



**HAL**  
open science

## Entrer au collège, sortir de l'enfance. La part des loisirs culturels dans l'autonomisation des enfants

Joël Zaffran

► **To cite this version:**

Joël Zaffran. Entrer au collège, sortir de l'enfance. La part des loisirs culturels dans l'autonomisation des enfants. *Revue des Sciences sociales*, 2014, La préadolescence existe-t-elle?, 51, pp.126-133. 10.4000/revss.3470 . halshs-01021813

**HAL Id: halshs-01021813**

**<https://shs.hal.science/halshs-01021813>**

Submitted on 3 Jul 2023

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

## Entrer au collège, sortir de l'enfance

La part des loisirs culturels dans l'autonomisation des enfants

*Entering grammar school, exiting childhood: cultural leisure and children  
autonomy*

Joël Zaffran

---



### Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/revss/3470>

DOI : [10.4000/revss.3470](https://doi.org/10.4000/revss.3470)

ISSN : 2107-0385

### Éditeur

Presses universitaires de Strasbourg

### Édition imprimée

Date de publication : 31 mai 2014

Pagination : 126-133

ISBN : 978-2-86820-577-3

ISSN : 1623-6572

Ce document vous est offert par INIST - Centre national de la recherche scientifique (CNRS)



### Référence électronique

Joël Zaffran, « Entrer au collège, sortir de l'enfance », *Revue des sciences sociales* [En ligne], 51 | 2014, mis en ligne le 30 avril 2019, consulté le 03 juillet 2023. URL : <http://journals.openedition.org/revss/3470> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/revss.3470>

---



Creative Commons - Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Partage dans les Mêmes Conditions  
4.0 International - CC BY-NC-SA 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

**JOËL ZAFFRAN**

Université de Bordeaux Segalen  
Département de sociologie  
Centre Émile Durkheim  
CNRS UMR 5116  
<joel.zaffran@u-bordeaux2.fr>

# Entrer au collège, sortir de l'enfance

## La part des loisirs culturels dans l'autonomisation des enfants

Quand les enfants quittent-ils l'enfance? Sur un plan sociologique, cette sortie intervient lorsque le niveau d'autonomie sociale est nettement plus élevé qu'à l'enfance. Cette autonomie procède d'une maîtrise précoce et poussée des relations amicales et des réseaux de sociabilité (Metton-Gayon, 2009), ainsi que des transformations corporelles qui influent nécessairement sur la construction sociale des corps (Mardon, 2010). Elle se caractérise ensuite par une élaboration des goûts et des préférences culturelles selon des règles élaborées dans le cadre d'une socialisation horizontale, et qui échappent en grande partie aux parents (Pasquier, 2005). Elle s'appuie enfin sur une culture alternative composée de codes et normes culturels auxquels accèdent les adolescents (ou qu'ils élaborent) grâce aux médias audiovisuels, et qui sont différents de ceux proposés par les agents de socialisation traditionnels que sont l'école et la famille (Glévairec, Pinet 2003).

Ces travaux, quand ils traitent des réseaux amicaux, des formes culturel-

les ou du corps lors de la transition de l'enfance à la préadolescence, d'une part adjoignent des facteurs sociaux aux facteurs biologiques, d'autre part aident à cerner les ressorts de l'autonomie, à savoir le souci de devenir soi-même et d'exister à titre personnel, qui intervient à la préadolescence et s'exprime avec plus d'acuité à l'adolescence. Cependant, à quel âge entre-t-on précisément dans la préadolescence? Pour Marcel Gauchet, la préadolescence démarre à 8 ans et se termine à 13 ans (Gauchet, 2004), tandis que François de Singly (2006) la situe entre 10 et 12 ans. Cette indétermination des bornes d'âge témoignent des décalages entre les frontières biologiques, sociales et institutionnelles dans les sociétés contemporaines, et explique par la même occasion l'inconfort à dire précisément quelles limites d'âge recouvrent la préadolescence, et ce que la transition de l'enfance à la préadolescence doit à l'acceptation par les parents de l'autonomie sociale des enfants, alors même que l'enfance et l'adolescence sont dépendantes de l'évolution des modè-

les familiaux (Meyrowitz, 1995 ; de Singly, 2000 ; Fize, 1990). Prenant acte de cette indétermination, l'objet de l'article n'est pas de situer avec précision la fin de l'enfance et le début de la préadolescence (puisque les transitions sont, par définition, progressives) mais de repérer à quel moment les parents donnent une consistance nouvelle à l'autonomie de l'enfant, et ce faisant dynamisent – plus qu'ils ne la provoquent – la transition de l'enfance à la préadolescence.

