

**« Les horizons culturels de l'adolescence dans le contexte scolaire en Communauté française à Bruxelles. »**

Recherche en Education 2005 N° 113/05

Hugues Delforge

Centre de sociologie de l'éducation (Dir. Anne Van Haecht)

Université Libre de Bruxelles

*« Représentations, projets et pratiques au quotidien d'adolescents d'un établissement scolaire de prestige : première analyse de paroles d'élèves. »*

Cet article correspond à la fin de la seconde année d'une recherche planifiée sur trois ans. Il propose au lecteur d'entrer dans l'univers quotidien d'adolescents qui, selon la terminologie en vigueur, fréquentent un établissement<sup>1</sup> « de prestige », « favorisé » ou « d'élite ». Les extraits d'interviews et les analyses ne font donc référence qu'à une seule dimension de l'objet d'étude, la recherche ayant pour ambition de se pencher sur les représentations, les pratiques et les univers quotidiens de jeunes issus « d'horizons culturels contrastés » en partant de trois unités de temps et lieux pour les observations, à savoir trois établissements de la région bruxelloise (un établissement « favorisé », un établissement « de relégation » et un établissement « moyen »). Ce qui est présenté ici constitue également le reflet d'un « travail en progrès », les résultats étant partiels et ne devant prendre du relief qu'au terme de l'investigation de terrain dans les trois écoles choisies.

Pour le lecteur attentif ou curieux, ce texte fait suite à l'article de synthèse présenté au terme de la première année de recherche, et qui proposait des éléments de compréhension de l'adolescence contemporaine<sup>2</sup>. J'invite donc à consulter celui-ci pour plus de précisions quant aux « réflexions théoriques » qui participent à la construction de cette recherche.

La structure de la présente contribution est la suivante : une première partie propose une présentation de la recherche (objets, terrains et méthodes), suit une présentation des

---

<sup>1</sup> Etablissement que nous appellerons *Ef* dans le texte pour des raisons de confidentialité.

<sup>2</sup> « Les horizons culturels de l'adolescence dans le contexte scolaire en Communauté française à Bruxelles », Recherche en Education 2004 N° 113/04, Université Libre de Bruxelles, *Comprendre l'adolescence: éléments de définition, de contextualisation et analyse du rôle de socialisation des pratiques de loisirs et de sociabilité.*

caractéristiques des élèves et de l'établissement, enfin des résultats partiels des entretiens effectués et de leur analyse sont proposés.

## I. Objet de la recherche

L'objet de la recherche présentée ici est l'analyse des choix d'existence des adolescents scolarisés en regard des valeurs auxquelles ils souscrivent, de leurs goûts en matière de consommation culturelle, de leur degré d'implication dans leurs activités, qu'ils soient de l'ordre de la contrainte (école, travail) ou de celui de choix plus ou moins librement opérés (loisirs, sociabilité, sexualité, engagements sociaux). Ce projet s'inscrit dans la continuité de travaux menés sur les difficultés rencontrées aujourd'hui au cœur de l'institution scolaire par nombre d'enseignants qui cohabitent dans les écoles avec des élèves dont l'engagement, la participation, le travail scolaire, la conformité aux exigences disciplinaires et autres contraintes scolaires (horaires, absentéisme) paraissent problématiques. La consultation des enseignants du secondaire<sup>3</sup>, notamment, en exposant les principales difficultés rencontrées par le corps professoral (démotivation des élèves, difficulté à obtenir un travail scolaire de qualité) nous invite à questionner ces représentations qu'ils ont du public scolaire et à considérer l'hypothèse selon laquelle l'influence de l'environnement culturel contemporain affecte tous les jeunes, quel que soit leur milieu social d'origine, ou, en d'autres termes, qu'une majorité d'entre eux vit sur une *planète*<sup>4</sup> différente de celle de leurs professeurs.

La recherche concerne le champ sémantique auquel il est proposé de donner le nom d'adolescence, concept polysémique s'il en est. Cette portion de l'existence est abordée ici en tant que « classe bio-sociale », consistant en une construction sociale dans laquelle le déterminant biologique se combine à d'autres déterminants d'ordre anthropologique, économique et culturel. Cette tranche de population ne coïncide donc pas avec une classe d'âge aux limites précises, ni au passage de l'état infantile à l'état adulte, caractérisé en amont par la maturité sexuelle, et en aval, par l'entrée dans le monde des responsabilités formelles (accession aux droits et devoirs des majorités légales). Néanmoins, nous proposerons de considérer l'adolescence comme rassemblant l'ensemble des individus dont l'âge minimal moyen renvoie à l'entrée dans l'univers de la consommation de masse en qualité d'agent « autonome », et dont l'âge maximal moyen renvoie à celui de « l'entrée dans

---

<sup>3</sup> VAN CAMPENHOUDT, L., La consultation des enseignants du secondaire, Rapport élaboré pour la Commission de pilotage, Facultés Universitaires Saint-Louis, mai 2004.

<sup>4</sup> DUVIGNAUD, J., La planète des jeunes, Stock, Paris, 1975.

la vie », ouvrant sur la société des adultes. La notion d'adolescence recouvre donc partiellement celle de jeunesse sans qu'elles puissent se confondre entièrement, cette dernière s'étendant sur une période que recouvre également la première partie de l'âge adulte. Grosso modo, l'adolescence est une période allant de dix ans à vingt-cinq ans environ, marquée par l'émancipation de l'individu vis-à-vis de sa famille, et par l'inscription progressive dans un projet professionnel par l'intermédiaire des études et des formations diverses. Mais cette émancipation ne suit pas un cours homogène, et il convient donc de la décliner en fonction de diverses dimensions de stratification sociale ou culturelle, telles que le genre, l'appartenance de classe, etc.

D'autre part, la distinction entre jeunesse et adolescence nous renvoie aux divergences de représentation de ces âges selon que l'on se place du point de vue des adultes, notamment sous l'égide de leurs rôles parentaux ou d'éducateur, ou que l'on se place du point de vue des jeunes. En effet, si l'étiquette « adolescent » convient majoritairement aux personnes de, disons 10 à 16 ans, passé un certain âge celle-ci deviendrait stigmatisante pour bon nombre d'entre eux, qui revendiquent une sortie de la « crise d'identité » que constitue la transition entre enfance et âge adulte. Ceci signifie qu'en réalité au sein du champ « adolescence et jeunesse » les enjeux de catégorisation sont également à saisir dans leur dimension d'inscription au sein des groupes d'âges (les oppositions entre générations) et des groupes sociaux (les oppositions entre catégories sociales), dans une compétition culturelle qui vise l'inscription des individus dans l'espace social légitimé.

Dans cette recherche, l'investigation des « horizons culturels » des adolescents des deux genres et des divers environnements sociaux sont étudiés au départ de trois établissements scolaires contrastés. A savoir : un établissement favorisé dont la population présente un niveau socio-économique élevé, un établissement de « relégation » présentant une population peu favorisée, et un établissement « moyen » présentant une population caractérisée par une mixité sociale.

A travers le respect des valeurs, des normes et des ressources propres aux environnements quotidiens des jeunes, se traduisant notamment en pratiques de divertissement, licites ou non, de consommation d'objets culturels, ces horizons dénotent l'existence d'univers structurés par divers systèmes institutionnels. La recherche qui s'insère dans le paradigme de l'étude des *interactions sociales*, vise à saisir celles-ci par l'intermédiaire du discours des adolescents et leurs représentations de leur vie quotidienne.

Deux dispositifs institutionnels majeurs encadrent la vie des adolescents, à savoir l'école et la famille. Tandis que la famille constitue le creuset des significations principales de leur existence (religion, maîtrise des temporalités, normes morales, rapport à la culture légitime, références communautaires, etc.), l'école représente la source des principales contraintes auxquelles ils sont soumis, en même temps que le principal dispensateur de compétences en rapport avec leur statut et leur rôle au sein de la société globale. Simultanément, c'est au sein de l'institution scolaire que s'élaborent les « groupes de pairs », dont le rôle dans la construction des *identités sociales*<sup>5</sup> des adolescents des deux genres est prédominant.

## II. Terrain et méthodes

C'est au départ de l'environnement scolaire que les adolescents sont abordés. En effet, un des objectifs est la compréhension des pratiques culturelles, de sociabilité et de loisir des adolescents, cela à travers l'appréhension des univers de signification qui constituent leur quotidien ainsi que leurs représentations en termes d'avenir. Or, l'école et la famille jouent un rôle central à cet égard.

Une des orientations principales du questionnement concerne d'ailleurs, au-delà de la compréhension des pratiques des jeunes et des valeurs auxquelles elles se réfèrent, les interactions entre les différents dispositifs qui encadrent leurs vies (famille, école, loisirs), et la manière dont les acteurs les gèrent.

La méthode, inspirée des traditions du paradigme socio-anthropologique,<sup>6</sup> se veut d'orientation compréhensive, et entend appréhender par la parole des acteurs la construction de leur réalité sociale quotidienne. Les entretiens avec les adolescents sont donc au cœur de la démarche. L'approche empirique se résume en trois modalités d'investigation, qui ne sont pas spécifiquement disjointes dans le quotidien du terrain.

En premier lieu, le moment de « l'ethnographie scolaire »<sup>7</sup>. Celle-ci consiste en l'appréhension des différents établissements scolaires par l'observation et la pratique de conversations informelles. Cette étape se complète par une démarche plus proche de

---

<sup>5</sup> GOFFMAN, E., Stigmate. Les usages sociaux des handicaps, Editions de Minuit, Paris, 1975.

<sup>6</sup> AUGÉ, M., Un ethnologue dans le métro, Paris, Hachette, 1986 ; BOUVIER, Pierre, La socio-anthropologie, Paris, Armand Colin, 2000; JAVEAU, Cl., Sociologie de la vie quotidienne, Paris, P.U.F., 2003.

<sup>7</sup> BERTHIER, P., L'Ethnographie de l'Ecole. Eloge critique, Editions Economica, 1996.

l'observation participante, qui se pratique aux abords de l'école et durant le temps scolaire non contraint : les lieux de sociabilité et d'utilisation du temps libre par les élèves.

En second lieu, le moment de l'élaboration de groupes de discussions <sup>8</sup> (*focus group*). Les groupes sont constitués d'une dizaine de jeunes et du chercheur, qui gère la discussion autour des thématiques ordonnées dans une grille d'entretien. Néanmoins la discussion s'oriente surtout autour des préoccupations du groupe, tout en cherchant à déceler des catégories de représentations autour des pratiques et des valeurs des jeunes qui composent la population de l'école.

En troisième lieu, le moment de la réalisation des entretiens. Sur base des rencontres avec les adolescents à l'école et aux abords, et faisant suite également aux *focus group* qui permettent une rencontre qui concrétise les objectifs de la recherche pour les élèves, des interviews approfondies sont pratiquées.

Celles-ci se déroulent au choix de l'élève et selon les possibilités, à l'intérieur de l'école ou en dehors, et sont guidées par une grille d'entretien qui regroupe des séries de questions par thématiques. L'ordre des questions, leur formulation, et leur contenu sont adaptés au déroulement de l'entretien. En termes techniques, l'interview se situe à mi-chemin entre le récit biographique, qui vise la logique narrative de l'expérience personnelle de l'interviewé, et l'entretien semi directif, centré sur l'obtention d'informations sur les indicateurs, c'est-à-dire, les significations que les répondants assignent à leurs pratiques et leurs systèmes de représentation, leur rapport au monde.

### **III. Un établissement favorisé ?**

Cet établissement pourrait se résumer par l'appellation suivante : « un prestigieux lycée de tradition ». Il est en effet porteur d'une histoire et d'une culture d'institution forte, celle du prestige d'une relation étroite avec « l'université ».

La population de l'école est composée d'enfants de familles des classes moyennes et supérieures, avec une apparente prédominance d'enfants de cadres supérieurs et d'indépendants. Les parents d'élèves de l'école exercent un large éventail de professions prestigieuses, que ce soit en capital économique ou culturel. L'école possède une réputation de « très bonne école difficile », où est exercée une forte charge de travail sur les élèves, en

---

<sup>8</sup> Groupes de discussion ou *focus group*, voir par exemple : ALBARELLO L., Apprendre à chercher, l'acteur social et la recherche scientifique, Editions De Boeck Université, 1999, p. 63.

contrepartie de bons taux d'accès à l'enseignement supérieur et plus particulièrement aux universités. La position centrale de l'école dans la ville et sa réputation entraîne une grande diversité dans la commune de résidence des élèves. L'école est est par ailleurs très bien desservie en transports en communs.

L'exiguïté, est un terme qui pourrait bien traduire partiellement la réalité quotidienne de cette école qui compte plus de 1000 élèves pour une population « idéale » estimée par la direction à 850 élèves, compte tenu des locaux disponibles.

