

PRATIQUES EDUCATIVES ET MODES DE SOCIALISATION EN MATIERE DE SANTE

**Une étude auprès des adolescents et des
adultes qui interviennent dans leur éducation**

Laura Cardia-Vonèche et Benoit Bastard

Avec la collaboration de Béatrice Delanoy, Gwenaëlle Jacot-
Guillarmod, Marie-Annick Mazoyer, et Stefano Spinelli

**Recherche réalisée pour le Ministère de l'Education nationale
(Direction de l'évaluation et de la prospective) et la MIRE**

Centre national de la recherche scientifique
Centre de sociologie des organisations
19, rue Amélie, 75007 Paris

1996

REMERCIEMENTS

Cette étude n'aurait pas pu avoir lieu sans le concours des adolescents et des adolescentes auxquels elle s'adressait, de leur parents, ainsi que des enseignants et des personnels des deux collèges qui nous ont chaleureusement accueillis. Que chacun trouve ici l'expression de notre gratitude. Nos remerciements vont plus spécialement aux chefs d'établissement qui ont bien voulu soutenir notre travail et nous ouvrir les portes nécessaires pour pouvoir le réaliser.

SOMMAIRE

Introduction	6
Chapitre 1	9
La prise en charge de la santé dans la famille	
I - La famille comme cible et comme vecteur des préoccupations de santé	
II - Une tension normative entre les préoccupations de santé et les impératifs du fonctionnement familial	
III - Les préoccupations de santé comme expression du fonctionnement familial	
Chapitre 2	20
Une enquête à partir de deux collègues	
I - La réalisation de l'enquête	
II - Les instruments de recherche	
Chapitre 3	23
Principes d'éducation et santé : le rôle des parents	
I - Des portraits psychologiques	
II - Un projet parental global	
III - Des préoccupations en rapport avec le projet parental	
IV - Différents modèles d'éducation	
V - Principes d'éducation et conception des risques en matière de santé	
VI - La place de la santé dans les stratégies éducatives	
Chapitre 4	71
Les enseignants et la santé	
I - Différentes conceptions du rôle de l'enseignant	
II - Différentes conceptions de la santé	

Chapitre 5	119
Les adolescents dans leur univers : quelle place pour la santé ?	
I - Les adolescents et leur manière de se situer dans leur environnement proche	
II - Les adolescents et la santé	
Conclusion	172
Annexes	174
Bibliographie	178

INTRODUCTION

Cette recherche se propose d'apporter des éléments pour mieux comprendre les comportements des adolescents en matière de santé ainsi que les relations qu'ils entretiennent avec les adultes qui interviennent dans leur éducation, parents et enseignants.

Parmi les préoccupations des éducateurs (parents, enseignants ou autres professionnels), celles qui touchent à la santé des enfants et des adolescents ont acquis une acuité très vive au cours des dernières décennies. On pense aux préoccupations touchant à l'usage du tabac et à la consommation de drogue et d'alcool¹, à celles relatives à la circulation routière (le port du casque en vélomoteur par exemple), ou encore à la prévention des maladies sexuellement transmissibles, en particulier le sida².

Quel que soit le niveau des préoccupations exprimées face à de tels risques, force est de constater que les parents et les professionnels concernés se montrent fréquemment démunis pour agir dans ce domaine particulier de l'éducation pour la santé.

Les parents, même s'ils mettent en garde les enfants et insistent sur le respect des règles et des prescriptions de nature à garantir la santé, restent précisément "parents". Ils sont de ce fait souvent mal placés pour intervenir efficacement dans ces domaines.

Les établissements scolaires ont du mal à faire une place à l'éducation pour la santé à l'intérieur des programmes d'enseignement, qui restent principalement orientés vers la transmission de connaissances intellectuelles ou de compétences techniques. Les ressources limitées dont ils disposent, notamment celles qui sont affectées à la médecine scolaire, ne facilitent pas la mise en place de dispositifs permettant la diffusion de comportements préventifs. L'action de certains professeurs ou certaines interventions spécifiques trouvant leur place dans les établissements, prennent certes en compte les préoccupations de santé d'une façon prioritaire, mais sans s'intégrer véritablement à l'enseignement dispensé³.

En dehors de la famille et de l'école, il faut encore mentionner les interventions de professionnels spécialisés - en matière d'éducation sexuelle ou de circulation routière, par

¹ Ces préoccupations occupent une place prépondérante chez les parents. Dans le cadre d'une étude récente, 88 % des adultes interrogés mentionnaient leurs craintes quant aux risques d'addiction pour leurs enfants (Kellerhals, Montandon et al., 1991, p. 67).

² Peto et al., 1992.

Pour un exemple d'un tel type d'intervention, prenant place dans le système d'enseignement genevois, voir : "Une expérience santé-pilote au Cycle d'orientation", in Osiek-Parisod, 1990, p. 242-243. Parmi les buts recherchés dans le programme mentionné, on trouve : "Identifier les besoins et problèmes en matière de santé d'un groupe d'adolescents. Proposer des mesures de prévention adaptées aux besoins réels et améliorer l'efficacité des interventions afin d'amener l'adolescent à être responsable de sa santé".

exemple. De telles actions, bien que capables d'avoir un impact très significatif, restent néanmoins ponctuelles.

Quelle que soit l'action éducative considérée, il existe de grandes difficultés pour définir les messages appropriés et pour les faire passer auprès des jeunes intéressés afin qu'ils adoptent des comportements conformes aux attentes de la prévention.

Les difficultés rencontrées proviennent d'abord du fait que l'intégration des préoccupations relatives à la santé suppose, de la part des individus, une capacité à percevoir les états du corps et à anticiper les risques qu'ils encourent, de manière à en tenir compte⁴. Elles tiennent ensuite à la situation d'éducation, dans laquelle on cherche non seulement à obtenir que l'enfant, pour son bien, adopte les comportements appropriés, mais encore qu'il le fasse en assumant lui-même la responsabilité et la gestion de ces comportements. De ce point de vue, l'éducation pour la santé s'inscrit dans la mouvance des pratiques éducatives contemporaines et elle se trouve donc confrontée aux mêmes débats quant à la mise en oeuvre et à l'efficacité d'une telle démarche.

L'analyse des modalités selon lesquelles les risques pour la santé des adolescents sont perçus et, le cas échéant, pris en considération de différentes manières, tant par les parents et les spécialistes de l'éducation que par les jeunes concernés, constitue donc à la fois un révélateur et un enjeu essentiel des pratiques d'éducation.

Afin d'examiner les difficultés rencontrées pour faire une place aux préoccupations de santé dans les pratiques éducatives, la présente recherche s'appuie sur une enquête réalisée à partir de deux collèges. Cette enquête vise à comprendre comment s'articulent les attitudes des parents et des enseignants à l'égard de la santé avec celles des adolescents dont ils ont la charge. La recherche comporte donc deux volets dont le premier s'adresse aux parents et aux professionnels de l'éducation, tandis que le second s'adresse aux adolescents.

Le premier volet de ce travail examine la manière dont les adultes font passer leurs préoccupations relatives à la santé auprès des adolescents. Nous nous sommes interrogés, en particulier, sur la question de savoir comment parents et enseignants perçoivent les risques pour la santé encourus par les enfants, quels messages ils élaborent et comment ils s'organisent pour les faire passer. A quel type de justifications - de "leviers" - recourent-ils ? Font-ils état des risques pour la santé et de quelle manière ? Font-ils appel à la responsabilité des adolescents ? Au respect des normes sociales ou légales ?

Le second volet de la recherche porte sur les attitudes et les comportements des jeunes adolescents. Il s'agira de se demander comment les interventions ayant pour objet la santé sont reçues. Les enfants sont-ils "sur la même longueur d'onde" que les éducateurs ? Mettent-ils en pratique des comportements conformes aux préceptes préventifs en faisant

⁴ Muir Gray, 1977. On peut également renvoyer aux travaux classiques de Luc Boltanski pour la description qu'ils font des modalités du rapport au corps, d'où résultent des implications importantes quant à la capacité des individus à prendre en considération leur propre santé (Boltanski, 1968).

référence aux messages reçus ? Ou bien quelles sont les logiques selon lesquelles ils se comportent dans les différents domaines où leur santé est en jeu ? Quelle représentation ont-ils des problèmes qui se posent à eux ? A quels référents font-ils appel ? A des notions relatives à la santé ? Quelle part de leurs attitudes face au risque découle de la conformité à un comportement de groupe ?

Avant de présenter les premiers résultats obtenus, on reprendra le cadre conceptuel de cette recherche dans ses grandes lignes et on évoquera les modalités de l'enquête.

CHAPITRE 1

LA PRISE EN CHARGE DE LA SANTE DANS LA FAMILLE

Cette recherche porte sur les relations entre préoccupations de santé et fonctionnement familial. Elle s'intéresse précisément à la question de savoir comment est pensée l'articulation de ces deux ensembles. Il s'agit là d'une question cruciale pour les études et les politiques qui s'inscrivent dans une perspective de prévention - mais d'une question qui ne fait généralement pas l'objet d'une élaboration particulière de la part de ceux qui promeuvent les pratiques de santé. Il leur semble en effet acquis que la famille se préoccupe de la santé de ses membres et la prend en charge et que les politiques de santé peuvent s'appuyer sur la famille et compter sur elle. La famille est implicitement considérée comme un lieu de socialisation, et donc comme un lieu de transmission des valeurs et des manières de faire appropriées en matière de santé ainsi que comme un lieu de prise en charge de toutes les activités liées à la santé (hygiène, alimentation, élevage des enfants, prise en charge de la maladie et du handicap, etc.)

Mais de quoi est faite la relation entre santé et famille ? La réponse à cette question suppose que l'on s'accorde sur ce que l'on entend par santé et par famille. Sans qu'il nous appartienne de définir ce qu'est la santé, on considérera, pour les besoins de ce travail, que cette notion renvoie à des états physiques individuels - idéalement, le "bien-être" - en même temps qu'à un ensemble de connaissances scientifiques et de savoirs pratiques orientés vers le mieux-être de l'individu - savoirs portés par un ensemble d'institutions et par des professionnels plus ou moins spécialisés.

Quant à la famille, on s'accorde sur le fait qu'elle est constituée d'un ensemble d'individus, réunis souvent, mais pas exclusivement, par les liens du sang et qui partagent des ressources pratiques, symboliques et affectives, bref un projet de vie en commun. La famille, on le sait, est en pleine mutation. On ne peut plus considérer aujourd'hui qu'il existe une seule manière d'être en famille. On pense autant aux formes de cohabitation alternatives aux mariages qu'à la diversité des constellations familiales issues de la séparation et du remariage. On pense aussi aux travaux des sociologues de la famille qui portent sur les diverses modalités de l'être en famille, en faisant ressortir les différences qui s'observent du point de vue tant de la régulation interne du groupe familial que de son inscription dans le tissu social⁵.

⁵ Roussel, ; Kellerhals, Troutot, 1987 ; Troutot, Montandon, 1987 ; von Allmen et al. 1987.

Pour répondre à la question de l'articulation entre santé et fonctionnement familial, il nous semble utile, en nous appuyant sur les travaux qui portent sur la santé dans le cadre familial et en suivant notre propre expérience de recherche, de montrer que cette relation peut être pensée de différentes manières en fonction de la place respective que l'on assigne aux deux termes « santé » et « famille » : considère-t-on que la santé est dotée d'un primat tel qu'elle subordonne entièrement les pratiques familiales contemporaines ? Ou bien que le fonctionnement familial est doté d'une logique propre qui s'oppose à l'émergence des pratiques de santé, quelle que soit leur force ? Ou encore que les préoccupations de santé n'existent que pour autant qu'elles sont mises au service de la logique du fonctionnement familial ?

L'analyse proposée ici ne prend pas en considération le rôle des membres de la famille dans la prise en charge de la santé au quotidien⁶, mais envisage principalement la manière dont la famille reçoit les messages préventifs et intègre les conseils, les injonctions, les nouvelles manières de faire en matière de santé. Autrement dit, dans cette analyse, nous prendrons en considération, dans l'ensemble des éléments qui relèvent du domaine de la santé, uniquement les préoccupations, les messages, les représentations qui sont véhiculés par les professionnels - dans le champ de la santé ou de l'éducation - aussi bien que par les personnes profanes, à travers les médias ou à travers des contacts plus directs.

La question que nous nous posons est alors de savoir comment ces préoccupations, qui s'adosent à la sphère biomédicale et qui sont très largement diffusées, sont reçues dans la sphère familiale, réinterprétées, le cas échéant, par les individus et mises en pratique.

Dans cette perspective, il nous semble possible de distinguer différentes manières d'approcher le lien entre préoccupations de santé et fonctionnement familial.

Dans la première approche, qui donne le primat à la santé sur la famille, la question centrale est celle de savoir comment s'effectue la diffusion des messages préventifs en direction des membres de la famille et quelles difficultés rencontre cette communication.

La seconde approche met particulièrement en évidence la tension entre des principes normatifs de nature distincte dans la sphère familiale et dans la sphère de la santé.

Enfin, dans la troisième perspective, qui met l'accent sur l'autonomie des logiques relationnelles dans le couple ou dans la famille, c'est l'appropriation des contenus de santé par les membres de la famille et leur mise en oeuvre en fonction de stratégies qui se développent dans la sphère familiale, qui se trouvent au coeur de l'analyse. On reprendra chacun de ces modèles en l'illustrant par des travaux de recherche.

⁶ Pour une analyse systématique de cette question, on se reportera au travail récent de Geneviève Cresson (1991).

I - LA FAMILLE COMME CIBLE ET COMME VECTEUR DES PREOCCUPATIONS DE SANTE

Dans la première perspective, c'est la santé qui s'impose à la famille. La recherche porte sur les conditions dans lesquelles les messages préventifs sont construits, véhiculés et reçus par les membres de la famille.

Cette perspective, en fait, ne se démarque guère des programmes d'éducation pour la santé. Ceux-ci ont pour objectif d'améliorer l'état de santé d'une population - en l'occurrence, ici, la famille - à partir de l'identification des comportements adéquats et de la diffusion des informations pertinentes. On repère donc les besoins en matière de santé. On élabore les consignes appropriées et on veille à leur diffusion et à leur mise en oeuvre. On vise à accroître la conscience qu'ont les individus des problèmes de santé et leur capacité d'intervention dans ce domaine.

Citons Michel Manciaux, professeur de pédiatrie préventive et sociale et ancien directeur général du Centre international de l'enfance :

Il faut une information objective, neutre, non-directive, non-culpabilisante, produite par des professionnels du développement de l'enfant et des techniciens de la communication, travaillant en équipe et prenant la peine d'écouter les parents, de dialoguer avec eux, de leur donner la parole en leur apportant en retour non des recettes, mais une véritable aptitude à résoudre eux-mêmes, dans toute la mesure du possible, les problèmes de santé et de développement de leur enfant. (Manciaux, 1981)

Cette idée que la clef de la prévention se trouve dans une communication efficace est reprise, par les travaux de recherche, très nombreux encore aujourd'hui, qui, sans opérer une réelle rupture épistémologique, s'attachent à analyser les conditions de la diffusion des messages de santé ainsi que les obstacles qui risquent de la perturber. Il n'y pas lieu de citer ici davantage d'exemples des travaux qui adoptent ce point de vue. Indiquons seulement, que nous-mêmes avons été partie prenante de cette perspective, en contribuant à l'analyse des attitudes et des "besoins d'informations" des jeunes à l'égard des drogues (Cardia-Vonèche et al., 1983).

Dans tous ces travaux, la famille est vue comme un ensemble d'individus qui sont à la fois les destinataires et les vecteurs de messages de santé. La famille est vue comme un relais, de différentes façons. On met en évidence la manière dont les parents peuvent contribuer à transmettre les messages de santé en direction des enfants. On montre aussi comment les enfants peuvent avoir en retour une action sur les parents.

Toute la question est alors de savoir quelles sont les conditions adéquates pour que les familles reçoivent les messages qu'on leur destine et pour qu'elles les mettent en pratique. Il s'agit alors de mettre en évidence les facteurs de résistance à la compréhension et à la mise en pratique des messages de prévention.

Par exemple, on montrera que la mauvaise réception d'un message préventif est imputable à l'utilisation d'une expression incompréhensible par les personnes visées. Les investigations porteront alors plus particulièrement sur les problèmes des familles marginales ou des familles ayant une culture différente de la culture dominante.

On centrera aussi les investigations sur la pertinence du message par rapport aux besoins et aux conditions objectives dans lesquelles se trouvent les individus visés (par exemple, on démontrera qu'il est absurde de faire un programme sur l'hygiène et sur la qualité de l'eau pour une population qui rencontre surtout le problème de se procurer de l'eau).

On pourra encore mettre en évidence le fait que des messages non appropriés sont capables de susciter des résistances très grandes en raison de leur interprétation erronée.

Si l'on prend un peu de recul, la perspective qui sous-tend l'ensemble de ces travaux présuppose l'existence d'un individu (voire d'une famille) rationnel(le) capable d'assimiler un message conçu en fonction de son niveau de compréhension et de le mettre en oeuvre. Si l'on identifie correctement les besoins, on considère qu'il est possible d'avoir une action sur les comportements individuels et familiaux ou encore sur les déterminants sociaux qui agissent comme des obstacles à la prévention et qui viennent soit brouiller la réception des messages, soit en empêcher la mise en application.

On se trouve donc face à un volontarisme fondamental. La recherche, comme d'ailleurs la prévention elle-même, est animée par la confiance dans l'idée que la famille a pour premier objectif le bien-être de ses membres et qu'il est possible de vaincre les ignorances, les mauvaises habitudes ou les incompétences qui empêchent d'intégrer les préceptes préventifs.

La perspective ainsi tracée est sans doute plus sophistiquée que nous ne l'avons décrite au plan tant théorique que méthodologique. Par exemple, les travaux introduisent des distinctions complexes entre différents niveaux d'analyse, celui des connaissances en matière de santé, celui des représentations (ou des opinions), ainsi que celui des intentions (quant à la mise en pratique des comportements désirables).

Cependant, quoi qu'il en soit de cette sophistication, il reste que la perspective qui fait dépendre le changement des comportements en matière de santé de la réception des messages préventifs et de l'adoption d'attitudes favorables à la santé est sévèrement critiquée par les chercheurs qui y voient une surestimation du lien causal entre attitudes et comportements. On se réfère notamment, sur cette question, aux réflexions récentes sur la rationalité, menées dans le cadre de travaux portant sur les manières de faire face au risque du sida. Les auteurs considèrent que, dans ce domaine de la sexualité, *les modèles psychosociologiques dominants, qui postulent qu'il est rationnel dans tous les cas de rechercher une sécurité absolue, sont insatisfaisants* (Moatti et al., 1993, p. 1505).

Ce résultat, auquel on ne peut que souscrire, ne signifie pas cependant que les comportements qui n'intègrent pas les préoccupations de santé (ou la recherche d'une sécurité maximale) soient de l'ordre de l'irrationnel. Il convient au contraire de leur

trouver une raison d'être, en les référant à la sphère de la réalité dans laquelle ils prennent sens - en l'occurrence pour nous dans la sphère familiale (ou, pour ce qui est de la sexualité, dans le champ de la relation de couple).

II - UNE TENSION NORMATIVE ENTRE LES PREOCCUPATIONS DE SANTE ET LES IMPERATIFS DU FONCTIONNEMENT FAMILIAL

On en arrive ainsi à une deuxième manière de voir la question du rapport entre famille et santé, dans laquelle les préoccupations de santé et les réalités familiales sont vues comme deux sphères bien distinctes qui peuvent parfois se compléter et parfois entrer en opposition.

Cette deuxième perspective partage avec la précédente l'idée que la santé est une valeur désirable et que la famille est un vecteur qui peut porter cette valeur. Elle diffère cependant de la précédente dans la conception que l'on se fait des "résistances" à la prévention : le fonctionnement familial a son autonomie propre qui tantôt s'accorde avec les principes de santé et tantôt les élude ou même les exclut.

Les obstacles qui s'opposent à la diffusion de la valeur santé ne sont pas, comme dans le modèle précédent, des incompréhensions ou des résistances individuelles, mais ils proviennent des impératifs propres au fonctionnement de la structure familiale dans laquelle la santé prétend pénétrer.

Cette deuxième perspective peut être illustrée à l'aide des résultats d'une recherche portant sur les habitudes alimentaires dans la famille⁷. Il ressort de cette étude que les connaissances diététiques sont désormais très présentes et valorisées. Elles sont assez précises et portent autant sur la valeur nutritive des aliments que sur la composition des repas et sur l'équilibre des régimes alimentaires. On peut constater cependant que la mise en pratique de ces connaissances rencontre des obstacles qui tiennent précisément au fonctionnement familial. Une mère préparera-t-elle du riz complet, qu'elle apprécie pour sa valeur nutritive ? Certainement pas, si l'un ou l'autre des membres de la famille n'aime pas ce met et si elle craint par ce choix de perturber l'ambiance du repas et de compromettre peut-être ainsi son rôle de conciliatrice au sein de la famille.

Ce qui importe avant tout, d'après les résultats de cette étude, c'est d'être ensemble, d'éviter le conflit et la dysharmonie familiale, et ceci même au prix de l'abandon de certaines attentes relatives à la qualité diététique de la nourriture. Les observations faites

⁷ Il s'agit d'une enquête portant sur 100 familles de Genève et de Lausanne réalisée en 1985-87. Cette enquête a comporté des entretiens collectifs avec tous les membres de chacune de ces familles de manière à faire inventorier les connaissances diététiques des parents et des enfants et à rechercher de quelles manières ces principes se trouvaient mis en application. Pour une présentation de cette recherche, voir Cardia-Vonèche, Bastard, 1991.

montrent que chaque fois que les normes diététiques entrent en concurrence avec les impératifs de l'harmonie familiale, les arbitrages réalisés se font au détriment des principes d'une alimentation saine. En d'autres termes, même lorsqu'ils sont connus et valorisés, ces principes sont fréquemment transgressés pour répondre aux exigences du fonctionnement familial.

Ces résultats permettent de mieux rendre compte de la difficulté qu'il y a à faire entrer les "bonnes habitudes" dans la famille, tant que l'on ne considère que la question de la diffusion et de la compréhension des messages préventifs⁸.

La manière de conceptualiser les rapports famille-santé qui a prévalu dans cette étude fait du fonctionnement familial une réalité ayant sa logique propre et par conséquent capable d'entrer en compétition avec les préceptes de santé - que l'on considère, de la même façon que dans la précédente approche, comme des savoirs dotés d'une autonomie et fortement désirables.

Cette perspective qui met en balance les préoccupations de santé et les intérêts de l'individu et du groupe, se retrouve dans d'autres domaines que celui de l'alimentation. Pour notre part, nous avons cherché à l'appliquer et à la systématiser dans des recherches portant sur les manières de faire face au risque du sida.

Ces travaux portent sur une population de personnes séparées ou divorcées, qui se trouvent dans la situation de rechercher ou non un nouveau partenaire. La question des risques encourus au moment de s'engager dans une relation sexuelle se pose donc concrètement à ces hommes et à ces femmes, et parfois de façon intense. Cette population, assez libre de ses engagements, est particulièrement intéressante pour étudier la mise en balance de considérations relationnelles et de préoccupations relatives à la santé. Nous avons formé l'hypothèse que la mise en oeuvre des préceptes de prévention - qui apparaissent bien connus des personnes considérées - dépendrait des circonstances de la rencontre et de la désirabilité de la relation. Une rencontre pourrait faire figure de "chance à saisir" à tout prix dans un contexte d'isolement social. Elle pourra en revanche permettre des stratégies de temporisation si elle intervient dans un réseau plus sûr de relations préexistantes. De l'existence ou non d'alternatives à la relation dépendront les compromis que les individus feront tant avec leurs exigences en matière de santé qu'avec leur aspiration à nouer de nouvelles relations⁹.

D'une façon générale on aurait donc affaire, dans ce deuxième modèle des rapports entre famille (ou couple) et santé, à un acteur "pris entre deux feux", obligé d'arbitrer entre des logiques antagonistes auxquelles il est également attaché. Il en résulte des choix qui indiquent que la personne, soit s'en tient d'une façon ferme à ses principes de prévention, soit privilégie la sphère relationnelle ou familiale.

⁸ On notera qu'il est tout aussi difficile de faire entrer les "mauvaises habitudes" dans la famille, puisque celles-ci, tout autant que les habitudes diététiques, entrent en contradiction avec les normes établies quant aux pratiques alimentaires et risquent donc, elles aussi, de créer la dysharmonie et le conflit (Cardia-Vonèche, Bastard, 1987)

⁹ Pour un exposé de la problématique initiale de cette recherche, voir Cardia-Vonèche et al., 1991.

Cette perspective qui met l'accent sur les tensions entre des univers normatifs, dont les logiques parfois convergent et parfois divergent, permet de restituer la "rationalité" de certains comportements, dont le sens apparaît mieux lorsqu'on les considère comme des réactions face à des conflits de normes (ou, si l'on veut, comme des réponses à la dissonance cognitive). C'est ce que suggère, dans l'étude sur le repas familial, l'exemple de la femme qui renonce à la confection d'un plat diététique afin de ne pas mettre en péril l'ordre de la famille.

Cette perspective gagne à être enrichie par une analyse prenant en compte le fait que les préoccupations de santé ne sont pas reçues également par toutes les personnes et ne revêtent pas la même désirabilité suivant les individus. Même si les connaissances en matière de santé apparaissent largement répandues (qu'il s'agisse, par exemple, de la diététique ou des moyens de se prémunir contre l'infection HIV), on sait que la manière dont ces connaissances sont intégrées et mises en pratique varie considérablement chez les individus. On peut s'appuyer ici sur les travaux relatifs aux rapports au corps et à la santé, développés par Luc Boltanski et désormais classiques. Ces travaux suggèrent de distinguer les attitudes réflexives, d'une part, marquées par des soucis de prévention, et des attitudes instrumentales, d'autre part, parfois associées à un certain fatalisme, et caractérisées par une logique curative - de la réparation - liée au besoin du moment (Boltanski, 1986). Dans cette perspective, ne devrait-on pas s'attendre à ce que la mise en balance des principes de santé et de la logique familiale (ou relationnelle) soit surtout présente chez les individus capables d'anticiper sur l'avenir et soucieux de gérer leur santé au quotidien ?

Même en introduisant cette nouvelle dimension dans la compréhension de la manière dont on gère la santé et la maladie, on ne parvient cependant pas, avec une telle approche centrée sur les tensions normatives, à rendre compte de l'ensemble des comportements des individus pour faire face au risque en matière de santé.

En effet, il existe des situations dans lesquelles les individus, même dotés d'informations suffisantes et faisant montre d'un intérêt fort pour la prévention des risques en matière de santé, ne se comportent pas, malgré ce que l'on pourrait attendre, d'une façon préventive, qui signifierait que la logique de la santé l'a clairement emporté sur d'autres intérêts. L'illustration la plus frappante en est offerte, dans le domaine de la sexualité, par ces personnes (appartenant pour certaines au milieu médical) qui, tout en ayant les compétences permettant de se protéger et l'intention de le faire, ne le font pas dans la pratique ou se comportent d'une façon erratique¹⁰.

Il nous faut donc critiquer d'une façon plus fondamentale la perspective qui consiste à rechercher les "obstacles" à la mise en pratique des préceptes préventifs - que ces obstacles soient dus à des carences au plan de la communication de l'information ou à la concurrence d'autres logiques que celle de la santé - et à essayer de construire une théorie des rapports famille-santé qui remette en cause la notion même de santé vue

¹⁰ Ce constat, rapporté par plusieurs recherches sur la gestion du risque du sida (Moatti et al., 1993), s'est retrouvé dans notre propre travail.

comme un "besoin" ou comme un "bien" désirable, qui chercherait à entrer dans la sphère de la famille.

III - LES PREOCCUPATIONS DE SANTE COMME EXPRESSION DU FONCTIONNEMENT FAMILIAL

Une troisième manière de modéliser les rapports entre fonctionnement familial et préoccupations de santé consiste à considérer que ces dernières n'ont pas l'autonomie qu'on leur a prêtée dans les modèles précédents, mais qu'elles sont au contraire constamment intégrées à des logiques d'action qui ne sont pas reliées à des principes de santé. Ceci revient à dire que *beaucoup de comportements de santé sont adoptés sans correspondre véritablement à des principes préventifs*.

Ceci ne veut pas dire que les préoccupations de santé n'existent pas au niveau de la famille. La famille est effectivement un lieu où la santé est gérée au quotidien et un lieu de socialisation aux principes de santé. Mais ceci signifie que ces préoccupations qui existent dans la famille sont moins le reflet de soucis relatifs à la santé (à l'hygiène, à l'alimentation, etc.) qu'elles ne sont le reflet de positions, d'intérêts, voire de stratégies des membres de la famille.

Dans cette perspective, on ne part pas de la santé comme un ensemble de connaissances, de pratiques, de normes qui seraient comme extérieures à la famille et qui chercheraient à s'y imposer - y compris en s'affrontant aux obstacles résultant de la spécificité du cadre familial. A l'inverse, on part du fonctionnement familial, conçu dans sa spécificité, comme un ensemble d'interactions entre des personnes - interactions qui se nourrissent de toutes sortes d'objets et qui empruntent toutes sortes de supports, parmi lesquels la santé. A la différence de la perspective précédente, la santé n'apparaît pas comme une valeur ou un bien doté d'autonomie. Elle constitue l'un des registres - parmi d'autres - sur lesquels s'exprime la dynamique propre du fonctionnement de la famille.

Illustrons cette perspective en faisant référence de nouveau au domaine de la sexualité et plus précisément à la situation de ces personnes qui, tout en disposant des connaissances nécessaires et tout en voulant les mettre en pratique, n'y parviennent pas et adoptent des comportements à risque, d'une manière systématique ou occasionnelle.

Comment rendre compte de cette dissonance ? En faisant appel à une approche qui mette en évidence la logique de tels comportements dans une dimension qui n'est pas celle de la santé, mais en l'occurrence celle de la relation. Les comportements à risque visés ont leur logique propre : par exemple, il s'agira de témoigner de la confiance au partenaire en évitant d'aborder la question du sida, ce qui présenterait le risque de rendre la relation plus difficile, voire d'empêcher sa poursuite ; il pourra s'agir, dans une autre perspective,

de donner la priorité à la dimension du plaisir et pour ce faire d'éviter d'évoquer le risque du sida, ce qui pourrait aboutir à l'utilisation du préservatif, considéré comme un empêchement au plaisir. Logique de la confiance ou logique du plaisir apparaissent comme les moteurs de comportements qui empêchent de recourir à une pratique de prévention des risques pour la santé.

Les personnes qui sont mues par de telles logiques pourront en outre varier dans leur comportement. Si dans certaines circonstances la confiance n'est pas la base de la relation (relation occasionnelle, par exemple, ou relation marchande) ou bien encore si cette confiance se trouve déçue (conflit avec le partenaire, infidélité), on pourra considérer utile de prendre des précautions, pour signifier à l'autre la distance qui marque la relation. Autrement dit, dans de telles situations, la mise en oeuvre d'une pratique préventive n'a rien à voir avec le souci de santé, mais elle est subordonnée entièrement à la représentation que les partenaires se font de l'état de la relation dans laquelle ils sont engagés et des perspectives qu'ils y attachent.

L'utilisation du préservatif, dans notre approche, n'est pas un comportement de prévention. Il constitue l'un des éléments qui servent aux partenaires pour dire la relation. Le préservatif est un langage¹¹. Il peut signifier aussi bien la confiance que la méfiance, servir à rapprocher l'autre comme à l'éloigner. Au contraire des situations évoquées plus haut, l'usage du préservatif, en effet, peut aussi être un moyen de signifier au partenaire le respect et l'intérêt que l'on porte à sa santé et à son bien-être, dès lors qu'on l'imagine préoccupé par la question et que l'on cherche à anticiper ses craintes. Le sens donné à l'usage du préservatif varie en fonction de la situation et de l'état des relations entre partenaires. Le port du préservatif n'a pas un sens unique - celui de protéger la santé des partenaires. La santé est sans doute présente, mais en arrière-plan, comme au service des intérêts et des stratégies relationnelles. Les individus peuvent mettre en avant des principes de santé en utilisant les connaissances qu'ils ont. Mais leurs motivations s'inscrivent uniquement dans le champ relationnel, non dans celui de la santé.

On peut donner d'autres illustrations de cette approche, ayant trait à d'autres domaines de la santé dans le cadre familial. Certains comportements, comme le port du casque, seront adoptés plus facilement par les adolescents utilisateurs de deux-roues pour se conformer à un «look» particulier qu'en vertu de la crainte d'un risque pour la santé. Cette inscription des comportements de santé dans le champ relationnel est d'ailleurs bien comprise d'une partie des spécialistes de la prévention, qui jouent sur le conformisme social des adolescents pour faire passer des comportements qui prennent en considération et sauvegardent leur santé. Par exemple, pour empêcher un enfant de fumer, on lui présentera plutôt les conséquences sociales immédiates et désagréables que les effets à long terme sur la santé. *"The fact emphasised is that cigarettes make one unattractive to kiss now rather than they cause illness in ten or twenty years"*¹².

¹¹ Ces résultats sont exposés de façon plus précise dans le rapport final de cette recherche (Bastard et al., 1992) et font l'objet d'un ouvrage en préparation.

¹² Muir Gray, 1977.

D'une façon générale, on peut penser que nombre de règles et de pratiques familiales qui relèvent de la santé reflètent les logiques d'éducation, voire le souci de discipliner les comportements, qui marquent profondément l'interaction familiale. Oblige-t-on les enfants à se laver les dents par souci de santé ou pour marquer une préoccupation d'éducateur, le souci d'un rythme de vie, voire la volonté d'inculquer une discipline ? En matière d'alimentation aussi, les logiques qui prévalent ne sont-elles pas le plus souvent liées à l'état des interactions familiales ? Les enfants, par exemple, ne jugeront pas la nourriture de la même façon si elle est prise dans un cadre familial ou en dehors de la famille. Certains plats ou certains menus seront jugés inadaptés, malsains, s'ils sont proposés à la table familiale, tandis qu'ils auront toute leur légitimité de bon repas dès lors qu'ils seront pris à l'extérieur de la famille et associés à une notion de plaisir partagé avec des pairs.

En somme, dans notre perspective, on gagne à voir la santé dans le cadre familial non comme un bien et une valeur en soi, capable d'entrer en conflit avec d'autres valeurs, mais comme un prétexte, comme un support qui sert à la manifestation des interactions familiales. Du point de vue des parents notamment, la santé apparaît comme un registre qui peut être aisément mobilisé soit pour asseoir leur autorité en direction des enfants, soit pour marquer leurs prérogatives à l'égard de l'autre parent.

Il faut souligner alors qu'à partir du moment où le domaine de la santé apparaît ainsi investi par les parents et chargé d'une connotation d'autorité, c'est souvent en posant des comportements contraires aux injonctions de santé que les enfants et les adolescents pourront marquer leur résistance à l'autorité. La santé n'est que prétexte.

CONCLUSION

Notre propos visait surtout à souligner la difficulté de conceptualiser les rapports entre préoccupations de santé et fonctionnement familial. Dans le cadre familial en effet, la santé est à la fois omniprésente et comme insaisissable. Nous avons cherché à montrer que cette difficulté provient du fait que l'on accorde une autonomie et une valeur intrinsèque à la notion de santé. On croit voir la santé dans toutes sortes de pratiques et d'attitudes qui relèvent en propre du fonctionnement de la famille. On a donc l'impression de pouvoir légitimement étudier les manifestations de la santé dans ce cadre. Par exemple, dans une recherche récente, nous avons ainsi voulu saisir la "gestion de la santé" dans la famille et étudier sa transformation à l'occasion de la dissociation de la famille¹³. Pour ce faire, nous n'avons pas hésité à choisir les différents domaines où nous pensions trouver les indicateurs de cette "gestion de la santé" : encore une fois, l'alimentation, les rythmes de vie, la consommation d'alcool, la pratique sportive, etc.

¹³ Cette recherche a donné lieu à différentes publications, mais non à une synthèse des résultats obtenus. Voir notamment : von Allmen et al., 1993 ; Bastard et al., 1990.

Autant d'éléments qui s'imposent au chercheur comme étant les révélateurs de l'état de santé et de la façon dont la famille y contribue. Par la suite, il s'est avéré malaisé de rendre compte de ces pratiques d'une façon systématique dans le cadre familial. Il est apparu difficile de trouver une cohérence dans les motivations et les comportements des individus dans les différents domaines observés. Alors qu'il nous semblait évident que nombre de pratiques que nous avons évoquées avec les personnes étudiées dans cette recherche relevaient de la santé, les individus interrogés, quant à eux, ne semblaient guère mus par de telles préoccupations et, en tous cas, il s'est avéré irréaliste de retrouver une cohérence des attitudes et des comportements à travers les différents secteurs abordés.

A travers ces tâtonnements et ces échecs, on voit se dessiner la difficulté à laquelle on est confronté dans ce domaine : difficulté à se défaire de la notion de santé, à prendre les distances avec elle ou à la construire différemment - cette difficulté étant accrue par la prégnance de l'objet santé, qui s'impose à nous simultanément à travers des expériences immédiates touchant aux état du corps ou à la maladie et à travers sa dimension de science et d'institution.

L'ensemble des travaux que nous avons évoqués invitent à tenter de reconstruire la notion de santé dans le cadre familial - ou plus généralement dans la sphère des relations- en remplaçant les pratiques et les attitudes en matière de santé dans les interactions que nouent les individus au sein du couple ou de la famille et en essayant de saisir le sens que prennent ces pratiques et ces attitudes dans la logique de ces interactions. C'est cette proposition théorique que nous avons voulu tester dans le cadre de la présente recherche sur les pratiques éducatives et les modes de socialisation en matière de santé, en prenant pour objet les relations qu'entretiennent les adolescents avec leurs parents ainsi qu'avec les enseignants des collèges auxquels ils appartiennent.

CHAPITRE 2

UNE ENQUETE A PARTIR DE DEUX COLLEGES

La présente recherche s'appuie sur une enquête réalisée, principalement au moyen d'entretiens, dans deux collèges auprès d'un ensemble d'adolescents, de leurs parents et d'une partie des membres de la communauté scolaire.

I - LA REALISATION DE L'ENQUETE

Les deux collèges retenus pour réaliser cette étude se situent, pour l'un d'entre eux, dans une commune du département de Haute-Savoie et pour l'autre, dans une commune suburbaine proche de la ville de Rouen. Tous deux présentent une population d'adolescents appartenant à des milieux sociaux diversifiés. En effet, il nous semblait souhaitable d'éviter la focalisation sur des situations fortement typées sur le plan social et/ou scolaire.

Dans les deux établissements, on trouve une population composite, appartenant à toutes les catégories sociales¹. Une partie des élèves, dans les deux collèges, vit en zone rurale, dans des communes de petite taille présentant un habitat pavillonnaire, les parents ayant leurs activités professionnelles dans l'agglomération dont chaque collège est proche. Les difficultés économiques sont davantage présentes dans le collège haut-normand que dans celui qui se trouve en Haute-Savoie. Celui-ci appartient en effet à une zone frontalière, une partie des parents travaillant en Suisse, ce qui assure, à égalité d'emploi, des ressources familiales supérieures.

L'accueil qui nous a été fait par les responsables de ces collèges et par les équipes éducatives a été particulièrement chaleureux. Le projet d'une étude portant sur les préoccupations de santé a rencontré l'adhésion des personnes contactées : chefs d'établissements, enseignants, infirmières. A l'issue de ces contacts préalables et après un temps d'explication auprès des parents d'élèves - notamment dans l'un des deux établissements -, la réalisation de la phase extensive de la recherche a pris place au troisième trimestre de l'année scolaire 94-95.

Au sein de chacun de ces collèges, la recherche a porté sur des adolescents, garçons et filles des classes de 4ème et/ou 3ème (13-16 ans). Ce choix correspond à celui d'un âge

¹ On trouvera en annexe (Annexe 1) la liste des élèves dont les parents ont participé à l'enquête avec les professions de ceux-ci.

charnière : ces jeunes se situent à un moment où ils acquièrent une autonomie croissante par rapport aux orientations de leurs parents. Le groupe de pairs gagne aussi une influence plus grande sur les choix qu'ils effectuent. Enfin, c'est un âge où les questions relatives aux risques pour la santé se posent de manière concrète - aussi bien pour les adolescents eux-mêmes que pour leurs parents.

La sélection des élèves participant à l'enquête s'est effectuée différemment dans les deux collèges, assurant une meilleure représentativité de l'ensemble des élèves dans le collège de Haute-Savoie, où d'ailleurs nous avons réalisé davantage d'entretiens. Les élèves retenus ont en effet été pris au hasard dans chacune des classes de l'établissement, tandis qu'ils ont été choisis par l'administration dans l'autre collège. Au demeurant, on le verra, le travail réalisé vise moins à établir une représentation fidèle de l'ensemble de la population d'un établissement, qu'à retracer des logiques d'action et des modalités d'interaction entre les différentes catégories d'acteurs qui ont participé à l'enquête.

L'enquête sur le terrain a commencé par la réalisation des entretiens auprès des élèves. Celle-ci a été précédée par l'envoi d'une lettre aux parents, de manière à recueillir leur accord pour la participation de l'enfant. Le nombre des entretiens réalisés auprès des adolescents est de 50 dans le collège de Haute-Savoie et de 29 dans l'autre. Les entretiens se sont déroulés dans l'établissement, pendant l'horaire scolaire, leur durée moyenne étant inférieure à une heure.

Dans un deuxième temps, nous avons sollicité les parents des enfants interrogés pour les rencontrer. Le taux des réponses favorables s'est avéré supérieur dans le collège savoyard. Un ensemble de 41 entretiens a été recueilli, certains ayant lieu au collège, tandis que d'autres se déroulaient au domicile des parents. Ce sont le plus souvent les mères qui ont répondu à la proposition d'entretien qui était faite aux deux parents. Dans 8 cas, les deux parents ont participé ensemble à l'enquête. Dans trois cas, c'est le père seul qui a répondu.

Une troisième vague d'entretiens s'est déroulée parallèlement, concernant pour l'essentiel des enseignants, mais aussi les autres professionnels travaillant dans les deux collèges (assistante sociale, infirmière, gestionnaire), cet ensemble d'entretiens, au nombre d'une trentaine, faisant l'objet d'une exploitation séparée. Les enseignants sollicités ont été choisis parmi ceux qui ont la responsabilité de professeur principal ainsi que parmi ceux dont la discipline inclut certains aspects en rapport avec la santé, notamment la biologie ou l'éducation physique et sportive.

II - LES INSTRUMENTS DE RECHERCHE

Le recueil des données auprès de ces différentes populations a été conduit à l'aide de guides d'entretien visant à réunir des informations permettant de situer la place que

prennent les préoccupations de santé chez les adolescents et chez leurs parents. Cependant, compte tenu des hypothèses de la recherche, l'interrogation n'a pas été centrée d'emblée sur ce type de question. En effet, en évoquant les "problèmes de santé", tels qu'ils sont habituellement caractérisés dans la sphère biomédicale, avec les adolescents et leurs parents, le risque existait d'induire des réponses qui n'auraient fait que refléter les connaissances en matière de prévention et de faire ressortir le discours relatif à la gestion de la santé, aujourd'hui fortement "désirable" sur le plan social. On pouvait s'attendre à susciter des propos construits sur la pratique du sport, les bienfaits d'une alimentation équilibrée, la nécessité du "safe sex" ou les risques encourus par les fumeurs. Or, nous considérons précisément que la prévention sous-estime généralement la distance qui sépare les connaissances et les attitudes en matière de santé de la réalité des pratiques individuelles, fortement dépendantes du contexte relationnel et social dans lequel celles-ci s'inscrivent. C'est pourquoi nous avons été amenés, après avoir testé différents guides d'entretien, à faire passer au second plan les questions se référant à des domaines relevant de la santé en termes de prévention - notamment les consommations d'alcool et de tabac et les pratiques "à risques".

Le questionnement qui s'adresse aux jeunes adolescents est donc centré sur leur vie quotidienne, sur leur insertion dans la famille, dans l'école ainsi que dans leur groupe de pairs. Il porte sur les préoccupations générales qu'ils ressentent, au niveau où ils les perçoivent, et n'aborde les "problèmes de santé" d'une manière systématique que dans l'hypothèse où l'interviewé(e) ne le fait pas par lui/elle-même.

En direction des parents, nous avons procédé de la même manière, en envisageant de façon très large la situation de l'enfant dans la famille, les attitudes éducatives des parents, leurs relations avec l'école, etc., avant de centrer l'interrogation sur les préoccupations générales ou plus spécifiques qu'ils ont en ce qui concerne leur enfant, du point de vue de la santé.

Enfin s'agissant des enseignants et des autres membres de la communauté scolaire, nous avons aussi envisagé avec eux la manière dont ils conçoivent leur rôle dans l'établissement et les relations qu'ils entretiennent avec la classe et les élèves avant d'évoquer la santé de ces derniers.

L'analyse des entretiens a porté sur la reconstruction des logiques qui structurent les attitudes et les comportements en matière de santé. Dans cette analyse, chacun des ensembles d'entretiens recueillis a été étudié comme une seule population, sans différencier - sauf exception - l'origine des adolescents et des parents par collège².

² On peut cependant retrouver facilement cette origine d'après la numérotation des entretiens qui accompagne toutes les références aux données empiriques. Le collège de Haute-Savoie comprend les entretiens numérotés de 1 à 50 pour les adolescents, avec les numéros correspondant de 101 à 150 pour les parents. Par exemple, on associera Albert (entretien n° 2) à sa mère (entretien n° 102). Les entretiens réalisés dans le collège normand sont numérotés de 51 à 79 pour les élèves et de 151 à 179 pour les parents.

CHAPITRE 3

PRINCIPES D'EDUCATION ET SANTE : LE ROLE DES PARENTS

Ce chapitre pose la question de savoir quelle place les parents font aux préoccupations de santé en ce qui concerne leurs enfants. Pour cela, il part d'une interrogation plus large: comment les parents voient-ils leurs enfants ? Comment présentent-ils les espoirs ou les craintes qu'ils ont à leur sujet ? Quelle place prend la santé parmi les questions qu'ils évoquent à leur propos ?

En abordant ces interrogations à travers les entretiens que nous avons eus avec les parents touchés par l'enquête, un premier constat s'impose : ce qui apparaît essentiel pour les parents, ce sont moins des préoccupations sectorielles - la crainte de l'échec scolaire, les difficultés d'insertion professionnelle, la peur de l'accident, ou encore la représentation des risques associés au tabac, à l'alcool ou aux drogues - qu'un souci beaucoup plus général et diffus qui porte sur le bien-être des enfants.

Lorsqu'ils évoquent la situation de leurs enfants, ce qui émerge spontanément du discours de ces parents, c'est le désir qu'ils ont de mettre à leur disposition les ressources intellectuelles, morales ou affectives de nature à les rendre autonomes et aptes à faire face aux problèmes et aux sollicitations de tous ordres qu'ils ont à affronter dans leur existence. Pour mettre en évidence cette préoccupation très générale, on évoquera tout d'abord la manière dont les parents parlent de leurs enfants, puis les projets qu'ils forment pour eux, avec les nuances qu'ils y apportent.

Après quoi, on montrera que les parents « s'y prennent », malgré tout, de façons différentes avec leurs enfants, pour réaliser ces objectifs. On analysera alors, en les distinguant, les modalités d'éducation qu'ils disent mettre en oeuvre et on montrera comment les représentations et les pratiques relatives à la santé s'inscrivent dans le droit fil de ces modalités d'intervention des parents.

I - DES PORTRAITS PSYCHOLOGIQUES

Ce qui motive les parents lorsqu'on évoque avec eux leurs enfants et la vie quotidienne de la famille, c'est principalement le bien-être de leurs enfants. Les portraits qu'ils font de ceux-ci se situent immédiatement dans un registre qui a trait à la psychologie. Dans les

propos qu'ils tiennent à leur sujet, ils font peu appel à des descriptions physiques et lorsqu'ils le font, c'est surtout pour tracer leur portrait psychologique, ainsi qu'on l'illustrera tout d'abord. En fait, les parents font une grande place à la description du caractère de leurs enfants. Leurs propos présentent, de ce point de vue, une certaine diversité, dans le sens où ils font porter l'accent sur tel ou tel aspect de la personnalité de l'enfant. On distinguera donc, dans l'analyse qui suit, les énoncés qui mettent l'accent sur la dimension expressive du caractère de l'enfant, sur sa capacité d'adaptation aux attentes familiales et scolaires, sur ses aptitudes à coopérer avec autrui ou encore sur sa capacité à s'autogérer. Ce mode de classement, emprunté à une étude récente des pratiques éducatives¹, ne s'inscrit pas dans une perspective théorique dans le contexte de la présente étude, mais nous servira seulement à organiser la présentation des énoncés qui mettent l'accent sur différentes dimensions de la personnalité des adolescents telle qu'elle est décrite par leurs parents.

A. L'aspect physique ne vaut que par ses implications psychologiques

Dans le corpus recueilli auprès des parents, les descriptions physiques sont extrêmement brèves, voire lapidaires. A la question 'Comment voyez-vous votre fils/fille ?', les parents ne répondent que rarement en mettant en exergue un trait physique de leur enfant. Lorsqu'ils le font, c'est en riant, comme pour s'excuser de faire usage d'un tel registre. Par exemple, une mère dit, à propos de son fils :

« C'est un grand jeune homme, mignon, avec un visage encore d'enfant... » (La mère de Cédric, n° 164)

Le plus souvent, lorsque des traits physiques sont mentionnés par les parents, c'est pour démontrer un trait de caractère. L'aspect physique auquel il est fait référence est en rapport avec un trait psychologique que les parents veulent souligner. Il s'agit, en particulier, dans les exemples suivants, de mettre en rapport l'aspect physique de l'enfant et sa maturité.

« Je dirais qu'elle est belle, elle est mûre pour son âge... » (Le père de Justine, n° 112)

« Je vois Francis comme un grand adolescent, qui grandit très vite. Il mesure 1,86 m. D'apparence, il fait adolescent, il fait quand même jeune quand on discute avec lui, moi je le trouve quand même assez enfant. Assez enfant, mais qui se cherche quand même... qui se cherche pour passer de l'enfance à l'adolescence adulte. » (La mère de Francis, n° 118)

« C'est un grand bonhomme en taille déjà pour son âge. Il a quinze ans et il fait déjà 1,80 m. Mais, c'est un enfant très mature, très mature, en qui j'ai vraiment confiance, qui sait ce qu'il veut, ce qu'il dit, qui est très réfléchi. Enfin, pour moi, c'est presque un adulte, quoi. » (La mère de Séraphin, n° 107)

¹ Kellerhals et al., 1991.

L'idée d'une incidence de l'aspect physique de l'enfant sur sa manière d'être est également présente lorsque les parents mettent en avant certains traits qui correspondent, pour eux, à un souci ou un problème.

« C'est une enfant qui, par sa taille déjà, sort de l'ordinaire, parce qu'elle a profité de notre grandeur. Elle est très grande, et elle fait beaucoup plus que son âge. Ce qui amène quelquefois un hiatus entre son âge réel, et son âge apparent. Donc, on attend quelquefois [qu'elle se comporte en adulte]... Tous les gens en tout cas qui portent un regard sur elle la voient comme une 'presqu'adulte', alors que c'est encore une enfant de 14 ans. Cela la déstabilise quelquefois. » (Le père de Justine, n° 112)

Un autre exemple, celui de Jean-Barnabé, dont la mère trouve qu'il a un caractère plus difficile que ses deux frères, ce qu'elle rapporte au fait qu'il est plus petit qu'eux.

« C'était difficile de rivaliser avec eux sur le même plan. C'est vrai qu'il est complètement différent des deux autres, déjà comme taille. Vous l'avez devant vos yeux, il est petit... Par moments, cela me chagrine un petit peu. Est-ce qu'il va grandir ou pas ? Donc, il y a cette différence physique... » (La mère de Jean-Barnabé, n° 108)

B. La dimension d'expressivité

La plupart des notations utilisées par les parents pour décrire leurs enfants ne font pas référence au physique, mais se situent d'emblée dans le registre psychologique. Dans cette perspective, on peut distinguer un premier ensemble de propos qui se réfèrent à la sensibilité des adolescents et à leur capacité d'exprimer leurs sentiments. Sont pris en compte ici les éléments tels que l'aptitude à imaginer, à s'inventer, à ressentir, ou la capacité à se fixer un idéal. Ces énoncés sont parfois connotés positivement par les parents, et parfois perçus comme des problèmes, voire des handicaps.

Certaines des qualités mentionnées renvoient à l'idée même d'expressivité, c'est-à-dire au fait que l'adolescent témoigne de ses sentiments ou sert de support à certains affects. Par exemple, les parents disent de leurs enfants qu'ils sont « attachants », « affectifs » ou « sensibles », « vivants » ou « pleins de curiosité », etc. C'est ainsi que des parents eux-mêmes assez réservés s'expriment ensemble à propos de leur enfant, Martin (n° 113) :

Question : « Quel genre d'enfant est-ce ?

Le père : Gentil, doux... ça va.

La mère : A la maison, il est calme.

Question : Réservé, expansif, sensible ?

La mère : Oh, je crois qu'il est assez sensible.

Le père : Oh, pas sensible avec nous. Aussi, assez réfléchi. Tout va bien pour le moment.»

Plusieurs parents soulignent, en s'en réjouissant que leurs enfants leur semblent non seulement « équilibrés », mais aussi « volontaires » et capables d'exprimer leurs désirs.

« C'est une enfant qui est calme dans l'ensemble pour le moment, et qui est, enfin je pense, bien équilibrée, qui est bien dans ses baskets, comme on dit maintenant, et qui veut arriver à quelque chose, elle veut être avocate, je ne sais pas si elle vous l'a dit. Donc on sent qu'elle le veut et qu'elle a tout pour y arriver aussi, elle étudie. » (La mère d'Angèle, n° 131)

« C'est une fille relativement bien dans sa peau pour son âge, équilibrée de toute façon, sans problèmes apparents, qui est un peu quand même réservée. Et puis en dehors de ça, je trouve qu'elle est quand même sérieuse, elle est sûre, on peut lui faire confiance, mais elle a un foutu caractère... Elle est sensible, sous des dehors un peu rudes. Elle a une sensibilité à fleur de peau. Et puis elle s'intéresse. Elle aime beaucoup lire, elle s'intéresse un peu à ce qui l'entoure, même beaucoup. Elle a toujours posé beaucoup de questions. On essaie de lui répondre au mieux. » (Les parents d'Annick, n° 139)

Dans la même perspective, Mickey est décrit par ses parents comme un fonceur et un battant. Ce caractère est attribué au fait qu'il a un frère jumeau avec lequel il est en compétition pratiquement depuis la naissance, ainsi qu'aux difficultés de santé qu'il a dû surmonter.

La mère : « Il est sûr de lui, déterminé, il est fonceur dans la vie, il est battant. Il n'y a pas beaucoup de choses qui l'arrêtent. Pour lui, tout va bien.

Question ; Il est jumeau ?

Le père : Oui, c'est pour ça d'ailleurs qu'il est tant battant... Mickey, c'est quand même ça, un enfant qui très batailleur, très travailleur. Un enfant qui, même s'il a eu des problèmes, a su les surmonter. » (Les parents de Mickey, n° 143)

Cependant, les caractères trop affirmés peuvent être vus, par les parents, non comme une chance pour leurs enfants, comme c'est le cas pour Mickey, mais comme une source de difficultés. Le fait d'avoir un caractère entier - décrit avec des attributs tels que « têtu(e) », voire « violent » - est perçu par les parents comme un problème auquel il faut porter remède. Par exemple, Albert, est ainsi décrit par différence avec son frère :

« Il est particulier. Il est complètement différent. Lui, il est très critique sur tout. Il a quelque chose à redire tout le temps. Il a des idées bien arrêtées sur plein de choses, sur le travail... L'autre est plus cool, plus modéré. » (La mère d'Albert, n° 102)

De même, Grégoire, selon sa mère, est « comme son père », c'est-à-dire têtu et buté ; il n'aime pas avoir tort, ce qui n'est pas sans susciter certaines difficultés de relations avec les enseignants.

« Il est très franc, et c'est aussi ce que les professeurs n'aimaient pas. Quand il a quelque chose à dire, il le dit. Il est blessant, voilà... » (La mère de Grégoire, n° 103)

La mère de Jean-Barnabé rapporte encore une fois le caractère de celui-ci à sa position dans la famille.

« Il est le troisième et il s'est trouvé avec deux frères qui ont des personnalités assez marquées. Il fallait qu'il trouve sa place, qu'il montre une certaine originalité par rapport à eux. Sa personnalité est très paradoxale. Il a un côté très affectif vis-à-vis de moi. Il faut toujours qu'on l'embrasse. Il a besoin de se faire dorloter par moments, et puis à d'autres moments, il a envie qu'on le prenne pour un grand. Il est très affectueux et puis, à côté de ça, il a des côtés coléreux et agressifs... » (La mère de Jean-Barnabé, n° 108)

A l'inverse, le fait que des enfants, même « équilibrés », se montrent trop sérieux et réservés, inspire certaines craintes à leurs parents. Ces parents usent alors de qualificatifs comme timide, complexé(e), secret(e), rêveur(se). Par exemple, les parents de Justine, en soulignant que l'on attend beaucoup d'elle, en raison du fait qu'elle est grande pour son âge, la voient plus distante.

« Avant, elle était plus épanouie. Actuellement, elle se referme un peu. Elle ne veut pas qu'on la contredise. C'est l'âge, je crois, c'est la période. Elle aime bien qu'on la flatte, mais dès qu'on lui fait remarquer quelque chose qui ne va pas, qu'elle ne travaille pas assez ou qu'elle fait des erreurs, elle n'aime pas trop. Sinon, ma fille, je la trouve bien. » (Les parents de Justine, n° 112)

« Francis est un enfant très réservé. Qui parle quand il a vraiment quelque chose à dire. Il réfléchit beaucoup. Il est un petit peu timide. Assez franc. Peut-être pas très courageux au travail, mais il a quand même de bonnes qualités. » (La mère de Francis, n° 101)

Dans le cas de Bénédicte, les parents tiennent le même type de discours, assorti, en arrière-plan, de leur crainte de voir leur enfant retomber dans un état dépressif qu'elle a connu plus jeune, à son arrivée au collège.

La mère : « Elle est très timide, très attachante, complexée. Et puis... disons qu'il y a une énorme différence entre ce qu'elle est et ce qu'elle voudrait être : quelqu'un qui parle facilement, expressif. Dans sa tête, elle se voit comme ça. Seulement, elle ne l'est pas... C'est difficile à vivre. On ne peut pas dire qu'elle soit complètement malheureuse, mais enfin, j'espère qu'elle y arrivera.

Question : Comment se manifeste son côté timide ?

La mère : Elle n'ose pas parler en classe ou avec d'autres jeunes de son âge, elle a peur qu'ils la jugent. » (La mère de Bénédicte, n° 158)

C. La capacité de s'adapter aux contraintes scolaires et familiales

Dans d'autres énoncés, ce qui est mis en avant par les parents consiste dans l'aptitude des enfants à se plier à des contraintes extérieures et à adapter leurs moyens à des fins qu'ils n'ont pas nécessairement choisies. Ce type d'aptitude, s'agissant d'adolescents, se trouve facilement illustré par des propos relatifs au travail scolaire. Sylvestre illustre cette adéquation aux attentes des parents sur le plan pratique - alors que par ailleurs, il inquiète un peu sa mère sur le plan affectif, étant dans une période de crise.

« Il s'assume depuis qu'il est petit. Depuis qu'il est en CE 1, il s'assume complètement. Il fait ses devoirs, il est autonome. Il se lève seul, il a le réveil. Je n'ai jamais dû l'appeler, il est debout. » (La mère de Sylvestre, n° 111)

On trouve, dans notre échantillon, beaucoup de ces adolescents dont les parents disent qu'ils sont sans problèmes et « autonomes », au sens où ils sont simplement bien adaptés par rapport aux attentes scolaires et familiales.