## Le rite et l'école

L'indétermination des frontières d'âges n'est pas réductible à la préadolescence puisque ce sont tous les âges de la vie qui se brouillent dans notre société où les fonctions respectives des étapes de l'existence s'effacent et deviennent floues ou interchangeables, contribuant ainsi à une *confusion des âges* (Deschavanne & Tavoillot, 2007, p. 13). Les transitions ne sont plus suffisamment claires pour scanner significativement nos destinées, ce que traduit bien la multiplication d'expressions (aux suffixes et préfixes nouveaux) concernant l'adolescence: adonaissant, adulescent, pré-adolescent, post-adolescence. C'est, plus largement, tout l'étalon de l'existence qui est faussé en n'étant plus vu dans sa régularité linéaire (enfance, jeunesse, âge adulte). Cette confusion est une conséquence de l'épuisement des cadres traditionnels d'intégration sur le réaménagement des rites (Segalen, 1998). Dans les sociétés dites traditionnelles, le rite est un ingrédient de la stabilité de l'ordre des choses, et son accomplissement contribue à rendre le monde immuable aux yeux de ses membres. Le passage à l'âge adulte, par exemple, est célébré par des pratiques parfaitement codifiées qui prennent un sens religieux par la fonction sacré du rite mais qui revêtent aussi une signification sociale par la fonction de transition des âges de la vie<sup>1</sup>. Dans les sociétés industrielles, le rite perd son caractère sacré mais continue d'assurer une fonction de passage entre les âges de la vie. À la fin de l'école primaire,

l'entrée brutale des garçons d'origine populaire dans le monde du travail est un marqueur social de l'installation dans le monde des adultes, ce qui du reste contribue à gommer de l'espace social la question de l'adolescence, qui ne concerne en définitive que la minorité des enfants de la bourgeoisie, seuls à jouir du privilège des études secondaires. Le rite renforce la cohésion du groupe par l'attribution à chacun d'un rang au sein de la collectivité. Il maintient les jeunes générations à leur place jusqu'à ce que les événements forts de l'existence comme la conscription ou le mariage les fassent entrer dans le monde des adultes.

En favorisant l'élévation vers une nouvelle étape de la vie, le rite célèbre le cycle de la société dans sa continuité sociale. Il permet de plus de réduire les tensions sociales intergénérationnelles par une régulation des transitions entre les âges, et par conséquent un contrôle des individus jugés insuffisamment aptes à l'exercice des responsabilités prévues par la collectivité. Le rite contribue ainsi à la stabilité des institutions dotées d'une force suffisante pour donner aux individus le sentiment d'appartenance à une commune destinée. Cela ne signifie pas du reste que les sociétés contemporaines ont fait disparaître les rites mais que leur puissance est moindre car ils inaugurent moins un changement brutal que le franchissement d'une étape supplémentaire menant progressivement au statut d'adulte. Ce sont alors les conditions d'entrée dans les âges de la vie qui prennent de nouvelles formes. L'entrée à l'âge adulte par exemple intervient après que l'individu a franchi plusieurs étapes successives (Bozon, 1997). Or, cette multiplicité des étapes provoque des changements sur le nombre et la nature des attributs de la maturité sociale. Celle-ci ne dépend plus en effet du franchissement rapide et synchronisé d'une épreuve collective mais consiste dans une épreuve individuelle faite d'expérimentation sociale dont le contenu et l'intensité sont tributaires des marges d'autonomie concédées par les adultes. En outre, les transitions sont moins directes dans la mesure où l'individu grandit dans un environnement parse-

mé de rites ponctuels, les *premières fois* (Bozon, 2002), attribuant un caractère tâtonnant aux calendriers d'accès aux âges de la vie.

Si les sociétés contemporaines continuent de proposer de nombreux rites, il semblerait, comme le souligne Bozon, qu'ils n'ont plus les propriétés instituant qu'ils avaient naguère. Pourtant, en dépit du brouillage des âges et de la redéfinition des rites, peut-on en conclure à une absence définitive de critères permettant de dire quand finit l'enfance et débute la préadolescence? L'approche anthropologique montre l'inverse: l'entrée au collège est un rite de passage (Bonte, 1997), et une étape importante de la construction d'une identité nouvelle (Delalande, 2010a). La période de séparation et de marge précédant l'agrégation de l'enfant au monde des collégiens suppose de traiter les dimensions subjectives de l'enfant, en particulier le travail de séparation du groupe avec lequel il entretenait une grande familiarité à l'école primaire pour s'intégrer ensuite à un nouveau groupe de collégiens par une participation active aux échanges et aux relations sociales. Or, cette participation ne s'arrête pas aux portes du collège puisqu'il s'agit pour le nouvel entrant de s'approprier la culture adolescente, d'en partager les codes et d'en diffuser le contenu dans l'entre soi adolescent (Le Breton, 2008 ; Barrère, 2013). Si cette appropriation se fait dans la sphère scolaire, elle trouve des appariements dans d'autres sphères sociales, en particulier la sphère familiale car si l'entrée au collège est un événement majeur dans le parcours biographique des enfants, il représente un enjeu éducatif pour les parents puisqu'ils doivent composer avec les demandes de participation de l'enfant à la culture adolescente. On formule alors l'hypothèse que le passage de l'école primaire au collège, en provoquant le changement de statut scolaire, induit un changement dans les lignes de conduite que les parents adoptent à l'égard de leur enfant, et qui va dans le sens d'une élévation de son autonomie sociale.