Le projet d'établissement, ainsi que les filières proposées traduisent bien les objectifs de l'école : amener le plus d'élèves possible à l'enseignement supérieur, et plus spécifiquement aux universités, dans les facultés de prestige.

L'enseignement, de type « traditionnel », est organisé autour de deux grandes sections, latine et moderne, qui évoluent en plusieurs orientations à partir de la quatrième année : plusieurs sections latines (latin-math, latin-grec, latin-sciences) des sections scientifiques et des sections de sciences humaines. L'ordre présenté est à peu près conforme à la hiérarchie interne des classes, en partant des plus prestigieuses et difficiles selon les représentations des élèves.

L'ambiance générale de l'établissement pourrait être décrite par un ordre ambiant, sans pour autant que l'exercice de l'autorité ne soit constamment nécessaire. Durant les heures de cours, le calme règne dans les couloirs même s'il n'est pas rare d'y croiser des élèves. De façon générale, les relations entre les élèves, entre élèves et professeurs ou avec la direction apparaissent comme pacifiées, quand elles ne sont pas annoncées (par les différents acteurs) comme excellentes.

#### **IV. Les jeunes rencontrés et entendus**

Une quarantaine d'élèves de l'établissement ont été entendu au cours des groupes de discussions ou des entretiens individuels. Nous présenterons ici une synthèse des données sociographiques des adolescents interviewés. Si les données n'ont pas une valeur statistique représentative (il ne s'agit pas d'un échantillon représentatif de la population de l'école), il permet néanmoins au lecteur de se faire une idée des caractéristiques des élèves rencontrés.

Un premier aspect intéressant est l'âge moyen des interviewés, à mettre en rapport avec le nombre très limité d'élèves ayant redoublé une année et leur situation dans le cursus scolaire. Ainsi la plupart des élèves quitteront l'école pour l'université avant de voir leur dix

huitième année révolue, un petit nombre d'entre eux atteignant 19 ans. Quant aux élèves plus âgés, ils constituent l'exception qui confirme la règle (2 élèves rencontrés).

L'ensemble des filières sont représentées par nos interviewés même si les sections latines dominant en nombre, mais ceci traduit la réalité de leur valorisation aussi bien par le corps pédagogique, la direction, les parents d'élèves et les élèves eux-mêmes. La prédominance (et la valorisation) des filières latines constitue à n'en pas douter une des caractéristiques de l'établissement.

Les nationalités sont également intéressantes. La majorité des élèves entendus sont belges et ne revendiquent pas d'autre origine. Certains élèves présentent une seconde nationalité, généralement européenne. Les élèves présentant une nationalité non européenne, ou revendiquant une identité d'origine spécifique constituent l'exception.

Les communes de résidence des interviewés présentent une grande diversité. Les élèves proviennent des communes de la périphérie, du Sud de Bruxelles, mais également du centre et plus rarement du Nord de la ville. Cette diversité correspond à la combinaison de la bonne réputation et de la situation géographique de l'école. Cette disparité des lieux de résidence des élèves est confirmée par les parcours scolaires en primaire. Les élèves sont issus généralement des écoles communales des communes de résidence, de l'école primaire de *Ef*, et d'un établissement à proximité qui a bonne réputation. Remarquons néanmoins que le cursus primaire n'est pas anodin pour obtenir une inscription en secondaire à *Ef*, les résultats scolaire des élèves en 6<sup>e</sup> primaire étant le principal argument de l'acceptation des candidatures.

Un cursus secondaire complet à *Ef* représente la caractéristique marquante du profil des élèves de l'établissement favorisé. Seul un élève interviewé a réalisé un passage par une autre école. Cet attribut de l'école, qui signifie concrètement l'absence d'entrée d'élèves en cours de cursus est certainement une spécificité des établissements de « très bonne réputation », et renvoie notamment à l'importante demande des familles en terme d'inscription en première secondaire (la demande dépasse l'offre) et au nombre important de classes du premier degré qui limite l'effet des départs en cours de cursus.

Les « tableaux de familles » enfin sont particulièrement parlants. Les professions, niveaux d'études et âge des pères et mères révèlent une appartenance presque systématique à la classe supérieure, ou la classe moyenne dans une moindre mesure : les positions occupées dans l'espace professionnel sont éloquentes. Les niveaux d'études traduisent également l'appartenance aux classes supérieures par la présence massive d'universitaires parmi les parents. La composition des fratries confirme pour la majorité des élèves un effet « de

classe » quant aux études entreprises par les frères et soeurs ainsi qu'aux emplois occupés par les aînés.

## V. Paroles d'élèves, approche thématique

Nous présenterons dans cette première partie consacrée à la parole des élèves les résultats partiels de groupes de discussions et d'entretiens individuels autour de thématiques centrales de la recherche. Ces thématiques sont les indicateurs (les éléments sur lesquels nous recherchons des informations) qui ont présidé à l'élaboration des grilles d'entretiens collectifs et individuels.

### 1) Les pratiques « culturelles et de loisirs »

Obtenir des adolescents qu'ils se livrent sur leurs passions, ou ce qui les occupe au quotidien durant leurs heures de loisirs, n'est pas de l'ordre de l'évidence. Les résistances existent, le chercheur étant défini comme étranger à leur univers, même si nous tentons de montrer que cette période n'est pas trop éloignée, ou que nous connaissons bien « les pratiques culturelles des jeunes ». Nous pouvons le comprendre dans l'affirmation de Julie :

« A 16 ans, évidemment, 30 ans ça fait déjà vieux. »  
(Julie<sup>9</sup>, 16 ans, 3<sup>e</sup> Latine).

Mais revenons à notre indicateur. Dès le premier groupe de discussion, la réflexivité des élèves à l'égard d'une définition des pratiques culturelles des jeunes fut de mise. C'est ainsi qu'à la question, « *Qui voudrait tenter de m'expliquer ce qui est important dans la vie quand on a 17 ou 19 ans? Que faut-il savoir pour connaître le monde des jeunes d'aujourd'hui à votre avis ?* », il nous fut immédiatement répliqué ceci :

« La première chose à savoir c'est qu'ici on est dans un milieu favorisé, enfin ce n'est pas du tout représentatif des jeunes d'aujourd'hui. *Ef* et les écoles de la ville de Bruxelles en général c'est assez minoritaire. »  
(David, 18 ans, 6<sup>e</sup> Scientifique B).

Nous pourrions comprendre cette affirmation de deux façons. Tout d'abord dans le contexte de l'interview, *David* nous signifie que demander leur avis à des jeunes de *Ef* sur ce qu'est la

---

<sup>9</sup> Les prénoms des interviewés ont été modifiés afin de respecter la confidentialité.

jeunesse d'aujourd'hui ne peut conduire qu'à une image partielle de la réalité. Ce qui est intéressant, c'est qu'un élève nous affirme d'entrée que la jeunesse est complexe à saisir de son point de vue (et probablement de ce qu'il se représente du nôtre), et qu'il se soucie de nous le communiquer avant toute autre question.

Une seconde façon de considérer ce qui est dit s'éclaire au regard d'autres remarques formulées. Pour de nombreux élèves, les pairs de *Ef* ont une identité spécifique qui les différencie des autres établissements.

« Les différents groupes, les tendances ça existe mais c'est pas remarquable à *Ef*. Il y a des grandes tendances vestimentaires et musicales mais ça se développe très peu ici. J'ai l'impression, à la limite, des gens que je fréquente, on a plus tendance à dénigrer ceux qui sont dans cette espèce de conformisme. »  
(Marvin, 18 ans, 6<sup>e</sup> Latin science).

« A *Ef* on ne juge pas en fait. Par rapport à d'autres écoles c'est plus éclectique en fait, c'est plus diversifié, et il y a une plus chouette ambiance. »  
(Caroline, 15 ans, 4<sup>e</sup> Scientifique B).

Cette dimension de tolérance semble donc importante pour les élèves des classes supérieures tout au moins. Le conformisme aux effets de mode est mis à distance pour valoriser les choix individuels qui sont censés traduire l'identité des personnes. Néanmoins, le conformisme aux normes « de la majorité » reste présent, plus particulièrement dans les petites classes. Il est par ailleurs intéressant de remarquer que les élèves peuvent se distancer des catégorisations appliquées aux jeunes, notamment dans les styles vestimentaires, et parfois avec humour.

« Moi j'ai doublé. Et je trouve que dans mon année et dans les années supérieures par rapport à la mode vestimentaire il n'y a pas une mode bien précise. J'ai l'impression par contre que dans les années inférieures, dans les petites classes, chez les filles surtout, il y a une mode vestimentaire très frappante. »  
(Isabelle, 17 ans, 5<sup>e</sup> Latin science)

« Il n'y a pas spécialement de grande tendance à *Ef*. Il y a plein de styles, je trouve cela bien !

- Ce n'est pas comme à St Hubert où tout le monde a le même style.
- Oui, c'est tous la même chose : la mèche, la petite jupe...

- Oui, mais ils n'ont pas le choix !
  - Mais non, ils s'habillent comme ils veulent !
  - Mais si tu t'amènes là-bas comme moi je m'habille tous les jours, ils vont te regarder drôlement !
  - St Hubert, St Michel, c'est vraiment péteux : la chemise avec le col relevé et un T-shirt par-dessus.
  - Moi, je m'habille comme ça ! [Rires] »
- (Focus group 2, élèves de 3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> toutes sections).

« Vous avez l'impression qu'il n'y a pas de mode vestimentaire pour votre génération ?

- Si, il y a des modes, mais il n'y en a pas qu'une. Et ici à Ef il y a plusieurs types.
  - Pour moi, il n'y a pas moyen de stéréotyper Ef.
  - Oui, ici il y a plusieurs types, il y a des écoles où il n'y en a qu'un, mais je trouve qu'on peut en remarquer plusieurs à Ef.
  - Donc, il n'y a pas une grosse tendance. Tout le monde n'est pas R'n'B ou Hip-Hop<sup>10</sup> à Ef ?
  - Non, justement non.
  - Enfin, il y a des modes, il y a eu cette mode des boucles d'oreilles en plastique. Maintenant tu mets ça...
  - C'est un peu la gêne !
  - Mais bon ce n'est pas pour ça qu'ici à Ef on va vraiment te juger pour ça, tandis que dans d'autres écoles ! »
- (Focus group 2, élèves de 3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> toutes sections).

Nous pouvons percevoir que les élèves de l'école, s'ils identifient la norme sociale qui s'exerce dans la façon de se vêtir (ou sur d'autres pratiques culturelles), insistent néanmoins sur le caractère peu contraignant des règles à l'œuvre au sein de leur groupe de pairs. Cela ne signifie pas, cependant, que les élèves n'aient pas conscience du caractère « privilégié » de la population de l'école :

- « C'est comme les profs qui nous disent : vous êtes dans une bonne école. Comment veux-tu que l'on sache si l'on est dans une bonne ou une mauvaise école, on ne peut pas comparer !
- Tu vois quand même dans d'autres écoles ce qu'ils font.

---

<sup>10</sup> Deux styles vestimentaires liés à la musique qui sont justement peu représentés dans l'école.

- Ça tu le sais : tu regardes les résultats à l'université et tu vois que ceux qui sortent de *Ef* réussissent mieux ! »  
(*Focus group* 3, garçons de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> toutes sections).

Mais revenons aux pratiques culturelles en elles-mêmes. Leur difficulté à en parler nous apparaît comme lié au fait, qu'à leurs yeux, elles font partie de la routine quotidienne.

- « L'artistique c'est important. Moi je fais du violon. Il y en a qui font de la guitare ou Isabelle de la danse... Le sport aussi c'est bien. »  
(*Focus group* 1, élèves 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup>, toutes sections).

« A part l'école, qu'y a-t-il d'important dans votre vie au quotidien ?

- On peut parler des amis ? (...) C'est important quoi !
- Les amis et la famille.
- La voile.
- La musique.
- L'escrime.
- Le rugby.
- La danse.
- Les mouvements de jeunesse.
- Oui, c'est vrai, le scoutisme ! »  
(*Focus group* 2, élèves de 3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> toutes sections).

« Est-ce que tout le monde dans l'école a le même genre d'activités de loisir?

- Tout le monde *tchate*<sup>11</sup> à part quelques uns.
- Il y a le hockey.
- Ah oui, le hockey. Le sport national à *Ef*.
- Le mieux c'est de venir avec son stick de hockey.
- Le tennis aussi.
- Le must, c'est de parler hockey avec ses potes devant tout le monde.
- Il y en a d'autres qui font des jeux vidéo.
- Nous, c'est plutôt la musique. »  
(*Focus group* 3, garçons de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup>).

