

AOÛT 2017

---

RAPPORT D'ÉTUDE

---

INJEPR-2017/05

# Les adolescents et leur famille

## Revue de littérature

---

**Audrey BOULIN**

---

Commanditaire : Caisse nationale des allocations familiales (CNAF)



Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire

Observatoire de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative

95 avenue de France 75650 Paris Cedex 13 - Tél. : 01 70 98 94 00 [www.injep.fr/](http://www.injep.fr/)

### Pour citer ce rapport

BOULIN A., *Les adolescents et leur famille. Revue de littérature*, Rapport d'étude de l'INJEP, août 2017.

---

## Méthodologie

Cette revue de littérature s'intéresse aux recherches – quantitatives et qualitatives – de sciences sociales portant sur les adolescents et les relations qu'ils entretiennent avec leur famille. La sociologie sera notre angle d'approche principal mais elle sera également complétée par des travaux de disciplines diverses, telles que l'histoire, l'anthropologie, les sciences politiques, les sciences de l'éducation, la psychologie sociale et la psychologie.

## Résumé

Depuis plus d'un siècle, les adolescents – définis comme des individus en « crise » – cristallisent les inquiétudes des adultes, d'autant plus quand il s'agit de garçons issus des milieux populaires. Ces représentations négatives à l'égard de l'adolescence constitueront le fil conducteur de cette revue de littérature. En effet, nous montrerons comment ces défiances orientent les politiques publiques visant les adolescents et leur famille. Toutefois, les craintes envers les adolescents et leur potentielle « crise » sont relativisées par les résultats issus des recherches en sciences sociales. Nous présenterons ainsi ce qui se joue réellement pendant l'adolescence, en révélant comment les relations entre l'adolescent et sa famille sont certes déstabilisées par la quête d'autonomie du jeune et son désir d'affiliation au groupe de pairs mais pas pour autant rompues.

## L'auteure

Audrey Boulin est docteure en sciences de l'éducation associée aux laboratoires CERLIS (université Paris-Descartes) et LIRTES (université Paris-Est Créteil). Ses recherches portent sur l'expérience adolescente, la sociabilité, les activités sportives et culturelles, le travail scolaire, les gestes professionnels des enseignants, les pratiques éducatives parentales, l'internat et les politiques éducatives. Elle a notamment publié : 2013, « Les internats d'excellence : la construction d'un dispositif », *Carrefours de l'éducation*, n° 36, p. 61-75 ; 2015, « Les amis ou l'École : faut-il vraiment choisir ? Inscription en internat d'excellence et sociabilité adolescente », *Agora débats/jeunesses*, n° 70, p. 7-20.

**Mots clés** : ADOLESCENCE ; FAMILLE ; POLITIQUE PUBLIQUE ; ECOLE ; SANTE ; GROUPE DE JEUNES ; PRATIQUE CULTURELLE ; PSYCHOLOGIE DE L'ADOLESCENT ; SOCIOLOGIE DE LA JEUNESSE ; INEGALITE ; SCIENCE SOCIALE.

Rapport remis en avril 2017.



# SOMMAIRE

<b>Introduction : les défiances à l'égard de l'adolescence</b> .....	<b>7</b>
Qui sont les adolescents d'aujourd'hui ? .....	7
<i>Qu'entend-on par adolescence ? Essai de définition sociologique</i> .....	7
<i>Statistiques disponibles sur l'adolescence : qui sont-ils et où sont-ils ?</i> .....	9
Retour historique : des inquiétudes au cœur de la construction de l'adolescence .....	9
<i>Une définition moderne de l'adolescence reposant sur l'idée de « crise » et justifiant une pédagogie de la méfiance</i> .....	11
<i>Des inquiétudes accentuées pour les garçons des milieux populaires : une constance historique</i> .....	12
<b>1. Des politiques publiques marquées par ces représentations négatives</b> .....	<b>15</b>
Introduction : les « adolescents », une catégorie d'action publique inexistante ? .....	15
Cadrer les adolescents .....	15
<i>Des politiques scolaires qui circonscrivent l'adolescence</i> .....	15
<i>Des politiques de jeunesse qui peinent à se structurer</i> .....	17
<i>Limitées à des champs d'action et des publics spécifiques</i> .....	20
<i>Une prise en compte lente du point de vue des adolescents</i> .....	22
<i>Une spécificité française ?</i> .....	23
Soutenir les parents .....	26
<i>L'intérêt de l'enfant au cœur des politiques publiques</i> .....	26
<i>La responsabilité parentale en question</i> .....	28
<i>Au croisement des politiques familiales et des politiques sociales : le « soutien à la parentalité » comme nouvelle politique publique visant les familles de milieux populaires</i> .....	29
<b>2. La « crise adolescente » remise en cause par les enquêtes en sciences sociales</b> .....	<b>33</b>
Introduction : l'adolescence comme objet inégalement investi par les recherches en sciences sociales .....	33
Des adolescents qui « gèrent » .....	33
<i>Spécificités des risques juvéniles en question</i> .....	34
<i>Persistance de l'attachement familial et rôles des soutiens familiaux</i> .....	38
Adolescent(s) / famille(s) / pairs .....	42
<i>La place de l'adolescent dans la famille relationnelle : évolution du modèle familial et individualisation</i> .....	42
<i>Une diversité de modèles éducatifs</i> .....	44
<i>La mobilité : un enjeu fort pour les adolescents</i> .....	47
<i>Les pairs comme nouveau groupe de référence</i> .....	48
<i>Culture juvénile : une inversion de la transmission intergénérationnelle ?</i> .....	50
<b>Conclusion : quelques pistes pour la recherche en sciences sociales</b> .....	<b>53</b>
<b>Bibliographie</b> .....	<b>55</b>



## INTRODUCTION : LES DÉFIANCES À L'ÉGARD DE L'ADOLESCENCE

---

Cette revue de littérature s'intéresse aux travaux de sciences sociales portant sur les adolescents et les relations qu'ils entretiennent avec leur famille. La sociologie sera notre angle d'approche principal mais elle sera également complétée par des recherches dans des disciplines diverses telles que l'histoire, l'anthropologie, les sciences politiques, les sciences de l'éducation, la psychologie sociale et la psychologie, cette dernière ayant eu le monopole dans l'analyse de l'adolescence durant plusieurs années.

Après une proposition de définition sociologique de l'adolescence et une présentation des principales statistiques caractérisant cette population, un détour historique montrera que depuis plus d'un siècle les adolescents – en « crise » – cristallisent les inquiétudes des adultes, d'autant plus quand ces derniers sont des garçons issus des milieux populaires. L'existence de défiances à l'égard de l'adolescence, mise en lumière en introduction, constituera notre fil conducteur. Ces défiances orientent en effet les politiques publiques françaises visant les adolescents, aussi bien les politiques de jeunesse que les politiques familiales : il s'agit d'encadrer les adolescents et de soutenir les parents. La situation française sera comparée à d'autres contextes, notamment européens. D'autre part, les craintes par rapport aux adolescents et à leur potentielle « crise » seront analysées à l'aune d'enquêtes aussi bien quantitatives que qualitatives. Peut-on réellement parler d'une « crise » adolescente ? À quels risques sont confrontés ces jeunes ? Quelles formes prennent les relations entre l'adolescent et sa famille ? Quelles conséquences cela implique-t-il ? Nous tenterons précisément d'éclairer ces questions dans cette revue de littérature.

### Qui sont les adolescents d'aujourd'hui ?

#### Qu'entend-on par adolescence ? Essai de définition sociologique

Depuis une dizaine d'années seulement, les travaux sociologiques portant spécifiquement sur l'adolescence, et non plus sur la jeunesse au sens large, se multiplient du fait de la mise en lumière d'une spécificité inhérente à cet âge de la vie : l'autonomie (Galland, 2008). L'adolescence est alors définie par les sociologues comme le moment d'apprentissage de l'autonomie (Galland, 2010). Comme le montre François de Singly, l'adolescence correspond à une prise de distance par rapport au « nous familial » qui est la première épreuve dans la construction d'une identité personnelle. En effet, le retournement de l'équilibre « nous-je » se compose de deux mouvements. Dans un premier temps, le « nous » familial est relativisé et déstabilisé par le « nous » générationnel, l'individualisation passant par le détour d'une autre appartenance que celle de la famille. Ainsi, l'absence de concordance entre le « nous familial » et le « nous générationnel » marque la fin de l'enfance. Puis, dans un second temps, durant l'adolescence un « je » plus personnel, qui se singularise en cherchant son originalité vis-à-vis du « nous » générationnel, apparaît. La fragilisation du primat de l'appartenance familiale, avec une émancipation de la tutelle parentale et un désir de devenir propriétaire de soi-même, ne correspond

pas seulement à une annonce des adolescents mais se concrétise dans leurs actes, avec des stratégies pour accroître leur pouvoir de décision et gérer leur espace, leur temps et leur corps (Singly, 2006). L'autonomie, comme construction personnelle de « son » monde, permet ainsi la subjectivation (Zaffran, 2010) et l'individuation (de Singly, 2006) des adolescents : ces derniers prennent conscience qu'ils sont des acteurs à part entière et se développent en tant qu'êtres singuliers.

Mais la définition de l'adolescence ne fait pas consensus du fait de sa relativité : elle diffère selon les époques et les sociétés. Déjà sous la Rome Antique, le terme « adulescens » était employé pour désigner les jeunes hommes « en train de grandir » (sans référence à des critères d'âge précis) [Beck *et al.*, 2014]. C'est seulement à partir du xvii<sup>e</sup> siècle que l'expression est utilisée de manière plus significative dans les sociétés occidentales. Toutefois, dans d'autres sociétés, l'adolescence peut avoir une signification différente (Mead, 1928) ou même ne pas exister, comme c'est le cas actuellement en Côte d'Ivoire (Beck *et al.*, 2014).

Les sociologues se heurtent également à la difficulté de délimiter cet âge de « transition entre l'enfance et l'âge adulte » (Jeffrey *et al.*, 2016). En effet, les bornes de l'adolescence s'effritent, du fait du déclin progressif des rites de passage religieux, militaires ou familiaux (la première communion, le mariage ou le service militaire, par exemple) mais aussi de l'allongement des études et de l'entrée plus tardive sur le marché du travail (Galland, 1984). Théoriquement, l'autonomie permet de distinguer l'enfance de l'adolescence. Mais dans les faits, l'accès aux nouveaux outils de communication dès le plus jeune âge rend l'autonomie de plus en plus précoce (Metton-Gayon, 2009). En effet, les médias jouent un rôle central dans l'étirement de la catégorie « adolescence » et dans le brouillage entre enfance et adolescence, d'où l'apparition des catégories « adonassants » ou « préadolescents ». Néanmoins, le système scolaire pèse sur l'histoire de l'adolescence et même si l'adolescence n'est pas parfaitement superposable au public de l'enseignement secondaire, l'entrée par l'institution scolaire pour définir l'adolescence n'est pas totalement vide de sens (Cousin et Felouzis, 2002). Marie-Christine Bonte (1997) montre en ce sens que la rentrée en classe de 6<sup>e</sup> fonctionne comme un rite de passage.

À sa borne haute, on rencontre également des difficultés à délimiter l'adolescence, comme le montrent les expressions de « post-adolescent » ou « d'adulescent ». Olivier Galland, en s'inspirant de la définition de François de Singly, distingue l'adolescence de la jeunesse grâce au critère de la dépendance. L'adolescence se caractérise alors par l'autonomie sans indépendance (matérielle), contrairement à la jeunesse qui est l'âge d'accès progressif à l'indépendance économique : « L'enfant demeure sous la dépendance des parents presque complète, qu'elle soit psychologique, affective ou matérielle. Le jeune adulte expérimente des formes de semi-indépendance, alliant une grande autonomie dans la vie personnelle et des attributs incomplets de l'indépendance économique (par exemple, un logement autonome mais des revenus insuffisants pour être totalement indépendant). La particularité de l'adolescence moderne serait de conjuguer une forte autonomie (notamment dans la gestion des relations amicales et de l'emploi du temps) avec le maintien, inévitable à cet âge de la vie, d'une totale dépendance matérielle à l'égard des parents. » (Galland, 2010, p. 5.) Mais, encore une fois, le sociologue se heurte à la réalité et à des cas difficilement classables. Par exemple, les lycéens qui ont des « petits boulots » – parfois très ponctuels – à côté de leur scolarité, tout en continuant à vivre au domicile familial, sont-ils des adolescents ou des jeunes ? Au début des années 2000,



Olivier Galland explique, en effet, que le départ du domicile parental, marquant la distinction entre adolescence et jeunesse, constitue une étape de plus en plus ambiguë (Galland, 2001). En somme, les catégories de la jeunesse et de l'adolescence ne sont pas clairement séparables et la jeunesse est davantage à considérer comme une continuité de l'adolescence. C'est du moins la position défendue par Olivier Galland. D'autres chercheurs considèrent que la jeunesse est un processus long comprenant l'adolescence et l'enfance (Van de Velde, 2015) ; d'autres encore distinguent l'adolescence de la jeunesse et en font deux lectures distinctes : la jeunesse comme référence à la culture juvénile et l'adolescence comme expérience de grandir et de devenir adulte (Lachance *et al.*, 2016). Mais, le plus souvent, les deux termes « adolescence » et « jeunesse » sont utilisés sans distinction, tout comme les notions qui leur sont associées : culture juvénile et culture adolescente, par exemple. Ainsi, Talcott Parsons (1942), avec sa « youth culture », est désigné tantôt comme le premier sociologue théoricien de la culture juvénile tantôt comme celui de la culture adolescente.

En somme, l'adolescence est une construction sociale et scientifique. N'ayant pas de statut juridique – le droit distinguant uniquement les mineurs des majeurs –, il revient au chercheur d'utiliser ou non le concept d'adolescence et d'en délimiter les seuils, en termes de critères d'âge, de statut scolaire, ou même d'étapes biologiques (Van de Velde, 2015). Mais la variabilité des choix rend alors difficiles les comparaisons entre les enquêtes, notamment statistiques, qui se focalisent davantage sur la jeunesse ou sur l'enfance.

### Statistiques disponibles sur l'adolescence : qui sont-ils et où sont-ils ?

Les adolescents (ici les 10-19 ans) constituent 12 % de la population française en 2017 selon l'Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE) contre 16 % en 1975, les données de l'Organisation mondiale de la santé (OMS) précisant qu'ils représentent un sixième de la population mondiale en 2017. L'adolescence est traversée par de fortes inégalités : même si les adolescents doivent faire face à des épreuves communes et qu'ils partagent les mêmes références culturelles, tous ne vivent pas dans des conditions sociales similaires. De plus, les adolescents d'aujourd'hui vivent dans des familles aux caractéristiques multiples. En effet, selon l'INSEE, en 2011, trois mineurs français sur dix (adolescents et enfants donc) ne vivent pas avec leurs deux parents ; 29 % des adolescents vivent soit dans une famille monoparentale (18 %) soit dans une famille recomposée (11 %). Les adolescents français sont également issus d'horizons variés. Par exemple, en 2008, 17 % des jeunes âgés de 18 à 20 ans sont descendants directs d'immigrés et 9 % ont deux parents immigrés, selon l'INSEE et l'Institut national d'études démographiques (INED).

Où sont les adolescents ? Les adolescents d'aujourd'hui sont avant tout à l'école. En effet, à la suite des deux vagues de massification scolaire (datant des années 1960 et 1980), les effectifs du secondaire se sont fortement accrus et les adolescents sont plus diplômés que les générations précédentes. Le taux de scolarisation des adolescents de 17 ans est d'environ 90 % en 2014, alors qu'il était d'environ 70 % pour leurs parents et d'environ 60 % pour leurs grands-parents. De plus, depuis 1970, le nombre annuel de diplômés du baccalauréat a plus que triplé, passant d'un quart d'une génération en 1980 aux trois quarts en 2015. Et, avec l'importante diminution des redoublements, les différentes étapes du

secondaire sont plus rapidement passées : environ 75 % des adolescents âgés de 14 ans se trouvent en classe de 3<sup>e</sup> en 2014, alors qu'ils n'étaient que 57 % une décennie plus tôt. Néanmoins, le taux de scolarisation des 15-19 ans diminue en France (passant de 89 % à 85 % entre 1995 et 2014, tandis qu'il continue d'augmenter dans la quasi-totalité des pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) [passant de 75 % à 84 % sur la même période]. De surcroît, la proportion des jeunes sortant du système scolaire avec un faible niveau de diplôme (avec le diplôme national du brevet ou sans diplôme) stagne depuis une quinzaine d'années, avoisinant les 14 % en moyenne pour les années 2012-2013 et 2014. En 2012, ces jeunes sont principalement des garçons (63 % d'entre eux), issus des catégories populaires (seuls 14 % ont un père cadre ou ayant une profession intermédiaire) et immigrés ou enfants d'immigrés (27 % d'entre eux). En 2014 (moyenne 2013-2014-2015), 18 % des jeunes issus de catégories populaires (pères employés ou ouvriers) ont quitté le système éducatif avec au plus le brevet (INSEE, enquête Emploi 2014).

Massification n'étant pas synonyme de démocratisation (qualitative) [Merle, 1986], la réussite scolaire reste corrélée au milieu social d'origine. À la rentrée 2015, 22 % des enfants d'inactifs ont un retard en 6<sup>e</sup>, contre 13 % des enfants d'ouvriers et 3 % des enfants de cadres. Les inégalités scolaires selon l'origine sociale s'accroissent avec le collège. Ainsi, comparés aux enfants de cadres, les enfants d'ouvriers sont six fois plus nombreux à sortir du système scolaire dans les quinze ans suivant le CP. Le baccalauréat général reste également l'apanage des enfants de cadres : parmi les bacheliers de 2015, 77 % des enfants de cadres ou de professions intellectuelles supérieures obtiennent un baccalauréat général contre 34 % des enfants d'ouvriers, alors que le baccalauréat professionnel est une réalité pour 44 % des enfants d'ouvriers contre 9 % des enfants de cadres ou de professions intellectuelles supérieures. D'autre part, des inégalités sexuées sont également constatées. Ainsi, depuis les années 1970, les filles réussissent mieux à l'école : elles redoublent moins, ont plus souvent le baccalauréat et sont plus nombreuses à poursuivre des études supérieures. Elles sont d'ailleurs 50 % à sortir de leur formation avec un diplôme d'études supérieures, contre 40 % des garçons, en moyenne sur 2012-2013 et 2014. Mais leur orientation, ne traduisant pas cette supériorité, relève d'une double ségrégation (Mosconi, 1983) : les filles sont davantage orientées dans des filières perçues comme « féminines » et elles ont moins accès aux filières prestigieuses. Par exemple, en 2015-2016, on comptait 42 % de filles contre 58 % de garçons dans les classes préparatoires aux grandes écoles.

Ainsi, majoritairement scolarisés jusqu'à 16 ans, les adolescents passent plus de temps dans la sphère scolaire que dans tout autre espace, le collège représentant alors le principal cadre de vie de l'adolescence. En effet, l'âge moyen du premier emploi est passé de 18,5 ans en 1970 à 23 ans aujourd'hui ; l'INSEE montre que 16,3 % des hommes et 11,5 % des femmes parmi les 15-19 ans sont actifs en 2016<sup>1</sup>, ces taux étant deux fois moins élevés<sup>2</sup> qu'en 1975.

Incarnant les difficultés à délimiter l'adolescence, la variation de la catégorie d'âge de référence (les mineurs, les 12-19 ans ou encore les 18-20 ans...) rend difficiles les comparaisons et la présentation d'une

-----  
<sup>1</sup> [www.insee.fr/fr/statistiques/2841340?sommaire=2841366#titre-bloc-5EndFragment](http://www.insee.fr/fr/statistiques/2841340?sommaire=2841366#titre-bloc-5EndFragment)

<sup>2</sup> [www.jeunes.gouv.fr/IMG/UserFiles/Files/Chiffres\\_cles\\_jeunesse\\_2010.pdf](http://www.jeunes.gouv.fr/IMG/UserFiles/Files/Chiffres_cles_jeunesse_2010.pdf)

photographie précise de la population adolescente vivant en France. Traversée par de profondes inégalités, l'adolescence française réunit toutefois une majorité de jeunes qui vivent quotidiennement une expérience scolaire. À l'école et ailleurs, ces derniers ont également en commun d'avoir des comportements qui font l'objet de préoccupations et de méfiances et ce, depuis plusieurs décennies.

## Retour historique : des inquiétudes au cœur de la construction de l'adolescence

### Une définition moderne de l'adolescence reposant sur l'idée de « crise » et justifiant une pédagogie de la méfiance

Même si Philippe Ariès date la naissance de l'adolescence (entendue comme période de « marge ») au XVII<sup>e</sup> siècle (Ariès, 1960), il faut attendre le milieu du XIX<sup>e</sup> siècle, selon Agnès Thiercé (1999) pour que le « modèle adolescent<sup>3</sup> » soit conceptualisé, et la fin de ce même siècle pour qu'il soit étendu aux catégories populaires et aux filles<sup>4</sup>. En effet, l'adolescence prend sa signification moderne, à partir de 1850 : elle est perçue comme « un âge critique et ingrat », une période d'« errance morale », « une crise » – au double sens de rupture et de menace, né du décalage entre maturité physique et maturité sociale. Cette image de l'adolescence, comme âge des pulsions, est héritée de Jean-Jacques Rousseau et de son traité *Émile ou de l'éducation* de 1762, qui préconise l'encadrement des adolescents par des éducateurs. Cette vision négative est perceptible dans le champ médical, la littérature mais aussi dans les discours des hommes politiques comme Ferdinand Buisson, directeur de l'enseignement primaire et délégué du ministre de l'instruction publique, qui déclare devant la Chambre des députés, le 14 février 1895 : « Le pauvre adolescent, isolé, démuné, s'il est livré à de mauvais exemples, à de mauvaises passions, risque de se laisser entraîner à tous les sophismes, à toutes les défaillances... » (Thiercé, 1999). Les « amitiés particulières » ou encore les révoltes lycéennes (Thiercé, 2001) inquiètent les médecins, les pédagogues et plus largement la bourgeoisie.

Appuyée sur des thèses médicales, qui véhiculent des figures telles que « l'homosexuel » ou le « masturbateur », une pédagogie de la méfiance voit alors le jour, se donnant pour objectif de prolonger l'innocence de l'enfance en maintenant une surveillance constante : « Discipliner, équilibrer, réfréner les volontés, modérer la fougue, harmoniser les facultés "toutes pleines de promesses et de dangers", réprimer les écarts, protéger, isoler, détourner l'adolescent des influences existantes, c'est-à-dire aussi de lui-même : l'adolescence appelle une pédagogie fortement interventionniste et largement autoritaire. » (Thiercé, 1999). Les adolescents doivent donc être fortement encadrés, en leur supprimant toutes les mauvaises influences (par exemple, la littérature romanesque, théâtrale ou romantique, vue comme une source d'imagination et d'excitation) et en leur instaurant un emploi du temps serré limitant toute solitude et imagination malsaine. L'institution scolaire constitue alors le ciment de cette pédagogie. La classe

<sup>3</sup> Agnès Thiercé entend par « modèle adolescent » un ensemble de représentations concernant l'adolescence.

<sup>4</sup> À partir de 1890, l'adolescence, initialement réservée à l'élite masculine – car construite à partir de l'observation des élèves de l'enseignement secondaire – s'élargit aux femmes et aux catégories populaires. On reviendra sur cette évolution dans la première partie.

d'âge de l'adolescence se superposant à la classe scolaire des garçons du secondaire, il revient à l'école, et plus précisément au pensionnat, de canaliser ces adolescents. On retrouve ici la thèse d'Émile Durkheim qui perçoit l'enfant ou l'adolescent comme un être instable qu'il est nécessaire de socialiser. Selon lui, seule l'école doit dresser les élèves, Durkheim se méfiant de l'éducation familiale et niant toute socialisation par les pairs (Durkheim, 1925 ; Barrère, 2013).

À partir du xx<sup>e</sup> siècle, la crise adolescente sera, en partie, dédramatisée, à la suite des réflexions de certains psychologues de l'adolescence comme Granville Stanley Hall (1904) ou Pierre Mendousse (1909) qui recommandent de guider les adolescents et non plus de les infantiliser par des contraintes. On passe alors à une « pédagogie incitative » : sous le regard et l'orientation des adultes, l'adolescent apprend à devenir lui-même, au contact du groupe de pairs, à l'école et hors de l'école avec les mouvements de jeunesse catholiques, protestants et laïcs, par exemple (Thiercé, 1999). Malgré ces évolutions, l'image négative de l'adolescence avec l'idée de crise persiste, et l'adolescence continue, bien souvent, d'être décrite par l'anomie et l'irresponsabilité.

## Des inquiétudes accentuées pour les garçons des milieux populaires : une constance historique

Les discours portant sur l'adolescence, et plus largement sur la jeunesse, sont marqués d'ambivalence. Qualités et vices lui sont attribués : perçue comme une matrice de la modernité, la jeunesse, dans le même temps, inquiète pour sa déviance (Bantigny, 2009 ; Fize, 2007). Cette ambivalence peut être croisée avec l'appartenance sociale des jeunes : alors que les valeurs du mérite sont assignées à la jeunesse bourgeoise (Caron, 2009), les inquiétudes s'intensifient lorsque les regards adultes se portent sur les jeunes des « classes dangereuses<sup>5</sup> ». Actuellement, les jeunes des banlieues cristallisent de nombreuses inquiétudes. Désignés comme la source des problèmes en banlieue (Mohammed et Mucchielli, 2007) voire comme les responsables de l'insécurité sur l'ensemble du territoire français, cette figure des jeunes des banlieues n'est en réalité que la réminiscence d'anciennes catégories. La jeunesse populaire inquiète les adultes (bourgeois ou non, médias, personnels scolaires...) qui construisent des catégories, cristallisant leurs angoisses. En réalité, l'histoire se répète et les stigmates portant sur la jeunesse populaire se succèdent : le gavroche, l'apache, le blouson noir, le zonard, le loubard, le zoulou, la racaille...

Au xix<sup>e</sup> siècle, la délinquance juvénile émerge en nouveau fléau social. Une corrélation est établie entre délinquance juvénile et catégories populaires : à la jeunesse laborieuse correspond à la jeunesse dangereuse. La sociabilité déviante des jeunes des catégories populaires inquiète les bourgeois (Yvoret, 2009) qui vont alors chercher à la catégoriser et la stigmatiser. Au début du xx<sup>e</sup> siècle, à la Belle Époque, la figure des « apaches » fait son apparition. Elle désigne des bandes de jeunes, « voyous » de Belleville, qui ne veulent pas travailler et restent dans la rue. Rebelles, ces jeunes s'opposent à trois figures : « le bourgeois, le flic, le travail » (Perrot, 2007, p. 74).

