un *espace social informel*, les connaissances, les manières de faire et

24. Bien qu'il n'existe pas, comme le souligne Max Weber, de rapports de pouvoir fondés sur un type « pur » de domination : « Ce que nous venons de dire ne laisse aucun doute sur le fait que les groupements de domination examinés jusqu'à présent et qui n'appartiennent qu'à l'un ou l'autre des types "purs" sont extrêmement rares. [...] D'une façon générale, il faut retenir que le fondement de toute domination, donc de toute docilité, est une *croyance*, croyance au prestige du ou des gouvernants ». (Weber, 1995, p. 345)

de paraître ne sont pas objectivées. Dans la *zanka*, l'« apprendre » n'est pas formellement distinct du « faire ». Les savoirs et savoir-faire n'existent, pour l'essentiel, qu'à l'état incorporé et les apprentissages ne se font pas dans le cadre d'une relation pédagogique mais par mimétisme. L'étude de B. Lahire (1993) met bien en évidence les rapports de domination qu'entraînent ces différents modes d'appropriation des savoirs. Lahire distingue ainsi deux types de rapports au monde, qu'il associe soit à l'univers scolaire, soit à l'univers de la pratique : le « rapport scriptural-scolaire » et le « rapport oral-pratique » au monde. Ce que montre cette étude, c'est que la maîtrise des formes sociales fondées sur un mode scriptural-scolaire tend à asseoir la domination de ceux qui la détiennent aux dépens de ceux qui en sont privés :

[...] Ceux qui agissent selon les règles, ceux qui savent les principes, écrit Lahire, se distinguent de ceux qui agissent par routine, par imitation. [...] ceux qui maîtrisent les règles maîtrisent les formes de relations sociales et, du même coup, les êtres sociaux qui agissent sans principe, sans règles explicites. On voit bien ici combien rapports au monde (dispositions cognitives, mentales...), mode de socialisation, formes d'exercice du pouvoir et rapports entre groupes sociaux sont intimement liés. (p. 41)

CONCLUSION

Nous avons essayé, tout au long de cet article, de montrer quelles perspectives d'analyse pouvait laisser entrevoir une opposition conceptuelle entre *espace social formel* et *espace social informel*. À cet effet, nous avons mobilisé un outillage conceptuel fondé sur une économie du symbolique d'une part, et sur le modèle de l'homme pluriel d'autre part. Nous avons ainsi tenté d'apporter un éclairage sur *ce qui se joue* entre les enfants dans l'espace public urbain (ou *zanka*). Un détour par le concept de *forme scolaire* nous a permis de mettre en évidence certains des traits qui caractérisent les modes de sociabilité dans la *zanka*, en regard des formes de relations sociales qui prévalent dans un *espace social formel* comme l'école. Ce départ nous a amené à poser la question de la relation de domination qui s'établit entre ces deux espaces sociaux et de ses implications sur la socialisation des enfants. Pour conclure notre propos, nous aimerions revenir sur ce dernier point et, par un bref retour sur notre terrain, avancer quelques hypothèses.

Nous avons insisté sur le fait que la *zanka* ne saurait être entendue comme un espace autonome, hermétique aux influences d'autres cadres socialisateurs. Cela signifie que les enfants, dans l'espace public urbain, construisent certaines dispositions, mais mobilisent aussi des dispositions acquises dans d'autres espaces sociaux. De la même manière, chacun porte en soi un stock de dispositions – plus ou moins congruentes entre elles –

acquises dans une configuration sociale composée d'univers sociaux hétérogènes (au moins par leur degré de formalisation). La plupart des individus « font avec » ce stock de dispositions et agissent le plus souvent en conformité avec les attentes de l'espace fréquenté à un moment donné. Pour le dire autrement, ils « participent au jeu » propre à chaque univers. Nous avons par exemple observé que les enfants qui témoignent d'une maîtrise pratique des règles implicites dans la *zanka*, sont aussi des enfants qui réussissent un parcours scolaire sinon exceptionnel, au moins sans difficultés majeures. Les enfants que nous avons rencontrés tendent donc à se conformer aux normes, plus ou moins explicites, des espaces sociaux fréquentés (ce qui corrobore le modèle de l'homme pluriel). Néanmoins, nous avons également eu l'occasion de rencontrer ces « grands frères », adolescents et jeunes adultes, qui apparaissent comme « scotchés » à la *zanka*, alors même que la plupart des jeunes de leur âge investissent d'autres espaces. Ces jeunes montrent les signes d'un *surinvestissement symbolique* de la *zanka*, avec pour corollaire un désinvestissement de la sphère scolaire (ou professionnelle) et/ou familiale²⁵.

Aussi, sans prétendre que la *zanka* est un espace autonome, nous voudrions défendre l'idée selon laquelle elle tend à le devenir pour une minorité d'enfants et d'adolescents (engagés dans un processus de rupture scolaire ou familiale). Des études montrent, par exemple, que les jeunes les plus exposés à une déscolarisation précoce, témoignent d'une incapacité à marquer une rupture entre le temps de l'apprentissage scolaire et le temps « hors classe », de même qu'une réticence à opérer une rupture symbolique entre une économie propre à la sociabilité juvénile et les logiques qui ont cours dans l'enceinte scolaire (refus de retirer sa casquette, déplacements fréquents, prises de parole intempestives, provocations d'enseignants, etc.). Si ces modalités de « non-participation au jeu scolaire » (Thin, 1999) ne sauraient être, dans tous les cas, attribuées à la seule influence des injonctions propres au groupe de pairs, et si, de ce fait, nous devons les analyser relativement à une configuration sociale plus large, il reste que, pour aller plus loin dans la compréhension des modes de sociabilité des enfants et des adolescents, l'opposition conceptuelle entre un *espace social informel* et un *espace social formel* apporte un éclairage supplémentaire sur les processus qui conduisent certains jeunes à rompre avec les sphères les plus légitimes de la société.