« Je la vois facile à vivre avec moi, très facile à vivre. Très conciliante, très à l'écoute des autres et très autonome. » (La mère d'Antoinette, n° 129)

« A mon avis, il est agréable, il n'est pas du tout agressif, il vit sa vie tranquillement. Il suit ses cours, il a ses copains, il a ses occupations et puis voilà, quoi... ça se passe bien avec lui. » (La mère de Jérémie, n° 136)

Les capacités d'adaptation qui sont ainsi visées s'étendent bien au-delà du domaine de l'école.

Question : Et si vous deviez donner un portrait de Solène, comment la décririez-vous ?

Mère : Je pense que c'est une fille qui est intelligente et vive. Elle a l'esprit très vif et un autre trait de son caractère qui me semble important, elle a beaucoup de volonté. Donc c'est quelqu'un qui n'hésite pas et qui sait ce qu'elle veut - pas toujours, mais enfin il y a des domaines où elle est déterminée.

Question : Lesquels ?

Mère : Eh bien, disons, je n'ai jamais eu de problèmes avec Solène pour les études. C'est quelqu'un qui s'est toujours prise en charge, qui s'est bien organisée dans son travail, etc. Mais si elle attend quelque chose, elle viendra me le demander. Donc elle est comme ça. Et pour des petites choses, elle sait ce qu'elle veut, par exemple, pour s'habiller. Elle sait ce qu'elle veut, mais ce n'est pas toujours possible, et elle est assez raisonnable pour le comprendre aussi. » (La mère de Solène, n° 145)

La mère d'Antoinette, que l'on vient de citer, est divorcée et attribue les capacités d'adaptation de sa fille - décrite comme studieuse, autonome, forte de caractère - au fait d'avoir vécu la séparation de ses parents.

« Elle a beaucoup de caractère, elle est plus forte que moi, je pense. Pourtant je suis forte, mais je crois qu'elle est plus forte que moi encore. Parce qu'à son âge, je n'avais pas cette force-là, moi. La force m'est venue après, avec l'expérience. Alors qu'elle, elle a vécu le divorce, justement. Je n'ai pas vécu ça, j'ai eu une enfance heureuse, mais elle, je la trouve très forte. Je l'admire beaucoup ma fille, parce que vraiment, à 14 ans, je trouve que... » (La mère d'Antoinette, n° 129)

Certains parents déplorent le fait que leur enfant manque de telles capacités d'adaptation. Par exemple, ils regrettent qu'au plan scolaire, leur enfant : « n'ait pas trouvé sa voie », voire se montre « partisan du moindre effort ».

A l'inverse, tout se passe comme si une trop grande facilité apparente, que ce soit à l'école ou dans les relations sociales, était également vue par les parents comme un handicap pour un développement harmonieux de la personnalité de l'enfant. On en donnera pour exemple Marie, ainsi décrite par sa mère :

« Ma fille, je la vois comme quelqu'un qui a une très forte personnalité, très volontaire, très battante, mais relativement difficile à vivre. Je me dis qu'il faudra peut-être qu'elle se prenne quelques claques à l'avenir pour se resituer... Elle très sûre d'elle, compétitive, elle en veut... Cela me fait plaisir, j'en suis fière, mais j'en suis aussi un peu mal à l'aise » (La mère de Marie, n° 159)

De la même façon, les difficultés que rencontrent certains enfants pour s'accommoder des contraintes scolaires ou familiales se manifestent par un côté "enfant gâté" que leurs parents ne sont pas sans juger regrettable. En témoigne, par exemple, la manière dont le père de Gustave parle de son fils.

« Lui, il aime beaucoup que matériellement... que ça aille bien, quoi. Voilà on était quand même à un moment où on avait moins d'argent. C'était plus difficile de s'acheter des choses, voilà, des meubles, une télévision... On avait une vieille télévision, voilà, vous voyez des choses comme ça. Lui, il aime qu'on puisse sans difficultés acquérir des objets, des meubles, que ça soit assez joli. Voilà il aime cette sécurité-là. » (Le père de Gustave, n° 124)

D. L'accent sur la facilité à interagir et à coopérer

Les parents utilisent encore d'autres registres dans les portraits qu'ils tracent de leurs enfants et notamment celui qui consiste à faire état de l'aptitude des enfants à collaborer avec autrui et à faire preuve de loyauté et de solidarité. Cette aptitude peut être vue d'une façon particulièrement restreinte ou d'une façon beaucoup plus étendue - allant jusqu'à l'engagement des jeunes concernés sur un plan collectif voire politique.

La coopération, lorsqu'elle est restreinte, consiste dans la capacité à « rendre service », que certains parents mentionnent avec satisfaction. Par exemple, la mère de Séverin note qu'elle peut compter sur lui pour aider aux tâches domestiques.

« C'est un enfant qui n'est pas rancunier et à qui je peux demander beaucoup de choses à la maison. » (La mère de Séverin, n° 127)

Autre exemple, celui d'Eva qui est décrite par sa mère comme travailleuse et serviable.

« Eva est travailleuse, elle va au fond de tout ce qu'elle entreprend. Elle réussit bien parce qu'elle travaille. Elle est pleine de vie, gaie, bien dans sa peau, équilibrée, réaliste... C'est une sportive qui a eu des résultats en athlétisme, donc, pareil : jamais rien de bâclé, rien n'est fait à la légère, rien n'est superficiel. Elle est très souriante, serviable, aussi bien avec les enfants qu'avec les personnes plus âgées. Un petit mot, elle s'arrête, elle va dire bonjour. Elle prend une tasse de thé, elle nous sert le café. Elle est très serviable. » (La mère d'Eva, n° 157)

La notion de la coopération se fait beaucoup plus large chez un petit nombre de parents, ceux qui font référence à l'altruisme de leurs enfants. On pense par exemple, aux parents de Grégoire, un enfant qu'ils décrivent comme têtue et buté - ce qui ne lui facilite pas les contacts avec les enseignants, ainsi qu'on l'a noté plus haut -, mais qui fait preuve d'une grande générosité.

« Il est buté, il n'a pas toujours bon caractère, et en même temps, il a un coeur en or. Voyez, c'est le bon samaritain. Il a le coeur sur la main. Il prête 'sans autre', quitte à se priver lui. La maison est toujours pleine. C'est 'porte ouverte', ici. Par rapport à d'autres, il a énormément de coeur. On a toujours dit qu'il aiderait les autres et je pense qu'il le fera. » (La mère de Grégoire, n° 103)

La capacité à interagir et à coopérer, encore que rarement mentionnée, est connotée de façon très positive par les parents. De ce point de vue, ceux de Martin sont heureux de remarquer un progrès : alors qu'ils le trouvaient " gentil, doux, sensible et calme ", mais trop réservé et dépendant d'eux, et notamment trop proche de sa mère, ils observent que leur fils prend davantage de responsabilités à l'école et s'en réjouissent.

Le père : « Avant, il nous laissait nous occuper de tout. Il était timide... Depuis deux ans, on a été surpris : il est au conseil d'administration du collège, au foyer, responsable de sa classe.

La mère : Oui, parce que, quand il était petit, je me faisais quand même beaucoup de soucis, il était toujours avec moi, rien qu'avec moi. On parlait. Il était toujours sur mes genoux. C'était 'maman' et personne d'autre. Depuis, tout va très bien. » (Les parents de Martin, n° 113)

Un autre exemple est offert par Alixe (n° 110), dont les parents expliquent qu'elle est « sensible aux problèmes réels ». La dimension de coopération va, dans ce cas, jusqu'au souci de l'engagement politique. Alixe, en effet, disent ses parents, est très frappée par le problème du racisme, tel qu'elle le perçoit notamment à travers la vie de l'équipe de hand-ball à laquelle elle appartient.

Le père : « Elle fait du hand-ball, donc de la compétition, et l'équipe est formée de, disons d'une majorité de filles qui viennent du Maghreb, et c'est fou le

problème du racisme, c'est quelque chose d'incroyable, et surtout de la part d'autres jeunes aussi...

La mère : Cela fait peur. Ce sont des jeunes de 15-16 ans qui sont déjà racistes comme ça. Cela la préoccupe aussi... On en parle beaucoup... » (Les parents d'Alix, n° 110)

Ces parents soulignent aussi que leur fille a une forte propension à aider les autres. Elle a voulu prendre à la maison une amie maltraitée par ses parents, ou encore elle a entraîné ses parents dans une histoire concernant un jeune homme hébergé dans un foyer.

Le père : « Ce sont des jeunes qui ont des parents qui ne s'en occupent pas, des parents qui les tapent, des parents qui sont séparés. Et puis le racisme, c'est très important quand même. Pour nous aussi.

La mère : L'année passée, elle avait du reste une copine qui se faisait taper et elle voulait qu'on la reçoive à la maison parce qu'elle voulait fuguer... Une de ses préoccupations par rapport à ce qu'elle vit tous les jours, c'est qu'elle a dans sa classe beaucoup d'enfants en difficulté. » (Les parents d'Alix, n° 110)

En contrepoint de cette visée altruiste et humaniste, le manque de coopération est souvent stigmatisé par les parents, qui se plaignent du caractère égoïste ou de l'égocentrisme de leurs enfants. Cela va de pair avec des énoncés qui décrivent les adolescents comme timides et réservés. Une telle manière d'être est décrite, par exemple, par la mère de Renaud, un garçon « timide, sensible, secret, capricieux, égocentrique ».

« Il est très individualiste, alors à chaque fois, il faut quand même lui dire : 'Il n'y a pas que toi à la maison'. Mais bon, il y a des antécédents... Lui, on peut dire qu'il est capricieux. S'il veut quelque chose, c'est tout de suite, et tant pis pour les autres. » (La mère de Renaud, n° 125)

E. Autonomie et autorégulation

Un dernier angle sous lequel est décrit la personnalité des enfants a trait à leur autonomie ou encore à leur capacité à définir leurs propres buts et à les réaliser d'une manière indépendante. L'importance que les parents attachent à cette facette du caractère de leurs enfants est soulignée par les situations dans lesquelles cette autonomie est encore, selon leurs dires, trop peu développée. On se réfère, par exemple, aux parents de Martin qui considèrent que les choses s'améliorent, pour leur fils, depuis qu'il est moins dépendant de sa mère. Ou encore à des parents qui notent que leur enfant a spécialement besoin de « protection », ou qu'ils le trouvent « influençable » et capable de se laisser entraîner.

La priorité donnée à l'autonomie des enfants et à leur capacité d'autorégulation se marque par l'usage d'expressions de toutes sortes : les parents disent des adolescents qu'ils sont « adultes », « grands », ou qu'ils « savent ce qu'il veulent », par exemple en ce qui concerne leur orientation scolaire ou leur avenir.

« C'est un enfant occupé et indépendant. Il n'en fait qu'à sa tête. Il a besoin de beaucoup de liberté. Il prend quand même ses responsabilités depuis toujours, comme ma fille aînée d'ailleurs. C'est un enfant qui n'est absolument pas scolaire. Il aime la vie, les contacts. Il a hâte de ne plus aller à l'école. Très vite, il se mettra au travail, un travail manuel, puisqu'il est prévu qu'il quitte l'école pour aller faire un apprentissage de pâtissier-chocolatier. Et c'est un enfant plein de vie, qui touche à tout et qui veut tout connaître. » (La mère de Kevin, n° 123)

Grand pour son âge et très mûr, Séraphin est présenté par sa mère comme un garçon autonome, qui sait ce qu'il veut et qui est à la fois indépendant et sociable.

« C'est un gosse qui est très solide. Il aime bien la compagnie, mais il peut rester des journées seul. Il ne s'ennuie jamais. Il passe des heures dans sa chambre, soi-disant pour faire ses devoirs, mais en fait à rêvasser et à bouquiner... Il n'aime pas les sports collectifs, mais il aime bien jouer avec les copains quand cela lui prend l'envie, mais il n'a jamais voulu être attaché à un club ou à une équipe... » (La mère de Séraphin, n° 107)

Justine, selon son père, a aussi ses propres intérêts :

« Elle voudrait faire un métier artistique. Alors là, on est un peu réticents, parce qu'on ne sait pas si c'est un avenir. Il faut vraiment être le premier pour réussir. Mais bon, si ça lui plaît. » (Le père de Justine, n° 112)

Comme un corollaire de l'autonomie, certains parents mentionnent la nécessité de respecter les autres.

« Il s'intéresse à beaucoup de choses, il discute. Il pose des questions ; il a beaucoup de questions sur la vie. Et à part ça, il a aussi un certain respect des autres. Disons que je le trouve bien. » (La mère d'Armand, n° 104)

La capacité à s'autoréguler, une valeur forte pour nombre de parents interrogés, va aussi de pair avec l'idée que les adolescents ont une volonté propre, des projets qui leur appartiennent, qu'ils s'affirment, voire contestent. C'est pourquoi certains traits de caractère, dont on a noté plus haut qu'ils étaient connotés négativement par les parents, voient leur signification s'inverser et sont perçus comme des atouts pour les enfants. On peut citer à nouveau l'exemple d'Albert, qui est vu par sa mère comme un enfant particulier et " difficile " (en tout cas, plus difficile que son frère, qui est décrit comme un " modéré "). Albert, s'il est en opposition, a du moins pour qualité de savoir ce qu'il veut.

« Depuis toujours, il sait qu'il veut être agriculteur. C'est bon l'agriculture et il n'a jamais dévié en rien. On disait toujours que cela allait lui passer, mais cela ne lui passe pas. » (La mère d'Albert, n° 102)

Cependant, poussée à l'extrême, l'autonomie présente également certains risques. Le « besoin de liberté » ressenti par certains enfants conduit les parents à exprimer leur inquiétude face à un adolescent qui « ne voit pas les limites ». C'est le cas d'Isidore (n°

128) : ses parents se font du souci et il leur est arrivé de rencontrer les professeurs pour les mettre en garde.

« Isidore est un garçon qui a besoin qu'on lui dise : 'Moi j'ai ces limites-là ; mes limites à moi sont là, et puis c'est tout'. Si on ne lui donne pas de limites, il va être partout. Et puis évidemment, une fois qu'il a débordé de partout, bien... Alors, moi en général, en début d'année - maintenant c'est un peu plus difficile à faire - j'allais voir les professeurs et je leur disais : 'Si vous ne dites pas à Isidore, tout de suite, où sont les limites, vous allez avoir des problèmes'. Alors je faisais ça, et on m'a dit : 'Oh non, il est marrant, il a toujours quelque chose à dire, il commente toujours'. J'ai dit : 'Méfiez-vous'. Bon alors effectivement, arrivé Noël, il était intenable. Alors je suis retournée voir les professeurs, parce qu'il était puni, puni. » (La mère d'Isidore, n° 128)

F. L'adolescent vu comme une personne

Il n'y a pas lieu de développer davantage ces différents portraits que les parents tracent de leurs enfants, ni d'en systématiser l'analyse.

On soulignera seulement qu'il s'agit, dans chaque cas, de portraits complexes, et qui font toujours appel à plusieurs des dimensions qui ont été évoquées. Ces dimensions d'ailleurs, on l'a souligné, n'ont été distinguées que pour faciliter l'exposition ; en pratique, certaines d'entre elles se recoupent et on pourrait par exemple s'interroger sur les rapports qu'entretient, dans le discours des parents, la capacité d'intégrer les contraintes de la vie scolaire et du fonctionnement familial avec la dimension de l'autonomie. En outre, on a souligné que certains aspects de ces portraits - notamment ceux qui concernent la capacité de s'extérioriser et de former des projets indépendants - sont assortis de connotations qui varient dans le discours des parents, en fonction du contexte de leur énonciation. C'est ainsi que la discrétion, chez l'enfant, peut être vue alternativement, par les parents, comme une chance - un signe d'équilibre - ou comme un handicap, notamment dans les relations avec autrui.

Quoi qu'il en soit, ce qui importe, ici, c'est encore une fois de souligner que les parents se forment une image complexe et nuancée de leurs enfants. Les portraits qu'ils tracent renvoient en définitive à l'idée que l'enfant est pris comme un individu - comme une personne à part entière. Cette représentation, qui ressort de l'analyse du discours des parents, n'est généralement pas thématisée comme telle. On en trouve cependant une expression chez certains parents, notamment ceux d'Isidore, cet enfant « difficile » qui vient d'être évoqué.

La mère : « Pour moi, un enfant c'est une personne en vue de maturité, mais c'est quand même au départ une personne entière. Ce n'est pas une quantité négligeable ou une demi-personne.

Le père: Je pense qu'on partage le même avis là-dessus, ce n'est pas quelque chose qui est malléable. Il a sa propre personnalité et on la respecte. » (Les parents d'Isidore, n° 128)

Qu'il le thématise ou non, tout se passe comme si les parents interrogés, dans leur ensemble, étaient capables de tenir un « discours » au sujet de leur enfant, de le mettre à distance en se posant comme parents et comme éducateurs. On peut donner une indication supplémentaire sur ce point en relevant une exception : le fait que certains parents se posent précisément des questions sur leur capacité à « prendre de la distance » par rapport à leurs enfants, ce qui renforce, en creux, l'importance que revêt cette nécessité d'un « détachement » de l'enfant. On peut citer à cet égard la mère de Jean-Barnabé, qui se dit elle-même assez anxieuse, toujours à la recherche de la bonne distance avec son enfant et obligée de prendre sur elle pour lui laisser une part d'autonomie. Cette thématique traverse l'ensemble de l'entretien que nous avons eu avec cette mère.

« C'est vrai que je suis d'une nature assez angoissée et que je me fais vite du souci et tout ça. C'est vrai qu'il faut que je fasse beaucoup d'efforts pour me dire : 'Il faut bien qu'ils vivent, qu'ils aillent au sport, qu'ils prennent des risques dans leur vie. Si on les en empêche, ce sont des expériences qui peuvent être difficiles par la suite. Donc il faut bien qu'ils apprennent à se confronter.' » (La mère de Jean-Barnabé, n° 108)

II - UN PROJET PARENTAL GLOBAL

Du portrait découle le projet. De même que les parents décrivent leurs enfants dans un registre emprunté à une psychologie savante ou plus intuitive, ils développent pour leurs enfants des aspirations très générales et vagues. Le projet parental de tous les adultes interrogés a trait au bonheur des enfants. Il s'agit, comme le disent plusieurs d'entre eux, de faire en sorte qu'ils trouvent leur voie et qu'ils acquièrent ces qualités que l'on connote positivement et non les traits négatifs.

« On a tous des rêves pour les enfants, des rêves qui étaient les nôtres, donc qui sont toujours les nôtres. Le plus important, pour les enfants, c'est le bonheur, qu'ils soient heureux dans la vie professionnelle et dans la vie personnelle. Je crois que c'est ça le bonheur. » (La mère de Christian, n° 142)

Dans ces projets très généraux, les parents donnent la priorité à l'acquisition de qualités personnelles et morales - équilibre, autonomie, respect d'autrui. On peut encore une fois citer sur ce point la mère d'Isidore, ou celle de Justin.

« Pour moi, je souhaite surtout que ce soit un individu équilibré. Qu'ils ne soient pas toujours sous notre influence, qu'ils n'aient pas nos idées, mais les leurs et

qu'ils se sentent bien dans la société, mais sans être obligés de piquer les idées des autres. Ce que j'aimerais, c'est qu'ils arrivent à choisir. Le but final c'est qu'ils arrivent à être, bon, équilibrés en tant qu'adultes et puis capables de prendre des décisions, des responsabilités. » (La mère d'Isidore, n° 128)

« Ce qu'on souhaite, c'est qu'il soit heureux. Pour ça, il faut une certaine attitude pour vivre dans la société. Un respect des autres - à cet âge-là, ce n'est pas toujours le cas. Ils n'ont pas encore vraiment de limites ou ils essaient d'aller plus loin et de faire des choses qui ne sont pas bien. Je ne sais pas répondre en général. C'est vrai qu'on voudrait qu'il réussisse ça : qu'il choisisse un métier qui lui plaise, qu'il soit content, qu'il ne soit pas malade, enfin des choses banales mais primordiales, c'est très vague. » (La mère de Justin, n° 115)

Dans les représentations de l'avenir que formulent les parents, les projets sectoriels, relatifs à la réussite scolaire ou professionnelle, ne sont certes pas absents - on l'aura noté. On pourrait même sans doute montrer que les aspirations des parents sont spécifiées de la même façon que le sont les portraits - selon les mêmes dimensions. Pourtant, l'essentiel reste de constater que les préoccupations sectorielles sont soumises au projet global : faire des études, certes, mais à condition qu'elles aident le jeune à trouver sa voie. Le père de d'Odile, par exemple, bien qu'il se montre assez inquiet pour ses filles en raison de l'état du marché du travail, préfère la « réalisation de soi » à la « rentabilité des études ».

« Il y a vraiment une attitude de ma part pour que mes filles se réalisent dans leur vie plus tard. Bon, c'est pour ça que, dans l'absolu, je prédis non pas la rentabilité, mais la réalisation de soi. Je me dis que tant qu'à faire, et vu que c'est difficile de trouver quelque chose, au moins qu'elles fassent quelque chose qui corresponde à leurs aspirations. Je ne sais pas si c'est une bonne orientation, mais en tout cas pour les deux premières, elles font des études qui leur plaisent. Je ne sais pas si elles aboutiront à quelque chose ces études, mais en tout cas elles leur ont donné un équilibre. Odile, justement, veut faire quelque chose d'artistique. Elle a voulu que je me renseigne pour une classe à orientation artistique, alors je suis en train de voir. » (Le père d'Odile, n° 122)

On peut confirmer cette analyse qui suggère que les soucis sectoriels passent au second plan, en montrant précisément quels types de préoccupations les parents évoquent à l'égard de leurs enfants.

III - DES PREOCCUPATIONS EN RAPPORT AVEC LE PROJET PARENTAL

Toute une partie des parents interrogés ne font pas état de beaucoup d'inquiétudes en ce qui concerne l'éducation de leurs enfants - ou alors des inquiétudes très générales (la

peur du sida, la crainte du chômage pour leurs enfants plus tard). On trouve aussi des parents qui font état, chez leurs enfants, de réels problèmes qui ont suscité ou qui suscitent certaines interventions de leur part, sur le plan de la santé ou sur le plan scolaire, notamment, mais qui, de ce fait se trouvent en quelque sorte maîtrisés. Enfin, certains parents expriment des inquiétudes plus profondes. Ce sont ceux qui considèrent que leurs enfants s'écartent de ce projet parental très global que l'on vient d'évoquer et laissent voir des difficultés à accéder à cette autonomie et à cette réalisation de soi, si fortement valorisées dans le discours parental. On illustrera brièvement ces discours des parents au sujet des soucis qu'ils se font.

A. Enfants « sans problèmes », parents sans soucis ou presque

Toute une partie des parents interviewés se font peu de souci pour leurs enfants, comme s'ils considéraient précisément que leur projet de parent se trouve en bonne voie de réalisation.

« Oh, je sais bien que c'est enfant qui est équilibré, qui est 'cool'. Il est très près de ses parents. Il est tout le temps avec nous et ce n'est pas une contrainte, c'est qu'il se plaît avec nous, il n'y a pas de problème. Bon, c'est un enfant qui n'a pas de problèmes, du moins je ne pense pas. Du point de vue santé, il n'a jamais rien eu de spécial. Cela se résume assez vite en fait. » (La mère de Jean, n° 121)

Cette mère tranquille juge son fils raisonnable et bien informé. Néanmoins, elle n'est pas sans exprimer certaines inquiétudes, d'une façon qu'elle juge d'ailleurs elle-même un peu prématurée et excessive : des inquiétudes pour le métier futur de son fils ou, d'une manière un peu abstraite, pour sa santé. « Ce qui me préoccupe beaucoup, dit-elle encore, c'est de savoir ce qu'il fera quand il sera majeur, où il en sera ». Enfin, elle indique qu'elle se préoccupe un peu de la « qualité des écoles publiques » en expliquant que ses enfants sont maintenant au collège alors qu'ils avaient été inscrits auparavant, pour des raisons de commodité, dans des établissements privés dans lesquels il y avait, estime-t-elle, « davantage de transmission de valeurs » et dans lesquels « les enfants étaient mieux suivis ».

Autre exemple, la mère d'Albert (n° 102) ne se fait pas du tout de souci pour son fils, qui est pourtant, selon ses dires, « assez particulier » et critique sur tout. S'il en est ainsi, c'est qu'elle connaît bien son fils, qu'elle a confiance en lui autant que dans le style d'éducation qu'elle met en oeuvre. Ceci n'exclut pas qu'elle craigne pour ses enfants en raison de l'épidémie de sida, ce qui l'a conduit à rechercher encore davantage la transparence et le dialogue avec eux sur cette question.

Bien d'autres parents mentionnent la drogue, le sida ou le chômage, non comme des préoccupations présentes, mais pour se demander à eux-mêmes si leurs enfants, jeunes adolescents, sont bien armés pour faire face à ces différents problèmes.

B. Des problèmes maîtrisés

Questionnés sur les préoccupations que leur suscitent leurs enfants, il arrive aussi que des parents mentionnent certaines difficultés précises auxquelles ils ont été confrontés, tout en ayant tendance à suggérer qu'étant prises en charge d'une manière ou d'une autre, ces difficultés ne peuvent pas compromettre leur projet de parents. Des difficultés de santé, certaines bénignes, d'autres très sérieuses, sont alors parfois rapportées, avec l'indication qu'elles ont été dépassées.

La mère de Justin, par exemple, partage les préoccupations générales évoquées plus haut. Notamment elle voudrait, ainsi qu'on l'a cité, que son fils « choisisse un métier qui lui plaise, qu'il soit content, qu'il ne soit pas malade ». En pratique, elle a eu à faire face à certains incidents de santé, qu'elle juge peu nécessaire de développer et pour lesquels elle a obtenu du soutien dans la famille :

« C'était au point de vue médical, mais pas très grave, rien de spécial. Mon beau-père était pédiatre dans le temps, alors je lui ai demandé conseil. » (La mère de Justin, n° 115)

Les parents d'Alix, quant à eux, évoquent son asthme, mais très brièvement ; pour eux, ce qu'il faut davantage souligner, c'est qu'Alix s'extériorise plus facilement que sa soeur, ce qui la rend plus facile à élever.

« Elle a de l'asthme. Autrement, non, elle est très ouverte. Je trouve que c'est plus facile à élever, un enfant ouvert. Sa soeur est quelqu'un de fermé, c'est complètement différent. » (La mère d'Alix, n° 110)

Un autre cas exemplaire est celui de Mickey, cet enfant « battant », toujours en compétition avec son frère jumeau, et dont les parents indiquent au cours de l'entretien qu'il a pratiquement perdu la vision d'un oeil. Là encore, le problème est en quelque sorte banalisé (Mickey lui-même n'a d'ailleurs pas fait mention de ce problème au cours de l'entretien que nous avons eu avec lui), l'essentiel étant de constater qu'il « s'est battu et qu'il continuera à se battre ». Tout se passe comme si l'accident de santé mentionné constituait l'un des éléments qui ont contribué à forger le caractère du garçon.

C. Des soucis relatifs à des risques sur lesquels on n'a pas prise

D'autres sortes de préoccupations doivent encore être citées au passage : celles qui proviennent de situations dans lesquelles les enfants sont victimes de phénomènes sur lesquels ils n'ont pas prise, quelles que soient les ressources personnelles dont ils sont munis. Ce type de risque est différemment pensé selon les parents : certains craindront surtout le risque, pour leur enfant, d'être renversé par un chauffard ; d'autres penseront au viol ou au risque que représente le fait, pour une fille, de tomber amoureuse d'un garçon au temps du sida. Dans ce sens, même certains des parents d'enfants « sans problèmes » se forment des préoccupations par rapport auxquelles ils jugent indispensable d'agir préventivement d'une façon qui corresponde aux problèmes qu'ils anticipent - en

rompant même parfois avec les principes de dialogue et de non-intervention qu'ils se donnent par ailleurs en matière d'éducation. On reviendra plus loin sur cette question en évoquant la manière dont les parents font face à de tels risques en fonction de leurs attitudes éducatives.

D. Des incertitudes qui portent sur la réalisation du projet parental

Enfin, il faut mentionner ces parents peu nombreux qui expriment des soucis qui portent précisément sur les différentes priorités mentionnées plus haut, notamment la capacité des enfants à s'adapter aux contraintes de la société ou à se prendre en charge d'une manière autonome. A cet égard, on peut citer la mère de Sylvestre, un enfant certes capable de s'assumer dans le quotidien, mais qui se trouve en crise sur le plan affectif et parfois en conflit avec ses parents. Ceux-ci voudraient « le voir heureux et réussir » et qu'il soit « fort, et responsable et capable de devenir un adulte », mais ce désir ne semble pas facile à réaliser. En effet, Sylvestre est aussi décrit comme « renfermé » et « un peu jaloux de sa soeur », ce qui déplaît fortement à ses parents. Il provoque constamment sa mère. Il a vécu un moment très difficile sur le plan psychologique, explique celle-ci, étant proche d'un état dépressif.

« De lui, on avait un peu peur. Parce qu'on le sent quand même fragile. Autant il est autonome, autant on le sent sentimental et quand même fragile quelque part. On ne sait jamais comment cette fragilité peut tourner. » (La mère de Sylvestre, n° 111)

En définitive, on trouve ici une confirmation indirecte du fait que les parents interrogés ont surtout à l'esprit un projet global touchant l'enfant en tant qu'individu. Face aux difficultés qu'ils rencontrent dans le quotidien, ils développent des réactions qui leur permettent de contrôler les problèmes sectoriels qui se posent à l'école ou en matière de santé. En revanche, ils se montrent bien plus démunis dès lors que la question de savoir si les priorités qu'ils se fixent en termes d'adaptation aux contraintes de la vie sociale ou d'accès à l'autonomie semblent se trouver remises en cause en raison des problèmes rencontrés.

IV - DIFFERENTS MODELES D'EDUCATION

Dans les analyses présentées jusqu'ici, on a surtout mis en évidence la ligne générale qui se dégage des propos des parents. On a fait observer qu'il existe une corrélation forte entre les portraits qu'ils font de leurs enfants, les projets qu'ils forment pour eux et les préoccupations qui en découlent lorsque ces attentes semblent déçues ou compromises. Cette analyse suggère que les parents interrogés s'inscrivent dans une tendance générale

à faire de l'enfant une personne dont on veut le bien-être, en permettant qu'elle puisse accéder à la réalisation de soi et à l'intégration sociale.

Une fois cette perspective très générale dégagée, on peut suggérer que les parents ne s'y prennent pas tous de la même manière pour arriver à leurs fins. Les modes d'intervention qu'ils mettent en place diffèrent d'une famille à l'autre. A partir de l'analyse du corpus, on peut distinguer deux approches principales de l'éducation, que l'on développera maintenant.

Certains parents font porter l'accent sur la construction de la personnalité de l'enfant, sur le « Je-individu », et considèrent que l'enfant doit trouver par lui-même la voie de sa réussite tant au plan psychologique qu'au plan de l'adaptation à son environnement. Le projet éducatif, si l'on veut reprendre ici les dimensions évoquées plus haut, est principalement axé sur la recherche de l'autorégulation. On parlera d'un principe maïeutique².

Pour d'autres parents, l'accent est différent, l'adulte considérant qu'il lui revient de guider l'enfant dans les choix et les décisions qui concernent les divers aspects de son existence. A cet égard, et comme contrepoint à la référence à la pédagogie socratique, on évoquera la figure de Virgile, que Dante appelle à son secours lorsqu'il est perdu dans les enfers et qui apparaît pour le prendre par la main et lui montrer le chemin.

Il ne faudrait pas réduire la distinction de ces deux orientations à une opposition entre des parents « laisser-faire », voire faibles ou laxistes, et d'autres plutôt normatifs. Dans la pratique, tous les parents interrogés sont à la recherche de compromis : les pratiques qu'ils développent sont faites d'une part de l'imposition de règles et d'autre part de dialogue et de confiance. Ils cherchent à ménager les intérêts de leurs enfants, en même temps que l'idée qu'ils se font du fonctionnement familial et du rôle de parent. La différence évoquée résulte donc d'un travail empirique de détail, qui suggère que l'on peut utilement départager les manières de faire des parents en fonction notamment de la conception qu'ils se font de l'enfant en tant que sujet à éduquer - certains estimant que l'enfant ou l'adolescent porte en lui-même un ensemble de ressources potentielles qu'il convient de l'aider à extérioriser, tandis que d'autres considèrent que le parent, en raison de son savoir et de son expérience, détient la capacité de guider l'enfant. On décrira maintenant ces deux orientations.

A. Des modes d'éducation d'inspiration maïeutique

Pour évoquer cette approche éducative, on montrera quelles conceptions elle implique en ce qui concerne la personne de l'enfant et le rôle du parent, et on décrira les dispositifs que les parents mettent en oeuvre pour réaliser leurs objectifs.

² On se réfère ici à l'utilisation que nous avons faite de cette catégorie dans un ouvrage récent sur la transformation des modalités de l'intervention des travailleurs sociaux dans le champ de la famille. Cf. Bastard et al., 1996.

1. Un adolescent seul capable de savoir ce qui vaut pour lui

Dans cette première orientation, les parents considèrent que l'enfant a en soi les ressources nécessaires pour trouver son projet de vie. Il est vu non seulement comme un individu, mais comme un être « en puissance » doté, pratiquement dès sa naissance, de potentialités qu'il s'agit de faire émerger et de respecter - le travail du parent étant dès lors d'assurer un cadre propice à cette éclosion.

La mère : « J'ai l'impression qu'un enfant c'est un tout quand cela vient au monde... Il faut lui laisser toutes les potentialités. » (La mère d'Armand, n°104)

D'autres parents expriment cette même idée lorsqu'ils mentionnent le but qu'ils assignent à l'éducation. Le souci que l'enfant « trouve sa voie » par lui-même est une manière de dire qu'il détient en lui les moyens de forger sa vie et qu'il est le seul à pouvoir conduire une telle démarche. Cette idée est exprimée notamment à propos des choix auxquels les adolescents sont confrontés au plan de leur orientation scolaire et professionnelle.

« La seule chose que je souhaite, c'est qu'il prenne la bonne voie dans ses études et qu'il ne se trompe pas. » (La mère de Séraphin, n° 107)

« Dans les faits, il sait ce qu'il veut, son choix professionnel, c'est lui. » (La mère de Nicéphore, n° 130)

L'insistance sur l'appropriation par l'adolescent de son projet professionnel est encore plus significative lorsque les choix faits par celui-ci vont à l'encontre des attentes ou des habitudes familiales. C'est par exemple le cas de Kevin qui ne veut pas faire d'études et va faire un apprentissage de pâtissier-chocolatier pour se mettre très vite au travail. Son père, universitaire et chercheur, aurait préféré qu'il poursuive malgré tout ses études - ce qui n'empêche pas sa mère de dire que Kevin se trouvera mieux dans la voie qu'il a choisie.

« Ce qui est important c'est que Kevin soit heureux et qu'il fasse ce qu'il veut. C'est l'essentiel. » (La mère de Kevin, n° 123)

2. Des rapports égalitaires

Pour ces parents, tout se passe comme si l'enfant valait autant que l'adulte. Pour les choses qui le concernent personnellement, l'enfant en sait autant que le parent, si ce n'est plus, et ceci, pourrait-on dire, dès le plus jeune âge. Cette perspective - où l'on retrouve les traces du savoir psychologique ou psychanalytique - revient à annuler toute différence statutaire dans le rapport parent-enfant. Parents et enfants apprennent les uns des autres et construisent ensemble des relations qui permettent aux deux parties de s'enrichir. Ceci amène certains parents à remettre en question une vision de la pédagogie qui confère au parent un rôle exclusif d'autorité et à insister sur la difficulté qui consiste, pour le parent, à se placer dans cette perspective non hiérarchique.

« Je crois qu'ils [mes parents] nous respectaient. Ce n'était pas copain, copine, mais une confiance, alors. Tandis que mon mari, c'est le parent qui sait tout. » (La mère de Grégoire, n° 103)

« Tout ce à quoi j'ai cru avant et à quoi je m'accrochais, je m'aperçois que non seulement c'est inutile, mais même nuisible, et je ne suis pas encore très sûre des nouvelles choses que j'expérimente... Ce à quoi je tiens, c'est à réussir une relation de confiance avec mon enfant et ce qui est autrement difficile pour moi, c'est de donner suffisamment d'amour et d'acceptation de l'enfant comme il est. Je crois que le problème n'est pas pour l'enfant, il est pour les parents. » (La mère d'Armand, n° 104)

« Il est en train de grandir et d'évoluer. Il faut que de notre côté on grandisse aussi dans ce sens... J'apprends tous les jours mon métier de parent. J'avais des a priori, des idées, avant d'avoir des enfants, sur ... comment je voyais les enfants. En fait une fois qu'on les a, on fait comme on peut, même mieux. » (Les parents d'Isidore, n° 128)

On voit bien que certains parents, comme la mère d'Alix par exemple, ont peur de ne pas savoir offrir l'autonomie qu'ils jugent nécessaire à leurs enfants dans le cadre maïeutique qu'ils se donnent.

« J'ai de la peine à leur donner de l'autonomie. J'ai toujours l'impression que je ne leur en ai pas assez donné. » (La mère d'Alix, n° 110)

3. Le rôle des parents : créer un cadre pour que l'enfant puisse s'y inscrire

Comment font les parents pour construire ce type de rapport éducatif avec leurs enfants ? Comment s'y prennent-ils pour réaliser le projet d'avoir un enfant équilibré, épanoui, autonome et responsable tout en respectant sa personnalité ? Comment donner à l'enfant les moyens « d'être lui-même », de trouver par lui-même sa voie et de faire ses propres expériences ? Le moyen employé par les parents qui s'inscrivent dans cette perspective consiste à créer un « cadre » au sein duquel l'enfant va trouver ses repères. Ce cadre est conçu de telle sorte qu'il permette à l'adolescent de découvrir son projet personnel tout en facilitant l'intériorisation des normes de la vie en société. On peut citer à cet égard la mère d'Armand, qui pense surtout utile de soutenir son fils dans la recherche des domaines qu'il aime et où il excelle - une recherche qui lui reste cependant personnelle.

« Si on les laissait libres et qu'on se contentait simplement de les aider, j'ai l'impression qu'ils sauraient très bien choisir leur vie, leur voie... [Je lui dis :] 'Pour l'instant tu choisis ce qui est dans tes passions, tu choisis ce que tu sais faire, les matières où tu es fort'. » (La mère d'Armand, n° 104)

Avec quels éléments les parents construisent-ils ce cadre qui doit servir à étayer le développement des adolescents ? L'analyse des entretiens fait ressortir deux types de

structures. Il s'agit d'une part de normes d'échange - par exemple le respect mutuel, la confiance, la sincérité - et d'autre part de règles, implicites ou explicites, négociées ou non, qui portent sur les comportements attendus des adolescents.

En ce qui concerne les règles portant sur l'échange entre enfants et parents, elles confèrent aux parents et aux enfants les mêmes droits et devoirs, compte tenu du principe égalitaire énoncé plus haut. Le respect de la personne, de ses idées, de ses désirs et de ses émotions est fondamental dans cette perspective d'interaction non hiérarchique. C'est pourquoi les parents, de même qu'ils insistent sur le respect de l'enfant en tant que personne, disent exiger un respect égal de la part de leurs enfants. La mère d'Alix, par exemple, considère qu'il est essentiel « de respecter les autres, et d'apprendre à respecter les autres, à respecter leur avis » (La mère d'Alix, n° 110). On trouve nombre d'illustrations de cette même idée chez les parents qui s'inscrivent dans ce courant maïeutique.

« J'ai éduqué mon fils autrement, son opinion compte et est respectée, mais je veux que la mienne soit aussi respectée... Ce n'est pas : 'Tu dois faire ça parce que tu es un enfant', mais : 'Il vaut mieux faire ça pour telle et telle raison, pour plus d'efficacité... Tu as aussi le droit de mettre en doute ce qu'on te dit et de te faire une opinion'. » (La mère d'Armand, n° 104)

« Quand on aborde un sujet quel qu'il soit, au départ, on a nos positions, mais j'estime qu'ils ont droit de dire ce qu'ils pensent - que ce soit l'aîné ou même les autres - droit d'avoir leurs opinions, droit à la parole. Mon époux, lui, il ne pense pas comme ça. Donc, avec lui, il faut que tout le monde pense la même chose. » (La mère de Christian, n° 142)

Le respect mutuel tant prisé par ces parents se fonde sur des valeurs d'honnêteté et de transparence. La franchise est vue comme un principe incontournable, par exemple par la mère d'Antoinette, qui vit seule avec sa fille après sa séparation.

« Moi, je mise sur la franchise, c'est tellement plus facile quand on a la franchise. » (La mère d'Antoinette, n° 129)

Il en va de même des parents d'Armand ou de Kevin.

« Alors moi, l'honnêteté et la vérité, et le respect des autres... Je ne veux pas qu'on vole, qu'on maltraite les autres et, depuis tout petit, je lui dis : 'Tu te défends parce que je ne veux pas qu'on t'écrase, mais tu ne commences pas à taper le premier... Tu peux te défendre en parole'. » (La mère d'Armand, n° 104)

« [Il faut donner] beaucoup de compréhension, beaucoup d'amour, mais je ne peux pas dire, j'ai mes règles, j'ai des choses qu'il faut observer, la confiance... Je veux absolument savoir où il est. Je ne veux pas fouiller dans ses affaires, mais je veux qu'il ait totalement confiance et qu'il me parle des choses. Je peux dire que, quand il y a un problème, n'importe lequel, je sais qu'il vient me voir. Mais dans l'éducation, je pense que c'est d'abord l'amour et la compréhension. » (La mère de Kevin, n° 123)

La confiance que cherchent à instaurer ces parents est à double sens. Elle implique que les adolescents aient la possibilité d'agir librement sans craindre de se faire critiquer et de perdre l'amour de leurs parents, même si leurs projets divergent de ceux des adultes. Par ailleurs, les parents veulent pouvoir compter sur l'honnêteté des enfants et être sûrs que les adolescents feront appel à leur aide en cas de difficultés. La confiance en question suppose aussi une transparence sur les informations et les comportements de chacun. De même qu'ils attendent des enfants qu'ils parlent des événements importants pour eux, les parents indiquent ne rien cacher aux enfants des faits qui les concernent.

« Je discute beaucoup. Moi, j'aime discuter et eux aussi, par chance. Donc on discute tout le temps. On discute de tout. La politique en ce moment... de tout. Il n'y a pas de choses dont... A travers ce qu'il me raconte, j'ai l'impression qu'il me dit beaucoup de choses. Il n'y a pas de sujet qu'on n'ose pas aborder. Je ne me fais pas de souci sur quoi que ce soit. » (La mère d'Albert, n° 102)

« On parle de tout. Tout ce qui touche notre propre vie de famille, tout ce qui se passe dans le monde. Il parle beaucoup politique, surtout en ce moment. Et puis de tout ce qui se présente, selon la vie de tous les jours. » (La mère de Séraphin, n° 107)

« On parle de ses problèmes avec ses copains, ses copines. Elle raconte tout, ce qui se passe à l'école avec ses profs, ou comme ça. » (Les parents d'Alix, n° 110)

Lorsque la communication ne se fait pas ou lorsque les enfants cachent des choses aux parents, cela se traduit par une crise de la confiance et de tout ce système d'éducation. C'est ainsi que les parents d'Isidore déplorent le comportement de sa soeur qui a menti en ce qui concerne sa consommation de tabac. La même situation s'est produite avec la soeur d'Alix. Elle fume en cachette malgré le fait que les parents n'aient jamais interdit de le faire à la maison. Ces parents se trouvent surpris et choqués.

« Donc, on a beaucoup poussé pour qu'elle nous dise la vérité... Ce qui nous a choqués c'est qu'on compte que nos enfants nous racontent toujours tout. Mais bon, ça nous remet à nos places dans le rôle éducatif, c'est tout... On est là pour les aider. » (Les parents d'Isidore, n° 128)

« Alix ne fume pas. Mais sa soeur a toujours fumé en cachette. Moi, je ne voulais pas le croire. Et encore maintenant elle ne fume pas devant nous. C'est ça que je n'ai jamais compris. Parce qu'on n'a jamais été contre la cigarette en fait, on a toujours prévenu des risques, on lui a toujours dit : 'Tu peux fumer si tu veux fumer', mais encore maintenant elle ne fume pas devant nous. Nous, on se dit : 'C'est toujours ça qu'elle fume en moins'. » (Les parents d'Alix, n° 110)

Outre les principes qui régissent la communication entre parents et enfants, la construction du cadre éducatif maïeutique, suppose, pour une partie des parents qui s'y inscrivent, l'instauration de règles très générales, mais substantielles, qui portent sur les comportements des enfants. L'examen de ces règles souligne encore une fois, si besoin

est, que cette perspective éducative ne s'apparente pas au laisser-faire. Il va de soi, notamment, que les enfants doivent aller à l'école et qu'ils travaillent pour réussir, qu'ils habitent avec leurs parents et qu'ils disposent de peu de marge de manoeuvre économique. Des règles plus explicites s'appliquent en outre au fonctionnement de la famille, règles-cadres, fixées par les parents, et éventuellement négociées avec les enfants. Ces règles portent par exemple sur la fixation des plages horaires que les enfants réservent aux différentes activités auxquelles ils sont associés (loisirs, devoirs, vie de famille).

Ces règles concernant la vie quotidienne sont plus ou moins présentes suivant les familles. Certains parents, privilégiant le principe d'autorégulation, laissent à l'enfant l'entière responsabilité de l'organisation de sa journée.

« [Je lui dis :] Il faut que tu sois au clair avec ta conscience, mais c'est toi qui décides, ce n'est pas aux autres de te dire ce que tu dois faire... » (La mère d'Armand, n° 104)

« Je les contrarie très peu (rires)... On me le reproche souvent - mon entourage, ma famille. 'Tu les laisses tout faire, ils ont le droit de tout faire'. Je ne leur impose pas quelque chose. Jamais je ne leur dis : 'Tu n'a pas fait ça, tu n'auras pas ça'. Je ne connais pas. Chez beaucoup de mes amis ils font ça, : 'Tu n'as pas une bonne note, tu n'iras pas là, tu ne prendras pas la mobylette'. Je les laisse assez libres. J'ai beaucoup de confiance. Parce que moi j'ai été élevée comme ça... Je ne pourrais pas leur dire : 'Fais ci, fais ça'. Non, je ne suis pas une mère autoritaire, enfin je n'ai pas l'impression.» (La mère d'Albert, n° 102)

« Ils sont très responsables de leurs horaires, de leurs études, on n'a pas tellement à intervenir, les choses se font bien. » (La mère de Sylvestre, n° 111)

« Le soir, il regarde un moment la télé, ça dépend, ou il va se coucher, parce qu'il est fatigué. C'est lui qui décide. » (La mère de Nicéphore, n° 130)

On peut encore citer l'exemple suivant qui porte sur l'usage de l'argent de poche.

« Je pense qu'il fait comme il veut avec l'argent de poche. Ou alors ce n'est pas la peine d'en donner ! Moi, je pense qu'il achète ce qui lui fait plaisir, c'est tout. » (La mère de Grégoire, n° 103)

D'autres parents qui se situent dans la même perspective maïeutique sont plus enclins à fixer eux-mêmes, éventuellement après discussion avec les adolescents, des règles qui touchent notamment à leur rythme de vie. Même lorsqu'elles apparaissent précises et strictes, il faut souligner que ces règles n'entraînent pas la remise en question de la manière dont les parents conçoivent leur projet éducatif, celui-ci restant centré sur le respect de la volonté des enfants et sur le principe d'autorégulation. Dans l'illustration suivante, les parents d'Alix montrent qu'il existe une marge de discussion sur l'heure du retour de leur fille les soirs où elle sort.

La mère : Elle a des heures, et en plus on habite à la campagne. Donc on va la chercher. On a des heures strictes quand même.

Question : Vous lui donnez l'heure ou elle décide l'heure elle-même, ou cela se négocie ?

La mère : Cela se négocie, oui. Elle va vers son papa, et puis elle dit : 'Dis donc, maman est d'accord pour que je reste jusqu'à 11 heures', et puis elle ne m'avait rien demandé en fait, alors elle vient vers moi, et elle me dit : 'Maman, papa a dit qu'il était d'accord que je reste jusqu'à minuit'.

Le père : Cela dépend où elle va, avec qui elle est. Et à condition qu'elle soit en groupe, qu'elles soient plusieurs toujours à sortir. » (Les parents d'Alix, n° 110)

D'autres exemples portent également sur les horaires : heures du coucher des enfants ou, encore une fois, retour des sorties en soirée.

« Je voulais normalement qu'ils soient couchés à 8 heures 30, mais il y a beaucoup d'imprévus. Pour finir ils se couchent aux environs de 9 heures... Donc, en temps normal, avec l'école, il n'y a pas de télé. Il n'y a pas trop de mise en cause. C'est une institution. J'exige qu'ils rentrent quand les cours sont terminés et puis je ne donne pas d'autorisation pour qu'ils puissent sortir du collège. » (Les parents d'Isidore, n° 128)

« Alors en principe c'est une heure du matin, mais très souvent c'est beaucoup plus tard. » (Les parents de Kevin, n° 123)

4. La valeur de l'expérience

L'une des caractéristiques de l'approche maïeutique est qu'elle inclut la possibilité, voire la nécessité, pour l'enfant, de faire ses propres expériences en toute liberté, ce qui peut l'amener à faire des erreurs. Les parents expriment leur confiance dans le fait que l'enfant, s'il lui arrive par exemple de négliger momentanément le travail scolaire, trouvera ensuite les ressources pour se rendre compte de l'importance de l'école. A ce propos, on a déjà évoqué la situation de Kevin. Face à ses difficultés scolaires, son père se montre déçu, mais ses parents ne l'obligent pas à travailler pour mieux réussir au collège.

« Je ne l'ai jamais fait [de les aider pour leurs devoirs]. Je trouve que cela les concerne et je l'ai fait quand Kevin était petit, quand il était à l'école primaire pour assurer les bases... Mais après, je considère que c'est à eux de faire le travail. Ma fille l'a très bien fait et mon fils ne le fait pas du tout, alors je trouve que c'est leur problème. Il faut les responsabiliser, et voilà. » (La mère de Kevin, n° 123)

5. Les modes d'intervention des parents dans la perspective maïeutique

Quelles ressources les parents mettent-ils à disposition de leurs enfants pour les aider à découvrir leur projet personnel ou, autrement dit, de quelles techniques d'influence les parents usent-ils pour permettre à l'enfant de trouver ses repères dans le cadre assez large qui vient d'être tracé ? On évoquera successivement l'idée selon laquelle les parents doivent assurer une présence auprès de l'enfant, la nécessité d'un partage de la tâche éducative entre les deux parents, l'importance de l'ouverture de la famille sur l'extérieur et enfin la transparence de l'information.

Evoquons d'abord la disponibilité. Les parents qui s'inscrivent dans une orientation maïeutique insistent beaucoup sur le fait que leur présence est indispensable pour que l'enfant puisse sentir un soutien constant dans les choix qu'il doit effectuer pour trouver sa voie. Plusieurs mères ont réduit leur engagement professionnel pour être plus proches des enfants ; certaines ont même cessé toute activité au dehors. Elles estiment très important d'être là : le matin au réveil ainsi qu'au repas de midi si l'enfant rentre et bien sûr en fin de journée, après le temps scolaire. (Certaines mères qui ne peuvent pas être présentes physiquement le regrettent d'ailleurs et ont fait appel à d'autres personnes de l'entourage pour assurer cette présence).

« Je le vois le matin quand on se lève. Donc on déjeune ensemble et bon quand il est à l'école, je le revois le soir à 5 ou 6 heures, selon la fin de ses cours. Moi je travaille à mi-temps. Donc je le vois assez souvent. (La mère de Séraphin, n° 107)

« Je travaille, mais à temps partiel - à 60% - et je travaille essentiellement pendant que les enfants sont en classe, donc je ne les prive pas beaucoup de ma présence. » (La mère de Sylvestre, n° 111)

« Je travaille à mi-temps, donc quand il arrive, bon je suis disponible comme pour les frères et soeurs. » (La mère de Christian, n° 142)

Dans la même logique, les week-ends et les vacances sont considérés comme des moments importants au cours desquels il est souhaitable que l'enfant puisse être entouré par l'ensemble de la famille ; on mentionnera souvent des sorties collectives ou l'importance de retrouver dans ces moments-là certains membres de la famille, en particulier les frères et soeurs plus âgés qui ne vivent plus au domicile familial ou n'y habitent pas de manière permanente.

Question: « Comment ça se passe pendant les périodes de week-end, les vacances ?

La mère: Avec moi, beaucoup avec moi... Il est encore tout le temps avec nous. » (La mère d'Albert, n° 102)

« Il est très près de son grand frère, il lui raconte beaucoup de choses, plus qu'à moi. Avec son frère c'est les copains, les copines... Il vient avec nous [en vacances] jusqu'à présent, mais cette année je ne sais pas, je crois qu'il va partir avec son frère. » (La mère de Nicéphore, n° 130)

Dans le cas d'Antoinette, l'absence du père - dont la mère est séparée - conduit à insister d'autant plus sur le soutien que peut apporter le frère, en complément de la présence de la mère auprès de sa fille.

« Elle aime beaucoup son frère, elle est très près de son frère, et comme elle a besoin d'une présence masculine qui remplace, pour le moment, le papa, et qui en même temps est tout à fait capable de jouer avec elle comme un gamin de son âge, il y a donc une bonne relation. Ils sont vraiment complices. Je suis très contente pour eux, parce que l'absence de leur père, c'est quand même une absence... Alors la grande joie de ma fille est de partir avec son grand frère, ça pour elle c'est important... Les week-ends on bricole ensemble, on fait le jardin ensemble, on fait du ski ensemble, avec mon fils aussi. On va faire les courses ensemble. » (La mère d'Antoinette, n° 129)

Un dernier exemple montrera encore l'importance que ces parents accordent à leur présence auprès des enfants. La mère de Sylvestre, alarmée par la jalousie de son fils envers sa petite soeur, lui réserve un moment spécifique après l'école pour lui témoigner son attachement.

« J'en ai déduit qu'il était jaloux de sa soeur et puis j'ai dit : 'Je veux essayer de faire des choses avec lui'. Je viens donc le chercher tous les jeudis à 3 heures pour avoir un moment seulement pour lui. Et là, il est bien, il est super, quand je suis toute seule avec lui, cela se passe très bien. Tout se passe très bien, mais dès qu'il y a sa soeur, c'est reparti et voilà. » (La mère de Sylvestre, n° 111).

La présence dont il s'agit, on l'aura constaté, est surtout assurée par les mères qui, notamment, ajustent leurs engagements professionnels pour pouvoir l'assurer. Cela n'empêche pas que les parents qui s'inscrivent dans cette approche estiment que le partage de la tâche éducative entre eux est très souhaitable de manière que les enfants se structurent autant en fonction d'un parent que de l'autre. Les mères mentionnent comme essentiel de pouvoir compter sur la collaboration des pères. Lorsque ceux-ci sont présents aux entretiens, ils témoignent de leur implication dans l'éducation des enfants. Ces parents indiquent en outre qu'il est important pour eux d'être en accord sur l'éducation qu'ils donnent de manière que leurs enfants trouvent une force dans l'unité familiale.

« On voudrait qu'ils nous fassent confiance, qu'ils sentent une force chez nous. Si cela ne va pas ailleurs, qu'ils puissent se ressourcer un peu à la maison. On voudrait qu'ils soient forts et responsables et capables de devenir des adultes, voilà. » (La mère de Sylvestre, n° 111)

Un autre élément important pour assurer à l'enfant les conditions propices à son épanouissement consiste dans l'ouverture de la famille sur l'extérieur. De ce point de vue, les parents estiment qu'il est souhaitable que les enfants puissent amener leurs amis dans l'espace familial pour réaliser leurs activités préférées avec des camarades, de manière à

créer un attachement à l'espace du foyer tout en assurant le détachement nécessaire à l'autonomie de chacun. On peut citer encore à cet égard la mère de Sylvestre.

"Nous on voudrait déjà du point de vue familial, être soudés. Qu'ils nous parlent. C'est pour ça qu'on accepte la copine de l'aîné, qu'on accepte qu'il l'amène à la maison, et qu'il aille chez elle, qu'ils sortent ensemble. » (La mère de Sylvestre, n° 111)

Plusieurs parents mentionnent d'ailleurs avoir créé, dans leur maison ou à proximité, des lieux pour que les jeunes puissent se réunir et faire de la musique. D'autres ont réservé aux enfants des espaces pour leurs bêtes ou leurs hobbies, par exemple l'aéromodélisme.

Un dernier élément important réside dans la transparence de l'information entre les parents et les enfants. Comme un corollaire du souci de connaître les préoccupations des enfants pour pouvoir les soutenir s'ils en ont besoin, les parents estiment possible et souhaitable de partager avec les enfants toutes sortes d'informations qui auraient pu naguère leur être cachées, en particulier s'agissant de la sexualité, des conflits, de la maladie ou de la mort. Le meilleur exemple que nous ayons de ce point de vue, est rapporté par les parents d'Alix (n° 110) et concerne le décès de sa grand-mère.

La mère : « On a gardé ma mère à la maison pendant huit mois, avec un cancer, en sachant qu'elle était perdue. On n'en a pas parlé à nos filles. Alix était petite, elle avait quatre ans. Mais l'aînée aussi, on a voulu la préserver et elle l'a très mal pris. On a décidé depuis ce temps-là qu'on ne cacherait plus rien. C'est vrai : on ne peut pas préserver les enfants de tout et on fait des erreurs.

Le père : Si c'était à refaire, on leur dirait. Ma grand-mère est décédée, trois ans après, du même cancer. On leur a dit tout de suite à toutes les deux. Le jour même où je l'ai appris, je leur ai dit, à toutes les deux, qu'elle avait le cancer et qu'elle allait mourir. On dit toujours qu'il faut être franc avec les enfants, et c'est vrai. » (Les parents d'Alix, n° 110)

Comment les adolescents réagissent-ils par rapport à cette manière de faire des parents qui misent sur la transparence et la communication ? Dans les familles qui s'inscrivent dans une perspective éducative d'inspiration maïeutique, la discussion entre enfants et parents est très valorisée par tous les membres de la famille. Elle est le garant d'une certaine cohésion familiale. Elle permet de transmettre à l'enfant tout l'intérêt et l'amour que les parents lui portent, de lui donner des informations s'il en désire, et de le rassurer ou de le consoler si nécessaire. Ici, communiquer est un impératif.

« Autrefois, il n'y avait personne qui parlait à table. Moi je trouve que c'est un tort ça. On doit parler à table ! Moi, je n'ai pas été élevée comme ça. » (La mère de Grégoire, n° 103)

« L'un des moments privilégiés du soir, c'est quand en général je lui accorde un moment - une demi-heure, minimum un quart d'heure, des fois c'est une heure - pour discuter ensemble. Pour moi, c'est vraiment un moment privilégié avec lui. » (La mère d'Armand, n° 104)

« Je lui prépare souvent un bain et puis on discute. Le bain, c'est la solution, ça a toujours été comme ça chez nous. Quand il rentre de l'école, quand il fait très froid l'hiver, il prend un bain chaud, on parle de tous les problèmes de la journée. Le moment du bain, c'est le moment privilégié et on parle à bâtons rompus. » (La mère de Kevin, n° 123)

Certains de ces parents, en particulier la mère d'Armand, critiquent la manière dont ils ont été eux-mêmes élevés, avec peu de droit à la parole.

« Il est en tiraillement avec sa grand-mère, parce qu'elle sait qu'avec moi, on parle beaucoup, on s'explique sur beaucoup de choses, et la grand-mère est du genre à principes : 'Un enfant ne doit pas dire ça, ne doit pas faire ça'. Alors, il en a parfois marre (rires)... » (La mère d'Armand, n° 104)

Au cours de l'entretien, ces parents se montrent fiers de pouvoir dire que leurs enfants communiquent facilement et que la confiance règne à l'intérieur de la famille. C'est ainsi que les parents d'Alix (n° 110) ont toutes sortes d'expressions pour dire que la communication est aisée avec leur fille. Elle « parle bien », elle est « très ouverte », elle « s'extériorise bien », elle « se livre facilement ». Si elle a un problème, « elle le sort ». Pour eux, il est plus facile d'élever un enfant qui est ouvert. On peut aussi citer la mère d'Antoinette, dans le même registre.