---

<sup>5</sup> Pour autant, il ne faut pas en conclure que les comportements des jeunes bourgeois n'inquiètent pas : leur participation aux grèves et révolutions est une source d'angoisse, comme le montre Patricia Loncle (1998).

À la fin des années 1950 – de l'été 1959 à la seconde moitié des années 1960 – la figure des « blousons noirs » traduit les angoisses persistantes de la société vis-à-vis de sa jeunesse, perçue comme déviante. Cette catégorie constitue également le réceptacle des angoisses, face à une société en mutation qui voit entre autres apparaître les « grands ensembles » (Le Pajolec, 2007). Olivier Galland explique qu'à cette époque, la sociabilité juvénile (et plus largement la culture juvénile) surgit dans une société adulte qui n'est pas prête à l'accueillir. Inquiète, cette dernière rejette alors cette forme de sociabilité adolescente (Galland, 1991). Les jeunes des milieux populaires sont majoritairement visés par la catégorie de « blousons noirs ». Les médias, comme « entrepreneurs de morale » (Bantigny, 2007a) mais aussi le cinéma (Le Pajolec, 2007) jouent un rôle clé dans l'émergence et la propagation de cette catégorie. C'est d'ailleurs la presse qui utilise cette expression, pour narrer les délits – mineurs – de jeunes portant un blouson noir.

Puis, viennent les « loubards », à la fin des années 1970. Ce terme est une contraction de l'expression « loup de barrière » – loups dans le sens de « voyous », « barrière » désignant les limites autour de Paris ouvrant sur la banlieue. Gérard Mauger et Claude Fossé-Poliak se heurtent à la difficulté de dégager les caractéristiques des « loubards », tant l'étiquetage est subjectif. Les deux sociologues extraient cependant un ensemble d'attributs repérables chez les jeunes désignés comme « loubards ». Ces derniers adoptent une *hexis* corporelle (marquée par la virilité), un langage (excès et intensité sonore), une tenue vestimentaire (« jeans, perfecto, santiags ») et des pratiques culturelles (rock, moto et football) particuliers. Mais, en réalité, ces caractéristiques peuvent être généralisées à la jeunesse masculine populaire prise dans sa globalité, voire transposées au monde ouvrier adulte, et la présomption de délinquance cristallise un « racisme de classe » touchant les catégories populaires (Mauger et Fossé-Poliak, 1983). Qui plus est, Michel Pialoux, lors d'une enquête menée durant les années 1970, constate que le « mythe social » autour des « loubards » se propage à l'intérieur même des banlieues. Ce ne sont pas uniquement les élites qui craignent ces jeunes. Les adultes résidant dans des quartiers défavorisés reprennent également à leur compte l'idée que les jeunes de leur quartier seraient touchés par le vice de la paresse. Selon eux, il faudrait les dresser et leur inculquer la discipline (Pialoux, 1979). On retrouve ainsi l'image de l'adolescence et la pédagogie de la défiance propres au XIX<sup>e</sup> siècle.

Actuellement, la figure des « jeunes des banlieues », apparue au début des années 1980, peut être vue comme la continuité des catégories précédemment décrites, d'où l'expression de « classes dangereuses d'aujourd'hui » (Dubet et Lapeyronnie, 1992). En effet, elle renvoie à des jeunes des catégories populaires des grands ensembles, tout comme les « blousons noirs » et les « loubards ». Mais des évolutions sont mises au jour. Tout d'abord, les caractéristiques sociodémographiques des jeunes de cette catégorie ont évolué. Le seuil d'âge est abaissé : alors que les « blousons noirs » et « loubards » étaient en moyenne âgés de 16 à 18 ans (Mauger, 2007), les « jeunes des banlieues » regroupent également des adolescents plus jeunes (Le Pajolec, 2007 ; Moignard, 2008). Et, du fait de l'allongement de la scolarité, la catégorie des « jeunes des banlieues », à la différence des « blousons noirs » par exemple, désigne, en partie, des élèves du secondaire. De plus, les filles font leur retour, dès les années 2000 (Rubi, 2005) : les filles étaient présentes chez les « apaches » (Perrot, 2007), alors que le monde des « loubards » était spécifiquement un univers d'hommes (Mauger et Fossé-Poliak,

1983). Néanmoins, la catégorie des « jeunes des banlieues » reste le plus souvent pensée au masculin. En outre, à partir des années 1980, le facteur de l'origine ethnique devient central dans la désignation et dans l'appartenance à cette catégorie (Esterlé-Hedibel, 1999 ; Moignard, 2008) : l'expression de « jeunes des banlieues » présente l'avantage de recourir à une appartenance résidentielle ; elle permet d'euphémiser une appartenance ethnique (Jablonka, 2009). Par conséquent, ces adolescents, objets de toutes les inquiétudes, sont les cibles privilégiées des politiques publiques.

# 1. DES POLITIQUES PUBLIQUES MARQUÉES PAR CES REPRÉSENTATIONS NÉGATIVES

---

## Introduction : les « adolescents », une catégorie d'action publique inexistante ?

Au préalable, il est important de souligner que les politiques publiques françaises n'utilisent que très rarement le terme d'adolescent, lui substituant celui de « jeune », d'« enfant » ou de « mineur<sup>6</sup> ». Toutefois, les adolescents sont visés par de nombreuses politiques publiques émanant de différentes institutions, au premier rang desquelles nous trouvons les politiques scolaires. Ces dernières ont d'ailleurs joué un rôle primordial dans la circonscription de la catégorie d'adolescent. Les adolescents sont également ciblés par les politiques de jeunesse, même si celles-ci concernent majoritairement les grands adolescents/jeunes adultes dans un objectif d'entrée dans l'emploi. Néanmoins, l'accentuation des priorités accordées aux loisirs, à la santé, à la répression et à la citoyenneté concerne également les adolescents qui n'ont pas atteint leur majorité. En tant qu'enfants (de parents), les adolescents, font aussi l'objet de politiques familiales et notamment celles de soutien à la parentalité. Cette partie consistera à montrer que les politiques publiques sont marquées par des représentations négatives à l'égard des adolescents, en visant leur encadrement et le soutien de leurs parents.

## Cadrer les adolescents

Le contrôle des adolescents – et plus particulièrement ceux des milieux populaires – s'incarne de différentes manières dans les politiques de jeunesse : mise en place d'actions de surveillance, absence de prise en compte de leur parole, diffusion d'images négatives... Mais avant cela, il paraît pertinent de s'intéresser aux politiques scolaires<sup>7</sup> qui ont « cadré » (dans le sens de « circonscrire ») l'adolescence.

## Des politiques scolaires qui circonscrivent l'adolescence

L'histoire de l'adolescence est dépendante des transformations du système scolaire. Ainsi, si l'adolescence n'est plus réservée aux garçons de la bourgeoisie (comme c'était le cas au XIX<sup>e</sup> siècle) [Thiercé, 1999] et englobe désormais les jeunes des deux sexes issus de toutes les catégories sociales, c'est parce que l'enseignement secondaire a connu des bouleversements qui ont conduit à son ouverture.

Durant le XIX<sup>e</sup> siècle, et une bonne partie du XX<sup>e</sup> siècle, le système scolaire français est cloisonné en deux réseaux distincts : le primaire et le secondaire, chacun accueillant un public spécifique et visant ses propres objectifs éducatifs. L'enseignement primaire (« l'école du peuple ») commence par l'école

-----  
<sup>6</sup> Comme exception, on peut citer la Caisse nationale des allocations familiales (CNAF) qui utilise ponctuellement le terme « adolescent ».

<sup>7</sup> Nous distinguons donc les politiques de jeunesse et les politiques scolaires.

communale. Une fois le certificat d'études primaires obtenu, les élèves peuvent suivre des cours complémentaires ou intégrer, à partir de 1886, l'école primaire supérieure (EPS) durant trois ans, ce qui leur permet d'obtenir le certificat d'études primaires supérieures, le brevet élémentaire ou le brevet supérieur. En parallèle, l'enseignement secondaire comprend les « petites classes » du lycée et le lycée (ou le collège communal, version moins prestigieuse du lycée), préparant au baccalauréat, puis à l'enseignement supérieur et aux métiers à responsabilité. Le lycée bloque son accès aux catégories populaires, du fait de l'obligation de maîtriser le latin et de son prix élevé. En considérant l'ensemble des « garçons âgés de 8 à 18 ans », Antoine Prost (1986) montre que l'enseignement secondaire concerne une minorité d'enfants : 1 enfant sur 45 en 1842, 1 sur 21 en 1876, soit moins de 5 %. L'enseignement secondaire, long et coûteux, est réservé aux familles aisées et aux boursiers – au nombre de 5 000 en 1890 (Gerbod, 1968) – issus de la bourgeoisie moyenne. Une distinction est tout de même faite entre lycées et collèges communaux, le deuxième type d'établissement accueillant un public moins doté en capitaux. Les enfants du peuple, en n'étant pas scolarisés dans le secondaire, ne peuvent obtenir le baccalauréat ni accéder à des fonctions d'encadrement. Il faut attendre 1930 pour que la cloison entre les deux systèmes commence à se fissurer et que l'enseignement s'unifie.

Commencée en 1930 avec la gratuité de l'enseignement secondaire, elle-même impulsée par les Compagnons de l'Université nouvelle, l'unification de l'enseignement se poursuit sous Vichy. La suppression des écoles primaires supérieures (EPS), ou plus précisément leur intégration dans l'enseignement secondaire, a permis – sans que cela soit réfléchi par le gouvernement de Vichy – le rapprochement des deux types d'enseignement post-primaires. Puis, le décret Berthoin (1959), en portant l'obligation scolaire à 16 ans, favorise la mise en place du collège unique. Les élèves, de toutes origines sociales, sont invités à continuer leurs études après l'école élémentaire. En 1963, la création des collèges d'enseignement secondaire (CES) par Christian Fouchet constitue une étape symbolique primordiale : tous les élèves sont désormais scolarisés dans le même type d'établissement. Or, la présence de filières étanches (voies classiques et filières héritières de l'enseignement primaire) avec des programmes et des enseignants différents, perpétue la césure entre les élèves d'origines sociales différentes. En 1975, la réforme Haby met en place « le collège unique ». Les élèves se retrouvent dans un premier cycle commun. C'est désormais le second cycle qui devient distinctif, entre les lycées généraux et les lycées d'enseignement professionnel, ces derniers accueillant davantage les enfants issus des catégories populaires (comme nous l'avons montré en introduction).

Durant cette même période, l'école s'est également ouverte aux filles. Jusqu'au milieu du XIX<sup>e</sup> siècle, l'éducation des filles était laissée à l'Église, les institutrices étant des religieuses dispensées du brevet de capacité (obligatoire pour enseigner dans l'enseignement primaire). La loi Guizot de 1833 crée des écoles primaires uniquement pour les garçons et il faudra attendre la loi Duruy de 1867 pour voir autorisée la création d'écoles pour filles dans les communes de plus de 500 habitants et de cours secondaires féminins publics. Puis, en 1879, la loi Bert crée les écoles normales d'institutrices. Et, en 1880, la loi Camille Sée permet l'ouverture d'un enseignement secondaire laïque pour les filles. Néanmoins, l'enseignement féminin diffère de celui des garçons : les filles n'étudient pas la philosophie, le latin ou le grec ; leurs études durent cinq ans (au lieu de sept pour les garçons) et ne permettent pas de passer le baccalauréat ni d'accéder à l'enseignement supérieur. Basé sur des cours de morale et d'économie domestique,



l'enseignement féminin vise à préparer les filles à leurs rôles d'épouses et de mères. La seule formation professionnelle qui leur est proposée est celle conduisant au métier d'éducatrice. Mais en 1924, le décret Bérard unifie les programmes : les filles ont désormais accès aux mêmes contenus et diplôme (le baccalauréat) que les garçons, mais elles continuent de fréquenter des établissements pour femmes avec des femmes comme enseignantes. Dans les années 1960, la généralisation de la mixité dans les établissements secondaires (faisant suite à une circulaire de 1957) permet aux filles de rattraper leur retard, puis de devancer les garçons dans les années 1970. En 1971, le nombre de bachelières dépasse celui des bacheliers (Baudelot, Establet, 1992). Mais ce succès ne signifie pas pour autant que les filles ont les mêmes chances d'accès à toutes les filières (notamment les plus prestigieuses), du fait d'une socialisation familiale (Belotti, 1973 ; Baudelot, Establet, 1992) et scolaire différenciée (Durut-Bellat, 1990).

Bien que les trajectoires scolaires des adolescents varient selon leur sexe et leur origine sociale, quasiment tous font désormais l'expérience du secondaire. Rappelons que le taux de scolarisation des adolescents de 17 ans avoisine les 90 %.

Même si nous nous sommes davantage focalisés, ici, sur la délimitation de l'adolescence par les politiques scolaires, nous ne pouvons ignorer le rôle de contrôle de l'institution scolaire qui se cristallise notamment dans les textes réglementaires des écoles, marqués par l'asymétrie des droits et obligations en défaveur des élèves (Merle, 2001), et dans les sanctions scolaires. En effet, quand bien même, depuis les années 1990, les études françaises portant sur les sanctions scolaires – objet longtemps tabou (Pirairat, 2003) – révèlent le manque de cohérence et de fondement juridique des sanctions scolaires (Debarbieux *et al.*, 1999 ; Payet, 1995 ; Prum, 1991), ces dernières continuent de faire partie du quotidien des adolescents. Toutefois, la fréquence et le degré d'intensité des mesures disciplinaires diffèrent selon le sexe, l'âge, l'appartenance sociale, le niveau scolaire ou l'établissement fréquenté (Grimault-Leprince et Merle, 2008). Par exemple, les garçons sont davantage ciblés par les sanctions et davantage désignés comme déviants par les agents scolaires (Depoilly, 2013), ce qui joue d'ailleurs un rôle dans la construction de leur virilité (Ayrat, 2011). La pédagogie de la méfiance du XIX<sup>e</sup> siècle, décrite précédemment, n'a donc pas quitté les murs de l'école. Et, pour un cadrage continu de l'adolescence, les politiques scolaires sont complétées par les politiques de jeunesse.

## Des politiques de jeunesse qui peinent à se structurer

L'évolution des politiques de jeunesse, de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle à nos jours, montre le manque d'affirmation de ces politiques. Patricia Loncle (2010 et 2012) propose une évolution historique de l'intervention en faveur de la jeunesse en France sur la période 1870-1995 avec un découpage en quatre périodes : 1870-1936, 1936-1982, 1982-1995 et de 1995 à nos jours.

Dès la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, les actions en faveur de la jeunesse émanent d'acteurs privés : en première ligne, on retrouve les organisations et mouvements de jeunesse. Leurs questionnements sur la jeunesse sont marqués par des préoccupations philanthropiques, moralistes et hygiénistes. À une échelle internationale, ces organisations, comme les patronages, les Unions chrétiennes des jeunes filles et jeunes gens, le scoutisme, se donnent pour objectif de maintenir les jeunes sur le chemin de la moralité. En effet, si l'on constate dans un premier temps une volonté de cadrer la jeunesse, ainsi que

des rivalités entre organisations pour capter le plus d'adolescents (Thiercé, 1999), dans un deuxième temps, et ce à partir des années 1930 – en lien notamment avec le changement de perspective des travaux de psychologie portant sur l'adolescence – les mouvements de jeunesse prennent en compte le désir d'autonomie des jeunes et souhaitent aider au développement de la personnalité et de l'identité de chacun. Alors qu'à cette période, l'État légifère sur certaines problématiques touchant la jeunesse (l'éducation, l'hygiène, le droit au travail...), la mise en place de ces mesures dépend du bon vouloir des organisations et des municipalités.

La seconde période (1936-1982), marquée par la naissance de l'État-providence, voit des tentatives d'institutionnalisation des politiques de jeunesse. Comme l'écrit Ludivine Bantigny (2007b), à cette période, la jeunesse devient un champ d'action spécifique et une « affaire d'État ». En effet, L'État veut désormais prendre la place de chef d'orchestre en tentant d'élaborer une politique de jeunesse au niveau central. Il souhaite alors voir les acteurs locaux endosser la position d'exécutants, ce qui, dans les faits, ne sera pas toujours le cas. En 1936, un sous-secrétariat de la jeunesse et des sports est créé. De plus, l'ensemble des ministères se voit attribuer des instances chargées d'intervenir auprès de la jeunesse. Mais cet éclatement sera la principale entrave à la mise en place d'une politique de jeunesse globale. Avec l'institutionnalisation des politiques de jeunesse au niveau national, on retrouve les anciennes défiances à l'égard de la jeunesse : il n'est pas question de prendre en compte ses capacités et son autonomie, mais à nouveau, de l'encadrer : « Alors que le passage progressif des organisations aux mouvements avait permis, à l'échelon international, une réflexion sur les productions des jeunes, sur leurs capacités, l'institutionnalisation nationale conduit à refermer les logiques d'intervention et à les "ré-adosser" aux impératifs de contrôle de cette population » (Loncle, 2010, p. 39). La jeunesse étant durablement associée aux sports (Bantigny, 2007b), la thématique des loisirs reste centrale sur cette période, mais elle est désormais accompagnée de préoccupations portant sur la violence – des « blousons noirs » entre autres – et la pauvreté.

La troisième période (1982-1995) débutant avec les lois de décentralisation voit les collectivités locales entamer une ascension « prudente », l'État poursuivant son rôle d'animateur. Plus précisément, l'influence du ministère « jeunesse et sport » régresse au profit d'autres segments ministériels tels que les politiques de la ville et les politiques de lutte contre la délinquance. Dans le même temps, l'objectif d'institutionnaliser des politiques de jeunesse s'éloigne alors un peu plus. Certes les mesures en direction de la jeunesse sont nombreuses, mais elles ne sont en rien labellisées « politiques de jeunesse ». Les multiples dispositifs mis en place par des ministères, des municipalités et des associations concrétisent une volonté de promouvoir l'insertion (scolaire, professionnelle, sociale) des jeunes, touchés par la crise. Les interventions en direction de la jeunesse, désormais qualifiée de « génération sacrifiée » continuent d'être étroitement liées aux préoccupations sociales. Bernard Bier et Olivier Galland montrent également une rupture, dans les années 1980, concernant le domaine d'intervention des mesures en direction de la jeunesse : avant cette période, les politiques de jeunesse, comme « politiques de temps libre » (Bier, 2010) se portent de manière exclusive sur le champ des loisirs, avec une logique d'offre d'équipement : les maisons des jeunes et de la culture (MJC) sont ainsi créées en 1959. À partir des années 1980, les jeunes étant désignés comme victimes de la crise, les politiques de jeunesse s'infléchissent et deviennent principalement des politiques d'insertion (Galland,

1991) et de prévention de la délinquance en direction de la jeunesse populaire. Comme on l'a vu précédemment, la jeunesse des quartiers cristallise une part importante des angoisses et des préoccupations : « Parler de la jeunesse revient alors de manière plus ou moins explicite à parler de la jeunesse des "quartiers d'exil" – entendre par là principalement les jeunes "issus de l'immigration", qui seront touchés de plein fouet par la crise, eux qui vivent la "double peine de la jeunesse" » (Bier, 2010).

Enfin, la quatrième période (de 1995 à nos jours) est ambiguë concernant la répartition des rôles entre les différents acteurs publics. En effet, même si l'État se désengage progressivement de plusieurs compétences telles que les missions sociales, il affirme sa primauté dans certains domaines comme celui de la santé. La période actuelle se différencie également par une attention portée à tous les niveaux de décision des politiques de jeunesse, même si cela reste très inégal selon les territoires. Le niveau local et départemental – territoires traditionnels d'intervention – sont désormais rejoints par d'autres espaces tels que les régions, les territoires de projet et l'Europe. L'attention grandissante pour la jeunesse se cristallise entre autres dans l'augmentation des services et des missions Jeunesse dans les municipalités et les conseils régionaux, qui se mobilisent d'autant plus sur les questions sociales mises de côté par l'État. Plus généralement, les problèmes publics se focalisent sur les questions de délinquance, d'insertion professionnelle, de santé et de participation citoyenne. Il n'existe pourtant pas de lien entre l'aggravation d'un phénomène et sa mise à l'agenda politique : les préoccupations des politiques publiques dépendent davantage de l'évolution des représentations à l'égard de la jeunesse que des changements de situation.

Malgré l'importance des préoccupations à l'égard de la jeunesse, les politiques qui lui sont dédiées peinent donc à se structurer. Valérie Becquet, Patricia Loncle et Cécile Van de Velde (2012) mettent justement l'accent sur cette contradiction entre l'intérêt fort pour la jeunesse et la faiblesse des actions publiques, entre l'effervescence et l'inefficacité de ces politiques. Ce paradoxe amène à penser que la jeunesse représenterait avant tout une « catégorie d'intervention publique symbolique ». En effet, dans leurs discours, de nombreux acteurs publics s'auto-légitiment en mettant en avant leurs actions pour la jeunesse. Mais, dans les faits, peu d'interventions concrètes sont constatées, même si les mises à l'agenda foisonnent. D'ailleurs, ces multiples annonces rendent difficilement lisibles les politiques de jeunesse françaises qui ne sont pas pensées en intersection. Les différentes interventions publiques ne sont pas concentrées dans un secteur spécifique mais éclatées entre plusieurs ministères et secteurs d'action publique, sans passerelle entre elles. De plus, les groupes de professionnels (travaillant parfois dans des conditions précaires et avec un cadre d'intervention mal défini) sont multiples et la communication entre eux peu organisée. Cette segmentation renforce le manque de structure des politiques de jeunesse. En outre, la délégation de compétence aux collectivités territoriales entraîne un renforcement des inégalités spatiales de mise en œuvre. En comparant la mise en place de politiques locales à destination de la « jeunesse vulnérable » dans trois départements français ((l'Ille-et-Vilaine, l'Hérault et la Seine-Saint-Denis), Olivier David, Éric Le Grand et Patricia Loncle (2012) relèvent des disparités concernant la mise en œuvre des actions, les relations entre les acteurs mais aussi les représentations des jeunes et de leurs difficultés. Ainsi, depuis la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, les politiques de jeunesse et les acteurs impliqués dans ces politiques se réfèrent simultanément à différentes figures de la jeunesse – « la jeunesse ressource » (pour défendre la patrie), « la jeunesse à protéger » et « la jeunesse menace » (Loncle, 2007) – même si les deux dernières sont prédominantes.

## Limitées à des champs d'action et des publics spécifiques

Concentrons-nous sur les mesures visant plus spécifiquement les adolescents<sup>8</sup>, même si le terme n'est pas employé en tant que tel. Certaines sont destinées à la population adolescente dans son ensemble, alors que d'autres concernent un public particulier d'adolescents : ceux issus des milieux populaires et des quartiers défavorisés. Pour autant, ces politiques ont bien souvent en commun de réaffirmer les représentations négatives à l'égard de l'adolescence.

Les plus anciennes, les interventions de l'État dans le domaine socioculturel datent de l'entre-deux-guerres (avec la création du sous-secrétariat aux loisirs et aux sports de Léo Lagrange en 1936), puis s'intensifient dans les années 1960. Ces actions s'ajoutent aux initiatives des organisations et des mouvements de jeunesse, implantés en France dès la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, puis les remplacent. Du fait de leur ancienneté, les interventions socioculturelles à destination des adolescents sont alors considérées par les élus et professionnels comme « classiques » et bien établies. Néanmoins, ces derniers pointent les insuffisances de leurs structures par rapport aux besoins des adolescents qui dépassent la seule question de l'accès aux loisirs (Loncle, 2007). Dès leur mise en place, les interventions par le biais du socioculturel n'ont pas pour seule vocation l'accès aux loisirs mais résultent toujours de préoccupations sociales, éducatives, sanitaires ou sécuritaires. En effet, il s'agit d'occuper les adolescents, principalement les garçons issus des milieux populaires, pour qu'ils ne s'adonnent pas à des activités immorales ou violentes. Par exemple, à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, les mouvements de jeunesse visaient à canaliser et à instruire les « classes dangereuses ». Et, en 1960, les structures socioculturelles permettaient de protéger les jeunes de la mauvaise influence des « blousons noirs ». Désormais, le camouflage par le socioculturel s'est estompé : les enjeux sont reformulés et clairement énoncés autour de trois thématiques : la santé, la répression et la participation.

La thématique de la santé émerge de nouveau dans les politiques de jeunesse françaises ces dernières années : tandis que les préoccupations hygiénistes étaient centrales à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, les réflexions sur la santé des adolescents sont passées au second plan durant le XX<sup>e</sup> siècle. Actuellement, de nombreuses actions locales et nationales de prévention et de prise en charge des jeunes se développent, alors que ces derniers sont en grande majorité en « bonne santé » et ne sont pas surexposés à des risques<sup>9</sup>. Par exemple, des réseaux locaux de prévention et de promotion de la santé et des espaces de sensibilisation aux conduites à risque se mettent en place dans les municipalités. Les décideurs politiques et locaux se sentent ainsi légitimes pour agir sur les comportements des adolescents en matière de santé. Ce sentiment de légitimité se nourrit des multiples enquêtes portant sur la santé des jeunes depuis les années 1990. Dépendantes de la gestion politique des risques sanitaires, celles-ci véhiculent des représentations négatives de l'adolescence ainsi qu'une analyse simplifiée et causale entre conduite à risque et prévention. Jean-Paul Génolini et Claire Perrin (2016) montrent que les enquêtes de santé jouent un rôle dans la reproduction du « mythe d'une jeunesse en perdition qu'il faut sauver d'elle-même » (Peretti-Watel, 2002) en fabriquant des figures de l'adolescence – comme celle d'âge à « risque » ou d'âge de la « fragilité » – et en biologisant les pratiques juvéniles. Par exemple, si

-----  
<sup>8</sup> On exclut, par exemple, les politiques d'insertion professionnelle visant davantage les jeunes adultes que les adolescents.

<sup>9</sup> Cette idée sera développée dans notre seconde partie.

l'usage des médias par les adolescents était, dans les années 2000, le signe d'une participation sociale et donc d'une bonne santé psycho-sociale, il est désormais synonyme d'une trop grande sédentarité (Génolini et Clément, 2010). Ces enquêtes de santé vont alors façonner les pratiques des professionnels de santé et les actions politiques et renforcer un peu plus la stigmatisation des adolescents. En outre, selon le sexe des adolescents, les déviances juvéniles – concernant notamment la sexualité – ne sont pas perçues et traitées de manière similaire par les institutions. À propos des déviances sexuelles, Véronique Blanchard et Régis Revenin (2011) constatent ainsi que, dans les années 1950, l'homosexualité et la prostitution des garçons dérangent, alors que les filles sont davantage incriminées pour leurs relations sexuelles avant le mariage.