L'hypothèse d'une extension des domaines de l'autonomie des préadolescents par le changement de statut

scolaire suppose de repérer des différences entre les écoliers et les « nouveaux entrants » au collège. Pour ce faire, on élabore une analyse secondaire des données de l'enquête *Les loisirs des jeunes de 6 à 14 ans*<sup>2</sup> (Octobre, 2004). Cette enquête est constituée par un échantillon total de 2367 parents ayant un enfant scolarisé entre le CP et la classe 3<sup>ème</sup>)<sup>3</sup>. Les données présentées dans cet article sont issues des réponses à un questionnaire fournies par les parents d'enfants scolarisés en CM2 ou en classe de 6<sup>ème</sup>. Cela représente 743 individus lorsque l'analyse porte sur ces deux niveaux scolaires (tableaux 1, 2, 3 et 4) et 1582 individus lorsque l'analyse concerne toutes les classes de l'enseignement primaire auxquelles s'ajoute la classe de 6<sup>ème</sup> (graphiques 1, 2, 3). Bien que les données de cette étude quantitative datent du début des années 2000, elles restent pertinentes pour l'objet de l'article dans la mesure où elles illustrent un processus dont les traces se repèrent dans les récentes enquêtes des sociologues et ethnologues de la préadolescence, certaines épaulant d'ailleurs l'argumentation développée dans l'article. C'est donc moins le contenu des loisirs culturels qu'il importe de retenir que la manière avec laquelle ils agissent comme un support de l'autonomie.

## Entrer au collège ou l'extension des domaines de l'autonomie

Dans la famille moderne où le dialogue est placé au cœur de l'édifice familial (de Singly & Ramos, 2010), les possibilités offertes à l'enfant d'accroître son autonomie par sa participation à l'élaboration de l'univers familial sont nombreuses (de Singly, 2004). Cette autonomie, l'enfant peut la saisir d'autant plus aisément que les parents lui en concèdent une part au moment où il la réclame. L'autonomie est en effet indissociable de la volonté des parents de le laisser organiser son monde à lui dans le cadre d'une

configuration familiale différente de celle dans laquelle il était plongé par le passé. C'est à cette condition que le glissement d'un « nous » familial à un « nous » générationnel se fait lors de l'entrée au collège, et que se creuse l'éloignement progressif mais inexorable de l'enfance par l'affranchissement relatif des règles familiales : « l'entrée au collège sonne l'heure de la prise de conscience que l'appartenance familiale est relative, grâce aux multiples offres d'appartenance à la jeunesse » (de Singly, 2006 : 18). Ce glissement est causé par l'indentification de l'enfant à des groupes de référence plus nombreux qu'à l'école primaire, et correspond au travail de construction personnelle, certes déjà entamé auparavant, de conciliation plus ou moins harmonieuse de la culture adolescente avec les exigences scolaires (Dubet & Martuccelli, 1996 ; Cousin & Felouzis, 2002). En dehors du collège, il peut élaborer son monde personnel à l'aide notamment des réseaux sociaux grâce auxquels il se maintient dans une sociabilité juvénile. L'autonomie des adolescents est liée par conséquent aux instances de socialisation verticale (l'école et la famille) et horizontale (les pairs) ; elle s'actualise dans l'espace public (Zaffran, 2005) ou dans des endroits fermés de la sphère privée (Livingstone & Bovill, 2001). Elle est donc un processus relatif qui se révèle dans le domaine scolaire (le poids des exigences scolaires et la pression des pairs), culturel (les activités pratiquées et les services consommés), relationnel (le rapport aux pairs), et familial (les relations aux parents)(cf. tableau 1).

Si elles ne permettent pas de cerner tous ces domaines à la fois, les données de l'enquête *Les loisirs des jeunes de 6 à 14 ans* en livrent quelques pans. L'analyse secondaire montre ainsi que le taux de détention en propre d'un poste de télévision est nettement plus élevé en 6<sup>e</sup> qu'en CM2 : les taux passent de 9,5 % en CM2 à 14,1 % en 6<sup>ème</sup> (cf. graphique 1).