« Elle parle très facilement. Et c'est elle qui parle en premier. Si vraiment, je la vois soucieuse, j'essaie de savoir pourquoi. Alors, si elle arrive à me le dire, elle me le dit. Même quand elle était petite, quand elle avait fait une bêtise, que je me fâchais après elle et que je faisais la tête, elle ne le supportait pas longtemps. Au bout de deux minutes, il fallait qu'on se remette ensemble. Elle ne peut pas rester fâchée longtemps. L'une comme l'autre d'ailleurs : elle ne peut pas, ni moi non plus. On a un peu le même caractère. » (La mère d'Antoinette, n° 129)

La communication, si désirable soit-elle, ne doit cependant pas être une obligation absolue pour l'enfant. Plusieurs parents mettent l'accent sur le respect nécessaire de l'intimité de l'adolescent qui doit préserver sa sphère privée. Ce qui importe, c'est que la communication existe entre l'enfant et d'autres personnes, mais pas nécessairement avec les parents. C'est ainsi que l'entente entre les frères et sœurs est souvent mise en avant comme un atout pour l'enfant.

« Elle me raconte un peu, mais elle ne me raconte pas tout, parce que je préfère qu'elle ait quand même quelques petits secrets. » (La mère d'Antoinette, n° 129)

« Donc il a certainement peur de ma réaction... De toute façon, il faut qu'il en parle. Avec nous ou avec d'autres... Mais ce n'est pas une obligation de parler avec ses parents... Bon, si il ne veut pas me dire... Bon, moi j'ai compris qu'il faut que la porte soit ouverte... Qu'il soit libre de me dire absolument, et de ne pas me dire... et en général il vient me dire. » (La mère d'Armand, n° 104)

6. Education maïeutique et surveillance des adolescents

Les remarques qui précèdent amènent à discuter la nature de cette éducation d'inspiration maïeutique. Il faut faire remarquer que cette approche éducative qui se présente comme non-directive, sans limites apparentes, recèle en pratique une forte dose de normativité implicite.

Alors que l'on serait tenté de penser que la question du contrôle est hors de propos dès lors que tout le travail mis en oeuvre vise à développer l'autorégulation chez l'enfant, il est intéressant de constater que cette éducation libérale met en place des garde-fous. Les parents n'interfèrent pas dans les activités de leurs enfants, mais, en valorisant le dialogue, ils sont en grande partie au courant de ce qui les concerne. La communication est à la fois le moyen, pour les enfants, de trouver des repères et, pour les parents, de maintenir une attention vigilante sur l'évolution de ceux-ci. Cette utilisation secondaire de la communication en tant que moyen de contrôle est illustrée dans les propos suivants, tenus par la mère de Séraphin.

« Quand ils arrivent, la première chose que je leur dis c'est : 'Qu'est-ce que tu as fait aujourd'hui, qu'est-ce que tu as mangé, qu'est-ce que tu as bu, qu'est-ce que tu as entendu ?'. Eux pareils... Ils ont toujours leurs petits secrets, ils ne disent pas tout aux parents, ça j'en suis tout à fait consciente. Mais j'aime bien savoir tout ce qu'ils font, leur façon de penser, d'être et disons que, s'ils ont un problème, j'aime bien qu'ils m'en parlent rapidement. Pour qu'on puisse vite le cerner, quoi. » (La mère de Séraphin, n° 107)

D'autres formes de contrôle indirect sont mises en place, qui portent sur les zones dans lesquelles se meuvent les enfants. Les parents suscitent la création de lieux de rencontre pour les amis à la maison ou dans des endroits ad hoc ; ils se reposent sur une palette d'amis sûrs, proposent des activités sur lesquelles ils peuvent avoir une influence. Ils surveillent aussi la manière dont leurs enfants gèrent la question des risques comme la drogue, l'alcool, le sida, etc.

« Jusqu'à maintenant ils louaient une salle, et puis ils se retrouvaient entre eux. Mais on ne savait pas trop qui il y avait dans ces boums. Alors comme nous avons assez de place à la maison, on leur a fait une place pour eux. Voilà. Alors maintenant ils sont contents. Et on voit qui vient... »

Cette forme de surveillance est très apparente dans le cas de la mère de Grégoire. Elle préfère ouvrir sa maison aux amis de son fils que de le laisser aller chez les autres.

« C'est pour ça que je les laisse venir à la maison, parce que je regarde. Cela me permet de regarder. Et c'est là que je vois que les filles sont plus osées que les garçons. » (La mère de Grégoire, n° 103)

Elle laisse Grégoire libre d'aller en vacances avec ses amis, mais garde le moyen de le surveiller dans cet apprentissage de la liberté.

« On part en vacances, mais on ne peut pas le laisser ici. Eux ils ne veulent plus nous suivre... Eh bien, il a trouvé : ils sont six et partent avec nous. Ils iront dans un terrain de camping et nous on ne sera pas loin. (rires)... Ils ne sont pas majeurs, on ne peut pas les laisser non plus... Ils sont sur un terrain de camping. Bon, on ira y jeter un coup d'oeil quand même. Les parents nous les ont confiés. Mais s'il y en a qui font des bêtises, moi je rentre, hein. Et là, je suis intransigeante, je ne veux pas garder des enfants qui font.... non, non c'est sûr. »
(La mère de Grégoire, n° 103)

7. Un mode d'éducation difficile à mettre en oeuvre

Mettre en oeuvre une éducation d'inspiration maïeutique n'est pas chose aisée. Un exemple en particulier, celui de Jean-Barnabé (n° 108), illustrera les difficultés que certains parents rencontrent à mettre en pratique leur projet pédagogique lorsque les enfants s'écartent sensiblement de ce qu'ils estiment être leur voie et lorsque l'anxiété des parents tend à devenir un obstacle au respect de la personnalité de l'enfant. La relation de Jean-Barnabé avec ses parents est difficile à plusieurs égards. Sa mère, ainsi qu'on l'a noté plus haut en évoquant la manière dont les parents parlent de leurs enfants, reconnaît qu'elle est très anxieuse et qu'il lui faut faire beaucoup d'efforts pour respecter les désirs de ses enfants. L'anxiété, c'est « le lot des mères », dit-elle. Elle a du mal à laisser son fils se détacher d'elle, pour prendre certains risques. Son anxiété est encore accrue par le fait que Jean-Barnabé ne communique pas beaucoup.

« On essaie de donner beaucoup de soi dans l'éducation, mais je ne peux pas dire que ça y est, que ça s'est bien passé, que les enfants sont dans une bonne voie. Ce n'est pas toujours évident la communication. C'est vrai que c'est comme ça, avec les adolescents : il faut bien qu'ils aient quelqu'un avec qui se confronter, il faut pouvoir connaître les limites. » (La mère de Jean-Barnabé, n° 108)

Les parents de Jean-Barnabé sont entrés en conflit avec lui lorsqu'il a exprimé le projet de devenir cuisinier. Tout en acceptant apparemment son choix, sa mère a essayé de le dissuader (à cause de son physique, dit-elle, elle ne le voit pas bien travailler dans les cuisines). Sous la pression, l'adolescent a accepté de poursuivre ses études jusqu'en seconde.

« Jean-Barnabé parlait de cuisine, de choses comme ça. Je ne suis pas opposée, mais quand il m'en parle, bon je dis : 'Eh ben oui, c'est un métier... c'est intéressant, mais c'est aussi un métier qui, physiquement, demande beaucoup'... On est bien obligé de le montrer, parce qu'on ne sait pas d'où elle sort, cette envie, donc on montre un peu les facettes du métier... Bon il est allé faire un stage, une semaine dans un restaurant. Cela lui a plu, assez bien. Maintenant, étant donné qu'il a fait une bonne 3ème, il est admissible en seconde. Maintenant il est d'accord pour dire : 'Ben, je vais d'abord essayer une seconde un peu indéterminée'... Finalement on est tombé d'accord. Moi je dis : 'Je ne veux pas

t'empêcher de faire la cuisine'. Lui il a quand même cette ambivalence, c'est-à-dire que la cuisine, cela demande de partir dans une autre orientation, donc dans une seconde hôtelière, hein. Si cela ne lui plaît pas, cela va être difficile de revenir en arrière. Par contre, aller en seconde générale, cela permet... » (La mère de Jean-Barnabé, n° 108)

B. Une approche de l'éducation dans laquelle le parent se place en guide de l'enfant et en régulateur de sa vie

La deuxième orientation qui se fait jour chez les parents interrogés repose sur une conception différente de ce qu'est l'enfant et des moyens à mettre en oeuvre pour l'aider à devenir adulte.

1. Un enfant qui a besoin d'être guidé

L'enfant, dans cette deuxième perspective, est vu comme un être qui nécessite le conseil de l'adulte pour découvrir et utiliser toutes ses potentialités. C'est donc au parent qu'il revient de fournir à l'enfant les moyens de faire émerger ses capacités et de les canaliser, pour qu'il puisse se construire petit à petit grâce à l'intervention constante de l'adulte. « Il faut lui donner une éducation », dit le père de Justine (n° 112). Une éducation, c'est-à-dire, « tout un ensemble » :

« Je crois que c'est tout un ensemble, beaucoup de principes. C'est une éducation, il y a de tout et en fin de compte, l'honnêteté, la politesse. » (La mère d'Eva, n° 157)

Une telle définition n'exclut pas que l'enfant ait sa propre personnalité et ses projets. Même dans cette hypothèse, le parent considère qu'il importe de canaliser son développement.

« Elle sait ce qu'elle veut, elle sait faire la part des choses, elle est bien équilibrée. Elle a besoin quand même qu'on la guide. » (La mère de Clotilde, n° 179)

Le rapport entre parents et enfants est dès lors de type hiérarchique, fondé sur la différence de statut. On considère que l'adulte, qu'il soit le parent, l'enseignant ou encore le médecin, détient un savoir spécifique qu'il transmet à l'enfant par différentes voies. L'enfant est vu comme le récepteur actif de ce savoir. Le parent instruit et donne l'exemple, non sans reconnaître une part de responsabilité à l'enfant dans l'adhésion aux valeurs et aux normes de comportement qui lui sont inculquées.

« En tout cas, on lui a montré ce qu'il fallait faire, enfin ce qu'il devrait faire. Le reste - qu'il soit bien élevé ou mal élevé - cela dépendra de lui. Peut-être que ce n'est pas un modèle génial, mais en tout cas, c'est dans les normes. » (La mère de Justin, n° 115)

Beaucoup de ces parents voient la famille comme un bastion³. Même s'ils se placent en guide de l'enfant et affichent une certaine assurance dans l'exercice de leur mission de parents, il ne faut pas sous-estimer leur capacité à envisager la manière dont l' "éduqué" reçoit les messages qu'ils délivrent. Ces parents évaluent constamment, d'une façon qu'ils formalisent ou non, l'impact de leur méthode éducative. Ils adaptent les principes qu'ils appliquent en fonction de l'évolution de la situation : les enfants grandissent et changent ; ils sont différents les uns des autres ; de nouveaux problèmes apparaissent, qu'il s'agisse de problèmes de société ou de problèmes plus spécifiques à l'enfant. C'est ainsi, par exemple, que la mère d'Eva (n° 157), qui a trois enfants (un garçon de 19 ans, Eva, 15 ans, et une autre fille de 9 ans) insiste sur le fait « qu'il n'y pas de 'place' dans la famille ». Elle veut signifier par là que les enfants « sont tous différents » et nécessitent donc un traitement spécifique - alors même qu'elle fait partie de ces parents qui pensent avoir un rôle de direction à remplir auprès des enfants.

Il arrive aussi que les parents mentionnent le fait qu'ils ont dû changer les règles qu'ils appliquent en tenant compte du fait que les enfants « réclamaient plus d'indépendance » en grandissant (c'est ce qu'indique la mère de Solène, n° 145).

On a donc affaire à un système hiérarchique, mais pas nécessairement rigide. Le parent reste néanmoins le seul responsable et le garant de la réussite ou de l'échec de l'éducation de son enfant. Certains de ces parents soulignent d'ailleurs que leur rôle prime sur celui des autres adultes qui interviennent dans l'éducation de leurs enfants.

« L'école a seulement un rôle au niveau scolaire. Le reste c'est à nous de le faire. On ne va pas demander aux enseignants d'éduquer les enfants. Cela dépend aussi des familles. L'enseignement, c'est suffisant. Enfin pour moi, pour ma part, ils n'ont pas à faire quelque chose à notre place, c'est à nous d'avoir notre place. »
(La mère d'Eva, n° 157)

2. Une orientation qui n'exclut ni la communication ni l'expression du désir des enfants

Dans cette orientation, comme dans la précédente, certains des acquis de la vulgate psychologique moderne sont présents. La communication est vue comme un atout et un moyen important dans l'éducation, sans qu'elle soit ici considérée comme le pilier sur lequel se base toute la transmission pédagogique.

« Le soir, au coucher, souvent, c'est vraiment le moment privilégié où il a envie de parler. Alors moi, c'est vrai, je ne suis pas souvent disponible à ce moment-là et je n'ai pas souvent envie, mais bon, j'essaie de faire l'effort de rester encore pour discuter. Bon, cela ne dure pas longtemps, mais c'est vrai que c'est un petit

³ Par exemple la famille à laquelle appartient Justine, n° 112. On se réfère ici aux classifications élaborées dans la perspective de la microsociologie de la famille, notamment par Jean Kellerhals (Kellerhals, Troutot, 1987; von Allmen et al., 1987).

moment où il me dit certaines choses. Oui, c'est peut-être un moment privilégié, ce moment-là, et il attend pour me parler. » (La mère de Justin, n° 115)

« Elle me raconte toute ses histoires. Elle me raconte si ça a été, on parle de tout, de mode, de chansons, des copains. » (La mère d'Eva, n° 157)

De la même façon, les parents ne sont pas sans prendre en considération les désirs exprimés par leurs enfants - sans cependant leur donner une complète priorité et en considérant qu'ils sont seuls à même de déterminer en dernière instance ce qui est essentiel à leur intérêt. On trouve différentes expressions qui témoignent, encore une fois, de cette hiérarchie des priorités. Evoquant une négociation qu'elle a eue avec sa fille à propos des sorties du samedi soir, la mère de Solène explique qu'elle a d'abord mis en avant le fait que les parents ne pouvaient pas la conduire, tous les quinze jours, à des soirées. Après quoi elle a fait valoir que, de toute façon, « même pour toi [Solène], ce n'est pas souhaitable ». Autrement dit, le parent reste ici seul détenteur de la mesure de ce qui est bon pour l'enfant.

Autant les parents qui s'inscrivent dans la perspective maïeutique valorisent l'autorégulation de l'enfant, autant les parents qui se rattachent à cette seconde perspective insistent sur l'adaptation de l'enfant à son environnement social et familial. Par conséquent, la notion de respect d'autrui est très présente et importante.

« Je pense qu'il respecte quand même l'entourage et j'espère qu'il sait s'arrêter quand il faut... Il mène sa petite vie et il oublie qu'on est un groupe. Il sait qu'il peut être indépendant, mais il a besoin de nous. » (Le père de Gustave, n° 124)

Dans cette orientation, le rôle du père est jugé tout aussi important pour l'enfant dès son jeune âge. Par exemple, le père de Solène est absent durant toute la semaine en raison de son activité professionnelle. Sa mère insiste cependant sur l'intérêt constant qu'il porte à l'éducation de ses enfants, non seulement pendant les week-ends et les vacances, lorsqu'il est présent, mais aussi pendant ses absences. Il maintient des contacts fréquents avec ses enfants par téléphone.

« Je dois dire qu'il reste très présent. Les enfants comptent beaucoup sur lui. Par exemple Solène lui téléphone la semaine et le week-end il s'occupe d'eux. C'est quelqu'un de très anxieux, il se préoccupe des choses. » (La mère de Solène, n° 145)

3. Un univers réglé

Dans cette orientation, le cadre dans lequel évolue l'enfant est très structuré et lui fournit les repères nécessaires pour construire son projet personnel avec l'aide des parents, des proches et éventuellement d'autres adultes. Les parents insistent beaucoup sur l'importance des limites et sur l'autorité. Par exemple, la mère de Jean, un enfant dont on a parlé à plusieurs reprises comme d'un adolescent « cool », sans problème, proche de ses parents, indique comment elle voit cette question des limites.

Question : Qu'est-ce qui vous apparaît important dans l'éducation à donner à votre enfant?

La mère : Disons, il y a des limites à ne pas franchir. Et je suppose aussi que cela dépend beaucoup du caractère. On a la chance qu'on ne s'accroche pas, que cela se passe bien. Il nous écoute, il partage pas mal de points de vue. Il a un bon bagage, un sens de la politesse et tout cela, et de respecter plein de choses. » (La mère de Jean, n° 121)

Parmi ces parents qui insistent sur le respect de l'autorité, on trouve par exemple la mère de Renaud.

« Je suis peut-être un peu vieux jeu, mais j'ai certaines pratiques, et d'abord des convictions religieuses, c'est un tout. Moi, je voudrais qu'ils soient des adultes responsables, qui prennent éventuellement des responsabilités là où ils vivent, qu'ils aient le sens des responsabilités. C'est quelque chose qui me paraît important. Qui dit responsabilité, dit points de repère, c'est dans ce sens que je trouve important de leur donner une autre dimension, de leur donner un sens à la vie. » (Le père de Renaud, n° 125)

Dans la perspective ainsi tracée, la journée de l'enfant est très organisée. Elle est régie par des normes claires qui fixent le temps dévolu à chaque activité : faire ses devoirs, regarder la télévision, pratiquer un sport ou un loisir. Comme le dit le père de Gustave (n° 124) il s'agit de faire en sorte « qu'on ne vive pas dans le désordre et qu'il respecte un peu ce qui est là ». Certaines règles fixent également des interdits ou précisent le mode de vie de la famille, comme on le verra à travers la citation suivante, extraite de l'entretien avec la mère d'Eva (n° 157).

« Si on dîne à 19 heures 30, tout le monde doit être là à 19 heures, parce qu'on dit 'tout le monde mange ensemble', donc tout le monde participe, tout le monde met la table, tout le monde débarrasse, tout le monde range. Leur chambre doit être faite. Elle gère sa chambre toute seule, elle fait ses carreaux, elle passe l'aspirateur, elle range le linge que je repasse... Il y a des choses que j'interdis, oui, pour sa tenue vestimentaire, mais pour le reste non. Elle ne fume pas, elle ne sort pas non plus le soir - sortir le soir, c'est un interdit... ça sortir, c'est interdit. Par contre, en vacances, sur le terrain de camping, c'est autorisé... Je ne crois pas que ce sont des limites, ce sont des interdits. » (La mère d'Eva, n° 157)

On peut citer d'autres parents pour les règles qu'ils mettent en application. Le père de Justine (n° 112) qui considère qu'elle ne doit pas dormir jusqu'à midi, ou encore la mère de Séverin, qui a des principes très précis pour le travail scolaire à faire à la maison.

« Ils commencent les devoirs le mardi soir et puis ils finissent le mercredi matin. J'exige que les devoirs soient faits avant la télévision ou quoi que ce soit d'autre. Tout ce qui est écrit doit être fait avant les loisirs. » (La mère de Séverin, n° 127)

Les règles instituées introduisent souvent une telle hiérarchie des activités, la réalisation du travail scolaire déterminant l'accès aux autres activités qui relèvent du plaisir. Il

s'instaure un jeu de récompenses et de sanctions entre les différentes activités qui structurent la vie de l'enfant.

« En principe il respecte les horaires pour les sorties en VTT. Il sait que, s'il ne les respecte pas, la fois d'après il n'y va pas...

Des fois, je lui dis : 'Cette interrogation, si tu la sais par coeur, si tu as la moyenne plus deux points, tu auras droit à un livre ou à une récompense, mais si tu ne l'as pas alors...' Des fois il y a des grincements de dents...

Non, pour le moment [il ne transgresse pas les interdits]. Ce qui est interdit il ne peut pas, parce qu'il sait que cela se répercuterait assez sévèrement. La punition il sait tout de suite ce que ça serait, le priver de basket...

Quand il y a une punition, sur le moment il n'est pas content, mais deux ou trois jours après, je lui dis : 'N'empêche que tu l'as méritée'... Mais bon, il ne se plaint pas » (La mère de Séverin, n° 127)

4. Le contrôle et l'encouragement

Les modes d'intervention mis en place par les parents pour guider l'enfant font surtout appel au contrôle, mais aussi au soutien et à l'encouragement. Le contrôle s'exerce d'abord par rapport au travail scolaire.

« Déjà je suis là, cela l'aide beaucoup. Je le soutiens, disons, mais c'est clair que s'il fait un travail de français, je corrige, je regarde s'il n'y a pas de fautes de français, pas de fautes d'orthographe, et à ce moment-là, je souligne et il se débrouille. Et je lui fais réciter ses leçons quand c'est possible. Bon, on n'est pas toujours d'accord, parce qu'il me dit : 'Je les sais, ce n'est pas la peine'. Mais enfin bon, il est assez docile, il n'y a pas de problèmes. » (La mère de Jean, n° 121)

Beaucoup d'autres parents s'adonnent à cette tâche de surveillance.

« Avant, elle aimait quand je contrôlais ses devoirs. Maintenant, elle aime moins, alors je suis bien obligé de faire un peu de surveillance. » (Le père de Justine, n° 112)

« Je fais quand même réciter ses leçons. Je contrôle l'agenda tous les jours. Des fois, je sais à l'avance et je contrôle l'agenda.. J'estime qu'ils sont obligés de travailler, quoi. Plus tard, ils ne pourront pas dire qu'on ne les a pas fait travailler. » (La mère de Séverin, n° 127)

Ce contrôle du travail scolaire n'est pas aisé pour certains parents.

La mère : « Je surveille ce que je peux surveiller, parce qu'il y a des choses qui sont trop compliquées et je n'ai pas l'habitude... ressaie un peu en français, un peu des choses où je peux l'aider, mais les maths qu'ils font maintenant, ce n'est pas possible.

Question : Vous jetez quand même un coup d'oeil sur ce qu'elle a fait ?

La mère : Combien de fois, je dois lui dire : 'Tu as fait tes devoirs ? Tu as appris tes leçons ?' Comme là, il y a le brevet, je rabâche sans arrêt. » (La mère de Séverin, n° 127)

Le contrôle porte aussi sur les autres aspects de la vie des adolescents, notamment leurs fréquentations et leurs sorties. La mère de Séverin indique encore à ce propos qu'elle fait attention aux « compagnies qu'il a ». Elle considère que son fils, étant assez gentil et doux, « se laisserait facilement commander pour faire des bêtises ». La mère d'un garçon qui a une petite amie, Jean, sait toujours où il se trouve.

« De toute façon, en général, soit il l'invite ou soit il est chez elle. Donc, je sais où il est. Ce n'est pas du tout le gamin qui va se balader tout seul. » (La mère de Jean, n° 121)

Citons encore le père de Justine.

« On sait avec qui elle sort. On sait qu'il y a un petit groupe. On connaît les parents. Donc, ça va. On la laisse faire. Et puis elle sort beaucoup avec l'aumônerie, ou elle va à une chorale, alors ce sont des sorties de groupe. Là, on sait qu'il n'y a aucun risque. Et puis, elle est jeune, en principe, elle ne veut pas se laisser embarquer dans de mauvaises fréquentations, mais on ne sait jamais. » (Le père de Justine, n° 112)

En même temps qu'ils contrôlent, les parents développent toutes sortes d'encouragements en direction de leurs enfants. Ils cherchent à les motiver et à les valoriser. Ceci vaut, encore une fois, pour le travail scolaire comme pour les autres aspects de la vie quotidienne des enfants⁴.

« Ce que je transmets c'est un peu la manière, donc enfin, comment on vit, comment réagir... Déjà je les incite un peu à travailler, à faire un effort, parce que souvent ils - peut-être pas eux, mais il y a beaucoup d'amis chez qui c'est un peu la loi du moindre effort - ils se laissent un peu vivre et puis ils regardent beaucoup la télé. Donc, nous on se bat avec cette télévision, parce que ça prend beaucoup de temps, je trouve. Donc faire un effort, un effort en classe, et puis dans les activités, par exemple une chose à laquelle nous avons beaucoup tenu, c'est qu'il fallait faire du sport et surtout le faire dans la continuité, c'est-à-dire ne pas se décourager. » (Les parents de Solène, n° 145)

« On l'emmène faire ses compétitions et on la ramène, en général on est toujours présents parce que ça la motive, elle fait de l'athlétisme et du cross-country... Oui, je la motive, ça la rassure, ça la dynamise, même si elle a du caractère, c'est rassurant pour elle... Avant les compétitions elle est très anxieuse. Et après, ça va

⁴ Ce thème est également développé par d'autres parents, notamment ceux de Justin (n° 115), de Gustave (n° 124) et de Renaud (n° 125).

mieux. Mais par contre, je vais avec elle, ça la motive, elle en a besoin : la dernière fois elle m'a demandé de rester avec elle. » (La mère d'Eva, n° 157)

5. Faire appel à des spécialistes

Les parents qui conçoivent leur rôle comme celui d'un guide de l'enfant - et qui donnent de ce fait, comme on l'a dit, un rôle essentiel à la famille dans l'éducation - jugent également utile, parfois, de s'appuyer sur d'autres adultes dans leur travail éducatif, pour les seconder ou même pour se substituer à eux dans les cas où ils ne disposent pas des ressources ou des informations nécessaires. Par exemple, la mère de Solène (n° 145) a sollicité le concours du médecin pour savoir si sa fille a déjà eu ses premières règles, se sentant embarrassée pour lui poser la question.

V - PRINCIPES D'EDUCATION ET CONCEPTION DES RISQUES EN MATIERE DE SANTE

C'est en se situant dans le droit fil de l'analyse des styles éducatifs qui vient d'être proposée que l'on peut mieux comprendre comment les parents conçoivent les questions de santé.

Avant d'aborder cette analyse, on rappellera que les modèles décrits s'inscrivent tous les deux dans une conception plus large qui fait de l'enfant une personne dont l'éducation vise à assurer le bien-être. Les manières de faire des parents ne diffèrent que dans les voies qui sont préconisées pour atteindre ce but très général. Les parents, dans l'une et l'autre orientation, font le même genre de choses : ils s'intéressent à leurs enfants, passent du temps avec eux, les soutiennent dans les difficultés, etc. Ce qui diffère tient moins à la pratique même du travail de parent qu'à l'esprit dans lequel ce travail s'effectue ou à la signification que les parents donnent à leur différentes interventions.

Les parents qui ont participé à l'enquête et que l'on peut rattacher d'une manière certaine à l'un ou l'autre courant se répartissent dans les deux catégories : pour 17 enfants, les parents se situent dans la perspective maïeutique, tandis qu'ils s'inscrivent dans la perspective plus normative dans 13 cas. Dans 11 autres situations, on a préféré ne pas catégoriser le style des parents, en raison de la présence récurrentes d'éléments participant des deux approches et de contradictions apparentes dans les discours des parents au sujet de leur interventions⁵.

⁵ A titre d'illustration, l'une des situations restées inclassables est celle des parents d'Agnès (n° 114). Ces parents ont rappelé, au cours de l'entretien, qu'ils avaient des différends entre eux, portant notamment sur l'éducation des enfants, et qu'ils envisageaient de se séparer. Le père étant souvent en conflit avec Agnès, s'investit moins dans son éducation, tandis que la mère se dit en harmonie avec sa

Pour envisager maintenant d'une manière plus spécifique la question de savoir comment la santé prend place dans les préoccupations des parents, on envisagera dans un premier temps les modalités selon lesquelles les parents interrogés font face aux différents risques qui sont habituellement mis en avant dans le discours biomédical, s'agissant des adolescents. On évoquera donc les discours tenus au sujet des consommations d'alcool et de tabac, au sujet de la drogue, du sida ou encore des risques encourus par les jeunes dans leurs déplacements urbains.

Nous suggérons que la manière dont ces risques sont conçus par les parents - de même que les modalités qu'ils mettent en place pour permettre aux adolescents d'y faire face - résultent directement de leur position dans les stratégies éducatives que l'on vient de décrire. Suivant cette hypothèse, la construction des risques par les parents diffère suivant que l'on se situe dans une approche maïeutique ou dans un contexte dans lequel le parent joue le rôle d'un guide pour l'enfant. Les parents s'en remettent, dans la première approche, aux ressources personnelles dont l'enfant dispose et aux modes d'interaction qu'ils mettent en place, fondés sur la transparence et le partage des expériences. Dans la deuxième approche, ils élaborent un dispositif de protection de l'enfant à travers l'instauration d'un ensemble de règles et d'interdits. On illustrera ces deux manières de penser le risque et de le prévenir avant de montrer comment les deux types de parents sont amenés à adapter leur modèle éducatif dans la pratique.

A. Des manières différentes de construire les risques et de les prévenir

1. Confiance, dialogue et transparence au sujet des expériences

Les parents qui s'inscrivent dans une approche maïeutique conçoivent l'éducation qu'ils donnent comme l'actualisation des ressources potentielles dont l'enfant est détenteur. Ils expriment une grande confiance dans le fait que ces ressources personnelles donnent la capacité à l'adolescent de maîtriser les risques éventuels auxquels il peut se trouver confronté.

Citons à cet égard la mère d'Albert (n° 102) qui a été citée à plusieurs reprises comme l'un de ces parents qui privilégient le dialogue entre enfants et parents, mettent très peu de barrières dans le quotidien, tout en assurant une présence auprès de l'enfant. Elle n'a pas de craintes pour ce qui concerne les consommations à risque. D'ailleurs Albert « interdit » lui-même à ses parents de fumer. Seul le problème du sida fait peur à cette mère. Cependant, la peur qu'elle ressent ne modifie en rien sa stratégie éducative. Pour sensibiliser son fils et réduire son inquiétude, elle mise encore une fois sur la discussion. A propos du sida, la discussion est générale dans la famille et Albert, qui est le plus jeune des deux enfants, « profite » à ce sujet de la discussion avec l'aîné.

filles et met peu de limites aux désirs de celle-ci. Il est difficile de savoir, dans une telle situation, ce qui revient à des phénomènes conjoncturels et ce qui indique une tendance plus générale en matière d'éducation.

Les parents d'orientation maïeutique n'édicte généralement pas de normes substantielles de comportement, même dans les domaines habituellement connotés comme dangereux. Pour eux, on l'a dit, les enfants doivent faire leurs propres expériences. La mère de Séraphin (n° 107) insiste bien sur le fait que, chez elle, « on n'empêche pas les enfants de fumer ». Il en va de même chez Alixe.

« On ne leur a jamais interdit de fumer. On lui a toujours dit : 'Si tu veux fumer, fume, mais en la tenant en garde. » (La mère d'Alix, n° 110)

La mère de Sylvestre (n° 111), quant à elle, dit avoir peur de l'usage que son fils fait du cyclomoteur. Cependant, elle ne déroge pas aux principes d'éducation qui sont les siens. « Mon mari, dit-elle, me dit qu'il ne faut pas couvrir les enfants. Alors, on a suggéré à Sylvestre un circuit dans la campagne ».

Les expériences faites par les enfants concernent la consommation d'alcool dans un petit nombre de cas, notamment pour Kevin.

« Alors ils fument, il boivent un peu de bière. Je vous parle des sorties, le soir. Il vont ensemble au petit lac et ils se retrouvent tous là avec des bières et des cigarettes. Rien ne leur fait peur. On est dans un milieu rural où les gens font la fête. L'habitude, c'est quand même de boire... Quand il y a un problème d'alcool, les enfants n'osent pas trop rentrer chez eux, parce que les parents sont trop sévères. C'est moi qu'on y envoie. Il y en a qui ne vont pas bien parce qu'ils ont trop bu, mais je crois que c'est une expérience à faire. Il faut qu'ils se rendent compte qu'ils ont été malades, et que ça va mieux après, et ils boivent moins. Je crois qu'il faut faire au plus vite ces expériences. » (La mère de Kevin, n° 123)

Kevin, explique d'ailleurs sa mère, « a déjà fumé des drogues douces » et il lui a bien expliqué « comment cela se passait, que c'était facile d'en avoir et où on pouvait en acheter ». Elle ne s'en inquiète pas outre mesure, considérant que son fils est « très conscient ». Elle dit : « Non, je ne suis pas inquiète du tout. Par rapport à la drogue, ce n'est pas de la consommation ».

Face au risque, la transparence et le dialogue apparaissent comme les seules armes appropriées pour ces parents. La mère d'Armand évoque ainsi la manière dont elle a discuté la question de l'usage des drogues avec son fils, en mettant l'accent sur la dimension psychologique et les carences affectives qui sont, pour elle, à l'origine de ce phénomène. L'évocation de cette discussion lui donne l'occasion de montrer quel rôle elle voudrait notamment jouer vis-à-vis de son fils, celui d'un recours face aux difficultés.

« La drogue, je ne peux pas dire qu'on en a beaucoup discuté. Je lui ai dit qu'il valait mieux ne pas commencer, ne pas essayer du tout, que cela venait d'un problème qui était ailleurs et que le problème, on pouvait le résoudre autrement. J'espère que le jour où il aura un problème affectif, où il sera dans la peine, j'espère qu'il n'aura pas recours à la drogue et qu'il m'en parlera. » (La mère d'Armand, n° 104)

En discutant la question de savoir ce qu'elle ferait si son fils venait à fumer, la mère d'Armand indique encore qu'elle essaierait de « discuter avec lui, sans le réprimander ».

Pour les parents qui s'inscrivent dans cette approche faite de dialogue et de transparence, les apports extérieurs, par exemple les interventions prenant place dans le cadre scolaire, sont bienvenus. Ils constituent en effet des éléments complémentaires qui viennent alimenter la réflexion de l'enfant et les discussions qu'il peut avoir en famille, lui permettant d'accéder à sa propre opinion.

« C'est important de discuter en classe, dans le sens où on va se trouver avec une corbeille pleine d'idées, d'un tas de choses. On peut réfléchir, quand on est à la maison, en parler avec les parents. Le plus important, c'est de se faire sa propre opinion, en fonction de ses envies, de ce qu'on aime. » (La mère d'Armand, n° 104)

Dans cette même perspective, la mère d'Isidore cherche à réunir les informations pertinentes en matière de santé, par exemple sur la question du sida. Elle a d'ailleurs demandé à assister à la séance d'information organisée au collège. Elle souhaite pouvoir mettre à disposition de la famille des ressources auxquelles chacun pourra faire appel, s'il le souhaite.

« Je vais chercher ailleurs, enfin je vais chercher dans des lectures pour être sûre de bien être au courant, et je fais profiter tout le monde à la maison. Alors, celui qui veut lire, il lit, celui qui ne veut pas, ne lit pas. Je dis : 'Si vous voulez me poser des questions, vous me les posez'. Si je peux répondre, je réponds, si je ne peux pas, on va demander au médecin. » (La mère d'Isidore, n° 128)

Dès lors qu'il importe surtout que l'adolescent fasse ses expériences et se détermine lui-même, il peut arriver que les enjeux de santé s'effacent, de même que la crainte que peut avoir le parent face à certains risques. On en trouvera une illustration dans l'extrait suivant qui porte sur le domaine des relations affectives et sexuelles. Tout en insistant sur le fait qu'Armand a bien intégré le message de la prévention, sa mère considère que l'essentiel dans ce domaine reste la réussite de la relation.

« Il est conscient que le jour où il a une relation, il doit utiliser un préservatif. Je n'ai pas l'impression qu'il en soit là... Pour moi, le plus important, ce n'est pas ça, c'est la relation qu'il peut avoir avec quelqu'un. Je préférerais qu'il ait une relation claire, honnête et vraie, que la hantise du sida. » (La mère d'Armand, n° 104)

2. Construire des barrières protectrices

D'une manière entièrement différente, les parents qui se rattachent à la deuxième orientation édictent des règles de vie pour construire un cadre protecteur face aux risques qu'ils anticipent pour les adolescents.

Dans la famille de François (n° 101), les enfants ne fument pas, ce dont les parents se réjouissent. « On sait qu'ils ne fument pas, dit sa mère, mais cela pourrait arriver. Alors

on aime mieux, de temps en temps le redire, comme ça [redire que fumer est mauvais pour la santé] ». Dans ces circonstances, les enfants, explique leur mère, protestent que les parents n'ont pas à craindre qu'ils fument.

De la même manière, certains parents expliquent qu'ils parlent du sida en replaçant cette question dans un cadre normatif plus général. Pour le père de Justine, la protection contre le risque du sida passe d'abord par la fidélité et par des « moeurs normales ».

« On en parle, on parle des protections. Je leur disais : 'Si vous êtes fidèle à un garçon, il n'y a pas de problèmes. Le tout c'est de savoir si lui aussi est fidèle. Et dès que vous vous faites contrôler, après, il n'y a plus de problèmes, normalement'. S'ils sont fidèles, il n'y a plus de problèmes. Quand ils commencent à se fréquenter, il faut faire très attention. Encore que, s'ils ont des moeurs normales, il n'y a pas de problèmes. » (Le père de Justine, n° 112)

Un autre exemple de cette volonté de poser des limites protectrices est donné par la mère d'Eva, déjà citée plus haut pour le recours systématique qu'elle fait à la notion d'interdit. La même stratégie qui vaut pour l'organisation du quotidien et des sorties est employée face aux comportements à risque.

« La drogue c'est interdit, le tabac, à la limite, ce serait presque moins grave, mais ma fille est sportive, elle ne fumera pas. L'alcool c'est hors de question parce que mon fils qui conduit, je lui dis : 'Le jour où tu te feras prendre avec quoi que ce soit, il n'y a plus de voiture, il n'y a plus rien'. Donc là, ce n'est même pas des limites, c'est des interdits. On ne lui laisse aucune chance, on n'accepte aucun 0,5 gramme d'alcool dans le sang, on ne l'autorise pas du tout à boire. » (La mère d'Eva, n° 157)

La surveillance des adolescents sous l'angle des risques pour la santé fait partie du contrôle plus général de la vie quotidienne que l'on a évoqué plus haut. On peut citer de ce point de vue, la mère d'Aude (n° 117), qui part du point de vue suivant lequel : « Il y a un tas de choses qui guettent les jeunes à l'heure actuelle ». C'est ainsi, par exemple, qu'elle craint les « dérives amoureuses » pour sa fille. Elle cherche donc à contrôler les sorties de celle-ci et à l'exposer autant que possible à des informations au sujet du sida. Un autre danger qu'elle redoute également pour sa fille est celui de l'anorexie. Elle dit surveiller Aude en conséquence.

Pour faire face aux risques en matière de santé, ces parents se reposent sur des savoirs constitués. Ils s'appuient sur les informations qu'ils détiennent, quelle qu'en soit la provenance, pour édicter des règles dans chacun des domaines où sont présents des risques. En l'absence de données appropriées, ils sont enclins, ainsi qu'on l'a noté plus haut, à se reposer sur d'autres acteurs. La mère de François (n° 101) demande à ses deux aînées de parler avec leur frère plus jeune des risques du sida. De même, les parents de Jean s'appuient sur une nièce plus âgée, « qui est dans l'enseignement », pour informer leurs enfants sur les risques de la drogue et du sida.

La mère : « Il est très au courant du problème et depuis longtemps. Bon ça a peut-être aidé, j'ai une nièce qui est très proche de nous, qui a va bientôt avoir 20 ans. Elle l'a toujours mis en garde. Elle lui a dit : 'Tu fais attention si tu sors, si jamais on te met des pilules dans les verres', et tout ça, enfin, elle a toujours expliqué : 'Si tu vois une seringue, tu ne la touches pas'. Elle l'a toujours mis en garde de ça. Donc, en fait, moi, de toute façon, cela ne me serait jamais arrivé d'en parler. Elle est enseignante ici d'ailleurs.

Question : Et par rapport au sida, au préservatif, c'est aussi elle qui l'a abordé ?

La mère : Oui, pareil, oui il est tout à fait au courant, il n'y a pas de problèmes. »
(La mère de Jean, n° 121)

B. L'adaptation des modèles d'éducation en fonction des situations

En s'appuyant sur la distinction faite entre les deux modèles éducatifs dégagés, il est donc possible de suggérer que les parents se construisent des représentations différentes des risques pour la santé et mettent en place des stratégies différenciées pour faire face à ces risques. On peut encore développer cette analyse en montrant qu'en pratique, les parents qui s'inscrivent dans les deux orientations décrites, procèdent, dans leur mise en oeuvre, à des adaptations qui correspondent à la spécificité de certains des risques perçus par les parents ou encore à la difficulté de maintenir une stratégie éducative dans toute sa pureté. On décrira maintenant ces adaptations.

1. Edicter des règles face aux risques contre lesquels l'éducation maïeutique est impuissante

Pour les parents qui s'inscrivent dans une ligne éducative d'inspiration maïeutique, il est des risques par rapport auxquels les ressources que les enfants tirent d'eux-mêmes sont impuissantes. Les parents évoquent à ce propos différentes situations : le viol d'un enfant, l'accident dans lequel un adolescent est renversé par un chauffard. Face à de telles circonstances dans lesquelles l'enfant, même responsabilisé, n'a aucune maîtrise, ces parents considèrent qu'il est indispensable de se prémunir. Ils le font de différentes façons, en fonction des risques auxquels ils se montrent particulièrement sensibles.

La mère de Sylvestre, par exemple, craint beaucoup le risque du sida pour son fils. Alors même qu'elle fait en sorte qu'il dispose de toute l'information nécessaire et qu'elle le sait assez au courant des questions touchant à la sexualité, elle craint pour lui : « Sylvestre tomberait facilement amoureux, dit-elle, lui, c'est un sentimental » (n° 164).

L'un des domaines où se fait la plus présente cette forme de risque sur laquelle les ressources individuelles n'ont pas de prise est celui de la conduite en cyclomoteur. Sur cette question, nombre de parents qui s'inscrivent généralement dans une mouvance non-directive sortent de leur réserve habituelle pour fixer des interdits très précis. La mère d'Alix, par exemple, dont on a indiqué plus haut qu'elle n'a jamais cherché à empêcher

sa fille de se mettre à fumer, ne suit pas la même logique dès lors qu'il s'agit de déplacements en deux-roues⁶.

« Elle n'a pas de mobylette... On ne veut pas... Elle en veut une, mais c'est nous qui ne sommes pas d'accord... C'est extrêmement dangereux. Moi je circule toute la journée en ville. Tous les deux jours, je vois une mobylette ou une petite moto sous les roues des camions. Et nos filles ont aussi des copains ou des copines qui se sont fait tuer comme ça... Elle n'insiste pas trop, parce qu'on va faire avec elle comme avec l'aînée : on a pris la conduite accompagnée pour remplacer la mobylette... C'est plus astreignant pour les parents, mais c'est plus sûr. » (La mère d'Alix, n° 110)

Les parents mettent en place alors toutes sortes de palliatifs pour soutenir l'interdit qui s'exprime chez eux de manière exceptionnelle : évoquer la conduite accompagnée, conduire eux-mêmes leurs enfants, éventuellement en s'organisant à plusieurs, ou encore promouvoir auprès de leurs enfants des lieux de réunions proches ne nécessitant pas de longs déplacements.

On remarquera que ce changement d'attitude, limité à un secteur, fait que les parents d'orientation maïeutique « ressemblent », du moins sur certains points particuliers, aux parents qui se rattachent à l'approche normative de l'éducation.

2. Déroger à l'application de la règle pour préserver les relations parents-enfants et la cohésion familiale

De même que les parents non-directifs peuvent être amenés à modifier leur stratégie éducative, sectoriellement, pour faire face à un risque particulier, les parents qui se veulent les guides de leurs enfants sont parfois amenés à adopter des positions qui s'apparentent à des formes de laisser-faire. Dans certains domaines, en effet, il leur est difficile de mettre en oeuvre les règles qu'ils préconisent, soit parce que leur application risque de se trouver mise en échec (notamment dès que l'enfant échappe à la surveillance directe du parent), soit parce que la relation enfant-parent ou la cohésion familiale risquent d'en souffrir. Ces parents sont donc enclins à assouplir beaucoup les normes relatives à certains comportements (la consommation de tabac ou d'alcool, par exemple), ce qui fait qu'ils "ressemblent" alors aux parents d'orientation maïeutique.

Les parents de François (n° 101) interdisent la consommation d'alcool et de tabac, mais savent que, pour une part, cette interdiction n'est pas respectée. « Ils doivent boire des bières quand même puisqu'on retrouve des bouteilles vides », indique la mère de François en manifestant son impuissance. Ces parents anticipent aussi les difficultés qu'ils auraient à maintenir l'interdit si les enfants se mettaient à fumer. Questionnée à ce sujet, la mère de François indique qu'ils essaieraient d'interdire de fumer « au début ».

⁶ Il en va de même, par exemple des parents d'Albert (n° 102) ou de ceux de Séraphin (n° 107) et même de la mère de Kevin, (n° 123), dont a constaté par ailleurs la permissivité.

Lorsque le parent est incapable d'édicter des règles de comportement ou de s'assurer de leur mise en oeuvre, il se trouve confronté à une zone d'incertitude qui l'inquiète. On a affaire, de la part des adolescents, à des comportements mal connus et sur lesquels le parent n'a pas prise. On peut citer encore à ce propos la mère de François, qui s'inquiète pour son fils aîné, du fait qu'il a des amies, sans qu'elle se sente capable d'exercer aucun contrôle sur les relations qu'il entretient.

« Son frère, il a toujours une copine. Cela change tout le temps. Un jour, il l'amène, mais il l'amène directement dans sa chambre. Sans venir nous dire bonjour. On ne sait plus ce qui se passe exactement. Je n'arrive pas à comprendre ça. Que des gamines de quinze-seize ans font déjà ça. C'est dur... Et si elles ont des rapports avec d'autres, je ne sais pas... Mais ce n'est pas facile de s'expliquer avec eux. Moi, je n'ose pas le lui dire, je ne sais pas... Et mon mari non plus. »
(La mère de François, n° 101)

Un autre parent cite le fait que sa fille aînée vit avec un copain en expliquant : « On ne peut pas s'y opposer » et indique de même qu'il « n'a pas su surveiller sa consommation de drogue douce » (Le père de Justine, n° 112).

Ces parents ont fait l'expérience du fait qu'il n'ont pas la capacité d'appliquer les principes sur lesquels ils se fondent pour garantir leurs enfants contre différents risques, et ils s'en trouvent déçus et d'autant plus inquiets.

Il arrive aussi qu'ils se montrent désemparés parce qu'ils ont du mal à intégrer des normes qui n'existaient pas lorsqu'ils étaient eux-mêmes adolescents et auxquelles ils n'adhèrent pas forcément aujourd'hui. On pense ici en particulier à la question de la consommation d'alcool qu'une partie des parents a du mal à envisager comme un risque et, dans certains cas, à l'usage de la cigarette. Les parents de Martin, par exemple, se montrent mal à l'aise sur cette question, étant eux-mêmes fumeurs.

« On essaie de mettre les enfants en garde, mais s'ils se mettent à fumer, on a du mal à leur interdire. » (Entretien avec les parents de Martin, n° 113)

Maintenir un interdit sur l'alcool ou sur le tabac est particulièrement difficile, pour des parents qui fonctionnent « à la règle », lorsqu'ils sont eux-mêmes fumeurs ou « aiment le bon vin ».

VI - LA PLACE DE LA SANTE DANS LES STRATEGIES EDUCATIVES

On peut prolonger l'analyse qui vient d'être faite en montrant comment la notion de santé se trouve modulée en fonction des stratégies éducatives des parents.

En effet, la question de la santé semble, en première analyse, peu présente dans les propos des parents. Ceux-ci évoquent, ainsi qu'on l'a noté plus haut, certaines

préoccupations qui ont trait à la maladie, celle de l'enfant ou de l'un des membres de la famille, et parfois le handicap. On a noté, par exemple, l'asthme d'une fille (Alix, n° 110) ou le problème à l'oeil d'un garçon (Mickey, n° 143). Toutes sortes d'autres problèmes (de dents, d'oreille, d'angine) sont mentionnés de la même manière, qui renvoient à l'idée d'incidents nécessitant une prise en charge et une « maîtrise ». La santé est ainsi présente à travers les difficultés et les problèmes rencontrés par les enfants et leurs parents de sorte que l'on peut alors faire référence au modèle de la santé "instrumentale"⁷.

Les parents évoquent aussi la santé d'une autre façon, en parlant notamment hygiène et propreté, mais, là encore, ces énoncés ont été sollicités par nous et s'accompagnent de commentaires par lesquels les parents indiquent que les comportements adéquats ont été acquis par les enfants dans un âge plus jeune, et qu'ils n'ont guère d'action spécifique sur ces sujets.

Ainsi l'expression de thématiques spécifiques relatives aux différents domaines de la santé apparaît-elle assez réduite. Tout se passe comme si les parents avaient cessé de faire de la santé l'un des vecteurs de l'éducation familiale.

Pourtant, on peut aussi considérer que les thématiques relatives à la santé occupent une grande place dans le discours des parents dès lors qu'on adopte un point de vue plus large, axé sur la « santé globale » et le bien-être des enfants. En effet, comme on l'a montré dans l'analyse des portraits d'adolescents tracés par les parents, cette approche de l'enfant dans sa globalité traverse l'ensemble du discours des adultes. On peut alors chercher à préciser comment la notion de santé ainsi définie se spécifie en fonction des styles éducatifs adoptés par les parents. On évoquera successivement les deux orientations décrites en montrant quelle place s'y trouve assignée à la question de la santé.

A. Approche maïeutique et santé globale

Pour les parents qui s'inscrivent dans un projet d'inspiration maïeutique, l'idée de santé, sans être nécessairement explicite, revêt l'acception la plus large. Ils développent une vue très globale du bien-être de l'enfant et de ses besoins. A la limite, l'idée de bien-être et celle de santé se superposent. Pour donner une illustration de la manière dont cette conception s'actualise, citons la mère d'Albert (n° 102). Elle évoque notamment l'alimentation, en disant qu'il s'agit d'un domaine auquel elle est attentive. Cependant, ce souci ne se traduit pas dans l'énoncé et la mise en oeuvre de principes diététiques. L'essentiel, pour elle, c'est que l'enfant puisse suivre son désir dans ce domaine. De fait, depuis qu'il est petit, il mange ce qu'il veut, quand il veut. La santé ici, est vue comme la résultante du libre choix de l'enfant.

⁷ Boltanski, 1968.

« Je fais comme il aime, c'est-à-dire en même temps une tarte aux pommes sucrée, des pizzas, des filets de sole et du riz, tous les trois joliment rangés dans son assiette. » (La mère d'Albert, n° 102)

On peut citer aussi les parents d'Alix (n° 110), qui est confrontée à différents troubles de santé, qu'il s'agisse de l'asthme ou encore d'un problème au sein, qui s'est avéré sans gravité. Ces troubles sont reconnus par les parents, et traités en conséquence. Cependant, l'essentiel de leurs propos au sujet de ces difficultés de santé tient à la manière dont elles ont été abordées, dans la transparence, Alix étant capable de s'exprimer et de dire ce qu'elle ressent. « Elle a de l'asthme, disent les parents d'Alix, mais elle est très ouverte ».

La notion de la santé qui sous-tend les prises de position et les interventions de ces parents est très large et englobe différents aspects - le physique, le psychique et l'affectif étant intrinsèquement liés. La mère d'Armand (n° 104) exprime sa confiance dans le fait que la santé est une attitude générale par rapport à l'existence. Tout un ensemble d'éléments y contribuent, dont le sport et l'alimentation, la présence harmonieuse de ces éléments fonctionnant en quelque sorte comme une garantie contre la maladie.

B. La santé comme expression d'une vie bien réglée

Les conceptions sous-jacentes quant à la santé se présentent différemment dès lors que l'éducation est vue comme cette forme de guidance des enfants qu'on a décrite. Certes, c'est encore une fois le bien-être global de l'enfant qui est visé, mais la santé est vue ici comme le produit de l'application d'un corpus de normes ou comme la résultante d'une vie bien réglée. Les parents insistent notamment sur les rythmes de vie et le sommeil. L'alimentation et le sport sont particulièrement mis en exergue, comme des domaines dans lesquels toutes sortes de principes s'appliquent. La santé, pour la mère d'Eva, renvoie bien à cette idée d'un ordre familial :

« La santé passe par un équilibre. On se lève à telle heure, on déjeune à telle heure, on dîne à telle heure. C'est ça la santé. Le sommeil : on est très à cheval sur les horaires. Eva ne regarde pas la télévision le soir quand il y a école. » (La mère d'Eva, n° 157)

Le père de Justine (n° 112) a aussi servi d'exemple à plusieurs reprises, pour ces parents qui encadrent l'existence de leurs enfants de différentes manières, qu'il s'agisse de l'heure des sorties, du temps de sommeil, de l'usage de la télévision. "C'est surtout ma femme, dit-il, qui surveille que les enfants prennent bien la douche tous les jours".

Dans cette perspective, le sport, notamment, est valorisé non seulement en tant que pratique corporelle, mais aussi parce qu'il occupe l'adolescent. La mère d'Aude insiste sur le fait qu'il faut faire un sport, « n'importe lequel », pour avoir une activité « qui peut pallier à certains problèmes, et puis qui meuble » (n° 117). Quant à la mère de François, elle considère qu'il est bon que celui-ci fasse du sport : « C'est bon pour sa santé, dit-elle, cela le développe bien, plutôt que de rester devant la télé tout le temps. C'est un bien

pour lui » (n° 101). En matière d'alimentation, elle intervient pour qu'il mange des choses qu'il n'aime pas : « Des fruits, il n'en mange jamais. Il faut toujours le pousser à en manger ».

La santé, dans cette perspective, est aussi, on l'a suggéré plus haut, un objet de savoir et une affaire de spécialistes. On a indiqué que les parents qui s'inscrivent dans cette orientation ont recours, dans les secteurs où ils se sentent démunis, aux personnes compétentes, dans leur entourage ou parmi les professionnels.

« Plusieurs fois je lui ai dit : 'Bon tu n'as pas mal ? Est-ce que tu as observé quelque chose ?' 'Non, non'. Elle n'aime pas trop [se confier à moi]. Alors je l'ai amenée chez le médecin. Alors, avec le médecin, elle parle déjà beaucoup plus de ce qu'elle ressent, etc. Et puis là, elle accepte qu'il y ait un intervenant pour ainsi dire. » (La mère de Solène, n° 145)

CONCLUSION

Les résultats présentés amènent à souligner en premier lieu ce qui fait le fond commun des pratiques éducatives de ces parents appartenant à différents milieux sociaux et situés dans différents contextes familiaux. L'ensemble des données recueillies confirme, si besoin est, l'importance que revêt pour les familles l'investissement dans l'enfant et dans l'éducation et traduit en outre la conception moderne selon laquelle l'enfant est un individu doté de droits et d'une personnalité propre.

L'investissement dans l'enfant est une constante dans l'ensemble des entretiens réalisés auprès des parents. Les valeurs morales que représentent la responsabilité vis-à-vis de l'enfant ou l'amour qu'on doit lui porter sont constamment sous-entendues. Il va de soi que les parents qui ont participé à notre enquête, fondée sur le principe du volontariat de leur part, partagent un tel intérêt pour leurs enfants⁸.

L'investissement dans l'enfant emprunte en outre une forme spécifique, puisqu'il intègre généralement l'idée selon laquelle l'« enfant est une personne ». L'adolescent est individualisé, mis à distance du parent, bien différencié de ses frères et sœurs, chacun étant crédité d'une personnalité et de besoins spécifiques. Tout se passe comme si les parents interrogés, y compris dans les milieux sociaux peu favorisés, avaient intégré le principe d'inspiration analytique selon lequel l'éducation vise à « attacher pour détacher ». Les parents qui ne parviennent pas à laisser autonomie et intimité aux adolescents se sentent eux-mêmes en défaut par rapport à ce principe qui domine

⁸ Dans ce sens, le présent travail ne pouvait pas mettre en évidence la distance voire le désintérêt de certains parents vis-à-vis des adolescents dont ils ont la charge.

largement le champ éducatif⁹. Plusieurs mères soulignent d'ailleurs à cet égard qu'elles pensent devoir éviter les relations trop fusionnelles avec leurs enfants.

Ce constat selon lequel les parents interrogés se réfèrent à l'enfant en tant que personne globale suggère que les parents, dans leur ensemble, voient leur action éducative sous-tendue par une notion "moderne" de la santé, celle d'une santé globale au sens de l'OMS ou encore celle qu'a développée Jonathan Man dans les années récentes et qui met l'accent sur le respect des individus et sur l'accès à l'autonomie. Dans les discours parentaux recueillis, nous n'avons pas relevé ces énoncés, que nous nous attendions à trouver, dans lesquels les éléments de santé sont utilisés, comme ils l'ont été naguère, comme des "prétextes" sur lesquels s'appuient les parents pour faire reconnaître leur position de parent.

Au-delà de ces constats généraux, on a suggéré que les parents « s'y prennent » différemment avec leurs enfants pour réaliser leurs objectifs éducatifs, ce qui renvoie à des conceptions différentes de la santé.

Les parents qui s'inscrivent dans une orientation d'inspiration maïeutique voient tout leur travail éducatif comme la création d'un cadre où l'individu peut s'épanouir, en trouvant en lui-même les ressources nécessaires. Dans un tel projet, la santé au sens de la prévention et de la prise en charge de risques ou de problèmes sectoriels bien identifiés dans la sphère biomédicale, n'a guère de place, mais la santé est partout, au sens très large du bien-être psychologique et social. Elle devient le but même de l'éducation. Ces parents visent l'acquisition, par les enfants, de ressources personnelles leur permettant de faire face à tout type de situation plutôt que de chercher à leur inculquer des normes substantielles destinées à répondre à des situations répertoriées. Une telle stratégie présente l'avantage de doter les adolescents de capacités de réponses modulables en fonction des circonstances où ils se trouvent placés. Elle a aussi ses limites, qui se traduisent, dans le discours des parents, par le souci d'encadrer les enfants dès que les risques encourus échappent à la maîtrise individuelle.

Ce modèle d'éducation, il faut le souligner, se situe dans le droit fil des tendances actuelles qui se font jour dans le champ de l'éducation pour la santé. En effet, on assiste, dans ce champ, à l'émergence de modalités d'intervention qui prennent précisément pour cible le sujet individuel considéré dans sa globalité. L'action préventive visait naguère à améliorer la prise en charge de risques particuliers (tabac, alcool, drogue, sida, etc.) en diffusant, à leur propos, de l'information et des appels à la responsabilité. On prend aujourd'hui de la distance avec ce modèle qui surévalue et la rationalité des acteurs visés et le lien causal qui va de l'information reçue à la mise en oeuvre des comportements attendus¹⁰. Plutôt que de faire valoir tel ou tel risque et le moyen de s'en protéger, certaines actions d'éducation pour la santé se proposent donc de contribuer à doter les individus des ressources personnelles nécessaires pour faire face à toute situation. Abandonnant la spécialisation traditionnelle par "produit" ou par type de risques, elles

⁹ Cf. l'entretien avec la mère de Jean-Barnabé, n° 108, cité plus haut.

¹⁰ Bastard, Cardia-Vonèche, 1996, à paraître.

insistent sur l'autonomie individuelle et sur la capacité de résistance aux injonctions des groupes de pairs. Elles se centrent sur le bien-être psychologique des individus et sur leur insertion dans leur communauté d'appartenance. Dans la perspective ainsi développée, c'est moins l'information qui compte, que la possibilité de disposer de lieux de parole ou de dispositifs permettant de maintenir voire de reconstruire les liens sociaux - tout dispositifs qui ont pour visée d'accroître la "maîtrise" des individus sur leur propre existence et leurs capacités de gestion des problèmes auxquels ils sont confrontés¹¹.

Tout se passe comme si les parents qui s'inscrivent dans la tendance maïeutique avaient anticipé une telle évolution.

Quant aux parents qui restent partisans d'une éducation plus dirigiste, ils s'inscrivent en porte-à-faux face à cette tendance générale des systèmes d'éducation à associer la personne éduquée à sa propre formation. Il n'est pas aisé pour eux, on l'a indiqué, de persister dans leur volonté de diriger les adolescents dont ils ont la charge, alors que l'environnement social tend à accorder davantage de valeur à la responsabilité individuelle et à l'autorégulation.

