



Enfance & Cultures

Actes du colloque international, Ministère de la Culture et de la Communication –
Association internationale des sociologues de langue française – Université Paris Descartes,
9es Journées de sociologie de l'enfance, Paris, 2010
<http://www.enfancecultures.culture.gouv.fr/>

Gilles PRONOVOST, Université du Québec à Trois-Rivières
Joël ZAFFRAN - Université de Bordeaux 2, Lapsac
Thème Frontières des âges

Enfances et adolescences : dispositifs et constructions discursives à l'interstice de multiples temporalités

Les travaux récents en sociologie de l'enfance ont mis l'accent sur la spécificité de cet âge de la vie, allant jusqu'à revendiquer une certaine autonomie par rapport à d'autres champs de recherche (jeunesse, études de genre, etc.)¹. A rebours, les travaux sur la jeunesse se préoccupent peu des recherches sur l'enfance. Sans doute les raisons de ce désintérêt mutuel tiennent moins à une négligence théorique qu'à une habitude sociologique de construire les âges de la vie en périodes plus ou moins fixes : la petite enfance, l'enfance, la préadolescence (voire l'adonnaissance), l'adolescence, les jeunes adultes, etc. Cette manière de construire la réalité donne lieu à des sociologies spécialisées dont les analyses sont loin d'être négligeables comme cela est le cas de la sociologie de la jeunesse. Du reste, cette spécialisation conduit les sociologues de la jeunesse à faire l'impasse sur l'enfance ou, quand ils se réfèrent aux multiples frontières d'âge recoupant à la fois l'adolescence, la jeunesse et l'âge adulte, à faire de l'une une nouvelle classe d'âge distincte des autres âges de la vie (les derniers travaux d'Olivier Galland sont typiques à cet égard²).

Parmi les raisons justifiant les dissociations des âges, la raison philosophique, la raison ontogénétique et la raison institutionnelle doivent être évoquées au moins pour le cas de la France. La première raison puise à la philosophie des Lumières une représentation de l'enfance et de l'adolescence dont on peut faire l'hypothèse qu'elles procèdent du projet politique et idéologique du 18^e siècle d'émancipation des individus des liens traditionnels. Or le citoyen ne peut rompre avec ses attaches religieuses et communautaires que si les conditions éducatives parviennent à introduire efficacement en lui les principes d'une Raison universelle. Si la période de l'enfance est propice à l'éducation par la Raison de la règle collective, l'adolescence est plus rétive à l'intériorisation de la loi. C'est clairement cette image qui ressort de *L'Emile ou de l'éducation* de Jean-Jacques Rousseau. Dans son roman-traité d'éducation de 1762 le philosophe n'hésite pas en effet à prescrire une surveillance plus serrée des adolescents qu'il voit sous un jour tumultueux et désordonné, ce qui tranche avec l'enfance qui est une période plus docile parce que plus proche de l'état de nature. La seconde raison établit l'irréductibilité d'une période à une autre du fait des différences corporelles et psychologiques entre l'enfant immature et l'adolescent qui possède les aptitudes physiques et cognitives pour catégoriser le monde et le penser par lui-même. Les travaux de Piaget et Inhelder sur le développement de l'intelligence et de la logique depuis l'enfance jusqu'à l'adolescence³ ou de Rodriguez-Tomé⁴ sur l'élaboration progressive des perspectives temporelles à l'adolescence en sont une bonne illustration. Enfin, la troisième raison est en lien avec l'institution scolaire qui établit des correspondances entre les âges et le système éducatif, de

¹ Sirota, Régine (dir), *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, Presses de l'Université de Rennes, 2006.

² Voir notamment Galland O., « Adolescence, post-adolescence, jeunesse : retour sur quelques interprétations », *Revue Française de Sociologie*, 2001, 42-4, pp. 611-640. Galland O., « Une nouvelle classe d'âge ? », *Ethnologie française*, 2010, XI, 1, p. 5-10.

³ Piaget J. & Inhelder B., *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent*, Paris, PUF, 1955.

⁴ Rodriguez-Tomé H., 1987, *Les Perspectives temporelles à l'adolescence*, Paris, PUF, 1987.

sorte que le passage de l'école primaire au collège va de pair avec le travail de l'institution scolaire⁵ et les effets performatifs qui accompagnent l'acte inaugural de nomination de l'élève en collégien. Ce travail consiste pour l'essentiel à définir et délimiter les publics scolaires à partir de critères d'appartenance qu'il fait reconnaître. Il définit par ailleurs les élèves selon des propriétés censées être univoques et permettant de ranger ceux qui les détiennent de part et d'autre d'une frontière précise. Le parcours institutionnel qui fait perdre le statut d'écolier et endosser le statut de collégien marque alors une différence de degré dans les maillons scolaires mais pointe aussi une différence de nature entre les écoliers et les collégiens, c'est-à-dire entre les enfants et les adolescents⁶.

Certes l'enfance n'est pas réductible à l'adolescence tant les évolutions physiques, cognitives et psychologiques sont évidentes, mais cette distinction ne vaut qu'à partir du moment où domine une vision par catégories successives de l'avancée en âge : l'adolescence succède à l'enfance et tranche avec elle parce qu'elle marque une étape singulière et originale de l'évolution naturelle des individus. Or, ces deux périodes temporelles sont moins disjonctives qu'il n'y paraît, surtout si on les considère comme deux réalités constitutives de la construction d'un discours sur l'enfance à partir de l'adolescence, et d'un discours sur l'adolescence à partir d'un arrière-plan idéologique de l'enfance. Il s'avère en effet que l'enfance a maintes fois varié historiquement, culturellement et socialement (Buckingham, 2010, p. 10 ; Ariès, 1973) tout comme l'adolescence a vu ses termes changer passant par exemple d'une catégorie en crise ou délinquante à celle de « jeune adulte » selon le contexte historique et politique (Thiercé, 1999) tandis que les frontières d'âge n'ont cessé de s'étendre à la baisse (on serait adolescent plus tôt) et à la hausse (on serait entré dans une société d'adultes). En somme, l'enfance et l'adolescence se chevauchent moins en termes d'âge que de processus de construction de leur réalité culturelle à un moment donné de l'histoire d'une société.