Ce résultat ne doit pas cacher les différences sociales qui existent en la matière. L'attention portée à la profession des parents révèle en effet que les chances de posséder un poste de télévision à soi sont plus élevées lorsque

le chef de famille est un ouvrier (sur 100 élèves scolarisés dans une classe de primaire ou de 6<sup>ème</sup>, près de 40 appartiennent à cette catégorie). On doit souligner par ailleurs que la possession en propre d'un poste de télévision ne préluce pas à l'absence de contrôle des parents. Ces derniers interviennent en effet sur le choix des émissions et sur les moments où la télévision est regardée (cf. graphique 2). Ils recommandent à l'enfant de regarder certaines émissions, lui interdisent d'en regarder d'autres, l'autorisent à la regarder à certaines heures de la journée. Dans la mesure où les réponses sont déclaratives et qu'elles sont données par les parents, ces résultats ne permettent pas de dire si les enfants respectent les consignes à la lettre ou s'ils prennent les apparences d'une obéissance. Cependant, les restrictions de l'usage d'un poste de télévision à soi montrent que les parents exercent un contrôle, même si par la suite ce contrôle se relâche au fur et à mesure que l'enfant avance en âge<sup>4</sup>.

Posséder une télévision à soi a d'autant plus d'importance qu'elle diffuse, à l'instar de la radio, une culture adolescente dont les codes sont partagés et discutés entre ami(e)s<sup>6</sup> (Glevarec & Pinet, 2003 ; Pasquier, 1995). D'autres supports à l'autonomie culturelle sont toutefois disponibles comme les salles de cinéma ou les appareils d'écoute musicale qui associent des chansons enregistrées avec une liberté d'écoute tantôt solitaire tantôt collective. En la matière, les élèves de 6<sup>ème</sup> sont plus nombreux à déclarer se rendre dans des salles de cinéma depuis la rentrée (62,1 % des élèves de 6<sup>ème</sup> déclarent se rendre dans les salles de cinéma depuis la rentrée alors que les élèves de CM2 sont 51,8 % à déclarer la même chose). Dans ce cas, les différences sont nettes lorsqu'il s'agit de s'y rendre accompagné par un copain<sup>7</sup> (cf. tableau 1).

Les « jeunes collégiens » sont aussi plus nombreux que les écoliers à posséder un appareil portable d'écoute ainsi qu'un appareil d'enregistrement de musique<sup>8</sup>, et à écouter de la musique tous les jours ou presque.

## Effet de seuil et contrôle de l'âge

On trouve dans l'enquête de Sylvie Octobre (2004) d'autres variables permettant de mieux appréhender le processus d'autonomisation, en particulier les variables relatives aux « droits festifs » : les autorisations de sorties le soir sans un accompagnement par l'adulte, le droit d'organiser ou d'aller à une boum, d'inviter ou de répondre aux invitations des ami(e)s. En projetant sur un graphique ces quatre modalités, on voit que les écarts sont progressifs à l'école primaire puis que les taux décollent nettement à partir de l'entrée en sixième. En 6<sup>ème</sup>, les modalités dessinent une inflexion peu ou prou identique.

Afin de mesurer parfaitement l'effet du seuil scolaire, les quatre modalités ont été agrégées afin de construire un indicateur synthétique du degré d'autonomie. Répartit entre trois intensités d'autonomie : « faible », « moyenne », « forte »<sup>9</sup>. Après avoir croisé le score d'autonomie avec le seuil scolaire, on note là encore des différences notables qui de surcroît « diagonalisent » distinctement le tableau 3 : une forte autonomie est l'apanage des élèves de 6<sup>ème</sup> alors que la situation s'inverse nettement pour les élèves de CM2 (cf. tableau 3).

Ces résultats mis au jour, il convient d'en vérifier la solidité par le contrôle des variables dont on présuppose l'influence (l'origine sociale et le sexe), tout en dissociant l'effet de l'âge et du niveau scolaire. En d'autres termes, l'effet du sexe ou de la catégorie sociale de l'élève est-il *toutes choses égales par ailleurs* plus ou moins important que l'effet de seuil ? Voit-on des différences entre les élèves de CM2 et de 6<sup>ème</sup> ? Pour répondre, on utilise un modèle de régression ordinale qui inclut la position scolaire, et la traite comme variable explicative tout en contrôlant l'effet de l'âge. On mesure donc la probabilité des élèves de 6<sup>ème</sup> d'augmenter leur score d'autonomie par rapport aux élèves de CM2, en maintenant constant l'effet des autres variables (cf. tableau 4).

Tableau 1 : Se rendre au cinéma accompagné par un copain ou une copine

	Jamais	de temps en temps	souvent
CM2	74,7	20,6	4,7
6 <sup>ème</sup>	56,7	28,1	15,2

$p=,001$

Lire ainsi : sur 100 élèves de 6<sup>ème</sup> qui se rendent dans des salles de cinéma depuis la rentrée, 15,2 s'y rendre souvent accompagné d'un copain ou une copine.