Depuis les années 1980, les politiques de jeunesse concernent également de manière plus accentuée la « prévention de la délinquance ». Les émeutes urbaines du début des années 1980 et 1990 et leur médiatisation font – de nouveau<sup>10</sup> – de la « délinquance juvénile » un enjeu de préoccupation politique, s'incarnant à différents niveaux. Des dispositifs sont alors organisés aussi bien par l'État que par les collectivités locales. Par exemple, en 1992, des conseils départementaux et communaux de prévention de la délinquance sont créés, dans une optique de prévention mais également de quantification du phénomène de la « délinquance juvénile ». La production de données chiffrées a comme double fonction ambiguë de démontrer que le problème à éradiquer existe, tout en indiquant que les mesures prises sont efficaces dans la réduction du phénomène (Becker, 1985). Cette préoccupation, devenue désormais un « problème social » (Mucchielli, 2011), va s'accroître les années suivantes et les solutions proposées se durcir : depuis le début du xxi<sup>e</sup> siècle, les mesures politiques, orientées vers la répression, sont en nette augmentation (Beaud et Pialoux, 2003 ; Loncle, 2007). Les transgressions de la loi sont de plus en plus sanctionnées (ce qui nourrit les chiffres de la délinquance) et de plus en plus lourdement (Teillet, 2016). Mais tous les adolescents ne sont pas concernés ; ce sont ceux issus des catégories populaires, de l'immigration et des quartiers défavorisés qui sont les principales cibles de ces actions. En effet, incarnant la figure de la « jeunesse menace » (Loncle, 2007), ces derniers sont désignés comme la principale source de l'insécurité en France (Mohammed et Mucchielli, 2007).

Enfin, l'attention des politiques de jeunesse se porte sur la participation et la citoyenneté, s'appuyant sur la figure du « jeune ressource » et sur celle du « jeune comme individu en formation » (Labadie, 2001) car il s'agit surtout d'éduquer les jeunes à la citoyenneté. Cette priorité découle du constat de leur désengagement et de leur désintérêt pour le système politique traditionnel. Le taux d'abstention des jeunes aux élections est élevé, atteignant 34 % des 18-25 ans aux élections présidentielles françaises de 2002, pour ne citer qu'un chiffre significatif (Roudet, 2012). Désormais, les jeunes s'engagent différemment (Muxel, 2001) en privilégiant l'expérimentation, c'est-à-dire en optant pour des formes d'adhésion plus mobiles (Ion, 1997), qui laissent une plus grande place à l'autonomie (Cicchelli, 2008) : les fonctionnements plus horizontaux et informels des associations locales sont par exemple préférés (Becquet et de Linares, 2005). Or, les décideurs politiques craignent pour l'avenir de la démocratie. Ainsi, les appels à la participation des jeunes par les municipalités ou l'État se sont multipliés ces dernières

-----  
<sup>10</sup> La « délinquance juvénile » n'est pas une nouvelle préoccupation, comme nous avons pu le montrer en introduction, avec notamment la figure de l'apache.

années (Loncle, 2007). Les adolescents (et les enfants) sont également visés par ces différentes mesures, l'idée étant qu'ils apprennent à agir en citoyens, avant leur majorité politique. Les premiers conseils de jeunes voient ainsi le jour dans les années 1980. Mais ce désir d'investissement ne vise pas de manière équivalente tous les adolescents, certains – ceux des quartiers populaires notamment – étant davantage mis hors-jeu de la sphère politique et victimes d'un « dégageant » de l'espace public (Vulbeau, 2005). Ces derniers sont une fois encore victimes de représentations négatives. Ces initiatives très formelles d'incitation à la participation sont majoritairement peu concluantes, en l'absence d'une réelle prise en compte du point de vue des adolescents.

## Une prise en compte lente du point de vue des adolescents

Depuis la Rome antique (Fize, 2007) et jusqu'au milieu du xx<sup>e</sup> siècle, les jeunes sont mis à l'écart en attendant de devenir des adultes responsables : ils ne disposent pas de réelles responsabilités publiques et ne sont pas envisagés comme des acteurs potentiels participant aux décisions les concernant (Bier, 2010). Les dispositifs participatifs comme les conseils de jeunes sont uniquement mis en place dans le but de leur apprendre la citoyenneté. Patricia Loncle montre ainsi l'absence de prise en compte de leur point de vue dans les politiques de jeunesse. Ce sont les inquiétudes des adultes qui engendrent des interventions, mais les besoins des jeunes eux-mêmes sont ignorés. Les adultes ne cessent de prôner la mobilisation des jeunes et pourtant, peu cherchent leur réelle implication dans la construction des interventions publiques : « Au-delà de la diversité des expériences, on a affaire le plus souvent à des tentatives d'éducation à la citoyenneté, tentatives dominées par des visées normatives, voire morales, et plus rarement à des essais d'implication réelle des jeunes dans la vie du territoire ou de l'institution considérés. » (Loncle, 2010).

La participation des jeunes continue de constituer un objet de méfiance. Les élus sont réticents à reconnaître les instances juvéniles comme politiques (Koebel, 1997). On leur propose de participer mais sous des formes convenues et institutionnalisées, et de manière superficielle : ils sont en position consultative sur des questions annexes (Becquet, 2008). De surcroît, ce sont les jeunes politisés qui sont les plus mobilisés et non ceux qui sont majoritairement visés par les politiques d'intégration (jeunes issus des milieux populaires) [Loncle, 2010], la participation aux instances nécessitant de la part des jeunes une maîtrise des codes linguistiques et culturels (Bier, 2010).

Cette absence de considération du point de vue adolescent se retrouve dans d'autres domaines. La politique d'éducation artistique et culturelle est élaborée comme un « dispositif pyramidal », ne prenant que très peu en compte les attentes et les besoins des différents acteurs dont les jeunes. D'ailleurs, ces derniers ne se retrouvent pas dans l'offre d'éducation artistique et culturelle. De même, les adolescents « boudent » les structures des loisirs proposées par les collectivités, qui reproduisent en partie la « forme scolaire » (Zaffran, 2000 et 2010). Marie Desplechin et Jérôme Bouët (2013) pointent alors la nécessité d'ouvrir des espaces de dialogue et de conception de projets incluant les jeunes. Avec la création d'instances comme le conseil de la vie lycéenne et la maison des lycéens (Rayou, 1998 ; Roudet, 2001), l'injonction à la participation des jeunes dans la sphère scolaire ne remporte pas beaucoup de succès : le taux de participation des

lycéens aux élections des conseils des délégués pour la vie lycéenne<sup>11</sup> n'était que de 41 % en 2010. En outre, le personnel scolaire, méfiant, éprouve des difficultés à reconnaître la parole des élèves. Les adultes se perçoivent comme les plus légitimes pour savoir ce qui est bénéfique pour les adolescents. D'ailleurs, seules les activités en leur présence sont vues comme éducatives. Néanmoins, des évolutions telles que la reconnaissance des associations de jeunes comme partenaires (Richez, 2014) sont relevées, et la mise en place de projets participatifs comme le dispositif « Expérimentations adolescents » proposé par les CAF en 2010 a réussi à changer le regard des adultes sur les adolescents en les incitant à leur faire davantage confiance (Ciosi, 2014 ; Ciosi et Jarvin, 2012).

## Une spécificité française ?

Lorsqu'on s'intéresse aux politiques de jeunesse à l'échelle européenne, on constate que la France n'est pas originale dans le choix de ses axes d'intervention et qu'elle véhicule les mêmes conceptions de la jeunesse que l'Union européenne (UE). En effet, l'intégration des jeunes et plus spécifiquement leur insertion professionnelle et leur formation, rejointes par la thématique de la participation, sont les priorités des politiques de jeunesse européennes actuelles. L'accent mis sur ce second objectif résulte, entre autres, de son inscription dans le Pacte européen pour la jeunesse de 2005 (élaboré à partir du Livre blanc de la Commission européenne de 2001) [Cicchelli, 2010]. Les politiques de jeunesse des différents pays européens s'appuient majoritairement sur des représentations négatives de la jeunesse, sur une « conception néohygiéniste des maux (réels ou présumés) consubstantiels à cet âge de la vie » (Cicchelli, 2011). Patricia Loncle et Virginie Muniglia notent ainsi que la rhétorique de la « jeunesse comme ressource » est peu investie dans la majorité des pays européens, alors qu'elle est promue par les institutions européennes qui incitent à considérer les jeunes comme de réels acteurs. Cette figure positive de la jeunesse est surtout mobilisée dans les politiques dites « *soft* », comme les actions culturelles, qui concernent principalement les jeunes les moins éloignés des institutions (Loncle et Muniglia, 2010). Au contraire, dans une logique de méfiance, les politiques « *hard* », portant sur des secteurs prioritaires pour l'intégration des jeunes (comme l'éducation, la formation et l'insertion professionnelle) et dotées de financements importants, ne considèrent pas la jeunesse comme une ressource, nient ses aspirations et l'excluent de la prise de décisions.

Malgré des préconisations européennes, une part importante des politiques de jeunesse se conçoit à l'échelle nationale. Selon les pays, ces politiques diffèrent donc en fonction des priorités accordées et des ressources allouées (Walther, 2006). La définition de la jeunesse comme catégorie d'action publique est alors à corrélérer avec les types de régimes d'État-providence. Par exemple, les pays de régime universel (comme la Suède et le Danemark) considèrent davantage la jeunesse comme une ressource et vont développer un régime de protection sociale à destination des jeunes, contrairement aux pays du sud de l'Europe (comme l'Italie, l'Espagne ou le Portugal) qui ont un modèle « sous-protecteur » ne permettant pas aux jeunes de bénéficier de droits sociaux.

-----  
<sup>11</sup> *État de la jeunesse. Rapport 2016 du groupe statistique interministériel*, Ministère de la ville, de la jeunesse et des sports, INJEP ([www.jeunes.gouv.fr/IMG/UserFiles/Files/CJJ\\_Rapport\\_2015-2016\\_tome2\\_BD4.pdf](http://www.jeunes.gouv.fr/IMG/UserFiles/Files/CJJ_Rapport_2015-2016_tome2_BD4.pdf)).

## L'ECONOMIE DE L'ADOLESCENCE : AIDES FINANCIERES ET REALISATION DE PROJET

Cibles privilégiées du marketing, les adolescents sont souvent désignés comme des « acteurs de l'économie » (Dagnaud, 2009). L'adolescence est ainsi considérée comme un réel marché : les achats des 11-18 ans généreraient 4,5 milliards d'euros par an, en France (Beck *et al.*, 2014). Ces derniers participent aux achats familiaux mais disposent aussi de leur propre pouvoir financier : les 7-15 ans reçoivent en moyenne 23 euros par mois d'argent de poche et 33 % des jeunes âgés de 15 ans et 46 % de ceux âgés de 17 ans disposent d'un revenu du travail (Dagnaud, 2009), sachant qu'un mineur (âgé d'au moins 16 ans) doit demander l'autorisation de son représentant légal pour conclure un contrat de travail et pour retirer seul de l'argent (Servant, 2016).

Cela étant dit, les adolescents sont peu souvent les destinataires directs des prestations sociales. D'une part, la majorité des aides pour les jeunes visent des majeurs. Par exemple, il faut avoir au minimum 18 ans pour toucher la « prime d'activité ». D'autre part, les aides aux adolescents sont en général versées aux familles (plus précisément aux tuteurs légaux). Ainsi, les allocations familiales, l'allocation de rentrée scolaire ou les aides aux vacances en famille sont versées aux parents pour subvenir aux besoins et favoriser les loisirs de leur(s) enfant(s), notamment adolescents. De plus, pour percevoir les aides au logement, l'adolescent non émancipé est dépendant de ses parents qui doivent accepter de signer le bail du logement. Néanmoins, quelques aides financières sont versées directement à l'adolescent. C'est le cas des aides au financement du brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur (BAFA) qui peuvent être obtenues à partir de 17 ans et qui sont versées par les CAF et par certaines collectivités locales.

D'autres aides, ne prenant pas la forme d'un versement monétaire à l'adolescent ou à ses responsables légaux, mais se caractérisant comme des services sont proposées aux adolescents. On peut, entre autres, citer les activités proposées par les centres sociaux, les maisons des jeunes et de la culture (MJC) ou les accueils de loisirs sans hébergement (ALSH), mais aussi les dispositifs de départ en vacances collectives (colos) pour les mineurs. Les foyers de jeunes travailleurs sont eux destinés en priorité aux jeunes de 16 à 25 ans. On peut encore citer le Fonds d'expérimentation pour la jeunesse (FEJ) qui finance des programmes de structures publiques et privées visant à favoriser la réussite scolaire des élèves et l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de moins de 25 ans, ou les multiples projets portant sur leur orientation (par exemple, les expérimentations « Futures scientifiques » ou « FAR – Faire de l'alternance une réussite »).

Des institutions interviennent aussi en soutien aux initiatives adolescentes. Par exemple, les CAF, dans le cadre des fonds « publics et territoires » participent aux dépenses de financement de projets d'adolescents âgés de 11 à 17 ans, dans l'objectif de favoriser leur investissement et leur autonomisation. Pour être éligibles, les projets doivent porter sur la citoyenneté et l'animation locale, la solidarité internationale ou les loisirs. Ces projets doivent être soutenus par des adultes, s'appuyer sur un adulte référent qualifié ou expérimenté et associer les parents \*. Au total, de 2009 à 2012, 1 450 projets ont été financés par les CAF (sur 2 700 projets étudiés) et 105 000 adolescents y ont participé pour une dépense de la Caisse nationale d'environ 29 millions d'euros (soit 270 euros en moyenne par adolescent). Même si la réussite des projets dépend des conditions de leur mise en œuvre (et notamment de la collaboration institutionnelle au niveau local), Laure Ciosi et Magdalena Jarvin, responsables de l'évaluation de ce dispositif, ont constaté un certain nombre d'effets positifs sur l'attractivité des associations et des structures de loisirs mais aussi sur les compétences (en matière de gestion de projet, par exemple) des animateurs et sur la reconnaissance de leur travail. D'autre part, les projets ont favorisé la sociabilité des adolescents (en élargissant leur réseau de pairs mais aussi d'adultes), leur socialisation et leur intégration sociale ; comme de réels acteurs sociaux, ils se sont davantage investis dans la vie locale. Grâce à cette expérience, les adolescents déclarent avoir développé un certain nombre de compétences telles que l'autonomie, la responsabilisation et la confiance en soi (les objectifs initiaux des fonds « publics et territoires »). Leurs aptitudes ont également été reconnues par les adultes, ce qui contribue à l'amélioration des relations intergénérationnelles (Ciosi et Jarvin, 2012).

\* [www.caf.fr/ma-caf/caf-du-gers/partenaires/elus-associations/appel-a-projet-ados-2016](http://www.caf.fr/ma-caf/caf-du-gers/partenaires/elus-associations/appel-a-projet-ados-2016)



Ces politiques contrastées ont des conséquences sur les trajectoires juvéniles et sur les relations intergénérationnelles (Crépin, 2011 ; Lesnard *et al.*, 2011). En comparant quatre pays (le Danemark, l'Espagne, la France et le Royaume-Uni) correspondant à plusieurs formes d'État-providence, Cécile Van de Velde montre que les jeunes européens ne deviennent pas adultes de la même façon et que les politiques étatiques ont des effets sur ce processus. Par exemple, le Danemark, représentant le modèle du « temps long de la construction de soi », institutionnalise une jeunesse d'expérimentation en mettant en place des politiques sociales flexibles et universelles dès l'âge de la majorité (avec un traitement plutôt égalitaire vis-à-vis des jeunes), qui légitiment les études longues entrecoupées de périodes d'activités professionnelles. Au contraire, le Royaume-Uni, privilégiant le modèle de « l'adulte à tout prix », a une intervention libérale, incitant à l'autofinancement et stigmatisant la dépendance notamment familiale : les jeunes travaillent et quittent tôt le domicile parental. L'Espagne, n'organisant pas d'aides publiques, opte pour le modèle de l'attente au sein du groupe familial. Enfin, la France, comme État-providence corporatiste avec des politiques hybrides d'intervention, renvoie à un devenir-adulte comme processus long et progressif, en partie dépendant de la prise en charge familiale (Van de Velde, 2008).

Selon les modèles, les représentations de la jeunesse et la prise en compte de son point de vue divergent. Les mesures mises en place dans les pays au régime libéral reposent sur une figure négative de la jeunesse. Et les régimes corporatistes ont tendance à distinguer les politiques « *hard* » et « *soft* ». Les jeunes sont ainsi valorisés et amenés à s'investir uniquement dans les politiques « *soft* » (comme le domaine socioculturel) et sont écartés des politiques « *hard* ». Seuls les pays à régime de transition universel semblent favoriser la participation des jeunes, en les rendant acteurs de leurs parcours pour encourager leur développement personnel et ce même dans des domaines centraux (Loncle et Muniglia, 2010).

Ces traitements différenciés de la jeunesse conduisent à des perceptions contrastées de la sphère politique chez les jeunes. À partir de l'analyse de plusieurs pays européens, Patricia Loncle compare les rapports juvéniles à la politique. Des constantes sont retrouvées selon le sexe (les hommes votant plus), l'âge (plus on vieillit, plus on vote) et selon le niveau d'études et le milieu social (les jeunes les plus diplômés et vivant dans une situation socio-économique favorable se déplaçant davantage aux élections). Néanmoins, des variations selon les pays sont relevées, concernant notamment la perception de l'efficacité du vote. Par exemple, les jeunes Français et Britanniques sont moins convaincus de l'efficacité du vote que les Allemands, Italiens et Autrichiens. Ils sont également plus méfiants à l'égard des décideurs politiques, comparés aux jeunes issus des pays scandinaves qui ont une très bonne opinion de leurs décideurs politiques (Loncle, 2010).

Pour favoriser la participation électorale des jeunes, certains pays, comme l'Autriche, le Brésil, l'Argentine ou encore plusieurs *länder* allemands et un canton suisse, ont abaissé le droit de vote à 16 ans. En 2014, l'Écosse a également invité les adolescents de 16 à 18 ans à participer au référendum sur son indépendance. Cette décision s'est accompagnée d'une campagne de sensibilisation s'appuyant sur les médias (journaux, radio et télévision), les réseaux sociaux et les personnels éducatifs qui ont organisé des débats en invitant parfois des politiciens. Selon une enquête menée par la commission électorale, responsable du lancement de cette campagne, près des deux tiers des adolescents de 16 et 17 ans ont vu au moins l'un des éléments de cette campagne. La famille et le groupe de pairs ont également été

l'une des principales sources d'informations pour les adolescents, selon une enquête menée par l'université d'Edimbourg (Eichhorn, 2014). 75 % des adolescents sont allés voter et quasiment tous ont déclaré être prêts à voter à nouveau, à l'avenir (Camp-Pietrain, 2016). En somme, cette expérimentation révèle la possibilité d'impliquer les adolescents dans la vie politique de leur pays et de les considérer comme de réels acteurs.

## Soutenir les parents

S'adressant de façon privilégiée aux jeunes adultes, les politiques de jeunesse prennent peu en compte la question des parents, qui sont davantage mobilisés pour les actions s'adressant aux adolescents et aux enfants. En revanche la question des relations entre les parents et leur enfant (qu'il soit adolescent ou plus jeune) est au cœur des politiques familiales qui visent « l'intérêt de l'enfant ».

## L'intérêt de l'enfant au cœur des politiques publiques

Depuis la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, la famille moderne est visée par de nombreuses interventions étatiques. Déjà sous la III<sup>e</sup> République, l'État cherchait à aider les parents à prendre soin de leur enfant – ou à contrôler les parents dans cette tâche. De nos jours, il poursuit sa régulation de la sphère privée par de multiples canaux tant juridiques (lois sur contraception par exemple), économiques (versement d'allocations entre autres) qu'institutionnels (avec notamment la scolarisation précoce). La famille contemporaine est ainsi moins dépendante des solidarités de parenté ou de voisinage mais davantage sous la surveillance de l'État. Celui-ci exerce un contrôle sur la famille pour que ses conditions de fonctionnement soient conformes à l'épanouissement des individus et notamment celui des enfants (de Singly, 1993). Ainsi, « l'intérêt de l'enfant » sert désormais de justifications aux interventions étatiques : comme référentiel d'action publique (Neyrand, 2010), il devient la norme qui oriente et régule les politiques publiques (Renaut, 2002).

Cet intérêt pour la cause de l'enfant s'inscrit dans un processus long d'avancée des droits de l'enfant qui sont énoncés dans trois textes internationaux, au cours du XX<sup>e</sup> siècle – la Déclaration des droits de l'enfant de 1924 et de 1959 et la Convention internationale des droits de l'enfant de 1989 – qui vont donner lieu à d'autres textes législatifs, comme la Réforme Jospin de 1989 qui place l'enfant (élève) au cœur du système éducatif. Ainsi, ces textes et plus largement l'État contribuent à transformer la représentation de l'enfant et de l'adolescent<sup>12</sup> dont on reconnaît désormais les droits. En effet, l'adolescent ne doit pas attendre sa majorité pour obtenir un certain nombre de droits (voir encadré page suivante). Cette redéfinition de la place de l'enfant, combinée aux préoccupations croissantes à l'égard de sa réussite scolaire et éducative, amène à s'interroger sur la fonction parentale. En effet, la recherche ultime du « bien-être de l'enfant », qui n'est d'ailleurs jamais défini juridiquement, est corrélée à une responsabilisation, voire à une culpabilisation parentale (Théry, 1996).

---

<sup>12</sup> Dans ces textes officiels, le terme « enfant » désigne l'individu âgé de moins de 18 ans ; les adolescents sont donc bel et bien ciblés.

## EXEMPLES DE DROITS OUVERTS AUX ADOLESCENTS

### 12 ans

Droit d'ouverture d'un livret jeune et droit d'y déposer des sommes sans intervention du représentant légal.

Droit d'être membre de la commission chargée de concevoir et réaliser un projet collectif de développement ou de promouvoir des activités physiques et sportives, au sein et sous le contrôle et la responsabilité d'une association sportive, de jeunesse ou d'éducation populaire agréée.

### 13 ans

Droit d'opposition à l'adoption plénière : un mineur de 13 ans ou plus ne peut être adopté sans son consentement.

Droit d'opposition au changement de prénom (demandé en justice par les parents).

Droit d'opposition du mineur né en France de parents étrangers à la réclamation faite par ceux-ci en son nom en vue de l'obtention de la nationalité française.

Droit de s'inscrire sur le fichier automatisé pour refuser qu'un prélèvement d'organes soit opéré sur son corps après la mort.

### 14 ans

Droit de travailler pendant la moitié des vacances scolaires.

Droit de conduire un cyclomoteur (scooter, mobylette, booster) à condition de passer le brevet de sécurité routière (BSR).

### 15 ans

Droit de consentir à certaines relations sexuelles (sous réserve des prohibitions spéciales à la minorité).

Droit de souscrire un contrat d'apprentissage si la scolarité du premier cycle de l'enseignement secondaire a été accomplie.

Autorisation de chasser en présence et sous la responsabilité d'un accompagnateur titulaire du permis de chasse depuis 5 ans, qui ne peut détenir qu'une arme pour deux.

### 16 ans

Fin de l'obligation scolaire (mais droit de poursuivre la scolarité au-delà de l'âge de 16 ans même contre l'avis de ses parents).

Droit de travailler.

Droit de créer et gérer, avec l'autorisation de ses parents, une entreprise individuelle à responsabilité limitée ou une société unipersonnelle.

Jouissance des revenus du travail et du patrimoine (fin de la jouissance légale des parents sur les revenus du mineur).

Droits d'ouverture d'un compte en banque fonctionnant sous la seule signature du mineur, de disposition d'une carte de retrait limitée et d'un carnet de chèques portant mention de la minorité.

Droit de constituer librement une association et capacité d'accomplir tous les actes utiles à son administration, à l'exception des actes de disposition, sous réserve d'un accord écrit préalable du représentant légal.

Droit de conclure un contrat d'apprentissage même si la scolarité du premier cycle n'est pas terminée.

Droit de conduire une motocyclette de cylindrée de 50 à 125 cm<sup>3</sup> et de moins de 11 KW de puissance à condition d'être titulaire du permis A1.

Droit de conduire une voiture dans le cadre de l'apprentissage anticipé de la conduite (conduite accompagnée).

Droit de demander, sans autorisation des parents, l'acquisition ou la perte de la nationalité française ou la réintégration dans cette nationalité.

Droit d'accès, sans être accompagné par un adulte responsable, aux débits de boissons, bars et boîte de nuit.

### 17 ans

Droit de s'inscrire au brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur (BAFA) et droit d'encadrer un groupe en accueil collectif de mineurs.

Droit de déposer une demande d'engagement dans l'armée (mais être âgé de 17 ans et 6 mois au moment de la signature du contrat).

## La responsabilité parentale en question

Depuis plusieurs décennies, les conseils et injonctions à l'égard des parents constituent un véritable marché se nourrissant de la médiatisation croissante de la thématique de la fonction parentale (Martin, 2014). Le succès du conseil parental résulte également d'une forte demande des décideurs politiques qui souhaitent garantir la réussite de la mission éducative des parents et minimiser les risques supposés de son échec. La fonction parentale est alors posée en problème public, dans le but notamment de reporter la responsabilité des problèmes sociaux sur les parents.

La transmission de conseils aux parents et la production normative qui l'accompagne ne sont pas nouvelles. Déjà, au XVIII<sup>e</sup> siècle, les risques que faisaient courir les « classes dangereuses » à leur enfant « en danger » étaient dénoncés. Mais c'étaient principalement les mères, notamment les mères des catégories populaires et les mères seules, qui étaient ciblées par un ensemble de préconisations et d'actions, dans le cadre de l'École des parents (créée en 1930) ou de la Protection maternelle et infantile (PMI) par exemple. À cette époque, les injonctions normatives se heurtaient, cependant, à l'autorité paternelle qui faisait foi. Il faut en effet attendre la fin du XIX<sup>e</sup> siècle pour que l'autorité patriarcale soit progressivement remise en cause avec la mise en place de la déchéance de l'autorité paternelle<sup>13</sup> pour les enfants en « danger » (Donzelot, 1977). Mais, depuis les années 1990, la rhétorique de la « responsabilité parentale », constituante légale de « l'autorité parentale » et les accusations envers les familles – populaires principalement – se sont accentuées et diffusées dans les médias. Corrélé à la délinquance des mineurs, le thème de la « démission parentale » a notamment occupé le débat public, durant les mois suivant les émeutes urbaines de novembre 2005 (Giovannoni, 2008). Le lien stipulé entre laxisme parental et déviance juvénile est à l'origine du « contrat de responsabilité parentale » qui voit le jour, dans le cadre de la loi de mars 2006 pour l'égalité des chances, dans le but de lutter contre l'absentéisme scolaire, interprété comme une des « carences de l'autorité parentale ». Exposant aussi les parents à leur « responsabilité » pour des « troubles portés au fonctionnement d'un établissement scolaire », ce contrat prévoit une suspension du versement des prestations familiales et des poursuites pénales, en cas de manquement à leur obligation. La fonction parentale se voit ainsi criminalisée (Haudiquet et Roekens, 2012). De plus, le schéma national de prévention de la délinquance et d'aide aux victimes (2010-2012) énonce que « la responsabilisation des parents et le soutien à la parentalité » sont des moyens de prévenir la délinquance, notamment celle des mineurs. En effet, même si initialement la politique de « soutien à la parentalité » ne porte pas spécifiquement sur les questions relatives à l'adolescence, elle connaît un glissement sécuritaire dans les années 2000 et vise désormais – entre autres – la prévention de la déviance juvénile. L'analyse de cette politique publique est alors pertinente pour comprendre comment la stigmatisation des jeunes des catégories populaires peut déteindre sur leur famille.