Ces parents sont en outre confrontés à des situations pour lesquelles ils n'ont pas de modèles clairs à proposer, qu'ils puissent puiser dans leur propre éducation. En effet, les principes qui s'appliquent aux questions de santé ont connu des mouvements de fond dans les dernières décennies. Les représentations associées à la consommation d'alcool ou à l'usage du tabac ont subi une mutation profonde et se voient aujourd'hui affectées d'un signe négatif; la question des drogues et le risque du sida apparaissent comme des problèmes nouveaux sur lesquels les parents doivent prendre position. Ces parents pour qui le travail éducatif passe par l'identification de repères stables et l'instauration des règles de comportement correspondantes, peuvent, par conséquent, comme on l'a illustré, se trouver démunis.

¹¹ On peut proposer l'exemple d'une action engagée par le canton du Tessin, en Suisse. Il s'agit d'un bus qui circule dans les communes, les entreprises ou les écoles et s'y installe pour un temps. Le bus lui-même ne contient aucune information particulière, mais seulement des questions ou des propos, qui renvoient, d'une façon métaphorique, à la thématique de l'autonomie individuelle. Le mode d'action mis en place passe par l'instauration d'échanges entre les personnes touchées par le bus, ainsi qu'avec les intervenants présents.

CHAPITRE 4

LES ENSEIGNANTS ET LA SANTE

Le chapitre précédent a mis en évidence la manière dont les parents conçoivent leur rôle éducatif auprès des enfants et comment ils le mettent en pratique. L'image que l'on se fait de l'enfant diffère selon les familles et détermine largement les méthodes d'éducation auxquelles les parents font appel. Nous avons aussi mis en évidence le rôle que ceux-ci assignent aux intervenants extérieurs que sont les professeurs ou les professionnels de santé.

Le présent chapitre analyse la manière dont les enseignants envisagent leur travail auprès des élèves : comment conçoivent-ils la transmission du savoir et des compétences dont ils sont porteurs ? Souhaitent-ils collaborer avec les parents ou bien envisagent-ils une division des sphères d'éducation ? Comment conçoivent-ils la question de la santé dans leur enseignement ou plus généralement dans la structure scolaire ? Pour répondre à ces questions, on proposera tout d'abord une analyse des orientations pédagogiques des enseignants qui ont participé à l'étude, puis on montrera comment ces orientations se traduisent dans la manière dont les professeurs voient les questions de santé et leur font une place dans le cadre scolaire.

Les enseignants interrogés sont au nombre de 22, soit 11 dans chacun des deux collèges étudiés. Ils ont été choisis, comme on l'a noté plus haut, en fonction de la matière enseignée (biologie et EPS, notamment) ou parce qu'ils ont la responsabilité d'une classe. Il se trouve que la répartition obtenue aboutit à un nombre égal d'hommes et de femmes (voir le Tableau 1, ci-dessous, et l'annexe 2).

I - DIFFERENTES CONCEPTIONS DU ROLE DE L'ENSEIGNANT

Envisager les conceptions que les enseignants des collèges se font de leur rôle ne peut se faire sans référence à la structure scolaire. Sans qu'il y ait lieu de développer ce point - puisque la question de l'organisation de l'école ne se trouve pas au centre de notre approche - il faut rappeler que l'école constitue un lieu d'apprentissage dans lequel la pédagogie et le rôle de l'enseignant se trouvent largement déterminés par les cadres généraux du système éducatif. La délimitation des matières à enseigner et la progression des acquisitions, telles qu'elles se trouvent spécifiées dans le programme de chaque cycle d'enseignement, s'imposent au professeur. Il en va de même des méthodes d'évaluation des résultats scolaires, auxquelles s'attachent des contraintes d'uniformité et de

transparence pour les élèves qui y sont soumis, les professeurs et les parents. Enfin, les rythmes scolaires, temps de travail et de repos, sur la journée, la semaine, l'année, tracent également le cadre dans lequel s'inscrit l'activité des enseignants.

Tableau n° 1 : Les enseignants ayant participé à l'enquête

Répartition des enseignants interviewés				
		1er Collège	2ème Collège	Ensemble
Par sexe	Hommes	5	6	11
	Femmes	6	5	11
Par discipline	Biologie	1	2	3
	EPS	1	3	4
	Français	2	3	5
	Hist-Géo.	2	1	3
	Langues	2	-	2
	Mathématiques	2	2	4
	Technologie	1	-	1
Ensemble		11	11	22

Les contraintes qu'exerce le cadre scolaire sur l'activité d'enseignement ne sont évidemment pas sans effet sur la latitude d'action des professeurs en matière pédagogique. Il n'est pas surprenant, dès lors qu'on envisage les attitudes des enseignants en s'appuyant sur les catégories typologiques qui ont été dégagées à propos des parents, de constater que nombre d'enseignants se situent dans un rapport distancié et hiérarchique par rapport aux élèves, en s'inscrivant principalement dans la perspective de la transmission d'un savoir. On évoquera dans un premier temps cette approche de l'enseignement et les différentes manières dont elle s'actualise dans la pratique, avant de suggérer que l'on retrouve aussi, chez certains enseignants, une conception plus égalitaire des rapports entre adulte et adolescent et un modèle « maïeutique » de leur rôle auprès des jeunes.

A. Un rapport hiérarchique à l'élève en vue de la transmission d'un savoir

Cette première orientation met l'accent sur la dimension hiérarchique du rapport au savoir et sur le fait que l'enseignant, en faisant partager ses connaissances disciplinaires, peut guider l'élève et l'aider à se situer dans le monde. Comme l'exprime l'un des

enseignants interviewés (Monsieur Poutre) : « Il faut que l'enfant soit aidé dans ses responsabilités ».

Cette orientation est profondément en convergence, comme nous venons de le suggérer, avec la structure même du système scolaire, dans la mesure où celle-ci, conçue en fonction d'objectifs éducatifs bien définis, organise la transmission aux élèves de contenus définis par les adultes - sans que soient nécessairement considérés les intérêts exprimés par les jeunes - selon des méthodes diverses, intégrant notamment un jeu de gratifications et de sanctions qui permet d'évaluer d'une manière uniforme les performances des éduqués.

Au sein de cette orientation éducative qui met l'accent sur la différence des statuts entre enseignants et enseignés et qui valorise la transmission du savoir des premiers aux seconds, on distinguera différentes modalités en fonction de l'extension du champ assigné par l'enseignant à son intervention auprès des élèves. Certains professeurs, en effet, mettent l'accent principalement sur la discipline qu'ils enseignent, tandis que d'autres considèrent qu'il leur appartient de « guider les enfants non seulement dans l'accès au savoir mais aussi dans d'autres aspects de leur existence. On illustrera ces deux manières d'envisager l'enseignement en faisant référence à quelques portraits de professeurs.

1. Une mission délimitée: l'enseignement d'une discipline

Pour certains professeurs, l'école remplit principalement un mandat de transmission du savoir. Selon cette conception de l'enseignement, la division du travail entre école et famille est très nette. Il appartient à l'enseignant de faire en sorte que les élèves acquièrent un bagage de connaissances bien défini, année après année. C'est à d'autres adultes, et notamment aux parents, qu'il revient de former les jeunes pour les préparer à devenir adultes et à acquérir les ressources ou les compétences nécessaires à la vie. Les enseignants qui s'inscrivent dans cette perspective, mettent l'accent sur l'enseignement de leur discipline propre et sur le souci qu'ils ont de transmettre les notions clefs permettant aux élèves de cumuler les savoirs. Ils manifestent aussi leur souci de « faire passer » leur matière d'une manière efficace, et donc aussi d'une manière agréable, auprès des élèves, ce qui peut se traduire dans la recherche d'une pédagogie adaptée, voire novatrice.

a) Un accent fort sur la discipline enseignée

Cet investissement fort dans une discipline particulière se manifeste de différentes façons dans le discours des enseignants. Pour chacun d'eux, en mathématiques, en éducation physique ou en français, c'est l'apprentissage de leur discipline qui prime dans leur rôle.

« Donc, ce qui me paraît important, c'est d'apprendre les maths, quoi, mais pas sous forme rigoureuse, plutôt sous forme de jeu. » (Madame Bristol, mathématiques)

« Comme je disais, je fais ma matière, chacun fait sa matière, c'est un peu la structure qui veut ça... Bon, il y a un côté 'vie de groupe', mais mon métier, c'est de leur apprendre l'éducation physique. Je ne veux pas me poser de questions, voilà... Je tiens à la spécificité de l'éducation physique, à leur apprendre des choses. A leur apprendre à être adroit, entre autres, c'est mon métier... Si on fait un cours de basket, on essaie de leur apprendre tout sur le jeu. » (Monsieur Kikoman, EPS)

« Pendant le cours, on ne parle que mathématiques... En mathématiques, c'est assez exceptionnel, ça ne se prête pas [à déborder de la discipline et à évoquer l'actualité]... Prenez le théorème de Pythagore, le passage à l'actualité n'est pas facile à faire. » (Monsieur Elie, mathématiques)

« Quand je fais de la grammaire, ils s'en foutent royalement et ils ont bien raison parce que je ne vois pas à quoi ça peut servir - pour ces gosses-là - l'attribut du COD ! Cela ne leur servira jamais ! Mais moi, si je ne le fais pas, je ne fais pas mon boulot... J'essaie de ne pas faire passer ma façon de voir la vie, ni ma philosophie. Je ne fais pas passer l'homme, je ne fais passer que le dictionnaire ! Souvent, on a des débats à la suite de corrections de rédactions... Par exemple, récemment, on est partis sur le thème du héros... Mais c'est pas notre boulot de prof de français de trop diverger, je suis prof de français... Je ne peux pas aborder les problèmes d'autres cours... Je ne fais que du français. » (Monsieur Leclerc, français)

Madame Montaigne, professeur de français, qui s'inscrit dans la même perspective, insiste sur le fait que les cours sont entièrement dévolus à l'enseignement de sa matière, ce qui nécessite impérativement d'opérer une rupture avec toute préoccupation extrascolaire.

« L'école, ça doit être un lieu où on travaille, où on apprend à la fois une rigueur, une espèce de sérénité dans l'effort. Et les problèmes, on les laisse à la porte. Moi, je fais comme ça pour moi et j'attends que mes élèves fassent la même chose. Quand je suis en classe, c'est la classe qui est importante et je n'ai pas envie que l'école soit à l'image de la rue. Au contraire, pour moi, l'école, ça doit être un endroit un peu clos, où on fait des choses ensemble et où on essaie d'en tirer un certain profit, un certain plaisir. Donc, en classe, je ne souhaite pas du tout dramatiser les situations. Au contraire, j'aime bien qu'on soit occupé à faire quelque chose, à découvrir un texte ou même à faire des exercices de grammaire. » (Madame Montaigne, français, latin et grec)

Comme un prolongement de cette séparation entre école et monde extérieur, la même enseignante estime aussi que les sentiments des élèves ne doivent pas perturber le déroulement de la classe.

« Quelquefois, un élève va me dire : 'Oh, j'étais de très mauvaise humeur'. Je dis : 'Non, non, je ne peux pas accepter ça. Peut-être bien que vous étiez de mauvaise humeur, mais la mauvaise humeur il faut l'extérioriser à un autre moment. En

classe, le professeur doit faire son travail et vous le vôtre'. » (Madame Montaigu, français, latin et grec)

On trouve, dans les propos des professeurs qui s'inscrivent dans cette orientation, bien d'autres façons d'insister sur l'acquisition des connaissances. Par exemple, ils insistent sur leur souci de suivre le programme malgré les difficultés rencontrées par les élèves ou encore ils notent les changements survenus dans leur manière d'enseigner. Citons les extraits suivants de l'entretien avec Monsieur Soleil, professeur d'histoire et géographie.

« Les niveaux sont très différents. Il faudrait faire quatre ou cinq cours différents tout en traitant le même programme et je ne sais pas comment on peut le faire. Si on fait du rattrapage des notions des années antérieures, il est bien évident qu'on ne peut pas continuer le programme de la classe que l'on va traiter. A la fin de l'année, il y aura un décalage encore accru...

Il y a l'enseignement et l'éducation. L'enseignement, c'est la transmission de savoirs codifiés, scolaires, de la manière la plus claire possible - des savoirs que j'ai moi-même assimilés. Il y a des formes de travail personnel, de culture personnelle. Et dans l'éducation, je pense que c'est donner une image de l'adulte la moins négative possible, essayer de ne pas passer pour le bon papa... Avant, il y a deux décennies, c'était le savoir qu'il fallait faire passer, le titre de professeur était établi une fois pour toutes, c'est-à-dire qu'il était professeur, point. Maintenant, il y a une part de charisme personnel, je crois, il n'y a pas que ça, mais ça joue, c'est-à-dire qu'il y a une part de la personnalité de l'enseignant qui passe ou qui ne passe pas. Cela dit, cela peut passer avec certaines classes certains jours, et pas avec d'autres. » (Monsieur Soleil, histoire et géographie)

Monsieur Leclerc souligne à plusieurs reprises l'importance qu'il attache au fait d'apprendre les bases de la grammaire aux élèves, même s'ils y sont hostiles, et de conserver ainsi le rôle qu'il estime être celui du professeur de français. Soucieux de renouveler sa pédagogie, il utilise la vidéo, filme les élèves ou leur fait réaliser des films, pour les intéresser. Dans le cadre scolaire, il se dit partisan d'une discipline ferme avec les élèves et se montre autoritaire avec eux. Hors du cadre scolaire, il se révèle sous un autre jour, comme en témoigne le récit du voyage d'études qu'il a entrepris avec les élèves et pendant lequel il a essayé de leur apprendre à « devenir de bons touristes ». Le caractère exceptionnel de cette situation fait que son attitude générale d'enseignant axé sur la discipline à transmettre ne se trouve nullement remise en cause.

« Ces gosses qui n'avaient pratiquement pas de comportements sociaux se sont retrouvés dans une vie de touristes, hôtel et restaurant tous les midis et tous les soirs. Ils n'étaient jamais allés à l'hôtel, jamais allés au restaurant et ils avaient tendance à se comporter comme à la cantine ; donc, comme on était trois profs dans mon état d'esprit, on leur a appris à se conduire comme des touristes, comme des gens dans un hôtel et ils ont compris très vite et je crois qu'on a fait quelque chose de très bien ! En plus de la culture grecque et de la culture en général, on leur a appris à se conduire socialement. Depuis trois ans qu'on fait ce

voyage, c'était la plus grande réussite pédagogique et sociale ! » (Monsieur Leclerc, français)

L'enjeu que constitue l'enseignement d'une discipline donnée n'est pas moindre lorsque l'on a affaire aux élèves des catégories sociales défavorisées. C'est ce qu'indique Monsieur Soleil, qui marque par ailleurs sa préférence pour l'enseignement dans les classes réputées plus difficiles.

« Dans les collèges centraux à la limite, on peut balancer n'importe quel savoir comme il y a 20 ans - et ce n'est pas forcément ce qui m'intéresse le plus, parce que faire passer un savoir, on en a toujours les moyens. Le volume de connaissances, je peux le faire passer à tout élève de troisième, de quatrième ou même de seconde, mais je pense que la qualité de l'enseignement, c'est la qualité des gens qu'on a en face, et ce n'est pas forcément une élite. Les élèves les plus favorisés ou les plus académiques ne sont pas forcément les plus intéressants. » (Monsieur Soleil, histoire et géographie)

Se centrer d'une manière exclusive sur la matière enseignée, paraît être, pour certains enseignants, le résultat d'expériences décevantes faites avec des classes peu réceptives à d'autres contenus. C'est le cas pour Madame Cromwell. Professeur d'anglais, elle s'en tient strictement à l'enseignement de cette langue, un peu malgré ses désirs, semble-t-il. En effet, alors qu'elle aimerait aborder des sujets variés avec les élèves de collège, comme elle l'a fait naguère en lycée, leur manque de connaissances linguistiques lui impose de se limiter à des thèmes très simples. La difficulté inhérente à la pratique d'une langue étrangère empêche que les enfants puissent s'exprimer sur des sujets qui leur tiennent à coeur.

« En lycée ils ont plus de capacités de langues, donc on peut traiter de sujets plus pertinents au niveau sociologique, tandis que là on reste quand même dans des considérations (rires). Bon, on prend rendez-vous chez le dentiste... Mais enfin, de temps en temps, on essaie quand même d'introduire des petites choses, mais donc ils parlent moins. J'essaie, mais le problème c'est l'anglais... Donc là, je suis limitée par le vocabulaire pour aller au-delà des savoirs strictement disciplinaires... Je fais tout pour que ça soit lié au texte. » (Madame Cromwell, anglais)

b) Ordre, responsabilité, autonomie : des atouts pour faire passer la matière enseignée

La manière dont ces professeurs conçoivent leur relation à l'élève est empreinte d'une notion de hiérarchie. Monsieur Leclerc, par exemple, estime indispensable de garder distance et autorité et de se faire respecter.

« Ils savent bien que j'ai ma façon de travailler... Je suis un prof sévère. Moi, c'est : stylo-plume obligatoire, règle obligatoire, feuilles blanches obligatoires, ne pas se balancer, ne pas manger de chewing-gum, ne pas se tourner, ne pas

bouger, ne pas remuer le petit doigt... La classe ne peut fonctionner que dans la rigueur. Cela ne peut pas fonctionner s'il y a le désordre. » (Monsieur Leclerc, français)

Il évoque d'ailleurs les élèves en difficulté pour dire qu'eux-mêmes, dans les bandes dont ils font partie, ont besoin d'un chef et qu'ils sont donc contents d'en retrouver un en classe.

« Ils aiment bien être dominés. Dans les bandes, il y a les larbins et les chefs, et ils aiment bien retrouver ce phénomène de chef en classe, et ils nous le reprochent à nous enseignants si on ne fait pas le poids. En général, ils chahutent les profs si les profs ne font pas le poids, mais par dépit en fait. » (Monsieur Leclerc, français)

D'autres professeurs insistent sur la nécessité d'inculquer les notions de responsabilité et d'autonomie, tout en les appliquant uniquement au travail qui concerne leur matière. Monsieur Elie et Madame Bristol, en mathématiques, ainsi que Monsieur Soleil, en histoire et géographie, évoquent un tel apprentissage et ses effets sur le respect d'autrui et par là même sur le calme de la classe.

« J'essaie de les rendre responsables, parce que je sais bien que c'est de ça qu'on a besoin maintenant, et ce sont des élèves qui auront vraiment besoin d'être responsables dans leur boulot, d'être autonomes, de savoir faire plein de choses, d'être assez polyvalents. On va vers ça, donc s'il faut toujours leur tenir la main, ce n'est pas possible. » (Madame Bristol, anglais)

« Ce qui est demandé doit être fait... On est parfois obligés d'intervenir pour rappeler ces règles élémentaires de bonne conduite et de savoir-vivre. Donc, le respect d'autrui, et ensuite faire respecter le calme pour que tout le monde puisse travailler dans de bonnes conditions. » (Monsieur Elie, mathématiques)

« En quatrième, je les ai trois heures et demie par semaine, ils sont bien gentils, je les aime bien, mais ils sont volcaniques, ils parlent tous en même temps. Il faut les canaliser, ils sont vraiment assez agités... Cela nuit à la qualité de l'enseignement et aussi à la qualité de la vie dans la classe parce que - je vais prendre un exemple biologique - on prend des rongeurs que l'on met en laboratoire dans des cages, si on en met trop dans une cage, ils vont commencer à se battre. » (Monsieur Soleil, histoire et géographie)

Madame Bristol établit des contrats avec les élèves en ce qui concerne la remise des travaux faits à la maison. Elle insiste sur le respect de tels contrats autant pour ses élèves que pour elle-même.

« Quand on me rend un devoir, par exemple, je le rends le plus tôt possible et je le rends à tout le monde, je n'en oublie pas un chez moi. Donc quand je leur demande de me rendre un devoir, j'exige que le devoir soit rendu le jour où je l'ai demandé. Au moment où je le donne, ils peuvent dire : 'On est débordé, on a trop de travail est-ce qu'on peut le reporter ?' D'accord ! Mais le jour même, je

n'accepte pas que les élèves arrivent et que le travail ne soit pas fait. En général, ça se passe comme ça, c'est un contrat. » (Madame Bristol, anglais)

Madame Cromwell a une vue un peu désenchantée de l'autonomie dont sont capables les élèves de collège. Habitée à enseigner au lycée, elle a dû se rendre à l'évidence : en troisième et en quatrième, les élèves ont encore besoin d'être encadrés. Elle s'est habituée à porter davantage attention aux règles.

« Au niveau de la classe ils ont vraiment encore besoin de règles. Et moi je trouve que ça les a dérangés que je ne leur en donne pas. Ils n'étaient pas préparés... J'ai dû faire beaucoup d'efforts, parce que je dois reconnaître que je ne faisais pas trop attention... En première et en terminale, ils viennent au cours ou ils ne viennent pas... L'année qui précède le bac, de toute façon, ils vont aller en fac, personne ne vérifiera, et ils commencent à se prendre en charge. C'est ce que j'ai essayé de faire en troisième, mais je me suis rendu compte en trois jours, en faisant des choses comme ça, que c'était la débandade la plus complète. J'ai vite changé et je suis revenue à faire l'inventaire... Je regarde, je compte. » (Madame Cromwell, anglais)

c) La distance par rapport aux préoccupations personnelles des élèves

Se centrer sur l'apprentissage et voir dans l'élève le support de l'enseignement conduit à faire peu de place aux préoccupations qui dépassent le cadre scolaire. On a déjà noté, à ce propos, que Monsieur Elie estime que le cours de mathématiques se prête peu à l'échange personnel. De la même manière, Madame Bristol ne se sent pas concernée par les tensions qui peuvent surgir entre élèves dans la classe dont elle est responsable.

« C'est la vie. On n'est pas forcément copain-copain avec tout le monde. Il y a peut-être aussi des tensions. En début d'année, on voit très bien la classe, on voit assez vite si elle est soudée. Mais je ne sais pas si c'est au prof de gérer ce genre de chose... Si j'y suis vraiment obligée, je le ferais, mais je ne préfère pas. Je préfère que ça s'arrange entre eux si possible. » (Madame Bristol, anglais)

D'une manière générale, les professeurs qui se rattachent à ce courant pensent que les problèmes personnels des élèves ne les concernent pas directement, soit parce que la distance entre maître et élève empêche une communication authentique, soit parce que les enseignants ne sont pas assez préparés pour ce type de prise en charge. C'est pourquoi ils se réfèrent fréquemment la nécessité de recourir à des personnes spécialisées pour faire face aux problèmes que rencontrent les élèves, par exemple certains confrères ou la conseillère d'orientation.

« Cela m'est arrivée de dire à un élève : 'J'aimerais te voir', et puis on parlait deux minutes et puis, à ce moment-là, on sent si ça débouche sur quelque chose ou si l'élève est sur ses gardes. Et ils ont la conseillère d'orientation. Parce que je pense aussi que je reste quand même leur prof et je pense que c'est plus facile pour eux peut-être de voir ou de parler à quelqu'un d'autre... Peut-être aussi que je ne suis

pas préparée à ce genre de chose. Je n'ai pas été formée, je n'ai pas de formation en psychologie... Donc peut-être que je ne saurais pas bien faire non plus. Je pense qu'il y a des gens à l'école qui sont très bien préparés pour appréhender ce genre de problèmes. J'ai des collègues qui font ça très bien. Je trouve ça très bien qu'il y en ait qui le fassent, mais moi je ne me sens pas à l'aise là-dedans. » (Madame Bristol, anglais)

« J'avoue que c'est ma grande lacune : je suis incapable de prendre un individu et de voir ses problèmes personnels. Ce n'est pas mon métier, je ne suis pas psychologue... Je suis incapable de rentrer dans l'univers personnel du gosse. Je ne peux pas, c'est moi qui fais un blocage. J'aurais l'impression de lui dire : 'Raconte-moi ta vie'. J'estime que ce n'est pas mon boulot, je n'ai pas été formé pour ça, j'ai été formé pour Zola, pour Flaubert... Je n'y arrive pas. » (Monsieur Leclerc, français)

Une illustration de la coupure qu'introduisent ces enseignants entre le domaine scolaire et la vie des élèves est donnée par Madame Timonier, à qui une élève a demandé un entretien en dehors du collège, ce qui l'a surprise.

« Elle m'a demandé si elle pouvait aller prendre un café, je n'ai jamais été confrontée à ce genre de situation, et là, je n'ai pas de solution. Je ne suis ni médecin, ni assistante sociale. » (Madame Timonier, français)

Ces professeurs ne sont pourtant pas sans repérer certains des problèmes auxquels sont confrontés leurs élèves. C'est le cas notamment lorsque leur discipline s'y prête, comme l'éducation physique. Monsieur Kikoman relève en effet que le corps est un bon révélateur des problèmes des élèves. Il profite des trajets qu'il fait avec les élèves pour se rendre à la piscine ou au terrain de sport pour parler avec eux, tout en évitant de dépasser ce qu'il considère être la limite de son rôle.

« On a les trajets, avec des temps morts, les transports. On les connaît un peu, on ne les connaît pas bien, mais on les connaît différemment. On demande toujours au prof de gym certaines choses parce qu'on les écoute, et puis ils peuvent parler tranquillement... Cela peut être des problèmes d'aujourd'hui par rapport à leur vie, mais ça peut être aussi des choses anciennes sur lesquelles on n'a pas facilement de prise. Cela ne va pas plus loin, il faut trouver une bonne façon d'être parce qu'il ne faut pas non plus en faire trop. On est prof mais on ne peut pas l'être 24 heures sur 24. On a des contacts, mais on se permet de préserver notre... je ne sais pas comment dire. (Monsieur Kikoman, EPS)

D'autres enseignants sont, eux aussi, informés des préoccupations des élèves, par exemple, Monsieur Elie.

« En troisième, avec certains élèves, ça m'arrive de discuter des problèmes actuels, en général des problèmes liés à l'orientation. » (Monsieur Elie, mathématiques)

A cet égard, Madame Timonier relève que les devoirs de français sont souvent éclairants sur les problèmes familiaux des élèves.

« Dans mes devoirs de rédaction, quand on a fait des sujets de réflexion, j'ai tendance justement à donner beaucoup de sujets qui les font réfléchir sur eux-mêmes et sur la famille, et notamment je leur avais donné un sujet sur les relations avec les parents et là on apprend d'ailleurs des choses extraordinaires. » (Madame Timonier, français)

Professeur principal d'une classe, elle se dit ouverte à la discussion avec les élèves s'ils le désirent, mais porte très fort l'accent sur la nécessité de respecter la sphère privée de l'élève.

« S'il a envie d'en parler, il viendra spontanément. S'il n'a pas envie, non, je ne vais pas l'importuner, parce que je crois que ce n'est déjà pas facile à vivre pour eux, donc je préfère quand même respecter leur indépendance, leur liberté de dire, ou de ne pas dire. » (Madame Timonier, français)

De même, lorsqu'elle s'aperçoit que les élèves fument et ne respectent donc pas les règles du collège, elle ne se sent pas tenue d'intervenir.

« Je refuse d'intervenir si c'est extérieur à l'établissement. Si je sens qu'ils sentent la fumée, je pense que les parents le sentent aussi. Je crois que l'enseignant a un rôle d'éducateur très important, mais ce rôle d'éducateur ne doit néanmoins pas dépasser les limites de sa classe. Par exemple, je n'aime pas intervenir dans la cour auprès d'élèves qui ne sont pas les miens. Mes élèves sont mes élèves, en classe j'attends un certain nombre de choses de leur part, mais je ne me sens pas le droit de dire à un élève : 'Vous avez fumé'. Il me semble que ce n'est pas mon rôle... Je ne me sens pas le droit d'intervenir dans une classe dont je ne suis pas responsable. » (Madame Timonier, français)

De ces limites fixées au rôle de l'enseignant, il ne faudrait pas déduire que les professeurs qui se situent dans cette perspective ne s'intéressent pas à leurs élèves. On a cité l'exemple de ce professeur d'éducation physique qui discute avec eux en allant au terrain de sport. Une autre se dit prête à la discussion après l'école et relate une situation dans laquelle elle a essayé, en classe, de valoriser un enfant particulièrement renfermé sur lui-même. Madame Bristol aussi cite le cas d'une prise en charge individuelle. Néanmoins, de telles interventions restent exceptionnelles pour ces enseignants qui définissent leur rôle en se centrant sur la transmission des connaissances.

d) Une séparation entre les compétences de la famille et celles de l'école

Pour ces professeurs - et ce n'est pas étonnant de le constater - c'est bien sûr à la famille de prendre en charge l'éducation des enfants. « Il y a une frontière très nette entre l'école et la famille », dit Madame Bristol. Le rôle de l'enseignant n'est pas prioritairement un rôle d'éducation.

« Je n'ai jamais l'impression d'avoir un rôle d'éducation. Je suis prof dans le sens que je dois leur amener des connaissances, que je dois les amener à réfléchir sur un certain nombre de sujets, mais je ne suis pas leurs parents et jamais je n'ai l'impression d'être parent et je ne veux pas être leurs parents. S'ils viennent me parler [les élèves], je veux bien essayer de les aider, mais je ne suis pas non plus un Saint-Bernard, et si leurs parents ne veulent pas faire leur métier de parents, moi je ne suis pas là pour remplacer les parents. Et il y a trop de gens maintenant, enfin trop de parents, qui considèrent que l'école est là pour éduquer leurs enfants. Alors on est là pour les éduquer, d'accord, mais pour les éduquer dans des domaines intellectuels. » (Madame Cromwell, anglais)

Lorsqu'on interroge cette même enseignante sur le rôle spécifique des parents par opposition à celui des professeurs, elle insiste sur l'acquisition de valeurs morales, auxquelles l'école peut certes contribuer mais qui reste pour l'essentiel du rôle des parents.

« Au sens propre, pour les gamins, c'est qu'il ne faut pas mentir, il ne faut pas voler et qu'il faut se comporter d'une façon décente, qu'il faut être respectueux d'autrui, c'est-à-dire les grandes notions de base de la société. C'est peut-être un principe arriéré, je n'en sais rien, mais il y a quand même un certain nombre de choses, et nous on peut le répéter, on peut le faire voir par des textes, en actualisant. J'essaie d'organiser des débats, par exemple, sur l'argent de poche, sur la limitation de la vitesse, donc sur la responsabilité qu'on prend vis-à-vis d'autrui, etc. Mais je considère que nous, on peut essayer d'en reparler, pour qu'ils brassent leurs idées, pour que peut-être devant nous ils disent des choses qu'ils ne souhaitent pas dire devant leurs parents. On peut les amener à réfléchir, mais on n'est pas là pour leur inculquer ces principes. » (Madame Cromwell, anglais)

A cet égard d'ailleurs, tous les professeurs qui valorisent particulièrement leur rôle de transmission du savoir dans la matière qu'ils enseignent, stigmatisent les carences des familles dans leur rôle d'éducation. Ces enseignants qui limitent strictement leur rôle professionnel se plaignent de la démission des parents. Monsieur Elie évoque à ce propos la question du travail scolaire.

« Je crois que beaucoup de parents ne sont pas convaincus de l'utilité d'éduquer leurs enfants et je crois que la démission vient après, quand ils n'y arrivent plus, quand les problèmes sont trop graves. Ils ne savent plus, ils démissionnent à ce moment-là. Mais au départ, je pense que ce n'est pas une démission, c'est quelque chose qui se fait assez sciemment, c'est une attitude délibérée... Parce qu'à la maison, on en parlait un peu tout à l'heure, ils préfèrent aller jouer, discuter avec les copains plutôt que faire leur travail, parce que les parents ne sont pas là physiquement ou même, s'ils sont là, laissent faire le plus souvent ce genre de choses. Il y a un travail personnel de plus en plus mal fait ou même pas fait. » (Monsieur Elie, mathématiques)

Au-delà des questions proprement scolaires, les enseignants se plaignent qu'ils sont souvent confrontés à des enfants manquant de l'éducation la plus élémentaire.

« On a l'impression parfois d'avoir affaire à des petits sauvages, sans donner à ce terme un sens péjoratif, mais vraiment à des sauvages au sens propre du terme... » (Monsieur Elie, mathématiques)

« Ce sont souvent des élèves qui ont un comportement anormal, je dirais presque asocial, souvent des élèves de famille monoparentale, avec uniquement la mère, donc une autorité paternelle qui n'existe pas, qui n'existe plus ; alors là, quand on convoque la mère, ce qui m'est arrivé dans le passé, c'est la catastrophe parce que la mère du coup en profite pour rejeter toute responsabilité et toute autorité sur le père. » (Monsieur Soleil, histoire et géographie)

2. Un rôle d'éducation largement défini

Tout en souhaitant, eux aussi, transmettre un ensemble de connaissances aux élèves, d'autres enseignants envisagent différemment le mandat de l'école. Leur rôle, tel qu'ils le conçoivent, dépasse le domaine strict du savoir et s'inscrit précisément dans la perspective d'une éducation plus globale incluant l'apprentissage d'un « savoir-être ». Il leur appartient, disent-ils, de former la personnalité de l'élève, de l'ouvrir et de le préparer à la vie..

Madame Baltique, par exemple, est professeur d'histoire et géographie. Selon elle, l'acquisition de connaissances dans ce domaine permet aux élèves de se situer dans le monde. De la même manière, l'instruction civique les introduit à la citoyenneté. Le travail de l'enseignant vise ainsi une éducation générale : faire des enfants des citoyens et des individus capables de s'orienter.

« Mon rôle d'enseignante dans notre matière - histoire, géographie, éducation civique - est très large. Un certain nombre de connaissances sont à faire passer : connaissances théoriques de l'histoire et de la géographie. Avec le programme d'éducation civique, on a beaucoup de connaissances de la vie en société à leur faire comprendre... C'est vrai que plus j'enseigne et moins je donne de connaissances et plus j'essaie d'axer sur la vie du citoyen. » (Madame Baltique, histoire et géographie)

Monsieur Matador aussi pense que son travail va bien au-delà du cadre strictement scolaire. Certes, l'espagnol reste la discipline pour laquelle il est en contact avec les élèves, mais la mission qu'il se donne tend au développement des facultés des jeunes. L'objectif est de former des « êtres humains ».

« Le professeur qui se contente de donner un cours en délaissant tout le reste laisse quelque chose de très important de côté... On est là pour former des êtres humains et pas seulement pour être prof d'espagnol. On peut développer un

certain nombre de choses chez l'élève et pour moi c'est le plus important. »
(Monsieur Matador, espagnol)

Professeur d'éducation physique, Monsieur Poutre s'inscrit dans cette même orientation. Il a instauré une heure de discussion avec les élèves pour leur permettre de dialoguer. Il souhaite clarifier les attentes des enseignants envers leurs élèves ainsi que celles des jeunes envers les adultes en général.

« [Mon rôle] c'est d'ouvrir au maximum un jeune pour qu'il puisse être quelque chose dans sa vie, avoir une attache ou un intérêt, une motivation, une richesse. Donc c'est avant tout l'ouverture à la vie, c'est-à-dire lui faire découvrir des choses. Au départ, je suis enseignant d'éducation physique et sportive. Le premier mot, c'est éducation. Et l'éducation, c'est justement d'arriver à aider un jeune à se construire un projet dans la vie, à se trouver une place, à se situer. C'est peut-être la chose la plus importante. » (Monsieur Poutre, EPS)

On pourrait ici proposer encore l'exemple d'autres enseignants : Monsieur Mendalou, Madame Léon ainsi que Madame Levert, professeurs de biologie, ou encore Monsieur Ornicar, et Madame Ballafou, professeurs de mathématiques.

Donner aux élèves le goût de la recherche scientifique, stimuler leur curiosité, les ouvrir sur le monde sont les buts essentiels que ces professeurs s'assignent.

« J'enseigne la biologie Le rôle d'enseignement au collège, c'est surtout de motiver les élèves et de stimuler leur curiosité. Qu'ils se posent des questions et puis qu'ils apprennent un raisonnement scientifique par la suite. Et aussi développer leur sensibilité face au monde qui les entoure, parce que ce n'est pas toujours facile. » (Monsieur Mendalou, biologie)

«Le rôle de l'école, c'est la formation de la personnalité, la formation du jugement en général, c'est la construction du projet des élèves. Même en mathématiques, nous y apportons, je pense, notre contribution. » (Monsieur Ornicar, mathématiques)

« [Ma fonction], c'est d'éduquer les enfants, de les préparer pour la vie, pour quand ils seront seuls. Donc, leur donner des conseils de vie, leur faire la morale... Dans mon cours, je leur parle, je devie souvent et je voudrais leur parler de choses qui les préoccupent... Je réponds à leurs questions, ce n'est pas moi qui vais au-devant... » (Madame Léon, biologie)

a) Un métier de communication

Ces professeurs ont donc une conception de ce qu'ils veulent transmettre à l'élève qui dépasse largement le programme. Le métier d'enseignant, pour eux, c'est d'aider l'élève à construire sa personnalité. C'est dire qu'ils se considèrent comme des « guides » à l'instar de certains parents. En conséquence, ils estiment que leur métier est particulier et requiert des compétences spécifiques.

« On ne peut pas s'improviser enseignant. Il faut avoir la foi quand on fait ce métier-là. On a en soi un savoir à communiquer. J'essaie de faire passer des messages que j'ai reçus et qu'on m'impose par des programmes... On est enseignant quand on aime les élèves et qu'on a envie de communiquer quelque chose. Si on n'a pas envie de communiquer, il ne faut pas se mettre dans ce métier-là. Sinon c'est un échec. » (Madame Levert, biologie)

« C'est très difficile justement, parce que chaque individu, chaque élève, est différent, chaque élève a sa personnalité. C'est pour ça que c'est un métier très difficile. On ne peut pas être laxiste et on ne peut pas se permettre d'être trop sévère. Tout dépend... Il faut essayer de louvoyer, de trouver le terrain qui sera favorable à l'élève et qui lui permettra d'être en confiance... Il faut se comporter différemment avec chacun, tout en restant d'accord avec soi-même. » (Madame Gulliver, français).

La communication enseignant-élève est, pour ces professeurs, un enjeu essentiel et plusieurs d'entre eux insistent sur la nécessité d'établir une relation de confiance et un dialogue, celui-ci devant intervenir principalement à la demande de l'élève.

« Il y a un programme, mais on le fait toujours en retard, parce que je trouve qu'il faut toujours leur répondre au moment où ils posent leurs questions. Si on les rembarre toujours en disant : 'C'est pas au programme', ils ne vont plus poser d'autres questions et ils vont dire : 'Bah ! A chaque fois qu'on dit quelque chose, elle dit rien' ou : 'Elle sait pas'. Puisqu'il y a un centre d'intérêt, autant le prendre... Je trouve préférable de leur faire dire ce qu'ils ont besoin de dire, de leur faire poser leurs questions et de répondre à leurs questions... » (Madame Léon, biologie)

b) L'apprentissage du respect d'autrui et de la vie en société

Dès lors qu'ils définissent leur rôle de cette manière large, les enseignants incluent dans leur activité d'autres apprentissages que ceux qui tiennent à leur discipline. De quoi s'agit-il alors ? De faire passer aux élèves des valeurs telles que le respect d'autrui, l'attention aux autres et la responsabilité.

« Je suis extrêmement vigilant concernant une attitude que j'exige d'eux : attitude positive, attitude correcte, attitude aussi bien entre eux - de respect mutuel entre eux - qu'envers les adultes. Pour moi, c'est fondamental. » (Monsieur Ornicar, mathématiques)

« Les élèves sont une communauté, il faut qu'ils se supportent entre eux. Tout le monde n'est pas pareil, heureusement, d'ailleurs. Cela n'est pas des sciences-nat., mais ça en fait partie quand même. Cela fait aussi partie de mon travail, à mon avis, de les éduquer au comportement social. La morale n'existe plus tellement, autrement, dans l'enseignement. Maintenant, il n'y en a plus. » (Madame Léon, biologie)

Madame Léon insiste d'ailleurs tout autant sur le respect de l'environnement que sur le respect d'autrui.

« Dans mon cours, je leur fais la morale quand même. Par exemple, je leur dis : 'Protégez l'environnement' ou : 'Jetez vos papiers', quand je leur donne des papiers qu'ils coupent et qu'ils jettent par terre. Bon, des choses comme ça. » (Madame Léon, biologie)

Madame Ballafou, quant à elle, souhaite que les enfants s'expriment selon un certain ordre qui manifeste également leur attention aux autres.

" Quand il y a un qui s'exprime, il y en a toujours d'autres qui lui coupent la parole. J'essaie de lutter contre ça. Dans le domaine de la politesse, des règles de vie, de la morale, du respect des autres, il faut leur faire remarquer tout ce qui ne va pas. Cela n'engage que moi, mais c'est sûr que ce serait bien ce soit nous qui le fassions. Cela n'engage que moi parce que j'ai des collègues qui diront : 'Ce n'est pas notre rôle'. » (Madame Ballafou, mathématiques)

Pour apprendre aux élèves à être non seulement des adultes instruits dans les disciplines qu'on leur enseigne, mais aussi des personnes responsables, les enseignants mettent en oeuvre des solutions qui varient de l'un à l'autre. Pour certains, il est important d'appliquer en classe des règles de comportement qui aident les élèves à savoir se comporter en société. Ces professeurs mettent l'accent sur les normes sociales, sur la discipline et la prise de responsabilité. D'autres estiment utile d'offrir aux élèves l'occasion de connaître le monde extrascolaire. Ils essaient donc de les ouvrir à des thématiques qui dépassent largement l'enseignement de leur discipline.

Madame Baltique, par exemple, enseignante en histoire et géographie, veut faire comprendre aux élèves que la vie en société n'est possible que s'il y règne un ordre fait de respect d'autrui et de réciprocité. C'est pourquoi elle établit, à l'usage de ses élèves, tout un jeu de règles auxquelles elle souhaite les voir se conformer pour qu'ils puissent accéder à l'idée du respect d'autrui.

« A chaque début d'année, je fais le point sur ce que je pense être les principes à appliquer. Bon, ça fait très moraliste, c'est sûr, mais il faut absolument que les enfants aient des règles et, chaque année, je commence avec le règlement intérieur. » (Madame Baltique, histoire et géographie)

Les règles - par exemple s'aligner dans le couloir avant d'entrer en classe - sont imposées pour faciliter l'apprentissage de la vie en commun et permettre aux élèves d'accéder aux notions de droit et de devoir. Selon Madame Baltique, les enfants connaissent en général leurs droits, mais oublient souvent qu'ils ont des devoirs. Cet oubli est en partie dû au fait que les parents eux-mêmes ne portent pas à leurs enfants le respect qu'ils leur devraient. Son enseignement vise donc à faire comprendre cet impératif du respect d'autrui dans tous les aspects de la vie.

« Il faut qu'ils aient un code, des règles, avec des connaissances précises de leurs droits et de leurs devoirs. Les droits, en général, ils les connaissent. Ce qu'ils

méconnaissent, c'est leurs devoirs, et on est obligé sans arrêt de réinsister là-dessus... Ce qu'ils ne comprennent pas non plus, c'est que le respect de l'autre c'est un droit, mais c'est aussi un devoir. C'est-à-dire qu'ils veulent être respectés, mais ce n'est pas pour ça qu'ils vont respecter les autres... Ils n'appliquent pas ça dans leur quotidien parce qu'on ne l'applique pas pour eux non plus. Je pense qu'on ne se respecte pas assez mutuellement. Dans le milieu familial non plus. Je pense que les enfants ne sont pas respectés en tant que personne. On veut à toute force en faire des petites personnes, mais on ne les respecte pas en tant que personne. Donc là il y a un hiatus. » (Mme Baltique, histoire et géographie)

Le respect d'autrui peut également être inculqué à partir des activités les plus simples, comme celle de manger en commun ou de jouer ensemble. Madame Baltique, par exemple, à l'occasion d'un repas qu'elle a souhaité prendre au restaurant scolaire avec ses élèves, a voulu leur montrer que l'on peut manger en limitant le niveau sonore des conversations. Autrement dit, pour elle, le calme est un élément essentiel du respect d'autrui et favorise la sociabilité en même temps que le bien-être de chacun.

Dans la même perspective, Madame Levert apprend à ses élèves le respect du travail d'autrui. Elle réagit face aux négligences dont ils font preuve en cours.

« Quand il y en a un qui laisse tomber son papier brouillon par terre, je lui dis : 'Tu le ramasses et, à la fin de l'heure, tu passeras le déposer dans la poubelle, parce que le monsieur ou la dame de l'entretien n'est pas ta bonne, et puis moi non plus. Ce n'est pas moi qui vais me déplacer pour ramasser ton papier'. » (Madame Levert, biologie)

Monsieur Poutre, professeur d'éducation physique, apprend aux élèves la prise en considération d'autrui à travers le jeu collectif en insistant sur le respect des différences.

« Le sport, c'est le plaisir d'être avec les gens, de découvrir un certain nombre de différences et de respecter cette différence parce qu'on crée des obligations. Dans les sports collectifs, on apprend justement à être dans une équipe, à savoir trouver la place judicieuse à chacun selon son goût. » (Monsieur Poutre, EPS)

Il insiste aussi, comme Madame Baltique, sur le respect de la personne de l'enfant.

« L'enfant, il faut qu'on le respecte. Il a droit à la parole et on écoute ce qu'il dit. On essaie de comprendre et on construit à l'intérieur de ça. Il faut qu'on lui donne les moyens. » (Monsieur Poutre, EPS)

Monsieur Matador aussi croit à la vertu pédagogique de la règle. Il pense que les élèves peuvent comprendre la nécessité de se soumettre à un certain ordre à condition que l'enseignant puisse instaurer avec eux un dialogue pour les aider à prendre conscience de cette nécessité.

« La discipline me semble quelque chose d'important. Quelque chose d'important parce qu'on a souvent tendance à penser, quand ça va bien, qu'on n'a plus d'autorité à faire... Souvent l'élève est capable de comprendre : on fait tous des

bêtises, on a tous des problèmes, et je pense que punir systématiquement la bêtise n'est pas bon. Il faut avant tout instaurer un dialogue. Moi je fais venir l'élève en fin de cours et en général ça se passe beaucoup mieux après. » (Monsieur Matador, espagnol)

Le recours éventuel à des punitions fait partie, pour cet enseignant, des moyens qui doivent servir à rappeler aux jeunes les limites de leurs comportements.

« Je punis parce que je pense qu'il faut punir. La punition fait partie de notre travail. Il faut que les élèves sentent aussi qu'il y a un certain nombre de choses à faire et il faut répondre à certains impératifs, soit au niveau du travail, soit dans le comportement moral. On ne peut pas tout laisser faire. Parfois il faut punir. » (Monsieur Matador, espagnol)

Pour résumer la façon dont ces enseignants décrivent leur rôle, on peut faire référence à l'idée de « bonne éducation », une notion qu'ils sont plusieurs à utiliser. Madame Gulliver, par exemple, insiste beaucoup sur les règles de la politesse.

« Ils entrent en classe avec la casquette ou le chapeau sur la tête. Quand je leur dis de retirer la casquette, ils ne comprennent pas pourquoi je leur dis ça. Quand je leur explique que c'est une marque de politesse, ils ne le savent pas... Par exemple, quand le principal entre dans la classe, je leur dis : 'Levez-vous' ; alors quelquefois il y en a qui me demandent pourquoi. J'explique : 'C'est une marque de politesse, vous vous levez'. » (Madame Gulliver, français)

Il en va de même pour Monsieur Matador et Monsieur Ornicar.

« Ils sont tellement mal dégrossis quand ils arrivent qu'il faudrait tout prendre à la base - pas pour tous, mais il y en a qui n'ont aucune notion de politesse. » (Monsieur Matador, espagnol)

« La politesse, la bonne éducation, la bonne tenue, pour moi c'est fondamental. Il n'y a pas un créneau pour la leçon de morale, comme à l'école primaire d'il y a 30 ans, mais c'est omniprésent, c'est un souci permanent en ce qui me concerne. » (Monsieur Ornicar, mathématiques)

Les enseignants utilisent aussi différents moyens pour ouvrir l'horizon des élèves et leur transmettre autre chose qu'un savoir spécialisé. Certains s'appuient sur leur discipline pour générer l'apprentissage d'autres capacités. Madame Gulliver, par exemple, enseigne le français et organise des concours de lecture entre les différentes classes pour favoriser un contact entre élèves et leur apprendre à gérer les situations de compétition. Allant plus loin, elle a fait participer ses élèves à la dictée de Pivot. Elle les a accompagnés sur le lieu du concours, une banque, dans laquelle ils ont été reçus.

« Nous avons été reçus somptueusement par le Crédit agricole et chaque enfant est reparti avec la dernière édition en couleur du Larousse 1995, et j'ai trouvé ça extraordinaire. C'est un après-midi qu'ils ont beaucoup apprécié. La sélection s'était faite ici. Ce n'était pas une dictée, c'était un questionnaire, il y avait 40

questions qui portaient à la fois sur l'orthographe, sur la grammaire, sur le style, sur la culture générale, enfin un éventail vraiment très large. » (Madame Gulliver, français)

Pour développer chez ses élèves le goût de la lecture et de la littérature, cette enseignante a donc recours à des méthodes diverses. Faire appel au jeu n'est que l'un des moyens de rendre le travail agréable et de faire passer le savoir. Encore faut-il souligner que l'apprentissage du français n'est lui-même que le vecteur permettant de développer d'autres aptitudes chez les élèves. Le but ultime de l'éducation c'est, encore une fois, de leur faire comprendre la société et de les faire « jouer » dans un monde réel et adulte.

« J'essaie de leur faire passer un certain nombre de connaissances, de leur donner le goût de la lecture quand il s'agit des petites classes. Mais bon il y a aussi autre chose, ça peut être le respect des autres, ça peut être, savoir se comporter en société... » (Madame Gulliver, français)

c) Les relations avec les élèves

Cette conception de l'enseignement qui dépasse la simple transmission de contenus disciplinaires implique un investissement personnalisé auprès des élèves. Le dialogue, le contact avec l'élève sont des éléments essentiels pour sa mise en pratique. Madame Gulliver insiste sur cet aspect en montrant qu'il s'agit de la clef de tout apprentissage.

« Les relations, c'est primordial. Même si les élèves ne sont pas très bons dans une discipline, s'il y a le contact, on arrive à faire passer des choses, on arrive à progresser. Alors que s'il n'y a pas de contact, même si les élèves sont bons d'ailleurs, si on n'a pas de contact, on a plus de mal pour arriver à faire passer... » (Madame Gulliver, français)

Au-delà de l'enjeu pédagogique ainsi caractérisé, cette enseignante relie la question des relations avec les élèves à sa situation personnelle.

« Ce qui me semble important ce sont les relations avec les élèves, c'est d'essayer tout au long de l'année d'établir des contacts assez chaleureux, j'allais dire presque affectifs - sans que ça ne le soit trop. C'est un gros problème pour moi. Je m'investis beaucoup. Je n'ai pas d'enfants moi-même, parce que je n'arrive pas en avoir et en fin d'année, c'est toujours un bouleversement pour moi, parce que c'est une coupure. » (Madame Gulliver, français)

Le dialogue avec les élèves s'avère d'autant plus important pour ceux d'entre eux qui présentent des carences particulières. Les enseignants disent passer du temps en dehors des heures de cours pour faire face à certains problèmes en essayant aussi d'instaurer une collaboration avec les parents lorsque c'est possible. Par exemple Madame Baltique indique qu'elle repère l'enfant qui travaille mal avant même que ses résultats scolaires ne baissent, et qu'elle le suit alors et essaye de le remobiliser en lui donnant confiance.

« Je suis professeur principal, donc j'ai convoqué des parents, non pas parce que l'enfant travaillait mal, mais parce qu'il avait une attitude en cours très démobilisée. Pas forcément un enfant pénible, mais un enfant qui s'était mis un peu hors de la classe, en retrait, rêveur, sans faire forcément du bruit, mais pas intéressé par ce qui se passe. Alors là, j'avais convoqué les parents et j'ai constaté qu'il y avait un problème dans la famille : le père était au chômage d'une façon un peu brutale... J'ai demandé à la maman de mobiliser à nouveau le petit en lui disant qu'en classe, il ne fallait penser qu'à ce qu'il faisait en classe. C'est allé très bien tout de suite. » (Madame Baltique, histoire et géographie)

Dans un autre cas, Madame Baltique a instauré avec les parents un contact régulier pour suivre un redoublant en difficulté.

« Depuis le début de l'année, on se revoit tous les deux mois avec les parents, parce que c'est un enfant qui redouble sa quatrième et qui n'est toujours pas intéressé par le système scolaire... Il s'est senti concerné par ce qui se passait. » (Madame Baltique, histoire et géographie)

De la même façon, Monsieur Matador - qui se défend par ailleurs de vouloir prendre le rôle du psychologue ou de l'assistante sociale - explique comment il a contribué à la prise en charge d'un élève, témoignant ainsi d'un engagement fort de l'enseignant envers le bien-être de ses élèves.

« J'étais professeur principal l'an dernier et, pendant deux mois, il m'est arrivé de prendre sur mon temps - c'est-à-dire au delà de mon temps scolaire - de prendre avec moi un élève que j'avais dans cette classe et de le prendre à part pour établir avec lui une discussion. J'avais l'impression de faire un acte de psychologue... J'ai senti qu'il y avait des progrès, parce que je sentais qu'il me parlait plus. On ne peut pas faire ça avec tous les élèves, mais quand on sent qu'on peut discuter avec un élève, je crois qu'il faut le faire... On essaie de voir les élèves, on les fait venir à la fin de l'heure... Avant de faire quoi que ce soit, j'aime bien avoir une discussion avec l'élève. » (Monsieur Matador, espagnol)

Madame Gulliver aussi, on l'a dit, suit les élèves de manière personnalisée. Elle évoque le cas d'un élève qui avait des problèmes suite à son adoption. Elle s'est investie, avec les parents, pour tenter de résoudre ce problème.

« J'ai eu un élève qui se cherchait. C'était un enfant qui avait été adopté et, depuis l'âge de 2 ou 3 ans, je crois, les parents adoptifs voyaient un psychologue parce que ça n'allait pas du tout. Il se sentait mal dans sa peau, il n'avait plus de points de repère. Donc j'ai passé, la moitié, pour ne pas dire les trois quarts de mon année à voir les parents, à discuter. Ils voyaient aussi un psychologue en parallèle. » (Madame Gulliver, français)

Pratiquement tous les enseignants qui s'investissent de cette manière auprès des élèves pour les encadrer et les soutenir, rapportent comment ils ont été amenés à intervenir dans des situations individuelles difficiles. Madame Ballafou cite par exemple le cas suivant.

« Il y en a un qui ne fiche rien à l'école, on a plein de problèmes avec les collègues. D'abord je l'ai pris à part. Je sais qu'il a des problèmes chez lui : il n'est pas du tout encadré et il ne veut pas rester à l'école ; il veut faire un CAP et les parents s'y opposent. » (Madame Ballafou, mathématiques)

Elle a d'abord essayé de persuader les parents du bien-fondé de la demande de l'enfant et elle y a réussi. Ensuite, elle a entrepris la conseillère d'orientation « qui préfère que les élèves continuent jusqu'en troisième ». Après quoi, elle a trouvé elle-même un lieu d'apprentissage pour ce garçon qui veut être cuisinier. Résultat : elle estime avoir des relations beaucoup plus confiantes avec lui depuis qu'elle s'est intéressée à sa situation. Elle retrouve cette même corrélation positive entre la qualité des rapports maître-élève et l'investissement des enfants au plan scolaire dans le cas d'un autre élève, qui a progressé d'une manière remarquable depuis qu'elle a cherché à le motiver.

« Il sent que je le prends en charge et il a des rapports différents avec moi. C'est mon meilleur élève alors qu'il n'est pas très doué en maths ! L'année dernière, il ne faisait rien, mais cette année, c'est lui qui a les meilleures notes. Là, c'est vraiment une relation à deux. » (Madame Ballafou, mathématiques)

Monsieur Poutre, quant à lui, se situe essentiellement dans une relation personnelle avec les élèves.

« J'ai toujours des contacts et des dialogues individuels avec les enfants. D'abord en sport on joue beaucoup avec eux, ce qui facilite la relation... [Il y a] ce climat de confiance réciproque et d'envie de faire les choses ensemble et de progresser. En dehors de ça, c'est plus une approche psychologique individuelle. Si quelqu'un est vraiment dans une situation difficile, [cela se fait] par l'intermédiaire d'un copain ou d'une copine qu'il connaît mieux et qui peuvent peut-être interférer d'une façon plus judicieuse. Mais si la relation est franche, très souvent les gamins viennent directement nous parler. » (Monsieur Poutre, EPS)

Cette forme d'accompagnement est illustrée par une situation dans laquelle Monsieur Poutre a suivi au quotidien un élève qui, après avoir été victime d'abus sexuel dans sa famille, a connu des difficultés avec la justice. Dans cette dernière circonstance, l'enseignant a cherché non seulement à lui éviter la prison et à l'aider à trouver un métier, mais aussi à lui faire regagner confiance en lui.

« Donc, il a fallu reconstruire avec cet enfant, lui redonner le goût des choses, lui redonner un équilibre et l'envie de reconstruire avec des adultes. » (Monsieur Poutre, EPS)

d) Les relations avec les parents

Pour ces enseignants qui interviennent auprès des enfants au-delà de leur domaine disciplinaire, le contact avec les parents est évidemment essentiel. Le fait même de se soucier des enfants d'une manière globale en mettant un fort accent sur leur bien-être

psychologique confère une grande importance aux relations avec les autres personnes qui sont en charge de l'éducation de l'enfant, et en premier lieu avec les parents. En pratique, soit ces enseignants mettent en évidence la complémentarité harmonieuse qui s'installe entre professeurs et élèves soit ils dénoncent le manque d'investissement des parents, voire leur hostilité vis-à-vis de l'école. Dans les deux cas, cependant, la conviction de l'enseignant reste que tous les adultes qui entourent l'enfant doivent collaborer pour en faire un adulte épanoui et responsable, chacun ayant sa sphère spécifique d'intervention.

Madame Baltique prône cette collaboration, tout en précisant que chaque intervenant doit se limiter à son domaine propre et ne pas empiéter sur celui des autres. Elle critique les parents qui délèguent tout le rôle éducatif à l'école en se déchargeant de leurs soucis sur les enseignants.

« Les parents sont des éducateurs et nous, on est des professeurs. On éduque, bien sûr, mais on n'a pas le rôle d'éducateur complètement.... Or aujourd'hui, les parents estiment que le rôle d'éducation doit être donné par des professionnels uniquement... Très souvent je dis aux parents : 'C'est à vous de vous occuper des enfants'. » (Madame Baltique, histoire et géographie)

En même temps, Madame Baltique ne refuse pas de jouer un rôle de conseiller actif surtout en ce qui peut concerner les filières scolaires.

« Ils viennent nous voir, ils nous disent : 'Qu'est-ce que je vais faire avec mon fils avec ma fille ?' Alors bien sûr, on peut les conseiller, on est là pour ça, ne-serait ce que pour les filières de l'éducation nationale qui sont très complexes. Mais ce n'est pas à nous de leur dire comment réagir face à leur enfant. Surtout qu'on les connaît, mais on ne les connaît pas tant que ça. Dans le quotidien je ne les connais pas. » (Madame Baltique, histoire et géographie)

Madame Baltique déplore le peu d'investissement des parents qui ne répondent pas aux convocations des enseignants et qui, par moment, boycottent même la collaboration. Comme Madame Gulliver par ailleurs, elle souligne la difficulté d'accéder aux parents au moment où les enfants ont des difficultés scolaires. En effet, ces difficultés elles-mêmes sont souvent révélatrices de problèmes familiaux.

