

Julie DELALANDE, Nathalie DUPONT, Laurence FILISETTI, Université de Caen Basse-Normandie, CERSE EA 965
Thème Frontières des âges

Passages entre l'enfant-écolier et le préadolescent-collégien : regards croisés sur la transition du CM2 à la sixième

Introduction

Parmi les différentes périodes de la vie, celle qui constitue la frontière entre les âges de l'enfance et de l'adolescence est particulièrement problématique et spécifique. Plus encore, elle semble s'amorcer à un moment essentiel dans la vie de nombreux enfants, celui de la transition entre l'école élémentaire et le collège. Ce passage du CM2 à la sixième n'est pas un simple changement de classe. Les élèves comprennent que leurs comportements doivent changer. Ils adoptent de nouvelles règles, respectent de nouvelles normes, transforment leurs habitudes jusque dans leur langage ou leurs vêtements. Ils sont amenés à remanier certaines de leurs connaissances et compétences pour faire partie d'un nouveau groupe d'amis et être reconnus des autres. Le fonctionnement scolaire n'est plus, lui non plus, le même. C'est un nouvel équilibre entre les cultures enfantines et les cultures scolaires que les jeunes acteurs sociaux doivent trouver.

Comment vivent-ils cette transition ? Quelles lectures font-ils des demandes des pairs et de l'école et comment s'y soumettent-ils ? L'enquête a été menée auprès d'enfants pendant leur année de CM2 puis de sixième. Les données ont été recueillies par observations dans deux écoles et collèges différents lors d'un suivi sur deux années d'un même groupe¹, par entretiens auprès des enfants et de leurs parents et auprès de quelques enseignants, ainsi qu'en formant en sixième certains d'entre eux au recueil de données auprès de leurs pairs (nous les nommerons les apprenti-reporters). Des rédactions ont également été faites sur le premier jour au collège. Le travail en équipe a permis de croiser les regards de l'anthropologie, des sciences de l'éducation et de la psychologie sociale, pour cerner au mieux la complexité de ce passage. L'article expose d'abord comment à la transition scolaire s'ajoute une entrée dans la pré-adolescence, puis il présente les changements dans les relations entre pairs, et examine comment les élèves s'y prennent pour rendre compatible leur culture de l'entre-soi et les attentes des adultes, parents et enseignants.

1. L'âge de la pré-adolescence : un développement cognitif et social

La définition des termes enfant, préadolescent et adolescent varie selon que sont pris en compte les phénomènes biologiques, psychologiques ou sociaux. Au regard des travaux d'Henri Wallon², les dimensions physiques et psychologiques paraissent pour leur part étroitement imbriquées. Le curseur marquant ces différentes périodes de la vie se déplace pourtant si l'on considère les signes physiques de puberté, ou bien les signes psychologiques. Ce curseur se déplace encore si l'on porte son attention sur un passage marqué par un ensemble d'événements sociaux, et l'on retient alors le terme de « puberté sociale » employé en 1943 par l'ethnologue Arnold Van

¹ Et en complément, dans un des collèges, par entretiens auprès d'un autre groupe d'enfants en fin de sixième.

² Henri WALLON, *L'évolution psychologique de l'enfant*, Paris, Armand Colin, 1968.

Genep³. A son époque, le sous-découpage des âges de l'enfance, au sens juridique de la minorité, n'a pas encore créé la catégorie des préadolescents.

Le découpage toujours plus fin de l'enfance peut apparaître comme une coquetterie scientifique ou un effet de mode médiatique. Mais il témoigne d'une analyse affinée des premières années de la vie et d'une évolution sociétale laissant émerger « une extension de l'enfance »⁴ ou de « nouveaux adolescents »⁵ rajeunis, identifiés par une culture commune et par des relations particulières aux autres âges. Située par Marcel Gauchet entre l'âge 8 et 13 ans, la pré-adolescence ou l'adonnaissance⁶ est marquée par l'abandon de certains jeux de l'enfance, par une autonomie précoce, des styles vestimentaires et corporels, des goûts musicaux et des langages spécifiques, une valorisation des relations entre pairs et le partage d'émotions. François de Singly ajoute que ces adonnants se situent dans un juste milieu entre, d'un côté les attentes familiales (notamment celles concernant la réussite scolaire) et de l'autre, l'autonomie revendiquée des cultures juvéniles. Il associe la pré-adolescence à l'entrée au collège, et l'on peut penser qu'elle est en partie induite par le changement scolaire, lui-même mis en place en fonction d'un avancement présumé de la maturité des individus. Pour les parents, cette phase préadolescente annonce la « crise d'adolescence » et se conjugue avec des mutations pas toujours simples, notamment dans le domaine des relations sociales. Dans notre étude, c'est encore l'expérience des acteurs rencontrés qui nous oblige à utiliser ce terme⁷ : au regard de nos matériaux, ils sont en passe d'être intégrés dans le groupe culturel des préadolescents et utilisent eux-mêmes ce terme pour exprimer ce qui apparaît, selon les cas, comme un désir ou comme une pression qui s'exerce sur eux, par leurs pairs mais aussi par leurs parents, pour entrer dans ce nouveau groupe d'âge.

Pour examiner les caps cognitifs, sociaux et affectifs franchis par nos jeunes enquêtés, on peut faire référence aux travaux de Jean Piaget qui établissaient trois grandes étapes jalonnant le développement cognitif de l'individu⁸. La dernière des opérations formelles couvre la période de 11-12 ans à l'âge adulte et permet, grâce aussi à des études plus contemporaines, de comprendre, dans nos sociétés occidentales, le moment de la transition du CM2 à la sixième comme un nouveau palier cognitif. Les pensées des préadolescents ne s'organiseraient plus uniquement autour de situations concrètes. Garçons et filles imaginent leur avenir et idéalisent certaines situations qu'eux-mêmes ou les autres aimeraient vivre⁹. Ce nouveau mode de raisonnement influence leurs comportements et donc leurs relations sociales. En effet, « ces pensées idéalistes peuvent se joindre à des idées fantasques »¹⁰ et s'accompagner, pour beaucoup d'entre eux, d'impatience dans la réalisation de ces idées. Pour cerner au mieux ce que vivent les élèves dans leur transition du CM2 à la sixième, le domaine social, en termes développemental et culturel, doit lui aussi être appréhendé. Vers 11-12 ans, de nouvelles réponses apparaissent dans le comportement des préadolescents avec les autres¹¹. Parmi elles, on note que le respect de l'autorité, le maintien de l'ordre social¹², le

³ Arnold VAN GENEP (1943), *Le folklore français*, T.1, Paris, Ed. Robert Laffont, rééd. 1998, p.159.