Tableau 2 : Taux d'équipement des élèves

classe	Enfant équipé d'un	
	magnétophone	walkman-discman
6 <sup>ème</sup>	50	62
CM2	14,6	22,4

$p=,001$  Lire ainsi : sur 100 élèves de CM2, 14,6% possèdent un magnétophone à toi».

Tableau 3 : Croisement de la classe de l'élève et de l'indicateur d'autonomie. Pourcentage en ligne

Classe	Autonomie		
	faible	moyenne	forte
CM2	53,6	23,9	22,5
6 <sup>ème</sup>	28,5	27,5	44,1
Total	38,8	26	35,2

$p=0,001$ .

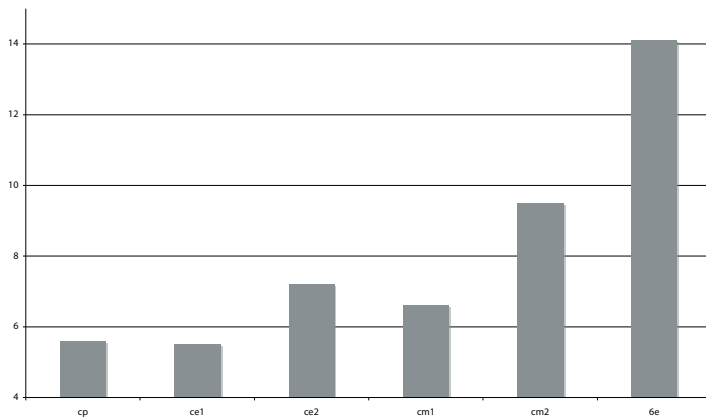
v de cramer : 0.24. Lire ainsi : sur 100 élèves de CM2, 53,6 ont une autonomie faible.

Tableau 4 : Effet de l'entrée en sixième sur l'autonomie. Élèves en CM2 et 6<sup>ème</sup>. Régression ordinale (N=437 soit 163 élèves de CM2 et 274 élèves de 6<sup>ème</sup>)

	Estimation	Sig.
Score d'autonomie : 1	-3,776	**
Score d'autonomie : 2	-,624	*
Age de l'enfant	,066	Ns
Classe : CM2	-1,105	***
Classe : 6 <sup>ème</sup> (réf.)	0	.
Garçon	,016	Ns
Fille (réf.)	0	.
Catégorie sociale favorisée	,207	Ns
Catégorie sociale populaires (réf.)	0	.

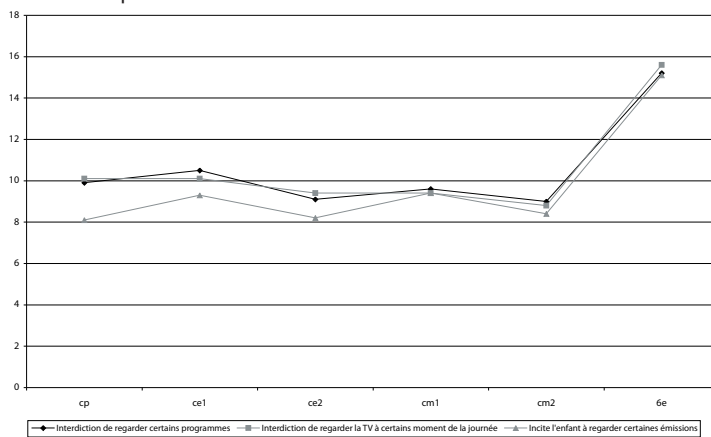
ns non significatif, \* assez significatif, \*\* significatif, \*\*\* très significatif

Graphique 1 : Taux de possession par l'enfant d'une télévision personnelle



Lire ainsi : sur 100 élèves de 6<sup>ème</sup>, 14,1% ont une télévision personnelle.  
Source : Enquête Les loisirs des 6-14 ans, Ministère de la culture.

Graphique 2 : Restrictions et incitations des parents de l'usage de la télévision par l'enfant<sup>5</sup>



Lire ainsi : parmi les enfants qui possèdent une télévision à soi et dont les parents interdisent de regarder certains programmes à la télévision, 10% sont en cours préparatoire.

Le modèle a un bon ajustement et les variables autres que le niveau scolaire ne sont pas significativement liées au score<sup>10</sup>. Nous pouvons donc dire que le fait d'être en CM2 diminue de 1,1 la probabilité d'avoir un score d'autonomie moyen ou fort. Pour le dire autrement, l'entrée en 6<sup>ème</sup> a un effet positif sur le score d'autonomie « fort ». D'ailleurs, on voit que cette variable affiche l'estimation la plus forte, et qu'elle est associée de surcroît

à un test du Chi<sup>2</sup> très significatif. En fin de compte, l'analyse statistique permet de conclure que l'entrée en 6<sup>ème</sup> agit bien plus que la profession des parents ou le sexe (ces deux variables n'étant pas significatives) sur le score d'autonomie de l'enfant.