---

<sup>11</sup> Le *tchat*, ou discussion par l'intermédiaire de l'Internet a beaucoup de succès auprès des adolescents qui, quand ils disposent d'un ordinateur et d'une connexion Internet à domicile, en ont souvent un usage quotidien.

Sans entrer dans les détails, hormis les relations amicales, ce sont les sports, les activités artistiques et la musique (en tant que pratique d'écoute), qui dominent. Néanmoins, certaines activités sont spécifiquement associées aux filles ou aux garçons. Les filles revendiquent des activités plutôt tournées vers l'extérieur, notamment par une fréquentation plus précoce des discothèques. Ce qui de premier abord peut paraître paradoxal, le modèle classique de socialisation assignant aux garçons la sphère extérieure et aux filles la sphère privée. Tandis que les garçons évoquent spontanément des activités en groupe qui sont tournées vers le domicile parental (qui est cependant réapproprié par le groupe) pour jouir des équipements multimédias.

« Nous on fait ça ! Les jeux vidéo, on se retrouve à plusieurs avec les gens de notre classe. On amène chacun notre ordinateur.

- *Ça prend quelle place? Tous les jours, une fois de temps en temps?*

- Non. Une fois de temps en temps. Ça prend quand même beaucoup de temps.

- Oui, c'est dur à organiser.

- On fait ça quand on peut.

- Je sais pas, une par mois, depuis septembre quatre ou cinq.

- *Comment ça marche? Vous vous installez chez un copain quand les parents s'en vont par exemple et vous jouez tout un week-end ?*

- Non ce n'est pas un week-end, c'est une nuit. Et on fait ça chez moi.

- *Pourquoi chez toi ?*

- Parce que mes parents laissent faire.

- *Ça ne les dérange pas qu'il y ait cinq copains qui débarquent avec tous leurs câbles et leurs ordinateurs ?*

- Non.

- Il a une grande chambre.

- Chez les filles il n'y a pas ça!

- Vous faites quoi entre filles?

- Bof, pas grand chose.

[...] « *Vous ne sortez pas beaucoup dans les discothèques?*

- Non, on va plus dans les bars, les bars à cocktail.

- Non, pas encore...

- Ça dépend. C'est quand même plus les filles qui sortent en boîte. »

(Focus group 1, élèves 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup>, toutes sections).

« (Nous adressant aux filles) *Que faites vous quand vous sortez ? Vous allez en discothèque, à des concerts ?*

- En boîte on n'a pas encore l'âge !

- Elles sont trop jeunes !
  - Oui, on n'a pas encore l'âge.
  - Quand il y a des soirées ou quoi, on y va hein !
  - *Vous faites des soirées entre vous alors ?*
  - Oui.
  - Parfois on va simplement voir une copine. »
- (Focus group 2, élèves de 3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> toutes sections).

## 2) La sociabilité aux pairs

« Moi je trouve que la communication c'est important. Moi, j'essaie de rencontrer un maximum de gens en dehors de l'école. »  
(Igor, 18 ans, Latin-math).

« *Et ça a quelle place les amis et les rencontres ? La première place, la dernière place ?*

- La première. Enfin, j'ai d'autres activités en plus, mais rencontrer des gens différents c'est le plus important. »
- (Yvan, 18 ans, 6<sup>e</sup> Latin-math).

« *Qui voudrait tenter de m'expliquer ce qui est important à votre âge ?*

- Les contacts humains ! »
- (Focus group 2, élèves de 3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> toutes sections).

« *Si vous libérez du temps à quoi vous le consacrez ?*

- À se relaxer.
  - *Oui, mais comment justement ?*
  - On reste après les cours par exemple.
  - On discute entre nous.
  - On déconne.
  - Cela dépend des gens...
  - Oui, et surtout voir des amis, faire des choses avec eux, un maximum. »
- (Focus group 1, élèves 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> toutes sections).

Nous voyons que la sociabilité aux pairs est bien au cœur du quotidien des adolescents. Il semble primordial de développer un réseau de relations tant au sein de l'école qu'en dehors, ce qui passe notamment par la valorisation des « nouvelles rencontres » en dehors du milieu et des cercles de relations fréquentés quotidiennement à l'école.

Nous n'approfondirons pas cette question pour le moment si ce n'est sous l'angle des moyens utilisés pour maintenir le contact aux groupes de pairs. En effet, la pratique du *tchat*<sup>12</sup> est particulièrement répandue chez les élèves du secondaire ainsi que l'usage du téléphone mobile, notamment par l'intermédiaire des *sms*.

« *Bon, et parler des GSM ça vous intéresse ?*

- [Rires].

- *Vous êtes déjà trop grands ?*

- Non pas du tout.

- C'est trop cher !

- On en a tous un.

- Mais il n'y a jamais d'argent dessus. Ma carte est toujours vide, on peut me joindre mais je ne peux pas appeler.

- Moi je trouve que c'est important.

- C'est pratique.

- *Ça rentre dans cette logique de pouvoir rencontrer les gens ?*

- Oui, c'est ça.

- Oui, c'est au même niveau que MSN, le chat sur Internet. C'est bien à petites doses pour garder contact avec des gens qui sont partis vivre ailleurs ou des trucs comme ça. Je trouve que c'est utile et j'utilise assez régulièrement mon GSM et les trucs comme ça. C'est vrai que une journée sans mon GSM...

- C'est parce que t'es habitué.

- Oui c'est parce que je suis habitué. Quand j'ai besoin d'un truc j'envoie un message à ma mère. C'est pratique.

- Ça vient aussi des parents je trouve.

- Moi ça me sert surtout de grand annuaire téléphonique et de montre. Si tu prends le numéro de quelqu'un sur un carnet ça passe nettement moins bien. Mais à part ça... »

(*Focus group 1, élèves 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> toutes sections*).

Le *tchat* est une conversation entre plusieurs personnes par l'intermédiaire d'internet. MSN en est une version très populaire, parce qu'elle est distribuée par défaut sur le système d'exploitation *Windows*. Le logiciel permet de gérer une liste de contact avec lesquels les *tchateurs* dialoguent par écrit. Le programme permet de visualiser les contacts qui sont en ligne et de définir des priorités d'accès aux conversations en cours.

---

<sup>12</sup> Voir : DRAELANTS, H., Bavardages dans les salons du net, Editions Labor, 2004.

« *Il y en a beaucoup d'entre vous qui font cela, tchater ?*

- Oui.
- Evidemment.
- Tout le monde !
- Moi je ne fais plus ça, je trouve que c'est un peu gamin ! [Rires : l'élève qui parle est la plus jeune du groupe]
- Elle est trop mature pour nous.
- Il y a des adultes qui tchatent ! »

(*Focus group 2, élèves de 3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> toutes sections*).

L'usage des GSM est à ce point entré dans les mœurs des adolescents, que le *sms*, ou *texto*, est devenu un mode de communication quotidien, pour les jeunes comme leurs parents. Les *short messages services*, ou messages écrits transférés d'un portable à un autre, doivent leur succès tant à leur discrétion qu'à leur caractère économique en comparaison du coût des communications. Ce dernier aspect est d'autant plus capital pour les adolescents que leur facture téléphonique grève sérieusement leur budget mensuel (environ la moitié de leur argent de poche en moyenne).

« *Il y a l'idée là derrière qu'il faut avoir un GSM ?*

- Non c'est pas vrai il y a une fille de la classe qui n'a pas de GSM et on trouve ça super chouette.
- Oui dans ma classe aussi il y a un mec qui n'a pas de GSM.
- *Ce sont des exceptions non ?*
- Oui, c'est clair.
- On est devenu hyper dépendant de ça. On n'a plus les moyens de s'organiser autrement. Moi je me rappelle, avant même que j'en ai un (en troisième ou quatrième), ma mère me disait : tu rentres avant 19 heures ou bien tu m'appelles. Ou bien quand on avait rendez-vous avec quelqu'un, on se fixait rendez-vous quelque part, par exemple à 16 heures, et si ça ne se passe pas on réfléchit... Maintenant si la personne n'est pas là 16 h 10, on s'appelle: "ah, qu'est-ce que tu fais ?". On est devenu hyper dépendant. Je trouve que justement c'est tout à fait antisocial, parce que au niveau des contacts avec les gens, on rencontre beaucoup moins de gens. C'est beaucoup plus ciblé. Justement, si je suis en ville et que j'ai mon téléphone, j'appelle quelqu'un qui me dit je suis là-bas, je vais le rejoindre tout de suite. Tandis que si je suis seul dans un bar à attendre quelqu'un, je vais beaucoup plus facilement rencontrer les gens.

- Ça dépend quel usage tu en as, parce que justement ça peut aider... C'est beaucoup plus chouette par rapport à... Moi je n'aime pas prévoir les choses, donc on peut plus improviser avec les GSM. »

(*Focus group 1, élèves 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> toutes sections*).

Nous clôturerons ce point par la place accordée aux relations amoureuses (qui reste une des questions les plus difficiles à aborder dans les interviews), ce qui nous permettra de faire la transition avec le point suivant grâce à une remarque inattendue d'un interviewé.

« Vous avez tous un petit ami ou une petite amie ? Est-ce que c'est important à votre âge ?

- Non.

- Non.

- C'est un facteur de stabilité scolaire!

- *Un facteur de stabilité scolaire ?*

[Rires]

- Non, c'est vrai. C'est vrai !

- L'année passée, il a quitté sa copine, et moi je n'en avais pas. On a fait n'importe quoi, et puis cette année on est un poil plus sage.

- Je donne un exemple, ce matin j'avais pas cours, chimie, et puis de nouveau pas cours. L'année passée je serais venu à 11h05, après la récré. Là, je suis venu au cours.

- Merci Vinciane.

[Rires]

- Moi, j'ai une petite amie mais elle ne m'influence pas beaucoup. L'école est le lieu où je peux la voir le plus mais c'est tout. »

(*Focus group 1, élèves 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> toutes sections*)

### 3) Ecole et projets personnels

L'école est avant tout un lieu de vie quotidienne qu'une partie des interviewés affirment « apprécier ». Néanmoins, ils s'y investissent en termes affectif et en termes de participation aux activités de façons très divergentes.

« Comment résumeriez-vous une journée à l'école ?

- C'est fatigant !

- Oui.

- Les longues journées c'est des calvaires.

- En même temps, pour moi, j'ai été malade deux jours et je suis restée chez moi. Je me suis emmerdée à mourir !
  - Moi non plus je n'aime pas rester chez moi. Ce n'est pas que j'aime venir à l'école, mais je n'aime pas rester chez moi.
  - Sans l'école on serait un peu perdu.
  - *Qu'est ce qui explique que tu t'ennuies chez toi : c'est parce que tu n'as pas tes amis ou parce que tu n'as pas les cours ?*
  - On n'a pas de but !
  - On regarde la TV toute la journée, on fait rien de toute la journée, c'est un peu ennuyeux je trouve.
  - Mes amis me manquent aussi. Quand je vais à l'école ça passe par les heures de cours, mais pour après voir mes amis.
  - Oui, voir les autres. »
- (Focus group 2, élèves de 3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> toutes sections).

Précisons qu'ils apprécient plus spécifiquement « leur école » plutôt que le principe contraignant de la scolarité, ce qui se manifeste notamment dans leur rapport au travail. Aimer son école ne passe pas automatiquement par « l'amour du travail », même si l'on est inscrit à *Ef*.

- « Les trucs qui demandent vraiment de la préparation à l'avance, oui j'essaie de gérer. Personnellement 99 % de mes interrogations je les étudie la récré avant l'interrogation.
- Et c'est surtout à la fin : moi en première j'étudiais tout le temps. Mais maintenant c'est bon quoi.
  - Non mais, le but c'est de passer sans examen de passage. Voilà !
  - *C'est un objectif partagé par les autres ?*
  - Non. Moi je travaille quand même toujours un peu plus.
  - Moi je m'en fous. L'idée c'est de réussir. Même si c'est avec 50 %, c'est réussir.
  - C'est une mauvaise idée parce que parfois c'est un peu juste. [Rires]
- (Focus group 1, élèves 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> toutes sections).

« Je parle peut-être pour moi, mais je pense que je peux parler au nom d'autres aussi. J'ai plein de temps libre, parce que je ne travaille vraiment pas du tout. Des fois je suis chez moi et je m'ennuie. Mais je vais jamais me dire : je vais aller travailler. Je préfère passer une heure à rien foutre. Et parfois je me dis vraiment je m'emmerde, qu'est-ce que je peux bien faire ? Alors je cherche, je n'ai pas

envie de faire de guitare maintenant, je n'ai pas envie de jongler. Alors je m'en fous je fais n'importe quoi mais je travaillerai pas quoi. »

(David, 18 ans, 6<sup>e</sup> Scientifique B)

« Mes activités c'est le soir. Je travaille pour l'école jusqu'à 6 ou 7 heures. Et après le soir je fais mes activités ou bien je suis sur internet. »

(Caroline, 15 ans, 4<sup>e</sup> Scientifique B).