Nous voulons ouvrir par conséquent un débat pour illustrer l'intérêt d'une perspective sociologique intégrée autour de la construction sociale de ces âges de la vie. Quelle que soit la périodisation adoptée, on peut indubitablement identifier des étapes significatives, des points de rupture et des événements typiques. Mais il convient de retenir aussi la temporalité inhérente des divers cycles de vie et qui associent des temps courts et biographiques aux temps plus longs axés par exemple sur le cursus scolaire ou les vecteurs de socialisation. Il convient encore de relever les intérêts parfois contradictoires que met en jeu cette construction sociale de la réalité enfantine et adolescente : le pouvoir de sujétion des adultes, les éléments de contrôle scolaire, les formes de riposte des adolescents d'une part ; d'autre part les représentations idylliques de l'enfance, le réalisme de l'exclusion sociale, les attentes parentales ou l'impuissance de l'école, etc. Sur le plan de la méthode, l'analyse de ces dispositifs de construction sociale de l'enfance et de l'adolescence au sein de la temporalité inhérente à ces âges de la vie se fera à partir de trois problématiques d'entrée en la matière, bien que celles-ci ne soient ni exclusives, ni suffisantes à elles seules :

- les discours et les représentations des divers acteurs en présence, incluant les enfants eux-mêmes ;
- les processus et les trajectoires que l'on peut dégager du parcours des enfants et des adolescents, dans une perspective temporelle intégrée ;

⁵ On reprend ici l'expression que Pierre Bourdieu utilise dans son article qui traite de la famille comme une catégorie conjointement objective et subjective ; Bourdieu P., « À propos de la famille comme catégorie réalisée », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1993, Vol. 100, décembre, pp. 32-36.

⁶ On peut penser que cette différence renforce l'image du collège comme « le maillon faible du système éducatif » (cf. Dubet F. & Duru-Bellat M., *L'Hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique*, Paris, Seuil, 2000).

- les stratégies adoptées, en termes de contrôle, résistances, consentements, évitements ou ruptures de la part de tous les acteurs impliqués.

Constructions discursives

C'est Buckingham⁷ qui relève deux types de discours sur l'enfance : celui produit par les adultes pour les adultes, celui produit toujours par les adultes mais cette fois pour les enfants. La réalité est sans doute encore plus complexe. Ainsi, au plan de la construction sociale de l'enfance et de l'adolescence, on peut relever de fortes tensions entre diverses représentations qui sont pourtant de même nature dans leurs conséquences : les attentes parentales fortement axées sur des ambitions scolaires et professionnelles, le « discours » des enseignants et du monde de la santé axé sur les impératifs pédagogiques et sanitaires, le « discours » des médias et des groupes de pairs orienté vers des normes juvéniles et culturelles spécifiques. Loin d'être homogènes, ces discours peuvent être en contradiction, de sorte qu'autorité parentale, normes scolaires, prescriptions hygiénistes et quêtes identitaires, peuvent obéir à des logiques différentes et se confronter autour de la dominance ou du rôle subalterne accordés à l'une ou l'autre selon les moments de la vie de l'individu. Ils ont aussi pour particularité de faire une part significative à un « discours de construction de soi » par lequel la démarche narrative met l'accent sur l'autonomie, l'identité et la différenciation de l'adolescent.

En ce qui concerne les attentes parentales par exemple, il est bien établi que la majorité des enfants ont fortement intégré les ambitions scolaires de leurs parents. Les parents eux-mêmes d'ailleurs sont très présents auprès de leurs enfants⁸ et tous font preuve de « bonne volonté scolaire »⁹. Nos données indiquent que la presque totalité des moins de 15 ans déclare que leurs parents les encouragent à réussir à l'école¹⁰ et que les trois-quarts des individus âgés entre 10 et 15 ans affirment vouloir poursuivre des études universitaires. Le suivi scolaire très imposant de la part des parents, intériorisé par les enfants, ne va pas cependant jusqu'à une acceptation intégrale des normes scolaires elles-mêmes car comme le rappelle Marcel Gauchet¹¹, l'école fonctionne toujours comme une *institution* aux prescriptions et procédures qu'elle tend à généraliser à tous, alors que les parents tendent parfois à prendre distance d'avec des méthodes jugées trop impersonnelles. Ces derniers mettent l'accent, comme on le soulignera plus loin, sur le caractère « unique » de leur enfant. Les élèves ne sont pas en reste, sacrifiant leurs travaux scolaires aux impératifs de la sociabilité, au point que de nombreux enseignants mettent parfois en doute leur intérêt réel ou à long terme pour l'apprentissage¹². Ainsi il n'est pas rare, du moins au Québec, que les parents accordent un « congé scolaire » à leurs enfants, pour des vacances, un week-end prolongé, une sortie familiale, au grand dam des enseignants. On voit les premiers relativiser l'obligation des devoirs à domicile, certains allant même jusqu'à prôner leur abolition, contrairement à l'avis contraire quasi unanime des seconds. Par ailleurs, l'école, tout en attendant une forte mobilisation des parents, semble parfois se méfier d'eux. Le discours des

⁷ Buckingham D., « *La mort de l'enfance* ». *Grandir à l'âge des médias*, Paris, Armand Colin, 2010, p. 12.

⁸ Octobre S., *Les Loisirs culturels des 6-14 ans*, Paris, DEP-ministère de la Culture et de la Communication/La Documentation française, 2004, p. 31.

⁹ Cibois P., « La bonne volonté scolaire. Expliquer la carrière scolaire d'élèves issus de l'immigration » in Philippe Blanchard et Thomas Ribémont (Dir.), *Méthodes et outils des sciences sociales. Innovation et renouvellement*, L'Harmattan, coll. "Cahiers politiques", 2002, p.111-126.

¹⁰ Pronovost G., *L'univers du temps libre et des valeurs chez les jeunes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2007, p. 13.

¹¹ Gauchet M., « L'enfant du désir », *Le Débat*, 2004, n° 132, p. 98-121.

¹² En préparation d'entrevues menées en 2008 auprès d'adolescents, un directeur d'école nous confiait qu'il se demandait parfois ce que certains élèves venaient faire dans son établissement.

enseignants est récurrent à ce sujet alors que du côté des parents, les attentes à l'égard de l'école sont nettement plus nuancées¹³.