---

<sup>13</sup> L'autorité paternelle ne devient « autorité parentale » qu'en 1970.

## Au croisement des politiques familiales et des politiques sociales : le « soutien à la parentalité » comme nouvelle politique publique visant les familles de milieux populaires

Depuis les années 1990, le terme de « parentalité », qui renvoie à une « sédimentation de significations » (Neyrand, 2011), abonde dans le champ scientifique – notamment sociologique (Martin, 2003) – et devient dans le même temps une catégorie de l'action publique (Chauvière, 2008), venant se confondre avec celle de la « famille » (Boucher, 2011). Plus précisément, le « soutien à la parentalité », comme néologisme prenant le sens de soutien à la fonction parentale (Damon, 2006), fait son apparition dans la lettre circulaire 152 du 6 juin 1997 (définissant les orientations de l'action sociale 1997-2000) et s'institutionnalise réellement, avec la création des réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents (REAAP) en 1999 (Sas-Barondeau, 2012). « Dans le but d'assurer le soin, le développement et l'éducation de l'enfant<sup>14</sup> », la politique de parentalité réitère comme objectif l'intérêt supérieur de l'enfant. Même si elle est officiellement « universelle » en s'adressant à l'ensemble des parents, elle est davantage pensée, en France, comme un levier de l'insertion (Boisson, Verjus, 2004) destiné à certaines populations.

Le recours à la « parentalité » par les politiques familiales s'ancre dans une volonté de prendre en compte de nouveaux « risques sociaux » et permet ainsi de reformuler la question familiale en l'articulant aux politiques sociales (Pothet, 2015). En effet, la fragilisation du lien conjugal et plus largement la dé-traditionnalisation de la famille (avec par exemple, l'augmentation des familles monoparentales) conduisent à une augmentation de l'exposition aux « risques familiaux et sociaux » et renforcent les inégalités sociales, tous les milieux n'étant pas exposés de manière égalitaire à ces risques (Pioli, 2006). Ainsi, les familles populaires – plus précisément les franges les plus vulnérables des familles populaires – sont visées de manière privilégiée par les actions de « soutien à la parentalité », comme l'atteste la convention d'objectifs et de gestion (COG) pour l'action familiale rédigée par le Gouvernement et le conseil d'administration de la CNAF (pour la période 2013-2017) : « Dans un contexte de crise qui fragilise les familles, il s'agit également de prendre part à la réponse de l'ensemble des institutions publiques à l'urgence sociale et de porter une attention particulière aux familles vulnérables. [...] Pour aider concrètement les parents dans l'exercice de leur fonction de parent, les signataires ont souhaité reconnaître l'apport du soutien à la parentalité en l'instituant en politique publique à part entière<sup>15</sup>. »

La prise en compte d'une dimension sociale et d'un ciblage sur des populations aux caractéristiques particulières n'est pas une nouveauté au sein des politiques familiales. En effet, dès leur genèse, ces politiques reposent sur des logiques assistantielle et assurantielle visant à aider les parents à faire face aux charges matérielles. Par exemple, en 1913, une loi prévoit une assistance aux pères de famille de quatre enfants ou plus n'ayant pas des moyens matériels suffisants pour élever leurs enfants. Mais, pendant plusieurs décennies, c'est surtout un système de protection universelle de compensation des

<sup>14</sup> Voir le site internet : [www.social-sante.gouv.fr/IMG/pdf/avisdefinition\\_CNSP\\_10\\_11\\_2011.pdf](http://www.social-sante.gouv.fr/IMG/pdf/avisdefinition_CNSP_10_11_2011.pdf)

<sup>15</sup> *Convention d'objectifs et de gestion 2013-2017*, p. 12  
[www.caf.fr/sites/default/files/cnaf/Documents/DCom/Presse/Communiqu%C3%A9s%202013/Cog2013\\_2017\\_integrale.pdf](http://www.caf.fr/sites/default/files/cnaf/Documents/DCom/Presse/Communiqu%C3%A9s%202013/Cog2013_2017_integrale.pdf)

charges familiales qui prévaut. Les années 1970 marquent cependant une rupture en organisant le premier mouvement de ciblage des politiques familiales, avec la mise en place d'aides sous conditions de ressources : « La nature universelle des politiques familiales est battue en brèche par l'impératif de lutter contre de "nouveaux" problèmes sociaux. » (Damon, 2006.). En 1981, l'arrivée des socialistes au pouvoir réaffirme l'action sociale des politiques familiales, centrées prioritairement sur les enfants et les familles les moins aisés. En somme, les politiques familiales tendent vers une fonction de ciblage et, plus récemment, vers la reconnaissance de situations socialement défavorisées (Commaille et Martin, 1998).

Oscillant entre visée familiale et visée sociale, la politique de « soutien à la parentalité » ou de « soutien à la fonction parentale » se traduit par un ensemble abondant d'actions et de dispositifs mobilisant des secteurs, des acteurs et des financeurs variés, malgré le flou de cette catégorie de l'action publique – flou aussi bien constaté par les recherches (Boucher, 2012) que par les acteurs sur le terrain (Pothet, 2015). Les CAF et les collectivités soutiennent des initiatives diverses par l'intermédiaire de dispositifs tels que les réseaux d'écoute des parents, les lieux d'accueil parents/enfants, le soutien scolaire... Les loisirs sont également un vecteur prioritaire de « soutien à la parentalité » pour les CAF, depuis les années 1970 (Faucher, 2014).

Mais le « soutien à la parentalité » dépasse les seules politiques familiales et leur pilotage par les acteurs traditionnels (les caisses d'allocations familiales [CAF], l'Union nationale des associations familiales [UNAF], les collectivités territoriales et locales...) : il devient un enjeu de préoccupations interministérielles ainsi que l'objet de partenariats, à l'échelle française et européenne (Daly et Martin, 2013), comme l'atteste notamment la publication des actes d'une conférence (réunissant des ministres européens chargés des affaires familiales) intitulée « La parentalité positive dans l'Europe contemporaine », par le Conseil de l'Europe en 2007. Les centres sociaux mais également l'espace scolaire ou encore l'espace judiciaire représentent ainsi des lieux de mise en œuvre du « soutien à la parentalité » nécessitant une transversalité des politiques familiales, qui interfèrent alors avec des politiques éducatives, des politiques de « cohésion sociale », des politiques de prévention et lutte contre la délinquance ou encore des politiques de santé (Pothet, 2014). Les politiques familiales se voient ainsi complexifiées.

Or, selon les secteurs, les dispositifs et les professionnels mobilisés, le public ciblé ainsi que les objectifs diffèrent. Le champ du « soutien à la parentalité » est, en effet, marqué d'ambivalence, « oscillant sans cesse entre des logiques de valorisation/émancipation et des logiques de responsabilisation/moralisation, voire de pénalisation des familles des "classes populaires" » (Boucher, 2012). Initialement, les actions de « soutien à la parentalité » se donnent pour objectif d'aider à l'épanouissement et au bien-être des enfants et des familles. Mais, à la fin des années 2000, cet enjeu a été remplacé par d'autres visées telles que l'encadrement des enfants et des familles des catégories populaires ciblées comme « à risque », dans le but de prévenir et de sanctionner leurs comportements « délinquants » et de protéger ainsi la société. Ce glissement sécuritaire s'opère dans les discours et actions des professionnels et des décideurs politiques. À ce titre, Manuel Boucher relève que la mise en place d'un comité national de la parentalité a été annoncée en 2009 par le Premier ministre François Fillon, dans le cadre d'un plan de prévention de la délinquance (Boucher, 2012). Le sociologue, rejoint par d'autres travaux comme ceux de Virginie Malochet (2011), distingue alors d'une part les mesures de

nature plus préventive d'aide à la parentalité (basées sur des loisirs et des espaces d'accueil, par exemple) destinées à l'ensemble des familles et d'autre part, des actions plus contraignantes et coercitives visant des « familles à risque » dans le but de les responsabiliser, voire de les sanctionner (retrait des prestations sociales, condamnations...), avec les stages de citoyenneté ou le contrat de responsabilité parentale (CRP) par exemple. Dans le second cas, les parents sont, avant tout, considérés comme défailants et déviants ; il s'agit alors d'une rééducation aussi bien des parents que des enfants par la « police de la parentalité » (Bastard, 2006) pour qu'ils se conforment aux modèles familiaux majoritaires. En somme, la stigmatisation et les inquiétudes portées sur la jeunesse populaire déteignent sur leur famille, présumée responsable de leur déviance. Au vu de la transversalité des actions de « soutien à la parentalité », les politiques publiques prises dans leur globalité sont ainsi marquées par ces représentations négatives.

Objet de critique portant sur la normalisation des mœurs familiales (Bastard, 2006), le « soutien à la parentalité » n'est pas la seule résultante d'injonctions des politiques publiques mais fait également suite à une demande croissante des familles – en quête d'institution et de protection (Martin, 2004) – qui cherchent des conseils et des avis pour exercer leur fonction parentale auprès de leur enfant, notamment quand ce dernier est un adolescent. En effet, les parents d'adolescents (11-17 ans) déclarent, plus que les autres parents, ressentir des difficultés à exercer leur rôle<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> [www.caf.fr/sites/default/files/cnaf/Documents/Dser/essentiel/essentiel%20-%20Parentalité.pdf](http://www.caf.fr/sites/default/files/cnaf/Documents/Dser/essentiel/essentiel%20-%20Parentalité.pdf)





## 2. LA « CRISE ADOLESCENTE » REMISE EN CAUSE PAR LES ENQUÊTES EN SCIENCES SOCIALES

### Introduction : l'adolescence comme objet inégalement investi par les recherches en sciences sociales

La crise étant centrale dans la définition de l'adolescence, l'étude de cet âge devient principalement l'apanage de la psychologie au début du xx<sup>e</sup> siècle, avec Granville Stanley Hall (1904) aux États-Unis et Pierre Mendousse (1909) en France. Même si la sociologie participe à l'élaboration de la notion d'adolescence, elle l'éloigne volontairement de son analyse dès ses débuts : Émile Durkheim considère que les éducateurs doivent se tourner vers la psychologie pour appréhender la personnalité adolescente (Galland, 1991). De plus, le primat accordé à l'origine sociale retarde la prise en compte de la variable de l'âge dans les études sociologiques françaises. Ainsi, lorsqu'en 1978 Pierre Bourdieu déclare que « la jeunesse n'est qu'un mot » (Bourdieu, 1978), il ne fait que réaffirmer la légitimité des études sur l'origine sociale, au détriment d'une réflexion en termes d'âge de la vie. Ce n'est que depuis les années 1980 que la sociologie de la jeunesse se développe comme un champ particulier de la discipline sociologique française<sup>17</sup>. Des sociologues comme Olivier Galland ou Gérard Mauger s'attachent à montrer que la jeunesse, même si elle n'est pas homogène, n'en est pas moins une catégorie d'analyse pertinente (Galland, 1984 ; Mauger *et al.*, 1994). Les travaux sociologiques, portant plus spécifiquement sur l'adolescence et non plus sur la jeunesse au sens large, se développent en France depuis une dizaine d'années.

Les enquêtes de sociologie vont alors permettre de remettre en cause l'idée d'une « crise adolescente », même si les travaux de psychologie, basés depuis les années 1970 sur des travaux empiriques, contribuent également à cette prise de distance (Claes, 2003). À partir de recherches quantitatives et qualitatives issues de disciplines diverses, l'idée d'une « crise adolescente » sera en partie relativisée en montrant à quels risques les adolescents sont réellement exposés et comment les relations entre l'adolescent et sa famille sont modifiées, sans qu'il y ait forcément rupture.

### Des adolescents qui « gèrent »

La majorité des adolescents expriment un état de bien-être (Claes, 2003 ; Fize, 2003). En effet, selon l'enquête HBSC<sup>18</sup> de 2014, plus des trois quarts des collégiens sont satisfaits de leur vie actuelle et se projettent positivement dans l'avenir. Au contraire, seuls 2 % des collégiens seraient dans un état de

<sup>17</sup> Aux États-Unis, l'entrée de l'adolescence et de la jeunesse dans les sciences sociales est plus précoce, grâce aux travaux de l'École de Chicago, portant notamment sur la délinquance juvénile. À titre d'exemple : Shaw, 1929.

<sup>18</sup> L'enquête internationale Health Behaviour in School-aged Children (HBSC), conduite tous les quatre ans depuis 1982 auprès d'élèves de 11, 13 et 15 ans, cherche à mieux appréhender la santé et le bien-être des jeunes. En 2014, 10 434 élèves français, scolarisés dans 481 classes, représentatifs des adolescents scolarisés, ont ainsi été sondés.

mal-être, insatisfaits de leur vie et prévoyant un avenir difficile. Le niveau de bien-être varie en fonction du sexe (76,3 % des filles contre 83,9 % des garçons), de l'avancée en âge (77,5 % des collégiens de 3<sup>e</sup> contre 81,6 % des élèves de 6<sup>e</sup>), du milieu social (71,9 % des adolescents des catégories populaires contre 85,6 % de ceux des milieux aisés) et de la structure familiale (83,8 % des collégiens vivant avec leurs deux parents contre 73,7 % de ceux vivant avec un seul parent et 71 % dans une famille recomposée). Ce sentiment général de bien-être révélé par l'enquête HBSC est conforté par d'autres enquêtes de santé publique telles que celles menées par l'OMS en 2010 ou l'OCDE en 2012, annonçant que plus de 80 % des adolescents français « vont bien »<sup>19</sup>. Pour autant, même si une majorité des adolescents se sentent bien dans leur peau, certains font face à des dangers qui ne peuvent être ignorés (Le Breton, 2013).

## Spécificités des risques juvéniles en question

L'adolescence, dans sa dimension psychologique et sociale (autonomie limitée, expérience scolaire, intégration au groupe de pairs, recherche de sa sexualité...) est une période de la vie pouvant générer du stress et plus largement du mal-être (Roscoät *et al.*, 2016). Il sera question ici de réfléchir aux spécificités des risques adolescents, à partir des résultats – principalement quantitatifs – issus d'enquêtes de santé publique. Les jeunes étant ciblés par un nombre considérable d'études, il ne s'agira pas de recenser toutes les enquêtes mais d'aborder certaines thématiques (la santé, les écrans et la violence) à partir des plus récentes (telles que l'enquête HBSC de 2014), afin de relativiser les représentations négatives des adultes sur les potentielles « conduites à risque » des adolescents, interprétées en termes de « défis morbides » ou de « myopies » (Peretti-Watel, 2002). Révélatrice des tensions entre adolescents et adultes, la catégorie des « conduites à risque », construite socialement, rencontre un fort succès depuis les années 1980, notamment dans les recherches en santé publique. Englobant des phénomènes très disparates (drogue, violence, sexualité...), elle repose sur une interprétation psychologique relative au malaise des jeunes et vise en priorité les adolescents, alors que ces comportements ne sont pas exclusifs aux adolescents et que ceux-ci ne considèrent pas forcément certaines de leurs conduites (boire une bière par exemple) comme « à risque ». Certains chercheurs décrivent d'ailleurs les prises de risque des adolescents comme des rites intimes de passage (Jeffrey *et al.*, 2016) ou encore comme des étapes nécessaires à leur développement individuel et à leur quête identitaire (Peretti-Watel, 2002).

La santé des adolescents suscite de nombreuses inquiétudes alors qu'une grande majorité d'entre eux se sentent en bonne santé : près de huit collégiens sur dix déclarent avoir une santé « bonne » ou « excellente ». Les déclarations diffèrent cependant selon le sexe – les filles exprimant plus fréquemment des problèmes de santé – et l'âge – les déclarations de « bonne santé » diminuant avec l'avancée au collège (Beck *et al.*, 2014).

Néanmoins, une partie des adolescents est exposée à des troubles psychologiques. À l'âge de 16 ans, la dépression touche un adolescent sur dix, avec une dépression intense qui concerne 12 % des filles et 6 %

---

<sup>19</sup> Enquêtes citées par Chobeaux et Goguel d'Allondans, 2016.

des garçons, selon les données de 2010 de l'Institut national de prévention et d'éducation pour la santé (INPES). Dans cette catégorie d'âge, le suicide est la seconde cause mondiale de décès (après les accidents de la route), surtout parmi les filles (qui utilisent majoritairement des psychotropes), même si les garçons en meurent davantage (Bedin, 2009). En France, 4 % des 15-19 ans (6,8 % des filles et 1,4 % des garçons) déclarent avoir essayé de se suicider au moins une fois au cours de leur vie. Plus largement, les plaintes psychologiques déclarées dans l'enquête HSBC de 2014 concernent la déprime, la nervosité, l'irritabilité et la difficulté à s'endormir. Plus de la moitié des collégiens français sont touchés par au moins l'un de ces symptômes plusieurs fois par semaine. Le symptôme le plus cité (par près d'un tiers des enquêtés) est la difficulté à s'endormir et ce quel que soit l'état de bien-être du collégien. À ce sujet, on peut signaler que les adolescents dorment moins que ce qui est préconisé par les pédiatres et spécialistes du sommeil, c'est-à-dire 9 heures par nuit : en 2010, les adolescents de 15 ans dorment en moyenne 8 heures par nuit les veilles de jours de classe, et 25 % d'entre eux moins de 7 heures (HBSC, 2010). Après la difficulté à s'endormir, les collégiens citent l'irritabilité et la nervosité (pour un quart d'entre eux en France) et la déprime (pour moins d'un cinquième) (HBSC, 2014). Ces symptômes sont davantage déclarés par les filles et par les Français en comparaison des autres pays occidentaux. Cependant, le cumul de ces symptômes reste limité : en moyenne, un symptôme sur quatre est déclaré par collégien, ce qui ne correspond pas à des troubles psychopathologiques caractérisés.

La sexualité des adolescents est également sujette à des représentations négatives. Alors que dans l'ensemble des pays occidentaux (Teitler, 2002), l'âge médian au premier rapport sexuel a fortement diminué durant la décennie 1960 – passant de 20 ans et demi en 1960 à 18 ans et demi en 1970 pour les femmes, et de 18 ans et demi à 17 ans et demi pour les hommes (Bajos et Bozon, 2008) –, celui-ci a pourtant peu varié depuis lors : 17 ans et demi pour les jeunes hommes et les jeunes filles en France. La sexualité précoce (avant 15 ans) a même diminué sur la période récente : en 2010, 1 % des élèves de quatrième et 24 % de ceux de troisième avaient eu des rapports sexuels, contre respectivement 9 % et 18 % en 2014. Par ailleurs, les parcours d'initiation sexuelle se sont standardisés : au milieu des années 2000, en France, les trois quarts des adultes ont connu leur première expérience avant 18 ans et pour la moitié d'entre eux, entre 16 et 18 ans (Bajos et Bozon, 2008), les initiations précoces avant 15 ans et tardives après 20 ans ayant diminué. Le premier rapport sexuel est relativement bien protégé (avec l'utilisation d'un préservatif dans 85 % des cas) et a lieu au sein d'une relation amoureuse et longue, en particulier pour les filles qui placent l'amour au cœur du scénario idéal de « la première fois » (Le Gall et Le Van, 2010) et qui doivent « tenir une réputation » (Clair, 2008). Le milieu social ainsi que la structure familiale influencent l'âge au premier rapport sexuel, les adolescents issus d'un milieu social défavorisé et ceux avec des parents séparés ayant plus de chances d'avoir des relations précoces. Ces relations précoces sont le plus souvent perçues, par les adolescents eux-mêmes, sous l'angle des regrets (Maillochon *et al.*, 2016).

De plus, le taux de conception, c'est-à-dire les grossesses et les interruptions volontaires de grossesse (IVG), s'est stabilisé depuis une trentaine d'années en France, ce qui s'explique davantage par un défaut de contraception que par son absence. Ainsi, depuis les années 1980, le nombre de naissances chez les adolescentes de moins de 15 ans stagne (environ 150 jeunes filles concernées par an en France métropolitaine) et celui des adolescentes de 15 à 19 ans diminue (passant de 52 101 naissances en 1980 à

16 477 en 2013) [Amsellem-Mainguy, 2016]. En outre, l'IVG concerne davantage les jeunes femmes adultes que les adolescentes : en 2015, on relève un taux de 27 IVG pour 1 000 femmes âgées de 20 à 24 ans, tandis qu'il est de 19,5 parmi les 18-19 ans et de 7,6 parmi les 15-17 ans (Vilain, 2016). Les grossesses adolescentes, perçues uniquement sous l'angle de la déviance (par les décideurs politiques notamment), continuent d'être ainsi considérées comme un « problème social » (Amsellem-Mainguy, 2007 ; Le Van, 2002).

Un autre résultat va à l'encontre de certains stéréotypes sur d'éventuelles déviances sexuelles adolescentes : seuls 13 % des garçons et 11 % des filles âgés de 13 à 16 ans ont déjà visionné des images pornographiques sur internet (Beck *et al.*, 2014). Alors que des effets de cette pratique, tels que la baisse de vigilance à l'égard du sida, sont pointés, aucune enquête n'apporte de preuves empiriques.

Contrairement aux idées reçues, la majorité des adolescents ne mange pas si mal : leur alimentation se trouve relativement variée. Par exemple, en 2010, 44 % des collégiens déclarent manger chaque jour des légumes (chiffre en hausse depuis 2006) et 25 % des sucreries (chiffre en baisse depuis 2006) (HBSC 2010). Mais les jeunes doivent faire face à des injonctions contradictoires, telles que les habitudes alimentaires familiales, les normes corporelles au sein du groupe de pairs ou encore les messages issus des programmes de santé publique (Maurice, 2014) et ils ne les gèrent pas de manière identique selon leur milieu social et leur sexe. Les désordres alimentaires – qui touchent environ 10 % des adolescents (Bedin, 2008) – concernent ainsi davantage les adolescents de milieux populaires et les garçons. Par exemple, le surpoids concerne 13 % des garçons et 8 % des filles, et l'obésité touche 1,9 % des garçons et 0,9 % des filles. Les filles sont davantage concernées par l'insuffisance pondérale (pour 6,2 % d'entre elles contre 3,3 % de garçons) et plus spécifiquement par l'anorexie (Darmon, 2008). L'adolescence est une période durant laquelle l'individu est amené à contrôler son corps qui lui échappe en partie. D'après l'enquête HBSC 2010, un tiers des collégiens disent faire un régime ou avoir besoin de perdre du poids, les filles faisant davantage ce type de déclaration (37 % contre 23 % des garçons). Selon un sondage de Forum Adolescence datant de 2011, 45 % des adolescents (et plus précisément 58 % des filles et 34 % des garçons) déclarent avoir des complexes concernant au moins une partie de leur corps (Le Breton, 2013).

L'adolescence est également le temps des expérimentations de consommation de substances psychoactives. Contrairement à ce que disent les médias, les enquêtes ne mettent pas en lumière un rajeunissement des consommateurs de drogues durant ces dernières années. Ainsi, à la fin du collège, un quart des collégiens a été initié au cannabis, un tiers à l'ivresse et plus de la moitié au tabac. L'âge d'initiation a peu varié entre 2005 et 2011, avoisinant les 14 ans pour la cigarette et les 15 ans pour le cannabis et l'ivresse. Avec l'avancée en âge, la consommation de ces différents produits va croissant (le lycée étant la période des premiers usages réguliers), même si les enquêtes montrent qu'une grande majorité d'adolescents, après expérimentation du cannabis ou de l'alcool, abandonnent cette pratique. Les garçons ont plus souvent une consommation régulière d'alcool et de cannabis, bien que les comportements des deux sexes aient tendance à se rapprocher aussi bien en France qu'en Europe. Par exemple, en 2011, 10 % des garçons de 17 ans consommaient régulièrement du cannabis, contre 3 % des filles du même âge. Les enquêtes pointent également des disparités selon les origines sociales (les jeunes de milieux favorisés expérimentant plus souvent du cannabis par exemple) et géographiques des

adolescents (la France étant l'un des pays européens avec le plus fort taux de jeunes de 15-16 ans, consommateurs de tabac et de cannabis) [Beck *et al.*, 2014].

Que ce soit en termes de temps ou de contenus, les « paniques adultes » portent également sur la « culture de l'écran » partagée par les adolescents (Barrère, 2011 ; Jouët et Pasquier, 1999). Le contact illimité aux écrans n'est pas une spécificité des adolescents mais, eu égard aux inquiétudes portant sur cette population, il serait perçu comme plus dangereux pour eux : les effets néfastes sur leur santé, leur scolarité ou leur comportement violent sont bien souvent stipulés. Mais qu'en est-il dans les faits ?

Même s'il est complexe de mesurer le temps passé devant les écrans du fait des usages simultanés (Ngantcha *et al.*, 2016), certaines enquêtes pointent des éléments de quantification. Selon le Centre de recherche pour l'étude et l'observation des conditions de vie (CREDOC), les adolescents d'aujourd'hui (âgés de 12 à 17 ans) passent environ 30 heures par semaine devant les écrans, dont 15 heures sur internet, 13 heures devant une télévision et 2 heures sur un ordinateur non connecté à internet. Par comparaison, les parents y passent environ 7 heures de plus par semaine, hors temps d'obligations professionnelles. Les résultats de l'enquête HBSC de 2014 montrent également des durées passées devant les écrans allant jusqu'à 5,8 heures en moyenne par jour à 11 ans et 8,5 heures à 15 ans (Ngantcha *et al.*, 2016). Le fort taux d'équipement permet d'expliquer en partie cette consommation élevée. En effet, en 2012, quasiment tous les adolescents âgés de 12 à 17 ans avaient accès à un ordinateur ainsi qu'à une ou plusieurs télévisions à leur domicile et 90 % possédaient un téléphone portable (dont la moitié un smartphone) [Beck *et al.*, 2014].