⁴ Marcel GAUCHET, « La redéfinition des âges de la vie », *Le Débat*, n°132, 2004, p.39.

⁵ Olivier GALLAND, « Introduction : Une nouvelle classe d'âge ? », *Ethnologie Française*, Nouvelles adolescences, XI, 1, 2010, p.5-10.

⁶ que François de Singly fait commencer vers 10-12 ans (François de SINGLY, *Les adonnants*, Paris, A. Colin, 2006).

⁷ C'est ce même critère qu'Isabelle DANIC, Julie DELALANDE et Patrick RAYOU avaient entre autres retenu pour définir les âges de l'enfance dans l'introduction de leur ouvrage *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes ; objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2006.

⁸ Jean PIAGET et Bärbel INHELDER, *La psychologie de l'enfant*, Paris, Presses Universitaires de France, Collection « Que sais-je ? », 1966.

⁹ Jean-Marie DOLLE, *Pour comprendre Jean Piaget*, Paris, Dunod, 1999.

¹⁰ John SANTROCK, *Educational psychology*, New York, Mc Graw-Hill international edition, 2008, p.44.

¹¹ Nancy EISENBERG, *et al.*, « Consistency and development of prosocial dispositions: A longitudinal study », *Child Development*, Vol 70, n°6, 1999, p. 1360-1372.

¹² Lawrence KOHLBERG, « Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach », in Thomas LICKONA (Sous la dir. de), *Moral development and behaviour: Theory, research and social issues*, New York, Rinehart and Winston, 1976.

développement de l'empathie¹³ et la volonté d'obtenir l'approbation des autres¹⁴ orientent bon nombre de leurs réactions. Ils parviennent plus généralement à mieux lire une situation sociale et à y répondre de manière adaptée puisqu'ils font désormais une distinction plus fine entre une situation en générale et un cas particulier¹⁵. Leurs compétences naissantes sont directement mises à l'épreuve et sollicitées lors de l'entrée au collège, en particulier dans leurs relations entre pairs.

2. L'évolution des normes entre élèves lors de l'entrée au collège

Dès le CM2, les enfants donnent à voir qu'ils connaissent la culture de leurs pairs plus âgés, cet ensemble de connaissances et de compétences que l'un d'eux doit posséder pour faire partie de son groupe d'âge et être reconnu par lui. Celle-ci paraît en même temps contraignante et moteur, pour la plupart d'entre eux, d'un changement profond dans leur perception d'eux-mêmes. Le changement d'établissement les contraint dans un premier temps à constituer un réseau d'amis et de connaissances, dans lequel leurs anciens camarades occupent une place plus ou moins grande¹⁶.

Elles montrent ensuite leur confrontation aux normes instaurées par les élèves de l'établissement, notamment dans la manière de se comporter dans la cour du collège. Au-delà de cet espace, ils expérimentent ce que suppose le fait de se retrouver les plus petits de l'établissement, plongés dans l'univers des grands mais en même temps « regardés de haut » par leurs aînés (selon l'expression de plusieurs d'entre eux). Ils se confrontent finalement à un rite de passage qui, loin de n'être organisé que par leurs pairs, est institué par l'école.

2.1. Comment se comporter au collège, ou la culture d'une communauté juvénile qui s'affiche

En fin de CM2 le discours des élèves montre qu'ils se préparent à abandonner leurs manières de faire. L'extrait suivant d'un entretien fait le 4 juillet avec quatre futurs collégiens (le groupe d'Anabelle) donne un aperçu des multiples changements attendus :

- **« Cette année, vous faisiez quoi dans la cour ?**
- *du foot, des loups, des balles au prisonnier, des gars attrapent les filles ou des filles attrapent les gars.*
- **donc vous jouiez tout le temps ?**
- *des fois le matin on parle, de ce qu'on a fait le week-end, du sport.*
- **et l'année prochaine, comment vous imaginez les récréés ?**
- *on va pas jouer, on va parler, on va réviser.*
- **vous allez pas jouer, et pourquoi ?**
- *parce que quand on a visité le collège, personne ne jouait.*
- *ça va faire un peu bête si on joue.*
- *on va être pris pour des bébés.*
- *le collège, c'est pas comme l'école, c'est différent quand on va dans les classes supérieures, on sera les plus petits alors qu'on était les plus grands, ça va nous faire bizarre d'avoir que des grands.*
- **et qu'est-ce que vous avez remarqué d'autre ?**
- *on avait l'impression qu'ils restaient toujours en petits groupes et que personne ne parlait avec les autres, alors que nous à l'école tout le monde parle avec les CP, les CM1, pratiquement tout le monde se dit bonjour.*

¹³ Martin HOFFMAN, *Empathy and moral development. Implications for caring and justice*, New York, Cambridge University Press, 2000.

¹⁴ Nancy EISENBERG, *et al.*, op.cit, 1999.

¹⁵ Martin HOFFMAN, 2000, op. cit.

¹⁶ Julie DELALANDE, « Saisir les représentations et les expériences des enfants à l'école : l'exemple du passage au collège », *Agora*, n°55, 2010.

- *et nous on était toute la classe à jouer ensemble.*
- ***est-ce que vous avez envie d'aller en sixième ?***
- *moi j'ai envie, en même temps ça veut dire que tu grandis, c'est bien, mais aussi j'ai pas trop envie parce que ça fait peur un peu.*
- *on a tous peur en fait.*
- *on se sent petit dans un grand bâtiment.*
- *on sera séparé de ceux de Balleville¹⁷ ».*

Cet échange fait apparaître tout un ensemble de thèmes récurrents exprimés par les enquêtés dans les entretiens et retrouvés lors des observations : la nécessité ressentie de s'adapter aux manières de faire des collégiens en cessant de jouer, l'émiettement des regroupements entre pairs dans la cour et la fin d'une interconnaissance entre les classes permettant une convivialité, la division du groupe familial, et enfin le déclassement du statut de grand (en taille autant qu'en âge) à celui de petit comme passage nécessaire au « grandissement ».