Pour ce qui est du discours des enseignants et du monde de la santé, on assiste à une montée des normes sociales de comportements ainsi que des prescriptions hygiénistes. Les petits écarts de conduite sont de moins en moins tolérés, de sorte que le milieu scolaire dispose à présent de professionnels (psychologues, animateurs, etc.) qui prennent en charge des enfants que les enseignants disent ne pouvoir contenir ou qui à leurs yeux perturbent trop la classe. Ces experts qui gravitent autour de l'enfance et de l'adolescence voient leur légitimité se renforcer par la progression très importante de la médicalisation des troubles de comportement, des « déficits d'attention » ou de l'hyperactivité (tout particulièrement chez les garçons). Dans une étude longitudinale menée présentement au Québec, des spécialistes vont jusqu'à quantifier les « facteurs de risque » pour les enfants et retiennent parmi ceux-ci la monoparentalité, la scolarité de la mère et le niveau de satisfaction conjugale¹⁴. En France, on rappellera la polémique suscitée par un rapport collectif de l'Inserm publié en 2005 sur les causes du trouble des conduites des enfants et des adolescents. La critique porte moins sur les conséquences des troubles sur la vie sociale et la trajectoire des individus que sur le dépistage précoce des facteurs contribuant à l'apparition de ces troubles. Ainsi, les premières manifestations peuvent apparaître tôt dans l'enfance (dès 3-4 ans). Le rapport souligne que plus l'apparition de comportements antisociaux est précoce, plus les conséquences seront graves pour l'adolescent, pour son entourage et pour les institutions¹⁵. Le discours des enseignants se calque de plus en plus sur celui des professionnels de la santé et tend à lui emprunter son vocabulaire tant pour l'identification des problèmes psychologiques et sociaux que pour leur évaluation et leur médicalisation. L'intervention des facteurs périnataux, environnementaux, familiaux ou génétiques contribue d'ailleurs à abolir les frontières d'âge.

Ces deux ordres de représentation sont confrontés au « discours » des médias et des groupes de pairs orienté vers des normes juvéniles et culturelles spécifiques. Les « amis » prennent de plus en plus d'importance à mesure que l'on vieillit au point qu'ils deviennent des sources significatives de soutien¹⁶. Les parents sont de moins présents dans les loisirs de leurs enfants à mesure que ceux-ci vieillissent. Avec l'utilisation massive du numérique, à des âges de plus en plus précoces, les parents parviennent de plus en plus difficilement à « contrôler » les communications de leurs enfants, au point d'ailleurs de pratiquement déclarer forfait à l'entrée de l'adolescence. L'influence grandissante des pairs et l'appropriation de normes culturelles véhiculées par la radio, la télévision et les magazines poussent à la confrontation de plus en plus manifeste des adolescents avec les adultes (les parents, les enseignants et les éducateurs au sens large du terme) au sujet des préférences musicales, cinématographiques ou télévisuelles, ainsi que de la tenue vestimentaire et des espaces de loisir. Les amis peuvent servir de relais à de nouvelles passions, surtout à l'adolescence, ils sont aussi constitutifs d'une sociabilité « extra-familiale » alimentée par les blogues et les chats.

Ces constructions discursives ont aussi pour particularité de faire une part significative à un « discours de construction de soi » par lequel la démarche narrative met l'accent sur l'autonomie, l'identité et la différenciation de l'adolescent. Le « soi » est un projet réflexif, dont chacun est responsable. La réflexivité renvoie à la construction/reconstruction (dans les cas plus tragiques : à la déconstruction) de l'identité personnelle, dont l'individu se voit en partie le principal acteur, déployant les ressources dont il dispose, jugeant les risques et les chances, cherchant à dire et affirmer ce qu'il est,

¹³ Dubet F. & al., *École, familles, le malentendu*, Paris, Éditions Textuel, 1997.

¹⁴ Japel C., « Factors of Risk, Vulnerability and School Readiness among Preschoolers. Evidence from Quebec », *IRPP Choices*, 2008, vol. 14, no. 16, 44 p.

¹⁵ Inserm, *Troubles des conduites chez l'enfant et l'adolescent*, septembre 2005. Téléchargeable : www.inserm.fr/content/.../trouble_conduites_synthese.pdf

¹⁶ Pronovost, 2007, p. 25.

tant pour se bricoler une image positive de lui-même que d'en recevoir la confirmation d'autrui¹⁷. Les parents sont parmi les premiers porteurs de cette « autoconstruction narrative » de l'identité de l'adolescent, au point d'aller jusqu'à contester certaines normes scolaires jugées trop impersonnelles et pas suffisamment adaptée à « leur » enfant. La demande de scolarisation de plus en plus précoce de la part des parents, qui s'adresse non seulement à l'école mais également aux centres de vacances, aux organisations de loisir et de sport, aux groupements d'intérêt culturel, renvoie également à une demande de respect intégral de la « personnalité » de leur enfant. Comme le souligne Marcel Gauchet¹⁸, il y a tension constante entre les normes institutionnelles du système d'éducation et les normes familiales d'authenticité et d'épanouissement.

Il va sans dire que les adolescents ont intériorisé très tôt de telles attentes « autonomistes ». Parlant de leur prime enfance, les individus que nous avons rencontrés, s'ils reconnaissent l'influence de leurs parents pour leurs premières passions culturelles ou sportives, soit en banalisent l'importance en les reléguant au statut de jeux d'enfants, soit rappellent que la plupart du temps leurs goûts personnels ont primé. Tel est le cas de ce jeune garçon de 16 ans qui présente son enfance comme peu active, centrée sur des jeux d'enfants avec des amis et qui fait débiter ses véritables intérêts sportifs à l'adolescence. Ou encore ces deux jeunes filles de 15 ans qui donnent de leur enfance une image de « petite fille », qui fait des choses avec ses parents ou à son initiative. À l'opposé, quand la dimension éducative est fortement affirmée, on hésite moins à reconnaître l'influence des parents : tel est le cas de quelques garçons de notre corpus qui ont accepté d'aller très tôt dans des camps d'été pour apprendre l'anglais. Souvent, la reconnaissance de l'influence parentale pendant la période de l'enfance est explicite, ce qui amène les interviewés à en nuancer la portée en soulignant par exemple d'autres choix d'activités qu'ils ont fait pendant leur enfance, en rappelant que les parents se devaient de respecter certains intérêts personnels, ou encore en dégageant une filière « autonome » pour leurs choix ultérieurs à l'adolescence¹⁹.