Les usages les plus fréquents des adolescents devant ces écrans concernent l'écoute musicale (90 %), la participation à un réseau (78 %), le visionnage de séries ou de films (66 %) ou encore le partage de photographies et de vidéos (50 %). Ces chiffres et plus précisément ceux portant sur la connexion à des réseaux ou l'échange de photographies montrent que les usages des écrans ne conduisent pas à un repli des adolescents mais peuvent au contraire entraîner un renforcement de leur sociabilité. En effet, le temps passé sur internet est consacré de manière privilégiée aux échanges avec les pairs. Ainsi en 2011, 76 % des 13-14 ans et 90 % des 15-16 ans ont un profil Facebook, utilisé le plus fréquemment pour maintenir des liens réels, déjà existants (Martin, Dagiral, 2016). En outre, les pratiques diffèrent selon le sexe, avec par exemple une pratique des jeux vidéo plus intense chez les garçons. Les garçons de 13 à 16 ans sont 30 % à jouer en réseau contre 7 % des filles, en 2011, selon EU Kids Online<sup>20</sup>. Ils sont d'ailleurs plus contrôlés que les filles sur leurs usages des écrans. Des différences sont également constatées selon l'âge des adolescents. Par exemple, l'utilisation d'un ordinateur pour réaliser ses devoirs, communiquer sur des réseaux sociaux ou par mail et surfer sur internet augmente avec l'âge, passant de 1,6 heure par jour chez les 11 ans en moyenne à 3,3 heures par jour chez les élèves de 15 ans (Ngantcha *et al.*, 2016). Enfin, selon leur milieu social, les adolescents n'ont pas des usages identiques : les collégiens des catégories populaires utilisent notamment moins l'ordinateur pour faire leurs devoirs et regardent

-----  
<sup>20</sup> EU Kids Online est un réseau scientifique européen qui s'intéresse à l'utilisation des réseaux - et plus spécifiquement aux opportunités et aux risques que ces pratiques recouvrent - chez les enfants et les adolescents (âgés de 9 à 16 ans) : <http://www.eukidsonline.net/>

plus fréquemment la télévision – et sont moins contrôlés dans cette pratique (Tandon *et al.*, 2012) – que les élèves de milieux aisés.

Plusieurs recherches étudient les éventuelles difficultés provoquées par une utilisation élevée des écrans. Ainsi, certaines pointent une corrélation entre le temps passé devant les écrans (et notamment la télévision) et la réussite scolaire, les collégiens redoublants sont plus nombreux à passer plus de 4 heures par jour devant une télévision, une console ou un ordinateur (Sharif et Sargent, 2006) ; ou encore, les adolescents qui ne subissent pas de contrôle sur l'accès à la télévision ont plus souvent des difficultés scolaires (Borzekowski et Robinson, 2005). De plus, le temps passé devant un écran est parfois associé à davantage de pratiques violentes (Janssen *et al.*, 2012), les adolescents auteurs de brimades à l'égard de leurs pairs étant plus nombreux à passer plus de 4 heures devant une télévision ou une console. Néanmoins, cette causalité entre exposition aux écrans et violence est à questionner, vu l'absence de données sur les contenus regardés (Ngantcha *et al.*, 2016). De surcroît, des liens ont été révélés entre la durée passée devant les écrans et la santé des adolescents, et plus précisément des effets négatifs sur le sommeil, à la suite d'une durée importante d'exposition aux écrans, ont été mis au jour (Léger *et al.*, 2012).

Toutefois, à partir d'entretiens réalisés avec les adolescents, Anne Barrère constate que la majorité d'entre eux « gèrent » l'épreuve de la démesure, définie comme une combinaison entre une offre illimitée d'activités à destination des adolescents (avec entre autres le développement du numérique) et un affaiblissement des normes contraignant leurs usages avec notamment un contrôle parental à géométrie variable. Ainsi, la plupart des adolescents tâtonnent mais réussissent à trouver un équilibre face à ce que les adultes perçoivent comme un « trop-plein » (Barrère, 2011).

## Persistance de l'attachement familial et rôles des soutiens familiaux

Au-delà d'une exposition modérée à des risques, la « crise adolescente » peut être relativisée en s'intéressant plus particulièrement aux relations entre l'adolescent et sa famille. Depuis les années 1970, les psychologues remettent en cause l'idée d'un conflit inévitable entre l'adolescent et ses parents, thèse défendue jusqu'à cette période alors que peu de recherches portaient sur les relations familiales (Claes, 2003). L'adolescence est désormais perçue comme une période de réaménagements majeurs entre l'individu et ses parents, sans pour autant qu'il y ait rupture de liens ou détachement (Youniss et Smollar, 1985). La majorité des adolescents considèrent les conflits avec leurs parents comme mineurs et déclarent bien s'entendre avec eux. Par ailleurs, les jeunes ayant des difficultés d'ordre familial (entre 15 et 20 %) avaient déjà des problèmes avant leur adolescence (Claes, 2003). Ainsi, la famille est perçue pour la plupart des adolescents comme un lieu d'échanges (Coslin, 2007) et les parents comme des autrui significatifs dont la reconnaissance et la validation sont recherchées (Singly, 2006). Les sondages IPSOS Santé de 2005 et de 2006 montrent une stabilité des valeurs mises en avant par les collégiens, la famille étant classée en première position devant les amis et les amours (Coslin, 2007).

L'enquête HBSC de 2014 rejoint ces résultats en révélant que la majorité des collégiens (69,4 %) déclarent recevoir un soutien élevé de leur famille. Les garçons sont plus nombreux à percevoir un soutien élevé

(73,5 % des garçons contre 65,2 % des filles). Pour les deux sexes, le soutien de la famille perçu diminue de manière linéaire et progressive avec l'avancée dans la scolarité. Ainsi, 78,3 % des garçons de 6<sup>e</sup> perçoivent un soutien élevé de leur famille contre 69,3 % des garçons de 3<sup>e</sup>. Et, 72,6 % des filles de 6<sup>e</sup> perçoivent un soutien élevé de leur famille contre 58,1 % des filles de 3<sup>e</sup>. Les conflits liés à la quête d'autonomie des adolescents sont en augmentation avec l'âge et influencent la perception du soutien parental mais aussi l'expression de ce soutien. D'ailleurs, la satisfaction des parents concernant leurs enfants est la plus faible durant l'adolescence (Claes, 2004). Les différences sexuées pourraient s'expliquer par le plus fort contrôle pesant sur les filles (Roscoät *et al.*, 2016). De plus, comparés à leurs pairs des catégories populaires, les adolescents issus de milieux favorisés déclarent plus fréquemment un soutien familial important. En effet, 60,9 % des collégiens issus de familles les plus défavorisées perçoivent un soutien élevé de leur famille, contre 69,8 % des enfants de familles intermédiaires et 74,4 % des collégiens issus des familles les plus aisées. Ces résultats illustrent le lien entre ressources financières et perception du soutien social, ainsi que l'idée d'une diversité de modèles éducatifs, avec une place différente accordée à la parole de l'enfant, et plus largement à la communication, selon les milieux sociaux. Enfin, la structure familiale influence également la perception du soutien familial : les adolescents vivant avec leurs deux parents (à hauteur de 73 %) perçoivent plus fréquemment un soutien familial élevé que ceux vivant dans une famille monoparentale (63,9 %) ou dans une famille recomposée (59,4 %). La taille de la fratrie est aussi un élément explicatif : l'estimation du soutien familial diminue avec l'augmentation du nombre de frères et sœurs, à l'exception des enfants uniques qui déclarent moins souvent un soutien familial fort que ceux appartenant à une fratrie.

Éric Widmer s'intéresse plus spécifiquement aux relations fraternelles des adolescents. Même si la fraternité est rarement exempte de conflits (la moitié des adolescents enquêtés déclarent être en conflit au moins une fois par semaine avec leur germain), celle-ci repose aussi, en grande partie, sur la proximité affective et la coopération. En effet, les trois quarts des adolescents déclarent être proches de leur germain ; après les confidences à la mère, celles entre germains occupent la seconde place, surtout lorsqu'il s'agit de sœurs. De plus, l'aîné a une fonction centrale dans la dynamique familiale : ils sont les destinataires privilégiés des confidences des cadets et jouent un rôle de médiateur dans les rapports entre les cadets et leurs parents. Plus ponctuellement, les germains échangent entre eux des services et du matériel (Widmer, 1999).

Dans une majorité d'enquêtes, l'analyse des relations entre l'adolescent et sa famille vise à en mesurer les effets sur le développement et la santé des adolescents. Selon l'enquête HBSC de 2014, le soutien familial favorise le bien-être des adolescents : la proportion d'élèves n'ayant pas une perception positive de leur vie augmente de 28 points quand ils ne disposent pas d'un soutien élevé de leur famille. De plus, soutien familial et soutien des pairs sont corrélés. Les élèves percevant un fort soutien de leur famille sont également plus nombreux à bénéficier d'un soutien élevé de leurs pairs (76,9 % contre 54,5 % parmi les collégiens n'ayant pas un soutien élevé de leur famille). Un fort soutien familial pourrait favoriser l'acquisition de compétences nécessaires à la création de relations sociales telles que l'estime de soi ou la communication positive (Claes, 2004). D'autre part, le soutien familial, qui faciliterait l'intériorisation des normes parentales, a différents effets concernant l'exposition aux risques, toujours selon l'enquête HBSC 2014. En matière de sexualité, les parents continuent de transmettre des représentations de ce qui correspond, selon eux, à une sexualité « normale » (avoir confiance en son

partenaire, utiliser des moyens de contraceptions, attendre le plus possible...). Et les valeurs parentales correspondent, en partie, à celles transmises par le groupe de pairs qui ne prône pas une sexualité précoce. Ainsi, les adolescents déclarant se sentir entourés par leur famille et/ou leurs amis ont une vision plus tardive du premier rapport sexuel (Maillochon, *et al.*, 2016). Dans la consommation de produits psychoactifs, alors que l'appartenance au groupe de pairs a des effets incitatifs (Dorard *et al.*, 2013), la famille joue plutôt un rôle préventif. En effet, en 2014, parmi les collégiens ayant uniquement un soutien familial élevé, 18,8 % ont expérimenté le tabac (contre 27,8 % pour l'ensemble des collégiens), 9,2 % ont déjà été ivre (contre 13,4 % pour l'ensemble des collégiens) et 5,6 % ont fumé du cannabis (contre 9,8 % parmi l'ensemble des collégiens). Dès que le soutien familial se combine à un soutien des pairs, les niveaux de prévalence augmentent de manière significative pour toutes ces substances. Le soutien des pairs cumulé au soutien familial serait aussi la meilleure condition de protection face aux violences subies et agies (du Roscoät *et al.*, 2016). Enfin, le soutien familial a un impact sur l'exposition aux écrans. En effet, les collégiens qui déclarent recevoir un soutien élevé de leur famille sont plus nombreux à déclarer un temps inférieur à 2 heures par jour devant les écrans (Ngantcha *et al.*, 2016).

Ainsi, ces différents résultats faisant état d'effets positifs de l'environnement familial sur la santé des adolescents appuient la promotion des politiques de soutien à la parentalité (Roscoät *et al.*, 2016). Néanmoins, la famille n'est pas la seule source de soutien et d'influence positive en termes de santé. Même si les pairs peuvent inciter l'adolescent à adopter des « conduites à risque » et notamment à consommer des substances psychoactives, l'influence amicale n'est pas monolithique. Le groupe de pairs influence à pratiquer des activités physiques et à utiliser des moyens de contraception (Brown et Braun, 2013) ; il est également un facteur efficace de protection contre les violences subies. Plus largement, il contribue au bien-être des adolescents, d'autant plus quand il est associé à un soutien familial (du Roscoät *et al.*, 2016). Ce sont justement les relations entre l'adolescent, sa famille et son groupe de pairs qui seront au cœur de la partie suivante.



## LA VIOLENCE SCOLAIRE ET SA MESURE

### ENCADRÉ

La violence scolaire des adolescents, perçue et médiatisée comme un phénomène en croissance, inquiète les adultes. Pourtant, l'école est depuis des siècles le théâtre de violences régulières (châtiments corporels durant l'Antiquité, révoltes dans les pensionnats de garçons au XIX<sup>e</sup> siècle...). Mais ce n'est qu'à partir des années 1990 que la violence est posée comme un nouveau problème social. Ce thème est alors porté par les sphères politique et médiatique. En 1993, des manifestations de lycéens (d'abord du 93) sont organisées sur l'ensemble du territoire pour dénoncer le manque de sécurité dans leur établissement scolaire. Des « plans antiviolence » sont alors mis en place par les gouvernements. À cette époque, le regard sur la violence scolaire est modifié. Auparavant, celle-ci était surtout considérée comme la violence de l'école sur l'élève (problème des punitions corporelles par exemple) ; désormais, il s'agit de la violence de l'élève. Le thème de l'insécurité se propage dans les médias, les discours des hommes politiques, des personnels scolaires, qui cherchent à quantifier cette violence (Carra et Faggianelli, 2011).

Dès les années 1990, le ministère de l'intérieur et celui de l'Éducation nationale (par exemple, avec le logiciel SIGNA de 2001 à 2006) construisent des catégories (« atteintes à la personne d'autrui » par exemple) et produisent des statistiques sur la violence scolaire. Ces statistiques, basées principalement sur le code pénal, considèrent donc comme « violent » tout ce qui est pénalement répréhensible. De ce fait, les « micro-violences » ne sont pas prises en compte, alors qu'elles sont perçues comme des violences par les acteurs scolaires (les lancers de gomme à répétition en classe, par exemple). De plus, ce sont surtout les violences envers les personnels scolaires qui sont recensées.

Les chercheurs vont alors se pencher sur la perception qu'en ont tous les acteurs, à travers des enquêtes de victimation qui interrogent ceux qui subissent les violences et ceux qui les commettent. Après avoir repris dans un premier temps les catégories institutionnelles, les études des chercheurs vont ensuite marquer une rupture avec les enquêtes officielles. Les enquêtes de victimation, impulsées aux États-Unis, se propagent en France, à partir de 1995 et permettent de mesurer le décalage entre criminalité réelle et criminalité apparente (enregistrée par l'institution)\*, par exemple avec la mise au jour de violences verbales quasi-inexistantes dans les statistiques policières. Les enquêtes de victimation à l'école révèlent, d'une part, un fort taux d'élèves victimes de violence, contrairement aux chiffres officiels de l'Éducation nationale. 73 % des élèves se déclarent victimes d'insultes alors qu'ils ne sont que 0,23 % d'après le logiciel SIGNA (Carra et Faggianelli, 2011). D'autre part, une répétition de micro violences (peu de faits graves) répétées est constatée : 12 % des élèves sont victimes de violences physiques et morales de manière répétée (Carra et Sicot, 1997).

La majorité des études (les enquêtes de victimation notamment) montrent cependant une relative stabilité de la violence dans les écoles en France. D'ailleurs, actuellement, 73 % des collégiens n'expriment aucune inquiétude particulière concernant la violence dans leur établissement scolaire ou dans ses alentours (Beck *et al.*, 2014). Mais les enquêtes révèlent également de fortes inégalités entre les établissements : si la situation de l'école élémentaire est stable, voire en amélioration, la situation des collèges se dégrade fortement, en particulier dans les établissements populaires (Debarbieux, 2006). En effet, le sentiment d'insécurité est à croiser avec le type social d'établissement fréquenté (Charlot et Emin, 1997). En 2006, parmi les jeunes qui déclarent se battre dans les établissements « souvent » ou « très souvent », 12 % sont scolarisés dans des établissements d'éducation prioritaire et 6 % dans des établissements non classés. 11 % des élèves se plaignant de menaces sont issus d'établissements non classés, alors qu'ils sont 19,5 % dans des écoles d'éducation prioritaire ; ou encore, 5 % des élèves scolarisés dans des établissements non classés se disent victimes de racket alors qu'ils sont 7,6 % dans les établissements d'éducation prioritaire (Moignard, 2010). En outre, la violence a en partie changé de forme, avec l'apparition du cyber harcèlement ces dernières années (Blaya, 2015).

\* De même, la délinquance des mineurs demeure un phénomène en trompe-l'œil. La hausse apparente de la délinquance juvénile s'explique avant tout par des modifications de politique pénale. En effet, à partir des années 1990, une réforme du code pénal a changé les interventions policières et judiciaires dans le sens d'une pénalisation accrue, ce qui a entraîné une importante augmentation des mineurs mis en cause.

## Adolescent(s) / famille(s) / pairs

### La place de l'adolescent dans la famille relationnelle : évolution du modèle familial et individualisation

Simultanément à la naissance du sentiment de famille, le sentiment de l'enfance apparaît aux <sup>xvi</sup><sup>e</sup> et <sup>xvii</sup><sup>e</sup> siècles : du fait de la baisse de la mortalité infantile, les parents ne sont plus indifférents à leur enfant qui sort de son anonymat et cesse d'être considéré comme quelqu'un de facilement remplaçable (Ariès, 1960). Ce sentiment, se réalisant notamment dans la pratique du « mignotage », correspond davantage à une prise de conscience de la particularité de l'enfance – et de ses différences avec l'âge adulte – qu'à une réelle affection portée aux enfants par les parents ou à une forme de contrôle d'ailleurs. Pendant longtemps et jusqu'à la seconde moitié du <sup>xx</sup><sup>e</sup> siècle, les enfants grandissent seuls : l'attention permanente aux enfants n'est pas une pratique habituelle des parents (des catégories moyennes et populaires en particulier) qui s'acquittent principalement et uniquement de leurs devoirs de soin. Les enfants ne sont pas à cette époque sous le contrôle de leurs parents durant de longues parties de la journée. Aujourd'hui, le tutorat parental (ou grand-parental) sur les enfants est beaucoup plus constant et proche que naguère, du fait d'un nouveau rapport à l'enfance et de l'avènement de la famille relationnelle.

François de Singly décrit le passage, durant les années 1960, d'une famille « traditionnelle » centrée sur la reproduction sociale – avec comme préoccupations la perpétuation du lignage et la transmission du capital matériel – à une famille « individualiste et relationnelle » favorisant la production des identités par et dans les relations. La famille relationnelle rend ainsi possible l'invention des liens sociaux. Selon lui, les changements observés dans la famille contemporaine sont dus à une double mutation : d'une part, le poids grandissant de l'affectif et d'autre part, le désir d'autonomie des membres de la famille (Singly, 1993, 1996). Le sentiment de l'enfance s'en voit ainsi modifié, l'enfant étant apprécié pour lui-même et plus seulement en référence à l'héritage familial. Néanmoins, l'enjeu de reproduction sociale n'a pas disparu. L'enfant devient un objet d'ambition et de stratégies éducatives (van Zanten, 2009), étant porteur d'un capital scolaire et un potentiel vecteur de mobilité sociale. Le nouveau rapport à l'enfance s'ancre ainsi dans l'histoire de la scolarisation (Mauger, 2001 ; Singly, 1993).

Cette évolution du modèle familial s'enracine dans un mouvement plus global d'individualisation. Après le mouvement d'indépendance et d'autonomie des femmes à partir des années 1960, suit une nouvelle phase du phénomène d'individualisation : l'individualisation infantile (Singly, 1993). L'individualisation signifiant « le fait pour chaque personne de se définir d'abord en référence à elle-même » (Singly, 2004, p. 8), l'identité de l'enfant ne se réduit plus à sa place dans l'ordre des générations, son origine familiale ou sociale. L'enfant a le droit à la reconnaissance d'une identité strictement personnelle ; il devient un individu à part entière. La psychologisation de la relation pédagogique et la diffusion des nouvelles normes issues des travaux de Françoise Dolto ou des pédagogies nouvelles, ainsi que les avancées juridiques telles que la Convention internationale des droits de l'enfant en 1989 font de l'enfance une nouvelle cause à respecter. Les barrières entre les âges sont en partie bouleversées ; le fait que l'enfant obtienne des droits avant sa majorité et qu'une autorité relative lui soit reconnue (dans le cadre de la loi sur l'autorité parentale de 2002, par exemple) entraîne un certain flou dans les

relations familiales (Singly, 2006). L'éducation est dorénavant pensée comme devant permettre le développement personnel de l'enfant, avec une plus grande place laissée à la souplesse et la négociation, et non plus son simple modelage. En effet, il ne s'agit plus pour l'enfant d'intérioriser les règles de la vie sociale mais de développer sa nature spécifique. Ainsi ne doit-il plus être soumis à une trop forte autorité qui entraverait son émancipation vis-à-vis de ses parents et de leur pouvoir.

Néanmoins, ce processus d'individualisation avec cette nouvelle conception de l'enfant se heurte à des réticences, certains voyant l'enfant comme un « petit » et non comme une « personne » et dénonçant le mythe de « l'enfant roi » ou du « chef de famille » (Marcelli, 2006), ou encore mettant en avant l'idée d'une société « adolescentique » (Giral, 2002) ou d'une « enfance oubliée » (Roussel, 2001). François de Singly remet en cause ces différents postulats : certes le père aurait perdu une part de son autorité au sein de la famille contemporaine, mais le changement de statut de l'enfant n'aurait pas engendré une confusion des places au sein de la famille. L'enfant serait « roi de son royaume » et détiendrait un pouvoir progressif nommé autonomie. En effet, la majorité des enfants et des adolescents ne font pas la loi chez eux et doivent respecter des règles (concernant les sorties ou les horaires, par exemple) : ils sont toujours en position d'infériorité et dépendants de leurs parents, même s'ils sont reconnus comme des individus à part entière. Les adolescents ne se considèrent d'ailleurs pas comme des adultes et ne recherchent pas ce statut : ils désirent avant tout être reconnus comme « jeunes » et apprécient ce moment de vie particulier. La nature double de l'enfant – ni tout à fait « petit », ni tout à fait « grand » – se cristallise dans la tension entre une recherche de protection et une quête d'émancipation. Ainsi, à certains moments, l'adolescent se définit par sa place de « fils ou fille de » ; à d'autres, il fait l'apprentissage de son autonomie dans des territoires personnels, tels que sa chambre, et il participe à des décisions le concernant, la taille symbolique de l'adolescent variant selon ces situations (Singly, 2006).

La redéfinition de la place de l'enfant et, plus précisément, de la centralité de l'enfant favorise l'essor de la fonction parentale (Martin, 2014). La famille contemporaine n'est pas moins régulée qu'hier. Le déclin des grandes instances telles que l'Église, qui exerçaient autrefois l'exercice d'une autorité morale dans la société, laisse place à la constitution de nouvelles formes de normativité familiale. Se cristallisant dans des expertises, des recommandations ou encore des émissions télévisées ou des revues, ces normes désormais plurielles et hétérogènes sont plus difficiles à percevoir et à décrypter. Mais elles continuent d'indiquer ce que doit être une « bonne famille » ou un « bon parent » (Le Pape, 2014). Marie-Clémence Le Pape constate des injonctions éducatives croissantes dans les campagnes de santé publique : la multiplication des exigences envers les parents pour qu'ils protègent leur enfant portent désormais sur une diversité de thèmes tels que les problèmes psychologiques et la pédophilie. Les parents ne doivent plus uniquement veiller à la santé de leurs enfants mais également à leur bien-être en acquérant des « compétences » nécessaires à la réalisation de leur « métier » de parents. Davantage dans un rôle d'accompagnateurs et d'interprètes de besoins que de transmetteurs de savoirs, les parents doivent écouter leur enfant et l'aider à devenir lui-même. De plus, il s'agit davantage d'une coéducation, le « bon » parent faisant appel à des spécialistes qui, se voulant garants de l'autonomie et de l'épanouissement des enfants, exercent un contrôle sur les pratiques parentales.

Les compétences attendues par les parents de la part de leur enfant ont également évolué. En effet, dans la hiérarchie des qualités demandées aux enfants et aux jeunes, les parents exigent désormais

moins de l'obéissance que de l'indépendance et du respect des autres (Alwin, 1988). Cette baisse du primat accordé à l'obéissance est constatée dans tous les milieux sociaux même si elle est plus tardive et moins prononcée dans les catégories populaires (Singly, 2006).

Enfin, selon François de Singly, la famille contemporaine est une instance caractérisée par une moins grande dépendance vis-à-vis des cercles de parenté. Mais cet éloignement ne prend pas la forme d'une rupture, comme le montre la fréquence des rencontres et des services échangés au sein de la famille élargie (Singly, 1993). Ainsi, la fonction grand-parentale a évolué : moins sollicités qu'autrefois pour éduquer les enfants, les grands-parents ont désormais davantage un rôle de soutien affectif et pratique (Attias-Donfut et Segalen, 1998). Par exemple, ils sont fréquemment sollicités dans la garde des enfants : plus de la moitié des grands-parents français, hollandais, suédois et danois déclarent avoir gardé un petit-enfant au cours des douze derniers mois. Lorsque les petits-enfants grandissent et s'approchent de la majorité, l'aide des grands-parents est davantage financière (Attias-Donfut, 2008).

## Une diversité de modèles éducatifs

Plusieurs travaux, notamment de psychologie et de psychologie sociale, portent sur les différences de « styles éducatifs ». La plupart des typologies proposées croisent deux échelles : d'une part, l'attachement, l'affectivité, le soutien et, d'autre part, l'autorité et le contrôle (Coslin, 2007). De cette articulation binaire résultent quatre styles parentaux correspondant à des idéaux-types : le style autoritaire (soutien faible et contrôle élevé), le style démocratique (soutien et contrôle élevés), le style indulgent (soutien élevé et contrôle faible) et le style négligeant (soutien et contrôle faibles). Mais une nouvelle typologie proposée par Diana Baumrind en 1966 va connaître une influence majeure dans le champ. Elle repose sur trois styles éducatifs : le style autoritaire (contrôle élevé), le style permissif (contrôle faible) et le style démocratique, comme style intermédiaire, à l'intersection des deux précédents. Chaque style a des effets différents sur l'enfant. Ainsi, le style autoritaire ne favoriserait pas l'internalisation des valeurs transmises mais davantage des comportements de conformité en présence des parents. Il permettrait néanmoins l'acquisition de valeurs de respect d'autorité, d'obéissance et de travail. Dans le style permissif (et plus précisément dans sa version d'« indulgence » et non de « négligence »), les pratiques parentales favorisant l'autonomie permettraient d'intérioriser des valeurs morales notamment. Enfin, le style démocratique apporterait les conditions les plus favorables à l'intériorisation des valeurs transmises par les parents notamment celles portant sur la responsabilité personnelle et sociale et aurait des effets positifs en termes de scolarité et de déviance (Baumrind, 1966). En 1980, Jacques Lautrey s'appuie sur une typologie à trois entrées, proche de celle de Diana Baumrind : structuration rigide, structuration faible et structuration souple. Selon Jacques Lautrey, la structuration rigide permettrait à l'enfant d'avoir des repères pour se construire (contrairement à la structuration faible) et la structuration souple favoriserait le développement de l'enfant en alternant régularités et perturbations (Lautrey, 1980).