2.1.1. Abandonner le jeu pour se faire accepter

Les élèves de CM2 interrogés disent tous la nécessité d'abandonner, souvent avec regret, le jeu qui les occupait dans la cour d'école primaire. Lors d'une observation dans une école élémentaire, les élèves de CM2 se sont mis à jouer à la maîtresse avec les petits de CP les derniers jours de l'année scolaire. Ils ont clairement expliqué le fait qu'ils profitaient de leurs dernières permissions de jouer. Au mois de janvier de son CM2, Zélie n'est pas encore soumise à la norme que lui explique sa grande sœur Alicia en quatrième : « *Alicia, elle m'a dit qu'on discutait plutôt que de jouer à trappe-trappe ou quoi. Elle m'a dit : « si jamais tu joues à trappe-trappe, en fait ça fait trop ringard ». Mais bon voilà, si ça leur plaît pas, ils n'ont qu'à pas nous regarder ou s'intéresser à nous.* ». Au mois d'août lors d'un nouvel entretien, Zélie a déjà perdu son idée d'une liberté qui passe par le droit de jouer : « *ah non non non, on joue pas au collège pendant les récré. Je pense pas comme en janvier parce que là, tu te tapes la honte. On discute voilà, c'est tout.* ».

Si les filles disent au CM2 qu'en sixième « *tu joues pas sinon tu te ridiculises* » (Delphine), les garçons expriment plus facilement la crainte de représailles physiques : « *apparemment c'est une loi ou un truc comme ça, infligé par les troisièmes. C'est : tu cours, tu te fais taper. C'est Jérémie qui m'a dit ça, un sixième* » (Pierre).

Lors des entretiens au collège menés par les apprenti-reporters auprès de leur « collègues » de sixième, le sentiment d'une loi des pairs qui vient d'en haut, que l'on doit décoder et suivre pour se faire accepter, est clairement exprimé : « *ici, on est avec des plus grands, on est les plus petits, on doit s'habituer. On essaie de ne pas être ridicule, on discute, on ne sait pas trop ce qu'on peut faire comme jeu.* ». Au mois d'octobre, le groupe des apprenti-reporters[1] discute : « *y a Marine et tout, elles jouent encore au cheval. C'est vraiment des bébés.* ». Grandir impose d'abandonner le jeu, même si c'est avec regret : « *j'aimais bien quand on jouait. J'aime bien me défouler* » (Anabelle). Et finalement, en fin de sixième, le changement semble intégré : « *on s'y fait un peu (...), on a perdu l'habitude* » (Colin). Dans le même entretien collectif, Colline précise : « *les seuls moments où on joue au collège, c'est l'hiver quand il y a de la neige. Ou quand il fait chaud, on fait des espèces de batailles d'eau.* ».

Acquérir sa place au sein du groupe des collégiens suppose donc de gérer l'impression que l'on donne, en contrôlant ou en manipulant l'image que l'on donne. Une des stratégies possibles, selon l'analyse de la psychologie sociale, est de contrôler ou de manipuler l'image que les autres se font de soi¹⁸. Cela suppose une connaissance et une compréhension fine de l'interaction sociale, des

¹⁷ Les élèves de l'école primaire des Garennes (groupe d'Anabelle) sont répartis sur deux collèges selon leur lieu d'habitation. Pour préserver l'anonymat, les noms propres et prénoms indiqués dans cet article ont été modifiés.

¹⁸ Mark LEARY et Robin KOWALSKI, « Impression management: A literature review and two-component model », *Psychological Bulletin*, Vol 107, n° 1, 1990, p.34-47.

règles et normes en vigueur, pour avoir conscience des attentes des autres et y répondre¹⁹. Arrêter de jouer, savoir adopter les attitudes corporelles adéquates et se vêtir d'une certaine manière peuvent être des stratégies pour faire bonne impression et constituent en quelque sorte un passeport d'intégration. Il ne s'agit pas de se montrer mais plutôt de rester conforme pour acquérir sa place au sein d'un groupe et rehausser, en conséquence, son image de soi.

2.1.2. Intégrer d'autres formes d'amusement : du jeu social au faux-soi

Mais qu'on ne s'y trompe pas : si le jeu a été évacué de la cour du collège, il n'a pas disparu de la vie quotidienne des enfants et tous précisent aussi qu'ils continuent à jouer à chat, au foot, ou à des jeux de fictions quand ils sont chez eux, notamment avec leurs frères et sœurs cadets. De plus, le collège est le lieu d'expérimentation d'une nouvelle forme d'amusement qui caractérise les adolescents et que les plus jeunes du collège intègrent petit à petit. Les jeunes collégiens expriment bien le fait que ces occupations sont une manière de combler un vide laissé par l'absence du jeu en trouvant à s'occuper. Mais elles sont aussi une façon d'intégrer les habitudes que leur donnent à voir les autres occupants du lieu. Les nouveaux apprennent à se conformer aux coutumes locales en les observant, dès leur visite de l'établissement organisée à la fin du CM2. Ils remarquent à cette occasion, comme la première longue citation le donnait à lire, des regroupements par deux, trois ou quatre, éparpillés dans la cour, et qui contrastent avec les circulations incessantes de la cour de l'école primaire, synonymes de jeu. Dans ces petits groupes, on s'occupe : on se moque les uns des autres et on se provoque, on raconte des blagues et on manipule l'humour, on parle des professeurs et on leur trouve des surnoms amusants, on cultive entre filles les histoires de jalousie et on critique les comportements des autres. Ces échanges verbaux donnent aussi lieu à des échanges physiques, prises au corps, tapes et bousculades, qui remplacent les contacts qui existaient lors des jeux de l'école élémentaire.

En fin de sixième, Charlène explique : « *En fait, on peut un peu jouer quand même aux récréés. Enfin, c'est pas jouer jouer, c'est heu, on joue pas au loup mais on fait d'autres choses (...), on prend des photos avec le portable* ». Les observations dans un autre collège que celui qu'elle fréquente révèlent la même pratique, plus ou moins tolérée par le règlement, qui consiste à se photographier entre copains, souvent à plusieurs et en prenant des poses amusantes. Ces scènes sont l'occasion de se montrer, d'être accolé entre filles et garçons, ou encore de poursuivre celle ou celui qui dit ne pas vouloir être photographié. Entre présentation de soi, jeu de séduction et formation d'une cohésion par le partage du rire, ces scènes contiennent les éléments nécessaires à la formation d'un groupe de pairs qui se construit, par des temps et des expériences communs, une culture de l'entre-soi. Celle-ci partage avec celle des plus jeunes un ingrédient central que son étude a révélé²⁰ : le plaisir autour d'une activité partagée, source de cohésion.