Certains élèves participent intensément à la vie de l'établissement, notamment par l'intermédiaire des activités du comité des élèves.

« On est plusieurs à s'investir dans notre école. Pour ma part je n'ai pas vraiment d'activité en dehors de l'école. Je fais un ou deux petits trucs mais pas vraiment importants. Je pratique plus d'instruments. Et cette année j'ai quand même consacré pas mal de temps à l'école. Aussi par l'intermédiaire du comité des élèves.»

(Igor, 18 ans, 6<sup>e</sup> Latin-math).

« Il y a les trucs extrascolaires aussi comme le comité (des élèves) et Amnesty aussi. C'est toujours les mêmes qui s'y investissent. Moi cette année je suis délégué des 5<sup>e</sup>. C'est un peu une fonction honorifique, mais quand il y a une activité du comité, j'y suis. On a des réunions le midi chaque semaine. »

(Antoine, 16 ans, 5<sup>e</sup> Latin Grec).

Les élèves véhiculent des représentations hiérarchisées des filières qu'ils choisissent. Certaines filières fortes comme latin math sont perçues comme plus travailleuses, alors que les filières scientifiques ou les sciences sociales sont considérées comme plus faciles, mais elles sont également identifiées comme celles qui attirent les élèves qui valorisent leur temps libre.

« Le travail scolaire est quand même assez mal vu je crois. Enfin dans notre classe (scientifique B) c'est pas du tout valorisé, quand t'es premier de classe on te demande tes devoirs quoi!

[Rires]

- Moi, ce n'est pas du tout comme ça. Dans ma classe (latin math) il y a des gens qui privilégient le travail d'autre pas.

- Ouais, ça c'est plus latin math. Latin math à *Ef* c'est vraiment l'élite.

- Oui, c'est deux mondes.

- *Qui d'autre est en latin math ?*

(Igor et Yvan se désignent du doigt).

- *Oui, vous avez dit tous les deux que vous travailliez plus.*

- Et encore je ne travaille pas énormément.

- Je ne bosse pas énormément non plus. Par contre je n'ai jamais de temps libre.

- Je fais plein de trucs en dehors de l'école.

- Tu ne t'embêtes jamais alors ? (Un élève de Scientifique B, David s'adresse à Igor).

- Non. Depuis deux ans je n'ai jamais eu le temps de m'embêter, je n'ai pas eu un moment où je ne faisais rien.

- C'est dommage !

- Non ce n'est pas dommage parce que j'aime bien ce que je fais !

- Oui c'est bien, mais c'est chouette de rien faire. Prendre le temps de réfléchir... »

[...]

*De manière générale, l'école, vous voyez ça comme quelque chose de contraignant ou bien vous voyez ça aussi dans l'histoire d'un projet personnel ?*

- Non.

- C'est une obligation.

- Moi ça va. Je viens volontiers à l'école. Mais je viens surtout pour les contacts humains.

- Moi aussi. Je viens à l'école pour voir des copains.

- Oui, mais donc voilà c'est pas pour les cours !

- Moi je viens pour les cours aussi.

- Mais je crois qu'il y a une différence en latin math. Il a une ambiance qui pousse, qui donne plus envie... Dans notre classe, quand il y a plein de gens qui parlent, ce n'est pas une ambiance qui motive à travailler et à s'intéresser à ce qu'on fait. Et c'est clair que le prof joue beaucoup là-dedans. Ça dépend fort de l'ambiance quoi!

(*Focus group 1, élèves de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> toutes sections*).

Si les projets des élèves sont très variés en ce qui concerne « l'après *Ef* », la majorité d'entre eux a choisi son avenir au sein des facultés universitaires. Les élèves ne semblent d'ailleurs pas douter de la possibilité de choisir selon leurs désirs, grâce aux bagages que l'école leur fournit. Il semble que la principale évidence, transmise aux élèves de *Ef*, soit la capacité à entreprendre des études et à s'engager dans la vie étudiante pour de longues années encore. Ainsi les élèves qui font un autre choix présentent un projet personnel mûri dont la force peut contrecarrer l'attraction exercée par « l'autoroute de l'université ».

« Je veux faire psychologie sociale, mais c'est juste une idée. »

(Céline, 15 ans, 4<sup>e</sup> scientifique B)

« Moi je voudrais faire notaire »

(Julie, 15 ans, 3<sup>e</sup> latine)

« Je voudrais faire ingénieur mécanicien. J'aime bien tout ce qui est moteur. »

(John, 16 ans, 5<sup>e</sup> latin math)

« Non, moi je ne sais pas.

- *Tu sais si tu veux faire des études universitaires ?*

- Non, moi je veux aller au chômage ! [Rires]

- Oui, rentier...

- Rentier chômeur.

[...]

- Moi, biologie. Pour le moment c'est ce que j'aime.

- Oui, tu peux faire comme ma sœur : Bio ingénieur.

- Et moi diplomate.

- Solvay quoi ?

- Mais non pas Solvay ! Science Po ou Droit !

(*Focus group 2, élèves de 3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> toutes sections*)

« *Vous avez des projets dans la vie, au niveau des études, ou un projet professionnel ?*

- Moi je vais à l'étranger un an l'année prochaine.

- Moi je vais à l'unif.

- Moi je crois que la question se pose presque pas. Tout le monde va quasiment à l'université.

- Oui c'est ça.

- Ici à *Ef* c'est un peu tout le monde.

- Oui c'est presque logique ici.

- *C'est l'autoroute de l'université ?*

- Oui, oui. [Rires]

- Oui, d'ailleurs les profs ils nous parlent de ça.

- Oui, on est formatés à ça. Mais j'ai été au centre PMS et ils m'ont demandé ce que je voulais faire. J'ai répondu que je voulais aller au conservatoire. Et ils m'ont

demandé : mais qu'est-ce que tu fais à *Ef* ? Si tu es à *Ef* tu vas à l'université, tu ne vas pas faire des études artistiques après.

- Moi, on m'a dit la même chose, quand j'ai dit que je voulais faire des études dans la restauration.

- C'est le code social de *Ef*. La question se pose pas tellement de savoir si on va faire des études après.

- *Mais donc toi tu as un autre projet après Ef?*

- Oui. Oui, mais j'ai mis longtemps à me décider, parce que... D'abord je me suis laissé un minimum formater. Je me suis senti presque coupable de ne pas aller à l'université. Il y a un moment où je me suis senti mal, si je ne fais pas ça, je vais me sentir con. »

(*Focus group 1*, élèves de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> toutes sections).

#### 4) Les familles

Les familles des élèves jouent un rôle capital dans la sélection du lycée qui accueillera leurs enfants. Une partie des élèves se sont probablement vu imposer le choix de l'école lors de la transition du primaire au secondaire. Les relations entre l'école et la famille, notamment dans le suivi de la scolarité, semblent ici très important comme l'attestent notamment la fréquentation des réunions parents -professeurs ou le bon fonctionnement du conseil de participation.

« *Pour le choix de l'école, c'est vous qui avez décidé ou c'est vos parents ?*

- Les parents.

- Oui, les parents.

- Non, quand même, c'est moi.

- Moi, on m'a dit : si tu veux aller à *Ef* tu peux, mais tu dois réussir !

- Moi, on m'a dit : tu bosses, mais tu peux aller autre part si tu veux.

- Moi j'étais obligée. Mais c'est clair que je ne voulais pas y aller. Mais en première, ça va j'aimais bien, donc je suis restée ».

(*Focus group 2*, élèves de 3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> toutes sections)

« *Vous n'êtes pas les seuls à avoir choisi de venir à Ef, ce sont aussi vos parents ? En vous mettant dans cette école, ils se sont dit : mes enfants vont aller l'université ?*

- Oui.

- Aussi.

- Oui, moi aussi.

- Moi pas du tout. Ça n'était pas pour « après ». C'est parce que c'est une bonne formation. Ça n'avait rien à voir avec l'université.
  - Moi ma mère, c'est limite quand je suis né, elle avait décidé : « il ira à cette école là en primaire, à *Ef* en secondaire, puis l'université, et puis il sera médecin ».
  - *Tes parents sont déçus que tu n'aies pas à l'université?*
  - Oui, quand je l'ai dit la première fois... Parce que d'abord j'ai voulu arrêter mes humanités en troisième pour faire une école hôtelière. C'était le drame. La catastrophe : « Mon fils il va arrêter l'école, il ne va pas avoir son diplôme de rétho. Il va passer sa vie dans les cuisines. » Bon, maintenant normalement j'aurai mon diplôme de rétho, donc elle aura eu ce qu'elle voulait, et elle me laisse faire l'année prochaine parce qu'elle n'a plus trop le choix. Parce qu'elle sait très bien que c'est une école hôtelière ou c'est rien. Parce que moi je ne vais pas aller à l'université! ».
- (*Focus group 1*, élèves de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> toutes sections).

Les exigences formulées à l'égard du travail scolaire des enfants sont vraisemblablement très divergentes d'une famille à l'autre. Certains élèves à l'approche de la rhétorique se voient accorder plus d'autonomie dans la gestion de la scolarité que dans les classes inférieures. Cependant, la stratégie des élèves qui est de satisfaire au minimum des exigences scolaires semble largement répandue malgré le prestige de l'établissement. Les parents y réagissent de façons très divergentes. Certains élèves se voient confrontés à des exigences parentales plus fermes, tandis que d'autres vivent une simple démission des parents qui peut être la conséquence d'une « stratégie d'usure » des adolescents.

« *Comment gérez vous votre travail scolaire ?* »

- Le plus important c'est de passer sans examens de passage.
- Faire des points comme ça on a la paix avec les parents.
- Moi, c'est juste passer sans examens de passage.
- Je dois faire quand même un minimum de points.
- *C'est quoi un minimum ?*
- Soixante ou septante pourcents.
- Cinquante pourcents.
- Non, quand même pas cinquante.
- Moi au dessus de soixante c'est bon. »

(*Focus group 2*, élèves de 3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> toutes sections)

« *Vous avez vos parents sur le dos par rapport à vos performances scolaires ?* »

- Non.
- Non, pas vraiment.
- Moi quand je commence à décliner ils sont derrière moi.
- Moi, ils ont abandonné. [Rires].
- Moi, c'est juste les signatures et les engueulades, ça se limite à ça.
- Ma mère elle est super « accro » à l'école depuis que je suis toute petite. Maintenant depuis que j'ai doublé, elle s'en fout complètement. Si je fais mes devoirs ou pas, que je sorte ou pas, je fais ce que je veux. Mais elle ne me fait plus confiance... C'est fini.
- Moi, ils me laissent gérer, et puis bon si j'ai des examens de passage, c'est de ma faute.

(*Focus group 2, élèves de 3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> toutes sections*)

« *Cette stratégie du moindre effort pour atteindre les 50%, comment est-ce perçu par vos parents?* »

- C'est très mal vu !
- Non, moi mes parents s'en fichent.
- Non moi ce n'est pas du tout ça. Si j'ai 50 % j'ai pas de problème.
- Moi, ma mère m'a dit que si je doublais c'était mon problème, je perds un an de ma vie. Elle veut juste que j'aïlle à l'école. Elle s'en fiche que je rate mais je dois y aller.
- C'est bien (ironique).

[Rires]

- Enfin, oui sauf depuis que j'ai 18 ans. Maintenant elle s'en fout.
- *Et chez les autres il n'y a pas une grosse pression des parents ?*
- Si.
- Oui.
- Ils attendent des résultats. Ceci dit, ce n'est pas mes parents qui travaillent ! »

(*Focus group 1, élèves de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> toutes sections*).

Quant à la gestion du temps libre, là aussi toutes les configurations sont possibles, la règle n'étant pas toujours l'indépendance totale des enfants comme seule alternative de la surveillance constante. Ces extraits présentent également l'importance de la négociation au cœur du quotidien des familles.