Temps courts et temps long

Ces divers discours, dont il faut rappeler l'hétérogénéité, s'insèrent dans une *trajectoire temporelle*, souvent faite d'une série de passages et de retours et qui n'est pas la même pour chacun des acteurs en présence. On peut illustrer cette situation par l'analyse des trajectoires de la participation culturelle chez les adolescents et celle des stratégies parentales d'emploi du temps.

Dans le cas de la participation culturelle des adolescents, nous avons dégagé ailleurs²⁰ un certain nombre de trajectoires typiques : l'influence familiale pendant la période de l'enfance quant aux intérêts culturels du jeune peut être relayée par l'école à l'adolescence ; on peut observer la présence de trajectoires fortement sexuées, l'existence d'une passion intense démultipliée en une constellation d'activités apparentées, un certain éclectisme présenté sur fond d'autonomie, ou encore des stratégies de repli. Ces divers cheminements typiques ne se présentent pas de manière purement linéaire et ne sont pas adoptés un seul à la fois. Selon les circonstances, on peut jouer sur plusieurs tableaux et utiliser par exemple les ressources scolaires pour assouvir une passion ou prolonger des intérêts nettement influencés par les parents, modérer des choix expressément sexués par des activités mixtes, rompre

¹⁷ Giddens A., *Les conséquences de la modernité*, Paris, L'Harmattan, 1994, 194 p.

¹⁸ Op. cit. 2004.

¹⁹ Ces propos sont tirés d'entretiens réalisés en 2008 dans le cadre d'un projet de recherche soutenu par le ministère québécois de la culture et des communications. Gilles Pronovost, avec la collaboration de Joël Zaffran, *Socialisation et recomposition culturelle chez les jeunes : une comparaison France-Québec*, octobre 2009.

²⁰ Ibid.

pendant un certain temps avec un activisme sportif ou culturel, adopter une activité pour se démarquer le plus nettement possible de l'influence familiale et conjointement de l'influence de l'école. Car si l'école permet de poursuivre certaines pratiques culturelles impulsées par le milieu familial, elle sert parfois de repoussoir. Cela est flagrant (là encore) pour la lecture, notamment lorsqu'il s'agit des « classiques ». Par ailleurs, certaines « sorties » culturelles (cinéma, spectacles, concerts), tributaires à l'origine des choix des parents et des ressources financières, deviennent rapidement une occasion d'exercice de l'autonomie croissante des adolescents²¹. Ici, la consommation culturelle permet de joindre l'utile à l'agréable. Là, le rapport entre pratiques culturelles légitimes et pratiques « vulgaires » est brouillé par un investissement sincère et authentique dans des activités dont le contenu oscille entre un registre scolaire, artistique, musical et cinématographique. Les adolescents peuvent s'inscrire alors dans ces divers registres à la fois, tout comme ils peuvent à un moment donné délaissé certains registres et en surinvestir d'autres.

Alors que les enseignants essaient tant bien que mal de composer avec une culture juvénile qui pénètre l'enceinte de l'école, les parents n'ont d'autres choix que de moduler à leur tour, de façon très diversifiée, leurs stratégies d'emploi du temps avec leurs enfants, en tentant d'assurer leur fonction éducative au regard d'une sociabilité juvénile qui les éloigne d'eux progressivement. Si l'on excepte les temps de soins à la petite enfance, on constate qu'un grand nombre de parents débutent très tôt la socialisation éducative de leurs enfants, sous la forme par exemple de la lecture avant le coucher, de sorties culturelles, etc. Or, au vu des données des enquêtes canadiennes sur l'emploi du temps, tout cela a pratiquement disparu dès l'âge de 13-14 ans : dès cet âge il devient de plus en plus difficile d'obtenir la participation d'un jeune à une activité culturelle, sportive ou de plein air « familiale ». Ainsi, chez les parents actifs, le temps que ceux-ci passent avec leurs enfants demeure relativement stable jusqu'à l'âge de 5-6 ans, tend à diminuer par la suite au point de ne représenter que le tiers de la moyenne vers 13-14 ans et à peine 20% vers l'âge de 15-16 ans. Le temps de soin a pratiquement disparu au même âge²². Laurent Lesnard a illustré comment « la sociabilité familiale élémentaire » (télévision, repas, loisirs) se rétracte lorsque l'âge du plus jeune enfant dépasse 11 ans²³.

Les usages du numérique font appel à des stratégies temporelles un peu différentes qui semblent s'échelonner sur une plus longue période, contribuant d'ailleurs à brouiller les frontières entre l'enfance et l'adolescence²⁴. Objet d'une forte connotation éducative chez les parents, ceux-ci encouragent très tôt l'utilisation de l'Internet, tout en l'accompagnant pendant de nombreuses années, parfois jusqu'au milieu ou à la fin de l'adolescence, de contrôles sévères quant à la durée et à la période d'utilisation. C'est sans doute l'objet numérique qui fait l'objet des discussions les plus intenses entre parents et enfant, tout particulièrement autour de l'équilibre à maintenir entre les exigences scolaires et l'utilisation ludique ou communicationnelle qu'en font les jeunes. Si les parents se résignent à l'utilisation du téléphone portable, parfois dès l'âge de 9-10, c'est aussi comme instrument de contrôle des allées et venues de leur enfant. L'écoute de la télévision en solitaire peut faire l'objet de prescriptions quant au lieu (dans la salle de jeu, pas dans la chambre, par exemple) et quant à sa durée. Comme le signale Céline Metton-Gayon, « le contrôle des temporalités semble être la dernière arme qu'il reste aux parents pour exercer leur place d'éducateurs et poser les limites de l'autonomie. (...) C'est donc par le contrôle des temporalités d'usage des outils de communication que les parents posent les limites de l'autonomie,

²¹ Zaffran J., « Les manières d'investir l'espace », *Agora*, 2003, n°32, pp. 94-107.