« Dans notre région la démission des parents est complète... On a des parents qui sont très pris par leur vie professionnelle... Ils veulent vivre leur vie et puis les enfants aussi veulent vivre leur vie et en fait, il n'y a pas tellement de vie familiale... Il faudrait, par rapport aux élèves qui ont des problèmes, avoir un contact systématique et soutenu avec les parents quand ce problème se déclare. Bien souvent, les enfants qui ont des problèmes, c'est à cause des parents. Alors le contact avec les parents n'est pas facile et là, il y a un problème justement pour mettre en oeuvre certaines choses. » (Madame Baltique, histoire et géographie)

« C'est tout un contexte. Souvent les parents travaillent et ils n'ont pas tellement le temps de s'occuper de leurs enfants. Quelquefois aussi, on a des parents qui

sont complètement dépassés et qui disent : 'On n'arrive pas, on n'en vient pas à bout !' » (Madame Gulliver, français)

L'importance du rapport avec les parents est particulièrement mise en évidence par le professeur d'éducation physique qui se rattache à cette orientation pédagogique. Ayant instauré de bonnes relations avec les parents, il est un des seuls enseignants à ne pas se plaindre de la qualité des relations avec les familles. Il explique ces bonnes relations en se référant à l'expérience qu'il a acquise antérieurement avec des parents d'enfants connaissant des handicaps graves.

« Je suis au conseil d'administration du collège depuis 1981 et les parents me connaissent parce que chaque fois qu'il y a des choses à dire sur l'éducation, je suis présent. Les fédérations de parents d'élèves travaillent beaucoup avec nous. Récemment, j'étais encore au téléphone avec des parents pour discuter un certain nombre de choses. Les parents aiment venir quand il y a des problèmes, pour discuter, dialoguer, pour essayer de mieux analyser, avoir des informations complémentaires, et puis on mène le même combat. L'important c'est que les enfants, petit à petit, arrivent à s'organiser. Donc, j'ai rarement des problèmes avec les familles. » (Monsieur Poutre, EPS)

Madame Gulliver, malgré les critiques qu'elle formule en direction des parents, relève l'importance de la famille dans la résolution de problèmes délicats. Elle aussi, on l'a souligné plus haut, a des contacts avec les parents dont les enfants sont en difficulté.

B. Un rôle maïeutique en vue de l'épanouissement de l'enfant

D'autres enseignants définissent leur rôle d'une façon fondamentalement différente dans la mesure où ils refusent, de manière plus ou moins explicite, l'idée d'une hiérarchie maître-élève qui constituerait la clef de la transmission du savoir. Ces enseignants se situent dans un rapport de personne à personne avec les élèves et s'inspirent d'une pédagogie non-directive, considérant, comme les parents qui s'inscrivent dans la perspective « maïeutique » que nous avons décrite plus haut, que les enfants eux-mêmes sont dépositaires de savoirs qu'il s'agit de faire émerger.

On décrira maintenant le rôle que ces professeurs assignent à l'enseignement et la manière dont ils l'exercent.

1. Une idée large de l'enfant, une attitude positive vis-à-vis des élèves

Les enseignants qui s'inscrivent dans cette perspective se font une idée « large » de l'enfant. Celui-ci est considéré comme un « être global » pour citer l'expression d'un professeur d'EPS, Monsieur Monaco.

« On bouge, on les touche, on a un contact physique, on les aide à bouger, à s'affirmer, on les aide à se développer, à développer leurs capacités physiques

aussi, on peut dire qu'on s'adresse à l'être global parce qu'on s'adresse à la totalité de la personne... Dans cette matière, l'EPS, on s'adresse à leur affectif, à leur corps, à leur développement psychomoteur, à leur habileté... On s'adresse à eux dans la totalité de ce qu'ils sont, à leurs capacités physiques, pas seulement à leur capacité à s'adapter à une situation donnée ou à une recherche intellectuelle par rapport à une problématique. En EPS, des élèves qui sont en échec scolaire, retrouvent une identité dans un groupe. Un enfant qui est perdu au niveau du travail peut avoir une identité grâce à l'éducation physique et sportive, parce qu'il a des capacités dans ce domaine-là, et ça lui redonne une image qu'il n'a sans doute pas par ailleurs. C'est souvent le cas. » (Monsieur Monaco, EPS)

Une idée positive de l'enfant et de ses capacités se dégage de tels propos. Monsieur Monaco se dit d'ailleurs frappé du fait que les élèves développent toutes sortes de préoccupations et se montrent curieux et désireux de s'informer sur les sujets de société. Madame Montaigu partage cette appréciation.

« Ils passent énormément de temps devant la télévision, mais ce dont je me suis rendu compte, c'est qu'ils ne regardent pas seulement les séries, le sport ou autres, mais qu'ils écoutent aussi des débats, des émissions qui les intéressent et qu'ils commentent les problèmes, les fléaux actuels, beaucoup de sujets, beaucoup de questions. » (Monsieur Monaco, EPS)

« Tout les intéresse ! Il y a des jours où ils ont des préoccupations extrascolaires... » (Madame Montaigu, français, latin, grec)

Adopter une attitude maïeutique, c'est considérer, par définition, que chaque individu est porteur de tout un savoir. Chez ces enseignants, on retrouve donc l'idée que les enfants, pourvu qu'on leur en offre l'occasion, sont capables de développer toutes sortes de potentialités sur un plan individuel ou collectif.

« Il faut les faire réfléchir - en groupe aussi -, les faire se poser des questions. Ils doivent trouver une solution, une réponse. Ils savent très bien ce qu'est le bien et ce qu'est le mal. Je n'ai pas à m'impliquer en tant qu'individu » (Monsieur Florissant, mathématiques)

La même confiance dans les capacités d'autorégulation des élèves conduit ce professeur à dire qu'il ne croit pas à la répression face aux problèmes de discipline. Pour lui, les élèves ont en eux-mêmes les ressources nécessaires pour répondre aux problèmes qui émergent entre eux et, par exemple, pour résister aux provocations et éviter que certaines tensions ne s'amplifient.

« Il suffit de peu de chose quand un élève fait une provocation pour qu'il se rende compte que cela ne marchera pas. Cela vient d'eux-mêmes... Il faut que cela vienne d'eux-mêmes pour que cela ne s'amplifie pas si effectivement il y a un problème. Ils savent très bien jusqu'où ils peuvent aller. » (Monsieur Florissant, mathématiques)

2. Un enseignant en retrait

Considérant les élèves comme des détenteurs de savoirs, ces enseignants, à la différence de ceux qui s'instituent en « guide » des enfants, n'ont pas l'idée d'une hiérarchie qui séparerait le maître de l'élève. Cela ne signifie pas qu'ils ignorent la différence statutaire entre eux et les élèves, mais celle-ci se trouve estompée dans le rapport pédagogique. L'enseignant se place en retrait et se veut peu interventionniste.

« Il nous faut coopérer pour être en équilibre - comme au trapèze, comme dans l'escalade, avec des prises de risque - et ce n'est pas évident. C'est un jeu subtil d'approche. C'est surtout dans la façon dont on présente, dont on leur soumet les choses, dans la relation qu'on doit avoir. Disons que c'est une relation de niveau incitatif : c'est inciter à pratiquer plutôt qu'obliger à... Cela passe aussi par la responsabilisation. C'est difficile. Beaucoup se rendent compte qu'on a avec eux des relations privilégiées. Moi, par exemple, je n'arbitre jamais une rencontre de sport. Je n'ai pas de sifflet, alors que d'autres s'en servent, mais moi je ne m'en sers jamais. Quand il s'agit de constituer des équipes, c'est eux qui les constituent. Je n'arrive pas en disant : 'Bon, les garçons, on se met à trois par équipe, et également trois filles par équipe'. Si j'ai besoin d'intervenir, je le fais par un commentaire. On arrive vite à discerner qui a plus ou moins évolué dans telle ou telle activité, ça vient petit à petit, et dès le plus jeune âge, même si le petit copain est dans l'équipe adverse, ils arrivent quand même à établir des règles. » (Monsieur Monaco, EPS)

En matière de discipline, Monsieur Monaco précise qu'il n'établit pas d'interdits. Cela se fait par tâtonnements, par « essais et erreurs ». Les règles du jeu, dit-il, sont celles que nécessite la vie en collectivité, s'appuyant sur le respect mutuel.

« Les interdits ne sont pas établis. Je ne dis pas en début d'année : 'Je vais tolérer ceci ou cela'. Cela se fait au fur et à mesure, par approches successives, par essais et erreurs, plutôt que par la pose de barrières. C'est plutôt dans la façon d'intervenir que je les amène à se fixer des limites. De toute façon, si jamais ça déborde, et c'est arrivé encore récemment, le respect de la personne est essentiel - la couleur, la religion. » (Monsieur Monaco, EPS)

Certaines obligations sont certes fixées par l'institution scolaire.

« Le fait de pratiquer une activité en nombre impose certaines règles de comportement individuelles et collectives. Les règles du jeu sont établies de fait pratiquement par l'entité scolaire - le fait d'être présent au cours, la motivation, le fait d'être dispensé occasionnellement par quelqu'un, ou à plus longue échéance avec certificat médical. L'EPS, c'est l'activité annexe qu'on ne peut pas se permettre de rayer de la carte. » (Monsieur Monaco, EPS)

L'essentiel, pour Monsieur Monaco, reste pourtant d'amener les élèves à gérer eux-mêmes leur discipline et à fixer leurs limites à l'intérieur du cadre scolaire pour que le groupe fonctionne en harmonie. « On respecte l'autre, on se respecte soi », dit-il.

On retrouve cette même orientation maïeutique chez un autre enseignant en éducation physique, Madame Toujours. Pour illustrer la manière dont cette jeune femme conçoit et organise son travail avec les élèves, on évoquera le déroulement de notre entretien avec elle. Madame Toujours nous a reçu pendant un cours et nous a emmené, avec son groupe-classe, après que les élèves aient revêtu leur tenue de sport, dans le gymnase du collège. Nous nous sommes assis au bord du terrain de sport et nous avons commencé à nous entretenir selon les modalités d'enquête que nous avons mises en place pour l'ensemble des professeurs. Les élèves, dans un premier temps, semblaient vaquer à diverses occupations dans le gymnase, puis, progressivement, ont commencé à sortir du matériel et à mettre en place les poteaux et le filet de volley-ball. L'entretien se poursuivait sans que Madame Toujours semble prêter une attention particulière à ces préparatifs. Petit à petit, des ébauches de jeu voient le jour, comme si les élèves s'échauffaient. De temps à autres, les élèves se tournent vers le professeur en lui faisant une remarque ou en lui posant une question « Madame ! » ; elle répond brièvement sans cesser de discuter avec l'interviewer. Un match de volley-ball finit par s'engager, certains élèves y prenant part en tant que joueurs, d'autres en tant qu'arbitres, d'autres encore en tant que spectateurs. Seul un élève reste dans son coin et semble entièrement étranger à toute cette animation. L'enquêteur, soucieux de ne pas perturber le déroulement du cours, proteste à plusieurs reprises auprès de Madame Toujours qu'il ne veut pas l'empêcher de faire son travail auprès des élèves. Finalement, celle-ci explique que, lors de la précédente leçon d'EPS, elle a travaillé avec eux sur la question de savoir ce qu'est un match et qu'ils sont en train de mettre en application par eux-mêmes les différents aspects sur lesquels elle avait alors insisté. Elle montre une certaine satisfaction de voir comment les choses se font, encourage et valorise ceux qui participent, tout en confiant à l'enquêteur qu'elle se fait du souci par rapport à l'élève solitaire, très difficile à intégrer dans toute activité quelle qu'elle soit.

Comment procèdent ces enseignants ? Quelles ressources mettent-ils en oeuvre dans leur travail ? Ils sont plusieurs à souligner l'importance qu'ils attachent à la relation qu'ils établissent avec les élèves : les respecter, accepter leur façon de faire, faire appel à leur réflexion et à leur imagination sont pour eux les conditions pour qu'une bonne relation s'établisse.

« Cela vient d'eux, ça vient aussi de la façon dont on est avec eux, dans la mesure où on les respecte, où on fait appel à leur sens des responsabilités, de la façon dont on mène notre barque, dans la mesure où on fait appel à leur propre réflexion, leur propre imagination, changer certaines situations, qu'elles soient dans l'activité spécifiquement ou dans la vie du groupe en général. » (Monsieur Monaco, EPS)

Monsieur Monaco considère que l'on peut compter sur l'éducation des élèves, sur leur savoir-vivre et sur leur capacité à gérer certaines situations de manière autonome. Il s'inscrit ainsi d'une manière très explicite contre le discours dominant chez les enseignants qui se conçoivent comme des « guides » pour leurs élèves.

« Ils ont le sens des responsabilités. Ils ont encore malgré tout - quoi qu'on puisse en dire - de l'éducation et du savoir-vivre. On se rend compte que dans certaines situations, ils sont capables d'être autonomes, de se prendre en charge ou d'assurer des tâches pour lesquelles ils ne sont pas faits. » (Monsieur Monaco, EPS)

Il illustre leur capacité d'initiative et de prise de responsabilités en faisant référence à un accident survenu dans le cadre de l'EPS et face auquel les élèves ont su spontanément gérer la situation et montrer une grande solidarité.

« Vendredi dernier, j'ai eu un accident avec un élève, une fracture du nez. C'était assez impressionnant, quelque chose d'assez sérieux. En plus, on était assez isolés par rapport à l'école, à un quart d'heure à pied, donc difficulté de marcher ou autre. Je n'ai même pas eu besoin de dire : 'Ramassez le matériel'. Il y a un gamin qui est venu me voir, qui m'a dit : 'Je vais téléphoner'. Pendant que j'essayais de ranimer le blessé, les autres se sont écartés, ils ne sont pas venus voir ce qui se passait, ils savaient que c'était grave, ils ont compris qu'il ne fallait personne autour. Un élève de la classe est venu porter un vêtement. Quand il y a des problèmes de ce genre, on se rend compte qu'il y a une solidarité et une prise en charge. Ils arrivent à s'assumer malgré tout. Alors que, par exemple, j'ai des collègues qui disent qu'ils ne sont pas matures, qu'ils n'ont pas le sens des responsabilités, c'est vrai peut-être dans certaines matières, leur façon de travailler... pendant l'année scolaire... peut-être. Mais quand il arrive des accidents, on est toujours étonnés de la façon dont ils réagissent. Là, il n'y a plus de problème de chamaillerie, il y a vraiment une prise en charge du groupe. Même si ce n'est pas leur copain favori, la plupart ont téléphoné chez les parents, demandé des nouvelles, etc. » (Monsieur Monaco, EPS)

Bien d'autres enseignants qui s'inscrivent dans la perspective maïeutique considèrent aussi que l'on trouve chez les élèves des capacités qu'il s'agit d'éveiller, ce qui suppose que l'enseignant n'impose pas sa manière de voir aux élèves, mais reste en retrait.

« [Il faut] permettre à l'élève de devenir autonome, donc le faire réfléchir... » (Monsieur Fournier, mathématiques)

« Ils sont tellement susceptibles. Il ne faut vraiment pas s'imposer, sinon ça ne passe pas... Les « leçons de morale », ça ne sert à rien... C'est très intuitif, mais je sens qu'à tel moment du cours, il s'est passé quelque chose... Ce qui m'a toujours frappé, c'est le mépris des élèves à l'égard d'adultes qui racontent leur vie ou essaient de questionner les élèves. Nous avons un rôle. S'ils ont besoin de nous ils viennent, mais ce n'est pas à nous de venir. » (Madame Montaigu, français, latin, grec)

L'attitude maïeutique, chez l'enseignant, suppose donc une grande souplesse dans la réponse aux demandes des élèves. En particulier, le professeur est prêt à s'écarter du programme établi de manière à répondre aux attentes des enfants.

« Il n'y a pas de plages réservées. Il y a des moments qui ne sont généralement pas prévus. Cela peut être n'importe quand. Il arrive que pendant un cours, des préoccupations émergent sur tel ou tel sujet. » (Madame Montaigne, français, latin, grec)

« Il faut parler. Lorsqu'un petit problème s'est produit à la récréation, par exemple, il ne faut pas dire : 'Maintenant on est en cours, c'est terminé'. Il faut faire cette digression par rapport au cours, qui va durer une minute ou deux. C'est comme cela qu'ils sentent qu'on leur porte de l'intérêt. » (Monsieur Florissant, mathématiques)

De la même façon, en éducation physique, le professeur s'adapte aux attentes des élèves.

« Cela va jusqu'au choix des activités, pratiquement. En tenant compte du fait qu'on est limités par le matériel, les installations, les horaires » (Monsieur Monaco, EPS)

Cette attitude a pour objectif principal de susciter chez l'enfant la curiosité, la réflexion et la prise de responsabilité.

« D'abord, c'est une passation de connaissances. C'est un apprentissage. C'est une communication dans le sens où j'espère vraiment aider l'élève à apprendre. C'est pouvoir leur donner une méthode de réflexion dans le but qu'ils puissent acquérir après, seuls, une certaine façon d'appréhender le savoir. C'est plutôt, dans le sens éducatif, une autonomie par rapport au savoir. Cela ne m'intéresse pas qu'ils apprennent bêtement et qu'ils sachent recracher des choses. » (Monsieur Florissant, mathématiques)

3. Avec les élèves, un rapport égalitaire et une pédagogie reposant sur la confiance

Dans cette perspective maïeutique, on l'a dit, la hiérarchie enseignant-enseigné est très estompée. La classe, dit Monsieur Monaco, est un groupe dont le professeur fait partie et au sein duquel il joue le rôle de catalyseur.

« L'atmosphère vient du fait que l'on met quelque chose dans la façon dont ça se déroule. On y est pour quelque chose dans la façon dont le contact s'établit. Mais en fait, ça vient surtout de là. Bien sûr, de temps en temps, il y a une remise à plat, parfois on fait de la corde raide. Il y a quand même un peu une hiérarchie, des statuts très différents, mais n'empêche, le mieux c'est de faire en sorte que le groupe vive. Dans les relations, la façon dont j'interviens - et je vois aussi mes collègues - la façon dont ça se passe, disons, pour schématiser, qu'il n'y a pas le maître et les élèves. Il y a un groupe qui vit, à travers de multiples activités, une aventure sur une année, et la magie, c'est de faire en sorte que ça se vive en harmonie... [Il faut] qu'on en soit les moteurs. » (Monsieur Monaco, EPS)

Dans l'attitude de ces professeurs l'intérêt pour le transfert des connaissances est supplanté par l'intérêt pour les élèves et pour les relations avec eux. « Finalement ce qui

compte, c'est les relations avec les jeunes », dit Madame Montaigu. Pour cela, ce qui importe, comme on l'a dit plus haut, c'est la confiance qui résulte du respect réciproque.

« C'est une question de confiance, de rapport avec les autres, de rapport avec le professeur, de rapport avec la classe. » (Monsieur Monaco, EPS)

« Faire du théâtre avec eux, c'est fantastique. Leur donner confiance en eux... et puis tout simplement, il y en a certains qui sont heureux. Je suis sûre que ça leur apporte beaucoup de choses. De bien-être et de rapport avec les autres. » (Madame Montaigu, français)

Cette même enseignante garde en permanence une attitude empathique et compréhensive.

« Il y a des élèves qui ont besoin de parler. Le hasard fait que de temps en temps, ils viennent se confier. Ce n'est même pas des confidences, c'est le besoin de dire. Ce sont des choses que parfois les parents ne savent pas... J'ai eu à l'occasion d'un voyage, une petite élève qui m'a raconté pendant toute une après-midi les problèmes de sa famille, à cause de l'alcoolisme de son père. Elle ne m'en aurait jamais parlé en classe. » (Madame Montaigu, français)

Elle considère que son rôle sur ce plan est particulièrement important avec les classes dans lesquelles les élèves ont davantage de difficultés sociales et scolaires.

« Il y a des élèves défavorisés pour qui on est la bouée de sauvetage. Ce sont des élèves en demande constante. Ils racontent tout et n'importe quoi. Les préoccupations intellectuelles, je ne dis pas qu'elles n'existent pas, mais elles passent après beaucoup d'autres choses. » (Madame Montaigu, français)

Par rapport à ces élèves, il faut, selon les enseignants qui s'inscrivent dans cette orientation, éviter les situations qui pourraient être cause de rupture et maintenir le dialogue à tout prix. Le professeur doit cependant se garder de toute intrusion dans la sphère privée des élèves.

« Il faut être à la portée des problèmes des adolescents quand ils ne savent pas s'en dépêtrer, être toujours derrière eux... Mais c'est aussi leur monde à eux et je pense qu'il ne faut pas trop rentrer dedans. » (Monsieur Florissant, mathématiques)

« Je ne suis peut-être pas d'un grand secours. J'ai toujours refusé de mendier des renseignements auprès des élèves. Cela me semble être une violation de la personnalité. » (Madame Montaigu, français)

Cette dernière enseignante indique d'ailleurs qu'elle vouvoie les élèves depuis qu'elle a commencé à enseigner, étant très jeune. Aujourd'hui elle maintient cette pratique.

La confiance qui s'instaure dans les relations avec les élèves n'exclut nullement la présence d'un cadre que les enseignants instituent et auquel ils tiennent. Les enseignants qui s'inscrivent dans la perspective maïeutique, comme les parents d'ailleurs, ne sont pas

partisans du laisser-faire. Ils pensent utile de formuler des règles de base, destinées à assurer le fonctionnement du collectif que constitue la classe - règles à l'intérieur desquelles les élèves peuvent trouver leurs propres marques.

« Je suis pour une discipline. Je suis absolument contre le laxisme, mais je ne suis pas pour une discipline dure et bête. Il existe certaines règles élémentaires : une tenue correcte, un langage correct, manger des bonbons, oui, si c'est fait très discrètement, et si ce n'est pas à tout bout de champ. Si je vois qu'au niveau du groupe, cela ne dérange personne et si ça n'alimente pas autre chose, je peux l'accepter. Mais il m'est arrivé aussi de faire cracher des chewing-gums ou des bonbons. » (Monsieur Florissant, mathématiques)

« Pour des élèves que je ne connais pas, je commence à exiger des marques très formelles de discipline. Par exemple, je n'admets pas qu'ils mangent du chewing-gum en classe. Il faut qu'ils se lèvent quand n'importe quel adulte entre dans une classe. C'est une règle du jeu. Je vouvoie les élèves. Je n'ai pas de problème de discipline, mais je crois qu'au début, je suis sévère. Il y a des tas de choses que je n'admets pas en classe. Qu'un garçon entre avec sa casquette en classe. Je n'ai jamais pu le supporter et ils le savent. » (Madame Montaigu, français, latin, grec)

4. Des relations enseignant-élève qui dépassent le cadre scolaire

Dès lors que les relations avec les élèves sont personnalisées, les contenus abordés avec eux dépassent largement le cadre scolaire proprement dit. L'extension prise par les relations entre le professeur et les adolescents dont il a la charge est particulièrement évidente dans le cas de Monsieur Monaco. Encore une fois, l'éducation physique et sportive offre, plus que d'autres disciplines, et notamment dans le collège Haut-Normand, l'occasion de contacts avec les élèves lors des déplacements à pied nécessaires pour se rendre aux installations sportives. A la faveur de ces échanges, certains élèves se confient à lui. Monsieur Monaco indique même que d'autres enseignants du collège viennent le voir pour s'informer lorsqu'ils se trouvent face à un élève en difficulté sur le plan scolaire, sachant qu'il dispose souvent d'éléments permettant de comprendre ces difficultés.

« Pour nous c'est un peu de la corde raide : on a une relation affective tellement différente. Ne serait-ce que sur les déplacements à pied entre le collège et les installations, on a forcément des conversations qui tournent autour de l'école et autres. Eux, ils s'adressent à nous en parlant de la vie de tous les jours, et d'ailleurs bien souvent quand il y a des problèmes chez certains enfants - problèmes d'ordre familial ou autres - souvent les collègues viennent nous voir pour nous demander si on n'est pas au courant de quelque chose qui pourrait expliquer le comportement dans le travail parce qu'on a, semble-t-il, avec eux une relation privilégiée, du moins c'est comme ça qu'on le ressent. » (Monsieur Monaco, EPS)

Ainsi, Monsieur Monaco parle avec ses élèves de leurs difficultés personnelles et familiales, ou encore des problèmes de santé (la drogue ou le sida) sur lesquels nous reviendrons.

« Sur ces trajets, on parle. Les problèmes familiaux, cela arrive souvent. Bien souvent, on est informés par les camarades qui voient dans notre attitude qu'on n'arrive pas toujours forcément à comprendre ce qui se passe. Pourquoi tel élève n'a pas envie de participer tel jour ou ne fait pas preuve de beaucoup de dynamisme ? Les indiscretions des uns et des autres, les amis proches qui tendent la perche en disant qu'il y a telle ou telle raison qui fait que ça ne va pas... »
(Monsieur Monaco, EPS)

Il raconte une situation dans laquelle il a été amené à écouter une élève en difficulté.

« La semaine dernière, une élève est venue spontanément nous dire : 'Je n'ai pas de mot pour me faire dispenser, j'ai un problème de dos, et avec tout ce qui se passe chez moi !' C'est une perche qui est tendue. J'ai fait en sorte qu'on s'isole un peu pour discuter tranquillement. En l'occurrence, il se trouvait que sa mère a une sclérose en plaques. C'est elle qui assume toutes les tâches ménagères à la maison - son petit frère. C'est elle qui soulève sa mère pour lui faire sa toilette, qui fait le ménage ou autres... D'où ses problèmes de dos, effectivement... Il y a des choses qu'on apprend comme ça parce que certains enfants vivent des situations dramatiques et qui ont besoin d'en parler. » (Monsieur Monaco, EPS)

Ces échanges se font d'autant plus facilement que cet enseignant est sensible aux problèmes que lui soumettent les élèves et conscient de leurs difficultés sociales et familiales (divorce, problèmes de santé dans la famille, chômage).

« Ils sont confrontés à des situations qui sont dures, même délicates sur le plan familial, avec un taux de chômage très important, des situations forcément explosives, pour ne pas dire complètement éclatées. C'est parfois insupportable pour des enfants. Ce sont des enfants qui ont vécu et qui connaissent des drames. Et Dieu sait si, à cet âge-là, on devrait avoir d'autres choses à penser qu'à des problèmes pour lesquels on n'est pas en cause. On a du mal à suivre les gamins qui vivent quelque chose de difficile sur le plan familial. ». (Monsieur Monaco, EPS)

5. Des relations avec la famille

Monsieur Monaco, même s'il est très sensible aux problèmes familiaux des élèves, voit peu leurs parents.

« En sixième, on voit beaucoup de monde, parce que c'est une scolarité nouvelle. Mais au fur et à mesure qu'on avance dans la scolarité, on voit de moins en moins de parents. Malheureusement, on voit bien souvent des parents d'élèves qui n'ont

pas grand-chose à dire parce que ça se passe bien. Les autres, il faut les convoquer, et ils ne viennent pas forcément. » (Monsieur Monaco, EPS)

Mis à part les parents qu'il rencontre habituellement le mercredi parce qu'ils accompagnent leurs enfants aux activités de l'association sportive du collège, il est très rare que des parents le contactent. Quand c'est le cas, c'est souvent pour un problème médical particulier. Il regrette d'ailleurs un certain laxisme des parents, trop prompts à excuser les absences au cours d'EPS.

Il estime également que les parents ne s'impliquent pas beaucoup par rapport aux problèmes concernant le collège, et notamment qu'ils n'interviennent pas pour que soit renforcée la structure médicale existante, qui lui paraît insuffisante.

« Quand on voit la structure médicale mise en place sur le secteur scolaire, c'est aberrant. On a une infirmière pour deux établissements scolaires. Elle est ici l'après-midi pour 600 élèves. En tant que membre du conseil d'administration du collège, j'ai demandé d'alerter les parents pour avoir un service plus étoffé. On nous a dit que ce n'était pas du ressort de l'établissement, mais que ça relevait du ministère, qu'on ne pouvait pas effectivement avoir un personnel de santé dans chaque établissement. La plupart du temps, c'est l'aspect économique qui nous embête, il n'y a pas d'argent pour faire ce qui convient. C'est étonnant que les parents ne réagissent pas ; moi, en tant que père de famille, le jour où ça se présentera, je pense que j'aurai une démarche plus insistante. » (Monsieur Monaco, EPS)

On trouve une disponibilité plus grande vis-à-vis des parents, voire même le souci de mettre en place une collaboration plus active, chez d'autres enseignants qui se rattachent au même courant éducatif, en particulier Madame Montaigu.

« Il y a des réunions de parents bien sûr. Mais généralement, tous les parents viennent me voir. C'est très important. Quand les parents ne répondent pas pour les rendez-vous, je me débrouille toujours pour appeler. Finalement, j'arrive à voir tout le monde. » (Madame Montaigu, français, latin, grec)

Un autre enseignant intervient auprès des familles « de manière souple, afin de ne pas bloquer les possibilités de dialogue » (Monsieur Florissant).

II - DIFFERENTES CONCEPTIONS DE LA SANTE

Les enseignants sont généralement sensibles aux questions de santé en ce qui concerne leurs élèves. Ils considèrent que l'école doit jouer un rôle dans ce domaine. En même temps, ils ont souvent conscience qu'ils ne sont pas toujours bien placés pour intervenir

sur ces questions et qu'il est souhaitable de travailler en collaboration avec d'autres intervenants.

De façon plus précise, la manière dont les enseignants considèrent les questions de santé dépend étroitement de la conception qu'ils se font de leur rôle en tant qu'enseignant. Selon qu'ils se centrent plus particulièrement sur leur discipline ou élargissent au contraire le champ de leur action et selon qu'ils se placent dans un rapport hiérarchique ou plus égalitaire vis-à-vis des enfants, les questions relatives à la santé se trouvent dotées d'une importance très différente et sont différemment investies par eux.

On reprendra maintenant les différentes conceptions de l'enseignement dégagées plus haut, pour montrer comment les questions de santé s'y trouvent inscrites.

A. La santé comme savoir et comme objet d'intervention

Considérons d'abord les enseignants qui mettent l'accent sur la hiérarchie entre sachant et non-sachant et sur l'importance qu'ils accordent, dans leur mission, à la transmission des connaissances. La santé, dans leur perspective, constitue un objet de savoir parmi d'autres et, comme les autres apports, celui-ci est détenu principalement par les adultes, à charge pour eux d'en communiquer la substance aux enfants. S'agissant de la santé, ce sont principalement les savoirs médicaux qui sont visés ici par les enseignants. Ces savoirs sont fortement valorisés dans leur perspective.

« La santé est aussi un problème d'information. Certaines informations pourront être pleinement utilisées par les élèves qui ont un niveau d'intelligence et culturel suffisant, et pour d'autres élèves, on pourra leur donner toutes les informations possibles, on risque d'avoir beaucoup de déperdition. » (Monsieur Soleil, histoire et géographie)

« Il faudrait faire plus d'informations sur le sida, sur la drogue, sur la délinquance aussi, sur plein d'autres choses. » (Monsieur Kikoman, EPS)

« Pour l'éducation à la santé on peut très bien la faire à l'intérieur de l'établissement, je crois que c'est même utile de parler de la sexualité par exemple, de parler du sida, de parler de toutes les maladies importantes, on parle du sida, mais l'hépatite B tue plus que le sida, je crois aujourd'hui. Donc d'informer les élèves sur tous les problèmes, de parler aussi de la drogue, puisqu'on parle de santé, on ne peut pas parler de santé sans parler de drogue et la drogue elle est présente. (Monsieur Matador, espagnol)

On remarque que le discours de ces enseignants est compartimenté comme le sont les savoirs médicaux. Ils reprennent la logique qui préside, dans le champ de la médecine et de la prévention, à la classification des maladies et des problèmes de santé. Leur discours fait une large place à la question des risques, comme le montre le paragraphe suivant à propos de l'alcool.

« Le problème de la santé, c'est aussi des limites à respecter. Qu'un élève prenne une bière, à la limite, hors cadre scolaire, moi je ne dis rien, mais qu'il s'enivre de bière, et dans le cadre scolaire, à partir du moment où il est libre, ça c'est inacceptable » (Monsieur Soleil, histoire et géographie)

Ces professeurs considèrent la compétence de l'enseignant comme une condition sine qua non de la transmission du savoir dans quelque domaine que ce soit et il n'est dès lors pas surprenant qu'ils attribuent plus spécialement à certains professeurs - ou à certains intervenants qualifiés - la charge de s'occuper des questions de santé. Chacun est supposé contribuer à la transmission des savoirs et des manières de faire dans ce domaine, en fonction de la place qu'il occupe dans le champ des disciplines enseignées au collège. C'est pourquoi on constate des variations importantes dans l'implication de ces enseignants par rapport aux questions de santé suivant qu'ils se limitent à une seule matière ou envisagent tout un ensemble de savoirs.

1. La santé, une affaire de spécialistes

Chez les professeurs qui centrent leur enseignement d'une manière exclusive sur une matière, les apports relatifs à la santé soit sont totalement absents - parce que la matière en question ne s'y « prête » pas -, soit sont présents dans des termes qui correspondent au programme dispensé.

a) La santé absente

Les questions de santé n'ont pratiquement aucune place chez les enseignants qui limitent strictement leur rôle à la transmission d'un savoir disciplinaire, dès lors que celui-ci précisément ne comporte pas de dimension proprement liée à la santé. Cela ne signifie pas que ces questions de santé, telles qu'elles sont considérées au collège, ne suscitent aucun intérêt de leur part. Madame Bristol, par exemple, apprécie les expositions sur des thèmes relatifs à la santé et pense que l'école peut sensibiliser le jeune à ces questions. Elle évoque à ce propos une exposition sur le sida réalisée dans une commune voisine de celle où se trouve le collège. Il en va de même pour Monsieur Elie, qui voit un grand intérêt à ce que l'école agisse auprès des élèves dans le champ de la santé, notamment en matière de sécurité routière, un domaine qui lui tient à cœur. Ces enseignants se tiennent au courant de ce qui se passe au collège dans le domaine de la prévention.

« L'année dernière, il y a eu une intervention sur l'importance du petit déjeuner. Les infirmières sont passées dans toutes les classes de cinquième. Cette année, toujours dans les classes de cinquième, on a eu une intervention sur la sexualité. »
(Monsieur Timonier, français)

Tout en se montrant favorables à de telles actions, certains d'entre eux ne pensent pas utile qu'eux-mêmes y participent. Monsieur Timonier, par exemple, se montre sceptique sur ce plan. Il indique qu'il n'a pas repris les thèmes abordés à l'occasion de cette

intervention sur la sexualité. Il n'en a pas vu l'intérêt, d'autant plus qu'il n'y avait pas, selon lui, de demande de la part des élèves. Les limites ainsi fixées à l'investissement de l'enseignant par rapport aux questions de santé tiennent précisément à l'idée qu'il se fait du rôle de l'enseignant. En effet, pour ces professeurs, il est essentiel de bien distinguer les compétences professionnelles de chacun. L'enseignement relatif aux questions de santé doit revenir à ceux d'entre eux qui ont été formés pour cela dans leur discipline et qui disposent, par conséquent, du savoir et du vocabulaire adéquat pour se faire comprendre. Ce sont en particulier les enseignants en biologie.

« En ce qui concerne l'intervention sur la sexualité, il est clair que ce n'est pas du tout mon domaine. Je suis très, très mal placé pour parler des choses que je ne connais pas - pour parler de sexualité ou de drogue. Je crois qu'il est souhaitable que les gens qui en parlent soient ceux qui les connaissent... Eventuellement ça pouvait être repris par le professeur de biologie. » (Monsieur Timonier, français)

Un autre enseignant, Monsieur Elie (mathématiques), pense, lui aussi, que cela concerne « l'infirmière ou le prof de biologie ». Il sait que des épreuves de sécurité routière sont organisées sous l'égide du prof d'EPS. Quant à Madame Cromwell, elle explique que ce serait trop compliqué d'organiser, en anglais, des débats où les questions de santé auraient une place. En pratique, dès lors que leur programme ne concerne pas la santé, il n'y a pas de raison que cette question ait une place dans l'activité de ces enseignants. Au fond, ceux-ci ne souhaitent pas sortir de leur matière pour aborder ce type de questions.

« Je répugne à sortir de mon rôle qui est quand même avant tout d'enseigner, d'apporter des choses aux élèves et enfin, je dirais même un peu pompeusement, de les faire rêver dans la découverte d'un texte. Alors moi, si je leur parle du sida ou du tabac, je ne vais pas les faire rêver. » (Monsieur Timonier, français)

Cette limite est d'autant plus évidente que le professeur, on l'a souligné, ne se sent pas compétent pour parler santé - autrement dit, pour parler de ce qui a trait au domaine biomédical.

« S'il y avait un problème ponctuel dans l'établissement et que je sois affectée aussi, je pourrais en parler. Mais si c'est un problème de santé, je pense qu'il y a quand même des choses à savoir au niveau médical. Moi je veux bien en parler si on me prépare à l'avance, mais là, il faut qu'on nous prépare aussi. » (Madame Bristol, anglais)

Dès lors qu'ils se considèrent peu compétents pour parler santé, ces enseignants estiment nécessaire que l'école fasse appel à des professionnels qualifiés pour aborder de telles questions avec les élèves. Pour autant, de telles interventions ne doivent pas, selon eux, empiéter sur les disciplines qui figurent au programme au risque de prendre trop de temps aux élèves. Les activités en rapport avec la santé (interventions extérieures ou expositions par exemple) ne doivent avoir lieu que lorsque l'élève a achevé son programme scolaire.

« Ce que je déplore en tout cas, c'est que ça se fasse à la place des heures de cours et que ça réduise encore le nombre d'heures de cours qui n'est déjà pas si grand que ça. » (Monsieur Timonier, français)

« Je pense que l'école c'est un endroit où les élèves peuvent déjà être sensibilisés à quelque chose. Mais c'est toujours pareil, il faut que l'élève ait fini sa journée d'école. » (Madame Bristol, anglais)

Enfin, ces enseignants pensent aussi que l'école ne peut jouer, en matière de santé qu'un rôle limité. Il y a une complémentarité à trouver entre le rôle de la famille, qui doit rester premier, pour eux, et celui de l'école. L'enseignant n'a, dans cette perspective, qu'un rôle entièrement subsidiaire.

b) La santé présente comme un élément de la discipline enseignée

Certains enseignants qui donnent également toute la priorité à la discipline qu'ils enseignent ont une implication plus grande en matière de santé, en raison précisément de cette discipline, biologie ou éducation physique et sportive en particulier.

On citera ici l'exemple de Monsieur Kikoman, professeur d'éducation physique et sportive.

« J'ai une spécificité qui est de leur apprendre certaines activités corporelles, physiques ou d'hygiène. » (Monsieur Kikoman, EPS)

Sa discipline l'amène à voir certains aspects des problèmes physiques et psychologiques que rencontrent les jeunes adolescents en troisième et en quatrième. On pense en particulier à la description qu'il donne du travail qu'il fait à la piscine.

"On constate très vite des problèmes : ceux qui ne savent pas encore nager en troisième. Des problèmes de psychologie, des choses comme ça. On constate parfois des problèmes assez graves. Il y a des élèves qui ne peuvent pas mettre la tête sous l'eau, des élèves qui ont la trouille... Nous, on doit essayer de palier à ça. Cela se fait par étapes. Notre métier, dans n'importe quelle activité - que ce soit du foot ou autre - c'est d'essayer de les faire progresser tous. La piscine, c'est pareil, la peur... Ce qu'il faudrait, c'est faire plus, avoir des groupes plus restreints. Simplement, sans rentrer dans une vision de l'éducation qui serait un peu trop philosophique, ce qu'il faudrait, c'est avoir une piscine au collège. » (Monsieur Kikoman, EPS)

Même s'il est amené, en raison de son programme d'activité, à considérer certains des problèmes que rencontrent les élèves sur le plan physique et psychologique, ce professeur délimite soigneusement son champ d'action. Il insiste lui aussi sur la spécificité des questions de santé et sur la nécessité de les faire prendre en charge par des spécialistes. Par exemple, en ce qui concerne le problème de l'alcoolisme, sachant que certains élèves sont touchés par ce problème dans leur famille, il estime que c'est au professeur d'instruction civique de faire une information ce sujet.

En définitive, ces enseignants qui font une place à la santé dans leur cours, parce que cela correspond aux impératifs du programme dans leur discipline, sont fortement imprégnés par le modèle de la sectorisation des savoirs. Concernés par les questions de santé, ils ne le sont que pour des aspects très bien délimités et, comme les enseignants précédemment évoqués, renvoient pour le reste aux spécialistes qualifiés.

2. La santé, une préoccupation et une responsabilité pour l'enseignant

D'autres enseignants se distinguent de ce premier groupe dans ce sens qu'ils s'impliquent bien davantage dans la prise en considération des questions de santé qui intéressent leurs élèves, voire dans leur traitement. Il s'agit de ces professeurs qui assignent à leur mission une dimension plus vaste, dépassant le cadre scolaire, tout en conservant la dimension hiérarchique du rapport enseignant-enseigné et tout en privilégiant eux aussi le respect du savoir. Ces enseignants n'ont pas une vue différente des précédents en ce qui concerne la santé : il s'agit, pour eux aussi, d'un objet de savoir et d'un domaine d'action. Cependant, ils se montrent enclins, en tant qu'adultes, à intervenir davantage auprès de leurs élèves et à prendre plus de responsabilités vis-à-vis d'eux.

Cette différence se marque en premier lieu dans l'accueil qu'ils font aux élèves. Le rôle de l'enseignant ne s'arrête pas, pour eux, à la porte de la classe, ni même d'ailleurs à la porte de l'école. L'enseignant est toujours prêt à considérer l'élève avec les problèmes dont il est porteur. A cet égard, on peut prendre pour exemple Madame Gulliver, professeur de français, et rapporter la manière dont elle évoque la présence d'une élève anorexique dans sa classe.

« J'avais l'année dernière une élève qui faisait de l'anorexie mentale. Bon, l'anorexie, c'est vrai que j'ai eu pas mal de cas... On dit que l'anorexie est liée à la mère et qu'elle provient souvent des rapports avec la maman... » (Madame Gulliver, français)

Madame Gulliver, pour expérimentée qu'elle soit en tant qu'enseignante, reconnaît les limites de son rôle et précise bien qu'en aucun cas le professeur ne peut remplacer le médecin ou le psychiatre.

« L'anorexie, c'est très difficile d'intervenir. Enfin moi je ne me sens pas capable, je ne suis pas psychiatre. Je vois ça du côté de l'enseignant - même si on dit que l'enseignant doit être psychologue -, mais je ne suis pas suffisamment formée pour pouvoir intervenir dans un problème aussi grave... Donc, quand on a un problème comme ça, on le remet dans les mains de l'infirmière, c'est tout ce qu'on peut faire. » (Madame Gulliver, français)

Ce renvoi vers les personnes spécialisées et compétentes revêt, chez ces enseignants, une signification différente de celle qu'il prenait chez les professeurs qui se refusent, pour les raisons que l'on a rapportées, à considérer les questions de santé comme relevant de leur sphère de compétence. En effet, l'enseignante concernée fait ici de l'anorexie constatée chez une élève l'une de ses préoccupations prioritaires. Elle s'assigne manifestement une

part de responsabilité dans la prise en considération - si ce n'est dans la prise en charge - d'une telle pathologie.

Toutes sortes d'autres dysfonctionnements ayant trait à la santé sont évoqués par ce groupe d'enseignants qui portent sur les élèves un regard bienveillant, quasi maternel. A vrai dire, les élèves sont alors fréquemment décrits sous l'angle des difficultés qu'ils rencontrent non seulement dans leur travail scolaire mais aussi dans leur vie quotidienne et personnelle. Ces difficultés appellent un regard particulier du maître sur l'élève, et parfois une intervention appropriée.

Ils sont « fragiles », dit Monsieur Ornicar (mathématiques). Ils ne dorment pas assez et, en sport, ils font des efforts trop violents et « se cassent », indique Madame Baltique (histoire et géographie). Ils ont souvent des allergies, souligne le professeur d'EPS, Monsieur Poutre. De la même façon sont critiqués les rythmes de vie inadéquats ou encore la surcharge pondérale de certains élèves (Madame Baltique).

« Pour revenir aux problèmes de santé, il y a un gros problème que les adultes ne voient pas au niveau des collégiens, c'est un problème de sommeil. Les collégiens ne dorment pas assez. Ils sont très souvent fatigués et pourtant on fait tout pour leur adoucir la vie... Ils font aussi partie de clubs de sport, en dehors de l'école, et ils font des efforts très violents sur un petit moment et ça casse. Ils n'ont pas une endurance qui leur permet de résister aux chocs. » (Madame Baltique, histoire et géographie)

« Il y a de plus en plus d'enfants qui ont des croissances fragilisées, avec des accidents au niveau des genoux. Ce sont les articulations et parfois c'est grave. A présent, sur ce plan-là, les genoux, la colonne vertébrale, la croissance des ados, à mon avis, il n'y a pas assez de dépistage. De toute façon les gosses arrivent à la visite médicale lorsque déjà la situation s'est installée et après c'est difficile... Ce qu'on voit aussi, c'est une recrudescence du nombre de ceux qui sont allergiques à quelque chose. » (Monsieur Poutre, EPS)

Au-delà de ces affections physiques, les enseignants en question se montrent aussi sensibles à l'angoisse qu'ils repèrent chez certains élèves. Monsieur Poutre, par exemple, observe une angoisse « un peu latente chez certains gosses », une anxiété « par rapport à l'avenir et par rapport à leurs projets ». Quant à Madame Labulle, enseignante en biologie, elle se montre surprise du niveau d'inquiétude qu'elle a vu se manifester dans les propos des élèves à l'occasion d'une présentation sur le sida.

Face à ces dysfonctionnements et à ces troubles, les enseignants, conformément à la conception qu'il se font de leur mission, vont bien au-delà du travail de transmission des connaissances relatives à leur discipline et voient dans l'élève un individu à soutenir et à former, avec les problèmes qu'il rencontre. Ils se sentent, comme on l'a noté, impliqués et responsables. Dans certains cas même, tout se passe comme s'ils s'identifiaient aux parents des enfants dont ils s'occupent et partageaient leurs inquiétudes.

« Nos gosses, on ne peut jamais savoir : si le gosse touche à la drogue ou s'il n'y touche pas. Quelquefois on a un rapport de confiance avec eux, à part d'essayer d'avoir des indices. Est-ce que vraiment beaucoup d'enfants touchent à la drogue ou pas, on ne peut pas le mesurer. On a l'impression que ça arrive quand il y a des bandes... » (Monsieur Poutre, EPS)

Par rapport aux questions de santé, ces enseignants adoptent donc une attitude active, presque volontariste : il faut faire une place aux préoccupations de santé dans la discussion avec les élèves, répondre à leurs préoccupations, d'une façon pratique, au niveau où elles émergent et leurs offrir des opportunités, même en dehors de l'école, pour qu'ils puissent disposer d'éléments de réponse supplémentaires pour faire face aux problèmes qu'ils rencontrent.

Faire une place aux préoccupations des élèves, c'est bien sûr considérer que de tels soucis ont leur place dans le cadre scolaire.

« Pour la santé, ils doivent en parler à l'école... Il y a certains problèmes qui doivent être abordés en famille d'abord, à l'école après. Les problèmes du sida, les problèmes de l'éducation sexuelle, pour moi c'est d'abord un problème de famille, mais c'est aussi un problème de l'école. » (Monsieur Ornicar, mathématiques)

C'est aussi offrir, dans l'enseignement lui-même, des lieux et des temps où celles-ci peuvent être évoquées. Ces enseignants souhaitent que la classe puisse servir de cadre à toute discussion sur les thèmes ayant rapport avec la santé des enfants, et par exemple sur la sexualité - la seule limite fixée étant alors précisément l'intérêt de certains élèves.

Question : « Si la discussion porte sur des thèmes tels que l'éducation sexuelle, vous continuez, vous les laissez libres ?

Madame Gulliver (français) : Oui, sauf, si je sais qu'il y a dans la classe des élèves que cela peut choquer. Dans ce cas-là, j'arrête. Mais s'il y a des demandeurs... Cette année, avec les troisièmes, j'ai fait Tristan et Iseult. Il y a la nuit de noces de Tristan. Alors dans les textes, justement dans les éditions Larousse et autres, c'est édulcoré... Il n'y a pourtant rien de choquant, parce que c'est suggéré et c'est fait avec beaucoup de délicatesse. Mais dans leurs éditions, on ne trouve pas la nuit de noces. Moi je leur fais une photocopie...

Question : Finalement, vous faites beaucoup pour la santé ?

Madame Gulliver : Beaucoup, par le biais des lettres, parce que quand même... il faut que je reste évidemment dans mon métier. J'ai une discipline qui s'y prête. Un prof de maths ne ferait pas un cours d'éducation sexuelle ou ne parlerait pas de la cigarette. Ma matière s'y prête. »

Madame Labulle, quant à elle, prend fréquemment appui sur les situations concrètes qui sont présentées par les élèves pour approfondir certains aspects de son enseignement en biologie, sans jamais perdre de vue son objectif plus général d'éducation des élèves. Elle cite par exemple la situation dans laquelle un élève se trouvait profondément affecté par

le cancer dont souffrait un de ses oncles. Jusqu'au décès de celui-ci, ce garçon n'a pas cessé de poser en classe les interrogations que suscitait chez lui la maladie de son parent. Madame Labulle a essayé de répondre à ses interrogations et, du moment que ces questions étaient posées ouvertement, a évoqué avec toute la classe ce qu'est le cancer. Elle explique en souriant : « Il faut qu'on soit médecin en plus ». De la même manière, Madame Levert, autre professeur de biologie, évoque le décès de deux élèves souffrant d'une maladie cardiaque. Survenus il y a quelques années, ces décès ont profondément traumatisé les élèves du collège autant que les enseignants. Ils suscitent encore toutes sortes de questions dans la communauté scolaire et restent marqués dans la mémoire collective. Madame Levert prend appui sur ces interrogations pour parler de prévention.

« J'essaie de leur expliquer que c'est lié à beaucoup de choses de la vie de tous les jours. Il faut avoir une bonne hygiène de vie. Ils ont été très angoissés par les maladies cardiaques, et parallèlement, ils réagissent en ce sens qu'il ne faut pas se laisser abattre : il faut faire ci, il faut faire ça... Il faut avoir un bon sommeil, une bonne alimentation, faire du sport, pas de surmenage, pas de stress. On a aussi parlé du doping et alors là, ils me citent tous les chanteurs qui ont des problèmes cardiaques. » (Madame Levert, biologie)

La même enseignante a passé un film aux élèves sur le sida, parce qu'ils le réclamaient. Elle les a aussi préparés à une intervention sur le sida en faisant l'historique de la maladie, en parlant du virus et en donnant des notions « préliminaires ». Elle relève que les élèves ont posé des questions pertinentes au cours de la discussion qui a suivi l'intervention du médecin venu parler aux élèves du collège à cette occasion.

« Il y en avait un qui savait qu'avant de se marier on demande les certificats médicaux des deux partenaires. Sa question était : 'Docteur, je viens vous voir, j'ai le sida, vous trouvez que je suis séropositif, vous examinez ma future épouse. Est-ce que vous allez le lui dire ? Avez-vous le droit de lui dire ? Etes-vous tenu au secret médical ou bien allez-vous nous laisser nous marier avec le sida ?' Je vous assure que le médecin s'est retrouvé dans une situation embarrassante. » (Madame Levert, biologie)

Lui aussi enseignant en biologie, mais dans l'autre collège, Monsieur Mendalou pense utile de répondre aux préoccupations des élèves.

« Ils me demandent des choses pratiques... C'est surtout les filles à cet âge-là. Elles sont plus mûres. Donc elles demandent quels sont les risques qu'une mère passe le virus à son enfant, des choses comme ça... On a aussi parlé des drogues. Il y a des élèves qui réagissent bien et qui sont ouverts à la discussion et puis d'autres moins... » (Monsieur Mendalou, biologie)

A dire vrai, les enseignants en biologie interrogés, qui se rattachent tous les trois à cette orientation dans laquelle le professeur cherche à transmettre un savoir sans s'arrêter à des frontières disciplinaires strictes, considèrent qu'il est plus ou moins aisé de se rapprocher des préoccupations des élèves selon les sujets. Il est même difficile d'évoquer

avec eux l'alimentation, relève Madame Labulle. « Ce qui les intéresse, dit-elle, c'est la reproduction ». Lorsque des élèves sont directement concernés par un problème, indique Monsieur Mendalou, ils « se buttent » lorsqu'on en parle. Par conséquent, instaurer un dialogue est parfois difficile.

« Il y a des filles de troisième avec qui on a discuté de la drogue, la semaine passée, c'était le rejet. J'ai beau essayer d'établir des contacts... Souvent il y a des problèmes familiaux. A partir du moment où ils se réfugient là-dedans, c'est aussi parce qu'ils ont d'autres problèmes ailleurs. » (Monsieur Mendalou, biologie)

Allant au-delà de l'instauration d'un dialogue avec les élèves au sujet des questions de santé, Madame Levert avait l'habitude de susciter une réflexion et une prise de conscience en leur proposant des visites hors du collège, en direction notamment d'établissements hospitaliers. Elle regrette aujourd'hui que cette pratique ne puisse être maintenue pour des raisons de sécurité.

« Le programme de troisième se prête merveilleusement... Quand je faisais l'excrétion, j'emmenais autrefois les élèves au Centre de la Croix-Rouge. Ils voyaient le centre d'hémodialyse : comment se passe la purification du sang, l'élimination des déchets, etc. Ils avaient une vue sur un établissement hospitalier et ils voyaient la réalité des choses, qu'il y a des adultes qui ont des problèmes rénaux et qu'on ne peut pas vivre sans rein. » (Madame Levert, biologie)

En définitive, ces enseignants qui offrent un espace de parole aux élèves et essayent de répondre à leurs préoccupations, considèrent que leur fonction comporte une part de prévention générale.

« On ne parle pas des choses graves n'importe comment et la santé c'est grave et on n'est pas forcément bien formé pour ça, mais il y a des choses qu'on peut très bien faire. Des discussions animées, des interrogations... » (Madame Gulliver, français)

Ils assument ce rôle en intervenant avec les ressources qui sont les leurs en tant qu'adultes, leur savoir et surtout leurs convictions.

« Le tabagisme : quand on voit des gamins de sixième qui sont sur le pré avant de prendre le car et qui fument la cigarette, il faut leur dire ! Il faut leur faire une observation. Ils vont me dire : 'De toute façon, on n'est pas dans l'enceinte du collège, on est dehors, on fait ce qu'on veut'. Et puis les parents ne sont pas là pour voir ce qu'ils font quand ils attendent le car. D'autre part, je parle de la drogue, parce que malheureusement c'est un problème actuel. Les sectes, j'en parle un petit peu moins - ça dépend des années. » (Madame Gulliver, français)

Dans ce rôle de prévention qu'elle se donne, Madame Gulliver travaille en collaboration avec les infirmières du collège. Tout se passe comme si elle constituait un relais du système de santé. L'enseignante intervient en effet en convergence avec l'infirmière du collège.

« Je pars des textes et je ne suis pas là pour leur faire la morale, mais j'essaie de leur expliquer qu'il y a d'autres perceptions, d'autres choses dans la vie. Et puis l'infirmière aussi nous aide. Elles sont deux en fait, mais il y en a une qui fait beaucoup d'animation. En troisième, elle parle de la drogue, elle parle de la prévention, elle parle du sida. Donc l'infirmière aborde évidemment les choses sous l'angle médical et moi j'essaie de les aborder plus à travers la littérature. Pour ça je trouve que ça fait partie de notre rôle. Je sais que tout le monde ne le fait pas. » (Madame Gulliver, français)

Dans cette même perspective, les enseignants peuvent contribuer, le cas échéant, au dépistage de certaines situations à risque.

« Quand il y a des cas particuliers, des problèmes psychologiques, des choses comme ça, c'est peut-être plus le rôle des parents ou d'un médecin scolaire, ou de l'assistante sociale de les gérer. Sinon, on peut peut-être découvrir les problèmes et puis après donc référer à... » (Monsieur Mendalou, biologie)

« Il y a beaucoup de choses qui relèvent de l'école. C'est-à-dire qu'il y a des problèmes qu'on ne voit pas, qui sont très importants, qui sont des problèmes de mœurs à l'intérieur d'une famille, des problèmes d'inceste, etc. Et là je pense qu'il faut absolument que ça passe par l'école cette information... » (Madame Baltique, histoire et géographie)

Ils contribuent également à la prise en charge de certaines situations difficiles. Par exemple, Madame Levert a soutenu une élève qui se pensait enceinte.

« Un jour, elle a eu des problèmes de retard de règles. Alors elle se demandait ce qu'elle avait. Je lui ai dit : 'Va au centre hospitalier à côté. Il y a un centre médical'. Elle m'a dit : 'J'ai pas d'argent'. Je lui ai dit : 'Ce sont des consultations gratuites'. Elle m'a dit : 'Si ma mère le sait, elle va me tuer.' » (Madame Levert, biologie)

Intermédiaires des services de santé, ces enseignants le sont encore lorsqu'ils se saisissent, dans l'un des deux collèges étudiés, de la question des vaccinations et suscitent à cet égard une prise de conscience et une intervention médicale.

« Il y a des dangers aujourd'hui vis-à-vis de la sexualité, donc du sida, de l'hépatite B etc. Il faut mettre tout en oeuvre, surtout dans un pays comme le nôtre qui a des moyens, pour que cela n'arrive pas. On a des vaccins. Ce n'est pas en tergiversant qu'on résoudra le problème. Je crois qu'il faut vacciner quand on peut vacciner. A partir du moment où on s'est rendu compte un jour que l'hépatite B tuait plus que le sida, on a fait une campagne et on a vacciné tous les sixièmes... » (Monsieur Matador, espagnol)

Dans cette même perspective qui fait des professeurs des relais du système de santé, un enseignant considère d'ailleurs qu'il faudrait renforcer le système de santé scolaire.

« Il faut intégrer tous les services de santé dans une école et pas seulement avoir un médecin qui vient ponctuellement faire une visite. Autrefois, on avait des infirmières et des assistantes sociales que l'on n'a plus. Il faut le dire : on avait une personne dans l'établissement et on savait qu'on pouvait les envoyer près d'un travailleur social. » (Madame Baltique, histoire et géographie)

En résumé, partant du point de vue selon lequel il faut voir l'élève d'une façon large, avec l'ensemble de ses problèmes et sans s'arrêter au cadre scolaire, ces enseignants en arrivent à jouer un rôle important de relais en matière de santé, allant, pour certains d'entre eux, jusqu'à se montrer partisans d'une intervention très active auprès des enfants et de leur famille.

3. Une vision globale de la santé des élèves ?

Il reste à évoquer les conceptions de la santé que développent les enseignants qui s'inscrivent dans une perspective éducative d'orientation maïeutique.

L'hypothèse que l'on peut formuler à cet égard consiste à dire que ces enseignants devraient s'appuyer sur une notion de santé tout autre que celle qu'on a vue à l'oeuvre jusqu'à présent.

Contestant la hiérarchie « sachant »-« non-sachant » et le principe de la transmission du savoir de l'enseignant à l'élève, ces enseignants, peut-on penser, devraient clairement s'inscrire dans la perspective qui est celle qu'on pourrait qualifier, en faisant recours aux travaux contemporains en matière de prévention, de santé globale. De la part de ces enseignants enclins à faire confiance aux capacités des élèves, à les respecter dans leur identité, on devrait attendre une vision d'ensemble mettant en exergue l'individualité de la personne, la titularité de ses droits et son bien-être physique autant que psychique. Corollaire de cette conception moderne de la santé, on pourrait s'attendre à voir ces enseignants s'écarter de la notion de santé telle qu'elle a été définie jusqu'à présent : une notion dérivée du savoir biomédical, renvoyant à des domaines de spécialisation ainsi qu'à des risques spécifiques. On pourrait donc s'attendre à un effacement relatif des questions de santé au profit de questions plus générales, au motif que « tout est santé ». De même, on pourrait penser que les enseignants se rattachant au principe d'une pédagogie active et non-directive sont davantage enclins à favoriser l'épanouissement de l'élève et sa responsabilité en matière de santé que soucieux de lui faire passer un savoir ou de lui transmettre des manières de faire dans ce domaine.

Or, dans la pratique, on ne voit pas se dessiner une telle rupture au plan des manières de concevoir la santé dans le discours des enseignants qui se rattachent à cette mouvance.