Plus qu'une présentation de soi, intégrer ces nouvelles formes d'amusement peut être une manière pour certains d'adopter un « faux-soi »²¹. Selon Susan Harter, cette stratégie naît vers l'âge de 11-12 ans, c'est-à-dire au moment de l'entrée au collège. Cela consiste concrètement à agir avant tout comme les autres le veulent. Il ne s'agit pas tant d'impressionner ses amis proches mais plutôt de s'attirer des regards positifs de camarades de la classe ou du collège qui ne comptent pourtant pas dans leurs meilleurs amis. Parce que le regard que les amis portent sur eux est considéré comme subjectif et teinté d'affection, les jeunes collégiens cherchent l'approbation de tout un ensemble de personnes qui peuvent paraître insignifiantes. Cette image publique, renvoyée par des *autres*

¹⁹ Jaana JUVONEN et Tamera MURDOCK, « Grade-level differences in the social value of effort: Implications for self-presentation tactics of early adolescents », *Child Development*, n°66, 1995, p.1694-1705.

²⁰ Julie DELALANDE, *La cour de récréation, Contribution à une anthropologie de l'enfance*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2001.

²¹ Susan HARTER, *Vision of self: Beyond the Me in the mirror*, Nebraska Symposium on Motivation, Vol 40, , 1992, p. 99-144.

généralisés est plus objective pour un préadolescent que l'image qu'il peut donner de lui en privé²². Dans cette perspective, on peut comprendre combien les moqueries et les remarques d'un simple quidam peuvent prendre des proportions importantes et s'avérer particulièrement blessantes et dramatiques pour celui ou celle qui en est victime.

2.2. Un rite de passage qui transcende le groupe des pairs

Que les enfants soient sociables ou pas, timides ou non, angoissés ou détendus, le passage au collège entraîne de fait une séparation d'un groupe avec lequel il y avait une relation de grande familiarité, pour une intégration nécessaire dans un nouvel ensemble de relations qui suppose une attitude active de chaque enfant. La sociologue Marie-Christine Bonte²³ a montré, reprenant le modèle d'Arnold Van Gennep²⁴, que l'entrée au collège fonctionne comme un rite de passage dont la première étape est la séparation d'avec le groupe auquel on appartenait, la seconde – la plus délicate – une période de marge où l'on n'appartient plus au groupe de l'école primaire et pendant laquelle on n'a pas encore trouvé sa place au collège, et enfin une phase d'agrégation au nouveau groupe qui s'accompagne pour l'impétrant d'un nouveau statut, reconnu par son entourage.

De plus, devenir collégien n'est pas seulement un passage du fait des interactions entre élèves. Il l'est d'abord du fait de l'institution scolaire et des parents qui attendent des écoliers qu'ils se transforment en collégiens, en acquérant de nouvelles habitudes, de nouvelles compétences. En entretien, les parents associent aussi ce passage à l'entrée dans la pré-adolescence, à une autonomie nouvelle et une influence grandissante des pairs. Devenir préadolescent n'est donc pas qu'un désir d'écolier attentif à imiter les manières d'être des grands. Les enfants entendent aussi les attentes et représentations des adultes qui s'imposent à eux comme une pression sociale plus ou moins désirable, et l'expriment spécialement au CM2. Tristan interpelle ses pairs : « *Faut pas avoir honte, parce qu'il y en a qui disent que t'es préado, que tu passes l'âge bête* ». Les réactions des enfants face à cette demande de changement sont très variées. Alors que certains redoutent et freinent le processus, d'autres l'attendent avec impatience et se réjouissent, une fois en sixième, des possibilités d'évolution personnelle qu'il propose. Pour Alicia, le collège est l'occasion d'effectuer un changement rapide de représentation d'elle-même et de comportement, en étant portée par la nouveauté des rencontres et des attentes. La mise en danger oblige à une adaptation qui, si elle fragilise et déboussole dans un premier temps, l'amène au mois de mars à déclarer avec contentement : « *Mon comportement a changé, par rapport à tout le monde, à maman, je lui dis pas les mêmes mots, et par rapport à ma sœur. Mais je sais pas comment les autres ont commencé à être comme ça, peut-être en faisant comme les troisièmes.* »

Les enfants expriment clairement que la période de marge est vécue par certains comme une période très courte, parce qu'ils ont su s'agréger très vite dans leur nouvel environnement, et par d'autres comme un processus lent et laborieux. Lors de l'interview d'une apprentie-reporter au mois d'octobre, celle-ci demande à Alice si elle s'habitue au collège. Alice répond : « *moi, il me faut au moins deux ans pour être habituée à quelque chose !* ». La période de marge suppose que l'on ait quitté la familiarité pour se confronter à l'inconnu. Elle est déjà appréhendée en fin de CM2. En plus de la peur de se perdre dans les couloirs et de ne pas posséder les codes d'utilisation des lieux, la première crainte vient du fait d'être noyé dans un anonymat qui ne permet plus la même gestion des relations : « *par exemple, si tu bouscules quelqu'un sans faire exprès et que tu ne le connais pas, il va forcément pas être content, alors que si tu le connais tu dis pardon et c'est réglé* » (groupe de Laurent). Alors qu'ils étaient les plus grands en taille, en ancienneté et en prestige, les enfants se trouvent déclassés au dernier rang

²² Susan HARTER, « Teacher and classmate influences on scholastic motivation, self-esteem, and level of voice in adolescents », in Jaana JUVONEN et Kathryn WENTZEL (sous la dir.de), *Social motivation : Understanding children's school adjustment*, New York, Cambridge University Press, 1996, p. 11-42.

²³ Marie-Christine BONTE, *Du métier d'écolier au métier de collégien. Approche ethno-sociologique de l'entrée au collège*, Lille, Atelier National de Reproduction des Thèses, 1997, p.594.

²⁴ Arnold VAN GENNEP, *Les rites de passage*, Nourry, Paris, 1909.

en entrant au collège, comme à leur arrivée à l'école élémentaire. Au CM2, Eric exprime ainsi l'enjeu : « *on va redevenir petit* ». Ils perdent le privilège des grands de faire peur aux petits, juste par leur taille et leur pouvoir de nuire : « *on a peur de se faire taper par les troisièmes* » (groupe d'Anabelle). La crainte d'être dépassé par tous reste imprimée dans leur souvenir puisque trois ans plus tard, alors qu'ils s'appêtent à entrer au lycée (lors d'une enquête sur ce nouveau passage), les mêmes évoquent le souvenir de « *se faire regarder de haut* ».