²² Statistique Canada, *Enquête sociale générale sur l'emploi du temps. Aperçu sur l'emploi du temps des Canadiens en 2005*, Ottawa, Statistique Canada, 2006, 70 p. (catalogue 12F0080X1F) (<http://www.statcan.ca/>)

²³ Lesnard L., *La famille désarticulée*, Paris, PUF, 2009.

²⁴ Buckingham, 2010, opt. cit ; Glevarec H., 2010, *La culture de la chambre. Préadolescence et culture contemporaine dans l'espace familial*, Paris, La Documentation française, 184 p.

et que les plus jeunes négocient leur statut d'adolescent »²⁵. Les parents sont partagés entre la permissivité, l'écoute, le respect de l'autonomie de leur enfant, sorte de géométrie variable de contrôle et de tolérance, qui peut se moduler au fil du temps et des événements. Téléphonie portable et usages de l'internet font en sorte que le « discours autonomiste » porté sur l'enfant, se confronte aux impératifs scolaires et aux attentes éducatives des parents.

Comme le soulignent Caron et Caronia, les « technologies et leurs usages mettent en lumière et enrichissent les principales dimensions de la vie familiale tout comme les modèles culturels, toujours en voie de définition, de parent et d'enfants » ; ils poursuivent ainsi : « nous sommes nombreux maintenant à nous demander ce que signifie être un parent et être un enfant »²⁶. Les relations familiales « naviguent » ainsi entre la maîtrise technologique du jeune, garant d'une certaine indépendance, et le désir de contrôle parental, subtilement engagé dans un processus d'éducation et de structuration des comportements liés au multimédia. Le jeune dispose nettement d'un certain avantage dans ce processus car il est pratiquement maître de la technique et du contenu. Les parents peuvent tenter d'exercer un certain contrôle formel, par exemple sur le temps d'utilisation, sur les plages horaires, sur le rappel de l'équilibre entre le jeu et les travaux scolaires. Une minorité de parents a déjà abdiqué. Les usages sociaux de l'Internet constituent ainsi un révélateur des rapports familiaux. La « démocratie familiale » ne se joue pas tout à fait de la même manière pour les parents et pour les enfants. Au sein de la marge de plus en plus grande de liberté qui lui est accordée et reconnue, le jeune exerce progressivement une certaine emprise sur ses temps libres et un contrôle certain sur ses choix médiatiques. Les parents voient leur rôle « d'éducateur » fragilisé, les tentatives de contrôle s'avérant souvent inopérantes. Le soutien éducatif et l'accompagnement remplacent « l'autorité parentale ».

Au « temps courts » des activités quotidiennes et des objets d'usage courant s'ajoutent ainsi un « temps long » qui s'étend de la naissance à l'entrée à l'université ou sur le marché du travail. On oublie que la petite enfance est le début d'une longue trajectoire temporelle qui s'échelonne sur presque une vingtaine d'années, scandée par la prédominance de l'organisation scolaire. Or si l'école constitue une institution fondamentale de socialisation aux valeurs du temps, si l'élève est confronté pendant de nombreuses années à un ordre du temps fait d'horaires, de prescriptions, d'échéances à respecter, de rythmes quotidiens, hebdomadaires et annuels on peut comprendre que progressivement, l'enfant, puis l'adolescent en viennent à se définir des marges de liberté autour d'autres activités structurantes d'autant plus d'ailleurs que le discours sur la construction de soi est intériorisé. On les voit relativiser les exigences scolaires, transgresser ponctuellement l'ordre scolaire, entretenir une nette distance entre l'école et leur vie personnelle. On les voit rechercher un certain équilibre entre les ambitions scolaires, la construction de leur identité et l'expérience d'autres activités significatives. Pour ce faire, selon les moments et les circonstances, ils adoptent diverses stratégies ou tactiques, se centrent sur l'une ou l'autre passion, se construisent un réseau de sociabilité passager ou permanent, s'appuient sur les ressources familiales ou s'en détachent, etc. Tous n'y parviennent pas cependant : nous avons montré que dès l'âge de 11-15 ans la majorité des jeunes se disent « tendus par manque de temps »²⁷.

²⁵ Metton-Gayon C., *Les adolescents, leur téléphone et Internet. « Tu viens sur MSN ? »*, Paris, L'Harmattan, 2009, p. 83 et 84.

²⁶ Caron A. H. & Caronia L., *Culture mobile. Les nouvelles pratiques de communication*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 2005, p. 248.

²⁷ Pronovost, 2007, op. cit., p. 31.

Trajectoires de la sociabilité²⁸

À ces trajectoires décrites de manière rapide, se superposent divers cas de figures reliés à la sociabilité juvénile. Les « amis » sont présents (ou parfois absents) tout au long du parcours de vie des jeunes, mais leur influence peut varier considérablement, n'a pas le même poids, ne conduit pas aux mêmes effets. Un des cas les plus typiques de ces trajectoires de sociabilité met d'abord en scène une diversité d'amis d'enfance, qui s'élargira sans doute à l'adolescence grâce aux multiples possibilités de communication par Internet, puis tendra à se concentrer sur un petit réseau d'amis fidèles. À chacune de ces phases correspond généralement un poids différent du réseau d'amis dans le parcours du jeune au sein de ses univers sociaux. Pendant la période de l'enfance, on a l'impression que les amitiés nouvelles ne sont pas très formelles, variant au gré des jeux et des saisons. Dans les témoignages que nous avons recueillis, il en est peu ou pas qui fassent vraiment la part à l'influence des amis dans les choix d'activités : la famille, la fratrie sont omniprésents. Règle générale, la structuration des choix culturels ou sportifs ne s'enracine pas dans les amitiés d'enfance.