En effet, la pensée en termes de risques pour la santé n'est pas absente chez eux, non plus que la mention d'interventions spécifiques ayant la santé et la prévention pour objet. On peut citer à cet égard l'exemple de Monsieur Monaco. L'idée qu'il se fait de la santé recouvre certes le bien-être tant physique que psychologique de l'élève qu'il perçoit dans sa globalité. Dans la pratique, il reste cependant impliqué dans les questions de santé

d'une manière qui ne se différencie pas de celles des enseignants étudiés précédemment. Comme eux, il est soucieux d'intervenir dans ce domaine, que ce soit pour prévenir des risques particuliers, pour contribuer à la prise en charge des problèmes que peuvent rencontrer les élèves ou leur famille, ou encore pour promouvoir une meilleure organisation des structures de santé dans le milieu scolaire. Il se sent d'autant plus concerné par le bien-être affectif et physique des élèves qu'il considère que sa fonction de professeur d'EPS le met directement en contact avec eux pour tout ce qui touche à la santé. Par exemple, il montre aux élèves les répercussions du tabac sur le plan physique et essaie de les informer et de les sensibiliser à ce problème.

Question : « Ils fument beaucoup ?

Monsieur Monaco (EPS) : Non, pour certains, c'est occasionnel. Mais pour certains élèves de troisième, c'est systématique. Dès le matin, ils ont fumé sur le chemin, ils sentent le tabac à plein nez, ils ont dans leur sac tabac et briquet.

Question : Vous en parlez avec eux ?

Monsieur Monaco : Oui, on en parle. Déjà, en sciences naturelles, du fait qu'au programme - il y a la respiration - le sujet est abordé. Nous-mêmes, en début d'année, quand on en est au stade de la préparation physique générale, de l'endurance, on leur demande de prendre des relevés du rythme cardiaque avant, pendant et après l'effort. La façon dont fonctionne le corps, sans rentrer dans le détail au niveau scientifique, la respiration, la circulation, le rythme cardiaque, tout un tas de choses leur font découvrir leur propre corps. Quand on fait un effort physique, quand on va à la piscine, le terrain ne ment pas... On aborde les problèmes liés au tabac, à l'alcool, même dans le domaine sportif. Ils voient les problèmes de dopage. »

Le même professeur évoque également le problème de la drogue dont les élèves parlent avec lui. Selon lui, nombre d'entre eux, bien qu'exposés aux pratiques de consommation dans leur environnement proche, réagissent par rapport à cela en se tenant à distance.

Monsieur Monaco : « Le matin, on trouve des seringues dans la cage d'escalier, chez la grand-mère ou encore ils ont trouvé les jeunes du voisinage en train de se droguer dans la cage d'escalier. Ils ne peuvent pas passer à travers ça de toute façon, c'est quelque chose qu'ils apprennent très tôt ici. On a un collège qui est partagé entre la commune et les villages aux alentours. Nous avons des enfants d'agriculteurs et d'autres qui vivent dans des quartiers résidentiels et des pavillons, et puis on a des enfants qui viennent de la commune, et là c'est vraiment des grands ensembles. Eux, ils sont confrontés à tout, ils voient tout, ils vivent tout au quotidien..

Question : Quelle est leur attitude par rapport à ça ?

Monsieur Monaco : Ils y sont très sensibles, la plupart. Ils réagissent par rapport à ça : ce n'est pas une solution, on ne trouve pas ça défendable ni envisageable. »

Il est également sensible aux problèmes de santé des élèves et souhaiterait en être davantage informé. Il rappelle que certains dysfonctionnements peuvent être incompatibles avec la pratique d'un sport. Il attache d'autant plus d'importance à cette question d'information dans la mesure où, comme on l'a indiqué, des décès sont déjà survenus chez des élèves du collège à la suite de problèmes cardiaques.

« L'infirmière, on lui amène du monde et on la voit régulièrement, ne serait-ce, parfois, que pour avoir des informations sur le dossier médical qui est confidentiel et auquel normalement on ne devrait pas avoir accès. C'est une aberration : quand on apprend sur le terrain de sport qu'il y a une gamine qui fait de l'hypertension artérielle, quand on s'en aperçoit sur le terrain, je peux vous dire que ça fait drôle, quand on sait les accidents qu'il a pu y avoir. » (Monsieur Monaco, EPS)

Il évoque également les problèmes psychologiques des élèves qui peuvent se manifester lors des séances d'éducation physique.

« On voit de tout : des enfants qui ne veulent pas venir à la piscine parce que c'est psychologique, affectif. C'est l'enfant qui est trop maigre et qui ne veut pas se montrer, ou l'enfant obèse... on va passer au-dessus de ça. On voit des gamins qui ont des problèmes psychologiques, mais c'est souvent en relation avec des problèmes familiaux, des problèmes de comportement, de refus de l'école dans son ensemble, ou des gamins qui ont des gros problèmes de comportement vis-à-vis de leurs camarades, de violence. » (Monsieur Monaco, EPS)

A propos du sida, il montre qu'il estime également avoir un rôle à jouer auprès des élèves, même s'il n'a pas directement collaboré aux réunions d'information organisées par le collège à ce sujet. Il développe avec eux un dialogue plus informel.

« Cela se fait tous les jours, dans le rapport qu'on a avec les enfants, dans la discussion à propos de ce sujet. Ils sont curieux, ils posent des questions. On reste quand même des adultes. : 'mais toi t'es un adulte, dis-moi ce que tu en penses'. » (Monsieur Monaco, EPS)

D'autre part, il se sent directement concerné par la prévention faite au collège.

« J'ai contacté l'infirmière du collège cette année pour un tableau d'affichage à propos du port du préservatif, des maladies sexuellement transmissibles. Je lui avais demandé pourquoi les affiches n'étaient pas dans le hall ou sur les fenêtres de l'infirmerie, visibles depuis la cour. Ce n'était pas souhaité par la communauté dans son ensemble, enseignants et personnel. Donc, ils n'ont pas été jusqu'à faire de l'affichage partout, ils l'ont fait à l'intérieur de l'infirmerie, il n'y a pas eu de problème. » (Monsieur Monaco, EPS)

Monsieur Monaco constate que les élèves sont sensibles aux questions relatives au sida. Certes informés par les médias, ils n'ont peut-être pas vraiment conscience « de la réalité du mal et du danger que chacun court ». C'est pourquoi il est partisan d'une information au collège, qui doit être faite le plus tôt possible et de manière adaptée aux élèves.

« Je crois que c'est le lieu, qu'il faut le faire, je crois qu'il faut le faire dès l'entrée au collège, même si des gens peuvent dire que c'est un peu tôt, onze ans, pour parler de ça. Moi je crois qu'il faut en parler. Le plus tôt est le mieux, dans la mesure où c'est fait pour qu'ils puissent comprendre, dans la mesure où c'est adapté à leur façon d'envisager les choses. Il faut bien adapter le message à ce type de population-là. On n'en fait pas assez. Ils entendent de toute façon, alors je ne vois pas pourquoi on ne le ferait pas. » (Monsieur Monaco, EPS)

Enfin, de manière générale, il souligne, comme on l'a déjà noté plus haut, l'insuffisance des structures médicales du collège, liée au manque de moyens.

« Quand on voit la structure médicale mise en place sur le secteur scolaire, c'est aberrant. On a une infirmière pour deux établissements scolaires, le matin dans un collège qui doit avoir 8 ou 900 élèves, et l'après-midi ici où il y a 600 élèves. » (Monsieur Monaco, EPS)

Un dernier champ en rapport avec la santé des élèves, dans lequel le même enseignant considère qu'il importe d'intervenir activement, est celui de la sécurité routière. Dans ce domaine également, souligne-t-il, la prévention se fait au quotidien. Il discute beaucoup à ce propos avec les élèves, notamment lorsqu'il les accompagne à la piscine ou à la salle de sport.

« La prévention routière, on en parle énormément parce qu'on est exposés à un danger permanent qui se situe sur le chemin de la piscine municipale et puis de la salle de sport. Il se trouve que ce collège démarre les cours une demi-heure plus tôt que le collège d'à côté, ce qui veut dire qu'on est sur le passage piétons vers 8 heures et quart. Des parents viennent déposer leurs enfants au collège d'à côté et s'empressent de rejoindre leur lieu de travail. Ils passent allègrement au milieu des groupes d'enfants qui vont sur les installations sportives. Cela fait des années qu'on signale ce danger, qu'on en parle avec les collègues d'à côté et avec l'administration. Pour les enfants, c'est un exemple assez catastrophique. Alors, évidemment, sur le trajet, on en parle, quand on voit passer une voiture au milieu des blocs d'HLM à une vitesse inadaptée au lieu, quand on voit des gens qui franchissent allègrement les passages piétons alors qu'il y a des enfants dessus, ou quand eux-mêmes s'engagent en dehors du passage piétons, on fait forcément quelques relations. » (Monsieur Monaco, EPS)

Ici aussi, il souligne les insuffisances des structures scolaires. Il précise qu'en neuf ans d'activité, il n'a jamais vu un intervenant extérieur faire une information à ce sujet.

« Il pourrait y avoir des intervenants extérieurs. J'ai rencontré des gens qui travaillent pour la prévention routière, qui m'ont dit qu'ils passaient dans les établissements scolaires. Je connais également un professeur d'éducation physique et sportive dans un établissement voisin, qui est sensible à ça, qui fait partie d'ailleurs d'une association pour usagers de la route. Il a trois heures de décharge, d'après ce que j'ai compris pour assurer la formation dans des établissements

scolaires. On pourrait s'attendre à ce qu'il y ait une meilleure information des enfants parce que ce sont des usagers. » (Monsieur Monaco, EPS)

Par ailleurs, en ce qui concerne les questions relatives à la circulation en ville, Monsieur Monaco ne limite pas son intervention au collège. Il lui arrive d'intervenir également en dehors du cadre scolaire.

« Quand on les voit sans casque, on leur signale. Cela m'est arrivé d'en rencontrer une ou deux fois, il y a quelques années, le casque autour du bras, je leur demande si c'est pour se protéger les coudes. » (Monsieur Monaco, EPS)

Comme Monsieur Monaco, les autres enseignants qui se rattachent à l'orientation maïeutique se sentent concernés par les questions de santé. Lorsqu'on les interroge à ce sujet, ils se réfèrent aux champs habituellement couverts par la prévention : tabac, alcool, sida, etc. Dans ces différents domaines, ils font montre de responsabilité et disent intervenir, à leur niveau, de la manière qui leur paraît appropriée auprès des élèves. Autrement dit, chez eux aussi, tout se passe comme si l'idée qu'il se font de l'élève en tant que personne globale et en tant qu'individu dépositaire de savoirs et capable de responsabilité n'avait pas cours dès lors qu'il s'agit de santé, alors que cette idée oriente par ailleurs l'ensemble de leur pratique pédagogique.

CONCLUSION

Dans ce chapitre nous avons suggéré que les enseignants interrogés s'inscrivent dans différentes orientations pédagogiques et nous avons cherché à mettre en évidence l'impact de ces orientations sur la manière dont ils conçoivent les questions de santé.

Nous avons pu montrer que les conceptions des enseignants en matière de santé s'inscrivent en effet dans le prolongement de ces modèles d'enseignement. Cependant, quand il s'agit de santé, la diversité que l'on observe au plan des modèles pédagogiques se trouve réduite. On voit se dessiner seulement deux tendances dans les manières dont les enseignants intègrent les questions de santé dans leur pratique - et encore, faut-il le souligner, deux tendances qui se rattachent fondamentalement à la même notion de la santé.

Toute une partie des enseignants interrogés, ceux qui par ailleurs conçoivent leur rôle comme la transmission d'un savoir disciplinaire, accorde une place strictement délimitée aux questions de santé - une place dont on a montré qu'elle varie en fonction de la matière enseignée.

Un autre ensemble d'enseignants s'attribuent au contraire une responsabilité en matière de santé en ce qui concerne les élèves, et considèrent que leur rôle d'éducation les implique dans ce domaine, au-delà de la matière qu'ils enseignent et même au-delà des

portes du collège. Ces enseignants volontaristes et interventionnistes se recrutent aussi bien parmi les professeurs qui considèrent qu'il leur incombe de guider les élèves dans leur vie que parmi ceux qui s'inscrivent dans l'orientation que nous avons qualifiée de maïeutique.

Au-delà de cette opposition, c'est, on l'aura noté, une même conception de la santé qui se trouve représentée dans le discours des enseignants interrogés. Une conception fortement empreinte du modèle médical de la santé biophysilogique. La santé, pour l'ensemble des enseignants - quelles que soient par ailleurs leurs attitudes pédagogiques - est avant tout constituée par des savoirs à transmettre et par des principes normatifs distinguant, dans différents secteurs de vie, les comportements « sains » des comportements « néfastes » pour la santé. Les risques pour la santé sont envisagés sous cet angle, en reprenant les catégories diffusées dans l'ensemble du corps social au sujet de la santé. On retrouve en outre, sous-jacente à l'ensemble des propos tenus, une conception qui fait du sujet un être rationnel, capable d'adopter un comportement sain pourvu qu'on mette à sa disposition les informations et les incitations appropriées.

Ce résultat, avec les variations qu'on a soulignées concernant l'implication des enseignants vis-à-vis des élèves, n'est nullement surprenant lorsqu'il s'agit des enseignants qui donnent une grande importance à la transmission hiérarchique du savoir et à la sectorisation des disciplines. Il étonne au contraire lorsqu'on considère les enseignants qui se situent dans une perspective maïeutique et dont on attendrait une vue globale de la santé de l'élève et davantage de confiance dans la capacité des adolescents à accéder par eux-mêmes à des comportements responsables en matière de santé.

Tout se passe comme si les conceptions que ces enseignants développent en matière de pédagogie se trouvaient en quelque sorte « désactivées » lorsqu'il s'agit de santé. Comme si dans ce domaine, les enseignants ne pouvaient pas maintenir le discours qu'ils tiennent s'agissant du français, de l'instruction civique ou de l'éducation physique et sportive.

Il n'est pas aisé de proposer une interprétation à ce résultat, sauf à supposer que l'adhésion aux principes de la santé biomédicale et que la prise en compte des risques pour la santé l'emportent chez ces enseignants sur les orientations qu'ils adoptent en matière pédagogique. Il y a là un phénomène qui mériterait d'être davantage exploré : comment comprendre que des maîtres qui se font les promoteurs d'attitudes non-directives et d'une vision globale de l'enfant, s'arrêtent dans la mise en oeuvre de ces conceptions dès lors qu'il s'agit de la santé des enfants et s'en tiennent alors à des modes d'action plus classiques qui reposent sur l'idée d'une intervention ferme en faveur des comportements conformes à des préceptes sanitaires confirmés ?

Ce constat est d'autant plus surprenant lorsqu'on met en relation les attitudes observées chez les enseignants avec celles des parents qui s'inscrivent dans la même orientation maïeutique. Ces parents en effet développent, ainsi qu'on la montré (sauf dans les situations exceptionnelles dans lesquelles la présence de risques difficilement maîtrisables

par l'enfant les conduites à adopter un mode d'action plus interventionniste) des conceptions sur la santé qui se situent dans le droit fil de leurs orientations éducatives.

CHAPITRE 5

LES ADOLESCENTS DANS LEUR UNIVERS : QUELLE PLACE POUR LA SANTE ?

Il nous reste à considérer de quelle manière les adolescents envisagent les questions de santé. Pour cela, il nous semble indispensable, comme nous l'avons fait pour les parents et les enseignants, de considérer les représentations que les adolescents se font de la santé et les comportements qu'ils adoptent dans ce domaine en les intégrant dans une analyse plus générale portant sur la manière dont ils s'inscrivent dans leur environnement proche. Autrement dit, comprendre les attitudes et les comportements de santé nécessite de savoir comment les enfants « construisent » leur univers, quels sont leurs points de repère, comment ils perçoivent leur famille et quelles relations ils ont avec leurs pairs.

Pour cette analyse, on s'appuiera exclusivement sur les entretiens réalisés auprès des élèves des deux collèges étudiés, au nombre de 77¹. Le tableau ci-dessous présente la répartition de ces élèves dans les deux collèges et dans les différentes classes, ainsi que leur âge, leur sexe et la taille de la fratrie à laquelle ils appartiennent (tableau n° 2 ; voir aussi, en annexe, le tableau présentant plus en détail les caractéristiques individuelles des élèves).

I - LES ADOLESCENTS ET LEUR MANIERE DE SE SITUER DANS LEUR ENVIRONNEMENT PROCHE

Les adolescents interrogés partagent leur vie entre la famille et le collège. Ils développent des relations de différents types avec leurs parents, leurs frères et soeurs, leurs pairs - qu'il s'agisse de ceux qu'ils rencontrent à l'école ou en dehors de l'école. Ils se positionnent aussi par rapport à d'autres adultes, notamment les membres de la communauté scolaire.

¹ Au total, 79 adolescents ont été interrogés. Deux entretiens n'ont pu faire l'objet d'une exploitation pour des raisons techniques liées à l'enregistrement.

Tableau n° 2 : Répartition des adolescents interrogés

Répartition des adolescents	N	%
Sexe		
Garçons	31	40
Filles	46	60
Classe		
4ème	35	45
3ème	42	55
Age		
13 ans	10	13
14 ans	32	41
15 ans	29	38
16 ans	4	5
Non connu	2	3
Nombre d'enfants dans la famille		
1	6	8
2	40	52
3	22	28
4 et plus	7	9
Non connu	2	3
Collège		
Haute-Savoie (n° 1-50)	49	64
Seine Maritime (n° 51-79)	28	36
Total	77	100

Poser la question de savoir comment ces adolescents s'inscrivent dans leur monde - pour comprendre comment se structurent les préoccupations de santé qu'ils développent - revient à étudier les équilibres qu'ils mettent en place entre ces différents pôles que sont leur famille, leurs amis et le monde scolaire, en acquérant à travers différentes expériences et au fur et à mesure qu'ils grandissent, une autonomie plus ou moins importante.

L'analyse des entretiens, réalisée dans cette perspective, suggère que certains adolescents sont très proches de leurs parents et restent fortement ancrés dans leur famille, tandis que d'autres prennent une certaine distance et trouvent des attaches très fortes dans leur groupe de pairs. Enfin, d'autres enfants acquièrent une autonomie plus grande, ce qui les amène à exprimer d'une manière plus forte leurs besoins et leurs projets.

L'analyse suivante présentera ces différentes manières d'être des adolescents interrogés. Elle résulte d'une lecture des entretiens dans laquelle nous avons cherché à rendre compte de la manière dont chacun se présente, face à l'enquêteur : en faisant allégeance à sa famille ou à ses amis ou en se montrant soucieux et capable de définir ses propres intérêts. Cette analyse présente certaines limites qu'il nous faut préciser. C'est ainsi que l'univers de l'école est systématiquement évoqué par les adolescents mais ne constitue pas en lui-même la référence qui structure leur vision du monde. Par ailleurs, l'analyse faite n'a pas pu être appliquée dans tous les cas. Quelques adolescents se sont montrés peu expressifs et ne se laissent pas facilement classer². D'autres, en petit nombre, tiennent des discours difficiles à prendre en compte et n'ont pas été intégrés dans l'analyse.

A. Des adolescents proches de leur famille

Pour toute une partie des adolescents interrogés, c'est dans la sphère familiale que se trouvent les principaux éléments qui structurent leur univers. C'est la famille qui donne sens à leur existence. Etre proche de sa famille, pour ces adolescents, signifie aussi bien partager des activités avec les parents et les frères et sœurs, qu'entretenir des échanges sur le plan pratique et affectif. C'est aussi de la famille que proviennent les normes qui structurent leur vie au quotidien. On passera rapidement en revue ces différents aspects de l'être en famille, en les illustrant à partir des entretiens avec les adolescents.

² Par exemple, Jeanne (n° 65) s'est montrée peu loquace. Malgré les relances constantes qui lui ont été proposées, elle n'a fait que répondre très brièvement aux sollicitations de l'entretien. Elle s'exprime surtout par des : « Bah... », des : « Je ne sais pas » ou des : « Cela dépend ». Elle a eu du mal à faire son autoportrait :

Question : « Si on vous demandait de vous décrire, que diriez-vous ?

Jeanne : Pas grand-chose, à part... Euh...

Question : Et les autres, quand ils parlent de vous, que disent-ils ?

Jeanne : Ils ne parlent pas spécialement de moi !

Question : Bon, d'accord. Comment vous voyez-vous, alors ? Grande, petite ...

Jennfier : Trop grande !

Question : Cela vous ennuie ?

Jeanne : Non, mais bon... »

Jeanne est également très peu loquace quant à sa famille. Elle est fille unique. Son père est agent de travaux et sa mère garde des enfants hors de chez elle et fait des ménages. A une question très directe sur l'ambiance familiale, Jeanne répond : « Bien, bien... » Elle ne semble pas avoir de conflit avec ses parents. Sa mère est à la maison quand elle rentre le soir, tandis que son père rentre plus tard. Elle fait partie d'une association sportive, avec son père. Quant à ses amis, Jeanne en a « comme tout le monde », mais elle reste très évasive sur les relations qu'elle entretient avec eux. Sur l'ensemble des sujets abordés, y compris lorsqu'il s'agit de santé, plus tard dans l'entretien, Jeanne répond très laconiquement et ne se livre guère, de sorte qu'il est difficile de proposer une interprétation systématique de la manière dont elle structure son univers.

1. La famille inscrit les adolescents dans l'espace social

La famille est d'abord représentée, dans les propos des adolescents, par toutes sortes de notations qui portent sur les espaces familiaux. On ne les reprendra pas en détail, mais on en extraira seulement deux citations qui montrent à quel point la vie des enfants est située dans des espaces familiaux qui structurent leur existence.

Sabrina (n° 72) suggère que la famille - et notamment le domicile familial - constitue un refuge pour elle comme pour nombre d'adolescents.

« Moi, j'aime bien être dans ma chambre, j'y suis bien. J'ai tout ce qu'il faut, la télé, chaîne hi-fi, mon petit confort. J'aime mieux être chez moi que sortie. Et puis même, il faut que je sorte de temps en temps, parce que ma mère me dit que je suis tout le temps enfermée dans ma chambre. Elle veut que je sorte, que je fasse du vélo. » (Sabrina, n° 72)

Sur un autre plan, Félix (n° 32) montre comment l'appartenance à une famille l'inscrit dans une lignée et par là même dans un environnement social.

« Il y a ma grand-mère qui habite ici et cela fait plusieurs générations que ma famille habite dans ce village. J'ai beaucoup de cousins et de cousines au village. Il y a ce qu'on appelle le vieux village et un peu au-dessous, il y a le nouveau village avec plein de nouveaux habitants. » (Félix, n° 32)

2. Vivre en famille, avoir des activités en commun

L'une des marques récurrentes de l'attachement au groupe familial passe par l'expression du « faire ensemble ». A vrai dire, beaucoup des adolescents interrogés - la quasi-totalité sans doute - ont des activités communes avec leurs parents. Mais certains évoquent ces activités d'une manière qui montre leur attachement au fait de vivre en famille.

Sabrina, déjà citée plus haut parce qu'elle aime le cocon que constitue sa chambre, évoque les dimanches dans sa famille. Elle explique que ce jour-là, on reçoit des parents ou des amis de sa mère et de son beau-père (ce qu'elle apprécie), ou bien encore on regarde un film ensemble :

« On regarde souvent une émission le soir ensemble tous les quatre. C'est notre petite soirée conjugale, le samedi soir. » (Sabrina, n° 72)

Jean (n° 21) passe aussi beaucoup de temps avec ses parents, en semaine après l'école, comme pendant les week-ends et les périodes de vacances.

Jean : « Ma mère travaille à mi-temps, donc quand je rentre le soir, elle est là. Et mon père arrive à 6 heures.

Question : C'est bien d'avoir ta mère à la maison quand tu rentres ?

Jean : Ben oui, c'est mieux. Parce que moi, je n'aime pas être tout seul et je n'aime pas trop aller dehors. »

Jean accompagne parfois ses parents dans des soirées et sort rarement avec les enfants de son âge, ou alors uniquement lors des anniversaires. Au cours des week-ends d'hiver, il part à la montagne avec ses parents. C'est avec eux également qu'il part en vacances.

De la même manière, Aude (n° 17) va en vacances avec ses parents et partage avec eux des activités de loisir pendant les fins de semaine.

Question : « Vous faites des choses ensemble le week-end ?

Aude : En été, on va se promener.

Question : Tu passes plus de temps en famille ou avec des amis ?

Aude : Avec la famille, et des cousins et autres. »

Certaines activités se font plus souvent avec un parent qu'avec l'autre. Généralement, les adolescents interrogés vont acheter leurs vêtements avec leur mère et font du sport avec leur père.

Elisa (n° 56) fait continuellement référence à sa mère dans l'ensemble de ses propos. Elle explique qu'elle sort souvent avec elle le mercredi après-midi, pour faire les boutiques et acheter des vêtements. Elle va souvent avec elle au cinéma, ou au restaurant, et préfère même sa compagnie à celle de ses amies.

« Je vais surtout avec ma mère au cinéma, parce qu'avec ma copine, on n'arrive pas à se mettre d'accord sur un film. Et puis, ma copine, elle n'y va pas souvent. Moi, j'y vais assez souvent avec ma mère. Dès qu'il y a un film bien qui me plaît et qui lui plaît, on y va toutes les deux. » (Elisa, n° 56)

Quant à Jean (n° 21), c'est avec son père qu'il fait du tir à la carabine. C'est son père qui lui a donné envie de pratiquer ce sport, car il fait lui-même des compétitions. Jean est maintenant classé parmi les premiers de sa catégorie. Il pratique beaucoup d'autres activités sportives avec son père, mais non avec sa mère qui ne sait ni nager ni skier.

Question : « Tu fais des compétitions aussi ?

Jean : Oui, deux fois par semaine.

Question : Alors, cela se passe bien ?

Jean : Oui, j'ai même été troisième et quatrième.

Question : Et en ski, pendant l'hiver, tu fais des compétitions ?

Jean : Non, j'en fais avec mon père. »

De la même manière, Renaud (n° 25) a commencé à s'intéresser aux avions dès qu'il a vu son père piloter, étant petit. Il s'est mis, lui aussi, à construire des maquettes et souhaite être pilote, tout en sachant que cela lui sera difficile compte tenu de ses problèmes de vue. Avec son père, ils partent en week-end pour faire voler des modèles réduits.

Odile (n° 22) fait beaucoup de choses avec ses sœurs plus âgées (elles sont toutes deux étudiantes et ont 20 et 22 ans). C'est avec ses sœurs, par exemple, qu'elle a été initiée à

la conduite d'un deux-roues avant d'avoir l'âge légal. La manière dont elle parle de ces activités communes - en employant un « on » collectif - témoigne de l'importance que revêtent pour elle ces relations.

Question : « Et sinon, vous faites des choses ensemble. Vous avez des loisirs ?

Odile : On fait du cheval, et on va à la piscine ensemble.

Question : Donc, tes loisirs, c'est surtout l'équitation, la natation...

Odile: Oui, et le piano... Et puis on faisait du théâtre ensemble, mais on a dû arrêter, parce que ce n'était pas possible. »

On peut encore citer ici Antoinette (n° 29), qui fait partie de ces enfants dont les parents sont divorcés. Faire des choses avec ses deux parents lui est interdit en raison de cette séparation. Antoinette vit avec sa mère dont elle est très proche. Sa mère est professeur de musique. Elle-même joue de la musique et aimerait être enseignante. Elle dit aimer écouter de la musique parce que cela lui remémore la vie avec ses parents avant la séparation.

« J'aime bien écouter de la musique, la 'dance', mais surtout la musique classique. J'aime bien, parce que cela me rappelle des souvenirs : quand j'étais petite, mon père et ma mère, enfin mes parents, écoutaient souvent de la musique. » (Antoinette, n° 29)

3. Echanger des services, faire des choses pour la famille

Au-delà des activités communes qui marquent la vie quotidienne de la famille, on peut remarquer que toutes sortes d'échanges au sein de la cellule familiale sont mentionnés par les enfants interrogés. Ces échanges portent sur des biens matériels et des activités pratiques, autant que sur des informations et des sentiments, comme on le montrera plus loin.

Sabrina (n° 72) s'occupe des enfants dont sa mère a la charge dans le cadre de son activité d'assistante maternelle. Elle aime bien ce travail.

Elisa (n° 56) s'occupe de sa petite soeur handicapée. Elle explique qu'elle joue avec elle, qu'elle lui apprend beaucoup de choses et qu'elle dort avec elle.

« J'adore jouer avec elle. Je lui apprends des choses. En ce moment, je voudrais bien avoir des patins à roulettes pour lui apprendre à en faire. Je lui ai déjà appris à faire de la balançoire et maintenant, elle y monte toute seule... J'aime bien m'occuper d'elle dans l'eau. Elle boit l'eau, c'est embêtant, mais sinon je la fais jouer dans l'eau et j'adore ça... Je dors avec ma soeur, parce que j'ai peur qu'elle s'étouffe ou quelque chose comme ça... Si on laisse la porte ouverte, elle s'en va sur la route. Il faut toujours faire attention, surveiller qu'elle ne fasse pas de bêtises... J'aurais aimé... j'aimerais bien qu'elle soit normale quand même. Des fois, je pense à tout ce qu'on aurait pu faire si elle était normale. » (Elise, n° 56)

Quant à Nicéphore (n° 30), ses parents sont agriculteurs. Il travaille avec eux dès qu'il a du temps libre. Ou encore, il va chez ses grands-parents qui eux aussi ont une ferme, pour les aider. Pour Nicéphore, il ne s'agit pas là d'un travail, mais plutôt d'une sorte de jeu. « C'est marrant », dit-il. Et d'expliquer par exemple qu'il aime conduire les tracteurs.

4. Echanger, parler ensemble des problèmes qui se posent

Parler ensemble : cette forme d'échange revêt une extrême importance pour le fonctionnement de la famille et pour l'intégration des adolescents dans ce cadre. Les enfants interrogés évoquent aussi bien une sorte d'échange très général - on parle de tout et de rien - que des discussions plus spécifiques portant sur les problèmes auxquels ils sont confrontés et les questions auxquelles ils cherchent des réponses.

Aude (n° 17) sur les questions de santé qui touchent à l'intimité, s'adresse à ses parents (ou bien elle lit des livres, éventuellement ceux qu'elle trouve au CDI) plus facilement qu'elle n'en parle avec ses amies (et surtout pas avec les garçons).

Question : Tu en parles avec tes amies, aussi [du sida] ?

Aude : Non, pas spécialement.

Question : Qu'est-ce que tu en penses ?

Aude : Cela fait peur.

Question : Tu as l'impression de savoir pas mal de choses sur le sida ?

Aude : Je ne sais pas tout, un petit peu.

Question : Tu aimerais en savoir un peu plus ?

Aude : Oui.

Question : Si tu voulais savoir certaines choses, qui répondrait à tes questions ?

Aude : Je regarde dans les livres - des fois il y a des petits livres à l'infirmerie - ou je demande à mes parents.

Question : En général, ils peuvent te répondre ?

Aude : Oui. »

Les échanges au sein de la famille se font aussi selon des axes préférentiels. Beaucoup d'enfants se disent proches de leur mère. Aude, par exemple, que l'on vient de citer, se dit plus proche de sa mère que de son père. Dans la même perspective, Elisa (n° 56), qui fait référence à sa mère à tout propos, trouve en elle sa principale confidente.

« Depuis que je suis toute petite, elle m'a demandé de tout lui raconter, et puis ça ne me dérange pas. Dès qu'il y a quelque chose qui m'embête, je lui dis. » (Elisa, n° 56)

Elisa considère d'ailleurs qu'elle a plus de complicité avec sa mère que ses amies n'en ont avec la leur.

Bénédicte (n° 58) a une grande confiance en ses parents, mais c'est avec sa mère qu'elle parle vraiment. Elle considère que sa mère peut la comprendre en se mettant à sa place - « comme si elle était un peu comme moi à son âge », dit-elle. Sa mère l'aide à faire face aux problèmes qu'elle rencontre, notamment sa timidité : « Elle me conseille, explique-t-elle, et elle me dit que c'est moi qui dois faire les premiers pas ».

Jean (n° 21), qui est heureux de trouver sa mère quand il rentre le soir, échange aussi avec son père (sur tout ce qui concerne le sport notamment) et avec sa cousine. Il est fils unique et cette cousine, bien qu'elle fasse ses études dans une autre ville, lui tient lieu de soeur. Avec elle, il mentionne qu'il a eu des conversations sur des sujets comme le tabac ou la toxicomanie.

On citera encore ici la situation un peu particulière de Véréna (n° 49), qui vit dans une famille d'accueil. Ses parents sont séparés et sa mère est malade. Elle passe du temps avec elle durant les week-ends. Lorsqu'elle se pose des questions, elle attend la fin de la semaine pour en parler avec sa mère.

« Si on arrive en fin de semaine, j'attends de voir ma mère. Sinon, j'en parle aux copines. Mais pas à la famille d'accueil, parce qu'ils ont quand même beaucoup d'enfants, et la mère n'est pas toujours là. » (Véréna, n° 49)

5. Partager des sentiments

La famille est aussi perçue par les adolescents interrogés comme un lieu où s'échangent des sentiments et de l'affection, sous les formes les plus diverses. Les notations qui traduisent de tels échanges ne sont cependant que rarement explicites dans leur discours.

Bénédicte (n° 58), par exemple, explique qu'elle se sent bien dans sa famille. « C'est un peu un refuge pour moi », dit-elle, en précisant spontanément qu'elle s'y sent « bien aimée ».

Très proche de sa mère, Elisa (n° 56) raconte que celle-ci se fait du souci pour elle, ce qui constitue une manière de lui témoigner de l'affection. « Ma mère trouve que je ne suis pas grosse, explique-t-elle, elle craint toujours l'anorexie pour moi ». Par ailleurs, Elisa elle-même laisse entendre qu'elle fonctionne de manière très fusionnelle avec sa mère : évoquant les dernières vacances, par exemple, elle explique qu'elle s'est ennuyée et que sa mère en a fait autant.

D'autres formes d'attachement à la famille peuvent encore être observées chez ces adolescents. Jean-Barnabé (n° 8), par exemple, se montre ainsi particulièrement attaché à son frère aîné : il vante ses performances scolaires et ses exploits sportifs. Il aime faire du vélo avec ce frère et avec son père. Il raconte que tous deux sont allés ensemble, en vélo, jusqu'à Bordeaux où il est allé les rejoindre avec sa mère.

Certains adolescents dévoilent aussi certains jeux qui prennent place, sur un plan relationnel, au sein de la famille. A cet égard, on peut citer l'exemple de Nicéphore, (n° 30) qui laisse transparaître, dans l'extrait d'entretien suivant, le genre d'alliance qu'il fait avec sa mère contre son père.

« Mon père, il a du caractère, ça va quand même quoi... Il s'emporte, il gueule souvent quoi. Il n'est pas méchant, mais il gueule. Mais je laisse aller. Ma mère aussi laisse aller, on est habitués maintenant. » (Nicéphore, n° 30)

6. Accepter les règles qui ont cours dans la famille

Etre attaché à sa famille, ou être proche de ses parents, c'est aussi, pour les adolescents interrogés, accepter d'une manière tacite ou plus raisonnée, les règles qui structurent le fonctionnement familial, ou c'est même, pour certains d'entre eux, chercher à devancer les attentes de ces parents que l'on respecte.

Citons Odile (n° 22), qui montre son absence de toute réticence quant à l'acceptation des règles qui ont cours dans sa famille.

Question : « Il y a des choses interdites à la maison ?

Odile: Plonger devant la télé. Laisser rentrer le chien.

Question : Qu'est-ce que tu penses de ces choses interdites ?

Odile : Je ne sais pas.

Question : C'est normal en général ?

Odile : Ben, si. »

De la même manière, on peut voir Jean (n° 21) comme un « enfant sage ». Il décrit un rythme de vie bien réglé, dans lequel, par exemple, les heures du lever et du coucher sont fixées une fois pour toutes. L'influence des parents est ici très présente, sans qu'elle soit pour autant pesante pour lui.

Aude (n° 17) va en quelque sorte au-devant des désirs de ses parents : elle se rend au collège en bus ; cela lui convient, et elle explique qu'elle ne désire pas de mobylette et que ses parents, d'ailleurs, ne veulent pas qu'elle en ait une. Ils préfèrent qu'elle attende et passe son permis de conduire dès qu'elle pourra. La même Aude, lorsqu'elle parle du choix de ses habits, dit : « En fait, j'y vais avec ma mère. Mais je choisis ce qui me plaît ».

Sur cette question de la conformité aux attentes des parents, il est encore intéressant de citer Renaud (n° 25) parce qu'il montre constamment son souci de ne pas contrarier ses parents. Il comprend leurs inquiétudes à son sujet dans les divers domaines où elles se manifestent et il ne veut pas les augmenter. En ce qui concerne les sorties du soir, par exemple, il ne cherche pas à rentrer tard, pour ne pas créer de complications en obligeant ses parents à venir le chercher tard.. On peut également citer, en ce qui le concerne, les

formes de négociation qui se nouent avec sa mère au sujet des habits : avec elle, il recherche un compromis entre ce qu'il est possible d'acheter, ce que sa mère souhaite qu'il porte et ce qu'il aime : « Elle me propose donc des choses qu'elle aime, et puis moi je lui dis mon avis et puis bon, je fais comme je veux ».

7. Difficultés de communication et dysfonctionnements familiaux

Ces adolescents qui se montrent particulièrement attachés au cadre familial dans lequel ils vivent ne sont pas sans rencontrer certaines difficultés dans leur relation à leur famille, qu'il s'agisse de difficultés de communication, d'un moment de crise passager ou, pour certains d'entre eux, de problèmes plus graves qui touchent au fonctionnement et à la structure même de la cellule familiale.

Liselotte (n° 50), par exemple, se dit souvent en conflit avec sa mère.

« On s'engueule assez souvent avec ma mère - mais pour rien en plus. On n'est pas vraiment sur la même longueur d'onde. Et il y a mon petit frère qui est rentré en sixième cette année, alors c'est un peu dur... Des fois, il rentre dans ma chambre quand j'ai des copines et je lui dis de sortir, et ma mère me dit que je dois le garder avec moi, c'est pas agréable. » (Liselotte, n° 50)

Liselotte est comme déçue par la relation avec sa mère, à qui elle voudrait pouvoir davantage se confier. Elle s'entend mieux avec son père et peut davantage discuter avec lui, sauf qu'il est peu présent à la maison : « Il rentre toujours assez tard, c'est dur. »

Odile (n° 22) se plaint du fait que les relations familiales - auxquelles elle tient fortement par ailleurs, puisqu'elle se dit notamment très proche de ses deux sœurs aînées - ne permettent pas d'aborder tous les sujets.

Question : « Comment vous entendez-vous en famille ?

Odile : Cela se passe bien.

Question : Il y a des choses dont tu ne peux pas parler ?

Odile : Oui.

Question : Par exemple ?

Odile : De copains, et de tous les sujets tabous.

Question : C'est quoi les sujets tabous ?

Odile : Mais c'est ça. C'est des tabous !

Question : Et avec tes sœurs ?

Odile : Il y en a une qui est beaucoup plus sérieuse que l'autre, mais je ne pense pas que j' puisse parler avec elle, non plus. »

Tout se passe comme si ces adolescents restaient insatisfaits des relations trop distantes en vigueur dans leur famille.

Dans certains cas, les élèves interrogés font état d'autres types de difficultés, qui touchent davantage au fonctionnement familial lui-même. C'est ce qui ressort de l'entretien avec Séverin (n° 27), un garçon qui fait d'abord état de difficultés de communication avec son père.

Séverin : « On va voir des matchs ensemble et parfois au cinéma, et puis on discute.

Question : Tu as l'impression que tu peux discuter de tout avec lui ?

Séverin : Non pas de tout, quand même... Par exemple, le problème du sida, pour mon père cela ne le touche pas beaucoup.

Question : Tu as essayé d'en parler avec lui ?

Séverin : Non, parce qu'il ne m'a pas posé de questions.

Question : Tu aurais aimé pouvoir en parler plus avec lui ?

Séverin : Non. »

Ces difficultés de communication amènent parfois Séverin à signer lui-même ses mauvaises notes car il craint les colères de son père. Elles s'inscrivent dans un contexte familial difficile. Le père de Séverin, charpentier, a été au chômage pendant une année - « Il était énervé, il gueulait sans arrêt », dit le garçon. Sa mère travaille ou « aide » à droite et à gauche et fuit la maison ; elle se trouve de ce fait peu disponible. Séverin est content que son père ait retrouvé un emploi à mi-temps : « Cela va mieux, ça l'occupe, il a autre chose à faire que de regarder la télé ». Il se plaint néanmoins du conflit permanent entre eux - « Cela a toujours été comme ça ».

On retrouve ce même type de difficultés dans les relations familiales chez d'autres adolescents pour qui la famille reste, malgré les avatars de la vie des parents, un point de repère essentiel. On pense ici en particulier à Sabrina qui vit dans une famille recomposée et dont on reparlera plus loin (n° 72), à Alphonsine (n° 40) et à Véréna (n° 49).

Les parents d'Alphonsine (n° 40) sont eux aussi en conflit. Son frère fuit la maison, ses grands-parents maternels interviennent et prennent un grand rôle auprès des enfants. Quant à Alphonsine, elle a peur d'être obligée de prendre position dans le conflit de ses parents.

Alphonsine : « Mon frère quand c'est comme ça, il s'en va et il ne revient pas de la journée. Et puis ma soeur elle pleure, donc je ne sais pas trop quoi faire et je suis mal à l'aise parce que je me dis que s'ils se séparent... surtout que j'ai des copines à qui c'est arrivé...

Question : Cela te ferait peur ?

Alphonsine : Ouais, j'aurais peur qu'ils me demandent de choisir de rester avec mon père ou ma mère... »

Une autre situation familiale difficile, déjà évoquée plus haut, est celle de Véréna (n° 49), cette adolescente confiée à une famille d'accueil. Le divorce de ses parents est intervenu notamment en raison de la maladie de sa mère qui se trouve gravement handicapée. A la suite de cela, les rapports qu'elle entretient avec son frère sont devenus violents et ont été, selon ses dires, à l'origine de son placement. Il y a d'ailleurs toutes sortes d'autres tensions dans la famille, notamment avec les oncles et les tantes qui se sont occupés d'elle. Il est remarquable que ces tensions et ces difficultés n'empêchent pas Véréna d'investir beaucoup dans sa famille. On l'a dit, elle passe ses week-ends avec sa mère - en emmenant des amies avec elle.

8. Se séparer de sa famille

Etre proches de leur famille et encore fortement déterminés par les attentes de leurs parents n'empêche pas ces adolescents d'avoir des activités qui leur sont propres, de se définir des projets indépendants et de se dire conscients de la nécessité de s'autonomiser par rapport à leur milieu d'origine.

Plusieurs d'entre eux, notamment, constatent qu'ils sont en train de changer et qu'ils se trouvent « plus mûrs » avec les années (par exemple, Jean, n° 21, et Odile, n° 22).

Mélanie (n° 51), tout en se trouvant bien dans sa famille et en se montrant très proche de sa mère, se pose des questions sur son avenir et dit : « Je suis surtout dans un cap où il faut que je trouve ce que je ferai plus tard. Il faut que je commence à m'orienter ».

Jean-Barnabé (n° 8), dont on a montré qu'il est très attaché à ses parents et à son frère, prend aussi une certaine distance par rapport à eux lorsqu'il s'agit de son avenir professionnel. Il veut être cuisinier, et lorsqu'on lui demande ce qu'en pensent ses parents, il répond fermement que ce n'est pas eux de prendre des décisions sur ce point, mais uniquement à lui.

Un dernier exemple, Josiane (n° 53) est de plus en plus intéressée par les activités extérieures à la famille, qu'elle partage avec d'autres jeunes et s'oppose à ses parents à ce propos. Ceux-ci sont surtout soucieux de sa réussite scolaire.

On évoquera maintenant les adolescents qui ont pris davantage de distance par rapport à leur famille.

B. La détermination par les pairs

Pour une partie des adolescents interrogés, c'est moins la famille qui donne sens à leur existence que la proximité qu'ils ont avec leurs pairs. Pour construire leur monde, ces jeunes prennent leurs repères dans les rapports qu'ils entretiennent avec d'autres adolescents. Ce qui importe avant tout, pour eux, c'est de créer un univers de communication pour mettre en commun des préoccupations et échanger des idées. C'est

également partager les mêmes émotions, les mêmes « délires », ou s'adonner aux mêmes passions.

Lorsqu'on parle de pairs, il s'agit le plus souvent de camarades de classe, d'amis du quartier ou du village ou encore de copains d'enfance. Les pairs peuvent être aussi, plus exceptionnellement, des membres de la famille : un cousin, un frère ou une soeur du même âge ou plus âgé. Sandrine (n° 33), par exemple, considère son frère cadet comme son meilleur ami : « Je sors avec lui le soir, dit-elle, donc mes parents ne se font pas de soucis... On se défend mutuellement, on est tout le temps ensemble, c'est quelqu'un que j'aime bien ».

Ces adolescents s'intègrent à un groupe afin de se trouver eux-mêmes et de définir un espace qui leur est propre, entre la vie familiale et l'univers scolaire. Leur engagement dans cet espace de transition que constitue le groupe de pairs se marque en particulier, au plan du discours, par l'emploi du « on » et du « nous » qui renvoient au cercle des pairs. Cette constante inscription dans le groupe n'exclut, on le verra, ni l'attachement à la famille, qui reste un point d'ancrage important pour ces adolescents, ni les prises de position personnelles qui marquent le souci de se comparer aux pairs et parfois de prendre de la distance vis-à-vis d'eux.

1. La définition d'un espace extra-territorial

Les adolescents considérés ici définissent, avec leurs pairs, un espace spécifique dans lequel ils échangent et trouvent des satisfactions. Cet espace a une dimension pratique et une dimension plus symbolique. C'est un lieu de rencontre et c'est en même temps la délimitation d'une sphère d'échange qui dispose de ses propres règles et dans lequel les adolescents partagent une histoire et un temps communs.

Grégoire (n° 3) et ses amis ont investi un garage « chez un copain qui a une vachement grande maison ». Ils y passent ensemble des soirées. C'est un lieu de discussion et c'est là aussi que prennent place les répétitions du groupe de musique qu'ils forment.

Charlène (n° 35) et ses amies se retrouvent « dans le village » :

« On fait des sorties, l'été, on va à la piscine et au cinéma. Et puis on reste aussi dans le village. On discute. C'est un petit village qui est sympa. Pendant les vacances, je vais en Angleterre avec mes parents, mais il y en a beaucoup qui restent dans le village. Je resterais bien un mois avec eux. » (Charlène, n° 35)

Angèle (n° 31) rencontre ses amies à la cantine, entre midi et 14 heures. En dehors du collège, elles n'ont pas d'endroit où se retrouver. Elles dépendent alors du bon vouloir de leurs parents.

« On est assez séparés, c'est embêtant. Ce sont les parents qui doivent nous emmener. On ne peut pas se voir trop souvent quand on n'est pas à l'école. » (Angèle, n° 31)

Augustine (n° 34) pratique l'équitation depuis des années et c'est dans les différents manèges qu'elle fréquente qu'elle rencontre ses amis. Ensemble, ils organisent des soirées.

« On organise nos soirées nous-mêmes. On ne va pas spécialement à des soirées payantes. On a des amis qui ont un groupe de mixage et donc ils ont déjà tout le matériel, les disques et les lumières. On loue des salles ou bien on va chez des amis pour les anniversaires. » (Augustine, n° 34)

Les adolescents qui font une large place aux amis cherchent à prolonger autant que possible la rencontre avec eux. Ceci se marque par exemple dans les périodes de vacances. Grégoire (n° 3) et Augustine (n° 34) expliquent qu'ils ont trouvé, avec leurs parents, un *modus vivendi* qui leur permet de s'installer auprès d'eux, mais d'une manière autonome avec leurs amis.

« L'année dernière je commençais à m'ennuyer avec mes parents. Alors cette année avec mes amis, on voudrait partir dans les Hautes-Alpes. Alors eux, ils seront en appartement et puis moi, je vais partir avec des copains en camping. » (Grégoire, n° 3)

« L'année passée je suis allée à côté de Gap. Et il y a des groupes de jeunes par âge. Nous, on était les 14-19 ans et on mangeait tous ensemble, on était une quarantaine et les parents mangeaient entre eux. Ce qui fait que mes parents ne m'ont vue que pour l'aller et le retour. » (Augustine, n° 34)

L'espace que délimitent ces adolescents avec leurs pairs est régi par des règles particulières permettant de structurer les échanges. Avec les pairs, on fonctionne d'une manière différente de la façon dont on vit en famille et à l'école.

Certaines règles sont strictes et définissent les limites du groupe. Grégoire et ses amis contrôlent les allers et venues des personnes fréquentant leur garage. Il est important de préserver cet espace et de ne pas laisser s'introduire des éléments qui pourraient perturber l'ordre du groupe et nuire au plaisir d'être ensemble.

« Ce qu'on fait, ce sont plutôt des soirées privées entre copains. Parce que si on invite et que c'est une soirée pour tout le monde, après ça arrive qu'il y ait des bagarres et tout. Cela fait qu'on ne s'amuse pas autant. » (Grégoire, n° 3).

Les activités organisées par Angèle (n° 31) et son groupe d'amies se passent essentiellement entre filles, il est rare qu'un garçon soit invité même lorsqu'il s'agit du copain de l'une d'elle. Angèle demande le consentement de ses amies avant de proposer à son copain une journée de ski. Malgré l'accord du groupe, elle préfère ne pas confondre ses amitiés et ses relations amoureuses.

« Des fois il y a un garçon qui vient avec nous, mais ce n'est pas souvent, on est plutôt entre filles. Mon copain par exemple va venir au ski ce dimanche, mais j'ai quand même demandé aux autres si elles étaient d'accord, pour moi j'aimerais pas

trop, mais apparemment ça dérangeait pas, sinon je ne l'amène pas dans le groupe. » (Angèle, n° 31).

Le temps, comme l'espace, prend une dimension particulière dans la relation avec les pairs. Les adolescents qui vivent dans une relation forte avec un tel groupe évoquent leur rythme de vie en distinguant bien les moments consacrés aux amis, comme les week-ends ou les sorties au café, des moments passés dans la famille ou au collège. Les heures passées avec les amis sont vouées à des discussions et à des loisirs. Ces moments partagés permettent également d'échapper à l'ennui, on ne voit pas les heures passer.

Pour Grégoire, le temps avec ses amis, c'est le temps pour soi, le temps de la cigarette, de la détente et de l'inactivité.

« Moi je fume plutôt quand je suis le week-end chez un copain, à ce moment-là, il y a plein de temps, je suis mieux qu'au collège... Le week-end, des fois, je regarde un film à la TV, des fois je vais voir mes copains et des fois on va dans un bar privé, et on ne voit pas l'heure passer quoi. » (Grégoire, n° 3)

2. Faire ensemble

Etre proche des pairs, c'est faire des choses ensemble : avoir les mêmes loisirs, échanger des idées, faire la fête, se mesurer aux autres ou encore s'entraider.

a) Faire du sport, partager des loisirs

En premier lieu, les adolescents concernés décrivent la manière dont ils partagent des activités de sport et des loisirs. Qu'il s'agisse du sport, comme le foot et le skate, de faire les magasins ou d'aller au cinéma, il est surtout question de prendre du plaisir dans des activités et de partager des intérêts avec les pairs.

Angèle (n° 31) et ses amies se voient au collège, font du sport les jours de congé et Angèle s'organise également pour passer des vacances avec l'une d'elles.

Angèle : « Mes copines viennent souvent chez moi le mercredi ou le samedi ou bien moi je vais chez elles, ça dépend, et puis sinon on fait des sorties ensemble, on va à la patinoire, à la piscine, au ski.

Question : Et les vacances, vous les faites aussi ensemble ?

Angèle : Ouais, et là, j'ai une copine qui est dans la bande qui vient avec moi en août, elle part tout le mois d'août avec moi. »

Alix (n° 10) fait du sport et apprécie particulièrement le jeu en équipe. Pour elle, ce qui importe dans ce contexte, c'est de partager avec d'autres les mêmes sentiments.

« Si je ne fais rien, je suis très nerveuse et puis j'embête tout le monde. Et puis je trouve que le hand-ball, c'est un sport d'équipe, donc cela nous permet de vivre un peu tous ensemble. Parce que bon quand on perd, on perd tous ensemble, c'est

la faute de tout le monde, et quand on gagne aussi, c'est grâce à tout le monde. »
(Alix, n° 10).

Les adolescents ne partagent pas toutes leurs activités avec les mêmes amis. Charlène (n° 35) explique qu'elle vit entourée de garçons avec qui elle a des contacts faciles. Elle a pourtant une grande amie qui a le même caractère et qui partage les mêmes affinités qu'elle et avec qui elle a des loisirs différents.

« Je ne reste pas souvent avec les filles, je suis plus avec les garçons et je m'entends beaucoup mieux avec eux. C'est peut-être parce que je suis dans un village où il n'y a aucune fille, mais j'ai quand même une copine avec qui on s'invite souvent, on fait du sport ensemble, on va au cinéma ensemble... Elle est un peu comme moi, elle n'a rien de chipie et puis elle travaille bien à l'école et moi aussi, elle aime bien bosser et moi aussi, et on pratique les mêmes sports... On aime bien les mêmes choses. » (Charlène, n° 31)

Charlène et son amie ont en commun le goût de la lecture. Son amie lui prête des livres que Charlène aime, c'est un de leurs moyens de communiquer leurs intérêts communs.

« En ce moment je lis *Premier de Cordée*, mais c'est un livre que j'ai toujours aimé lire, c'est d'ailleurs elle qui me l'a prêté. » (Charlène, n° 31)

b) Faire la fête, jouer

La fête est un moment privilégié pour ces adolescents qui donnent aux relations avec les pairs une place centrale dans leur existence. C'est notamment le moment de tester les limites de la discipline des parents concernant les horaires lorsque ont lieu des soirées dansantes ou des anniversaires. Sortir en compagnie de plus âgés que soi dans des lieux fréquentés par des jeunes adultes et se retrouver parmi eux font partie des aventures rapportées par les adolescents.

Le cousin de Charlène (n° 35) l'emmène dans ses soirées et lui a proposé une sortie dans une discothèque. Quant à Sophia (n° 6), elle a une bande de copains qu'elle voit deux ou trois fois par mois et avec qui elle fait la fête.

« Eh bien, en fait, on fait nos soirées dans un petit chalet que les garçons louent. Ils nous invitent et on danse. » (Sophia, n° 6)

Lyra (n° 41) a un frère plus âgé avec qui elle partage une grande complicité. Elle le considère comme son ami le plus proche et elle a rejoint sa bande de copains avec qui elle sort.

« Mon frère et ses amis sont mes meilleurs copains... Ma mère ne veut pas trop que je sorte, mais des fois il y a mon frère qui me sort et on va au Macumba. »
(Lyra, n° 41)

c) Se mesurer, se comparer, se valoriser

Nombre de propos tenus par les adolescents montrent comment le groupe des amis leur sert à se mesurer aux autres et éventuellement à se valoriser vis-à-vis des autres et de la société. Cela se marque par exemple dans les propos qui traduisent l'envie de se dépasser au sein du groupe, d'être meilleur que les camarades en introduisant une sorte de compétition. C'est le cas de Grégoire qui aime rivaliser dans le jeu avec ses amis. « Quand on joue avec les copains, dit Grégoire, on a envie d'être meilleur qu'eux. » (n°3).

Les adolescents utilisent alors le groupe comme point de repère. Dans cette situation, le discours de l'adolescent est plus centré sur lui-même, le « je » remplace pour un temps le « nous », afin d'exprimer une certaine distance avec le groupe. Angèle exprime des idées précises sur des sujets qui lui tiennent à coeur, même si celles-ci vont à l'encontre de la pensée du groupe.

« Quand il y a des événements politiques, on en parle. Tout à l'heure, on parlait de la peine de mort, mais elles ne sont jamais d'accord avec moi. J'ai d'autres idées. Il y en a une qui était contre, mais je lui ai répondu que ça dépendait de quel crime il s'agissait et elles ne sont pas d'accord avec moi. » (Angèle, n° 31)

Angèle se différencie aussi de ses amies parce qu'elle ne partage pas les mêmes intérêts :

« J'aime beaucoup lire et en ce moment, ce sont des romans, des histoires vécues... Mes copines, elles ne lisent pas beaucoup, donc on n'en discute pas vraiment... » (Angèle, n° 31)

Charlène (n° 35) explique qu'elle n'aime pas beaucoup son physique et énumère les parties de son corps qu'elle a du mal à accepter. Le fait que ses amis l'accueillent telle qu'elle est la reconforte quant à l'image qu'elle a d'elle-même.

« Déjà mes taches de rousseur, j'ai horreur de ça... Sinon tout le monde me dit que j'ai un nez qui remonte... Et je n'aime pas mes pieds parce qu'ils sont longs...(rires). Et en fait, le seul truc qui m'énervé, c'est que je n'ai pas de poitrine, comme ma mère...je lui ai toujours râlé après : 'C'est toi qui m'a faite, tu m'as mal faite'. Je lui dis toujours ça... Eh bien, ceux de mon village me trouvent bien, donc je me dis que s'ils me trouvent bien, c'est que je ne suis pas laide. » (Charlène, n° 35)

Augustine (n° 34) est très influencée par les propos que son frère tient à son égard.

Augustine : « On ne s'entend pas spécialement, on n'a pas les mêmes caractères et lui est grand et maigre...(rires). Alors il dit toujours que je ne suis pas parfaite, qu'il faudrait que je commence un régime, que je suis trop grosse, c'est sûr, lui il aime Cindy Crawford, les top models, et voilà...

Question : Et toi, tu le crois ?

Augustine: Ouais, c'est vrai que je le crois... A force qu'il le répète, ça rentre. »

Son frère la taquine à propos des garçons : « Il dit qu'il n'y a jamais aucun garçon qui me regarde ».

La confrontation avec les pairs est aussi un moyen, pour les adolescents, de mesurer les transformations qui les touchent. Lyra (n° 41) se voit évoluer dans et avec son groupe d'amis. Elle réalise qu'ils ont gagné en maturité et que leurs conversations ont évolué. Elle compare les années précédentes qu'elle a passées avec ses copains, ce qu'ils étaient et ce qu'ils sont devenus.

« L'année dernière, on était plus comme des gamines, on agissait plus comme des enfants et cette année, on est les troisièmes, les plus grands du collège... » (Lyra, n° 41)

De la même manière, Sandrine (n° 33) explique qu'elle a changé en se référant aux chansons qu'elle écoutait avec ses anciens amis.

« Il y a des chansons qui me font penser à beaucoup de monde, à d'anciens copains, parce que j'ai beaucoup changé, avant je ne traînais pas avec les mêmes gens qu'aujourd'hui, je trouve que j'ai changé de personnalité, comparé à 2 ans avant. » (Sandrine, n° 33)

d) Se débrouiller, s'entraider

L'attachement aux pairs s'exprime également dans la solidarité qui se manifeste entre adolescents. L'entraide ainsi que le rapprochement entre pairs permettent de faire face à des problèmes difficiles à résoudre ou facilitent l'adaptation dans un contexte peu familial.

Grégoire qui, jusqu'à présent, a vécu avec ses parents, se réjouit d'aller en internat et compte sur ses amis pour l'aider à vivre cette situation.

« Cela ne me dérange pas de quitter la maison. Je sais que l'année prochaine, je serai en internat. Je pense que je préférerai l'internat. Je serai tout seul, avec des copains, je me débrouille et tout. Il faudra que je m'organise, que je me réveille à telle heure le matin. On pourra s'entraider entre copains... des trucs en classe, que le copain nous explique. » (Grégoire, n° 3)

Angèle et sa bande d'amies parlent régulièrement entre elles de leurs soucis respectifs. La résolution des problèmes et le soutien mutuel font partie des bases sur lesquelles se construit l'attachement de ces adolescentes entre elles. Elles sont souvent ensemble, mangent et dorment les unes chez les autres.