L'analyse montre par ailleurs que l'autonomie n'augmente pas de manière linéaire mais par palier, avec le passage de l'école primaire au collège en guise de point d'inflexion. Cela signifie

que le passage de l'école au collège ne conduit pas à une autonomie complète. L'exemple de l'interdiction de regarder certaines émissions de télévision ou la permission de ne regarder la télévision qu'à certains moments de la journée montre que les contraintes familiales contrarient l'autonomie. On peut penser de plus que ces contrariétés sont liées à la préoccupation scolaire des parents. Si les données de l'enquête de Sylvie Octobre (2004) ne permettent pas de vérifier, on trouve des éléments de confirmation dans les témoignages que rapporte François de Singly (*ibid.*) sur le contrôle que les parents entendent garder sur la scolarité de l'enfant ainsi que dans les travaux qui étudient les articulations entre l'école et les loisirs des collégiens (Zaffran 2000; 2005). Tout se passe comme si les gains d'autonomie à l'entrée au collège se cantonnaient à des domaines irréductibles à la scolarité, conduisant le préadolescent à bâtir son monde à distance des parents mais en partie sous leur regard puisqu'ils veillent à ce que cette construction ne porte pas atteinte à la production scolaire.

Il est naturel que les parents concèdent plus d'autonomie à leur enfant lorsqu'il grandit. Mais alors que ces concessions auraient pu se faire progressivement et sans à-coups, un point d'accélération apparaît à l'entrée au collège : les graphiques présentent des courbes qui dessinent une pente douce et régulière du CP au CM2 puis se redressent en 6<sup>ème</sup>, indiquant que les parents autorisent l'enfant à pratiquer des activités sinon nouvelles du moins à une intensité différente dès lors qu'il franchit les portes du collège. De ce fait, l'entrée au collège est autre chose qu'un rite de passage qui institue une différence entre ceux que le rite concerne et ceux qu'il ne concerne pas (Van Gennep, 1981). Elle est un marqueur temporel permettant aux parents de savoir quand ils doivent changer face à l'enfant et à quel moment faire évoluer leur style éducatif. En cela, l'école est justifiable d'une lecture sociologique de la fonction sociale du collège, et la manière avec laquelle le franchissement d'une ligne (les portes du collège en l'occurrence) influe sur la représen-

tation du réel<sup>11</sup> : « en marquant solennellement le passage d'une ligne qui instaure une division fondamentale de l'ordre social, le rite attire l'attention de l'observateur vers le passage (d'où l'expression rite de passage), alors que l'important c'est la ligne. » (Bourdieu, 1982 : 58). La ligne ne sépare pas seulement un avant et un après, ce qui est sa fonction la plus évidente. Elle conduit à traiter différemment ceux qui l'ont franchie et de ceux qui ne l'ont pas encore franchi. Cet éclairage sociologique du rite n'autorise pas à dire que le passage de l'école au collège sépare nettement ceux qui y entrent des autres puisque l'autonomie est progressive et n'attend pas le collège pour se construire et s'expérimenter par l'enfant. Cependant, l'existence d'un effet de seuil scolaire explique les raisons du changement dans les relations parents-enfant, ce faisant ce changement *produit du discontinu*

*avec le continu* par l'augmentation et le renforcement de l'autonomie de l'enfant. Il souligne aussi que le passage au collège marque une différence entre un avant et un après, instituant de la sorte le sens donné à cette différence. Nonobstant les limites de notre analyse secondaire et des résultats qu'elle fournit, on voit que le passage de l'école au collège provoque chez les parents la consécration d'une autonomie de leur enfant dans la sphère familiale différente de celle dont il jouissait avant de franchir la ligne.

Dès lors que l'intérêt porte sur l'efficacité symbolique des rites, c'est-à-dire la capacité d'agir sur le réel en agissant sur sa représentation, la préadolescence est une consécration scolaire qui transforme la représentation que les parents se font de leur enfant investi, et fait évoluer en conséquence leurs attitudes. Dans le même temps, la représentation que l'enfant investi se fait

de lui-même change, entraînant une redéfinition des comportements qu'il pense devoir adopter. L'approche ethnographique insiste bien sur les efforts de l'enfant pour trouver sa place dans un nouveau groupe d'appartenance, mais aussi pour être considéré aux yeux de ses parents comme un être différent (Delalande, 2010b). L'entrée au collège notifie à l'enfant ce qu'il doit faire et ce qu'il doit être à partir de ce que les autres collégiens (notamment les plus âgés) sont, et de ce que ses parents lui concèdent.