Jean Kellerhalls et Cléopâtre Montandon s'inspirent également de Diana Baumrind en élaborant une typologie avec trois styles d'éducation des enfants : le style statutaire (fort contrôle des parents et faible communication avec les enfants), le style maternaliste (contrôle et affection élevés) et le style contractualiste (autorité négociatrice et autonomie de l'enfant) (Kellerhalls et Montandon, 1991). À partir d'une enquête portant sur des

adolescents âgés de 13 ans, Jean Kellerhalls et son équipe (Kellerhalls *et al.*, 1992) mesurent les effets de ces styles éducatifs sur l'estime de soi des jeunes. Leurs résultats montrent que l'estime de soi est plus élevée lorsque l'éducation est de type contractualiste que lorsqu'elle est statutaire, le degré d'autonomie et de soutien ainsi que la qualité de la communication étant déterminants. En effet, 40 % des enfants qui reçoivent une éducation de type contractualiste ont une bonne estime d'eux-mêmes tandis qu'ils ne sont que 17 % lorsqu'ils sont élevés selon un mode statutaire. La corrélation entre style éducatif et estime de soi est plus élevée pour les garçons que pour les filles et pour les enfants de milieux aisés en comparaison de leurs pairs appartenant aux catégories populaires. Enfin, ces chercheurs analysent de manière approfondie les corrélations entre les styles éducatifs et les caractéristiques sociales des familles adoptant ces styles. Ainsi, le style contractualiste est plus fréquent dans les milieux aisés (76 %) que dans les milieux populaires (22 %). Par ailleurs, le style statutaire connaît un mouvement inverse : 12 % pour les mieux favorisés contre 49 % dans les familles populaires. Enfin, leurs travaux révèlent que les familles aisées concevraient davantage l'éducation comme un partenariat entre différents agents, contrairement aux familles populaires qui se réservent l'éducation des enfants.

À partir d'une enquête qualitative menée sur des jeunes adolescents nommés « adonaissants », François de Singly (2006) approfondit l'idée d'une différenciation des modèles éducatifs selon l'origine sociale des parents. Pour ce faire, il distingue les familles cadres des familles populaires.

Les premières sont davantage dans une logique individualiste. L'adonnaissant a le droit de posséder une sphère personnelle pour qu'il « devienne lui-même », mais ses études – et plus largement tout ce qui concerne la reproduction sociale de la famille – sont en copropriété, c'est-à-dire avec un droit de regard et d'action des parents. Le temps présent (en opposition au temps de l'avenir sous responsabilité parentale) est géré librement par l'adolescent, du moment que cette gestion ne remette pas en cause l'obligation du travail scolaire. De plus, certains moments « libres », tels que les loisirs, peuvent être considérés comme des compléments éducatifs et représenter, aux yeux des parents, des enjeux de transmission. La moitié des adonaissants de milieux cadres pratiquant un loisir artistique déclarent ainsi avoir été influencés par leurs parents dans leur choix d'activité. Les parents cadres accompagnent d'ailleurs plus fréquemment leur enfant pour leurs activités artistiques que pour leurs sorties entre amis, ce qui montre bien que la sphère des loisirs n'est pas pleinement un domaine où l'adonnaissant est roi. L'identité de ces adolescents est donc clivée, entre une sphère personnelle et une sphère familiale, la recherche d'équilibre étant parfois problématique. Le déséquilibre de la balance identitaire a deux principales sources : soit l'adonnaissant investit davantage son expérience personnelle au détriment du travail scolaire, soit les parents réduisent l'adonnaissant à sa dimension scolaire. Le chercheur conclut que ce modèle de clivage fonctionne lorsque la frontière entre les deux zones est discutée avec l'adonnaissant et non imposée par les parents.

Par ailleurs, dans les milieux populaires, l'éducation familiale « ne connaît pas d'éclipse » : l'appartenance familiale est davantage continue. L'adonnaissant peut avoir une vie personnelle car « il est jeune » mais celle-ci n'est pas autonome ; il n'existe pas de séparation entre plusieurs zones car l'adonnaissant est avant tout membre d'une famille. Pour autant, comparés aux parents cadres, ceux des milieux populaires sont moins inquiets concernant l'appartenance à une culture juvénile, nécessaire pour « grandir ». L'identité personnelle de l'adonnaissant des catégories populaires est cumulative : elle combine et concilie différentes

appartenances non exclusives. Du fait d'un primat accordé à l'appartenance familiale, des dysfonctionnements peuvent survenir dans ce modèle continuiste, pour des adonaissants (principalement des filles) voyant leur identité réduite. Un fort investissement dans les études ou dans l'appartenance de genre permet à certains jeunes de maîtriser ce modèle et de s'affirmer.

Enfin, l'enquête menée par François de Singly montre une différenciation entre les modèles éducatifs français et allemands. En Allemagne, l'autonomie adolescente est davantage valorisée : les adonaissants allemands ont une plus grande liberté de circuler en ville mais ils ont également davantage de responsabilités à l'école et dans leur orientation. Cette étude met en effet au jour une déresponsabilisation des adolescents français, notamment vis-à-vis de leurs études : leurs parents, considérant la scolarité comme une affaire de famille, les laissent moins fréquemment décider seuls de leur orientation. D'ailleurs, selon l'enquête HSBC de 2014, parmi les adolescents européens de 15 ans, ce sont les Français qui communiquent le moins avec leurs parents (Godeau et Pacoricono Alfaro, 2016). Elsa Ramos (2011) montre également des variations du modèle de la famille relationnelle selon les pays. En comparant la France au Brésil, son analyse révèle une différenciation du « devenir adulte » qui se définit comme individualisation dans le cas français alors qu'il prend davantage la forme d'une participation à l'organisation de la vie familiale au Brésil. Le jeune Brésilien ne distingue pas aussi clairement que le jeune Français le « je individuel » du « je familial », si bien qu'il ne revendique pas un espace privé, à soi, coupé du reste de la vie familiale.

## LA SCOLARITE : UNE PREOCCUPATION COMMUNE, MAIS DES INVESTISSEMENTS INEGALITAIRES

### ENCADRÉ

À partir des années 1960, du fait de la prolongation de la scolarisation et des transformations du marché du travail, l'emprise scolaire sur l'ensemble du processus de socialisation s'accroît et transforme alors le regard des familles sur l'école. En effet, la réussite scolaire est de plus en plus perçue comme la condition d'une mobilité sociale ascendante, voire d'un simple maintien de position sociale, et ce quel que soit le milieu social. À ce titre, Jean-Pierre Terrail parle d'un « effacement des inégalités de la préoccupation scolaire ». Les familles populaires veulent désormais que leur enfant aille « le plus loin possible » pour que celui-ci vive dans de meilleures conditions que la leur. Par exemple, en 1976, un père ouvrier sur deux souhaite que son fils ait un emploi d'employé ou de cadre (Terrail, 1997).

Cette préoccupation scolaire généralisée, entraînant une « pédagogisation » des relations familiales (Périer, 2005), se concrétise dans des investissements pratiques, contrastés selon les milieux sociaux. En effet, les familles aisées, notamment les mères diplômées, assurent aussi bien des tâches de contrôle des devoirs que des aides méthodologiques efficaces. Pour distinguer leur enfant dans la compétition scolaire, elles n'hésitent pas non plus à réaliser des investissements financiers dans des cours particuliers ou dans du coaching scolaire (Oller, 2011). Le suivi de la scolarité est plus distant pour la majorité des parents des catégories populaires, du fait d'un manque de temps et de compétences. Les membres de la fratrie (surtout les sœurs) peuvent constituer une « ressource » (Vanhée *et al.*, 2013) dans les familles nombreuses, tout comme les dispositifs d'accompagnement à la scolarité dans des maisons de quartier par exemple (Glasman, 2001). Néanmoins, certaines mères, n'appartenant pas aux fractions les plus précarisées, se mobilisent de manière intensive dans l'accompagnement aux devoirs. Mais leurs interventions, reposant sur des logiques de socialisation spécifiques (Thin, 1998), ne correspondent pas aux attentes de l'institution scolaire et accentuent même parfois les difficultés scolaires des enfants (Kapko, 2012).

## La mobilité : un enjeu fort pour les adolescents

Pour les adolescents en quête d'autonomie, la mobilité représente un enjeu fort marquant le passage de l'enfance vers l'âge adulte (Massot et Zaffran, 2007 ; Ménard et Zucker, 2007), même si certains jeunes tels que les jeunes ruraux ou ceux des banlieues (Lepoutre, 1997 ; Renahy, 2005) restent majoritairement attachés à leur territoire. Durant l'adolescence, le processus d'apprentissage d'une mobilité autonome est lent et progressif. Il s'agit d'une part d'élargir les espaces du quotidien (la zone à proximité du domicile, puis l'ensemble du quartier) et d'autre part de s'approprier de nouveaux espaces (hors du quartier de résidence) tels que le centre-ville (Zaffran, 2010). La découverte de nouveaux espaces se fait par étapes, relatives bien souvent à la scolarisation du jeune (l'entrée au collège ou au lycée par exemple). Le temps consacré aux déplacements quotidiens et la distance parcourue en une journée augmentent de manière linéaire entre 9 et 17 ans (Pochet *et al.*, 2010). Ainsi, l'entrée au collège s'accompagne d'un doublement de la distance entre le domicile et l'établissement scolaire. Et les lycéens sont ceux, parmi toutes les catégories d'âge, qui effectuent le plus de déplacements en ville, ceux-ci représentant un tiers de leurs déplacements (Paulo, 2006). L'autonomie s'incarne également dans les moyens de transports utilisés : l'avancée en âge entraîne une hausse de l'usage des transports collectifs au détriment de la voiture comme passager et de la marche à pied.

La mobilité nécessite des apprentissages pour l'adolescent. Les amis constituent bien souvent des alliés dans « l'épreuve » de découverte et d'appropriation des espaces inconnus. Le jeune doit ainsi apprendre à utiliser de nouveaux modes de transports tels que le bus, le train ou le métro. La bicyclette et le deux-roues moteurs constituent parfois des alternatives efficaces face à la faible densité des réseaux de transports en commun et à la dépendance vis-à-vis de l'automobile parentale (Fortin et Després, 2008). Ainsi, le vélo est davantage utilisé chez les 10-16 ans (majoritairement les garçons), avec un pic à 12-13 ans, et le cyclomoteur connaît le plus de succès chez les garçons de 16-17 ans (Pochet *et al.*, 2010).

Cet apprentissage de la mobilité est contraint par une série de facteurs relatifs aux caractéristiques de l'adolescent et de son territoire. Mohamed Mouloud Haddak, Pascal Pochet, Idlir Licaj, Judit Vari, Eliette Randriantovomanana, Martine Hours, Mireille Chiron et Dominique Mignot (2009) présentent les principales inégalités touchant la mobilité des adolescents, à partir de l'enquête Ménages et déplacements de Lyon (2005-2006). Les disparités concernent aussi bien les écarts de mobilité (distances et nombre de déplacements) que les modes de transports utilisés par les adolescents, selon leur sexe, leur milieu social d'appartenance et leur lieu de résidence.

Tout d'abord, les pratiques de mobilité diffèrent selon le sexe principalement dans le choix des moyens de transport utilisés. En effet, alors que le budget et le temps de transport sont identiques chez les adolescents qu'ils soient garçons ou filles, ces dernières vont davantage être accompagnées en voiture dans leur déplacement, les garçons privilégiant le vélo, la mobylette et le scooter. La mobilité des filles est parfois plus contrôlée par les parents, surtout pour les adolescentes des catégories populaires. En outre, le milieu social d'origine détermine les distances parcourues par les adolescents. Les jeunes des catégories favorisées ont une mobilité plus importante que les jeunes des catégories populaires, du fait notamment d'une distance plus importante entre leur domicile et le « bon » établissement scolaire (pas toujours de secteur) (van Zanten, 2009) et des déplacements plus fréquents pour les loisirs. Les inégalités sociales de mobilité se cristallisent aussi dans les moyens de transports utilisés. Les adolescents des

catégories populaires vivent plus fréquemment que leurs pairs des milieux aisés dans des familles sans automobile, même si l'accès à ce bien s'est généralisé (Claisse *et al.*, 2002). Les collégiens et les lycéens du quintile le plus pauvre sont ainsi trois fois moins nombreux à utiliser la voiture comme passager que ceux du quintile le plus riche. Comparés à leurs pairs des catégories aisées, ils vont également moins souvent posséder de deux-roues. Et, les inégalités persistent lorsqu'il s'agit de passer le permis de conduire et d'obtenir un véhicule (Dupuy *et al.*, 2001). Enfin, la mobilité des adolescents dépend en grande partie de leur lieu de vie : comparés aux jeunes résidant en centre-ville, les jeunes ruraux ou ceux des zones périurbaines et des quartiers périphériques n'ont pas les mêmes privilèges. Le calendrier de l'ouverture spatiale est plus tardif pour les adolescents vivant dans des zones peu denses (Depeau, 2008), qui sont accompagnés par leurs parents à l'école plus fréquemment et plus tardivement. La densité a un effet régulateur sur les distances effectuées et sur l'utilisation de la voiture comme passager et des deux-roues, dans la mesure où elle favorise l'usage des transports collectifs et de la marche à pied.

Selon Marie Hélène Massot et Joël Zaffran, pour les adolescents de plus de 15 ans, la première contrainte de mobilité est la contrainte scolaire. C'est bien pendant le week-end et les vacances que ces derniers « vivent la ville et le quartier » (Massot et Zaffran, 2007) pour retrouver leurs amis et se consacrer à leurs loisirs (cinéma, shopping...). La quête de mobilité n'incarne pas seulement la volonté de prendre de la distance face au groupe familial ; elle cristallise également le désir d'appartenir à un nouveau groupe de référence : les pairs. Comme le montrent Yaëlle Amsellem-Mainguy et Aurélie Mardon dans leur étude sur les colonies de vacances, les espaces et les temps avec les pairs et sans les parents (remplacés par des animateurs perçus comme exerçant davantage un accompagnement qu'un contrôle) permettent l'expérimentation (en termes de relations amicales et amoureuses, par exemple), la socialisation (avec entre autres l'acquisition des normes de genre) et plus largement la construction identitaire des adolescents (Amsellem-Mainguy et Mardon, 2011).

## Les pairs comme nouveau groupe de référence

L'adolescence est souvent considérée comme « le temps des copains » et plus largement comme celui de la sociabilité entre pairs : « La culture adolescente valorise la relation entre pairs en tant que telle, elle en fait un élément central et générique de sa définition », comme l'écrit Olivier Galland (2004 [1991], p. 224). Claire Bidart montre également que l'âge est la variable la plus marquante concernant le volume de sociabilité : le nombre de relations amicales est le plus fort au moment de l'adolescence et décroît ensuite à l'âge adulte. La sociabilité adolescente est définie comme un « réseau gigogne » qui réunit principalement des jeunes aux mêmes caractéristiques (Bidart, 1997). En effet, au début de l'adolescence, les amitiés se nouent principalement entre des élèves de même sexe, répondant ainsi à la loi de l'homophilie (Moulin, 2005). À cet âge, l'effectif des relations amicales est également gage de prestige (Balley, 2015 ; Metton-Gayon, 2009).

Ce primat accordé aux pairs n'est pas sans conséquence sur les relations familiales. Les adolescents passent en moyenne deux fois plus de temps avec leurs amis qu'avec leurs parents, sans compter le temps passé virtuellement avec les pairs au téléphone ou sur internet (Beck *et al.*, 2014). Même si la hiérarchie entre les adolescents et les adultes est moins marquée qu'auparavant, les familles,



craignant la sociabilité juvénile et son influence, peuvent la contraindre en fixant des cadres, notamment des règles concernant les horaires et les espaces de sortie (Danic, 2009).

Les pairs deviennent, au cours de l'adolescence, un nouveau groupe de référence véhiculant des normes qui ne sont pas toujours en concordance avec la socialisation familiale. Des sociologues – en première ligne Dominique Pasquier (2005) avec son expression de « tyrannie de la majorité » – se sont attachés à montrer comment le regard des pairs contraint l'adolescent à se conformer aux goûts culturels et vestimentaires, mais aussi aux comportements scolaires du groupe des pairs. En effet, l'expérience scolaire des adolescents n'est pas uniquement une quête de réussite se réduisant à une logique stratégique (Dubet et Martuccelli, 1996). Cette dernière entre en tension avec une logique d'intégration, et plus spécifiquement avec l'appartenance à la communauté des pairs : « C'est au sein même de l'école que se réalise la tension fondamentale de l'expérience juvénile entre l'appartenance à un groupe d'âge et l'investissement dans des projets et des stratégies brisant cette communauté », comme l'écrit François Dubet (1996, p.28). Néanmoins, la tension entre réussite scolaire et intégration au groupe de pairs diffère selon le profil de l'élève et le type d'établissement scolaire fréquenté. Même si globalement, on n'est plus actuellement dans une opposition simple de deux réseaux d'évaluation (l'un scolaire, l'autre juvénile) [Martuccelli, 2008], ce conflit entre normes adolescentes et socialisation scolaire continue de se retrouver dans les collèges de banlieues (Dubet et Martuccelli, 1996 ; Lepoutre, 1997), où les hiérarchies adolescentes s'opposent aux hiérarchies scolaires. *A contrario*, les collégiens des « bons collèges » vivent la tension entre l'adolescence et l'école de manière adoucie. Les catégories scolaires sont acceptées et n'entrent pas en forte contradiction avec les hiérarchies juvéniles (Dubet et Martuccelli, 1996). En somme, dans une telle perspective, l'expérience adolescente consisterait à s'adapter au mieux aux injonctions des pairs.

Mais cette pression adolescente au conformisme est à relativiser, le groupe de pairs ne constituant pas un groupe homogène. La sociologie des réseaux a d'ailleurs joué un rôle primordial pour montrer cela avec plus précisément la théorie des liens faibles et forts de Mark Granovetter, qui appuie l'idée d'une diversification des liens sociaux. À partir d'une combinaison de quatre critères (la durée de la relation, l'intensité émotionnelle, l'intimité et les services réciproques), Mark Granovetter mesure l'intensité d'un lien, en distinguant les liens forts des liens faibles (Granovetter, 1973). Cette distinction reprise par Dominique Pasquier révèle que les adolescents ne ressentent pas la même pression en fonction des relations tissées. Contrairement aux liens faibles, le groupe des amis (les liens forts) est plus tolérant face aux divergences : il existe une marge de négociation au nom de l'amitié (Pasquier, 2005 et 2008). Le groupe des amis influence également davantage les aspirations scolaires que le groupe plus large des pairs (Allouch, 2013 ; Gibson *et al.*, 2004). Et, les amis peuvent aussi avoir des effets bénéfiques en termes de santé. Par exemple, les adolescents avec un bon entourage amical présentent généralement moins de symptômes anxio-dépressifs, sont plus protégés contre les brimades et déclarent plus souvent aimer l'école et bien s'entendre avec leurs parents (Beck *et al.*, 2014). L'appartenance à plusieurs groupes permet à l'adolescent de jongler avec les différentes facettes de son identité – dans la sphère publique ou virtuelle (Metton-Gayon, 2009) – et brouille ainsi l'unité du conformisme adolescent. Les comportements adolescents oscillent donc entre une logique de conformisme aux liens faibles et une plus grande autonomie permise par les liens forts. Mais les adolescents, toujours sous dépendance familiale doivent également « faire avec » la famille. En effet,

pour être enfant (de ses parents), être élève mais aussi être de son âge et avoir le « bon genre », l'adolescent doit faire face à une pluralité d'injonctions socialisantes – parfois contradictoires – et combiner ainsi les différentes facettes de son identité (identité pour soi, identité pour autrui, identités héritées ou encore identités visées) [Octobre *et al.*, 2010]. Les loisirs culturels, comme « supports et objets de la construction de soi », constituent alors un champ d'analyse pertinent pour observer ce qui se joue entre l'adolescent, sa famille et son groupe de pairs, le métier de consommateur culturel prenant place à la croisée des différentes appartenances (Octobre et Berthomier, 2011).

## Culture juvénile : une inversion de la transmission intergénérationnelle ?

L'adolescence correspond au « temps des loisirs ». Durant les Trente Glorieuses, l'affirmation de la culture adolescente s'est appuyée sur l'expansion d'une « culture de consommation de masse » (Morin, 1962) avec l'adoption de pratiques de loisirs (comme l'écoute de la musique rock) et d'un look vestimentaire particuliers : avoir « un style » représente un objectif central de l'adolescence (Barrère, 2011 ; Danic, 2009). Des enquêtes statistiques révèlent, en effet, que les adolescents adoptent des pratiques culturelles spécifiques (Donnat, 1998) et qu'ils s'impliquent fortement dans les activités de loisirs que celles-ci soient encadrées ou informelles. Par exemple, en 2002, 78 % des 10-14 ans et 90 % des 15-19 ans ont pratiqué un sport ; ou encore, 71 % des 10-14 ans et 91 % des 15-19 ans sont allés au cinéma durant les douze derniers mois (Octobre, 2009).

De plus, avec l'avènement de la culture numérique, depuis les années 1990, les adolescents adoptent une « culture de l'écran » (Donnat, 2009). Nous ne reviendrons pas sur des éléments de quantification, précédemment exposés, mais sur les conséquences des pratiques numériques des adolescents, effets qui ne peuvent se résumer à de potentiels dangers en termes de santé. Le numérique, comme vecteur de sociabilité, permet de rester connecté au groupe de pairs depuis son domicile, favorise la « culture de la chambre » (Glevarec, 2009) et, plus largement, l'autonomie adolescente (Balleys, 2015 ; Metton-Gayon, 2009). La communication arrive donc en tête dans le classement des différents usages médiatiques (Donnat, 2009 ; Octobre *et al.*, 2010). Par ailleurs, les activités numériques peuvent être perçues comme des loisirs individuels détachés de la sociabilité, permettant aux adolescents de « se former par eux-mêmes » en affrontant différentes épreuves (Barrère, 2011). Le numérique constitue un support pour l'acquisition d'apprentissages informels, comme le montre Vincent Berry (2012) à propos des jeux vidéo. Ainsi, les adolescents se sentent plus compétents que leurs parents pour l'utilisation d'Internet par exemple (Mascheroni et Cuman, 2014). Enfin, le numérique encourage la « cosmopolitisation » des cultures juvéniles, et notamment les productions culturelles anglo-saxonnes, en matière de musique (Donnat, 2009) et de cinéma ou de sériepholie (Glevarec, 2012).

Ces constantes mises au jour, il est important de souligner, dans un second temps, des disparités, amenant certains chercheurs à parler de « cultures adolescentes » au pluriel (Beck *et al.*, 2014). En effet, des différenciations sont constatées selon l'âge, le sexe et l'origine sociale des adolescents.

Avec l'avancée en âge, certaines pratiques culturelles sont abandonnées au profit d'autres. Ainsi, la télévision, les jeux vidéo ou la lecture diminuent : par exemple, 81 % des enfants regardent tous les jours la télévision à 11 ans contre 66 % des adolescents de 17 ans ; ou encore, 33 % des enfants de 11 ans déclarent

lire un livre quotidiennement contre 9 % des adolescents de 17 ans. L'écoute musicale (passant de 37 % des enfants de 11 ans à 68 % des adolescents de 17 ans) ou l'utilisation d'un ordinateur (passant de 14 % à 11 ans à 69 % à 17 ans) connaissent au contraire un fort essor durant l'adolescence (Détrez, 2014 ; Octobre *et al.*, 2010). Les loisirs leur permettent de marquer leur appartenance à une catégorie d'âge mais également d'apprendre leur genre (Octobre, 2005) : par exemple, les garçons pratiquent davantage des loisirs en groupe, et notamment des sports collectifs, et jouent davantage aux jeux vidéo.

En outre, des inégalités sociales persistent dans la pratique des loisirs des adolescents. Par exemple, comparés aux adolescents des catégories populaires, ceux des milieux aisés ont des activités culturelles plus sélectives, comme le théâtre, le musée ou la lecture. Mais, malgré ces disparités, les pratiques culturelles entre adolescents appartenant à des milieux sociaux contrastés tendent à s'uniformiser. Dominique Pasquier montre que la transmission horizontale entre pairs neutralise en partie la transmission verticale de la famille ou de l'école (Pasquier, 2005). L'individualisation de l'adolescent passe par l'appartenance au « nous générationnel » en adoptant la culture juvénile et marque ainsi la distance avec le « nous familial ». D'ailleurs, les loisirs pratiqués entre parents et enfants diminuent au cours de l'adolescence : 39 % des enfants de 11 ans qui écoutent la radio le font avec leurs parents contre 24 % des adolescents de 17 ans. Ou encore, 19 % des enfants de 11 ans utilisent un ordinateur avec leurs parents contre 5 % des adolescents de 17 ans. De même, les adolescents pratiquent moins d'activités de loisirs avec leurs frères et sœurs : 74 % des enfants téléspectateurs de 11 ans regardent la télévision avec un frère ou une sœur ; ils ne sont plus que 51 % à 17 ans, et les sorties au cinéma, à des manifestations sportives ou des concerts se font plus fréquemment entre pairs. Ainsi, 81 % des adolescents de 17 ans qui sont allés au cinéma durant l'année l'ont fait entre amis contre 21 % des enfants de 11 ans. Toutefois, plus d'un tiers des adolescents de 17 ans continuent de fréquenter des lieux de loisirs avec leurs parents, le plus souvent avec leur mère (Octobre *et al.*, 2010). Sylvie Octobre montre que les modalités et les contenus de la transmission familiale évoluent avec une plus grande place laissée au partage et à la négociation, sans que cette transmission soit réellement remise en cause (Octobre, 2009). De plus, la socialisation horizontale n'entre pas nécessairement en contradiction avec la socialisation verticale (entre parents et enfants) ; Fanny Renard constate, concernant les contenus culturels, que les sollicitations amicales sont souvent « redondantes » avec celles émanant des parents (Renard, 2011a et 2011b).

La transmission culturelle se réalise également par le biais des frères et sœurs. Ainsi, Martine Court et Gaële Henri-Panabière montrent que dans la fratrie, la socialisation culturelle prend trois formes. Il s'agit, tout d'abord, d'une initiation : la majorité des adolescents (généralement les aînés) font découvrir des produits ou des pratiques culturels, principalement musicaux, à leurs frères et sœurs ; Christine Détrez souligne également le rôle des frères et sœurs dans la découverte de mangas (Détrez, 2011). De plus, Martine Court et Gaële Henri-Panabière constatent des sanctions symboliques positives ou négatives entre frères et sœurs, prenant la forme de discours de valorisation ou de découragement face à une pratique ou un goût culturel particulier. Enfin, la socialisation au sein de la fratrie se fait par voie d'identification. Sans que ce soit une action délibérée, les frères et sœurs influencent leurs pratiques respectives par le seul exemple de leurs propres comportements. Selon les milieux sociaux, des différences sont relevées concernant les produits transmis : dans les milieux aisés, cette socialisation concerne davantage des produits et pratiques

culturels scolairement légitimes, alors que dans les milieux populaires, la culture juvénile est l'objet central de cette diffusion. En somme, la socialisation entre germains est dépendante de la socialisation parentale : les frères et sœurs, étant pour l'adolescent des relais de la culture juvénile mais aussi de la culture héritée des parents, ces derniers n'hésitant pas donner leurs avis sur les pratiques culturelles transmises (Court et Henri-Panabière, 2012).