« *Et dans vos temps libres vos parents interfèrent, ou essaient de vous aider à gérer votre temps ?*

- Pas vraiment, ma mère ne me dit pas souvent non !
- Oui, par rapport au temps de sorties dans les soirées, mais je parle juste pour moi.
- Non, pas pour moi, ils ont abandonné de me « suivre », ils me laissent faire.
- *Si tu veux disparaître tout le week-end, ils te laissent faire ?*
- Oui, mais ma situation familiale est un peu bizarre.
- Ma mère veut voir que je bosse. Normalement je fais un jour de bosse et un jour de détente sur le week-end. Mais parfois je recopie les devoirs pendant les cours aussi ! »

(Focus group 2, élèves de 3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> toutes sections)

« *Et vos parents ils essaient d'intervenir dans votre vie, vos loisirs, votre temps libre ?*

- Non justement.
- Les miens pas du tout.
- Pas dans les loisirs plutôt dans le reste, le scolaire.
- Ma mère me paie des cours de guitare si je m'engage à y aller.
- *Sinon ils n'interviennent pas beaucoup en fait ?*
- Moi ils me paient mes cours de violon, mais comme ils ne payent pas l'école ils s'en foutent.
- Ils ne me mettent pas de restrictions. Mais si je fais mon travail, ils me disent tout le temps qu'ils seront plus cool pour le reste. C'est plus par négociation. Ils ont quand même pas beaucoup le choix !
- *J'imagine que vous êtes tout le temps en train de négocier?*
- Oui.
- Non.
- Mais justement c'est parce que toi tu fournis un bon travail !
- Toi aussi tu peux faire ce que tu veux et pourtant tu n'as pas des bons points !?
- Oui mais il y a eu toute une longue suite de punitions.
- *Ça créé une certaine tension?*
- Oui.
- Chez moi aussi.
- Une petite tension. Il y a beaucoup de oui et puis de temps en temps un petit non pour me rappeler à l'ordre. C'est censé me réveiller, mais... Tant qu'il y a plus de oui... [Rires]

(Focus group 1, élèves de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> toutes sections).

## 5) Les catégories par les interviewés : adolescents, jeunes et adultes

En guise de conclusion pour ce point nous présenterons de façon synthétique le résultat des questions posées lors des groupes de discussion sur les mots utilisés pour catégoriser les âges de la vie. Les résultats de cette partie des interviews sont riches. Ils permettent d'accéder aux représentations que se font les jeunes de leurs congénères, mais également « en reflet » à ce qu'ils s'imaginent ou connaissent de la perception des adultes ou des « autres jeunes ». Nous les faisons travailler à partir de trois grandes catégories : les adolescents, les jeunes et les adultes.

### A. Les adolescents

Pour les élèves de *Ef*, l'adolescence est perçue à la fois dans sa dimension négative, la stigmatisation de la « crise adolescente », et positive, une période de licence et d'expérimentation. Selon leur âge, les élèves sont plus ou moins favorables à l'idée de se voir attribuer cette « étiquette ». En majorité néanmoins, ils identifient cette temporalité à l'entrée en puberté, pour se terminer un an ou deux avant la majorité, soit 16 ou 17 ans, ou à la majorité.

*« L'adolescence pour vous cela évoque quoi, quel âge ?*

- 15 ou 16 ans.

- Ça fait trop crise.

- Oui l'adolescence c'est 14,15, 16 ans.

- Pour moi c'était plus tard, mais à force d'entendre ça...

[Rires].

- Du coup j'étais honteux d'être adolescent, alors ce n'était plus du tout ça ! Pour moi, l'adolescence c'était maintenant.

- Pour moi aussi, l'adolescence c'était 15-16 ans, le paroxysme de l'adolescence.

*-Avec cette idée de crise ?*

- Cette idée de crise, de recherche de soi aussi.

- Oui, la recherche de soi.

*-A vos âges vous vous êtes déjà plus trouvés, plus perdus aussi ?*

[Rires]

- Oui, c'est ça. »

(*Focus group 3, garçons de 5e et 6e toutes sections*).

« L'adolescence c'est de 16 à 18 ans. On fait tout ce qu'on peut qu'on pourra pas faire quand on sera adulte.

-Ça veut dire vivre des expériences ?

-Oui c'est plutôt ça, sans avoir à se soucier des conséquences. »

(Focus group 3, garçons de 5e et 6e toutes sections).

« Où est ce que vous vous situez ? La jeunesse, l'adolescence, l'âge adulte ?

-Moi je dirais l'adolescence.

-Moi aussi.

-Je crois que tous ici on est dedans. A part moi bien sûr qui suis un cas à part.

-Toi t'es encore dans l'enfance !

-C'est aussi par rapport à l'âge qu'on a. »

(Focus group 2, élèves de 3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> toutes sections).

Enfin, ce qui est constamment à l'arrière plan de la définition de l'adolescence pour les élèves de *Ef*, c'est la question des relations aux parents. Cette relation est questionnée dans une période de changements, de construction identitaire intense et d'autonomisation.

« Je trouve que quand on est ado il faut essayer d'avoir un certain nombre de personnes en lesquelles on peut vraiment avoir confiance, parce que c'est une période où l'on se cherche un peu. Il faut toujours essayer d'avoir des appuis quelque part »

(Sylvio, 17 ans, 6<sup>e</sup> latin math)

« Comment définis-tu l'adolescence ?

-C'est quand on sort du cercle papa-maman et que l'on veut sortir plus, être plus indépendant. Pour moi ça s'est fait vraiment en une fois. Moi, je sortais dans les soirées pour les 16-17 ans quand j'avais 12 ans. Donc j'ai toujours pu tout faire avant les autres.

-Tu te reconnais dans le terme adolescent ?

-Oui, là je crois que j'y suis bien !

-Tu y es bien ?

-Ma mère me dit que ma crise d'adolescence a commencé quand j'avais 3 ans.

-Tu sais ce qu'elle veut dire ?

-Tout le monde me dit que jusqu'à mes trois ans j'étais une gosse super. Puis je suis partie en Tunisie avec mon père, une de mes belles-mères et son fils. Je ne me souviens plus de ce qui c'est passé, mais après le voyage je suis devenue insupportable. Pas vraiment des crises, mais je n'étais plus comme avant »

(Julie, 15 ans, 3<sup>e</sup> section latine)

## B. Les jeunes

« Comment faut-il vous appeler : des adolescents, des jeunes, des jeunes adultes ?

- Les futurs adultes.
- Non.
- On est des jeunes.
- Oui, des jeunes. »

(Focus group 1, élèves 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup>, toutes sections).

Finalement, l'appellation « jeune » fait l'unanimité pour les caractériser. Cependant, cette catégorie s'étend largement au-delà de la fin des études secondaires dans leurs représentations des limites de ce groupe d'âge.

« Moi, je trouve qu'on est encore jeune à 25 ans mais on n'est plus vraiment ado. Mais, je trouve qu'à 18 ans on n'est pas adulte. Il y en a qui croit qu'à 18 ans moins un jour c'est encore des gosses et, que le jour d'après, ils font ce qu'ils veulent. Mais moi je ne crois pas, ça ne change rien, je trouve. »

(Céline, 16 ans, 4<sup>e</sup> scientifique B)

« Les jeunes, ils ont de quel âge à quel âge ?

- Ça dépend.
- Oui O.K. il y a l'esprit jeune...
- Moi je dirais jusqu'à 25 ans. À partir de 26 ans ou 27 ans, ça fait déjà vachement vieux.
- Moi je trouve que c'est vachement jeune.
- Non.
- Regarde le prof de Géo qui a 29 ans !
- Moi je dirais jusqu'à la fin des études. Jusqu'au moment où tu as des responsabilités. Il y a des gens qui sont déjà plus adultes vers 18-20 ans. Mais la plupart reste à l'école jusqu'à 25 ans. Parfois 30 ans. Ils ont moins de responsabilités. »

(Focus group 2, élèves de 3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> toutes sections).

Cet « allongement » de la jeunesse a pour conséquence de donner de nouveaux horizons de référence aux jeunes, à trouver du côté des « jeunes aînés ».

*« Vous regardez les adultes comme des références ou pas ?*

- Non.

- Non.

- Ça dépend qui.

*-Et les jeunes un peu plus âgés que vous, vous les regardez comme des références ou pas ?*

- Ça dépend qui. Moi, par exemple des jeunes qui travaillent au restaurant où je travaille en été, par rapport à mon projet d'études en hôtellerie ils peuvent m'aider.

*Ils ne sont plus aux études mais ils sont encore jeunes ?*

- Oui, moi à 19 ans j'aurai fini mes études en hôtellerie. Je me considérerai encore jeune. »

*(Focus group 1, élèves 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> toutes sections).*

Reste la question du partage éventuel d'une culture commune à l'ensemble de la jeunesse, ce qui nous permet de questionner le contenu des pratiques et des représentations typiques d'un tel groupe social, s'il existe.

*« Donc ce serait quoi être jeune ? Un état d'esprit, des comportements, une culture ?*

[Rires]

- Ça veut dire quoi ça, une culture ?

*-La musique, les jeux électroniques, les sorties ?*

- Je ne sais pas si c'est une culture.

- Des comportements oui.

- Oui, des comportements, un rapport autre que matériel.

- Je trouve que c'est toujours un minimum d'irresponsabilité. Qu'on pense toujours à prendre le temps de parfois prendre une heure et demie à se questionner ou à réfléchir à ce que l'on fait, et à ce que l'on est. Il y a un moment, surtout quand on est à *Ef*, où on ne va plus se poser la question, on va à l'université et puis on ira se trouver un travail. Du coup, il y en a qui vont se faire une crise de la quarantaine : « Tiens qu'est ce que j'ai foutu de ma vie ? ». Être jeune c'est continuer à se poser la question « qu'est-ce que j'aime et qu'est-ce que je fais ?

*-C'est pouvoir faire marche arrière ? Pouvoir changer d'activité sans être obligé de changer de « carrière » par exemple ?*

- Oui, il n'y a rien qui dépend de ça. De nous ...

- Oui, surtout maintenant qu'on est pas encore sorti du secondaire !

- On peut encore faire n'importe quoi.

- Là, encore tous, on peut faire ce que l'on veut !

- Le problème c'est que l'année prochaine il y a plein de gens, du fait qu'on est à *Ef* et qu'il y a cette idée d'université qui est prépondérante, il y a plein de gens qui vont choisir ce qui leur déplaît le moins dans ce qu'on leur propose. Ils ne vont pas faire ce qu'ils aiment. Il y a des gens qui ne savent pas encore ce qu'ils aiment... Qui ne se disent pas, voilà ma passion c'est ça, voilà ce que j'ai envie de faire plus tard. Et donc, à 18 ans il faut qu'ils choisissent des études. Là il y a un peu de physique, un peu de biologie, j'aime bien cela... Ça va il y a des débouchés, je me ferai du fric. Cela, c'est se perdre ! Et à partir de ce moment là à 30 ans c'est fini !

- Non, ce n'est pas vrai, il y a des jeunes qui partent un an à l'étranger.

- Oui, et c'est pour ça que je dis que être jeune c'est continuer à prendre le temps, ou tu n'y penses plus, ou tu reprends le temps de te demander ce que tu aimes, ou tu n'es pas dans le truc faire des études, trouver un boulot. En fait tu te sacrifies pour parfaire un modèle que tu t'es fixé ou que l'on t'a fixé socialement. Tu vois ? Je crois que quand on est jeune on a encore de l'irresponsabilité sociale mais déjà la conscience de soi ! »

(*Focus group* 1, élèves 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> toutes sections).

### C. Les adultes

Les jeunes de *Ef* donnent l'impression d'avoir dans leur entourage proche des adultes susceptibles d'offrir un modèle d'identification. Ce ne sont peut être pas des modèles en tout, mais ils leurs renvoient en miroir la notion de « responsabilité ». Etre adulte, c'est se gérer soi-même, être autonome, même si le chemin des études universitaires et du choix d'une carrière professionnelle qui commencera des années plus tard, repousse loin l'indépendance financière. Les adultes qui les entourent sont justement ceux qui leur donnent les moyens de leurs « grands projets ». Néanmoins, au final ils n'en ont pas grand chose à dire, en raison probablement de la distance qui les séparent de ce statut, si ce n'est pour parler de l'incompréhension des parents.

« *Qu'est-ce qui définit un adulte pour vous ?*

-Bosses.

-L'expérience aussi.

-Pour moi, c'est la prise de responsabilité obligatoire. On peut en avoir quand on est ado, même des responsabilités assez importantes, mais en tant qu'adulte on doit pouvoir se gérer soi-même. On doit essayer en tout cas.

-On ne dépend plus vraiment de quelqu'un. »

(Focus group 3, garçons de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> toutes sections)

« *Finalement qu'est-ce qu'un adulte ?*

Etre adulte c'est vivre seul, enfin être complètement indépendant. Parfois il y a les parents derrière, mais tu habites seul, tu te fais à manger, tu paies tes factures. Parfois tu as un boulot, mais il y en a qui étudient encore. Il y a des adultes qui étudient encore. En gros je crois que c'est ça ! »

(Caroline, 15 ans, 4<sup>e</sup> scientifique A)

« *Tes parents essaient de t'aider à devenir adulte ?*

-Mon père ne s'est jamais vraiment occupé de nous, donc je ne sais pas vraiment... Mais ma mère je crois qu'elle essaie, mais on ne s'entend pas vraiment bien.