25. Cette perspective, qui met en avant un surinvestissement dans le groupe de pairs de la part de jeunes disqualifiés au sein de l'espace scolaire, autorise ainsi une lecture complémentaire aux analyses de phénomènes comme « les incivilités », la « déscolarisation » ou « l'échec scolaire », perçus le plus souvent comme « manques », « handicaps », « inadéquation » ou autres marques de ce qui, selon l'expression de P. Berger et T. Luckmann, est subsumé sous l'expression « ratés de la socialisation » (Berger & Luckmann, 1966 ; Thin & Millet, 2003).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Adler, P. A. & Adler, P. (1995). Dynamics of inclusion and exclusion in preadolescent cliques. *Social Psychology Quarterly*, 58(3), 145-162.
- Annuaire statistique de l'enseignement public et privé à Genève 2003. Année scolaire 2002-2003. Genève : SRED.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1996). *La construction sociale de la réalité*. Paris : Masson/Armand Colin.
- Bourdieu, E. (1998). *Savoir faire. Contribution à une théorie dispositionnelle de l'action*. Paris : Seuil.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Minuit.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris : A. Fayard.
- Bourdieu, P. (1987). *Choses dites*. Paris : Minuit.
- Bourdieu, P. (2000). *Esquisse d'une théorie de la pratique ; précédé de Trois études d'ethnologie kabyle*. Paris : Seuil.
- Bourdieu, P. (2002). *Questions de sociologie*. Paris : Minuit.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C. & Passeron, J.-C. (1983). *Le métier de sociologue. Préalables épistémologiques*. Paris/La Haye : Mouton.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1992). *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*. Paris : Seuil.
- Coleman, J. (1961). *The adolescent society*. New York : Free Press.
- Corsaro, W. & Eder, D. (1990). Children's peer cultures. *Annual Review of sociology*, 16, 197-220.
- Crubellier, M. (1979). *L'enfance et la jeunesse dans la société française : 1800-1950*. Paris : Armand Colin.
- Eder, D. (1985). The cycle of popularity : interpersonal relations among female adolescents. *Sociology of education*, 58(3), 154-165.
- Eder, D. (1991). The role of teasing in adolescent peer group culture. In C. Spencer (Ed.), *Sociological studies of child development* (Vol. 4). Greenwich/CT : JAI.
- Eder, D. & Enke, J. L. (1991). The structure of gossip : opportunities and constraints on collective expression among adolescents. *American Sociological Review*, 56(4), 494-508.
- Fine, G. A. (1981). Friends, impression management, and preadolescent behavior. In S. Asher & J. Gottman (Eds), *The development of children's friendships* (pp. 29-52). New York : Cambridge University Press.
- Grafmeyer, Y. & Joseph, I. (Éds). (1990). *L'École de Chicago*. Paris : Aubier.
- Grignon, C. & Passeron, J.-C. (1989). *Le Savant et le populaire : misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*. Paris : Gallimard & Le Seuil.
- Labov, W. (1978). *Le parler ordinaire*. Paris : Minuit.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Lahire, B. (2001). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.

- Lahire, B. (2004). *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris : La Découverte.
- Lepoutre, D. (2001). *Cœur de banlieue. Codes, rites et langages*. Paris : Odile Jacob.
- Mekideche, T. (2001). Pour une approche interculturelle du dedans. L'exemple d'un paradigme de recherche à propos de l'appropriation ludique des espaces urbains au Maghreb. In C. Sabatier & P. Dasen (Éds), *Cultures, Développement et éducation : autres enfants, autres écoles* (pp. 111-131). Paris : L'Harmattan.
- Millet, M. & Thin, D. (2004). La déscolarisation comme parcours de disqualification symbolique. In D. Glasman & F. Oeuvarard (Éds), *La déscolarisation* (pp. 265-278). Paris : La Dispute/SNEDIT.
- Montandon, C. (1998). La sociologie de l'enfance : l'essor des travaux en langue anglaise. *Éducation et sociétés*, 2, 91-118.
- Perrenoud, P. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire*. Genève : Droz.
- Schnapper, D. (2000). *Qu'est-ce que la citoyenneté ?* Paris : Gallimard.
- Thin, D. (1998). *Quartiers populaires : l'école et les familles*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Thin, D. (1999). « Désordre » scolaire dans les collèges de quartiers populaires. Rapport ronéoté. Lyon : Groupe de Recherche sur la Socialisation.
- Vincent, G. (Éd.). (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire : scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Vincent, G., Lahire, B. & Thin, D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. In G. Vincent (Éd.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (pp. 4-40). Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Weber, M. (1995). *Économie et société/1. Les catégories de la sociologie*. Paris : Plon.
- Willis, P. (1977). *Learning to labour : how working class kids get working class jobs*. Westmeal : Saxon House.