Montrer sa spécificité, en tant qu'individu à part entière, au sein du groupe familial peut passer par la transmission de compétences (notamment numériques) à ses parents ou ses grands-parents. Déjà, dans les années 1970, Margaret Mead annonçait un mouvement de renversement dans la transmission éducative : initialement descendante (des parents vers les enfants), celle-ci serait devenue ascendante (des enfants vers les parents) [Mead, 1971]. Laurence Le Douarin et Vincent Caradec (2009) montrent, en effet, que les adolescents peuvent être mobilisés pour gérer l'informatique au sein du foyer. C'est surtout le cas dans les familles populaires ; les parents continuent d'être les principales ressources dans les catégories aisées, même si des rivalités père/fils peuvent s'instaurer (Le Douarin, 2014 ; Lelong, 2003). Par ailleurs, la transmission, prenant la forme d'une « rétro-socialisation », se fait, dans certains cas, des petits-enfants vers les grands-parents (mais également dans le sens inverse). Ainsi, les deux sociologues évoquent le fait que des retraités sont accompagnés par leurs petits-enfants dans leur apprentissage des technologies de l'information et de la communication (TIC) mais décrivent surtout comment ces nouvelles technologies prennent place dans les relations entre grands-parents et petits-enfants, en permettant ou non de maintenir un lien. Cette recherche fait preuve d'originalité, au vu du manque de travaux sur cette nouvelle forme de transmission et plus largement sur les relations entre les adolescents et leurs grands-parents, alors que le <sup>xxi</sup><sup>e</sup> siècle a été désigné comme le « siècle des grands-parents » (Attias-Donfut et Segalen, 2001).

## CONCLUSION : QUELQUES PISTES POUR LA RECHERCHE EN SCIENCES SOCIALES

---

Cette revue de littérature met au jour un certain nombre de constats historiques et actuels sur les relations entre les adolescents et leur famille et analyse, plus largement, l'âge particulier qu'est l'adolescence. Elle mobilise des approches disciplinaires variées qui se distancient des inquiétudes communément véhiculées derrière la thématique de la « crise ». Néanmoins, sans prôner l'exhaustivité, ce travail de synthèse révèle certaines limites et zones d'ombre en attente d'exploration.

Plusieurs fois pointée, la principale difficulté des recherches sur l'adolescence tient à la délimitation de la population d'étude. Ainsi, en parcourant les différents travaux cités, le lecteur qui s'attend à avoir une photographie statistique précise des caractéristiques des adolescents français d'aujourd'hui risque de rester sur sa faim, ces derniers étant fréquemment englobés dans la jeunesse ou dans l'enfance. La variation de la catégorie d'âge de référence dans les enquêtes – notamment statistiques – ne tient pas uniquement à des désaccords entre chercheurs ; c'est aussi parce que l'adolescence n'est pas une catégorie de l'action publique que les chiffres manquent pour la décrire. Toutefois, il ne faut pas conclure trop vite à une pénurie de données statistiques : celles-ci existent lorsqu'il s'agit de pointer les potentielles difficultés adolescentes en termes de santé, d'insertion ou de délinquance. Elles portent ainsi sur des thématiques marquées par des représentations négatives à l'égard de l'adolescence, notamment populaires, et ne diffusent pas l'image d'une « adolescence-ressource ». L'entrée par le système scolaire, plus précisément par le collège, est alors pertinente pour étudier les comportements des adolescents, l'école ayant le mérite de réunir l'adolescence dans un même lieu, tout en continuant à maintenir ses lignes de fracture.

Politiques publiques et études en sciences sociales – soit les deux parties de cette revue de littérature – s'articulent également lorsqu'on s'intéresse aux familles des adolescents. En effet, ce sont surtout les parents qui occupent le devant de la scène, aussi bien dans les actions publiques – comme l'atteste la politique de « soutien à la parentalité » centrée sur les parents – que dans les recherches sociologiques, qui se consacrent encore peu aux relations entre l'adolescent et les autres membres de sa famille. Par exemple, les quelques études françaises analysant les comportements des fratries font figure d'exception et se focalisent bien souvent sur l'accompagnement scolaire. Ou encore, les recherches sur la figure grand-parentale – encore pertinente même à l'époque de la famille contemporaine – et plus précisément celles sur les relations tissées entre les grands-parents et leurs petits-enfants ne privilégient pas les adolescents. Pourtant, adolescents et grands-parents pourraient être des acteurs incarnant le renversement de la transmission intergénérationnelle, notamment à l'ère du numérique. Mais les travaux manquent encore pour approfondir cet aspect.

En somme, les recherches en sciences sociales désirant faire de l'adolescence leur objet ont encore de belles heures devant elles, d'autant plus lorsqu'elles se centrent sur les représentations, les points de vue, les expériences des adolescents, encore peu pris en compte par les politiques publiques.



## BIBLIOGRAPHIE

---

Allouch A., 2013, *L'ouverture sociale comme configuration. Pratiques et processus de sélection et de socialisation des milieux populaires dans les établissements d'élite. Une comparaison France-Angleterre*, Thèse de doctorat en science politique sous la direction d'Agnes van Zanten, IEP, Paris.

Alwin D. F., 1988, « From obedience to autonomy : changes in traits desired in children, 1924-1978 », *Public Opinion Quarterly*, vol. 52/1, p. 33-52.

Amsellem-Mainguy Y., 2007, *La contraception d'urgence. Analyse sociologique des pratiques contraceptives de jeunes femmes*, Thèse de doctorat en sociologie sous la direction de François de Singly, Université Paris Descartes (<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00903733/document>).

Amsellem-Mainguy Y., 2016, « Les grossesses à l'adolescence en France », INJEP/Fiche Repère, Paris, 4 p. ([www.injep.fr/sites/default/files/documents/fr36\\_grossesses\\_ado.pdf](http://www.injep.fr/sites/default/files/documents/fr36_grossesses_ado.pdf)).

Amsellem-Mainguy Y., Mardon A., 2011, *Partir en vacances entre jeunes : l'expérience des colos. Rapport sur les accueils collectifs de mineurs - volume 2*, INJEP/Rapport d'étude, Paris ([www.injep.fr/sites/default/files/documents/ACM\\_Rapport\\_Volume2\\_DEF.pdf](http://www.injep.fr/sites/default/files/documents/ACM_Rapport_Volume2_DEF.pdf)).

Ariès P., 1960, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Le Seuil, Paris.

Attias-Donfut C., 2008, « Les grands-parents en Europe : de nouveaux soutiens de famille », *Informations sociales*, n° 149, p. 54-67.

Attias-Donfut C., Segalen M. (dir.), 2001, *Le siècle des grands parents. Une génération phare, ici et ailleurs*, Autrement, Paris.

Attias-Donfut C., Segalen M., 1998, *Grands-parents. La famille à travers les générations*, Odile Jacob, Paris.

Ayral S., 2011, *La fabrique des garçons. Sanctions et genre au collège*, Presses universitaires de France, Paris.

Bajos N., Bozon M. (dir.), 2008, *Enquête sur la sexualité en France. Pratiques, genre et santé*, La Découverte, Paris.

Balleys, C., 2015, *Grandir entre adolescents. À l'école et sur Internet*, Presses polytechniques et universitaires romandes, Lausanne (Suisse).

Bantigny L. 2007a, « De l'usage du blouson noir. Invention médiatique et utilisation politique du phénomène « blousons noirs » (1959-1962) », in Mohammed M., Mucchielli L. (dir.), *Les bandes de jeunes. Des « blousons noirs » à nos jours*, La Découverte, Paris, p. 19-38.

Bantigny L., 2007b, *Le plus bel âge ? Jeunes et jeunesse en France de l'aube des « Trente Glorieuses » à la guerre d'Algérie*, Fayard, Paris.

Bantigny L. 2009, « Le mot "jeune", un mot de vieux ? La jeunesse du mythe à l'histoire », in Bantigny L., Jablonka I. (dir.), *Jeunesse oblige. Histoire des jeunes en France. XIX<sup>e</sup>-XXI<sup>e</sup> siècle*, Presses universitaires de France, Paris, p. 5-18.

Barrère A., 2011, *L'éducation buissonnière. Quand les adolescents se forment par eux-mêmes*, Paris, Armand Colin.

Barrère A., 2013, *École et adolescence. Une approche sociologique*, De Boeck, Bruxelles (Belgique).

Bastard B., 2006, « Une nouvelle police de la parentalité », *Enfances Familles Générations*, n° 5, p. 1-9 (<http://id.erudit.org/iderudit/015783ar>).

Baudelot C., Establet R., 1992, *Allez les filles !*, Le Seuil, Paris.

Baumrind, D., 1966, « Effects of authoritative parental control on child behavior », *Child Development*, vol. 37/4, p. 887-904.

Beaud S., Pialoux M., 2003, *Violences urbaines, violences sociales. Genèse des nouvelles classes dangereuses*, Fayard, Paris.

Beck F., Maillachon F., Obradovic I., 2014, *Adolescences ? Comprendre vite et mieux*, Belin, Paris.

Becker S. H., 1985, *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Métailié, Paris. (Ouvrage original publié en 1963 aux États-Unis sous le titre *Outsiders*.)

Becquet, V., 2008, *Dix ans de conseils de la jeunesse. De l'expérimentation à la reconnaissance institutionnelle*, Éditions de l'INJEP, Marly-le-Roi.

Becquet V., Linares C. de (dir.), 2005, *Quand les jeunes s'engagent. Entre expérimentations et constructions identitaires*, L'Harmattan/INJEP, Paris.

Becquet V., Loncle P., Van de Velde C. (dir.), 2012, *Politiques de jeunesse : le grand malentendu*, Champ social éditions, Nîmes.

Bedin V. (dir.), 2009, *Qu'est-ce que l'adolescence ?*, Éditions Sciences humaines, Auxerre, 2009.

Belotti E. G., 1973, *Du côté des petites filles*, Éditions des femmes, Paris.

Bereni L., Chauvin S., Jaunait A., Revillard A., 2008, *Introduction aux gender studies*, De Boeck, Bruxelles (Belgique).

Berry V., 2012, *L'expérience virtuelle. Jouer, vivre, apprendre dans un jeu vidéo*, Presses universitaires de Rennes, Rennes.

Bidart C., 1997, *L'amitié un lien social*, La Découverte, Paris.

Bier B., 2010, *Politiques de jeunesse et politiques éducatives. Citoyenneté, éducation, altérité*, L'Harmattan/INJEP, Paris.

Blanchard V., Revenin R., 2011, « Justice des mineurs, travail social et sexualité juvénile dans le Paris des années 1950 : une prise en charge genrée », *Les Cahiers de Framespa*, n° 7, 2011 (<http://framespa.revues.org/697>).

Blaya C. (coord.), 2015, « Cyberviolence et école », *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n° 33.

Boisson M., Verjus A., 2004, *La parentalité, une action de citoyenneté. Une synthèse des travaux récents sur le lien familial et la fonction parentale (1993-2004)*, CNAF/Dossier d'étude, n° 82, Paris.

Bonte M-C., 1997, *Du métier d'écolier au métier de collégien. Approche ethnosociologique de l'entrée au collège*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation sous la direction de Jean-Claude Forquin, université de Rouen.

Borzekowski D. L. G., Robinson T. N., 2005, « The remote, the mouse, and the no. 2 pencil. The household media environment and academic achievement among third grade students », *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, n° 159, vol. 7, p. 607-613.



- Boucher M., 2011, *Gouverner les familles. Les classes populaires à l'épreuve de la parentalité*, L'Harmattan, Paris.
- Boucher M., 2012, « Le travail social face aux familles populaires : la "nébuleuse" de la parentalité en question », *Pensée plurielle*, n° 29, p. 75-98.
- Bourdieu P., 1978, « La jeunesse n'est qu'un mot », in Métaillé A-M., Thiveaud J-M. (dir.), *Les jeunes et le premier emploi*, Association des Ages, Paris, p. 520-530.
- Brown B. B., Braun M. T., 2013, « Peer relations », in Proctor C., Linley P. A. (dir.), *Research, Applications, and Interventions for Children and Adolescents*, Springer, New York (États-Unis), p. 149-164.
- Camp-Pietrain E., 2016, « La participation au référendum de 2014 en Écosse : un sursaut démocratique », *Observatoire de la société britannique*, n° 18, 2016, p. 77-101.
- Caron J-C., 2009, « La jeunesse dans la France des notables. Sur la construction politique d'une catégorie sociable (1815-1870) », in Bantigny L., Jablonka I. (dir.), *Jeunesse oblige. Histoire des jeunes en France. XIX<sup>e</sup>-XXI<sup>e</sup> siècle*, Presses universitaires de France, Paris, p. 21-35.
- Carra C., Faggianelli D., 2011, *Les violences à l'école*, Presses universitaires de France, Paris.
- Carra C., Sicot F., 1997, « Une autre perspective sur les violences scolaires : l'expérience de victimation », in Charlot B., Emin J-C. (dir.), *Violences à l'école. État des savoirs*, Armand Colin, Paris.
- Charlot B., Emin J-C. (coord.), 1997, *Violences à l'école. État des savoirs*, Armand Colin, Paris.
- Chauvière M., 2008, « La parentalité comme catégorie de l'action publique », *Informations sociales*, n° 149, p. 16-29 ([www.cairn.info/revue-informations-sociales-2008-5-page-16.html](http://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2008-5-page-16.html)).
- Chobeaux F., Goguel d'Allondans T., 2016, « Adolescence et travail social », in Jeffrey D. et al., (dir.), *Penser l'adolescence*, Presses universitaires de France, Paris.
- Cicchelli V., 2008, « Les nouvelles formes d'engagement en France. Dispositifs institutionnels et participations juvéniles », in Cavalli A. et al., *Deux pays, deux jeunesse ? La condition juvénile en France et en Italie*, Presses universitaires de Rennes, p. 87-94.
- Cicchelli V., 2010, « La jeunesse en Europe : modes d'interventions publiques, savoirs sociologiques et réalités sociales », *Politiques sociales et familiales*, n° 102, p. 103-112 ([www.persee.fr/doc/caf\\_2101-8081\\_2010\\_num\\_102\\_1\\_2564](http://www.persee.fr/doc/caf_2101-8081_2010_num_102_1_2564)).
- Cicchelli V., 2011, « Introduction », *Informations sociales*, n° 165-166, p. 4-6 ([www.cairn.info/revue-informations-sociales-2011-3-page-4.htm](http://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2011-3-page-4.htm)).
- Ciosi L., 2014, « Projets participatifs avec des adolescents : les conditions de leur implication », *Informations sociales*, n° 181, p. 42-49 ([www.cairn.info/revue-informations-sociales-2014-1-page-42.htm](http://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2014-1-page-42.htm)).
- Ciosi L., Jarvin M., 2012, *Étude évaluative de la politique familiale jeunesse. Expérimentations adolescents (2010-2012)*, CNAF/Dossier d'étude n° 158, 2012 ([www.caf.fr/sites/default/files/cnaf/Documents/Dser/dossier\\_etudes/dossier\\_158-adolescents.pdf](http://www.caf.fr/sites/default/files/cnaf/Documents/Dser/dossier_etudes/dossier_158-adolescents.pdf)).
- Claes M., 2004, « Les relations entre parents et adolescents : un bref bilan des travaux actuels », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 33/2, p. 205-226.
- Claes M., 2003, *L'univers social des adolescents*, Les Presses de l'Université de Montréal, Montréal (Canada).
- Clair I., 2008, *Les jeunes et l'amour dans les cités*, Armand Colin, Paris.

Claisse, G. *et al.*, 2002, *Des différenciations aux inégalités de motorisation des ménages*, Rapport pour le PREDIT-PUCA, Laboratoire d'économie des transports, Lyon.

Commaille J., Martin C., 1998, *Les enjeux politiques de la famille*, Bayard, Paris.

Coslin P. G., 2007, *La socialisation de l'adolescent*, Armand Colin, Paris.

Court M., Henri-Panabière G., 2012, « La socialisation culturelle au sein de la famille : le rôle des frères et sœurs », *Revue française de pédagogie*, n° 179, p. 5-16 (<https://rfp.revues.org/3641>).

Cousin O., Felouzis G., 2002, *Devenir collégien : l'entrée en classe de sixième*, Issy-les-Moulineaux, ESF.

Crépin C., 2011, « Quelques données sur l'autonomie des jeunes en Europe », *Informations sociales*, n° 165-166, p. 8-12 ([www.cairn.info/revue-informations-sociales-2011-3-page-8.htm](http://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2011-3-page-8.htm))

Dagnaud M. 2009, « Les enfants acteurs de l'économie », in Bedin V. (dir.), *Qu'est-ce que l'adolescence ?* Sciences humaines éditions, Auxerre.

Daly M., Martin C., 2013, « Le soutien à la parentalité », *Informations sociales*, n° 175, p. 120-128 ([www.cairn.info/revue-informations-sociales-2013-1-page-120.htm](http://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2013-1-page-120.htm)).

Damon J., 2006, *Les politiques familiales*, Presses universitaires de France, Paris.

Danic I., 2009, « La culture des 12-15 ans. Une résistance feutrée à une domination douce », in Bedin V. (dir.), *Qu'est-ce que l'adolescence ?*, Éditions Sciences humaines, Auxerre.

Darmon M., 2008, *Devenir anorexique. Une approche sociologique*, La Découverte, Paris.

David O., Le Grand E., Loncle P., 2012, « Systèmes locaux et action publique : l'exemple des jeunes vulnérables », *Agora débats/jeunesses*, n° 62, p. 81-95.

Debarbieux E., Garnier A., Montoya Y., Tichit L., 1999, *La violence en milieu scolaire. Tome 2. Le désordre des choses*, ESF, Paris.

Debarbieux E., 2006, *Violence à l'école : un défi mondial ?*, Armand Colin, Paris.

Depeau S., 2008, « Radiographie des territoires de la mobilité des enfants en milieu urbain. Comparaison entre Paris intra-muros et banlieue parisienne », *Enfances Familles Générations*, n° 8, ([www.erudit.org/fr/revues/efg/2008-n8-efg2296/018489ar](http://www.erudit.org/fr/revues/efg/2008-n8-efg2296/018489ar)).

Depoilly S., 2013, « Co-construction et processus d'étiquetage de la déviance en milieu scolaire. Filles et garçons face au traitement de la transgression scolaire », *Déviance et société*, vol. 37/2, p. 207-227.

Desplechin M., Bouët J., *Consultation sur l'éducation artistique et culturelle : « Pour un accès de tous les jeunes à l'art et à la culture »*, Ministère de la culture et de la communication, 2013 ([www.culturecommunication.gouv.fr/content/download/59724/460175/version/3/file/130130%20Rapport%20EAC%20vF.pdf](http://www.culturecommunication.gouv.fr/content/download/59724/460175/version/3/file/130130%20Rapport%20EAC%20vF.pdf)).

Détrez C., 2011, « Des Shonens pour les garçons, des shojos pour les filles ? Apprendre son genre en lisant des mangas », *Réseaux*, n° 168-169, p. 165-186 ([www.cairn.info/revue-reseaux-2011-4-page-165.htm](http://www.cairn.info/revue-reseaux-2011-4-page-165.htm)).

Détrez C., 2014, « Les loisirs à l'adolescence : une affaire sérieuse », *Informations sociales*, n° 181, p. 8-18 ([www.cairn.info/revue-informations-sociales-2014-1-page-8.htm](http://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2014-1-page-8.htm)).

Donnat O. (dir.), 1998, *Les pratiques culturelles des Français. Enquête 1997*, La Documentation française, Paris.

- Donnat O., 2009, *Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique. Enquête 2008*, La Découverte/Ministère de la culture, Paris, 2009.
- Donzelot J., 1977, *La police des familles*, Minuit, Paris.
- Dorard G., Bungener C., Berthoz S., 2013, « Estime de soi, soutien social perçu, stratégies de coping, et usage de produits psychoactifs à l'adolescence », *Psychologie française*, vol. 58/2, p. 107-121.
- Dubet F., 1996, « Des jeunessees et des sociologies. Le cas français », *Sociologie et sociétés*, vol. 28/1, p. 23-35 (<http://id.erudit.org/iderudit/001202ar>).
- Dubet F., Lapeyronnie D., 1992, *Les quartiers d'exil*, Le Seuil, Paris.
- Dubet F., Martuccelli D., 1996, *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Le Seuil, Paris.
- Dupuy G., Coutard O., Fol S., Froud J., Williams K., 2001, *La pauvreté entre assignation territoriale et dépendance automobile*, PREDIT-PUCA, Université de Manchester, Université Paris X, LATTES-ENPC, Paris.
- Durkheim E., 1925, *L'éducation morale*, Presses universitaires de France, Paris.
- Duru-Bellat M., 1990, *L'École des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux*, L'Harmattan, Paris.
- Eichhorn, J., 2014, « Newly enfranchised voters: political attitudes of under 18-year olds in the context of the referendum on Scotland's constitutional future », *Scottish Affairs*, vol. 23/3, p. 342-353.
- Esterlé-Hedibel M., 1999, « La marque de l'étranger. La construction d'identités délinquantes chez les jeunes d'origine maghrébine », in Bessette J-M. (dir.), *Crimes et cultures. xxxii<sup>e</sup> congrès de l'Association française de criminologie, Besançon, décembre 1998*, L'Harmattan, Paris, p. 137-146.
- Faucher E., 2014, « Focus. Les dispositifs de la branche Famille pour soutenir les loisirs des enfants et des adolescents », *Informations sociales*, n° 181, p. 30-33 ([www.cairn.info/revue-informations-sociales-2014-1-page-30.htm](http://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2014-1-page-30.htm)).
- Fize M., 2003, *Ne m'appellez plus jamais crise ! Parler de l'adolescence autrement*, Erès, Toulouse.
- Fize M., 2007, *Le livre noir de la jeunesse*, Presses de la Renaissance, Paris.
- Fortin, A., Després, C., 2008 « Introduction : villes denses, villes diffuses, quelles mobilités pour quelles familles ? », *Enfances Familles Générations*, n° 8, (<http://www.erudit.org/fr/revues/efg/2008-n8-efg2296/018488ar/>).
- Galland O., 1984, *Les jeunes*, La Découverte, Paris.
- Galland O., [1991] 2011, *Sociologie de la jeunesse. L'entrée dans la vie*, Armand Colin, Paris.
- Galland O., 2001, « Adolescence, post-adolescence, jeunesse : retour sur quelques interprétations », *Revue française de sociologie*, vol. 42/4, p. 611-640 ([www.persee.fr/doc/rfsoc\\_0035-2969\\_2001\\_num\\_42\\_4\\_5391](http://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_2001_num_42_4_5391)).
- Galland O., 2008, « Une nouvelle adolescence », *Revue française de sociologie*, vol. 49/4, p. 819-826 ([www.cairn.info/revue-francaise-de-sociologie-1-2008-4-page-819.htm](http://www.cairn.info/revue-francaise-de-sociologie-1-2008-4-page-819.htm)).
- Galland O., 2010, « Une nouvelle classe d'âge ? », *Ethnologie française*, vol. 40/1, p. 5-10 ([www.cairn.info/revue-ethnologie-francaise-2010-1-page-5.htm](http://www.cairn.info/revue-ethnologie-francaise-2010-1-page-5.htm)).
- Génolini J-P., Clément J-P., 2010, « Lutter contre la sédentarité. L'incorporation d'une nouvelle morale de l'effort », *Sciences sociales et sport*, n° 3, p. 133-156.

Génolini J-P., Perrin C., 2016, « La jeunesse au crible des enquêtes de santé. Les figures de l'adolescence dans les rapports HBSC de 1994 à 2010 », *Agora débats/jeunesses*, Hors série, p. 23-36 ([www.cairn.info/revue-agora-debats-jeunesses-2016-4-page-23.htm](http://www.cairn.info/revue-agora-debats-jeunesses-2016-4-page-23.htm)).

Gerbod P., 1968, *La vie quotidienne dans les lycées et les collèges au XIX<sup>e</sup> siècle*, Hachette, Paris.

Gibson M., Gándara P., Koyama, J., 2004, *Schools Connections. US Mexican Youth, Peers and School Achievements*, Teachers college press, New York (États-Unis).

Giovannoni L., 2008, « La "démission parentale", facteur majeur de délinquance : mythe ou réalité ? », *Sociétés et jeunes en difficulté* [En ligne], n° 5, (<http://sejed.revues.org/3133>).

Giral M., 2002, *Les Adolescents : enquête sur les nouveaux comportements de la génération Casimir*, Le Pré aux clercs, Paris.

Glasman D., 2001, *L'accompagnement scolaire. Sociologie d'une marge de l'école*, Presses universitaires de France, Paris.

Glevarec H., 2009, *La culture de la chambre, préadolescence et culture contemporaine dans l'espace familial*, La Documentation française, Paris.

Glevarec H., 2012, *La sériophilie, sociologie d'un attachement culturel*, Ellipses, Paris.

Godeau E., Pacoricona Alfaro D. L., 2016, « Comparaisons entre les données nationales et internationales de l'enquête », *La santé des collégiens en France/2014. Données françaises de l'enquête internationale Health Behaviour in School-aged Children (HBSC)*, Santé publique France, Saint-Maurice, (<http://inpes.santepubliquefrance.fr/CFESBases/catalogue/pdf/1740.pdf>).

Granovetter M. S., 1973, « The strength of weak ties », *The American Journal of Sociology*, n° 78, p. 1360-1380 ([https://sociology.stanford.edu/sites/default/files/publications/the\\_strength\\_of\\_weak\\_ties\\_and\\_exch\\_w-gans.pdf](https://sociology.stanford.edu/sites/default/files/publications/the_strength_of_weak_ties_and_exch_w-gans.pdf)).

Grimault-Leprince A., Merle P., 2008, « Les sanctions au collège. Les déterminants sociaux de la sanction et leur interprétation », *Revue française de sociologie*, vol. 49/2, p. 231-267 ([www.cairn.info/article.php?ID\\_ARTICLE=RFS\\_492\\_0231](http://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=RFS_492_0231)).

Haddak M. M., Pochet P., Licaj I., Vari J., Randriantovomanana E., Hours M. et al., 2009, *Inégalités sociales et territoriales de mobilité et d'exposition au risque routier chez les jeunes, état de l'art*, Rapport intermédiaire n° 1 du projet Isomerr Jeunes (<https://hal.archives-ouvertes.fr/halshs-00667569/document>).