La période de marge se caractérise par leur grande vulnérabilité, du fait également de leur ignorance des lieux, de leurs « habitants » et de leurs usages et coutumes. Être un « *p'tit sixième* » est une condition physique mais aussi symbolique, c'est avoir tout à apprendre et devoir faire ses preuves pour se faire une place. Dépossédés de leur statut antérieur et pas encore promus au rang de grands, les enfants ne sont rien pendant cette période « liminaire »²⁵, et les grands qui les bousculent volontairement dans les couloirs sont là pour leur faire comprendre. Cette période d'entre-deux leur fait découvrir « les douleurs de croissance » (« *growing pains* »²⁶), c'est-à-dire les brimades réelles ou craintes infligées par les grands, et la nécessité de s'identifier à un préadolescent. Redevenir petit est pourtant la condition pour accéder au nouveau statut, car on ne peut devenir grand si on l'est déjà, et c'est par l'entourage d'ainés que l'on est tiré vers le haut : « *En CM2, dans la tête, on était petit parce qu'on était les plus grands, et comme il y avait que des petits, on avait encore la mentalité des enfants plus petits que nous* » (Alicia, mars, 6^{ème}).

Au fur et à mesure des mois en classe de sixième et pour certains au bout de quelques jours, l'étape de l'agrégation s'enclenche. Comme l'explique un garçon de sixième interrogé par un pair le 6 septembre : « *Ça fait un choc d'abord, on se croit grand, c'est un univers totalement différent* ». Deux filles complètent : « *On commence à être dans les grands alors on commence à s'adapter aux autres* » ; « *c'est un peu difficile au début de s'intégrer mais une fois qu'on a la technique, tout roule* ». L'acquisition des habitudes instaurées par les aînés et l'intégration parmi eux sont donc des enjeux très clairement identifiés par les jeunes collégiens. Leurs parents expriment cette agrégation par le fait que, sauf si leur enfant se prenait déjà en charge, l'entrée en sixième l'a fait grandir. Leur enfant a gagné en autonomie sur le travail scolaire, sur la gestion du quotidien, puisqu'il part le matin seul en bus, mange au self et rentre avec sa clé le soir. Les parents de Colline trouvent que leur fille a pris « *une assurance en soi* » (père de Colline), « *elle nous a échappé* » (la mère). Finalement, « *ça les fait grandir* » (le père). La mère d'Eric qui craignait de perdre son « *bébé* » déclare : « *J'avais peur la première semaine (...) mais je crois que ça m'a fait du bien aussi, de couper un peu le cordon ombilical!* » (rires).

Trouver sa place, c'est autant se représenter soi-même comme appartenant au nouveau groupe qu'être reconnu comme en faisant partie par les membres de ce groupe et par les adultes proches. Cela suppose de s'être approprié les coutumes des « habitants » du lieu, c'est-à-dire non pas de les « singer » mais de les faire siennes en les adaptant à son caractère, aux attentes plus particulières de son groupe de copains, à celles de ses parents et de ses frères et sœurs. C'est encore être parvenu à les rendre compatibles avec les règles du collège et avec les demandes des enseignants et autres personnels de l'établissement.

²⁵ Victor TURNER, *Le phénomène rituel. Structure et contre-structure*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Ethnologie », 1990 (1^{re} éd. 1969).

²⁶ Lynda MEASOR et Peter WOODS, *Changing Schools. Pupil perspectives on Transfer to a Comprehensive*, Open University Press, Milton Keynes, 1984.

3. Entre cultures juvéniles et culture(s) scolaire(s) : des processus d'acculturation aux passages des âges

Les cultures juvéniles ont été le plus souvent décrites par leur écart croissant avec la culture scolaire²⁷. D'un côté des marqueurs hétérogènes, des territoires multiples et une culture de la participation. De l'autre des marqueurs scolaires qui seraient relativement homogènes avec un territoire, mais à plusieurs vitesses, et une culture de la réception et de la compétition. Entre ces modes de vie qui apparaissent si différents, se produisent des processus d'acculturation. De plus en plus d'études sur les cultures juvéniles donnent à comprendre les fonctions d'apprentissage autant que les fonctions socialisatrices des activités hors temps scolaire (médias, nouvelles technologies...)²⁸. Il semble nécessaire de s'interroger sur les cloisonnements et les complémentarités entre des cultures juvéniles liées au groupe de pairs, à la sensibilité et à l'imaginaire et une culture scolaire de la réussite individuelle et de la raison. Comment les jeunes s'inscrivent-ils, voire s'aventurent-ils dans un parcours d'enfant-écolier vers celui de préadolescent-collégien ? Les cultures juvéniles, pourtant tenues à distance par la culture scolaire, intègrent et composent avec elle. Les enfants doivent essayer de tenir ensemble la pression des pairs, celle des parents, celle des enseignants et la pression sociale de réussite et de mérite. Au cours des transitions et plus particulièrement dans le passage de l'école primaire au collège, ces équilibres varient davantage. Ils fragilisent l'identité culturelle des jeunes et leurs rapports aux apprentissages. Les mécanismes d'acculturation entre les cultures des enfants et des préadolescents et les formes de la culture scolaire proposées aux écoliers et aux collégiens, passent par une bascule dans les modes de relations, de négociation et/ou de contrat avec les adultes.

3.1. La transition du CM2 à la sixième : transferts, discontinuités, ruptures

Dans les interactions avec les adultes, la transition du CM2 à la sixième constitue un passage entre connu et inconnu, entre visible et invisible. Il est à la fois réel, symbolique et imaginaire. C'est un passage réel quand les enfants expriment le sentiment de devenir plus autonomes et d'avoir plus de liberté dans leurs déplacements et leurs comportements. François De Singly explique que « l'autonomie n'est pas l'autonomie de la pensée acquise par le savoir, mais comme problème de la vie quotidienne dans les liens sociaux en famille. Avant de se poser en termes de pensée émancipée, celle-ci se pose comme autonomie des mouvements, des actions, des corps, regarder seul la télévision, naviguer seul sur Internet...²⁹ ». Le self de la cantine est un symbole fort de ces possibilités de choix et du fait de ne plus être obligé : « *ce que je préfère au collège, c'est le self* » (Lisette, fin 6^{ème}) ; « *et puis on a plus de choix. A l'école primaire à la cantine on n'avait qu'une seule entrée et si on n'aimait pas on était obligé de manger* » (Camille, fin 6^{ème}).