-Tu crois qu'elle s'y prend mal ?

-Non, je crois que je suis de mauvaise volonté envers elle. J'en ai trop marre.

-Tu sais pourquoi ?

Il y a une accumulation des deux côtés. Elle en a aussi marre... Elle ne comprend pas que j'ai envie d'arrêter le latin. C'est en fait son choix, pas le mien.

-Tu veux pouvoir choisir tes études ?

Oui. Mais de toute façon elle aura pas le choix : si je rate mon examen de passage en latin elle ne va pas me faire doubler. C'est ce qu'elle voulait faire l'année passée : introduire un recours pour me faire doubler (et contrer la limitation d'option). Finalement j'ai doublé d'office.

[...] Tout tourne autour de ça pour elle (le travail). J'ai presque l'impression qu'il n'y a que le boulot dans sa vie. Elle a toujours bien réussi, elle a toujours été première. »

(Julie, 15 ans, 3<sup>e</sup> section latine)

## VI. Entretiens individuels, analyse par typicalité

Cette dernière partie sera l'occasion de proposer des éléments de l'analyse des entretiens individuels. En effet, même si l'analyse de l'ensemble des entretiens (individuels et collectifs) ne nécessite pas spécifiquement de distinguer les informations fournies par les interviewés en groupe ou individuellement, la situation de face à face produit des récits d'une autre profondeur.

Pour rappel, une première analyse des résultats des entretiens à *Ef* se bornait à un traitement autour des indicateurs de la grille d'entretien. Ce qui est proposé ici a une dimension plus prospective et synthétique, présentant des résultats des interviews dans leur typicalité (le contenu spécifique d'un entretien en profondeur).

### Synthèse d'interview (typicalité) I : Antoine le poète, la tradition des lettres et l'héritage

L'interview d'Antoine m'a paru exemplaire dès la mise en route du magnétophone. C'est un garçon posé qui s'exprime bien, se risque parfois à une tournure poétique, veille à utiliser le juste mot. Il se dégage de lui une aisance à discourir d'égal à égal avec les adultes, ou avec un sociologue quant il s'agit de définir l'adolescence par exemple.

« Un jeune c'est quelqu'un qui est en transition entre l'enfance et l'âge adulte. Et, qui justement est en proie à toutes les questions qui font qu'il va passer au statut d'adulte. L'enfant, à part sur le monde qui l'entoure, ne se pose pas de questions sur lui-même : il est là, les choses sont là. Ça avance, il ne se pose pas de questions du genre : ça va bien ou ça va mal ? Du moins c'était comme ça quand j'étais enfant... Je trouve que l'on 'traverse' durant l'enfance et qu'à l'adolescence justement on ne 'traverse' plus. On se pose beaucoup de questions et il faut trouver un équilibre pour arriver à être adulte. »

A l'origine, l'entendre en face à face m'intéressait pour d'autres raisons que ses compétences oratoires ou sociologiques. Antoine est actif dans le comité des élèves et dans le comité Amnesty. Il est également suppléant du représentant des élèves au conseil de participation. Quant à ses données sociographiques, il est en 5<sup>e</sup> latin grec, à 16 ans, il se définit lui-même comme un littéraire. Son père, ingénieur commercial, dirige une PME, sa mère, indépendante est licenciée en géographie. Il a deux frères plus âgés à l'université.

« Au niveau des activités, je suis à Amnesty et au comité des élèves. Je dois être le seul dans l'école. Sinon je crois que personne n'a les mêmes activités. Il y en

a qui sont mous, qui ne font rien. Ceux qui sont actifs le sont de différentes manières. »

Muni d'une identité de « poète » et « d'actif à l'école » qu'il valorise dans l'interview et qui le différencie des autres élèves, Antoine est aussi un modèle « d'héritier » au sens où Pierre Bourdieu<sup>13</sup> l'entend. Issu d'une « bonne famille », il possède et continue d'acquérir grâce à l'école, les armes, le patrimoine culturel, les valeurs et codes comportementaux qui le rendent « conforme » aux attentes de la société. Ainsi, les institutions scolaire et familiale construisent ici, de concert, un modèle d'inscription dans la société des adultes les « plus aisés ».

« *Vous avez des activités en famille ?*

Mes parents ont toujours essayé de nous transmettre beaucoup de culture. Mon père est quelqu'un que je trouve très cultivé et qui 'raconte'. Nous amener au musée c'est surtout quelque chose qu'il faisait avant. [...] Mais ce que l'on fait tous les ans, c'est un grand voyage. On visite vraiment un pays, on déteste les vacances 'Club Med', ce genre de vacances sur la plage c'est inintéressant. [...] Donc on a toujours été formés à la curiosité, à aimer la culture. Mes parents nous ont poussés à lire et, à la maison, on parle... On quitte les sujets stupides rapidement, et on parle boulot, des trucs compliqués, ou culture. »

Antoine a aussi pleinement conscience des « distinctions » qui séparent les élèves des différents milieux, comme par exemple les différences de niveaux de langage entre ceux de *Ef* et les membres de son club de rugby.

« *Tes activités sont-elles différentes de celles d'autres jeunes ?*

Oui. Je crois qu'il n'y a pas 'des jeunes' qui font tous la même chose. Pour revenir au rugby, un des grands avantages est que j'y vois des gens de tous les milieux et qui ne sont pas du tout de *Ef*. Je vois bien que certains trouvent que je parle de manière étrange. J'essaie de faire attention à ce que je dis. Par exemple, « les sévices du temps »<sup>14</sup> au rugby, je le place pas. J'aime bien utiliser le bon mot quand il faut. Parfois le bon mot est considéré comme compliqué, et je ne me rends pas forcément compte que pour eux (les membres de l'équipe de rugby) ce n'est pas un mot normal. Moi je l'utilise tous les jours et à *Ef* on l'utilise

---

<sup>13</sup> BOURDIEU, P., *Les Héritiers, les étudiants et la culture*, Editions de Minuit, Paris, 1966.

<sup>14</sup> Antoine utilise cette formule plus tôt dans l'entretien quand il compare ses capacités de récupération (après une sortie avec des amis) avec celle de ses parents.

tous les jours. Eux, ils vont aussi utiliser d'autres mots que je ne dirais jamais à un ami. Ce n'est pas possible pour moi de traiter un ami de cette façon, et eux ils utilisent 'ces expressions'. »

Antoine a donc conscience d'appartenir à un « univers privilégié », même si cela ne signifie pas qu'il ait connaissance de la réalité quotidienne (scolaire, familiale, financière, etc.) des jeunes d'autres milieux, il s'interroge sur l'identité de l'établissement, sa population et son évolution en temps que « collègue d'élite ».

« Le problème de beaucoup de gens à *Ef* c'est qu'ils confondent le monde et l'école. On peut se rendre compte que c'est une petite partie du monde qui est assez privilégiée, surtout au niveau financier. [...] D'après mon frère qui est mon aîné de 6 ans, l'école était plus mélangée lorsqu'il y était. C'était assez équilibré, mais avec la réputation de l'école... L'école a une bonne réputation et donc dans certains milieux... Voilà, il y a beaucoup de jeunes qui ont beaucoup de moyens. »

Pourtant une forme de stratification sociale s'opère à l'intérieur de l'école, Antoine y fait référence à deux reprises durant l'entretien, en évoquant la question de l'argent et l'accession inégale des élèves aux vacances, ensuite par l'intermédiaire de la hiérarchisation des sections.

« Je trouve qu'il y a trop de sections dites 'poubelles', qu'il y a un mépris pour les sections qui n'ont pas de latin. (...) En 4<sup>e</sup> ou 5<sup>e</sup> on voit vraiment qu'il y a des sections où l'on a parqué ceux qu'on ne savait pas renvoyer ou faire doubler. Il y a des classes qui pourraient être bonnes et intéressantes, mais on y a mis tous les cas. Ça devient des mauvaises classes et tous les élèves sont tirés vers le bas. Il y a des classes où l'on a mis tous les bons élèves, et on leur a donné tous les bons professeurs. »

Pour sa part, Antoine n'exprime pas de réelles difficultés d'intégration. Il trouve sa place au sein de l'établissement par son engagement dans la gestion quotidienne du comité des élèves qui lui fournit le réseau de sociabilité qu'il désire, et les ressources financières et symboliques dont dispose la famille. Il est aussi bon élève sans être parmi les meilleurs, il opère des choix entre ses intérêts, ses désirs et les obligations scolaires, ce qui néanmoins peut le mettre en difficulté par rapport aux exigences familiales.

« Jusqu'à la fin de l'année dernière j'étais un très bon élève. Depuis cette année-ci je ne peux pas répondre ça.

*-L'école t'intéresse moins ?*

Les cours ont changé, les profs aussi, leur manière d'interroger. Je suis plus distrait aussi et parfois j'étudie mal. [...]

Pour l'instant cette année ça ne va pas très fort : je ne suis pas en échec mais c'est plus aussi bien qu'avant. Ça va, mais mes parents ne le supportent pas. »

A l'image de beaucoup de ses contemporains, en accordant une place de choix à « la sociabilité », Antoine exprime une hiérarchie dans ses valeurs, ses priorités. L'école occupe une place prépondérante, en temps et en investissement, mais la « vraie vie est ailleurs », dans les expériences qu'il choisit de mener, qui le différencient de ses pairs et lui procurent de l'autonomie vis-à-vis de la famille.

*« Tes parents interviennent dans ta vie scolaire ?*

Dans ma vie scolaire oui.

*- Et dans tes loisirs ?*

C'est eux qui m'ont inscrit au rugby et qui m'ont incité à continuer.

Par contre ma mère m'a dit que j'en faisais trop à l'école (au comité des élèves).

Mais je lui ai dit que c'était pendant l'heure de midi et que de toute façon je faisais ce que je veux. Ça ils ne changeront pas !

[...]

*- Tu sais ce que tu voudrais pour ton avenir ?*

Je ne sais pas, les désirs évoluent. Je ne sais pas ce que je voudrai dans 10 ans, ça ne sera peut-être pas ce que je veux maintenant.

*Que veux-tu maintenant ?*

Ce serait bien d'avoir des meilleurs points, ça me faciliterait la vie avec mes parents (rire) ! Ça me permettrait de faire ce que je veux vis-à-vis de mes parents. Et puis peut-être rencontrer un amour qui marche pour une fois, ça pourrait être bien. J'aimerais aussi arriver à un poste reconnu dans l'école. J'ai déjà failli l'avoir, je suis déjà suppléant au conseil de participation. L'année prochaine, je deviens délégué. Faire une chose reconnue pour une fois ! »

Pour Antoine, la valeur de l'institution scolaire, grâce au prestige interne et externe dont jouit *Ef* n'est pas du tout remise en question, comme l'atteste la confiance de l'adéquation entre ses projets personnels et les « armes » fournies par l'intermédiaire de l'enseignement reçu.

« - *Quelle place donnes-tu à l'école ?*

Une grande place. J'y passe mes journées et j'étudie pour elle le soir. Fatalement grande, elle a une très grande place, qu'on le veuille ou non.

-*Tu as un projet personnel ?*

Aller à l'université ça c'est d'office. Depuis que je suis tout petit, on me parle de l'université, donc pour moi ça me parle d'autant plus. C'est la seule voie possible même si je sais qu'il y en a d'autres.

-*Quelle orientation ?*

Peut-être le droit. J'aimerais bien faire de la diplomatie.

[...]

-*Tu fais un lien entre tes projets d'avenir et les bagages de l'école ?*

Oui. L'école c'est nous apprendre à réfléchir, plus que connaître. En grec par exemple, les textes on s'en fout, ce qui compte ce sont les procédés oratoires, voire comment ils écrivaient leurs textes avant. On ne nous demandera pas de ressortir le texte plus tard, ce n'est pas ça qui est intéressant. »

Finalement, Antoine agit de façon pragmatique en relativisant la pression autour de la performance scolaire, ce qui lui fournit la réserve d'énergie nécessaire pour ses autres activités. En bon héritier qui usera demain les bancs de l'université, ou d'une école supérieure de prestige, il mesure calmement la longueur du chemin qui le sépare, comme les autres individus de sa condition, de l'accession au statut d'adulte.

« - *Tu penses que ce sera dur pour toi de trouver du travail ?*

J'en sais rien. Oui, on entend à la radio, le marché du travail est saturé... Mais on n'y pense même pas. On ne pense pas que c'est pour nous. Nous, l'école c'est toute notre vie, on n'a jamais connu autre chose, on ne peut pas encore s'imaginer autre chose. On n'est même pas encore à l'université. Mon frère qui est en dernière année à Solvay commence à y penser sérieusement. Mais nous, on sait qu'on a encore deux ans d'humanités, puis qu'on va encore faire des études. On se dit que franchement... On ne sait pas encore ce que l'on va faire. On ne va pas encore penser aux débouchés ».