La sociabilité juvénile est beaucoup plus pressante à l'adolescence, à tel point d'ailleurs que de nombreux témoignages parlent de leurs activités préférées moins en termes de leur objet ou de leur contenu qu'en tant que médiatrices de sociabilité. Le plaisir de l'activité est associé moins à une activité spécifique qu'au fait d'y être entre amis. En ce sens, comme l'atteste la plupart des études sur le sujet, les choix peuvent être infléchis pour cause d'amis présents ou absents, tel est certainement le cas du cinéma, des spectacles, des « sorties » de toutes sortes. Quelques activités plus ou moins déviantes s'enracinent d'ailleurs dans ces amitiés juvéniles. Ainsi nous avons recueilli plusieurs témoignages issus d'une même école, selon lesquels certains avaient commencé à s'adonner au jeu de « poker », jusqu'à tard dans la nuit pendant les week-ends, à l'invitation de proches amis. La sociabilité juvénile prend le pas sur un contrôle parental de plus en plus diffus ; elle s'insère se nourrit de l'offre publique et commerciale d'activités. Il s'agit généralement d'un intermède très fort au milieu de l'adolescence, qui risque de marquer à jamais la nature du réseau qui perdurera après la fin des études et sur le marché du travail. À ce moment, toutes les dérives sont possibles. Depuis quelques décennies, cette sociabilité juvénile intense du milieu de l'adolescence se déploie grâce aux nouvelles technologies de la communication : des informateurs peuvent « chatter » avec une dizaine de correspondants à la fois, identifiant même quelques centaines de correspondants sur Internet.

Cette période n'exerce pas toujours une influence si déterminante dans les choix d'activité des adolescents. Tout comme l'école, le réseau de sociabilité semble souvent davantage un médiateur de passions acquises qu'une source d'influence fondamentale. Certes les choix musicaux, les préférences télévisuelles, pour prendre ces exemples, sont fortement associés à la sociabilité juvénile du moment. Certes les communications via Internet peuvent être intenses. Mais les choix durables relayés par les amis sont relativement rares. Souvent, les préférences du moment ne résistent pas au passage du temps. Dans notre enquête menée en 2005 auprès de 1 848 jeunes, à la question « Qui t'a fait connaître cette passion ? » à peine le tiers des répondants mentionnent un ami comme source de la principale passion qu'ils venaient d'identifier²⁹. Le professeur d'école arrive en dernière position. Bien entendu, cela n'écarte pas des cas d'amitiés à l'origine du choix de passions culturelles ou sportives.

Au fil du temps, ce cercle d'amis tous azimuts s'étiole quelque peu et tend à rétrécir. Les premières amours, les brèves incursions sur le marché du travail, les exigences scolaires font leurs premières « victimes » dans le réseau social. À cela s'ajoute le fait que le jeune doit procéder à des choix dans ses activités. Il identifie quelques passions plus structurantes en dans le même temps fait explicitement de

²⁸ Nous reprenons ici certains passages du rapport cité à la note 19.

²⁹ Pronovost, 2007, p. 73.

certaines d'entre elles une passion purement passagère. De nombreux adolescents que nous avons interrogés entrevoyaient déjà la possibilité de mettre fin à certaines activités au terme de leur adolescence, donnant la préférence à la poursuite d'études universitaires et à une ou deux passions durables. Il en résulte que le cercle d'amis se restreindra progressivement autour d'un noyau réduit mais significatif.

De ce fait, le « peer power »³⁰ et la pression que subit l'adolescent lorsqu'il est dans ses réseaux amicaux³¹ perd en intensité lorsque l'individu grandit mais reste prégnant aux premiers âges de l'adolescence. Il oriente la consommation vers des marques de vêtements bien en vue et largement diffusées³² ou des styles musicaux plus spécifiques³³. Il est indéniable que les amis sont centraux et interviennent comme l'élément déclencheur soit de la pratique d'activités nouvelles, soit de l'abandon de celles qui sont pratiquées depuis l'enfance, souvent à l'instigation de ses parents. Mais répétons-le : si nos observations attestent de la mise en concurrence de la socialisation verticale avec la socialisation horizontale³⁴, on voit que l'évolution de la consommation n'est pas liée totalement à la pression des pairs. Ces derniers n'exercent pas obligatoirement une influence déterminante dans les choix d'activité des adolescents. Ils représentent davantage un amplificateur des « passions » déjà acquises qu'une source d'influence fondamentale.

S'initier, continuer, abandonner : le choix des adolescents

La famille, les amis et l'école interviennent dans le jeu d'influences réciproques, par ailleurs variables selon le sexe et l'origine sociale. Certaines activités culturelles bénéficient du support conjugué des parents et de l'accompagnement scolaire : c'est le cas de la musique, de la danse, du théâtre d'ailleurs fortement liés au sexe du pratiquant ainsi qu'au niveau scolaire et aux ressources économiques des parents. Mais il y a d'autres activités qui prennent place dans l'univers de l'adolescent à mesure que ses intérêts se précisent ou que ses amis lui en inculquent le goût. Le choix des spectacles et des concerts par exemple est d'abord influencé par les parents, puis représente le moyen de se démarquer progressivement des modèles parentaux. À mesure que la socialisation familiale ou scolaire diminue en intensité, les adolescents se détournent des bibliothèques et des musées³⁵. Des activités sont délaissées par les adolescents qui jettent leur dévolu sur des consommations culturelles propices à la sociabilité juvénile : la fréquentation du cinéma, d'abord fortement associée à un accompagnement parental, est relayée ensuite par les amis.

Les adolescents ont une conscience aiguë de la manière avec laquelle s'établit leur participation aux activités scolaires et culturelles ainsi que les procédés par lesquels ils l'actualisent ou au contraire la terminent : les ruptures, les reprises, les abandons et les calculs font partie du cheminement des adolescents dans leur trajectoire scolaire et culturelle, quel que soit leur âge d'ailleurs. Ces procédés peuvent à l'occasion appuyer un choix personnel explicite. On peut chercher ainsi à satisfaire momentanément les ambitions parentales, notamment en matière scolaire, ou s'en écarter définitivement. On peut opter pour une activité afin de mieux départager un cercle choisi d'amis. Selon

³⁰ Adler P. & Adler P., *Peer Power: Preadolescent Culture and Identity*, New Brunswick, New Jersey & London, Rutgers University Press, 1998.

³¹ Pasquier D., *Cultures lycéennes : la tyrannie de la majorité*, Paris, Autrement, 2005.

³² Klein N., *No logo. La tyrannie des marques*, Actes Sud, 2002.