Contrairement à un *a priori* commun, les jeunes ne sont pas que dans le moment présent. Par rapport au CM2, ils apprécient d'avoir un emploi du temps stable pour savoir à l'avance, pouvoir s'avancer, choisir leur mode et leur rythme d'organisation. Les « élèves en réussite³⁰ » expriment la nécessité d'anticiper, de prévoir et de s'organiser comme clés de la réussite scolaire : « *c'est mieux d'avoir un emploi du temps fixe on peut prévoir ce qu'on va faire* » (Max, fin 6^{ème}), « *on peut s'organiser [...] on n'est pas obligé de le faire tout de suite* » (Camille, fin 6^{ème}), « *on peut s'avancer* » (Loys, fin 6^{ème}).

²⁷ François DUBET, « Des jeunesse et des sociologies. Le cas français », *Sociologie et sociétés*, n°1, Vol. XXVIII, 1996, p.23-35.

²⁸ Hervé GLEVAREC, *La culture de la chambre ; préadolescence et culture contemporaine dans l'espace familial*, Paris, DEP-ministère de la Culture et de la Communication / La Documentation Française, 2010, p.19.

²⁹ François DE SINGLY, *Les Adonassants*, Paris : Armand Colin, 2006, p.79.

³⁰ « Un enfant en réussite » est ici un enfant dont la moyenne des résultats scolaires est au moins de deux points supérieure à la moyenne de la classe.

Dans ce passage réel, les liaisons du CM2 à la sixième ne sont pas automatiquement dangereuses, ni difficiles ; elles peuvent être porteuses d'heureuses surprises, d'émancipation et pas seulement de « traumatisme³¹ » : « *je suis contente d'être en sixième parce qu'il y a beaucoup de choses qui changent* » (Lola, début 6^{ème}), « *moi je pensais que cela n'était pas si bien que ça et puis après... ben c'est parti tout seul* » (Eric, début 6^{ème}).

La transition du CM2 à la sixième est un passage symbolique, du fait que les pressions des pairs et des adultes et la distance supposée entre les deux « mondes » de l'école et du collège permettent toutes les projections. La visite du collège en CM2 et la matinée de rentrée des seules classes de sixième paraissent être des moments ritualisés importants dans ce passage, notamment pour éviter des peurs visibles, par exemple, la peur de se sentir perdu dans les espaces ou pour lever des points de tension plus difficiles à identifier : « *en CM2, avant la visite du collège, j'étais super stressé mais en repartant j'étais super content* » (Jordan, fin 6^{ème}).

Cette transition est aussi un passage imaginaire, voire fantasmé. La difficulté du travail, la question des réputations et une peur des grands, ancrée dans leurs souvenirs de l'entrée en CP, sont l'objet de nombreuses appréhensions. « *En CM2, je l'imaginais plus dure la sixième. Je pensais qu'il y aurait plus de devoirs* » (Jordan, fin 6^{ème}). « *On m'avait dit que c'était dur, que les professeurs n'étaient pas sympas ; en fait les profs sont sympas et on n'a pas trop de travail* » (Camille, fin 6^{ème}). « *Je me souviens de mon entrée au CP, les grands ils nous bousculaient, ils disaient que j'avais acheté des trucs de bébé* » (Lisette, fin 6^{ème}). « *L'année dernière quand on était au CM2, avec les CP, peut-être qu'ils voulaient me demander un truc mais qu'ils avaient peur de nous demander, et on aurait pensé que c'était bizarre qu'ils aient peur de nous demander, alors que maintenant on a peur de demander aux troisièmes* » (Eric, début 6^{ème}). Dans leurs discours, les jeunes montrent leurs capacités à lire la complexité des situations. Plusieurs indicateurs liés aux demandes scolaires déterminent le fait qu'ils vivent leur transition comme un moment facile ou au contraire comme une période semée d'obstacles.

3.2. Décoder les demandes scolaires

3.2.1. Les impacts du modèle social familial

Hervé Glevarec constate l'importance déclarée, par les parents et enfants, des échanges entre eux : « les parents, des classes populaires aux classes moyennes et supérieures, insistent sur la confiance³² ». On retrouve cette notion de confiance chez nos jeunes enquêtés : « *quand j'étais en CM2, mes parents ne me laissaient quasiment rien faire, et maintenant que je suis en sixième, ils ont un peu plus confiance en moi ; quand je dis que j'ai fini mes devoirs, ma mère ne vérifie pas. Mais quand ma sœur (en CM1) a fini, elle vérifie. Moi elle me fait plus confiance, elle me croit et j'ai le droit d'aller dehors.* » (Camille, fin 6^{ème}). Les jeunes évoquent aussi les fonctions d'assurance et d'« agent de liaison » qu'ont joué leur(s) grand(s) frère(s) ou sœur(s). Le nouveau sixième a ainsi le sentiment de mieux connaître ce qui l'attend et cette connaissance éclaire des incertitudes qui pourraient être sources d'appréhension. Inversement, la méconnaissance entraîne la méfiance envers l'inconnu concernant l'organisation du travail, voire de la défiance envers les attentes des professeurs et les méthodes d'apprentissages : « *ma sœur avait bien aimé le collège alors j'avais envie, j'étais même pressée* » (Lisette, fin 6^{ème}), « *moi, mes frères m'avaient dit que c'était bien ; je n'avais pas peur sauf de l'anglais* » (Max, fin 6^{ème}).

3.2.2. Les changements imposés par l'institution

Pour des collégiens, les journées trop chargées, les cours « ennuyeux », les professeurs « pas intéressants », les retards sur le programme, le fait de ne pas avancer au même rythme que les autres

³¹ Jean-Michel ZAKHARTCHOUK, « Ecole-collège, comment faciliter la transition ? », *Animation et Education*, n°210, Revue de l'OCCE, 2010.

³² « L'un des traits culturels de la configuration familiale contemporaine est le lien que les parents ont gardé avec leur culture de jeunesse. Cette culture de génération fait dorénavant partie de leur identité et de ce qui s'échange avec leurs enfants [...] La confiance est un terme fréquemment entendu au cours des entretiens avec les parents des 7-13 ans. » (Hervé GLEVAREC, op.cit. , 2010, p.20.)

classes, deviennent sources d'appréhension : « *pour les cours d'histoire géo, on est encore dans les premiers chapitres alors que les autres ils ont fini le programme* » (Loys, fin 6^{ème}). Arrivés au collège, certains élèves pensent qu'ils sont moins soutenus par les enseignants comparativement à l'école élémentaire³³ : « *on a regretté le prof qu'on avait en CM2 parce qu'on pouvait parler en CM2, là on dit rien, on copie* » (Max, fin 6^{ème}), « *moi j'ai regretté parce qu'avec le maître on riait* » (Camille, fin 6^{ème}). Au contraire, d'autres se sentent davantage soutenus : « *les profs au collège sont plus à l'écoute. Le maître il se dit, ils sont là depuis longtemps, ils ont compris les choses ; alors qu'au collège, on vient d'arriver et les profs se disent, ils n'ont peut-être pas compris certaines choses, ils ont besoin d'aide...* » (Camille, fin 6^{ème}).