## Conclusion

Dans notre société où le rythme des âges est brouillé, l'institution scolaire est une horloge qui annonce l'heure du changement. Elle assure une fonction identique au *magicien des jardins* : donner des repères tem-





poriels aux habitants des îles Trobriand (Malinowski, 1989). Chez les Trobriandais, le magicien célèbre une série de rites et prononce des formules qui se synchronisent avec chaque étape du travail horticole. D'un point de vue fonctionnaliste, le magicien des jardins contrôle, par ses rites et ses incantations, le labeur des hommes, s'assure que les gens ne bâclent pas leur travail ou ne mettent pas un temps infini à l'exécuter. Il indique de plus aux hommes s'ils sont en retard ou en avance sur les travaux de jardinage. Ainsi, précise Malinowski (*ibid.* : 117) : « la magie exerce un rôle coordonnateur, régulateur et directeur sur les travaux des champs. Le magicien, en accomplissant les rites, fixe le rythme, contraint les indigènes à s'atteler à des tâches précises et à les achever comme il convient et en temps voulu. » Par sa fonction de marqueur temporel, l'entrée au collège sonne l'heure de la sortie de l'enfance par les échanges que l'enfant établit avec ses pairs mais aussi par la manière avec laquelle les parents réagissent à la transition scolaire, et facilitent de la sorte son engagement dans la culture juvénile.

Il n'y a rien d'étonnant à ce que les enfants gagnent en autonomie à mesure qu'ils grandissent. Mais les gains d'autonomie, pour progressifs qu'ils soient, dépendent pour partie des lignes scolaires. Au collège, l'enfant s'interroge sur ce qu'il est en tant qu'élève, fils ou fille de, copain ou copine avec. Dans le même temps, l'entrée au collège pousse les parents à changer le regard qu'ils portent sur leur enfant, et à lui ménager des opportunités nouvelles. Si le collège sépare de l'enfance, la transition ne s'accompagne pas d'une entière autonomie. En revanche, on peut penser que grandir au collège et donc participer progressivement puis pleinement à la culture adolescente puis entrer au lycée sont des séquences temporelles qui balisent le cheminement de la préadolescence à l'adolescence, et donc de l'expérimentation sociale à laquelle donne lieu la culture adolescente puis la culture juvénile. En cela, l'entrée au collège est socialement utile aux parents et subjectivement indispensable aux enfants.

## Bibliographie

- Barrère A. (2013), *École et adolescence. Une approche sociologique*, Bruxelles, De Boeck.
- Bonte M.-C. (1999), *Du métier d'écolier au métier de collégien: approche ethnosociologique de l'entrée au collège*, Toulouse, Presses universitaires du Septentrion.
- Bourdieu P. (1982), Les rites comme actes d'institution, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n°43, p. 58-63.
- Bozon M. (1997), Des rites de passage aux premières fois. Socio-ethnologie des rites de la jeunesse en France, in Anne-Marie Desdouts, Laurier Turgeon, *Ethnologies francophones de l'Amérique et d'ailleurs*, Laval, Presses de l'Université de Laval, p. 191-197.
- Bozon M. (2002), Des rites de passages aux « premières fois », une expérimentation sans fin, *Agora*, n° 28, p. 22-33.
- Cousin O., Felouzis G. (2002), *Devenir collégien*, Paris, ESF.
- Deschavanne E., Tavoillot P.-H., (2007), *Philosophie des âges de la vie*, Paris., Grasset.
- Delalande J. (2010a), Saisir les représentations et les expériences des enfants à l'école, *Agora débats/jeunesses*, n° 55, p.67-82.
- Delalande J., Dupont N. et Filisetti L. (2010b), L'évolution des pratiques et des normes culturelles entre pairs lors de la transition vers le collège: regards croisés, in *Actes du colloque Enfance et cultures: regards des sciences humaines et sociales*, Sylvie Octobre et Régine Sirota



(dir.), [en ligne] [http://www.enfanceetcultures.culture.gouv.fr/actes/delalande\\_dupont\\_filisettti.pdf](http://www.enfanceetcultures.culture.gouv.fr/actes/delalande_dupont_filisettti.pdf).

Dubet F., Martuccelli D. (1996), *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil.

Fize M. (1990), *La démocratie familiale*, Paris, Presses de la Renaissance.

Galland O. (2001), Adolescence, post-adolescence, jeunesse : retour sur quelques interprétations, *Revue Française de Sociologie*, 42, 4, p. 611-640.

Gauchet M. (2004), La redéfinition des âges de la vie, *Le Débat*, n° 132, p. 27-44.

Glevarac H., Pinet M. (2003), La radio : un espace d'identification pour les adolescents, in *Regards croisés sur les pratiques culturelles*, O. Donnat (dir.), Paris, La Documentation française, 319-342.

Le Breton D. (dir.) (2008), *Cultures adolescentes. Entre turbulence et construction de soi*, Paris, Autrement.

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

Malinowski B. (1989), *Les Argonautes du Pacifique occidental*, Paris, Gallimard (1<sup>re</sup> édition 1922).