³³ Bryson B., « Anything but Heavy Metal: Symbolic Exclusion and Musical Dislikes », *American Sociological Review*, 1996, volume 61, pp. 884-899.

³⁴ Coleman J. S., *The Adolescent Society*, New York, Free Press, 1961.

³⁵ Seule l'influence des parents scolarisés, parfois l'influence des grands-parents, permet de retenir les adolescents dans ces lieux culturels.

les circonstances et les périodes de la vie, les outils courants de communication peuvent servir de filtres voire de remparts dans la sélection des amitiés ou face à une trop forte intrusion parentale tout comme ils peuvent devenir un canal privilégié de contact avec quelques amitiés choisies. Parfois l'adolescent se conforme expressément à certains codes vestimentaires mais introduit une petite nuance qui s'apparente à une certaine volonté de se démarquer du groupe.

Quand la participation des adolescents aux activités culturelles s'élabore dans une socialisation horizontale et par des réseaux amicaux³⁶, elle conduit à une consommation d'objets et de services culturels caractéristiques de la culture juvénile qui se diffuse très largement grâce notamment aux innovations technologiques et à l'augmentation du taux d'équipement des ménages. Sur ce point, la dernière étude d'Oliver Donnat³⁷ consacrée aux pratiques culturelles des Français retrace l'évolution des loisirs et des conditions d'accès à la culture due à l'essor du numérique et du développement de l'accès à Internet dans les foyers français. Les *cultures de l'écran* montent en puissance, et par l'ampleur et la complexité des réseaux révolutionnent les modes de consommation de la culture. Elles autorisent un accès facile à des offres ou des supports culturels plus larges et favorisent les échanges entre adolescents. En effet, les adolescents sont les principaux utilisateurs d'Internet avec une durée moyenne d'utilisation des « nouveaux écrans »³⁸ la plus élevée, se rapprochant des 21 heures par semaine, alors que ce temps hebdomadaire baisse tendanciellement avec l'âge.

Bien que le temps passé devant l'écran reste élevé, la communication et les échanges ne se font pas tous azimuts. L'adolescent hiérarchise les sites où il se connecte selon l'importance qu'il leur accorde, et de ce classement dépend le temps et le type d'utilisation qu'il en fait. C'est ainsi que par-delà les « chats » et les blogues de tous avec tous, la hiérarchie s'établit entre la superficialité et la sincérité de certaines communications. Plus les propos sont sincères, plus les échanges seront durables. Outre cette partition, on assiste aussi à l'utilisation de plusieurs « personnalités » sur le Web, à la faveur de blogues, de sites personnels variés, dans une sorte d'autofiction de soi, de constructions d'images multiples ou de mises en scène ludiques de sa propre identité. Là, ce n'est pas la sincérité des personnalités qui compte mais la pertinence d'une stratégie visant à se montrer aux autres sous un jour que l'on choisit d'inventer afin de mieux parvenir à cerner sa « vraie » personnalité. C'est donc un jeu tout à fait sérieux auxquels ils se livrent puisque la face est l'enjeu est d'une autobiographie exposée.

Plus l'enfant gravit les échelons scolaires, et plus le temps alloué au travail scolaire augmente. L'abandon de certaines activités (et l'éloignement avec des modes de consommation qui en dépendent) est dû en partie à l'importance du temps scolaire et, corrélativement, la réduction du temps libre des adolescents³⁹. En France, l'entrée au lycée confronte les adolescents à une nouvelle organisation du temps mais surtout les contraint à trouver les modalités d'une gestion efficace du temps scolaire et du temps libéré de la contrainte scolaire. Le travail scolaire que les élèves doivent réaliser à la maison s'avère plus important qu'au collège. L'abandon s'explique alors par une forme trop scolaire ou trop stressante des activités ou par le manque de temps. Les adolescents agencent par ordre d'importance les activités de temps libre pour ne garder en dernière instance que celles pour lesquelles - par leurs aspects hédonistes, utilitaires ou intégratifs – ils ont de *bonnes raisons* de pratiquer. On retient du reste trois éléments : dans bien des cas, le temps des copains prime sur les autres activités (logique intégrative) ; la diversification des sources de consommation des médias n'a pas provoqué un accroissement du temps que les jeunes leur consacrent pour la raison que, le temps scolaire prend nettement plus de place

³⁶ Pasquier D., *La culture des sentiments. L'expérience télévisuelle des adolescents*, Paris, Editions de la MSH, 1999.

³⁷ Donnat O., *Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique. Enquête 2008*, Paris, La découverte-Ministère de la Culture et de la Communication, 2009.

³⁸ Olivier Donnat rassemble dans les nouveaux écrans l'ordinateur, la console de jeux et le DVD, par opposition à l'écran de télévision et au visionnage de programmes de télévision.

³⁹ Zaffran J., *Les collégiens, l'école et le temps libre*, Paris, Syros, La Découverte, 2000 ; Pronovost, 2007.

(logique utilitaire) ; l'adolescent hiérarchise sa participation à des activités et des univers culturels éclectiques selon le temps passé avec les amis (le temps entre soi) et le temps de l'intimité (le temps à soi). Outre le rapport au temps, la dimension scolaire explique les phénomènes de consommation des adolescents lors du passage du collège au lycée sur l'autonomie des enfants ainsi que sur la définition statutaire des enfants par les parents.

Des *effets de seuil scolaire* orientent l'expérience adolescente vers une conversion de soi par le travail que les « jeunes lycéens » réalisent eux-mêmes à partir des ressources nouvelles que leur proposent les parents après qu'ils ont changé de statut scolaire. L'élève de seconde est plongé dans une organisation scolaire en rien comparable au collège sur le plan de la liberté et du contrôle de l'élève par les adultes de l'établissement scolaire. De plus, l'ancien collégien est désormais au milieu des « grands », et il doit se trouver lui-même dans les multiples horizons scolaires, culturels et juvéniles que trace le lycée. En cela, l'entrée au lycée est une transition scolaire qui, bien que prévisible, est vécue comme un *point d'inflexion biographique* par les adolescents qui élaborent une nouvelle conception de soi et du monde grâce à l'école, aux élèves et aux parents. Ces derniers définissent un statut d'enfant différent du statut d'« adonassant »⁴⁰, et font évoluer en conséquence les règles édictées à la maison. En d'autres termes, l'entrée au lycée a des conséquences directes et inévitables sur la dynamique familiale puisque les parents attribuent de nouveaux droits aux enfants, en particulier les autorisations de sortir le soir, de disposer d'un poste de télévision et d'un ordinateur. Le statut de lycéen donne aux enfants s'accompagne d'une liberté plus grande, et donne lieu à des activités dont la pratique étaye une autonomie relationnelle déjà présente dans l'univers de la chambre⁴¹.