## Synthèse d'interview (typicalité) II : Julie, la famille-argent et la rébellion au féminin

Julie est une adolescente attachante de 15 ans, elle est en 3<sup>e</sup> section latine. Elle était la participante la plus jeune du second *focus group* et s'y était distinguée par sa « franchise ». Elle n'a pas la langue dans sa poche et se fait sa propre idée sur les choses. Pour exemple, sa définition du statut d'adulte :

« Etre adulte, c'est vivre seul, enfin être complètement indépendant. Parfois financièrement il y a les parents derrière, mais tu habites seul, tu te fais à manger, tu paies tes factures. Parfois tu as un boulot, mais il y en a qui étudient encore, il y a des adultes qui étudient encore. En gros je crois que c'est cela. »

Son interview a pris les apparences d'une rencontre hebdomadaire qui a duré quatre semaines. Ces rencontres reconduites ont eu pour effet d'installer un climat de confiance et de me permettre de suivre l'évolution de ses préoccupations et de ses relations familiales houleuses liées notamment à ses difficultés scolaires.

*« Qu'est ce qui a changé pour toi dans la façon dont ça se passe dans ta famille entre ton enfance et aujourd'hui ?*

Du côté de ma mère, plus je grandis, plus je fais des bêtises et plus le travail scolaire descend de niveau. Et donc, elle est beaucoup plus stricte, plus sévère. Déjà elle est très exigeante, ce n'est pas très marrant. Mon père, il s'en fout. Ce n'est pas bien mais c'est plus marrant, c'est plus facile... Je le vois qu'un week-end sur deux.

*- C'est lié à ta situation familiale, le fait que tes parents soient séparés ?*

Oui, si mes parents n'étaient pas séparés mon père dirait 'écoute ta mère', c'est tout. C'est ce qu'il fait toujours quand ils finissent par se parler. »

L'histoire que Julie nous raconte est d'abord celle d'une famille complexe. Ses parents sont séparés depuis sa petite enfance, son père est ingénieur et dirige une société, sa mère également. Ses parents sont des modèles de réussite tant financière que professionnelle. Julie a un frère (25 ans, ingénieur commercial, employé) et une sœur (28 ans, universitaire, enseignante), auxquels elle est liée par son père qui s'est marié quatre fois. Les trois enfants ont été élevés par une mère différente, le père assurant une garde certains week-ends.

« En fait on a chacun vécu chez notre mère. Pour notre père, je le ressens un peu comme ça : on passe après sa copine. Et il change toutes les semaines ! [...]

Avec mon père, on n'a pas besoin de demander, on a tout. Il y a des gens qui disent que c'est trop cool, moi je ne trouve pas ça drôle. [...]

Maintenant, il a un peu changé, il ne pense plus comme cela. Mais vu que mon frère et ma sœur à 18 ans, ils ont carrément reçu une Porsche, et que mon père leur a tout payé jusqu'à ce qu'ils travaillent... Maintenant j'aurai la même chose, mais il a dit que si c'était à refaire il n'aurait pas fait pareil avec mon frère et ma sœur, il leur ferait payer 5 à 10 % de la voiture pour qu'ils se sentent investis. Mon frère par exemple a fait plein d'accidents et mon père a tout payé. Maintenant mon père met des limites, ce qu'il ne faisait jamais avant. »

Dans la bouche de Julie, le rapport à l'argent de sa « famille étendue » paraît stéréotypé, ce qui n'enlève néanmoins rien à la réalité objective de son environnement quotidien qu'elle décrit comme très « luxueux ».

*« Que penses-tu des endroits où tu vis, dans ton cas tu as deux maisons ?*

-Chez mon père j'en ai trois rien qu'à Anvers. Bon j'habite un peu dans le luxe, des deux côtés. A Anvers, c'est énorme, on partage un golf, une piscine, un terrain de tennis et un bois avec des voisins. Le dimanche soir, on va dormir dans un autre appartement près de la gare, pour que je puisse prendre le train le matin. La maison, c'est comme dans les séries TV... Il y a rien, tout est impeccable, toutes les haies sont taillées, il n'y a pas un graffiti. Une herbe qui dépasse et le jardinier est appelé d'urgence (rire). Non, ce n'est pas marrant ! Chez ma mère, c'est plus petit mais c'est bien aussi, il y a de belles maisons.

[...]

*-Tu peux chiffrer par mois ce que tu reçois comme argent de poche ?*

-Je reçois beaucoup d'argent de poche, mais je ne dépense pas beaucoup. Enfin quand je dépense, je dépense beaucoup mais je ne fais pas vraiment de folies. Je reçois 100 euros de ma maman et 250 euros de mon papa. Avec ça, je suis sensée payer mes vêtements, mon Gsm et tout, mais en fait je ne paie rien sauf le téléphone chez ma mère.»

Cette famille très aisée que certains de ces amis lui envient ou jalourent, ne compense pas au quotidien les difficultés relationnelles qu'elle rencontre aussi bien avec sa mère qu'avec son père. Julie semble mener une guerre larvée contre les univers de contraintes, plus particulièrement ses parents, avec l'école pour champ de bataille.

*« Qu'est-ce qui est important dans la vie quand on a 15-16 ans ?*

-Les parents disent que c'est l'école et la famille, mais pour nous ce n'est vraiment pas ça. C'est les amis. Il faut réussir à l'école mais on s'en fout. Du moment qu'on réussit, qu'on sort du secondaire c'est ça qui compte. » [...]

*-Quelle place prend l'école par rapport à la famille et aux loisirs ?*

-Je trouve que l'école prend beaucoup de place. Le soir, on rentre, on prend un goûter et on travaille. C'est quand même important. Tout le monde doit travailler sinon on est pété et les parents nous font chier. Moi je l'ai compris il n'y a pas très longtemps. [...]

*-Qu'est-ce que ta mère exige de toi ? Que tu réussisses ton année ?*

-Oui, c'est ça. Si je réussis mon année, je fais ce que je veux.

*-L'important c'est surtout la question scolaire ?*

-Ma mère est accro à l'école. Elle avait toujours 90 ou 95 %, elle a fait polytechnique, une grande distinction, elle suit des cours de polonais. Elle n'étudie pas la veille de son examen et elle dit : 'J'ai complètement raté' et finalement elle a 95 %. Elle a toujours tout réussi. Tout ce qu'elle fait, c'est toujours à fond.

*-Et toi ?*

-Moi l'école je m'en fous un peu. Je comprends que c'est vraiment important. J'essaie de bien bosser. Même si c'était pas une obligation, je viendrais je crois. Mais ce n'est vraiment pas ma tasse de thé. Je crois que ce n'est pas vraiment quelque chose que les enfants aiment bien. Mais il y en a certains qui préfèrent que d'autres quand même. »

Si Julie n'aime pas l'école dans sa dimension scolaire, elle s'appuie sur l'institution pour jouir de son réseau de sociabilité. Par ailleurs, elle a pleinement conscience que l'école est un passage obligé vers les études supérieures qui serviront ses projets ambitieux.

*« Ma mère ne comprend pas que je n'aime pas l'école. Enfin, ce n'est pas que je n'aime pas l'école, j'ai besoin de revenir après les vacances. Même si je suis sur une île paradisiaque, je m'emmerde. En fait j'ai besoin de mes amis. [...]*

*-Tu envisages l'école par rapport à un projet personnel ?*

-Depuis très longtemps je veux devenir notaire. [...]

Je voudrais faire le droit : vraiment notaire ça m'attire depuis que j'ai 7 ans. Avant ça je voulais être astronaute, mais bon, il faut être vraiment fort en physique et en math. »

Julie n'est pas non plus dénuée de passions et de centres d'intérêts. Le sport et ses amis sont au centre de ses préoccupations. Dans sa passion du sport qui remplit sa vie extrascolaire, elle rencontre probablement outre son plaisir, des exigences familiales de performance et de distinction.

« *Tu as une passion dans la vie ?*

-Je fais beaucoup d'escrime, de golf, un peu de hockey et de l'équitation.

-*Surtout du sport ?*

-Avant en fait. Depuis que j'ai doublé, ma mère veut tout me supprimer. Je ne peux plus faire de sport, je ne peux plus sortir. Enfin je sors quand même mais je peux plus rien faire normalement. Je faisais énormément d'escrime, 12 heures par semaine, et de la danse, 4 heures. J'ai fait comme ça 16 heures de sport par semaine de ma 4<sup>e</sup> primaire à l'année passée. »

Ce qui est paradoxal chez Julie, c'est qu'elle semble très bien comprendre les exigences de ses parents en termes scolaires, mais qu'elle n'est pas prête à « fournir d'efforts », et plus particulièrement à sacrifier ses activités sportives et les sorties avec ses amis.

« *Tes parents interfèrent dans la gestion de tes loisirs ?*

-Ma mère veut m'interdire le sport, elle veut plus que je sorte. Je peux presque plus aller sur Internet, elle a bloqué mon PC

-*Elle essaie de contrôler, de faire preuve d'autorité ?*

-Elle veut bien que je fasse tout ça, mais si le scolaire est fait. Elle dit que c'est le plus important et que je dois me concentrer là-dessus. Mon père il s'en fout, il me laisse sortir.

-*Toi, en fait, les enjeux scolaires ça ne t'intéresse pas ?*

-Si ça m'intéresse. J'aimerais bien réussir très bien, mais je ne suis pas prête à fournir le travail. Enfin surtout en latin, je n'ai pas envie de travailler. Je déteste le latin, j'ai envie d'arrêter mais je ne peux pas. Je suis inscrite en latin math mais contrainte et forcée. A chaque réunion des parents, elle dit toujours la même chose : je veux qu'elle aille en latin math !

-*Tu choisirais quoi comme option ?*

-Scientifique A ou B, j'aime tout ce qui est sciences. »

Pour conclure, Julie a parfaitement conscience que dans sa situation, des efforts sont à fournir. Et même si les solutions sont à sa portée, son amertume se décèle et la ramène toujours aux difficultés familiales, à son désir de se différencier de sa mère sur le thème des performances scolaires et d'éveiller l'intérêt de son père.

« *Tes parents essaient de t'aider à devenir adulte ?*

-Mon père ne s'est jamais vraiment occupé de nous. Donc je ne sais pas vraiment...

Ma mère, je crois qu'elle essaie, mais on ne s'entend pas vraiment bien.

- *Tu crois qu'elle s'y prend mal avec toi ?*

-Non, je crois que je suis de mauvaise volonté envers elle. J'en ai trop marre.

Il y a eu une accumulation des deux côtes. Elle aussi en a marre. Elle ne comprend pas que je veuille arrêter le latin. En fait c'est son choix. [...]

- *Tu sais pourquoi elle tient tellement au latin ?*

-Elle trouve que dans la culture ou je ne sais pas quoi, c'est important. Parfois ça aiderait à trouver la racine des mots... C'est bon j'ai fait du latin jusqu'en 3<sup>e</sup>. Ça suffit !

- *Si tu pouvais changer quelque chose dans ta famille tu dirais quoi ?*

-Juste plus de bonne volonté et du travail de ma part depuis plus jeune...

Une mère moins exigeante, un père un peu plus exigeant, et un frère un peu moins gamin. Sinon ma sœur ça va !

-*Tu as l'impression que toutes tes activités en dehors de l'école sont contradictoires avec ce que tu dois faire pour l'école ?*

-C'est juste que ça me prend beaucoup de temps. Je ne gère pas très bien mon travail. En fait maintenant j'essaie de limiter les dégâts parce que je n'ai pas travaillé. Pendant cette année, je n'ai pas bien travaillé. »

## VI. Conclusions

Pour conclure cet article nous proposerons deux pistes de réflexion issues de l'analyse qui est en cours pour l'ensemble des entretiens (collectifs et individuels) menés dans « l'établissement favorisé ». Les réflexions proposées ici se distinguent en partie de l'analyse thématique autour des indicateurs qui ont présidé à l'élaboration de la grille d'entretien. Elles sont en partie le *produit* du travail effectué sur la parole des élèves et des lectures. Il s'agit donc d'éléments transversaux aux paroles des jeunes, qui ont attiré notre attention par leur récurrence dans les entretiens, et dont la visibilité a été renforcée par la réflexion « théorique ».