Mardon A. (2010), Sociabilités et construction de l'apparence au collège, *Ethnologie Française*, «Nouvelles adolescences», XL, 1, p. 39-48.

Mead M. (1963), *Mœurs et sexualité en Océanie*, Paris, Plon.

Meyrowitz J. (1995), La télévision et l'intégration des enfants. La fin du secret des adultes, *Réseaux*, n° 74, p. 55-88.

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

Octobre S. (2004), *Les loisirs culturels des 6-14 ans*, Paris, La Documentation Française.

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

Segalen M. (1998), *Rites et rituels contemporains*, Paris, Nathan.

de Singly F. (2000), Penser autrement la jeunesse, *Lien social et Politiques*, n° 43, p. 9-21.

de Singly F. (2004), Le statut de l'enfant dans la famille contemporaine, in de Singly F. (dir.), *Enfants adultes : vers une égalité de statuts?*, Paris, Encyclopaedia Universalis, p. 17-32.

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

de Singly F., Ramos E. (2010), Moments communs en famille, *Ethnologie française*, XL, 1, p. 11-18.

Van Gennep A. (1981), *Les rites de passage : étude systématique des rites*, Paris, Picard (1<sup>re</sup> édition 1909).

Zaffran J. (2000), *Les collégiens, l'école et temps libre*, Paris, La Découverte.

Zaffran J. (2005), Monter en âge, descendre en ville, in Bernard Montulet (dir.), *Mobilités et*

*temporalités*. Bruxelles, Presses Universitaires de Bruxelles, p. 53-64.

Zaffran J. (2010), *Le temps de l'adolescence. Entre contrainte et liberté*, Rennes, PUR.

## Notes

1. On notera du reste deux choses : il y a dans les sociétés dites traditionnelles un décalage entre puberté sociale où se fait ce rite et puberté biologique (voir à ce propos Van Gennep, 1981) ; le rite dans certaines communautés mène directement à l'âge adulte sans passer nécessairement par la case « adolescence » (Mead, 1963).
2. Depuis le démarrage de l'enquête à la rentrée 2001, les moyens informatiques et communicationnels se sont largement diffusés et démocratisés.
3. Pour être plus précis, l'enquête comprend aussi un échantillon d'élèves (N=3306) scolarisés du CP à la 3e. Tous les parents ont été destinataires d'un questionnaire concernant les pratiques et consommations de leur enfant, ainsi que leurs propres habitudes culturelles (N=2367). Par ailleurs, les enfants scolarisés à partir du CM2 ont eux-mêmes rempli un questionnaire permettant de cerner leurs goûts et opinions. Dans la mesure où notre question centrale concerne les adultes, nous ne prenons en compte que les réponses des parents. L'article portant sur une analyse secondaire des données quantitatives, un complément qualitatif auprès des parents et des enfants aurait eu toute sa place.
4. Les tests de comparaison des moyennes confirment que plus le collégien grandit, plus les règles familiales s'assouplissent.
5. Il aurait été plus orthodoxe de présenter des histogrammes. Or pour ce graphique et le suivant, nous avons choisi une présentation en ligne pour des raisons de lisibilité (plusieurs modalités figurent sur le graphique) et dans le souci de rendre plus saillants les effets du passage en 6<sup>e</sup>.
6. Il convient de souligner toutefois que la maîtrise des parents reste à peu près identique quelle que soit la catégorie sociale des parents et le sexe de l'enfant, mais surtout que les « ouvriers » sont aussi vigilants et aussi incitatifs que les autres professions. Aucune différence significative selon la profession du chef de famille ne permet en effet de distinguer une catégorie sociale parmi toutes les autres.
7. La différence par sexe n'est pas significative.

8. Au moment de l'enquête sur les loisirs des 6-14 ans, le walkman et le magnétophone étaient encore en vogue.
9. Le score d'autonomie est une variable synthétique d'intensité. Élaborée à partir des questions retenues, elle permet de classer les individus selon l'intensité de leurs réponses après agrégation de celles-ci. Il s'agit donc d'une variable synthétique d'intensité élaborée à partir des questions retenues, et permettant de classer les individus selon l'intensité de leurs réponses, après agrégation de celles-ci. Le calcul du coefficient de Conrath, qui mesure la cohérence interne de l'indicateur d'autonomie, affiche une valeur élevée (.87).
10. En reprenant l'équation du modèle nous avons :  $\text{Log}(P(\text{Score d'autonomie} \leq 2) / P(\text{Réponse} > 2)) = -3.78 + 0.66 * \text{Age}1 - 10 * \text{CM}2 + 0.016 * \text{Garçon} + 0.21 * \text{Catégorie favorisée}$ .
11. Pierre Bourdieu reproche à Van Gennep (et par la même occasion à Turner) une approche descriptive impropre à traiter cette fonction du rite.