Quand on interroge les jeunes acteurs sur la définition du « bon professeur », celui-ci est sympathique, patient, sérieux, il a de l'humour, est à l'écoute, il aide, n'abuse pas de son pouvoir, développe le plaisir d'apprendre, crée de bonnes conditions pour apprendre (« fait bien travailler »). Il est juste, respectueux et respecté : « *un bon prof c'est un prof qui est à l'écoute, qui n'est pas trop sévère mais qui est quand même sévère, qui fait bien travailler* » (Jordan, fin 6^{ème}), « *c'est un prof qui se fait respecter* » (Max, fin 6^{ème}), « *un prof sérieux mais pas super trop sérieux* » (Camille, fin 6^{ème}).

A ces définitions se superpose leur décodage des évolutions des règles de politesse entre le CM2 et la sixième. Ils y expriment leurs capacités à s'y conformer, face à la difficulté d'autres élèves. Dominique Glasman explique que la réussite éducative, c'est aussi, être « bien élevé », « poli », « apte à l'ordre social »... : « Une éducation réussie se lit dans la non-délinquance, la non-agressivité, voire une certaine reconnaissance de cet ordre social dans lequel l'enfant (et sa famille) accepte(nt) la position qui lui (leur) est faite³⁴ ». « *Les règles de politesse entre le CM2 et la sixième ont changé, on vouvoie tous les profs* » (Jordan, fin 6^{ème}). « *Notre maître il nous connaissait plus, parce qu'il était quand même avec nous tout le temps, et il ne nous vouvoyait pas* » (Tristan, début 6^{ème}). « *En sixième, on dit monsieur ou madame* » (Camille, fin 6^{ème}). « *Il y en a qui prennent la parole comme ça juste pour faire rigoler la classe; c'est vraiment de l'impolitesse dans le cours* » (Max, fin 6^{ème}).

Dans les réponses des jeunes acteurs, on comprend, sous l'éclairage de la psychologie sociale, combien le social et le cognitif apparaissent comme deux aspects indissociables de leur vie. Leurs progrès cognitifs les amènent à des comportements sociaux plus adaptés et leurs nouvelles rencontres leur permettent d'aboutir à un meilleur niveau cognitif. Willem Doise et Gabriel Mugny³⁵ expliquent cette réciprocité : les divergences de points de vue qui peuvent survenir dans une interaction amènent le collégien à interroger son raisonnement et à le faire évoluer. En retour, un niveau de raisonnement plus élevé lui permet d'analyser plus finement une situation sociale, de mieux s'y adapter et ainsi de vivre des relations plus enrichissantes. Dans sa théorie de l'apprentissage social, Albert Bandura³⁶ stipule que les situations sociales apprennent à l'individu à « modeler » ses comportements. C'est en observant le comportement des autres et leurs conséquences que cet apprentissage peut se faire. C'est aussi par les remarques que les autres lui font sur son propre comportement que l'enfant-préadolescent progresse.

3.2.3. Le sentiment de sérieux et de réussite scolaire des élèves

La transition cognitive entre le CM2 et la sixième n'est pas toujours simple, d'autant que le sentiment de sérieux ou la représentation de réussite scolaire semble complexe à estimer : « *je ne crois pas que c'est parce que je suis l'aînée ou parce que je travaille bien que j'ai plus de droits, c'est parce que je suis rentrée en sixième, c'est plus sérieux et ma mère croit que je suis devenue plus sérieuse; et c'est vrai je suis devenue plus*

³³ Harriet FELDLAUFR, Carol MIDGLEY et Jacquelyne ECCLES, « Student, teacher, and observers perceptions of the classroom environment before and after the transition to junior high school », *Journal of Early Adolescence*, Vol 8, n°2, 1988, p.133-156.

³⁴ Dominique GLASMAN, « Il n'y a pas que la réussite scolaire ! Le sens du programme de réussite éducative », *Informations sociales*, 2007-5, p.74-85.

³⁵ Willem DOISE et Gabriel MUGNY, *Psychologie sociale et développement cognitif*, Paris, Armand Colin, 1997.

³⁶ Albert BANDURA, « Social cognitive theory », *Annals of Child Development*, n°6, 1989, p.1-60.

sérieuse» (Camille, fin 6^{ème}). « *On finit plus ce qu'on fait ; on prend du temps.* » (Max, fin 6^{ème}). Quand Lisette dit : « *j'ai toujours été nulle en français.* » (Lisette, fin 6^{ème}), Max lui rétorque : « *ah bon, t'as toujours été nulle mais tu n'as que des notes entre 16 et 20 !* » (fin 6^{ème}).

Les échanges de ces élèves relaient la préoccupation première de leurs parents et de leurs professeurs les concernant : la réussite scolaire. Dominique Glasman indique que « ce qui compte pour les adultes, ce sont les résultats scolaires, les bonnes notes, le passage dans la classe supérieure, l'orientation qui n'enferme pas, c'est le maintien des espoirs d'insertion professionnelle grâce à l'école ³⁷ ». La tension est importante entre une préoccupation scolaire qui envahit la vie quotidienne des familles et la vie d'un enfant qui « ne se limite pas à ce qu'il vit à l'école, dans l'école et pour l'école » puisque ce n'est pas seulement à l'école qu'il apprend. D'autant que l'impact du regard et des discours des pairs sur ce sentiment de réussite est important et parfois paradoxal : « *moi si j'avais 11 sur 20, ça serait bien parce que tout le monde dit, elle a toujours entre 16 et 20 et elle est la chouchoutte. Avec un zéro, ils verraient qu'on n'est pas si sérieux* » (Camille, fin 6^{ème}). « *Y'en a un qui s'est fait traité d'intello parce qu'il avait eu un 16* » (Loys, fin 6^{ème}).