Ainsi, le choix de s'initier à une activité puis de la prolonger ou de l'abandonner prend ses sources à l'enfance ou à l'adolescence. Les causes peuvent être scolaires, familiales, amicales tout comme elles peuvent provenir de la fratrie ou de la grand-parentèle. En somme, les causes sont multiples ou récurrentes mais toujours en lien avec la trajectoire de l'individu, depuis l'enfance jusqu'à son adolescence, depuis son adolescence jusqu'à l'horizon des projets scolaires et professionnels qui élaborent en puisant dans son enfance et-ou dans son adolescence les moyens de les faire aboutir.

Conclusion : représentations, temporalités

L'enfance et l'adolescence font l'objet de « représentations » à partir desquelles s'élaborent des images de l'une et l'autre passablement contrastées⁴². Ce faisant les relations des institutions et leur travail ainsi que des acteurs qui les représentent avec les enfants et avec les adolescents sont déterminées par des manières collectivement admises de les établir. Elles s'enracinent par conséquent dans des formes plus ou moins organisées de penser les relations entre parents, enfants, enseignants, groupes de pairs, tout particulièrement, de concevoir des normes de comportements acceptables, de définir des systèmes d'attentes, voire de préciser des « obligations morales ».

Si ces obligations s'imposent aux enfants et aux adolescents, il importe de prendre la mesure de la manière les uns et les autres défendent leurs intérêts et répondent ou non aux attentes qui sont formulées à leur égard. En d'autres termes, la façon dont ils deviennent les acteurs de leur propre représentation doit être appréhendée au même titre que la façon dont les discours séparent la période de l'enfance de l'adolescence puis leur attribuent des spécificités propres dues aux différences voire aux

⁴⁰ Singly F. de, *Les adonassants*, Paris, Armand Colin, 2006.

⁴¹ Livingstone S. & Bovill M., "Bedroom culture and the privatization of media use" in Livingstone S. & Bovill M. (ed.), *Children and their changing media environment: a European comparative study*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Inc. Publishers, 2001, pp. 179-200.

⁴² Chombard de Lauwe M-J., *Un monde autre : l'enfance*, Paris, Payot 1971.



Enfance & Cultures

Actes du colloque international, Ministère de la Culture et de la Communication –
Association internationale des sociologues de langue française – Université Paris Descartes,
9es Journées de sociologie de l'enfance, Paris, 2010
<http://www.enfanceetcultures.culture.gouv.fr/>

ruptures temporelles. Quelle que soit la nature et le contenu de ces représentations, quelles qu'en soient les aspects périphériques ou structurants, on peut entrevoir que dans ce que nous avons appelé « le discours de construction de soi », ou encore « l'autoconstruction narrative » des façons de dire et de faire qui définissent une « obligation d'être soi » fortement enracinée dans la culture occidentale : où *la tyrannie de la majorité* doit composer avec *la tyrannie de l'individualité*.

Comme ces représentations transcendent les âges de la vie, elles en rendent encore plus imprécises les frontières. Les catégories sociodémographiques usuelles ne constituent pas des données objectives, encore moins des faits bruts. L'enfant et l'adolescent semblent s'insérer dans diverses temporalités qui leur échappent en partie mais avec lesquelles ils apprennent vite à composer même si à ce chapitre nous n'avons pas eu l'occasion d'insister sur le poids parfois déterminant des rapports sociaux et culturels au temps qui marquent les trajectoires biographiques. Il va de soi que les modalités de socialisation familiale d'intégration aux normes scolaires jouent un rôle crucial.

Dans ce jeu des représentations et du temps, les enfants, puis les adolescents, peuvent devenir de redoutables stratèges. Tous les *arts de faire* où les stratégies inhérentes à la mise en scène de soi ne sont surtout pas l'apanage des seuls adultes ou des cultures dites populaires. On le voit dans certaines utilisations de l'Internet chez *La génération numérique*⁴³. Elles tiennent à l'amplification des sources potentielles de construction ou d'expression de soi et à des distinctions de plus en plus fragiles entre une version « en ligne » et « hors ligne » de sa propre personnalité. L'ambivalence d'une telle situation tient au fait qu'elle tient à la fois de l'activité créatrice et de la distanciation avec soi-même. Dans le premier cas l'imagination, au pouvoir, peut être tout autant source de production symbolique que de dénégation de soi, de création artistique que de péril extrême. Dans le second cas, le jeune confirme sa capacité à s'aventurer au-delà de lui-même⁴⁴.

Abandons, ruptures, double langage, multiples significations superposées, distanciation et repli, amitiés sélectives, passions passagères ou durables : c'est ainsi que se font et se défont les enfants et les adolescents au cours du temps, que se fait l'adolescence et se défait l'enfance. Le tout à l'ombre du rôle que jouent les institutions dans la réflexivité (ce que Giddens appelle *la réflexivité institutionnelle*) ou sur le grand partage de l'enfance et de l'adolescence par les institutions dans les discours qu'elles élaborent.

Citer cet article :

Gilles Pronovost et Joël Zaffran, « Enfances et adolescences : dispositifs et constructions discursives à l'interstice de multiples temporalités », in *Actes du colloque Enfance et cultures : regards des sciences humaines et sociales*, Sylvie Octobre et Régine Sirota (dir), [en ligne] http://www.enfanceetcultures.culture.gouv.fr/actes/pronovost_zaffran.pdf, Paris, 2010.

⁴³ Palfrey J. & Gasser U., 2008, *Born Digital : Understanding the First Generation of Digital Natives*, New York Basic Books,.

⁴⁴ Pronovost, 2007, p. 123.