Hall G. S., 1904, *Adolescence*, Appelton, New-York (États-Unis).

Haudiquet A., Roekens N., 2012, « La parentalité à l'épreuve de la responsabilisation juridique », *Empan*, n° 88, p. 123-133.

Ion J., 1997, *La fin des militants ?*, L'Atelier, Paris.

Jablonka I., 2009, « Le nom des jeunes sans nom », in Bantigny L., Jablonka I. (dir.), *Jeunesse oblige. Histoire des jeunes en France. XIX<sup>e</sup>-XXI<sup>e</sup> siècle*, Presses universitaires de France, Paris, p. 277-294.

Janssen I., Boyce W.F., Pickett W., 2012, « Screen time and physical violence in 10 to 16-year-old Canadian youth », *International Journal of Public Health*, vol 57/2, p. 325-331.

Jeffrey D., Lachance J., Le Breton D. (dir.), 2016, *Penser l'adolescence*, Presses universitaires de France, Paris.

- Jouët J., Pasquier D., 1999, « Les jeunes et la culture de l'écran. Enquête nationale auprès des 6-17 ans », *Réseaux*, n° 92-93, vol. 17, p. 25-102 ([www.persee.fr/doc/reso\\_0751-7971\\_1999\\_num\\_17\\_92\\_2115#reso\\_0751-7971\\_1999\\_num\\_17\\_92\\_T1\\_0029\\_0000](http://www.persee.fr/doc/reso_0751-7971_1999_num_17_92_2115#reso_0751-7971_1999_num_17_92_T1_0029_0000)).
- Kakpo S., 2012, *Les devoirs à la maison. Mobilisation et désorientation des familles populaires*, Presses universitaires de France, Paris.
- Kellerhals J., Montandon C., 1991, *Les stratégies éducatives des familles*, Delachaux et Niestlé, Paris.
- Kellerhals, J., Montandon, C., Ritschard, G., Sardi, M., 1992, « Le style éducatif des parents et l'estime de soi des adolescents », *Revue française de sociologie*, vol. 33/3, p. 313-333.
- Koebel M., 1997, *Le recours à la jeunesse dans l'espace politique local. Les conseils de jeunes en Alsace*, Thèse de sociologie sous la direction de Bernard Michon, Université de Strasbourg.
- Labadie F., 2001, « L'évolution de la catégorie jeune dans l'action publique depuis 25 ans », *Recherches et prévisions*, n° 65, p. 19-29.
- Lachance J., Mathiot L., St-Germain P., 2016, « Cultures adolescentes », in Jeffrey D. et al. (dir.), *Penser l'adolescence*, Presses universitaires de France, Paris, p. 33-43.
- Lautrey, J., 1980, *Classe sociale, milieu familial, intelligence*, Presses universitaires de France, Paris.
- Le Breton D., 2013, *Une brève histoire de l'adolescence*, éditions J.-C. Béhar, Paris.
- Le Douarin L., 2014, « Usages des nouvelles technologies en famille », *Informations sociales*, n° 181, p. 62-71 ([www.cairn.info/revue-informations-sociales-2014-1-page-62.htm](http://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2014-1-page-62.htm))
- Le Douarin L., Caradec V., 2009, « Les grands-parents, leurs petits-enfants et les "nouvelles" technologies de communication », *Dialogue. Le couple et la famille*, n° 186, p. 25-35 ([www.cairn.info/revue-dialogue-2009-4-page-25.htm](http://www.cairn.info/revue-dialogue-2009-4-page-25.htm)).
- Le Gall D., Le Van C., 2010, « Le premier rapport sexuel : récits féminins versus récits masculins », *Agora débats/jeunesses*, n° 56, 2010/3, p. 63-72 ([www.cairn.info/revue-agora-debats-jeunesses-2010-3-page-63.htm](http://www.cairn.info/revue-agora-debats-jeunesses-2010-3-page-63.htm)).
- Le Pajolec S., 2007, « Le cinéma des blousons noirs », in Mohammed M., Mucchielli L. (dir.), *Les bandes de jeunes. Des « blousons noirs » à nos jours*, La Découverte, Paris, p. 61-81.
- Le Pape M-C., 2014, « Qu'est-ce qu'un "bon" parent ? Analyse des images véhiculées par les affiches et brochures des campagnes de santé publique », in Martin C. (dir.), « *Être un bon parent* ». *Une injonction contemporaine*, Presses de l'EHESP, Rennes.
- Le Van C., 2002, « La grossesse à l'adolescence : une singularité plurielle », in Juan S., Le Gall D. (dir.), *Conditions et genres de vie. Chroniques d'une autre France*, L'Harmattan, Paris, p. 395-406.
- Léger D., Richard J.-B., Godeau E., Beck F., 2012, « La chute du temps de sommeil au cours de l'adolescence. Résultats de l'enquête HBSC 2010 menée auprès des collégiens », *BEH. Bulletin épidémiologique hebdomadaire*, n° 44-45, p. 515-517.
- Lelong B., 2003, « Quel "fossé numérique" ? Clivages sociaux et appropriation des nouvelles technologies », in Maigret É. (dir.), *Communication et médias*, La Documentation française, Paris, p. 112-116.
- Lepoutre D., 1997, *Cœur de banlieue. Codes, rites et langages*, Odile Jacob, Paris.

Lesnard L., Cousteaux A-S., Le Hay V., Chanvrlil F., 2011, « Trajectoires d'entrée dans l'âge adulte et États-providence », *Informations sociales*, n° 165-166, p. 16-24 ([www.cairn.info/revue-informations-sociales-2011-3-page-16.htm](http://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2011-3-page-16.htm)).

Loncle P., 2007, « Évolutions des politiques locales de jeunesse », *Agora débats/jeunesses*, n° 43, p. 12-28 ([www.cairn.info/revue-agora-debats-jeunesses-2007-1-page-12.htm](http://www.cairn.info/revue-agora-debats-jeunesses-2007-1-page-12.htm)).

Loncle P., 2010, *Politiques de jeunesse. Les défis majeurs de l'intégration*, Presses universitaires de Rennes, Rennes.

Loncle P., 2012, « Politiques de jeunesse : de quoi parle-t-on ? », in Becquet *et al.* (dir.), *Politiques de jeunesse : le grand malentendu*, Champ social éditions, Nîmes, p. 16-31.

Loncle-Moriceau P., 1998, « Les politiques locales de jeunesse : laboratoire d'expérimentations territoriales ou politiques publiques transversales ? », *Politiques et management public*, vol. 16, n° 3, p. 93-115 ([www.persee.fr/doc/pomap\\_0758-1726\\_1998\\_num\\_16\\_3\\_2199](http://www.persee.fr/doc/pomap_0758-1726_1998_num_16_3_2199)).

Loncle P., Muniglia V., 2010, « Les catégorisations de la jeunesse en Europe au regard de l'action publique », *Politiques sociales et familiales*, n° 102, p. 9-20.

Maillochon F., Ehlinger V., Godeau E., 2016, « L'âge "normal" au premier rapport sexuel. Perceptions et pratiques des adolescents en 2014 », *Agora débats/jeunesses*, Hors série, p. 37-56 ([www.cairn.info/revue-agora-debats-jeunesses-2016-4-page-37.htm](http://www.cairn.info/revue-agora-debats-jeunesses-2016-4-page-37.htm)).

Malochet, V., 2011, *Aide à la parentalité. Étude sur la politique régionale de soutien aux structures porteuses de projet (2000-2010)*, IAU Île-de-France, (<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00742866/document>).

Marcelli D., 2006, *L'enfant, chef de la famille. L'autorité de l'infantile*, Albin Michel, Paris.

Martin C., 2003, *La parentalité en questions. Perspectives sociologiques*, Rapport pour le Haut Conseil de la population et de la famille, Paris ([www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/034000552.pdf](http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/034000552.pdf)).

Martin, C., 2004, « Les politiques de l'enfance en Europe », in de Singly F. (dir.), *Enfants adultes. Vers une égalité de statuts ?*, Universalis, Paris, p. 171-182.

Martin C., 2014, « « Mais que font les parents ? » Construction d'un problème public », in Martin C. (dir.), « Être un bon parent ». *Une injonction contemporaine*, Presses de l'EHESP, Rennes.

Martin O., Dagiral É. (dir.), 2016, *L'ordinaire d'internet. Le web dans nos pratiques et relations sociales*, Armand Colin, Paris.

Martuccelli D., 2008, « La socialisation des lycéens en France », in Cavalli *et al.* (dir.), *Deux pays, deux jeunesses ? La condition juvénile en France et en Italie*, Presses universitaires de Rennes, Rennes, p. 109-118.

Mascheroni G., Cuman A., 2014, *Net Children Go Mobile. Final Report*, Educatt, Milan (<http://netchildrengomobile.eu/reports/>).

Massot M.-H., Zaffran J., 2007, « Auto-mobilité urbaine des adolescents franciliens », *Espace Populations Sociétés*, n° 2-3, p. 227-241.

Mauger G., 2001, « Élection parentale, élection scolaire », in Huerre P., Renard L. (dir.), *Parents et adolescents. Des interactions au fil du temps*, Erès, Toulouse.

Mauger G., 2007, « Postface : le monde des bandes », in Mohammed M., Mucchielli L. (dir.), *Les bandes de jeunes. Des « blousons noirs » à nos jours*, La Découverte, Paris, p. 379-396.

- Mauger G., Bendi R., Von Wolffersdorff C. (dir.), 1994, *Jeunesses et sociétés*, Armand Colin, Paris.
- Mauger G., Fossé-Poliak C., 1983, « Les loubards », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 50/1, p. 49-68 ([www.persee.fr/doc/arss\\_0335-5322\\_1983\\_num\\_50\\_1\\_2206](http://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1983_num_50_1_2206)).
- Maurice A., 2014, *Les préadolescents comme ressorts des actions de santé publique. Analyse d'un projet d'éducation alimentaire en collège*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation sous la direction de Régine Sirota et Séverine Gojard, Université Paris Descartes (<http://prodinra.inra.fr/ft?id=C6882623-F3CA-4F4F-A036-B64B5AF2E80C>).
- Mead M., 1963, *Adolescence à Samoa*, Plon, Paris. (Ouvrage original publié en 1928 aux États-Unis sous le titre *Coming of Age in Samoa*.)
- Mead M., 1971, *Le fossé des générations*, Denoël, Paris.
- Ménard F., Zucker E., 2007, « Parcourir les espaces du proche, de l'intime à la cité », *Sociétés et jeunesses en difficulté* [En ligne], n° 4 (<https://sejed.revues.org/2223>).
- Mendousse P., 1909, *L'âme de l'adolescent*, F. Alcan, Paris.
- Merle P., 2001, « Les droits des élèves. Droits formels et quotidien scolaire des élèves dans l'institution éducative », *Revue française de sociologie*, n° 42, p. 81-115 ([www.persee.fr/doc/rfsoc\\_0035-2969\\_2001\\_num\\_42\\_1\\_5334](http://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_2001_num_42_1_5334)).
- Merle P., 2009 [2002], *La démocratisation de l'enseignement*, La Découverte/Syros, Paris.
- Metton-Gayon C., 2009, *Les adolescents, leur téléphone et Internet. « Tu viens sur msn ? »*, L'Harmattan/INJEP, Paris.
- Mohammed M., Mucchielli L. (dir.), 2007, *Les bandes de jeunes. Des « blousons noirs » à nos jours*, La Découverte, Paris.
- Moignard B., 2010, « Violence à l'école : la faute au quartier ? », *Bistrot pédagogique*, n° 4, (<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbXhZWVwc2lkZnxneDo2MjVmZGQ5NDQwNGRkM2Q2>).
- Moignard B., 2008, *L'école et la rue : fabriques de délinquance*, Presses universitaires de France/Le Monde, Paris.
- Morin E., 1962, *L'esprit du temps. Essai sur la culture de masse*, Grasset, Paris.
- Mosconi N., 1983, « Rapports entre division sexuelle du travail et inégalités des chances entre les sexes à l'école », *Revue française de pédagogie*, vol. 62/1, p. 41-50 ([www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_1983\\_num\\_62\\_1\\_1866](http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1983_num_62_1_1866)).
- Moulin C., 2005, *Féminités adolescentes. Itinéraires personnels et fabrication des identités sexuées*, Presses universitaires de Rennes, Rennes.
- Mucchielli L., 2011, *L'invention de la violence. Des peurs, des crimes, des faits*, Fayard, Paris.
- Muxel, A., 2001, *L'expérience politique des jeunes*, Presses de Sciences Po, Paris.
- Neyrand G., 2010, « L'enfant comme référentiel ambigu des politiques publiques », *Informations sociales*, n° 160, 2010/4, p. 56-64 ([www.cairn.info/revue-informations-sociales-2010-4-page-56.htm](http://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2010-4-page-56.htm)).
- Neyrand G., 2011, *Soutenir et contrôler les parents. Le dispositif de parentalité*, Erès, Toulouse.

Ngantcha M., Janssen E., Godeau E., Spilka S., 2016, « Les pratiques d'écrans chez les collégiens. De la complexité de mesurer les usages », *Agora débats/jeunesses*, Hors série, p. 117-128 ([www.cairn.info/revue-agera-debats-jeunesses-2016-4-page-117.htm](http://www.cairn.info/revue-agera-debats-jeunesses-2016-4-page-117.htm)).

Octobre S., 2005, « La fabrique sexuée des goûts culturels. Construire son identité de fille ou de garçon à travers les activités culturelles », *Développement culturel*, n° 150, ([www.culture.gouv.fr/culture/editions/r-devc/dc150.pdf](http://www.culture.gouv.fr/culture/editions/r-devc/dc150.pdf)).

Octobre S., 2009, « Pratiques culturelles chez les jeunes et institutions de transmission : un choc de cultures ? », *Culture prospective*, n° 1 ([www2.culture.gouv.fr/culture/deps/2008/pdf/Cprospective09-1.pdf](http://www2.culture.gouv.fr/culture/deps/2008/pdf/Cprospective09-1.pdf)).

Octobre S., Berthomier N., 2011, « L'enfance des loisirs. Éléments de synthèse », *Culture Études*, n° 6 ([www.cairn.info/revue-culture-etudes-2011-6.htm](http://www.cairn.info/revue-culture-etudes-2011-6.htm)).

Octobre S., Détrez C., Mercklé P., Berthomier N., 2010, *L'enfance des loisirs. Trajectoires communes et parcours individuels de la fin de l'enfance à la grande adolescence*, DEPS/La Documentation française, Paris.

Oller A.-C., 2011, *Coaching scolaire, école, individu : l'émergence d'un accompagnement non disciplinaire en marge de l'école*, Thèse de doctorat en sociologie sous la direction de Dominique Glasman, Université de Savoie, Grenoble.

Parsons T., 1942, « Age and sex in the social structure of the United States », *American Sociological Review*, vol. 7/5, p. 604-618.

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

Pasquier D., 2008, « La montée des cultures générationnelles dans le contexte français », in Cavalli A. et al., (dir.), *Deux pays, deux jeunesses ? La condition juvénile en France et en Italie*, Presses universitaires de Rennes, Rennes, p. 209-216.

Paulo C., 2006, *Inégalités de mobilités : disparité des revenus, hétérogénéité des effets*, Thèse de doctorat en sciences économiques sous la direction de Gérard Claisse, Université Lyon 2 (<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00110553/document>).

Payet J.-P., 1995, *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*, Méridiens Klincksieck, Paris.

Peretti-Watel P., 2002, « Les "conduites à risque" des jeunes : défi, myopie ou déni ? », *Agora débats/jeunesses*, n° 27, p. 16-33.

Périer P., 2005, *École et familles populaires. Sociologie d'un différend*, Presses universitaires de Rennes, Rennes.

Perrot M., 2007, « Dans le Paris de la Belle Époque, les "Apaches", premières bandes de jeunes », *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, n° 67, p. 71-78.

Peugny C., 2013, *Le destin au berceau. Inégalités et reproduction sociale*, Le Seuil, Paris.

Pialoux M., 1979, « Jeunes sans avenir et travail intérimaire », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 26-27/1, p. 19-47 ([www.persee.fr/doc/arss\\_0335-5322\\_1979\\_num\\_26\\_1\\_2628](http://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1979_num_26_1_2628)).

Pioli D., 2006, « Le soutien à la parentalité : entre émancipation et contrôle », *Sociétés et jeunesses en difficulté* [En ligne], n° 1 (<http://sejed.revues.org/106>).



- Pochet P., Haddak M. M., Licaj I., Vari J., Randriantovomanana E., Mignot D., 2010, *Différenciations et inégalités sociales de mobilité chez les jeunes. Analyses de l'enquête ménages déplacements de Lyon 2005-2006* : Projet Isomerr Jeunes, Rapport intermédiaire n° 3 (<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00668549>).
- Pothen J., 2014, « Le comité national de soutien à la parentalité : ethnographie de l'élaboration d'une politique publique », in Martin C. (dir.), « *Être un bon parent* ». *Une injonction contemporaine*, Presses de l'EHESP, Rennes, p. 109-136.
- Pothen J., 2015, *Le soutien à la parentalité. Élaboration institutionnelle, écartisme de ses mises en œuvre professionnelles, réception par ses publics*, Thèse de doctorat en sociologie, sous la direction de Dominique Glasman, Université de Savoie, Grenoble.
- Prairat E., 2003, *La sanction en éducation*, Presses universitaires de France, Paris.
- Prost A., 1968, *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Armand Colin, Paris.
- Prost A., 1986, *L'enseignement s'est-il démocratisé ? Les élèves des lycées et collèges de l'agglomération d'Orléans de 1945 à 1980*, Presses universitaires de France, Paris.
- Prum P., 1991, *La punition au collège*, CRDP, Poitiers.
- Ramos E., 2011, « La cohabitation intergénérationnelle. Un angle d'approche pertinent du processus d'autonomisation des étudiants brésiliens et français ? », *Agora débats/jeunesses*, n° 59, p. 7-18 ([www.cairn.info/revue-agera-debats-jeunesses-2011-3-page-7.htm](http://www.cairn.info/revue-agera-debats-jeunesses-2011-3-page-7.htm)).
- Rayou, P., 1998, *La cité des lycéens*, L'Harmattan/INJEP, Paris.
- Renahy N., 2005, *Les gars du coin. Enquête sur une jeunesse rurale*, La Découverte, Paris.
- Renard F., 2011a, *Les lycéens et la lecture. Entre habitudes et sollicitations*, Presses universitaires de Rennes, Rennes.
- Renard F., 2011b, « *Maman et papa ils n'aiment pas trop le rap* ». *Les transmissions familiales à travers le prisme des loisirs d'enfants et d'adolescents*, Rapport pour le ministère de la culture et de la communication, GRS, ENS-LSH de Lyon.
- Renaut A., 2002, *La libération des enfants. Contribution philosophique à une histoire de l'enfance*, Bayard/Calman-Lévy, Paris.
- Richez, J-C., 2014, *États des lieux des dispositifs de participations des jeunes dans les ministères*, INJEP/Rapport d'étude, Paris ([www.injep.fr/sites/default/files/documents/dispositifs-participation-des-jeunes-rapport-injep-jc-richez-2014.pdf](http://www.injep.fr/sites/default/files/documents/dispositifs-participation-des-jeunes-rapport-injep-jc-richez-2014.pdf)).
- Roscoät E. du, Léon C., Godeau E., 2016, « Entre famille et pairs. Déterminants et effets du soutien social perçu chez les collégiens français », *Agora débats/jeunesses*, Hors série, p. 129-152 ([www.cairn.info/resume.php?ID\\_ARTICLE=AGORA\\_HS01\\_0129](http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=AGORA_HS01_0129)).
- Roudet B., 2001, « Droit des lycéens : une lente reconnaissance », *Perspectives documentaires en éducation*, n° 54, p. 47-51.
- Roudet, B., 2012, « Voter, ça les intéresse ? Participation électorale des jeunes et évolution du lien politique », *Jeunesses : études et synthèses*, n° 8.
- Roussel L., 2001, *L'enfance oubliée*, Odile Jacob, Paris.
- Rubi S., 2005, *Les « crapuleuses », ces adolescentes déviantes*, Presses universitaires de France, Paris.

Sas-Barondeau M., 2012, *La face cachée de la parentalité : une approche sociologique de l'accompagnement de la fonction parentale*, Thèse de doctorat en sociologie sous la direction de Jean-Marc Stébé, Université de Lorraine.

Servant P., 2016, « Minorité et seuils d'âge légaux », *Agora débats/jeunesses*, n° 74, p. 113-117.

Sharif I., Sargent J.D., 2006, « Association between television, movie, and video game exposure and school performance », *Pediatrics*, n° 4, vol. 118, p. 1061-1070.

Shaw C.R., 1929, *Delinquency Areas*, University of Chicago Press, Chicago (États-Unis).

Singly F. de, [1993] 2004, *Sociologie de la famille contemporaine*, Armand colin, Paris.

Singly F. de, 1996, *Le soi, le couple et la famille*, Nathan, Paris.

Singly F. de, 2006, *Les adonaissants*, Armand Colin, Paris.

Tandon P.S., Zhou C., Sallis J.F., Cain K.L., Frank L.D., Saelens B.E., 2012, « Home environment relationships with children's physical activity, sedentary time, and screen time by socioeconomic status », *The International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, vol. 88/9 (<https://ijbnpa.biomedcentral.com/articles/10.1186/1479-5868-9-88>).

Teillet G., 2016, *L'intervention judiciaire auprès des mineurs. Revue de littérature*, INJEP/Rapport d'étude, Paris.

Teitler J.O., 2002, « Trends in youth sexual initiation and fertility in developed countries : 1960-1995 », *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, n° 580, p. 134-152.

Terrail J.-P. (dir.), 1997, *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*, La Dispute, Paris.

Théry I., 1996, « Différence des sexes et différence des générations : l'institution familiale en déshérence », *Esprit*, décembre 1996, p. 65- 90.

Thiercé A., 1999, *Histoire de l'adolescence (1850-1914)*, Belin, Paris.

Thiercé A., 2001, « Révoltes de lycéens, révoltes d'adolescents au XIX<sup>e</sup> siècle », *Histoire de l'éducation*, n° 89, p. 95-120.

Thin D., 1998, *Quartiers populaires. L'école et les familles*, Presses universitaires de Lyon, Lyon.

Van de Velde C., 2008, *Devenir adulte. Sociologie comparée de la jeunesse en Europe*, Presses universitaires de France, Paris.

Van de Velde C., 2015, *Sociologie des âges de la vie*, Armand Colin, Paris.

Vanhée O., Bois G., Henri-Panabière G., Court M., Bertrand J., 2013, « La fratrie comme ressource. Le rôle des aînés dans les parcours scolaires des enfants de familles nombreuses », *Politiques sociales et familiales*, n° 111, p. 5-15 ([www.caf.fr/sites/default/files/cnaf/Documents/Dser/PSF/111/PSF111-1-OVanh%C3%A0ge\\_et\\_al.pdf](http://www.caf.fr/sites/default/files/cnaf/Documents/Dser/PSF/111/PSF111-1-OVanh%C3%A0ge_et_al.pdf)).

Vilain A., 2016, « Les interruptions volontaires de grossesse en 2015 », *Études et résultats*, n° 0968, juin 2016 (<http://drees.social-sante.gouv.fr/IMG/pdf/erg68.pdf>).

Vulbeau A., 2005, « Le dégageant : notes sur le côté obscur de l'engagement », in Becquet V., Linares C. de (dir.), *Quand les jeunes s'engagent. Entre expérimentations et constructions identitaires*, L'Harmattan/INJEP, Paris, p. 69-77.

Walther A., 2006, « Regimes of youth transition. Choice, flexibility and security in young people's experiences across different European contexts », *Young*, vol. 14/2, p. 119-139.

Widmer E., 1999, *Les relations fraternelles des adolescents*, Presses universitaires de France, Paris.

Youniss J., Smollar J., 1985, *Adolescent Relations with Mother, Father and Friends*, University of Chicago Press, Chicago (États-Unis).

Yvarel J.-J., 2009, « L'«invention» de la délinquance juvénile ou la naissance d'un nouveau problème social », in Bantigny L., Jablonka I. (dir.), *Jeunesse oblige. Histoire des jeunes en France. XIX<sup>e</sup>-XXI<sup>e</sup> siècle*, Presses universitaires de France, Paris, p. 83-94.

Zaffran J., 2010, *Le temps de l'adolescence. Entre contrainte et liberté*, Presses universitaires de Rennes, Rennes.

Zaffran J., 2000, *Les collégiens, l'école et le temps libre*, La Découverte/Syros, Paris.

Zanten A. van, 2009, *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*, Presses universitaires de France, Paris.

**L'INJEP, Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire est un service à compétence nationale rattaché au directeur de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative (DJEPVA) du ministère de l'éducation nationale.**

Observatoire producteur de connaissances, l'INJEP est un centre de ressources et d'expertise sur les questions de jeunesse et les politiques qui lui sont dédiées, sur l'éducation populaire, la vie associative et le sport.

Sa mission : contribuer à améliorer la connaissance dans ces domaines par la production de statistiques et d'analyses, l'observation, l'expérimentation et l'évaluation. Son ambition : partager cette connaissance avec tous les acteurs et éclairer la décision publique.

➔ **L'INJEP, creuset de nouvelles connaissances et de nouvelles données publiques**

Rassemblant des experts de disciplines variées (statisticiens, sociologues, économistes, documentalistes...), l'INJEP produit, rassemble, analyse, synthétise et diffuse des connaissances sur les jeunes et les politiques de jeunesse du niveau local au niveau européen, sur les démarches d'éducation populaire, sur la vie associative et sur le sport. L'INJEP conduit ainsi un vaste programme d'études et de recherches sur ces questions. Il comprend également le service statistique ministériel chargé de la jeunesse et du sport et produit à ce titre des données statistiques sur ces thématiques.

➔ **L'INJEP, laboratoire d'idées : expérimentations et pratiques innovantes**

À travers l'animation du Fonds d'expérimentation pour la jeunesse, l'INJEP accompagne les initiatives innovantes des acteurs de terrain. L'objectif est d'étudier les effets des projets et d'orienter les politiques publiques vers les dispositifs les plus efficaces. Il suit les expérimentations, leur donne de la visibilité et, à partir de leurs évaluations, propose des pistes de capitalisation pour la mutualisation et l'essaimage de bonnes pratiques.

➔ **L'INJEP, lieu unique à l'interface des différents acteurs**

À la croisée des univers de la recherche, des statistiques publiques, des élus ou professionnels, l'INJEP est un expert de référence capable de produire des données et des analyses qui bénéficient à la fois des apports de la recherche et de l'expérience de terrain. Grâce à ce positionnement spécifique, il joue un rôle de passerelle entre les différents acteurs à travers de nombreuses publications, des produits documentaires et des événements.