« Ou on révise nos leçons ensemble ou bien, quand on a des exposés, on les fait ensemble. On s'aide parce que, y'en a qui sont meilleures en maths, alors quand on a des devoirs à la maison, y'en a qui aident les autres, on s'aide mutuellement pour que ça soit plus facile après... Bon, si un garçon passe, on donne notre avis sur lui... ou bien des problèmes que l'on rencontre avec eux [les garçons], on

essaye de les résoudre ensemble, et puis on parle aussi des parents... si on a des disputes à la maison... » (Angèle, n° 31)

Le soutien entre adolescents va bien évidemment dans les deux sens : il y a celui que l'on reçoit de ses amis et celui qu'on donne. Lyra (41) s'est rapprochée d'une amie qui avait des gros problèmes familiaux et lui a apporté ainsi un peu de soulagement. L'amitié qui lie Sandrine (n° 33) et sa copine repose également sur l'entraide. Elles peuvent compter l'une sur l'autre pour faire face aux difficultés.

« Il y a une fille dans la classe que je peux considérer comme une amie. Dès que j'ai un problème, elle sera toujours là, quoi, elle ne me laissera jamais tomber. » (Sandrine, n° 33).

e) Apprendre, s'initier

Côtoyer ses pairs, c'est aussi faire des expériences avec eux, s'initier à toutes sortes de choses : apprendre à faire de la « mob » ou de la musique ou encore apprendre à se connaître soi-même.

Sandrine (n° 33) apprécie tout ce qui est nouveau et se réjouit de recevoir des cours de mobylette donnés par son frère.

« Mais mon frère a une mobylette. Elle est en panne, mais il m'a dit qu'il me la prêterait quand elle marcherait à nouveau. Elle commence à rouler, il me l'a passée pour que je l'essaye, il va me donner des cours... Je suis contente, ça va me faire connaître autre chose. » (Sandrine, n° 33)

Pour Charlène (n° 35), c'est l'intégration aux soirées dansantes par le biais des amis de son cousin qui lui permet de vivre des divertissements restés jusque-là inaccessibles.

« Je ne suis jamais allée dans une disco mais ils veulent m'emmener... En fait ils ont environ 17 ans. Ils ont quand même 2 ans de plus que moi, ils sont déjà allés dans des discos. » (Charlène, n° 35) .

L'apprentissage, pour ces jeunes, consiste également à comprendre des choses les concernant à travers le regard des autres. C'est en réaction aux remarques de ses amies sur sa manière d'être qu'Angèle (n° 31) cherche à se changer.

« Parfois on me dit que je suis trop généreuse : je n'arrive pas à refuser quelque chose... On ne me demande pas grand-chose, un chewing-gum, un bonbon, j'en ai toujours, et bien je n'arrive pas à refuser, parce que j'ai l'impression que l'on me fera la tête si je dis non et c'est ce qui arrive, et c'est généralement celles qui ne sont jamais avec nous qui demandent. » (Angèle, n° 31)

f) Echanger, se faire des confidences

Etre proche des pairs, c'est partager des choses intimes ou échanger sur le mode de la confiance. La dimension privée et secrète de leurs relations renforce les liens entre adolescents.

Charlène (n° 35) a ce rapport particulier avec son cousin et ses amis. En lui racontant leurs histoires de coeur, ces garçons lui montrent la confiance qu'ils lui font.

« Ils me parlent de leurs copines et je suis au courant tout le temps. Et ils sont ouverts. En tout cas je sais qu'ils ne diront rien sur ce que je dis, ils ne vont pas aller répéter ce que je dis et j'habite à côté de mon cousin, et c'est surtout à lui à qui je parle, on se raconte un peu tout et on le garde pour soi. » (Charlène, n° 35)

Les copains de Sophia occupent aussi une grande place dans sa vie. Ils sont pour elle un encouragement face aux contraintes du quotidien. Sophia explique qu'elle veut préserver leur amitié, alors même qu'il est prévu qu'elle déménage dans les mois qui viennent.

« Au collège, c'est pas terrible. Heureusement qu'il y a des copains, parce que je ne sais pas ce qu'on ferait... Quand je serai à Genève, on ne se verra plus tous les jours, mais on se téléphonera toujours. On ne va pas couper les ponts. » (Sophia)

Se confier, c'est dire aux autres ce que l'on ne veut pas montrer aux parents, c'est se créer un univers de secrets qui ne concerne que les pairs. Sandrine (n° 33) ne conçoit pas de raconter ses amours d'adolescente à ses parents.

« Si jamais je rencontre un garçon et qu'il me plaît, je ne dis pas à mes parents qu'il me plaît, je leur dis que c'est un ami... Je dis à mes parents que j'ai rencontré un garçon, mais je leur dis pas que je l'aime et tout... Des trucs comme ça, je le confierais plutôt à mes amis et à mon frère, pas à mes parents. » (Sandrine, n° 33)

3. Concilier les relations avec les pairs et les contraintes de la vie de famille

Les adolescents qui construisent leur monde en relation avec leurs pairs restent bien sûr attachés simultanément à leur famille et ils évoquent aussi le temps passé en famille, qu'il s'agisse des repas, des conversations ou des loisirs. Cependant, une question est récurrente dans leurs propos : celle de savoir comment articuler les exigences de la vie familiale avec la priorité qu'ils assignent aux relations avec leur groupe d'amis. Lorsque les enfants bénéficient d'une très grande confiance de la part de leurs parents, cette conciliation ne fait pas problème ; au contraire, si les parents se montrent plus méfiants à l'égard du groupe, on observe davantage de négociation entre enfants et parents.

Jérémie et Augustine, par exemple, n'ont pas de difficulté pour obtenir de leurs parents ce qu'ils souhaitent, en particulier les autorisations nécessaires pour rejoindre leur groupe d'amis. Jérémie (n° 36) apprécie ses parents et le temps consacré à la famille lui est précieux. Ses parents ne sont « pas trop autoritaires », selon ses propres dires, et ne lui imposent pas de contraintes. Il explique que s'il modifie ses projets à la dernière minute, pour aller avec ses copains voir les magasins et manger en ville, cela ne suscite pas d'opposition chez ses parents.

Augustine (n° 34) obtient aussi ce qu'elle veut, mais sur un arrière-plan de mésentente familiale. Elle impose les horaires qu'elle souhaite.

« Je peux rentrer quand je veux maintenant. Au début, j'avais une heure de rentrée, mais ma mère s'est habituée. » (Augustine, n° 34)

En fait, Augustine fait ce qu'elle veut, mais regrette que les conflits familiaux empêchent les relations avec ses parents. Elle n'a que peu d'intimité avec sa mère et ne peut pas se confier à elle. Elle considère que son père manque d'attention à son égard. Dans ces conditions, le groupe de pairs apparaît comme un refuge. Augustine sent bien que ses amies ont la possibilité d'aborder des sujets de conversations délicats avec leur mère, ce qu'elle regrette de ne pouvoir faire dans sa famille.

« Avec mon père, des fois on ne s'entend pas du tout. C'est un chasseur et moi je suis plutôt écologiste comme il dirait. Je n'aime pas le fait qu'on prenne du plaisir à tuer des animaux... Mon père ne s'intéresse pas beaucoup à ma scolarité. Il s'en fiche un peu... Avec ma mère on ne peut pas trop parler de garçons parce que, comme je dis, elle a raté sa vocation de nonne... (rires). Au niveau sexualité, elle est assez coincée. Moi j'ai des copines qui ont leur mère qui les emmène chez le gynécologue, mais avec ma mère, c'est difficile de gérer ces choses-là... On a des caractères différents. Parfois, je la taquine, mais c'est rare qu'on s'engueule. On s'engueule à propos de l'école. Elle dit : 'Tu n'y arriveras pas'. » (Augustine, n° 34)

D'autres adolescents engagent avec leurs parents toutes sortes de négociations pour obtenir la possibilité de faire ce qu'ils souhaitent avec leur groupe d'amis.

Charlène (n° 35) entretient une bonne relation avec sa mère qui aime être au courant des histoires de sa fille. Celle-ci négocie les sorties contre des résultats scolaires satisfaisants. Dès lors que Charlène satisfait à ces exigences maternelles, elle peut vivre librement ses histoires à l'extérieur de la maison.

« Ma mère, ça va. Elle me laisse bien sortir quand même, si je lui demande, si ça marche bien à l'école et si j'ai de bonnes notes. » (Charlène, n° 35).

Lyra (n° 41) est proche de sa soeur et de son frère qu'elle considère d'ailleurs comme son meilleur ami. Elle est la cadette et jongle avec les heures de rentrée fixées par ses parents afin de profiter des sorties auxquelles ses frère et soeur l'emmènent.

« Il y avait la vogue cette année, et j'ai demandé à mon père si je pouvais rentrer à minuit, il a dit oui, ma mère a dit 23 heures, alors je suis rentrée à 23 heures 30... (rires). En fait, mon père a confiance en moi et ma mère est plus mère poule. Elle avait fait la petite dernière pour qu'elle reste avec elle, et en fait je suis les grands...(rires). » (Lyra, n° 41)

Les parents d'Alix (n° 10) exercent un certain contrôle sur ses allers et venues. Alix considère qu'elle a de bonnes relations avec ses parents mais ressent néanmoins ce

contrôle comme une brimade lorsqu'elle se compare à des amies qui bénéficient de davantage de liberté.

« Maintenant ils m'ont dit que je pourrais sortir des fois et tout, mais enfin avant je trouvais injuste que des copines aillent tous les samedis soirs à des soirées et que moi je n'aie pas le droit. » (Alix, n° 10)

La solution mise en oeuvre par Grégoire (n° 3) afin d'éviter les conflits potentiels et de maintenir le contact avec ses parents est d'accepter leurs injonctions tout en leur mentant de temps en temps.

« Je m'entends vachement bien avec mes parents. Je leur dis presque tout. Je leur mens des fois, mais je ne préfère pas. Si je ne leur mens pas et que je leur dis un truc qui ne leur plaît pas, ils m'engueulent. Mais après cela se passe mieux, si je leur ai dit la vérité. » (Grégoire, n° 3)

4. Vers l'autonomie

Etroitement liés à leurs pairs et encore proches de leur famille, ces adolescents sont également à la recherche de projets personnels qui s'expriment notamment lorsqu'on les interroge sur leur manière d'envisager leur avenir professionnel. Sans détailler les propos qu'ils tiennent à ce sujet, on citera certains d'entre eux. Charlène (n° 35) a des idées précises sur ses désirs professionnels, elle sait que les langues l'attirent et c'est dans cette voie qu'elle veut se diriger. Angèle (n° 31) aime particulièrement le français et la littérature, elle voudrait devenir avocate. Elle dit avoir une forte personnalité et n'hésite pas à tenir tête à ses parents lorsqu'elle est en désaccord avec eux.

« Je pense qu'il faut laisser les Algériens en France, il y'en a qui sont nés en France, donc qu'ils restent ici, mais c'est sûr que ceux qui font des attentats, le FIS, tout ça, il faut les punir, mais bon, mes parents disent qu'ils ne sont pas trop pour ça... Ils ne sont pas racistes, mais ils disent qu'ils prennent le travail et que nous on n'en a pas, et ils pensent que si un Arabe a fait une bêtise, ils sont tous comme ça... Je ne suis pas du tout d'accord avec eux, alors j'ai essayé quelquefois d'aborder le sujet, mais maintenant je sais que ça ne marche pas. » (Angèle, n° 31)

Grégoire (n° 3) est partagé entre le désir d'entrer tôt dans le monde du travail, dans lequel il pense pouvoir se débrouiller, et le plaisir d'être avec ses amis. Il aimerait faire une formation d'ébéniste et que son métier lui laisse le temps de continuer la musique avec ses amis. Lorsqu'il parle de son entrée en internat l'année prochaine, il évoque l'indépendance par rapport aux parents que ce projet suscite.

C. Des adolescents qui « savent ce qu'ils veulent »

De nombreux adolescents parmi ceux qui ont été interrogés se définissent en mettant en avant le projet de vie qui leur est propre. La référence aux parents ou au groupe d'amis est estompée chez eux, tandis que passent au premier plan leurs envies, leurs désirs et leurs intérêts personnels. Ces adolescents disent rarement « nous » ou « on » dans les propos qu'ils tiennent, mais emploient surtout le « je ». Ils s'expriment ainsi sur toutes les questions qu'ils évoquent, qu'il s'agisse de la famille, de l'école ou des amis. Cette capacité de se définir par rapport à soi-même dans différents domaines de la vie est caractéristique des adolescents qui seront étudiés maintenant.

Il existe différentes manières d'affirmer son autonomie. Certains adolescents le font en développant un ensemble d'opinions et d'attitudes qui marquent leur indépendance. Ils évaluent leur entente avec leurs parents et amis, de même que leurs relations avec les professeurs. Ils s'expriment également sur des sujets plus généraux comme les questions de société ou encore les relations interpersonnelles. D'autres adolescents font surtout référence à une passion qui leur est propre. Tout se passe comme si un intérêt unique pouvait organiser l'ensemble de leur vie et donner un sens à toutes les relations qu'ils ont et à toutes les activités qu'ils font. On illustrera successivement ces deux manières de faire valoir son individualité.

1. L'affirmation de soi à travers une diversité d'activités et d'opinions

Que l'on parle de leur famille, de l'école, de leurs loisirs, de la santé ou que l'on fasse appel à leur manière de se décrire, un premier ensemble d'adolescents se positionnent toujours en faisant référence à eux-mêmes, à leur projet personnel, à leurs envies et plaisirs, à leurs opinions et émotions. Avant de détailler les manières dont ils s'expriment, on évoquera l'exemple de Bérénice (n° 20) pour montrer comment ces prises de position s'articulent chez l'une d'entre eux.

Bérénice (n° 20) aborde tous les sujets en témoignant d'une grande capacité d'analyse des situations, d'une autonomie de jugement et de décision.

Avec ses amis, par exemple, Bérénice gère les relations en étant très proche d'eux sans pour autant renoncer à ses opinions. Elle a deux cercles d'amis : ceux qui pratiquent l'équitation d'une part, et d'autre part les camarades de classe avec qui elle sort en soirée. Elle a également une amie « sérieuse » avec qui elle échange ses histoires intimes et une autre « extravagante » avec laquelle elle aime bien passer des moments de loisirs.

« En fait, je suis entre deux milieux. Je traîne avec des gens qui font des soirées jusqu'à six heures du mat. Il y a de l'alcool, des cigarettes, et tout. Et puis d'un autre côté, je traîne avec ceux de la classe qui font des soirées qui durent jusqu'à 11 heures, où en fait il n'y a ni alcool ni rien, quoi. Je suis entre les deux. »
(Bérénice, n° 20)

Tout en accordant beaucoup d'importance au fait d'être entourée, Bérénice ne se laisse pas pour autant influencer par les opinions de ses amis. Elle assume les divergences qui les séparent. Elle n'hésite pas à mettre en avant son avis, sans dénigrer celui de ses amis,

et affirme ainsi son individualité à travers ce qu'elle aime ou n'aime pas. Cela se marque, par exemple, dans son opinion à propos de la cantine.

« Je mange toujours à la cantine. Mais j'aime bien la cantine. Je ne sais pas, il y en a qui disent toujours, c'est mauvais. Bon ils ne peuvent pas faire des trucs excellents, je ne sais pas. Mais la cantine j'aime bien, et puis en plus on est entre copains. » (Bérénice, n° 20)

En ce qui concerne le travail scolaire et le choix d'une orientation dans ses études, Bérénice se montre très soucieuse de prendre ses décisions elle-même. Elle a de la facilité dans les études, ce qui lui permet d'envisager différentes professions : pharmacienne, pédiatre, professeur de mathématiques. Elle a fait un stage en pharmacie pour tester son intérêt pour cette profession. Lorsqu'elle décrit son stage, elle évoque non seulement les tâches pratiques qu'elle a faites, mais également ses impressions par rapport à l'ambiance et aux relations avec ses collègues. Cette expérience, qu'elle juge intéressante, lui a permis de conclure que le travail et l'ambiance dans une officine ne lui convenaient pas et qu'elle doit s'orienter autrement.

« Je voudrais faire première S, parce que j'aime mieux les maths que le français. Pendant un temps, je voulais faire pharmacienne et j'ai fait un stage en pharmacie, et vraiment ce n'est pas le truc qui me convient. C'est trop mou, je trouve. C'est toujours la même chose, et puis il ne faut pas parler trop fort, je n'aime pas. Un temps, j'avais pensé à pédiatrie, mais là, en ce moment, ça me dit bien d'être prof de maths, parce qu'il y a les vacances, mais, bon, je ne sais pas. » (Bérénice, n° 20)

Dans les relations avec sa famille, Bérénice sait reconnaître ses besoins et les limites de ce qu'elle peut demander et négocier. Elle a une relation privilégiée avec son frère. Il l'emmène à des soirées, lui présente sa bande d'amis et Bérénice s'entend particulièrement bien avec sa copine.

Par contre, ses relations avec ses parents sont souvent difficiles. Elle analyse les conflits familiaux en faisant référence à son âge qui la rend moins indulgente à l'égard de ses parents et de la discipline qu'ils veulent imposer. Elle veut se démarquer de leurs opinions et avoir des rapports d'adulte à adulte, surtout avec sa mère.

« On parle bien... enfin quand ils ne m'énervent pas. C'est vrai, on discute bien. En ce moment, on discute plutôt de politique... Je ne voulais pas me faire influencer par mes parents... Les parents veulent que les enfants soient pareils. Mais justement, je ne veux pas me faire influencer... » (Bérénice, n° 20)

« Ma mère est toujours en train de me dire, je ne sais pas, par exemple, elle m'appelle ma petite chérie, alors que c'est pour débarrasser la table. Alors ça, ça m'énerve, et puis des choses comme ça. Oui, c'est vrai, ils exagèrent un peu, mais c'est comme ça. » (Bérénice, n° 20)

Bérénice explique que ses parents ont une confiance relative dans sa capacité de s'autogérer. Ils l'autorisent, par exemple, à sortir le soir mais sous certaines conditions

que Bérénice accepte. Il lui semble normal d'obéir à ses parents bien que cela lui pèse par moments. Elle reconnaît cependant que leur rôle est de veiller sur leurs enfants.

« Je pense qu'il me font confiance, mais pas trop quand même, parce que, par exemple, quand je vais à une soirée, je n'ai pas le droit de rentrer après minuit, parce qu'ils ont peur que je fasse des bêtises. Mais bon, ça c'est des parents, je pense... Je trouve ça normal, mais ça m'énerve, parce que j'aimerais rester plus tard, mais en fait je trouve que c'est normal qu'ils ne me laissent pas jusqu'à six heures du mat. Mais ça m'énerve des fois, parce que je suis toujours la première à partir d'une soirée. » (Bérénice, n°20)

Enfin, bien qu'elle fasse état d'une complicité assez importante avec sa mère, Bérénice tient à ce que celle-ci reste à l'écart de ses histoires de coeur.

« Ma mère, des fois, elle essaie de me demander si j'ai un petit copain, ou des choses comme ça. C'est une sorte de jeu, puisque ça a toujours été comme ça. J'ai remarqué dans la famille, les enfants ne disent jamais s'ils ont un petit copain, une petite copine, et les parents ils embêtent tout le monde. » (Bérénice, n° 20)

On évoquera maintenant la manière dont les garçons et les filles qui, comme Bérénice, donnent la priorité à leurs intérêts et à leurs choix personnels, les font valoir de toutes sortes de manières différentes.

a) Des jeunes qui se décrivent en ne se référant qu'à eux-mêmes

Pour parler de leurs sentiments les adolescents dans ce groupe ne cherchent pas à se comparer à d'autres ni à s'appuyer sur des références extérieures. C'est à travers ce qu'ils sont, à travers leur personnalité, leur caractère ou leur humeur du jour, qu'ils construisent l'image qu'ils donnent d'eux-mêmes dans l'entretien.

Marie (n° 59), par exemple, parle d'elle-même avec aisance. Elle connaît son caractère : elle se dit d'un tempérament studieux et consciencieux qui la rend différente des autres sans lui causer pour autant des difficultés. Elle analyse sa personnalité à travers sa manière de faire son travail scolaire : elle fait tout pour réussir afin de ne pas se trouver devant un échec qu'elle ne tolérerait pas.

« Je suis une très bonne élève. Je travaille bien, mais je m'en donne les moyens. Je ne peux pas supporter de ne pas avoir de bonnes notes. D'ailleurs, on me reproche assez souvent de trop travailler, d'être bien organisée. Dans la classe, on dit que je suis très ennuyeuse et très polie. Je pense que je suis quelqu'un de très ouvert et comme je m'intéresse à tout, je pose des questions, et il n'y a pas de problèmes.... Il y en a qui me voient comme une intello. Moi, je suis perfectionniste, mais je n'ai pas l'impression que je travaille, j'ai l'impression qu'il y en a qui travaillent plus que moi. Je ne supporte pas d'avoir une mauvaise note, je ne supporte pas la défaite. » (Marie, n° 59)

Marie s'est rendu compte que sa réputation « d'intello » et de garçon manqué risquait de la marginaliser et de l'empêcher de faire ce qu'elle avait envie de faire. Elle a décidé de changer et a amélioré son aspect physique. Ce changement illustre bien la manière dont elle est attentive à la position qu'elle veut occuper dans le monde qu'elle se construit.

« Jusqu'en cinquième à peu près, j'étais vraiment un garçon manqué. D'ailleurs, je joue très bien au foot... Mais je me suis rendu compte que ce n'était pas dans mon intérêt. Je n'aimais pas qu'on me voie comme une intello, et en plus, comme un garçon manqué, ça non, c'est trop. Donc, j'ai essayé... je me suis féminisée... Je crois que j'ai bien réussi... bon c'est pas encore parfait, mais bon... Je me suis fait influencer car depuis deux ans seulement, la buraliste m'appelle 'jeune fille'. Avant on m'appelait 'jeune homme'. J'aimais bien, mais au bout d'un moment, ça suffit. » (Marie, n° 59)

Une autre élève, Laure (n° 68), se présente comme quelqu'un de susceptible qui ne supporte pas qu'on lui fasse n'importe quelle réflexion.

Laure : « J'ai un caractère de cochon. Je me mets en colère pour un oui ou pour un non.

Question : Pourquoi ?

Laure : Pour rien en fait... parce qu'on me fait une réflexion déplacée que je n'apprécie pas. »

Monique (n° 62) a perdu sa mère il y a un an et assume depuis lors beaucoup de responsabilités domestiques, ce qui renforce l'aspect mature de sa personnalité.

Monique : « J'ai plutôt la tête sur les épaules... je n'ai pas un caractère facile, je suis assez dure quand même.

Question : Vis-à-vis de toi-même ?

Monique : Oui, moralement.

Question : Et physiquement, tu te vois comment ?

Monique : Je me trouve trop forte, ça a toujours été ainsi. » (Monique, n° 62)

Eva (n° 57), de son côté, dit d'elle-même : « Je suis active, j'ai très mauvais caractère. Quand j'ai quelque chose à dire, je vais le dire ».

Quant à Clotilde (n° 79), elle porte un regard critique sur elle-même.

Clotilde: Je suis secrète comme dirait ma mère. Je bouge tout le temps. Mais bon, maintenant, j'ai grandi un peu. Et puis, je suis gaie quand même.

Question : Vous êtes optimiste aussi ?

Clotilde: Trop même, je crois, parce que pour moi, tout va bien.

Question : Alors quelquefois, ça ne va pas si bien que ça ?

Clotilde : Ah non, tout ne va pas trop bien.

Question : Il y a des choses qui changent pour vous ?

Clotilde : Je ne suis pas assez mature. Je suis encore un bébé. »

b) Des jeunes qui évaluent leurs performances scolaires et ont des projets personnels

L'aptitude à juger ses propres capacités scolaires et à prendre des décisions en conséquence est un autre indicateur de l'autonomie dont font preuve ces adolescents en ce qui concerne l'école et leurs projets d'avenir. Cette aptitude, déjà mise en évidence chez Bérénice, se retrouve chez d'autres adolescents de ce groupe.

Léa (n° 67), par exemple, reconnaît ses faiblesses au collège et elle y fait face en décidant de redoubler son année.

« Au deuxième trimestre, j'ai dit que je redoublais, alors j'ai pas fait grand-chose au troisième trimestre. C'est moi qui ai voulu redoubler parce que je ne me sentais pas à un niveau assez fort pour passer en seconde. » (Léa, n° 67)

De même, François (n° 1) admet que ses résultats médiocres reflètent ses lacunes. Il pense qu'un redoublement lui permettrait de reconstituer certaines bases qui lui ont échappé. Même situation pour Monique (n° 62), qui envisage aussi de redoubler car elle estime que ses résultats en anglais ne sont pas assez bons, elle en a discuté avec son père, mais c'est elle qui a pris la décision.

Monique : « Je vais redoubler ma troisième parce que là, pour atteindre le niveau en anglais...

Question : C'est toi qui le veux ?

Monique : Oui, parce que cette année, il y a eu beaucoup de changements, tout ça. Mon père est d'accord. »

Audrey (n° 52) réalise bien qu'elle ne s'investit pas à fond dans le collège et elle le dit. L'école l'intéresse néanmoins et elle essaie d'établir des relations personnelles avec les enseignants.

« Y'a pas grand-chose à dire... peut-être que je ne bosse pas assez ! Disons que je peux bosser plus que j'en fais. Je ne fais pas tout mon possible, quoi ! On me dit souvent que je suis rigolote, alors bon... » (Audrey, n° 52)

Elle a beaucoup de plaisir à discuter avec certains professeurs qui ne cherchent pas à entretenir une relation d'enseignant à élève mais qui la considèrent comme une adulte. Elle apprécie le contact avec des personnes ouvertes et plus âgées qu'elle :

« Avec eux, c'est vraiment un travail en collectivité. C'est un rapport un peu plus de personne à personne et pas seulement comme des élèves à qui on doit bourrer le crâne de trucs. Je trouve qu'il n'y a pas assez de profs qui ont ce type de relation. » (Audrey, n° 52)

Marie est également très exigeante dans ses relations avec les professeurs. Elle est curieuse intellectuellement, elle les sollicite beaucoup pour avoir toujours plus de connaissances.

« Etant donné que je demande toujours plus, moi c'est plutôt une relation du genre : 'Je vous demande quelque chose, répondez-moi, je vous demande de me donner plus que ce qu'ils donnent à la classe'. » (Marie, n° 59)

Les adolescents de ce groupe sont plusieurs à savoir déjà ce qu'ils envisagent de faire à l'issue de leur scolarité. Le projet professionnel de Léa (n° 67) est assez précis : elle veut être gendarme, l'idée lui vient d'un de ses cousins. Elle s'est renseignée sur les études à faire. Monique (n° 62) comme Laure (n° 68) voudraient devenir assistantes sociales. Séraphin (n° 7) veut faire de l'informatique, il se dit « assez fou de ça ».

Même si les projets professionnels ne sont pas toujours clairs, ces adolescents se projettent déjà dans la vie adulte. Ils se montrent soucieux de leur vie professionnelle future. C'est le cas de Solange (n° 78) qui veut avoir un métier, car elle ne veut pas faire comme sa mère qui est au foyer, sans atouts professionnels.

c) Parler des amis en montrant qu'on les choisit

Ces adolescents montrent encore leur autonomie dans le choix de leurs amis. Ce qui les caractérise, c'est cette capacité de sélectionner leur entourage de pairs en fonction de leurs intérêts, en conservant une certaine distance entre eux et leurs amis.

Léa (n° 67) a redoublé son année mais elle continue à voir ses anciens camarades de classe. Elle ne s'entend pas très bien avec ses nouveaux condisciples, avec lesquels elle ressent un certain écart au plan de la maturité : « Ils n'ont pas le même caractère, dit-elle, on ne pense pas les mêmes trucs ».

Audrey (n° 52) discute beaucoup avec ses amis de leurs problèmes et les soutient dans leurs difficultés.

« S'ils ont des problèmes avec leurs parents, si les parents divorcent, tout ça, on en parle un peu. S'ils s'inquiètent, on les rassure. C'est un soutien. C'est important de pouvoir le faire. Justement, mes deux amis, ils ont tous les deux des problèmes familiaux : parents divorcés. Dès le matin, dès qu'ils arrivent, on voit un peu la tête qu'ils ont. On dit : 'Bon alors, qu'est-ce qui s'est passé ?' On en discute quoi ! On veut les rassurer si vraiment c'est grave. » (Audrey, n° 52)

Séraphin (n° 7), comme Bérénice, a des amis dans différents cercles, à l'école et dans son village.

« Au collège, on est toujours avec les mêmes, toujours ceux de la classe, toujours en groupe et puis ceux du village, je les rencontre aussi au collège, ainsi que chez moi. » (Séraphin, n° 7)

Quant à Laure, elle fait une différence entre les « amis » et les « copains ». Ce qui compte, c'est de pouvoir avoir un échange intime avec certains. Elle fait aussi la différence entre les discussions qu'elle a avec ses amis et celles qu'elle a avec ses parents. Elle fait la part des choses en montrant ce que chaque relation lui apporte.

« Je me suis fait des amis en classe ou avec des fils de collègues de ma mère. Je fais la différence entre les copains et les amis. Il y a des copains à l'école et des amis... Mes grands amis, je ne pense pas qu'on parle de choses très précises. Quand on parle, on parle de choses variées. Bon, c'est sûr, on ne se met pas à parler de la Bosnie. On en parle assez avec nos parents, donc on essaie de ne pas trop en parler avec les amis. Avec eux, on peut parler des problèmes qu'on a avec nos parents, des problèmes qu'on a à l'école, des problèmes que l'on a entre nous, comment on réagit par exemple sur un film qu'on est allés voir, on discute de ce qui est commun en fait. » (Laure, n° 68)

d) Parler de la famille en montrant qu'on existe

La famille est bien présente dans les discours que tiennent ces adolescents qui font valoir leur autonomie, mais d'une façon qui leur est encore une fois spécifique. En effet, c'est en se tournant vers eux-mêmes, en comparant leurs opinions à celles de leurs parents et en faisant référence à leur propre personnalité que ces adolescents décrivent la situation familiale. Tout se passe comme si la famille occupait une place importante dans la construction de leur univers, à la condition qu'ils puissent y occuper une place bien à eux.

Marie (n° 59), par exemple, entretient une bonne relation avec ses parents. Ceux-ci lui font part de leur avis sur ce qu'elle fait. Marie, selon ses propres dires, n'est pas toujours d'accord avec cet avis, mais elle l'écoute, puis fait comme elle l'entend.

« Lorsque je veux aller au cinéma, je dis à mes parents quel film c'est. Ils vont donner leur avis, mais ils ne vont pas m'empêcher de voir les films. Si je vois sur Canal Plus *La Nuit des morts-vivants*, ils ne me disent pas : 'Il ne faut pas que tu regardes ça'. Je le regarde quand même. J'ai le droit de regarder les films comme *Les Nuits fauves* ou *Le Silence des agneaux*. Mon père trouve que c'est un film très violent, moi je ne trouve pas, alors on en discute, il n'y a pas d'interdiction pour regarder le film. » (Marie, n° 59)

Lorsqu'elle veut sortir, elle se débrouille pour dormir chez des amies dont les parents sont moins réticents que les siens en ce qui concerne les sorties nocturnes.

« Pour les sorties du soir, là mes parents sont un peu plus conservateurs parce que les boums, les sorties, les soirées, bon il n'y en a pas beaucoup en ce moment, mais sinon j'arrive, je m'arrange pour dormir chez la personne, donc il n'y a pas de problème de couvre-feu. » (Marie, n° 59)

Marie pense qu'il est important de discuter sur des sujets divers avec son père mais pour autant que cela ne déborde pas sur des conflits. Elle préfère mettre de côté certaines de ses opinions plutôt que de les imposer et voir la relation se dégrader.

« En ce moment, je me bats avec mon père parce que je n'aime plus regarder les matchs de foot avec lui. Sinon, des conflits dans la conversation, pas tellement. Je pense qu'on discute de beaucoup de choses, entre autres de la politique, tout ça, et à ce moment-là, on donne son point de vue, mais les conflits, je les mets en veilleuse, je n'ai pas envie de me brouiller avec mes parents. Si je veux quelque chose, j'essaie de l'avoir, mais jusqu'à un certain point. » (Marie, n° 59)

Monique (n° 62) vit avec son père, sa mère étant décédée, et assume, comme on l'a dit, la plupart des tâches domestiques. De ce fait, elle vit presque une vie d'adulte.

Question : « Vers quelle heure te couches-tu ?

Monique : Vers 22-23 heures.

Question : Pour faire tes devoirs ?

Monique : Non, parce que mon père rentre tard et comme c'est moi qui m'occupe de la cuisine et tout ça, si on veut se parler...

Question : Et de quoi parlez-vous ?

Monique : On parle chacun de sa journée et, de temps en temps, de la famille. »

Monique explique que son père la laisse assez libre tout en restant vigilant par rapport à sa scolarité et à ses fréquentations. Il l'associe aux décisions à prendre.

Monique : Il est assez ouvert et quand on a une décision à prendre, on la prend tous les deux, il ne fait jamais rien sans m'en parler.

Question : Par exemple ?

Monique : Les week-ends, les vacances, on va déménager... Il m'a demandé si je préférais un appartement ou une maison, si je préférais les alentours de la ville ou dans le centre, et puis il veut que je vienne avec lui pour choisir. »

Léa (n° 67), dont les parents sont agriculteurs, prend ses responsabilités au sein de la famille en faisant sa part de travail.

« Moi, j'aide mon père à charrier le grain l'été... Cela va faire deux ans, parce qu'avant, ils ne voulaient pas me laisser toute seule sur la route avec une benne. » (Léa, n° 67)

Elle a une bonne relation avec sa mère, à qui elle se confie facilement et qui lui fait confiance également.

Léa : C'est moi qui choisis mes vêtements et je me les achète avec l'argent de poche. Cela dépend des fois, car ma mère parfois me dit: 'Non, je t'achète ça'. Mais souvent c'est moi qui choisis, ma mère ne s'occupe jamais de ça !

Question : Elle va dans les boutiques avec toi ?

Léa : Oui, mais elle me donne les sous. Elle choisit pour elle et moi pour moi. »

Solange (n° 78) gère la prévention des problèmes cardiaques de son père qui a déjà fait trois infarctus. Elle se sent particulièrement responsable de son père depuis qu'elle lui a porté assistance lors de son dernier infarctus et qu'on lui a confié pour tâche de lui administrer ses médicaments.

Question : « Aujourd'hui tu as des craintes par rapport à ton père ?

Solange : Oui, il y a toujours des risques. Enfin, il ne prenait plus ses médicaments à vie, il avait arrêté et puis maintenant, il les reprend, je suis un peu une infirmière parce que c'est moi qui lui donne ses médicaments.

Question : Tu as une responsabilité alors ?

Solange : Oui, je fais attention, c'est jamais lui qui les prend, ni mes soeurs ni ma mère, c'est toujours moi.

Question : C'est un souci pour toi ?

Solange : Oui, je veux dire, cela peut arriver. »

e) Desjeunes qui évoquent leurs loisirs en se référant à leurs plaisirs et désirs

Ces adolescents évoquent leurs loisirs sous l'angle du bien-être que ceux-ci leur procurent. Lorsqu'il s'agit de prendre une décision, pour commencer une activité, la poursuivre ou l'arrêter, ils font des choix qui reflètent leur motivation personnelle ou leur propre plaisir.

Solange (n° 78) va bientôt pouvoir exercer les sports qui lui plaisent dans un lieu nouveau proche de chez elle.

« Ils viennent juste d'ouvrir une salle de sport, alors je vais y aller... J'aime bien le judo et la musculation aussi. » (Solange, n° 78)

Séraphin (n° 7) pratique de nombreux sports avec des amis ou en famille. Ce qui l'attire dans le sport, c'est le fait de se faire du bien, de dépenser son énergie et de se défouler.

« Je ne suis pas inscrit dans un club de sport, mais je fais beaucoup de sport. Par exemple, avec des gens de mon village, je fais du base-ball, du foot. Des fois, on fait des tours en vélo, des pique-niques. On fait un peu de tout, c'est assez varié... J'aime le sport, c'est inné, et puis, j'aime bien me dépenser, me défouler et je ne sais pas, c'est pour moi quoi ! » (Séraphin, n° 7)

Monique (n° 62) a arrêté le violon après 6 ans de pratique. Elle a pris elle-même cette décision, parce qu'elle « en avait marre ».

Solène (n° 45) a beaucoup d'activités qu'elle a choisies elle-même.

« Je fais du tennis, du piano, du solfège, l'année prochaine je voudrais bien faire de la natation parce que le tennis est mauvais pour le dos, j'aurais bien aimé faire un sport collectif » (Solène, n° 45)

Audrey (n° 52) suit ses désirs, elle choisit ses vêtements au jour le jour, selon son humeur. Elle n'a pas de contraintes et ne suit pas de règles spécifiques.

« Comment je m'habille ! Bah, c'est selon mes envies. Si j'ai envie de mettre du marron, je mets du marron. Bon, aujourd'hui, j'ai choisi de m'habiller comme ça parce que j'avais envie de mettre cette jupe et puis ces collants, mais bon... en général, ça ne dépend pas du temps, enfin si quand même. » (Audrey, n° 52)

2. Des adolescents qui se construisent autour d'une passion

Parmi les adolescents qui affirment leur autonomie, on trouve un groupe un peu à part, celui des jeunes qui construisent leur vie autour d'une passion. Dans ce groupe ne se trouvent pratiquement que des garçons. Les pôles d'intérêt sont les plus divers : le sport occupe une grande place, avec des activités variées comme le football, le cyclisme, le skate et le surf, la pêche ou la natation. D'autres adolescents se passionnent pour les domaines les plus divers, l'agriculture, la musique ou encore l'armée.

Albert (n° 2) évoque une passion qui lui tient à coeur, celle de l'agriculture, à travers laquelle il peut vivre proche de la nature, des animaux et du monde des paysans qu'il apprécie particulièrement.

« L'agriculture, je ne fais pratiquement que ça. Je ne fais pas de sport, sauf du sport à l'école... » (Albert, n° 2)

Sylvestre (n° 11) adore la pêche. Il y consacre ses week-ends et tout son temps libre depuis plusieurs années. Il apprécie le fait de pouvoir être dans la nature, dans le silence, et de ne pas être dérangé par le monde extérieur. A la question de savoir pourquoi il aime la pêche, il répond :

« Pour être dehors et des fois cela s'arrête là. Et pour être tranquille. Il n'y a rien d'autre à faire, et on peut faire ce qu'on veut. » (Sylvestre, n° 11)

Mickey (n° 43) fait des compétitions de natation et toute sa journée s'organise en fonction de l'entraînement. Il dit : « Je passe plus de temps dans l'eau que chez moi ».

Kevin (n° 23) aime la musique. Il anime des soirées 'disco' avec ses amis. Il y passe tout son temps libre, rien d'autre ne semble l'intéresser - « C'est la musique qui prend toute la place ».

Les relations de ces jeunes avec leur entourage sont souvent décrites à partir de leur passion. Les amis les plus proches, un membre de la parenté sont mentionnés car ils partagent le même intérêt. Le jeune peut avoir un échange privilégié avec cette personne.

Justin (n° 15), par exemple, a un ami d'enfance qui partage sa passion pour l'armée. Ensemble, ils discutent des derniers modèles d'avion, des programmes informatiques permettant des simulations et ils vont voir les films de guerre.

« Mon ami et moi, on est un peu branchés sur tout ce qui est l'armée. Donc le dimanche, on discute sur tout ça, les nouveautés, tout ça. » (Justin, n° 15)

Il se sent marginalisé par rapport aux autres élèves qui ne comprennent pas sa passion. Il n'en parle pas dans le cadre scolaire, ayant l'impression que les autres le trouvent étrange. Son grand-père est également passionné d'armée, et lui a offert des cours de pilotage. Justin regrette de ne pas avoir un parent proche qui appartienne à l'armée.

« Cet été je commence l'information théorique pour faire pilote privé... C'est mon grand-père, il est un fana aussi, mais bon comme il est trop vieux, il ne peut pas, donc il met tous ses efforts sur moi... Malheureusement il n'y a personne de ma famille qui travaille dans l'armée. » (Justin, n° 15)

Albert (n° 2), on l'a dit, se passionne pour l'agriculture. Ses parents ne sont pas agriculteurs. Ils possèdent un tracteur qui, selon Albert, n'est pas un « vrai » tracteur. Il s'est pris d'amitié pour un voisin agriculteur chez qui il passe une grande partie de son temps.

« Depuis tout petit, je vais chez mon voisin. C'est comme chez moi. C'est comme un oncle. Et puis je suis toujours tout seul dans les champs. » (Albert, n° 2)

Albert a également un groupe d'amis qui partagent sa passion pour l'agriculture. C'est parce qu'ils ont cet intérêt commun, qu'il peut s'amuser avec eux, aller danser ou écouter de la musique, alors que les autres camarades ne faisant pas partie de son groupe ne le comprennent pas et le critiquent.

« En général, je sors avec les mêmes et puis, on est assez paysan, quoi. On parle souvent d'agriculture, des trucs qu'on aime bien. Des fois on va à des soirées, les samedis soirs, ou autrement je vais chez mon copain, ou bien il vient chez moi. » (Albert, n° 2)

Francis (n° 18) est un passionné de cyclisme. Ses entraîneurs voudraient l'encourager à faire des compétitions, mais lui n'aime pas se comparer aux autres, il aime surtout l'entraînement en solitaire. Les amis de Francis ne partagent pas tous sa passion pour le vélo. Tantôt, ils le comprennent et en font avec lui "pour la détente", et tantôt ils se montrent critiques à son égard. Francis ne se laisse pourtant pas décourager. Son plaisir et son intérêt passent avant les problèmes qu'il rencontre dans les relations avec ses pairs.

C'est encore en référence aux activités liées à leur passion que ces adolescents décrivent les relations avec leur famille.

Selon Mickey (n° 43), la mobilisation des parents pour encourager leurs enfants dans le domaine de la natation est essentielle. Il se rend à la piscine deux fois par jour et celle-ci est distante d'une dizaine de kilomètres du village où il habite. Ses parents le conduisent,

avec son frère, à la piscine avant de se rendre eux-mêmes à leur travail. Son père s'occupe en outre de leur entraînement physique.

Mickey : « Mon père nous amène le matin à 5 heures 40. Le soir à 5 heures 30, c'est ma mère qui m'amène pour rentrer à la maison.

Question : Tes parents ont envie d'avoir des champions !

Mickey : Oui, c'est vrai ! Quand nous sommes très fatigués et que nous ne voulons pas faire de musculation, car nous faisons de la musculation à la maison, mon père nous dit : 'Ce serait bien que vous le fassiez !' Et après, nous sommes toujours contents de l'avoir fait. » (Mickey, n° 43)

Si Justin (n° 15), comme on l'a indiqué, partage peu de son intérêt pour l'armée avec ses condisciples, il peut en revanche compter sur le soutien de ses parents : avec son père, il va voir des expositions techniques, et c'est avec sa mère qu'il parle le plus souvent de son intérêt pour l'armée.

Les passions et les hobbies autour desquels ces adolescents se construisent sont non seulement perçus par eux comme des loisirs mais sont en outre présentés par certains d'entre eux comme des projets professionnels. Albert veut être agriculteur plus tard. Justin veut entrer dans l'armée. Mickey continuera la natation « jusqu'à 25-30 ans ». Francis et Célestin souhaitent devenir professeurs d'éducation physique - voire footballeur professionnel pour Célestin (n° 47). En fonction de cet objectif, soit l'école passe au second plan car elle n'est pas considérée comme indispensable, soit elle est vue comme un outil essentiel permettant d'atteindre le but professionnel recherché.

Albert (n° 2) ne cherche pas à tirer profit des connaissances scolaires et préfère faire vite ses devoirs pour se consacrer à l'agriculture. Pour l'instant, c'est le plaisir de se trouver sur le tracteur et dans les champs qui domine. L'école est reléguée au second plan, il travaille juste assez pour ne pas être ennuyé par des problèmes scolaires.

« L'agriculture c'est un métier qu'on veut, si ce n'est pas le métier qui nous plaît, ce n'est pas la peine de le faire... A l'école, je ne travaille pas, je dirais : 'Moins j'en fais, mieux je me porte'. Je ne passe pas 10 heures sur mes devoirs. Les devoirs, je les fais, et j'arrive à avoir la moyenne, c'est tout. » (Albert, n° 2)

Au contraire, Justin (n°15) attache une grande importance au travail scolaire car il sait que le niveau à atteindre pour être pilote est élevé. Le travail scolaire ne le rebute pas et il fait partie des premiers de sa classe.

Quant à Mickey, s'il dit aimer bien l'école, il ne peut pas consacrer au travail scolaire toute l'énergie nécessaire car les compétitions lui demandent beaucoup de temps et mobilisent aussi son mental. Il a redoublé mais pense passer au lycée et suivre une première scientifique.

«Moi ça me plaît, j'ai envie de continuer les études mais bon... puisque je consacre plus de temps au sport... Je pense souvent à comment je vais nager... c'est pour ça qu'à l'école, ça marche pas bien. J'ai déjà redoublé une fois en

troisième... Comme il y a les championnats d'Europe junior à la fin de l'année et que j'aimerais y aller, il fallait que je m'y consacre l'année dernière, donc j'ai un peu laissé tomber l'école, donc voilà, j'ai redoublé et maintenant je suis obligé de travailler un peu plus. » (Mickey, n° 43)

Francis (n° 18), amateur de cyclisme et de nature, envisage différents choix professionnels qui lui permettraient d'être en plein air : garde forestier, fermier ou professeur de sport. Il a beaucoup de difficultés sur le plan scolaire dans plusieurs matières. Il prend des cours supplémentaires et il lui arrive de se coucher tard pour finir ses devoirs.

« Je travaille surtout le mercredi, et le samedi et dimanche, et un petit peu tous les soirs. Il y a des soirs où les professeurs donnent beaucoup de travail pour le lendemain, donc il faut travailler plus tard. Et puis le lundi soir, j'ai un cours d'anglais, parce que je ne suis pas tellement bon en anglais, alors cela me fait travailler plus tard. » (Francis, n° 18)

Quant à Armand (n° 4), sans vouloir devenir un professionnel de skate et de surf, il consacre tout son temps à ces activités, ce qui l'amène à réduire le temps qu'il consacre à son travail scolaire.

« Je m'arrange. Le travail scolaire... les maths si je devais les faire, cela me prendrait beaucoup de temps, mais comme je ne suis pas trop mauvais, je termine souvent les exercices. L'histoire-géo, pour être franc, je ne les apprends qu'un jour sur deux.. Bon, les rédactions et tout, je fais quand j'ai le temps, le soir avant d'aller au lit, quand je n'ai pas classe le lendemain. Autrement, je m'arrange pour faire du skate et d'autres activités tout le temps. » (Armand, n° 4)

II - LES ADOLESCENTS ET LA SANTE

Les adolescents interrogés ont des discours très divers sur ce qu'il est convenu d'appeler la santé. Ils parlent de tout : des risques pour la santé, des pratiques propices au maintien de la santé - l'alimentation ou le sport, par exemple - ou encore des problèmes de santé, les leurs ou ceux auxquels leurs proches sont confrontés. Les registres dans lesquels ces questions sont abordées et les expressions utilisées varient considérablement d'un enfant à un autre. Certaines pratiques touchant à la santé sont présentées comme allant de soi ou comme l'expression d'un devoir qui n'est pas l'objet d'interrogation de leur part, tandis que d'autres thèmes de santé suscitent des propos plus confus, renvoyant notamment à des tensions intérieures ou des discussions avec les différentes personnes avec qui les adolescents interrogés sont en relation.

Quelles tendances générales peut-on dégager dans les manières d'envisager la santé qui se font jour dans le corpus recueilli ? Peut-on rapporter les manières de dire la santé aux

différentes modalités selon lesquelles les adolescents structurent leur monde, telles qu'elle viennent d'être décrites d'une manière très schématique ? La construction que fait chaque adolescent des problèmes relatifs à la santé peut-elle être rapportée au type d'intégration qui est le sien, à l'égard de sa famille et/ou de ses amis ?

Pour répondre à ces interrogations, on reprendra les trois principaux groupes d'adolescents qui ont été isolés en recherchant s'il se dégage au sein de chacun d'eux une manière spécifique de penser la santé.

A. La santé comme expression de l'inscription de l'enfant dans l'univers familial

Considérons tout d'abord les enfants qui sont proches de leur famille et fortement intégrés à elle. De quelle manière cette inscription dans la famille se traduit-elle au plan de la santé ? En pratique, on peut voir se dégager dans ce groupe d'adolescents deux profils apparemment distincts : les premiers sont enclins à faire état de normes sanitaires et à développer une sorte de conformité à cet égard ; les seconds émettent des considérations plus diversifiées en matière de santé, en exprimant de différentes manières, à travers les thèmes de santé, les liens qui les unissent à leur famille.

1. La santé, expression de la conformité à l'égard des attentes familiales

Pour certains enfants qui sont proches de leur famille, parler de santé c'est, en première apparence du moins, restituer tout un discours appris qui s'exprime sous la forme de normes relatives à la santé. Dans leurs propos, ces enfants distinguent le sain du malsain et marquent leur adhésion à des pratiques conformes aux attentes de la prévention. Les règles évoquées sont explicites : ne pas boire, ne pas fumer, ne pas avoir de relations sexuelles sans préservatif.

Jean (n° 21) est ici un bon exemple. Sérieux, attaché à sa famille et à ses parents, il développe tout un ensemble de propos sur la santé. En matière d'alimentation, il indique qu'il est important de « manger des choses fraîches » ; il est prudent en vélo, craint la route nationale et reste dans son village ; il a un rythme de vie régulier, se couche généralement à 9 heures ou 9 heures 30 en été ; il pense qu'il faut se protéger du sida ; il approuve l'interdiction de fumer au collège, expliquant qu'elle empêche certains élèves de prendre l'habitude de fumer, ce qui provoque des cancers. Il explique d'ailleurs comment sa famille s'est mobilisée avec succès pour inciter une cousine à cesser de fumer.

De la même manière, Aude (n° 17) fait état de tout un savoir sur la santé, appris dans les livres ou avec ses parents, et restitue sans déplaisir l'ensemble des règles de comportement qui en résulte. Elle voit l'usage des préservatifs comme « obligatoire » : « On ne peut pas se poser trente-six mille questions, dit-elle, il faut se protéger ». De même pour l'alcool : « Il ne faut pas en abuser... sinon, on devient alcoolisé ». Aude prend soin d'elle-même. Elle se décrit comme timide et un peu grosse, et indique : « Il ne

faut pas manger de sucreries, il faut manger des légumes ». Elle accepte facilement les règles qui ont cours à la maison sur les questions de sécurité et comprend que ses parents veuillent qu'elle attende et passe le permis voiture, plutôt que d'avoir un deux-roues.

Bénédicte (n° 58) se situe dans la même perspective. Elle développe peu les questions relatives à la santé, car cela concerne, dit-elle, « les enfants et les personnes âgées », mais lorsqu'elle en parle, c'est pour faire état d'impératifs de comportement. La drogue, par exemple, est un sujet parfois abordé dans sa famille : « On en parle, qu'il ne faut pas en prendre », dit-elle. Avec les pairs, elle parle des préservatifs : « qu'il faut les mettre ».

Au fond, pour l'ensemble de ces enfants, parler de la santé et dire le bon fonctionnement de la famille sont une seule et même chose. Déborah (n° 66), lorsqu'elle parle de son rythme de vie, indique : « On va se coucher vers 9 heures 30 ». Parlant d'alimentation, elle dit : « Mon père fait un régime, je sais ce qu'il faut faire pour bien manger ». Elle raconte avoir fait certains « écarts » en matière de santé, qu'elle juge comme tels et qu'elle souhaite ne pas voir rapportés à ses parents. Par exemple, elle a essayé de fumer lors d'un voyage scolaire et considère qu'elle a pris ainsi un « risque » pour sa santé. Elle n'a pas aimé ça, mais ne voudrait pas que cela se sache dans sa famille.

La conformité est parfois rapportée à la crainte du courroux des parents. Liselotte (n° 50), par exemple, ne fume pas, mais indique que sa mère la punirait si elle le faisait. Sa mère montre en effet son désagrément lorsque le père de Liselotte fume à la maison. La même adolescente indique que sa mère se montrerait sévère aussi sur la question de l'alcool. Mais le plus souvent, la conformité est une chose qui va de soi et qui n'est même pas rapportée à un interdit explicite ou à une sanction possible. On citera encore Renaud (n° 25) qui va au-devant des inquiétudes de ses parents à son égard. Il ne veut pas les inquiéter. Non seulement il dit, à propos du tabac : « Dans le cadre familial, rien ne m'incite à fumer », mais il indique aussi qu'il comprend ses parents et la responsabilité qu'ils ont envers lui. Il cherche à les rassurer, par exemple en se montrant prudent à vélo. Pour lui, l'avis des parents passe avant tout.

Ces enfants qui font montre - à l'intention de l'enquêteur et sans doute d'une manière plus générale - de savoirs relatifs à la santé et du désir de « bien faire » dans ce domaine sont parfois confrontés à des situations dissonantes. C'est le cas lorsque les principes auxquels ils sont attachés entrent en contradiction avec les pratiques ayant cours dans leur famille. Ils développent différents discours permettant de faire face à de telles situations. A cet égard, on peut reprendre l'exemple d'Aude. Sur la question du tabac, les principes de prévention qu'elle développe dans tous les domaines se trouvent contredits par ce qu'elle constate dans la famille : son père et ses frères fument. Tout en indiquant qu'elle n'aime pas l'odeur du tabac (« Je n'aime pas trop comment ça sent après »), Aude fait preuve de tolérance, s'agissant des membres de sa famille : « Ils font ce qu'ils veulent », indique-t-elle. Autrement dit, cette adolescente « sage », ajuste son discours sur les méfaits du tabac pour tenir compte des pratiques en vigueur dans la famille. Une forme d'ajustement du même genre s'observe chez Blanche pour répondre à la même tension. En effet, ses parents fument, d'une manière occasionnelle. Blanche

indique qu'ils font un lien entre le tabac et les risques pour la santé, mais qu'ils sont « tolérants » sur ce sujet. Ce type d'expression ne revient-il pas à « protéger » les parents alors même qu'ils s'écartent de la ligne de conduite qu'ils incarnent et à laquelle les enfants adhèrent entièrement.

En définitive, ce qui importe surtout pour ce premier groupe d'adolescents, au-delà des normes sanitaires qu'ils énoncent, c'est de redire l'attachement qu'ils ont pour leurs parents et de préserver une certaine idée de la famille. La conformité à des principes de santé n'est que l'une des formes de l'expression de l'intégration de l'enfant au fonctionnement familial et de son souci de se conformer aux attentes de ses parents.

2. La santé, un prétexte pour dire la famille

D'autres enfants qui partagent avec les précédents un même attachement à la sphère familiale révèlent des manières d'être très différentes en matière de santé. Eux aussi expriment leur inscription dans leur famille à travers les propos qu'ils tiennent sur la santé, mais s'écartent de la simple répétition d'une norme de santé. La santé, ici, est prétexte : elle est mise à contribution pour dire la famille de différentes façons. Certains de ces adolescents disent ainsi les relations fortes qu'ils ont avec leur mère, tandis que d'autres donnent à voir un ensemble de relations plus complexes.

a) Les relations mère-enfant exprimées à travers la santé

Elisa (n° 56) représente de ce point de vue une figure particulièrement caractéristique. En effet, elle voit l'ensemble des questions qui touchent à la santé, comme d'ailleurs, ainsi qu'on l'a noté, la plupart des aspects de son existence en général, en faisant référence au point de vue de sa mère. Ceci se marque par exemple dans le portrait qu'elle trace d'elle-même. La façon dont elle se voit est fonction du regard de sa mère et donne lieu à une sorte de discussion avec celle-ci :

« Je me trouve trop grosse, ma mère trouve que je ne suis pas grosse du tout. A chaque fois, elle me parle de l'anorexie, parce qu'elle a peur que je devienne anorexique. Alors elle me dit : 'Tiens, j'ai lu ça dans tel journal ou j'ai vu ça dans telle émission'. Je la rassure, je lui dis que je n'en suis pas là. Mais c'est vrai que je me trouve trop grosse. » (Elisa, n° 56)

Elisa fait référence à sa mère sur tout ce qui concerne la santé : rythme de vie, hygiène, alimentation ou soins médicaux. Elle note que sa mère est « vigilante » en ce qui concerne l'heure à laquelle elle se couche et l'usage de la télévision ; ses parents, et en particulier sa mère, lui rappellent de prendre sa douche, parce que, explique-t-elle, cela « l'énerve » de se laver ; sa mère dit « qu'il faut manger des légumes » et fait attention à l'alimentation de la famille ; dans l'hypothèse où elle est malade, elle en parle tout de suite à ses parents, parce qu'elle « ne peut pas rester comme ça ». De même, elle fait état des inquiétudes que sa mère exprime quant au tabac ou à la drogue.

« Ma mère, à chaque fois qu'on voit des reportages à la télé, elle me dit : 'Tu ne fumes pas en cachette ?' Mais en fait, elle me fait confiance.... Un jour elle m'a demandé s'il y en avait dans ma classe qui se droguaient. » (Elisa, n° 56)

Les questions touchant à la sexualité sont également référées à sa mère :

Elisa : « Ma mère, elle dit que je suis un peu trop jeune et moi je lui fais confiance.

Question : Et toi, qu'est-ce que tu en penses ?

Elisa : Je pense pareil. Vu que je suis jamais sortie avec un garçon... Je pense que ça, c'est vers 17-18 ans. »

Yves (n° 69), Irène (n° 71) ou Frédéric (n° 76) en appellent à leur mère de la même manière dès qu'il s'agit de santé. La mère d'Yves est infirmière et très présente dans le discours de son fils. Toutes les questions de santé sont référées à elle : l'hygiène, la prise en charge de la maladie, la manière dont Yves s'occupe de son petit frère. La mère d'Irène est pharmacienne. Irène rapporte qu'elle soigne les membres de sa famille et agit en tout de manière préventive. Quant à Frédéric, il évoque non seulement sa mère infirmière pour tout ce qui concerne la santé, mais aussi son père, C.R.S. et motard, sur la sécurité en deux-roues.

b) Différentes expressions des relations familiales

D'autres adolescents ne se réfèrent pas à un seul parent, mais évoquent, lorsqu'ils parlent de santé, tout un ensemble de relations diversifiées. On évoquera différents exemples pour montrer comment la santé est alors utilisée pour exprimer les interactions familiales et/ou pour leur servir de support.

Lorsqu'elle évoque la maladie, Suzanne (n° 60) parle d'abord des problèmes que son frère a rencontrés : des problèmes d'oreilles, pour lesquels il a été opéré à plusieurs reprises et qui ont attiré une sollicitude particulière de la part de sa mère. Elodie évoque la jalousie qu'elle ressent vis-à-vis de son frère.

« Mon frère il a eu des problèmes médicaux, alors ma mère était souvent avec lui. Je suis un peu jalouse. Ma mère est souvent comme ça avec mon frère. Elle est toujours en train de lui faire des bisous. Je suis jalouse parce que mon frère est plus souvent avec ma mère. » (Suzanne, n° 60)

Suzanne parle aussi de ses propres problèmes de santé en témoignant d'une autre façon du lien qu'elle a avec sa mère : « Je suis comme ma mère, j'ai mal au dos ».

Lorsqu'elle évoque le sida et la sexualité, c'est pour introduire une distinction dans les relations qu'elle a avec chacun de ses parents : ce sont des questions qu'elle peut évoquer avec sa mère, mais non avec son père qui la voit encore « comme une petite fille ».

Elle parle encore de son père et du rapport qu'elle entretient avec l'ensemble de sa parenté au moment où elle évoque le tabac.

« Si mes parents fumaient, je serais contre. Je leur dirais d'arrêter de fumer. Mon père fumait, mais il a arrêté dès qu'il a eu des enfants... Ma mère n'a jamais fumé et elle n'a pas l'intention de fumer parce que son père est mort d'un cancer de la gorge. Il est hors de question qu'elle fume puisque mon grand-père est mort de ça. » (Suzanne, n° 60)

Autrement dit, parler du tabac est non seulement, pour Suzanne, une occasion de dire qu'elle a des idées très affirmées qui la poussent à adhérer au discours de la prévention aujourd'hui largement diffusé, mais aussi une manière d'exprimer l'attachement qu'elle a pour son père - capable de s'arrêter de fumer parce qu'il a des enfants - et de faire part de la manière dont elles s'inscrivent dans ses deux lignées familiales.