## Les « héritiers » d'hier et d'aujourd'hui

Les élèves de *Ef* ont quelques traits en commun avec les héritiers de Bourdieu, mais nous pouvons nous interroger sur les limites de ces similitudes. A l'image d'Antoine qui se distingue par son rapport au langage, et la culture légitimée qu'il hérite tant de sa famille que de l'institution, les jeunes héritiers contemporains prennent aussi quelques distances avec les valeurs de leurs parents. On s'interroge souvent sur la culture spécifique de cette tranche d'âge, que des jeunes semblent partager au-delà des clivages de classe, en même temps qu'ils y trouvent justement à se différencier les uns des autres.

Cette question taraude la sociologie de la jeunesse : les jeunes par leurs choix en termes de pratiques culturelles et de sociabilité se différencient-ils ? Les choix individuels ont alors pour enjeux une différenciation et une construction identitaire. Ou bien, se « distinguent »-ils les uns des autres ? Les pratiques culturelles des jeunes reflètent dans ce cas des luttes de classement proches de celles qui opèrent dans la société des adultes (sans pour autant qu'il ne s'agisse que d'une homologie).

Avec sagesse je pense, l'on sera tenté de répondre que les deux aspects coopèrent. Ce qui apporte d'autres réflexions. La construction identitaire des jeunes contemporains s'avère complexe, et passe de façon vitale par le réseau de pairs qu'ils rencontrent d'abord à l'école, du moins dans le cas des établissements d'élite (pour les établissements de relégation « le quartier » est un autre espace primordial). Cela signifie que pour les parents, le marché scolaire (le choix de l'établissement) renvoie à une maximisation des chances de voir leur descendance acquérir le capital scolaire (entre autres) nécessaire au maintien de la position sociale sur une génération, mais pourrait également constituer de façon plus primordiale aujourd'hui une « stratégie de classe » qui assure la reproduction d'un réseau de sociabilité homogène et conforme à celui des parents.

Ceci souligne toute l'importance de la réalisation d'un cursus secondaire complet au sein de la même école (du moins si votre enfant fréquente un établissement de « qualité »). En effet, c'est dans le cadre d'une inscription stable de l'individu, sur le long terme, dans un réseau de pairs que s'opère alors dans les meilleures conditions, une construction identitaire qui s'avère longue et complexe, pour ne pas dire peuplée d'embûches. C'est par cette spécificité, une construction identitaire complexe qui présente une stabilité au sein d'un réseau de sociabilité identifiable et en partie choisi par l'individu, que les élèves d'un établissement comme *Ef* s'assurent une identité sociale qui perdure au-delà de la scolarité obligatoire, et qui prend concrètement la forme d'amitiés qui se prolongent à l'université et dans les réseaux professionnels.

Nous ne mesurons probablement pas assez l'impact des réseaux de pairs constitués à l'adolescence sur la vie des individus, au-delà de la définition d'une partie des amitiés et des alliances matrimoniales. Ils possèdent vraisemblablement une force normative exemplaire, dont celle d'entretenir chez nombre d'entre eux le projet de réaliser des études universitaires. Ici, le groupe de pairs est susceptible de prendre le relais des valeurs parentales et scolaires pour soutenir le niveau des ambitions individuelles.

### Les élèves, leurs perceptions négatives, leurs réappropriations et instrumentalisations de l'institution scolaire

Passer sa scolarité dans un établissement « favorisé » comme *Ef*, qui conjugue beaucoup de qualités objectives (une bonne réputation, un enseignement de qualité, une ambiance scolaire et de « détente » favorable, un cadre agréable, un réseau de sociabilité distingué, etc.), n'enlève rien à la réalité vécue par une partie des élèves : une perception négative de l'école dans ses dimensions contraignantes. Ce rapport à l'expérience scolaire d'une partie des élèves ne les différencie pas des adolescents des autres établissements moins huppés.

Néanmoins, comme l'a montré l'exemple de Julie, l'institution scolaire n'est pas intégralement perçue de façon négative, quand bien même elle est le théâtre d'échecs scolaires répétés. Ce qui me paraît intéressant, c'est la manière dont une partie significative des élèves se réapproprie l'expérience scolaire, au grand dam des enseignants et parfois des parents.

Une partie des adolescents rencontrés l'expriment clairement, ce qu'ils viennent chercher à l'école, c'est à retrouver les membres de leurs réseaux de sociabilité. En ce sens l'institution est instrumentalisée. Cette instrumentalisation suit une logique pragmatique. L'école n'est plus dans les représentations des jeunes le plus prégnant des agents de socialisation. On peut s'avancer à dire qu'en termes de représentations de l'expérience adolescente dans sa globalité, l'école a perdu une partie de sa primeur, elle est « désacralisée » ou du moins décentralisée. Ce qui est bien sûr porteur de conflits entre les représentants de l'institution, les élèves et les parents.

Néanmoins, cela ne signifie évidemment pas que les adolescents de *Ef* n'aient pas conscience que l'école, dans la filière générale par essence, et dans des sections « fortes » de préférence ne soit pas un passage obligé. Mais pour une part d'entre eux, ce n'est justement qu'un passage obligé, qu'ils subordonnent à d'autres expérimentations tout en veillant à éviter de passer « sous la barre des 50% », de multiplier les échecs, de se faire exclure pour le plus mauvais des scénarios.

L'école, même d'élite, a perdu une partie de sa cohérence interne pour cause d'inflation des diplômes. L'expérience d'acquisition d'un diplôme de secondaire général a perdu de sa signification dans le contexte d'une entrée dans la vie retardée, où le parcours des héritiers en âge de scolarité obligatoire jusqu'à l'emploi et jusqu'à l'autonomie par rapport à la famille d'origine est encore très long. Finalement, l'entrée dans la vie aujourd'hui, n'est-elle pas devenue un âge de la vie à part entière, par sa longueur mais également par l'intensité des expériences à vivre ? Ainsi l'expérience de l'école secondaire est relativisée au sein de ce parcours, et devient un « passage » allant de soi pour une partie des plus nantis.

## VII. Bibliographie

BAJOIT, Guy [et al.], *Jeunesse et société : la socialisation des jeunes dans un monde en mutation*, De Boeck Université, 2000.

BAJOIT, Guy & ABRAHAM-FRANSSSEN, *Les jeunes dans la compétition culturelle*, P.U.F., Paris, 1995.

BARRERE, A., SEMBEL, N., *Sociologie de l'éducation*, Nathan, Paris, 1998.

BEAUD, S., *80% au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La Découverte, 2003

BECKER, H. S., *Outsiders, Etudes de sociologie de la déviance*, Editions Métailié, Paris, 1985.

BERTAUX, D., *Les récits de vie*, Ed. Nathan, Coll. 128, 1997.

BERTHIER, P., *L'Ethnographie de l'Ecole. Eloge critique*, Editions Economica, 1996.

BLANCHET, A., GOTMAN, A., *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Nathan, Paris, 1992.

BOURDIEU, P., *Questions de sociologie*, Editions de Minuit, Paris, 1980.

BOURDIEU, P., *La distinction, critique sociale du jugement*, Editions de Minuit, Paris, 1979.

BOURDIEU, P., *Les Héritiers, les étudiants et la culture*, Editions de Minuit, Paris, 1966.

BRUNO, P., *Existe-t-il une culture adolescente ?*, In Press Editions, 2000.

CAVALLI, A., GALLAND, O. (S.L.D.), *L'allongement de la jeunesse*, Actes Sud, Paris, 1993.

CIPRIANI-CRAUSTE, M., FIZE, M., *Le bonheur d'être adolescent*, Editions Eres, 2005.

DARRE, A. (S.L.D.), *Musique et politique : les répertoires de l'identité*, Presses Universitaires de Rennes, collection "Res Publica", 1996.

DEROUET, J.-L. (S.L.D.), *L'école dans plusieurs mondes*, De Boeck, Paris, Bruxelles, 2000.

DOLTO, F., *La cause des adolescents*, Robert Laffont, Paris, 1988.

DUBAR, C., *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Armand Colin, Paris, 1998.

DUBET, Fr., *La galère : jeunes en survie*, Seuil, Paris, 1987.

DUBET, F., « Des jeunesses et des sociologies. Le cas français », *Sociologie et sociétés*, vol. XXVIII, n°1, 1996, p.23-35.

DURU-BELLAT, M., Henriot-Van Zanten, A., *Sociologie de l'école*, Armand Colin, Paris, 1992.

DUVIGNAUD, J., *La planète des jeunes*, Stock, Paris, 1975.

EPSTEIN, J. S., *Youth Culture, Identity in a Postmodern World*, Blackwell Publishers, UK, 1998.

ERIKSON, E., *Adolescence et crise : la quête de l'identité*, Flammarion, Paris, 1972

FIZE, M., *Le deuxième homme. Réflexions sur la jeunesse et l'inégalité des rapports entre générations*, Presses de la Renaissance, Paris, 2002.

GALLAND, O., *Les jeunes*, Editions La Découverte, Paris, 1984.

GALLAND, O., *Sociologie de la jeunesse*, Editions Armand Colin, Paris, 2001.

GREEN A.-M., *Des jeunes et des musiques : rock, rap, techno*, L'Harmattan, 1999.

GOFFMAN, E., *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, Editions de Minuit, Paris, 1975.

HERSENT, J. F., *Les pratiques culturelles adolescentes*, Bulletin des Bibliothèques de France, Paris, t. 48, n°3, 2003, p. 12-21.

JAVEAU, Cl., *Le Bricolage du social. Un traité de sociologie*, PUF, Paris, 2001.

KAHANE, R., *The Origins of Postmodern Youth*, Walter de Gruyter, Berlin, 1997.

KAUFMANN, J.-C., *L'entretien compréhensif*, Ed. Nathan, Paris, Coll. 128, 1997.

KAUFMANN, J.-C., *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*, Armand Colin, Paris, 2004.

La pensée et les hommes, *Avoir vingt ans en l'an 2000, pour quoi faire ?*, Editions de l'Université Libre de Bruxelles, 2000, n° 44.

LAGRANGE, H., *Les adolescents, le sexe, l'amour, Itinéraires contrastés*, Ed. La Découverte et Syros, Paris, 1999.

LAHIRE, B., « Misère de la division du travail sociologique: le cas des pratiques culturelles adolescentes », *La sociologie de l'éducation à l'épreuve des changements sociaux*, Acte du colloque, Université Lyon 2 – Lumière, 13 et 14 avril 2004.

LAPASSADE, G., *L'entrée dans la vie. Essais sur l'inachèvement de l'homme*, Les Editions de Minuit, Paris, 1963.

LEPOUTRE, D., *Cœur de banlieue. Codes, rites et langages*, Editions Odile Jacob, Paris, 1997.

LEVI, G., SCHMITT, J. C., *Histoire des jeunes en Occident*, Paris, Seuil, tome I et II, 1996.

MAUGER, G., *Les jeunes en France. Etat des recherches*, La documentation française, Paris, 1994.

MAUGER, G., « Le stade de la jeunesse : invariants et variations », *Les sciences de l'éducation*, n°3-4, 1992, pp 9-18.

MEAD, M., *Le fossé des générations*, Denoël, Paris, 1971.

MORIN, E., « Adolescents en transition », *Revue française de sociologie*, VII, 1966, pp 435-455.

MORIN, E., « Jeunesse », *L'esprit du temps*, Grasset, Paris, t.1, 1962, pp. 1-16.

MUXEL, A., *L'expérience politique des jeunes*, Presses de Sciences Po, Paris, 2001.

PASQUIER, D., *Cultures lycéennes*, Editions Autrement, 2005.

PATUREAU, Fr., *Les pratiques culturelles des jeunes*, La documentation française, Paris, 1992.

PAYET, Jean-Paul, *Collèges de banlieue, Ethnographie d'un monde scolaire*, Paris, Méridiens Klincksieck, 1995.

PERCHERON, A., *La socialisation politique*, Armand Colin, Paris, 1993.

RAYOU, P., *La Cité des lycéens*, L'Harmattan, Paris, 1998.

SCHEHR, S., « Processus de singularisation et formes de socialisation de la jeunesse », *Penser autrement la jeunesse*, Lien social et Politiques, RIAC, n°43, 2000, pp 49-58.

SINGLY de, F., *Penser autrement la jeunesse*, Lien social et Politiques, RIAC, n°43, 2000, pp 9-21.

VAN CAMPENHOUDT, L., *La consultation des enseignants du secondaire*, Rapport élaboré pour la Commission de pilotage, Facultés Universitaire Saint-Louis, mai 2004.

VAN HAECHT, A., *L'école à l'épreuve de la sociologie, Questions à la sociologie de l'éducation*, De Boeck, 1998.

VAN HAECHT, A., *L'école des inégalités*, Mons, Ed. Le Talus d'approche, 2002.

VIENNE, Ph., *Comprendre les violences à l'école*, Editions De Boeck Université, Bruxelles, 2003.