Le regard des autres apparaît déterminant dans le développement des compétences de l'enfant. Il l'est d'autant plus qu'il intervient de manière active dans son estime de soi. C'est dans l'interaction qu'un enfant (comme toute autre personne) peut collecter des informations sur lui-même. La théorie de l'interactionnisme symbolique³⁸ comme les travaux sur la gestion des impressions³⁹ montrent que le regard de l'autre agit comme un miroir. L'individu y recueille des renseignements qui lui permettent de vérifier si l'image qu'il donne de lui est intacte. Ils lui permettent aussi de s'auto-évaluer. L'évaluation générale qu'une personne fait d'elle-même correspond à la notion d'estime de soi ⁴⁰ : cette appréciation globale est semblable à une moyenne de notes établies dans plusieurs domaines spécifiques. De fait, l'estime de soi peut être fragilisée si l'une de ses composantes est affectée. Or au moment de la transition entre l'école élémentaire et le collège, beaucoup de repères changent et de nombreux domaines de compétence sont réévalués par le jeune collégien. C'est pourquoi différents résultats de recherches témoignent, comme certaines données de notre enquête, qu'après une période d'adaptation de quelques semaines (ce que certains auteurs appellent « initial honeymoon effect »⁴¹), les collégiens revoient à la baisse certaines de leurs aptitudes. Ils se perçoivent moins compétents dans le domaine du sport ou encore dans les disciplines scolaires⁴². On comprend que ces expériences individuelles sont liées à un nouveau mode de travail dans les classes, un manque d'autonomie laissée aux élèves, moins d'opportunités de travailler en groupe, plus de comparaison sociale, moins d'attention de la part des professeurs et plus d'injustice perçue dans la notation⁴³. D'une étude à l'autre, les recherches témoignent donc des conséquences sur le développement individuel d'une organisation sociale et environnementale transformée lors de l'entrée au collège.

³⁷ Dominique GLASMAN, 2007, op.cit.

³⁸ James COOLEY, *Human nature and social order*, New York, Charles Schribner's Sons, 1902.

³⁹ James TEDESCHI, *Impression management theory and social psychological research*, New York, Academic Press, 1981.

⁴⁰ Delphine MARTINOT, *Le soi. Les approches psychosociales*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 1995.

⁴¹ Jacquelyne ECCLES, *et al.*, « Self-concepts, domain values, and self-esteem : Relations and changes at early adolescence », *Journal of Personality*, Vol 52, n°2, 1989, p.286.

⁴² David COLE, *et al.*, « The development of multiple domains of child and adolescent self-concept: A cohort sequential longitudinal design », *Child Development*, Vol 72, n°6, 2001, p. 1723-1746.

⁴³ Harriet FELDLAUFER, Carol MIDGLEY et Jacquelyne ECCLES, « Student, teacher, and observers perceptions of the classroom environment before and after the transition to junior high school », *Journal of Early Adolescence*, vol 8, n°2, 1988, p. 133-156.

Conclusion

Le paradoxe est important. D'un côté, l'enfant est de plus en plus élève de par son statut social et de par l'occupation de son temps et il semble subir de plus en plus la pression de la forme scolaire. D'un autre, il lui est accordé, par les parents, et exigé, par l'école, de plus en plus d'autonomie. Mais face aux demandes de la culture scolaire, les propositions des enfants-écoliers et des préadolescents-collégiens rencontrés ne semblent pas dans l'affrontement ou dans la démarcation mais davantage dans l'appropriation de certaines stratégies leurs permettant d'intégrer des groupes de pairs, d'avoir des interactions positives avec les enseignants et de rassurer leurs parents. L'ensemble de leurs comportements démontre une grande maturité dans la lecture et la prise en compte des prescriptions multiples. Gilles Pronovost en témoigne également : « Confrontés à un passage de plus en plus long au sein de l'institution scolaire, de nombreux jeunes en viennent à tenter d'établir une sorte de « coexistence pacifique » entre les exigences de l'école, leurs passions, leur désir d'autonomie et une intensification de leur vie sociale⁴⁴ ». Ils manifestent ainsi une capacité d'adaptation de leurs réponses aux différents rapports de force et montrent leurs « arts de faire⁴⁵ » et leurs « bricolages » avec le cadre social et le cadre institutionnel imposés.

Certains collégiens que nous avons rencontrés et qui sont en réussite scolaire expliquent comment ils intériorisent le modèle scolaire de conduite. Ils évoquent leur démarcation par rapport à d'autres jeunes en difficulté scolaire qui refusent ce débordement de l'ordre scolaire sur leur vie et répondent par la provocation, l'impolitesse... Même si certains ne parviennent pas, ou difficilement, à lire les codes culturels et les codes scolaires, la transition ne semble pas toujours problématique ou douloureuse. Des préadolescents remettent d'ailleurs en cause certaines représentations des adultes. Ils réfutent l'idée d'une désaffection des jeunes pour les apprentissages, de l'abandon des valeurs (considérées comme plus ou moins « traditionnelles »), de l'absence de sérieux, du refus de la sanction et de la sévérité. Ils insistent au contraire sur les notions de confiance, d'amitié, de solidarité, de justice, de respect... Pour eux, si certains de leurs camarades sont en difficulté, c'est qu'il y a de nouveaux savoirs et de nouvelles approches en classe de sixième qui nécessitent de l'organisation, de l'anticipation, de l'écoute et de la concentration.

Aux enseignants, aux parents et aux autres acteurs de la vie éducative, donc, d'avancer des pistes pédagogiques en ce sens. Aux chercheurs de les aider dans leur démarche en soulignant le poids de certaines compétences comme le décodage, l'appropriation et l'articulation des normes et des cultures dans et entre les différents groupes d'appartenance.

Citer cet article :

Julie Delalande, Nathalie Dupont et Laurence Filisetti, « L'évolution des pratiques et des normes culturelles entre pairs lors de la transition vers le collège : regards croisés », in *Actes du colloque Enfance et cultures : regards des sciences humaines et sociales*, Sylvie Octobre et Régine Sirota (dir), [en ligne] http://www.enfanceetcultures.culture.gouv.fr/actes/delalande_dupont_filisetti.pdf, Paris, 2010.

⁴⁴ Gilles PRONOVOST « Le rapport au temps des adolescents : une quête de soi par-delà les contraintes institutionnelles et familiales », *Informations sociales* 3/2009 (n°153), p. 22-28.

⁴⁵ Michel de CERTEAU (1990), *L'Invention du Quotidien. Arts de faire*, Paris, Gallimard, p.XXXIX.