Sur d'autres sujets, Suzanne reprend à son propre compte d'autres principes de prévention : manger sainement et équilibré, faire du sport et différentes activités sont des éléments qu'elle considère propices à la santé.

On voit bien que, chez cette adolescente, la santé a des significations multiples et renvoie à différentes dimensions des relations familiales, en même temps qu'à des principes empruntés aux savoirs ayant pour origine la sphère biomédicale.

Il en va de même pour Sabrina (n° 72). Celle-ci établit en effet de multiples liens entre des événements de santé et certains aspects des relations familiales. C'est ainsi que Sabrina montre généralement un grand désir de bien faire et de répondre ainsi aux attentes de sa mère. Par exemple, elle aimerait bien grignoter entre les repas quand elle s'ennuie ou manger de la charcuterie, mais ne le fait pas parce que sa mère ne veut pas « car ce n'est pas bon pour la santé ». Elle montre encore cet attachement à sa mère et ce souci de la conformité en disant : « Ma mère est très contente parce qu'elle n'a jamais eu à me dire : 'Va faire ta toilette' ».

Sabrina a eu un problème de santé, qui s'est d'abord exprimé au collège et qui s'est traduit ensuite par des maux de tête graves. Elle décrit ce problème dans ses aspects médicaux et la mobilisation à laquelle il a donné lieu. Sa mère est venue en urgence au collège, elle l'a emmenée à l'hôpital où elle a subi des examens, et par la suite, il a été fait appel à un psychologue « parce que c'était peut-être un problème de famille ou d'école ».

A partir de cet incident, Sabrina décrit une situation familiale assez complexe dans laquelle les tensions ou les difficultés s'expriment notamment en faisant recours à des thèmes de santé, qu'il s'agisse de l'incident décrit ou d'autres aspects. Les maux de tête, comme les règles douloureuses, renvoient, pour elle, aux difficultés qu'elle rencontre avec ses amis. Aujourd'hui elle essaie de limiter les disputes et les conflits avec ceux-ci (et dès qu'elle a des migraines trop gênantes, elle fait de nouveau recours au psychologue). Par ailleurs, Sabrina dort peu et a des difficultés à s'endormir. Son anxiété, elle le dit elle-même, n'est pas sans rapport avec les difficultés relationnelles au

sein du groupe familial, en particulier le divorce de ses parents. Sabrina, on l'a dit, vit avec sa mère et son beau-père et ne voit son père qu'occasionnellement.

S'agissant du tabac, elle fait référence à son beau-père.

« J'ai pas envie d'essayer de fumer. J'ai peur d'aimer ça. Mon beau-père fumait, il a essayé deux fois d'arrêter et c'était impossible. Il s'est énervé... Donc, j'ai pas envie d'essayer. » (Sabrina, n° 72)

Autrement dit, la manière dont Sabrina évoque les questions de santé revient à dresser un tableau des relations familiales dans toute leur complexité. La santé ici est sans autonomie : elle est mise à contribution pour exprimer les enjeux de la recomposition des relations familiales.

Lorsque Nicéphore (n° 30) parle de maladie, c'est à sa mère qu'il pense et à son enfance : « J'avais des crises d'asthme, et je devais me passer des produits sur le corps pour que cela passe... C'est maman qui me le faisait, mais j'étais petit. C'était quand j'avais 5-6 ans ». S'il parle tabac, c'est en faisant référence à une règle implicite et encore à une idée de l'avancée en âge : « Il faut être majeur [pour fumer], au lycée ils ont le droit ». S'il parle d'alcool, c'est aux soirées entre copains qu'il pense, au cours desquelles on boit « plus de la bière que du vin ». Enfin, s'agissant de sexualité et du sida, c'est sa soeur qui est évoquée, qui a une certaine expérience et avec qui il peut en parler. Autant de questions ayant une dimension de santé, autant de réflexions différentes faisant appel à des relations avec différentes personnes dans la famille, voire hors de la famille.

On peut développer le même type d'analyse, plus brièvement, avec d'autres adolescents qui, comme les précédents, sont attachés à leur famille, et disent la manière dont ils s'y inscrivent en faisant appel à différents registres, parmi lesquels celui de la santé.

Antoinette (n° 29), lorsqu'elle parle du tabac et de l'alcool, évoque immédiatement le divorce de ses parents et le fait qu'elle est très proche de sa mère et plus distante avec son père.

« Mon père fume beaucoup et c'est une des bases pour lesquelles ils ont divorcé. C'est parce que mon père fumait, mais vraiment beaucoup. Donc moi, la cigarette, c'est pas mon truc... J'étais petite, mais à 6 ans on comprend quand même... Et en plus, ma mère est asthmatique, alors dès qu'elle est dans une soirée où ça filme, elle fait une crise d'asthme, donc je me vois mal avec une cigarette. Quand je suis avec mon père, je ne suis pas très à l'aise et l'odeur n'est pas très agréable, surtout quand elle est froide... » (Antoinette, n° 29)

Félix (n° 32) développe des propos sur l'alimentation qui incluent ses deux parents :

« Ma mère dit que je suis trop gros et le médecin a dit que je devais perdre 5 kilos pour être mieux. Je pense que je vais les perdre maintenant en faisant du sport. J'essaie de manger équilibré, de ne pas manger de pommes de terres tous les jours, parce que mon père a été habitué à ça, pommes de terre, charcuterie et

viande tout le temps. Il ne mangeait pratiquement jamais de légumes, alors que ma mère, c'est l'inverse » (Félix, n° 32)

Et ce sont encore une fois ses parents qui sont évoqués, mais d'une autre manière, pour dire qu'il est aujourd'hui définitivement dissuadé de fumer.

« Il y a déjà mes deux parents qui fument, et ça me donne mal à la tête dans la voiture. Ils font comme ils veulent, mais je ne trouve pas bien de détruire sa santé comme ça. » (Félix, n° 32)

Quant à Alphonsine (n° 40), on a montré qu'elle fait partie de ces enfants qui, comme Sabrina, sont confrontés à des difficultés relationnelles au sein de leur famille. Alphonsine a tardé à avoir ses règles, et cette question est devenue comme une « affaire de famille », dans le contexte particulier du conflit entre ses parents. Son grand-père maternel, en particulier, dont elle est proche et qui, comme on l'a indiqué plus haut, s'investit beaucoup dans les affaires de la famille, s'est préoccupé pour elle et a insisté pour qu'elle consulte un médecin. Alphonsine dit : « Mon grand-père pensait que j'étais stérile et il disait tout le temps qu'il fallait que je passe des examens : 'Elle ne les a pas encore, c'est pas normal' ». Le jour où Alphonsine a eu ses règles, l'information a immédiatement circulé dans toute la famille : « Ma mère a tout de suite téléphoné à mon grand-père pour lui annoncer la nouvelle et moi d'un côté j'étais contente, parce que l'on peut avoir un bébé et de l'autre non, parce que c'est embêtant... »

En définitive, la santé est présente dans ce premier groupe d'adolescents comme l'expression de leur inscription dans l'univers familial. Dans cette perspective, on a distingué deux groupes d'adolescents. Pour les premiers, la conformité très forte qui est affichée à l'égard des principes de prévention, peut être vue comme le reflet du souci de bien faire, d'être un « bon enfant », vis-à-vis des parents, comme vis-à-vis de l'enquêteur. La « bonne » santé dit la « bonne » famille. Quant au deuxième groupe d'adolescents, soit la santé leur sert à dire une relation très fusionnelle avec à un membre de la famille (la mère généralement), soit elle leur permet de décrire des affiliations multiples. Dans tous les cas, la ou les relations qui sont visées à travers les énoncés portant sur la santé a plus d'importance que les principes sanitaires qui sont évoqués. Même les enfants qui prennent à leur compte tout un ensemble de préceptes préventifs, sont prêts à « excuser » leurs parents lorsque ceux-ci s'écartent des règles qu'ils préconisent en matière de santé.

B. La santé, expression de la solidarité entre pairs

Qu'en est-il maintenant des adolescents qui se réfèrent constamment, dans leurs propos, aux groupes qu'ils constituent avec leurs pairs ? Ne peut-on pas penser que, chez eux aussi, les questions de santé ne sont que le prétexte pour évoquer les relations qui comptent à leurs yeux, celles qu'ils entretiennent avec leurs amis. De fait, si l'ensemble des pratiques qu'ils décrivent et des attitudes qu'ils développent est fortement influencé

par cette inscription dans un collectif, il n'en va pas différemment lorsqu'ils évoquent la santé.

Le groupe de pairs est le lieu où se discutent les problèmes et celui où se construisent les modèles d'action. Par conséquent, les questions relatives à la santé n'ont guère d'indépendance par rapport aux autres aspects de la vie du groupe. Elles n'apparaissent que rarement sous l'angle des risques encourus, mais davantage dans leur dimension de pratique collective qui exprime l'identité du groupe.

On peut en donner un premier exemple en citant les énoncés relatifs à l'usage du tabac qui, comme on le sait bien, apparaît pour nombre d'adolescents comme une marque distinctive de l'avancée en âge en même temps que de l'appartenance à un groupe de pairs. Lorsque Sophia (n° 6) parle du tabac, c'est pour évoquer son groupe d'amis. Elle explique : « Je fume quand je suis avec eux, parce que, toute seule, cela ne m'a jamais vraiment dit de fumer ». Au départ, elle s'est mise à fumer, parce qu'elle voyait « tout le monde » le faire. De façon très pratique, elle décrit la manière dont elle fume, avec les autres.

« Il y a des moments où je n'ai pas vraiment envie de fumer et puis il y a des moments où j'ai une envie. Alors je prends une taffe sur la cigarette de ma copine. » (Sophia, n° 6)

Lyra (n° 41) est dans la même situation. Son frère et son père sont fumeurs. Elle-même, « comme tout le monde », a commencé à fumer - c'était avec sa copine. Elle continue aujourd'hui, même si elle ne se voit pas fumer « dans l'avenir ».

Grégoire (n° 3) associe aussi le tabac et les amis. Il explique même qu'il est « obligé » de fumer à cause des copains.

« Pour le moment, je suis obligé d'en fumer, parce que j'ai toujours mes copains qui sont avec moi. Eux, ils fument, alors ça me donne envie de fumer, quoi. » (Grégoire, n° 3)

Guilbert (n° 26), toujours à propos du tabac, met surtout en avant l'aspect de socialisation qui va de pair avec le fait de fumer. Fumer lui a permis de changer : alors qu'il était un solitaire, il s'est fait beaucoup d'amis grâce à la cigarette.

« J'ai commencé à fumer il y a deux ans et depuis, je n'ai toujours pas arrêté, et c'est surtout avec ça que j'ai connu beaucoup de monde, avec la cigarette... » (Guilbert, n° 26)

Il indique à quel point le fait de fumer a eu une incidence sur sa manière d'être vis-à-vis des autres, en lui donnant de l'assurance :

« J'ai commencé à fumer avec eux et c'est devenu mes meilleurs copains. Peut-être que sans la cigarette, j'aurais connu des gens, mais beaucoup moins. On se sent quand même exclu... J'adore parler aux gens. C'est aussi grâce à la cigarette, parce qu'avant j'étais bien coincé et, petit à petit, j'ai commencé à connaître des gens et à rigoler avec eux. » (Guilbert, n° 26)

Les jeunes qui donnent une place essentielle au groupe de pairs s'y réfèrent encore lorsqu'ils évoquent les expériences qu'ils font en ce qui concerne la consommation d'alcool. Lyra (n° 41), notamment, raconte qu'elle sort avec un groupe d'amies et qu'elles sont passées à des boissons alcoolisées.

Question : « Et vous buvez quoi, dans ces soirées ?

Lyra : Bon, là, on est en train de rencontrer l'alcool.

Question : Quel genre ?

Lyra : Du whisky-coca, des gins-tonics, c'est pas encore le whisky pur (rires).

Question : C'est bon ?

Lyra : Oui, j'aime bien, mais j'en bois pas souvent. »

Parler du tabac et de l'alcool, pour ces adolescents, c'est évoquer leur groupe d'appartenance. Cette association se fait parfois dans le sens de la prise de risque en commun, comme chez les adolescents que l'on vient de mentionner, et elle va parfois dans le sens de l'abstinence. Angèle (n° 31), par exemple, qui passe beaucoup de temps avec un groupe de cinq ou six filles de son âge, présente le fait de ne pas fumer comme une décision du groupe - décision qui, pense-t-elle, distingue ses membres de nombre d'élèves du collège.

Angèle : « Il y en a beaucoup qui fument, énormément. Même à partir de la sixième, ils fument tous. Nous sommes bien les seules à ne pas fumer.

Question : Pourquoi ?

Angèle : Comme j'ai dit, il n'y a aucun intérêt à fumer. On a essayé une fois et on n'a rien trouvé de spécial là-dedans. Et après, il y a tout l'argent de poche qui y passe. C'est cher... »

Jérémie (n° 36) évoque, de la même manière, les soirées de classe :

Jérémie : « On danse, on discute. On discute plus qu'on ne danse, en général.

Question : Pas d'alcool ?

Jérémie : Non, enfin, l'autre jour, on a bu une bière à quatre.

Question : Et ça t'a plu ?

Jérémie : Non. »

La question du sida est un autre thème lié à la santé qui est immédiatement associé aux interactions avec les pairs. Le sida est un thème de discussion incontournable pour les élèves considérés ici.

« Avec le sida, toutes ces maladies, on est obligés d'en parler de toute façon. Je ne trouve pas que c'est un sujet à négliger dans la conversation. » (Sandrine, n° 33)

Parler sida et reconnaître, entre adolescents, la nécessité de l'adoption de pratiques de prévention, c'est une autre façon de dire l'importance que l'on attache à la franchise et à la transparence des relations. Le recours aux moyens de protection constitue dès lors une affaire de groupe et un impératif catégorique - et ceci quel que soit par ailleurs l'état d'avancement des expériences des adolescents interrogés en matière sexuelle.

« On a eu une séance au début de l'année sur le sida. On a pu poser toutes les questions qu'on voulait et c'était anonyme, donc ça; c'était bien. La plupart sont bien conscients... Enfin, nous, on ne connaît que les relations avec préservatifs. » (Lyra, n° 41)

« Avec l'école, on a eu une réunion et ils nous ont bien informés et après, on a parlé ensemble de ce que l'on pensait de tout ça. Mais je pense que tous ceux de mon âge pensent qu'il faudra mettre le préservatif, il n'y a que ça. » (Charlène, n° 35)

Sur ces questions touchant à l'intimité, le groupe de pairs est modulable. On ne parle pas de tout avec tous. Angèle (n° 31), par exemple, explique qu'elle discute ces questions avec trois de ses amies sur six, et encore avec certaines limites.

« L'autre jour, on a eu un cours de deux heures [sur le sida], qui était bien, d'ailleurs. Après, on en a discuté. On sait déjà un peu toutes ce que c'est... Mais, je parle surtout avec Mathilde. On est surtout trois à discuter ensemble sur les six. » (Angèle, n° 31)

Ces adolescents qui fonctionnent en symbiose avec un groupe de pairs ressentent parfois des tensions assez fortes qui s'expriment notamment dans les positions qu'ils prennent dans le domaine de la santé. Il arrive en particulier que les questions de santé servent à exprimer la tension qu'ils ressentent entre l'allégeance vis-à-vis des pairs et d'autres exigences, notamment celles qui se font jour au collège ou dans le milieu familial.

Sophia (n° 6) se trouve dans une telle tension. Elle fume, on l'a dit, sous l'incitation du groupe. Simultanément, elle indique que « fumer détruit la santé » et elle développe tout un discours sur la diffusion des normes préventives : si elle-même avait des enfants, elle ne leur permettrait pas de fumer devant elle ; il est souhaitable, selon elle, d'encourager la prévention contre le tabac au collège, etc. Au fond, elle se situe dans une hésitation permanente.

« Moi, j'ai des périodes. A des moments, je m'achète des paquets de cigarettes et à d'autres, je n'ai plus du tout envie de fumer. Mais là, ça fait déjà un moment que je n'ai plus acheté de paquet. » (Sophia, n° 6)

Grégoire, dont on a rapporté qu'il se sent « obligé » de fumer avec les copains, est par ailleurs soucieux de limiter sa consommation de tabac, pour différentes raisons qui se superposent : épargner, préserver ses capacités sportives et faire plaisir à sa mère.

« Ma mère, elle ne fume pas. Aussi, si j'arrête, c'est par rapport à elle, quoi... pour lui faire un peu plaisir... parce qu'elle n'aime pas trop que je fume. » (Grégoire, n° 3)

Il arrive aussi que les questions de santé servent à exprimer certaines tensions entre l'adolescent et son groupe de pairs. Au sujet de la consommation d'alcool et de tabac, par exemple, apparaissent des divergences qui traduisent la capacité de l'enfant à se rendre indépendant du groupe auquel il appartient. Charlotte (n° 35) ou Alixe (n° 10) expliquent qu'elles ne fument pas alors que la plupart de leurs amis le font.

« Ils fument pratiquement tous. J'ai déjà essayé, mais je me suis dit que ça ne sert à rien, et ça ne m'a pas donné envie de continuer. Et puis même, je n'aime pas la fumée. Peut-être qu'ils fument parce qu'ils sont stressés... Je ne sais pas, il y en a qui fument pour se donner un genre... » (Charlotte, n° 35)

« Je pense que c'est une chose qui est bête. Je ne vois pas ce que cela apporte. Bon, j'ai essayé et je ne vois pas du tout le plaisir qu'ils ont tous à fumer. Et en plus, cela détruit la santé. Cela n'avance à rien. » (Alix, n° 10)

De la même façon, Sophia (n° 6) évoque la question de l'alcool en mettant en avant son expérience individuelle.

« Il y en a qui boivent quand même. C'est en soirée. Sinon, on ne boit jamais. Mais c'est pour s'amuser, quand il y a un anniversaire de copain. On boit de l'alcool. Mais c'est tout... Une fois, j'ai vraiment bu et j'ai vraiment été malade, et le lendemain, j'étais écoeurée. Je crois que cela m'a servi de leçon. Ce qu'il y a réellement, c'est que je ne supporte pas le goût de l'alcool, en fait. » (Sophia, n° 6)

D'autres significations sont également assignées aux questions de santé dans les propos recueillis auprès de ces adolescents, et en particulier une dimension de solidarité qui s'exprime de différentes manières. Par exemple, Lyra (n° 41) mentionne la maladie de la mère de l'une de ses amies pour dire que le groupe a soutenu celle-ci pendant que sa mère devait suivre une rééducation. Le groupe de pairs apparaît constamment, dans les entretiens avec ces enfants, comme un soutien et comme une ressource. Lorsqu'on demande à Guilbert (n° 26) s'il veut ajouter quelque chose à la fin de l'entretien, il souligne encore que la communication et l'échange sont des choses vitales pour lui.

« Maintenant, je ne supporte pas de ne pas rencontrer du monde. J'ai besoin de contacts. Si, pendant la journée, je ne peux pas parler à deux ou trois personnes, ce n'est pas possible. » (Guilbert, n° 26)

Au fond, ce qui est essentiel s'agissant de la santé, pour ce groupe d'adolescents, c'est qu'elle n'a d'existence et de valeur, comme toute chose, que dans l'interaction avec autrui, en l'occurrence avec le groupe qui donne sens à leur existence et qui valide leurs choix. Ce qui revient à dire que ce qui est ici nommé « santé » est représenté par des objets différents, en fonction de la configuration du groupe des pairs et de son évolution à travers le temps.

Ces adolescents sont certes sensibles, comme les autres, à la diffusion des informations relatives à la santé et à l'inculcation des normes issues de la sphère biomédicale. Guilbert (n° 26), par exemple, s'est montré actif, au collège, pour que sa classe bénéficie d'informations en matière de santé, notamment sur le sida. Quant à Grégoire, dont on a remarqué l'attachement aux pairs pour ce qui est du fait de fumer, il développe par ailleurs pour son propre compte des thèmes directement issus de son exposition à des campagnes de prévention : il trouve notamment que l'information sur le sida est utile et bien faite ; après une conférence, il s'est arrêté de boire des bières et s'est mis au coca-cola. En cyclomoteur, il prend garde à mettre toujours son casque « pour être sûr qu'il ne [lui] arrive rien ».

Cependant, ce qui apparaît caractéristique de ces adolescents, c'est la plasticité de leurs motivations et de leurs inclinations. Ils réinterprètent les informations reçues à travers le prisme que constitue le groupe. Ils développent des conceptions ou adoptent des comportements non en fonction d'une appréciation de leur validité au plan de la santé, mais uniquement en fonction de l'appréciation portée par le groupe en tant que tel. Les choix réalisés peuvent, on l'a noté, correspondre à des pratiques de prévention ou s'en éloigner entièrement. De plus, l'adhésion du groupe à un comportement peut se trouver constamment remise en cause, ce qui confère une grande variabilité aux choix réalisés. On citera pour exemple le cas de Lyra (n° 41) dont la consommation d'alcool varie en fonction du groupe avec lequel elle se trouve. Tantôt elle est avec la « bande » avec laquelle elle sort, et boit de l'alcool, et elle aime ça. Avec d'autres amis, ce sont des boissons type coca qui ont cours, et elle aime ça aussi. De la même manière, Guilbert, qui s'est fait des amis dès qu'il s'est mis à fumer, indique qu'il change de comportement en fonction du contexte où il se trouve.

« Je pars en vacances avec mes parents, une ou deux semaines, et je ne fume plus du tout, et ça ne me manque pas. Et une fois que je suis avec mes copains, c'est les cigarettes. » (Guilbert, n° 26)

C. La santé, l'un des registres où s'exprime l'indépendance

Evoquons enfin le troisième groupe d'adolescents, ceux qui montrent davantage d'autonomie tant par rapport à la famille que par rapport aux pairs. C'est leur désir d'autonomie qui s'exprime encore une fois lorsqu'ils parlent de santé. Qu'ils décrivent les rythmes de vie quotidiens, la gestion de la petite maladie ou la manière dont ils pensent les risques pour la santé, ils le font à la première personne en affirmant à travers cela leurs choix et leur souci d'indépendance.

Parler de santé, c'est donc mettre en avant ce que l'on souhaite et marquer son indépendance par rapport aux choix d'autrui.

Reprenons à cet égard l'exemple de Bérénice (n° 20), qui a servi d'illustration de l'indépendance dont font preuve ces adolescents. Bérénice est attentive à elle-même et à

son corps d'une manière qui révèle ses états d'âme changeants. En ce qui concerne le maquillage, par exemple, elle s'exprime de la façon suivante :

« Se maquiller, c'est chiant, parce que ça coule. Il faut faire attention, alors j'aime bien me maquiller mais s'il faut toujours faire attention, cela m'énerve... J'aime bien me regarder dans la glace. En fait, ça me démoralise, mais je suis toujours devant la glace. J'ai la peau sèche, alors je dois me mettre de la crème, mais des fois, ça m'énerve, alors je n'en mets pas. » (Bérénice, n° 20)

De même qu'elle s'exprime d'une manière personnelle sur elle-même, Bérénice parle de différents risques pour la santé, en montrant bien comment elle les pense et en distinguant sa manière de se conduire de celle des autres. En ce qui concerne le sida, par exemple, elle dit : « Il faut se protéger, ce serait con d'attraper cette maladie, parce qu'il n'y a rien pour la soigner et qu'on peut l'éviter ». Bérénice ne fume pas et ne souhaite pas le faire, en fonction d'une décision qui lui est personnelle. Elle serait angoissée si elle fumait : « Je me dirais : 'Mes poumons... après je vais être malade' ». Simultanément elle respecte le choix de ses amies qui fument : « Mes copines qui filment, si elles veulent fumer, elles fument, et si elles veulent arrêter, elles arrêtent ». Autant Bérénice est favorable à la prévention pour le tabac, autant elle critique les actions de diffusion d'information engagées au collège contre l'alcool. « L'alcool, explique-t-elle, c'est dangereux, mais ça peut être bon ». Elle se réfère alors au fait qu'elle a déjà goûté du bon vin avec son père : « Il essaie, à mon frère et à moi, de nous apprendre à goûter le vin ». Sur un autre plan, au moment où on l'interroge sur la maladie, Bérénice évoque l'école :

« Je ne suis pas souvent malade... Et puis j'aime bien l'école, parce que j'ai de bons copains et puis, en plus, j'ai de bons résultats... Donc cela ne m'embête pas d'aller à l'école. Parfois j'en ai un peu ras-le-bol, mais je ne manque presque jamais. » (Bérénice, n° 20)

L'exemple de Bérénice suggère que les adolescents qui revendiquent leur autonomie d'une façon générale le font aussi en matière de santé. « Je » décide.

On peut citer bien d'autres exemples qui montrent cette mise en exergue du « Je » à travers les questions de santé.

Monique (n° 62) est cette adolescente qui a perdu sa mère. Par force, elle se trouve amenée à prendre certaines initiatives auxquelles ne sont pas astreintes les autres filles de son âge. Elle indique par exemple qu'elle prend elle-même les décisions lorsqu'il s'agit d'aller voir un médecin ou de suivre un traitement.

« J'étais allée chez un dermatologue et j'avais des crèmes à appliquer, un traitement à la cortisone... J'en ai toujours. Si j'ai un problème, j'ai un traitement à prendre. J'en ai d'avance pour quand j'ai de l'eczéma, mais c'est de moins en moins fréquent. » (Monique, n° 62)

Cependant l'indépendance dont fait preuve Monique n'est pas liée exclusivement à la situation particulière qui est la sienne et les propos qu'elle tient sur les questions de santé

donnent bien d'autres indications qui vont dans le même sens. Par exemple, sur la question du tabac, elle explique qu'elle a essayé de fumer pendant le voyage scolaire auquel elle a participé en Espagne, mais qu'elle a arrêté au retour. Quoi qu'il en soit, et même si son père fume, elle n'a pas l'intention d'en faire autant. Ici encore, il s'agit d'une décision individuelle : « Je n'ai jamais fumé et je ne veux pas tomber là-dedans. En plus, je fais du sport, alors... » Autre marque d'indépendance, Monique a pris l'initiative de proposer à quelques amies de courir avec elle durant la semaine.

« On est deux ou trois. C'est moi qui ai lancé l'idée. On court deux ou trois fois par semaine. C'est moi qui organise tout, et comme en ce moment, j'ai le brevet, c'est un peu perturbé. » (Monique, n° 62)

François (n° 1), qui aime le sport, exprime également ses choix et ses envies lorsqu'il évoque les questions de santé. Il n'aime pas fumer et ajoute au sujet du tabac : « Ce n'est pas très bien de fumer pour le vélo, ça donne souvent des problèmes respiratoires ». Lorsqu'il évoque l'alimentation, c'est en rapport avec le sport : « Quand on fait du sport, il faut bien se nourrir... Je ne mange pas trop de viande, parce que cela me donne des maux de tête et puis je mange beaucoup de maïs, du riz, des féculents ». Pour François, pratiquer différents sports, c'est le moyen « d'être en forme, de rester entraîné, de pouvoir surmonter les situations ». François n'aime pas beaucoup porter un casque lorsqu'il circule en deux-roues. S'il le fait, c'est par obligation et parce que ses parents lui rappellent. Il prend d'ailleurs plaisir à indiquer qu'il n'est pas très prudent et qu'il lui arrive de ne pas respecter les stops. Quand on parle du sida, François se dit très peu concerné et explique qu'il considère qu'il n'est sans doute pas facile de se protéger. Il relativise immédiatement cette inquiétude en introduisant un parallèle avec le sport - qui reste sa principale référence tout au long de l'entretien - et en indiquant que la prévention est beaucoup plus importante pour lui dans ce domaine : « On fait plus souvent de la mob que l'amour ».

On pourrait citer chacun des adolescents qui appartiennent à ce groupe pour montrer comme on vient de le faire pour Bérénice et Monique et François, comment s'organisent dans leurs propos les énoncés ayant rapport à la santé. Se référant à différents aspects de la santé et évoquant les rapports qu'ils entretiennent avec leurs parents, leurs amis ou l'école, leurs propos ne font que redire le désir qu'ils ont de se définir à la première personne à travers ce qu'ils aiment, ce qu'ils ressentent et ce qu'ils sont.

Séraphin (n° 7) montre bien que son rythme de vie dépend uniquement de lui, dans le sens où il règle l'heure où il se couche en fonction de la perception qu'il a de sa fatigue.

« Pour dormir, j'essaie d'aller me coucher, mais je préfère regarder des films... enfin, quand il y a quelque chose d'intéressant. Sinon, c'est 10 heures ou 10 heures 30. Bon, mais si je sens de la fatigue, je me couche. » (Séraphin, n° 7)

Isidore (n° 28) aimerait avoir une moto et explique qu'il faut porter le casque tout le temps, sans considérer la question de savoir si c'est pour une courte ou pour une longue distance. Lorsqu'on lui demande si c'est de lui-même qu'il a réfléchi à cela ou s'il en

parle dans sa famille, il répond : « Avant, c'étaient mes parents qui m'incitaient à faire attention, maintenant c'est moi ! »

Marie (n° 59) évoque la question du sida.

« Je me demande ce qui va m'arriver quand je serai plus grande. Il y aura encore ces histoires de sida... On sait ce que c'est. On est assez informés par les médias et au collège. C'est assez important. J'ai lu que si on trouvait le vaccin tout de suite, il ne pourrait être mis en service que dans dix ans... Je pense qu'on s'est tous mis dans l'esprit qu'il fallait se couvrir : 'Sortez couverts'. J'ai deux préservatifs dans mon sac, mais je n'ai du tout l'intention de les utiliser maintenant... Quelqu'un m'a dit : il vaut mieux avoir l'air con devant un préservatif que d'avoir l'air con devant le sida... » (Marie, n° 59)

Elle se demande encore comment elle réagira face à un garçon et cette hésitation renforce sa conviction : « Je pense, dit-elle, qu'il faut en parler le plus possible ».

On peut encore citer Clotilde (n° 79) à propos du tabac. Elle ne fume que les cigarettes des autres et développe toute une réflexion sur le tabac : elle a peur de s'y habituer et trouve que c'est cher.

« Je suis radine, je ne veux pas acheter de paquets de cigarettes. Des fois, je m'achète des petits paquets, mais ça coûte cher. Je voudrais ne pas fumer du tout. Si je commence, je vais m'y mettre... C'est vrai que c'est bête quand on réfléchit bien. » (Clotilde, n° 79)

André (n° 61) explique comment il règle lui-même sa consommation de cigarettes.

« Au début que j'ai fumé, je fumais une cigarette de temps en temps. Au bout de deux mois, mon père s'en est rendu compte, il s'en doutait un peu. Bon, il a commencé à me donner des cigarettes. Je fumais un paquet tous les trois-quatre jours et puis ensuite, tous les deux jours. J'ai commencé à me poser des questions. Alors j'ai repris un paquet tous les trois jours et puis là, un paquet par semaine, et même parfois, il m'en reste quelques-unes. » (André, n° 61)

Audrey (n° 52) évoque l'hypothèse d'une petite maladie en montrant qu'elle n'aime pas être malade et qu'elle préfère continuer ses activités d'une manière volontariste. Contrairement à la plupart des autres adolescents interrogés, elle ne fait pas mention de ses parents lorsqu'on évoque ce type de situation.

« J'ai une bonne santé. Si je suis malade, j'aime pas trop rester chez moi, sauf si vraiment je suis au plus bas... Mais si j'ai 38 un matin, j'irai quand même au collège ! Je n'aime pas me sentir malade. Il faut que je me change les idées plutôt que de me dire : 'Je suis malade, je ne fais rien, je ne peux pas lever le petit doigt'. » (Audrey, n° 52)

Amélie (n° 74) qui est d'origine africaine, lorsqu'on l'interroge sur la maladie, évoque la mort : « Je me dis que chaque jour, je suis un peu plus proche de la mort ! » Et lorsqu'on lui demande son avis sur l'alcool et l'information donnée à ce sujet au collège,

elle répond en parlant religion et en indiquant qu'elle est musulmane : « De toute façon, je n'ai pas le droit à l'alcool ! »

Vincent (n° 55), qui vit une situation familiale complexe, explique qu'il a traversé des moments difficiles - notamment le divorce de ses parents et la maladie de sa mère. Il estime que l'école devrait donner davantage d'occasions aux élèves de parler des problèmes qu'ils rencontrent.

« Moi, j'ai une question à poser : pourquoi dans les écoles, on n'a pas le droit de parler de temps en temps des sujets qui sont intéressants... C'est dur d'en parler... On dit que l'alcool est grave, mais personne ne fait rien. Pareil pour le sida, peut-être qu'on en a parlé l'année dernière... Pourtant, il y a des salles de réunion, la salle audio... On est en classe, on peut se réunir... » (Vincent, n° 55)

Parmi les enfants qui se montrent particulièrement soucieux de leur autonomie, et qui le disent lorsqu'ils évoquent la santé, se trouvent ces adolescents qui développent une passion particulière. Pour ceux-là, il va de soi que la santé constitue l'un des registres à travers lesquels ils expriment cet intérêt pour une activité, qu'il s'agisse d'un sport ou d'un métier.

Justin (n° 15), par exemple, celui qui aime l'armée et souhaite par-dessus tout être pilote, pense l'ensemble des questions de santé à partir de ce désir. Lorsqu'on l'interroge sur le tabac, il indique qu'il ne filme pas pour deux raisons : par souci d'économie (il fait des modèles réduits d'avion) et pour pouvoir entrer dans l'armée.

« Je ne filme pas. D'un côté, parce que les cigarettes coûtent cher. L'argent... je compte les centimes. Tout ce que j'économise, je le mets dans les avions. Et aussi pour la santé, parce qu'il faut être en bonne santé pour faire l'armée, et comme je ne suis pas trop sportif, il vaut mieux ne pas gâcher certains trucs. » (Justin, n° 15)

Ainsi qu'il l'indique lui-même, Justin n'est pas très sportif. Il se dit pourtant prêt à faire du sport dès lors qu'il s'agit de réaliser son rêve.

« Je suis plutôt branché sur les matières techniques, la physique. Je ne suis pas très littéraire, pas très sportif, mais cela dépend des sports... Mais bien sûr, si je fais un sport dans le cadre de l'armée, j'y arriverais mieux. » (Justin, n° 15)

Mickey (n° 43) et Martin (n° 13) ont le même profil : ce sont tous deux des adeptes du sport. C'est à travers le sport - la natation pour Mickey et le football pour Martin - qu'ils pensent l'ensemble des questions de santé. Cela se marque notamment au plan de l'alimentation et de la façon de penser les risques tels que le tabac ou les drogues. Tous deux font attention à leur alimentation, notamment Mickey, qui fait des compétitions de haut niveau. Ils rapportent leur abstinence en ce qui concerne le tabac à leur pratique sportive. Martin indique : « Je ne filme pas. En plus, je fais du foot, cela fatigue et tout. Cela ne me plaît pas ». Quant à Mickey parlant du tabac et des drogues, il se réfère au groupe des nageurs plus âgés que lui avec lesquels ils s'entraînent pour dire : « Le groupe est 'réglo' ». La pratique du sport les amène à partager des moments forts avec d'autres

jeunes, et Mickey comme Martin indiquent qu'ils consomment de l'alcool dans ces occasions tout en revendiquant qu'ils le font avec modération et en prenant garde que l'un des membres du groupe n'en consomme pas pour pouvoir conduire au retour. Ces adolescents-là, aussi, comme plusieurs autres, disent ne pas voir l'intérêt de la prévention contre l'alcool faite au collège. La convivialité qui règne entre les nageurs a une grande importance pour Mickey. Il l'évoque notamment lorsqu'il parle du sida et de la prévention en indiquant qu'au sein du groupe circulent, si nécessaire, des préservatifs.

Il faut encore citer Kevin (n° 23), différent des garçons précédents parce qu'il est passionné de musique et s'intéresse principalement à l'organisation des soirées qu'il anime avec ses amis. Lui aussi rapporte l'ensemble des propos qu'il tient sur la santé à cette passion en assumant les choix qu'il fait. S'agissant du tabac, Kevin fume « comme tout le monde ». Il indique qu'il fume au collège - malgré l'interdit en vigueur - et que sa mère préfère le voir fumer à la maison plutôt que de savoir qu'il le fait en cachette. Il cherche régulièrement à s'arrêter de fumer : « parce que j'en ai marre », dit-il. Kevin est peu loquace sur la consommation d'alcool liée aux soirées auxquelles il participe. S'agissant de l'information sur les drogues au collège, il la trouve peu utile - « Je connais déjà », indique-t-il. Enfin, contrairement à la plupart des adolescents qui sont à l'aise pour parler du sida et du préservatif - alors même qu'ils sont très peu nombreux à avoir la moindre expérience sur le plan sexuel - Kevin se montre embarrassé sur ce sujet.

CONCLUSION

L'étude faite auprès des adolescents montre une grande diversité tant dans leurs manières de se situer par rapport à leur entourage que dans leurs façons de dire la santé, et simultanément, elle montre à quel point la logique dans laquelle ces adolescents pensent la santé est uniforme.

Les adolescents diffèrent dans leur manière de se situer dans leur monde. Certains sont proches de leur famille, d'autres se définissent par leurs relations à leurs pairs, d'autres encore marquent davantage leur autonomie. C'est par référence aux modalités selon lesquelles ils se repèrent dans leur univers qu'ils construisent les questions de santé lorsqu'on les sollicite à ce sujet.

Les enfants qui sont proches de leur famille, lorsqu'on les interroge sur ces questions, se servent des thèmes de santé pour dire leur souci de répondre aux attentes des parents ou pour décrire la complexité des réseaux familiaux dans lesquels ils sont intégrés.

Les enfants qui trouvent leur identité dans la relation avec les pairs, ne font que redire, en parlant de la santé, de quelle manière ils sont attachés au groupe et solidaires de leurs amis.

Quant aux adolescents qui se définissent d'une manière plus autonome, ils le font de toutes sortes de manières et leurs discours sur la santé reflètent également l'idée d'un individu capable de faire ses propres choix.

Au-delà de ces différences qui tiennent à la manière dont les adolescents s'inscrivent dans leur univers, on voit se dégager une constante qui traverse l'ensemble du corpus analysé.

La santé n'existe pas pour ces adolescents. Du moins, elle n'existe pas en tant que moteur de leurs actions. Ce n'est pas en fonction de préoccupations de santé qu'ils organisent leur vie et qu'ils structurent leurs activités. A l'inverse c'est bien en fonction de l'organisation de leur existence et des priorités qu'ils se donnent qu'ils prennent à leur compte certains éléments de santé.

La santé est instrumentalisée. Elle constitue un support et éventuellement un moyen pour dire les projets qu'on a et les réaliser. (Ne pas fumer, par exemple, peut être lié à la performance sportive ou au souci d'économiser pour donner la priorité à d'autres consommations).

La santé est « prétexte ». Elle sert à exprimer l'état des relations dans lesquelles le jeune se trouve engagé et les préoccupations qui l'habitent. (Par exemple, ne pas fumer peut être associé, pour un adolescent, au désir de marquer une rupture avec ses parents fumeurs ou sa sympathie avec celui des parents qui est abstinent).

Dans tous les cas, la santé n'est que le support à partir duquel les adolescents construisent leur identité et définissent leurs repères.

CONCLUSION

A partir des données réunies, nous avons réalisé une analyse des discours que tient chacun des trois groupes considérés au regard de la santé, parents, enseignants et adolescents.

En ce qui concerne les parents, différentes attitudes éducatives ont été distinguées qui se traduisent très directement dans les conceptions qu'ils développent en matière de santé. Certains parents considèrent que leur rôle est de guider les enfants et d'instituer des règles permettant notamment de les tenir à l'écart des dangers que les adultes anticipent. D'autres, au contraire, adoptent une attitude « maïeutique », estimant que leurs enfants doivent faire leurs propres expériences, y compris dans les domaines qui incluent certains risques pour la santé.

Chez les professeurs interrogés se retrouve la même diversité des stratégies éducatives. Certains d'entre eux mettent l'accent sur la hiérarchie maître-élève et sur la transmission des savoirs détenus par l'enseignant, tandis qu'on retrouve chez d'autres une attitude non-directive. Il est cependant remarquable que ces différences s'estompent lorsqu'il s'agit de santé. C'est en effet une représentation de la santé fortement imprégnée par des notions empruntées à la sphère biomédicale qui transparaît dans le discours des professeurs, quelle que soit leur orientation pédagogique. Restent alors des niveaux d'implication très différenciés, toute une partie d'entre eux considérant que leur responsabilité s'arrête à la porte de la classe, tandis que d'autres interviennent en prenant en considération l'ensemble de la vie des élèves.

S'agissant enfin des adolescents, certains restent fortement attachés à la sphère familiale et leurs discours témoignent du souci de répondre au désir de leurs parents. D'autres, prenant leur distance par rapport à la famille, se rapprochent de groupes de pairs qui influent fortement sur leur vision du monde et sur leurs dires en matière de santé. D'autres enfin accèdent à une autonomie plus grande, tant par rapport à l'univers familial que par rapport aux pairs, et expriment cette autonomie notamment par les propos qu'ils tiennent en matière de santé. En définitive, si les notions médicales et de prévention ne sont pas absentes du discours des adolescents, elles sont constamment mises à contribution pour exprimer les modalités selon lesquelles chacun d'entre eux définit ses relations avec son environnement proche.

Les préoccupations relatives à la santé des adolescents se caractérisent donc, conformément aux hypothèses de la recherche, par une très grande hétérogénéité : elles se situent, chez les parents, dans le droit fil de leurs attitudes éducatives, elles dérivent directement des savoirs biomédicaux dans le cas des professeurs et elles sont utilisées de diverses manières par les adolescents pour exprimer leur vision du monde. Il existe bien

des décalages considérables dans les constructions sociales de la santé propres à chacune de ces trois catégories d'acteurs. Seuls les enseignants se réfèrent explicitement à des savoirs biomédicaux dont ils souhaitent contribuer à la transmission. Quant aux adolescents et à leurs parents, ils se servent des notions de santé avec différentes intentions : exprimer à travers cela une partie de leur identité, pour les adolescents, ou faire valoir leur orientation éducative, pour les parents. Pour les uns comme pour les autres, la santé est présente comme un support et comme un prétexte.

Les notions relatives à la santé sont partout présentes et, en même temps, comme nous l'avons souligné, ce n'est pas la logique de santé qui gouverne en tant que tel les comportements. Les adolescents, leurs parents ou les enseignants partagent toutes sortes d'informations qu'ils reçoivent et transmettent au sujet de la santé. Les adolescents s'intéressent d'ailleurs beaucoup à ces questions et sont avides d'accroître leurs connaissances dans ce domaine. Pourtant, il existe une rupture complète entre cette sphère des connaissances en matière de santé et les comportements que les adolescents adoptent dans le quotidien, qu'il s'agisse de leurs rythmes de vie, de leur manière de s'alimenter ou de leurs loisirs.

C'est à tort que l'on recherche dans des comportements qui touchent à des questions de santé l'expression de la mise en oeuvre de principes de santé - une mise en oeuvre qui se heurterait à des difficultés plus ou moins grandes au plan de la compréhension ou de l'actualisation des bonnes manières de faire. En pratique, les adolescents comme leurs parents peuvent adopter des comportements qui semblent liés à la santé sans leur attribuer une signification ayant trait à la santé. A travers de tels comportements, on a montré qu'ils ne font qu'exprimer la manière dont ils s'inscrivent dans leur univers ou la conception qu'ils ont de leur rôle.

Dit autrement, l'information concernant la santé est largement souhaitée, diffusée et souhaitable, mais elle ne constitue pas à elle seule le moteur des actions individuelles. Le savoir en matière de santé et les normes de comportement dans ce domaine sont comme détournés de leur finalité et mis à profit par les acteurs sociaux, enfants ou parents, dans différents contextes. Il faudra ultérieurement explorer les enseignements qu'un tel constat suggère pour la prévention.

Annexe 1 - Caractéristiques des parents ayant participé à l'enquête

N°	Prénom enfant	Répondant	Classe enfant	Age enfant	Profession père	Profession mère	Nombre d'enfants	Style Educ.*
101	François	Mère	3	15	Commerçant	F. de ménage	4	2
102	Albert	Mère	3	15	Agent technique	Empl. bureau	2	1
103	Grégoire	Mère	3	16	Agent technique	Sans	3	1
104	Armand	Mère	3	14	Maîtrise	Prof. libérale	1	1
105	Albertine	Parents	3	15	Agriculteur	Agricultrice	3	9
107	Séraphin	Mère	3	15	Chauffeur	Empl. bureau	2	1
108	Jean-Barnabé	Mère	3	15	Cadre	Sans	4	1
110	Alix	Parents	4	nc	nc	nc	2	1
111	Sylvestre	Mère	3	15	Garagiste	nc / temps partiel	3	1
112	Justine	Père	3	15	Agent technique	Emp. commerce	3	2
113	Martin	Parents	3	15	Technicien	F. de ménage	2	2
114	Agnès	Parents	3	15	Instituteur	Prof. para-méd.	2	9
115	Justin	Mère	3	15	Technicien	Professeur	2	2
117	Aude	Mère	4	14-15	Chef d'entrepr.	Employée	3	2
118	Francis	Mère	4	14	Agent technique	Infirmière	3	9
121	Jean	Mère	4	13	Commerçant	Empl. bureau	1	2
122	Odile	Père	4	15	Cadre	Empl. bureau	3	9
123	Kevin	Mère	4	14	Chercheur	Sans	3	1
124	Gustave	Père	4	15	Charpentier	Empl. Bureau	4	2
125	Renaud	Mère	4	13	nc	Professeur	3	2
127	Séverin	Mère	4	15	Charpentier	Sans(Comptable)	2	2
128	Isidore	Parents	4	13	Ouvrier	Sans	3	1
129	Antoinette	Mère	4	14	nc	Professeur	2	1
130	Nicéphore	Mère	3	14	Agriculteur	Agriculteur	3	1
131	Angèle	Mère	3	15	Menuisier	Maîtrise	2**	2
136	Jérémie	Mère	3	14	Agent technique	Empl. commerce	2	9
139	Annick	Parents	4	14	Maîtrise	Empl. bureau	2	9
142	Christian	Mère	3	15	Cadre	Empl. bureau	4	1
143	Mickey	Parents	3	16	Technicien	nc	2	9
145	Solène	Mère	3	14	Commerçant	Technicienne	2	2
147	Célestin	Mère	3	15	Chauffeur	Prof para-méd.	2	9
150	Liselotte	Parents	4	14	Assurance	Sans(Comptable)	2	1
157	Eva	Mère	3	15	Ouvrier	Empl. bureau	3	2
158	Bénédicte	Mère	3	14	Agent technique	Sans (Infirmière)	3	9
159	Marie	Mère	3	15	Cadre supérieur	Professeur	2	1
164	Cédric	Mère	3	14	Ouvrier	Aide-soignante	2	1
166	Véronique et Déborah	Mère	4	14 et 15	Professeur	nc	2	1
172	Sabrina	Mère	4	14	Cadre	Assistante mat.	2**	1
176	Frédéric	Mère	4	13	CRS	Prof. para-méd	2	9
177	Elodie	Mère	4	14	Technicien	Retraite anticip.	3	9
179	Clotilde	Mère	3	15	Agt. de sécurité	Empl. commerce	2	2

Les prénoms des enfants sont fictifs. Ce tableau ne présente pas une classification systématique des professions, mais reprend les indications fournies par les enfants et les parents au cours des entretiens. Pour respecter un certain anonymat, on a recodé certaines activités. Parmi les « agents techniques », on trouve par exemple : agent EDF, dépanneur d'ascenseur. Parmi les « techniciens » : électronicien, prothésiste dentaire.

* Les attitudes éducatives sont notées comme suit : 1/parents se situant dans la perspective maïeutique ; 2/ parents se plaçant en « guides » de leurs enfants ; 9/ parents non classés.

** Nombre d'enfants vivant au foyer, à l'exclusion de demi-frères ou demi-soeurs, présents dans ces familles recomposées.

Annexe 2 - Caractéristiques des enseignants ayant participé à l'enquête

	Nom de l'enseignant *	Matière enseignée	Style éducatif **
201	Monsieur Poutre	EPS	2
202	Madame Lamontagne	Hist.-Géographie	3
203	Monsieur Timonier	Français	1
204	Madame Cromwell	Anglais	1
205	Monsieur Mendalou	Biologie	2
207	Monsieur Ornicar	Mathématiques	2
208	Madame Baltique	Hist.-Géographie	2
209	Monsieur Matador	Espagnol	2
210	Madame Orange	Technologie	3
211	Madame Gulliver	Français	2
213	Madame Bristol	Mathématiques	1
252	Madame Levert	Biologie	2
253	Madame Labulle	Biologie	2
254	Madame Toujours	EPS	3
255	Monsieur Kikoman	EPS	1
256	Monsieur Monaco	EPS	3
257	Monsieur Elie	Mathématiques	1
258	Madame Montaigu	Français-Latin	3
259	Monsieur Soleil	Hist.-Géographie	1
261	Monsieur Leclerc	Français	1
262	Madame Ballafou	Français	2
264	Monsieur Florissant	Mathématiques	3
<p>* Les noms utilisés sont fictifs.</p> <p>** Les catégories 1 et 2 regroupent les enseignants qui se situent dans une position hiérarchique dans la transmission du savoir, avec une vue disciplinaire stricte (1) ou plus large (2). La catégorie 3 désigne la position maïeutique.</p>			

Annexe 3 - Caractéristiques des adolescents ayant participé à l'enquête

N°	Prénom enfant	Classe	Age enfant	Profession du père	Profession de la mère	Nombre d'enfants dans la famille	Type d'adolescent ***
1	François	3	15	Commerçant	F. de ménage	4	3
2	Albert	3	15	Agent technique	Empl. bureau	2	3
3	Grégoire	3	16	Agent technique	Sans	3	2
4	Armand	3	14	Maîtrise	Prof. libérale	1	3
5	Albertine	3	15	Agriculteur	Agricultrice	3	9
6	Sophia	3	16	Commerçant	F. de ménage	3	2
7	Séraphin	3	15	Chauffeur	Empl. bureau	2	3
8	Jean-Barnabé	3	15	Cadre	Sans	4	1
9	Marina	4	14	Commerçant	nc	2	3
10	Alix	4	nc*	nc	nc	2	2
11	Sylvestre	3	15	Garagiste	nc	3	3
12	Justine	3	15	Agent technique	Empl. Commerce	3	3
13	Martin	3	15	Technicien	F. de ménage	2	3
14	Agnès	3	15	Instituteur	Prof. paramédic.	2	3
15	Justin	3	15	Technicien	Professeur	2	3
16	Marianne	3	15	Chef de service	Employée	3	3
17	Aude	4	14	Chef d'entrepr.	Employée	3	1
18	Francis	4	14	Agent technique	Infirmière	3	3
19	Loïc	4	14	nc	Concierger	2	3
20	Bérénice	3	14	Informaticien	Professeur	2	3
21	Jean	4	13	Commerçant	Empl. bureau	1	1
22	Odile	4	15	Cadre	Empl. bureau	3	3
23	Kevin	4	14	Chercheur	Sans	3	3
24	Gustave	4	15	Charpentier	Empl. Bureau	4	3
25	Renaud	4	13	nc	Professeur	3	1
26	Guilbert	3	15	Mécanicien	Aide-soignante	nc	2
27	Séverin	4	15	Charpentier	Sans	2	1
28	Isidore	4	13	Ouvrier	Sans	3	3
29	Antoinette	4	14	nc	Professeur	2	1
30	Nicéphore	3	14	Agriculteur	Agriculteur	3	1
31	Angèle	3	15	Menuisier	Maîtrise	2**	2
32	Félix	3	14	Maçon	nc	nc	1
33	Sandrine	3	14	Technicien	Empl. commerce	3	2
34	Augustine	3	15	Maçon	Sans	2	2
35	Charlène	3	14	Agriculteur	Sans	3	2
36	Jérémie	3	14	Agent technique	Empl. commerce	2	2
38	Fabienne	4	13	Cadre	Institutrice	2	9
39	Annick	4	14	Maîtrise	Empl. bureau	2	3
40	Alphonsine	3	14	Technicien	F. de ménage	3	1
41	Lyra	3	14	Maraîcher	Empl. bureau	3	2
42	Christian	3	15	Cadre comm.	Empl. bureau	4	3
43	Mickey	3	16	Technicien	nc	2	3
44	Nepheriti	3	14	Technicien	Diététicienne	1	3
45	Solène	3	14	Commerçant	Technicienne	2	3
46	Alda	3	15	Prof. libérale	Sans	3	3

47	Célestin	3	15	Empl. bureau	Empl. bureau	2	3
48	Stephano	4	nc	Chauffeur	Prof. paramédic	3	3
49	Véréna	4	15	Cuisinier	Sans	2	1
50	Liselotte	4	14	Assurance	Sans	2	1
51	Marion	4	14	Cadre	Sans	2	1
52	Audrey	4	14	nc	nc	1	3
53	Josiane	4	14	Employé	Prof. paramédic.	2	1
54	Eugénie	4	14	Médecin	nc	2**	3
55	Vincent	4	13	nc	Sans	2**	3
56	Elisa	4	13	Avocat .	Institutrice	2	1
57	Eva	3	15	Ouvrier	Empl. bureau	3	3
58	Bénédict	3	14	Agent technique	Sans	3	1
59	Marie	3	15	Cadre supérieur	Professeur	2	3
60	Suzanne	4	14	Technicien	Empl. bureau	2	1
61	André	3	15	Employé	Empl. bureau	2	3
62	Monique	3	15	Cadre comm.	-	1	3
63	Véronique	4	14	Professeur	Employée	2	3
64	Cédric	3	14	Ouvrier	Aide-soignante	2	1
65	Jeanne	3	15	Maîtrise	F. de ménage	1	9
66	Déborah	3	15	Professeur	Employée	2	1
67	Léa	3	16	Agriculteur	Agricultrice	2	3
68	Laure	3	15	Empl. comm.	nc	2	3
69	Yves	4	14	Représentant	Infirmière	2	1
70	Alban	4	13	Electricien	Empl. en usine	2	1
71	Irène	4	13	Employé	Pharmacienne	2	1
72	Sabrina	4	14	Cadre	Assistante mat.	2**	1
73	Aurore	4	14	Retraité	Sans	4	3
74	Amélie	4	13	nc	Sans	7	3
76	Frédéric	4	13	CRS	Prof. paramédic.	2	1
77	Elodie	4	14	Technicien	Retraite anticip	3	1
78	Solange	4	14	Ouvrier	Chômage	4	3
79	Clotilde	3	15	Agt. de sécurité	Empl. commerce	2	3

Les prénoms sont fictifs.

Certains des entretiens qui ont été réalisés n'ont pu être exploités pour différentes raisons - notamment des raisons techniques liées à l'enregistrement et à la transcription. Ils ne figurent pas dans ce tableau (n° 37, n° 75).

* nc : non connu.

** Nombre d'enfants vivant au foyer, à l'exclusion de demi-frères ou demi-soeurs, présents dans ces familles recomposées.

*** Les adolescents interrogés ont été classés selon les modalités décrites au chapitre 5 : 1/ adolescents proches de leur famille ; 2/ adolescents fortement liés au groupe des pairs ; 3/ adolescents faisant montre d'une certaine autonomie tant par rapport à la famille que par rapport aux pairs ; 9/ adolescents non classés.

BIBLIOGRAPHIE

von Allmen Malik, Benoit Bastard, Laura Cardia-Vonèche, Espaces sociaux, temps de l'échange et rapports familiaux : une perspective typologique, in **La dynamique familiale et les constructions sociales du temps**, Textes réunis par B. Bawin-Legros, Université de Liège, 1987, pp. 121-164.

von Allmen Malik, Benoit Bastard, Laura Cardia-Vonèche, "Les femmes divorcées et le risque du sida: celles qui ferment les yeux et celles qui les ouvrent", **Dialogue**, n° 121, 1993, pp. 70-81.

Bastard Benoit, Laura Cardia-Vonèche, avec la participation de Marie-Annick Mazoyer, **Les choix et les comportements affectifs et sexuels face au sida, une étude sociologique auprès de personnes séparées ou divorcées**, Paris, CSO, 1992, 138 pages.

Bastard Benoit, Cardia-Vonèche, Noëlle Languin, Malik von Allmen, "Recours à l'alcool et à l'automédication chez les femmes dans les situations de ruptures familiale", *Déviance et société*, n° 3, 1990, pp. 295-312.

Bastard Benoit, Laura Cardia-Vonèche, Bernard Eme, Gérard Neyrand, **Reconstruire les liens familiaux. Nouvelles pratiques sociales**, Paris, Syros, 1996.

Bastard Benoît, Laura Cardia-Vonèche, "Du sujet rationnel à l'acteur pris dans les relations affectives et sexuelles", in *New conceptual Perspectives for Understanding Sexual Behaviour and HIV Risk*, Luc van Campenhoudt, Mitchell Cohen, Dominique Hauser, Gustavo Guzzardi (Eds.), Londres, Taylor et Francis, 1996 (à paraître):

Boltanski Luc, **La découverte de la maladie**, Centre de sociologie de l'enseignement et de la culture, Maison des sciences de l'Homme, Paris, 1968, dact.

Cardia-Vonèche Laura, Benoit Bastard, "Principes diététiques et fonctionnement familial. Une analyse de la formalisation et de la diffusion des normes en matières d'alimentation", in **Normes juridiques et transformations sociales**, sous la direction de F. Chazel et J. Commaille, Paris, LGDJ, 1991, pp. 343-355.

Cardia-Vonèche Laura, Benoit Bastard, "Does the Adolescent Bring New Behavioural Patterns into the Family ? The meaning of the Evening Meal in Switzerland", **International Seminar "Young People and their Parents"**, Freising-Münich, 14-16 September 1987.

Cardia-Vonèche Laura, Francis Grétilat, May Lévy, Richard Müller, "Intérêts, attitudes et besoins d'information des jeunes à l'égard des drogues", **Drogalcool**, 1983, pp. 35-57.

Cardia-Vonèche Laura, Françoise Osiek, Benoit Bastard, "Les manières de faire face au risque du sida. Quelques réflexions pour une conceptualisation sociologique des relations affectives et sexuelles", **Revue suisse de sociologie**, n° 1992, pp. 311-327.

Centre de médecine préventive Vandoeuvre-les-Nancy, "Les jeunes et la santé. Recherches du centre de médecine préventive Vandoeuvre-les-Nancy", 1990-1993, 1993.

Cresson Geneviève, **Le travail sanitaire profane dans la famille. Analyse sociologique**, EHESS, 1991.

Kellerhals Jean, Pierre-Yves Troutot, Milieu social et type de familles : une approche interactive, **Annales de Vaucresson**, n° 26, 1987, pp. 91-108.

Kellerhals Jean, Cléopâtre Montandon et alii., **Les stratégies éducatives des familles. Milieu social, dynamique familiale et éducation des pré-adolescents**, Delachaux et Niestlé, Paris, 1991.

Manciaux Michel, **Education à la santé dans l'enfance et l'adolescence**, 1981, dact.

Moatti Jean-paul, Nathalie Beltzer, William Dab, "Les modèles d'analyse des comportements à risque face à l'infection à VIH : Une conception trop étroite de la rationalité", **Population**, 5, 1993, pp. 1505-1534.

Muir Gray J.A., "The Failure of Preventive Medicine", **The Lancet**, Dec. 24-31, 1977.

Osiek-Parisod Françoise, **"C'est bon pour ta santé !" Représentations et pratiques familiales en matière d'éducation à la santé**, Genève, Service de la recherche sociologique, Cahier, n° 31, 1990.

Peto Danièle, Luc van Campenhoudt, Michel Hubert, Jean Rémy, **Modes d'adaptation au sida dans les relations hétérosexuelles**, Centre d'études sociologiques, Facultés universitaires Saint-Louis, Bruxelles, 1992.

Roussel Louis, **La famille incertaine**, Paris, Odile Jacob.

Troutot Pierre-Yves, Cléopâtre Montandon, "Systèmes d'action familiaux, attitudes éducatives et rapport à l'école. Une mise en perspective typologique", in C. Montandon et Ph. Perrenoud (Eds.), **Les transformations de l'école : politiques d'institutions et pratiques des acteurs**, Lausanne, Réalités sociales, 1987.