

« Je t'aime plus que tout au monde »
D'amitiés en amours, les processus de socialisation
entre pairs adolescents

THESE

présentée à la Faculté des Sciences économiques et sociales
De l'Université de Fribourg (Suisse)

par **Claire Balleys**
de Genève

pour l'obtention du grade de Docteur ès sciences sociales

Acceptée par la Faculté des sciences économiques et sociales, le 23 avril 2012, sur proposition de Madame la Professeure Francesca Poggia Mileti (premier rapporteur) et de Monsieur Hervé Glevarec, directeur de recherche (second rapporteur).

Fribourg 2012

La Faculté des sciences économiques et sociales de l'Université de Fribourg (Suisse) n'entend ni approuver, ni désapprouver les opinions émises dans une thèse : elles doivent être considérées comme propres à l'auteur (Décision du Conseil de faculté le 23 janvier 1990).

Ce travail est dédié à ma mère.

Remerciements

Mes premiers remerciements vont à Francesca Poglia Mileti, qui a repris la direction de cette thèse à mi-chemin de parcours, m'a suivie et encouragée jusqu'à son terme. La qualité et la rigueur du travail doivent beaucoup à son exigence. Je remercie également Olivier Tschannen, qui a permis au projet d'exister en me transmettant le goût de la recherche sociologique, un regard intellectuel et une méthode d'investigation du terrain. Merci à Hervé Glevarec pour son soutien et son investissement tout au long de cette recherche, à la fois enthousiastes et exigeants. Je remercie également Fabrice Plomb, qui est un interlocuteur toujours bienveillant et stimulant. Merci à Dominique Pasquier, dont les recherches sur l'adolescence ont été une source d'inspiration importante, de faire partie du jury de thèse. Merci également à Franz Schultheis d'en être le président et de collaborer ainsi à l'évaluation du projet.

Merci aux directeurs d'établissements scolaires de m'avoir ouvert leurs portes et accordé leur confiance. Je remercie chaleureusement les enseignants de toutes les classes investiguées de leur aide et de leur souplesse, et adresse un remerciement un peu spécial à Gérard Deshusses pour son écoute et ses conseils, dont je bénéficie depuis maintenant 21 ans. Rien n'aurait été possible sans la participation des 130 adolescents rencontrés et suivis pendant l'année d'investigation du terrain : un grand merci à tous de m'avoir offert un si riche et si beau matériau de recherche.

Je remercie Sami Coll et Olivier Glassey d'avoir pallié à mon absence ces derniers temps, pour satisfaire à la réalisation de nos projets de recherche communs. Merci à toi Sami pour ton savoir-faire, qui a permis de finaliser proprement le travail. Merci à mes chers David, Ben et Michi, mes précieux compagnons de route et d'échange intellectuel. Merci aussi à Marc, qui a joué le rôle de correcteur de dernière minute.

Un grand merci à ma merveilleuse sœur, Anne, dont le soutien, l'écoute et le cœur sont à mon égard infaillibles. Je remercie ma chère maman, Geneviève, et suis heureuse de lui dédier cet accomplissement. Sa disponibilité ainsi que celle de mes beaux-parents Mazzina et Yves, qui ont tant de fois assuré une garde d'enfant, m'ont permis de terminer la rédaction dans d'excellentes conditions. Merci à mon mari, Christophe, auprès de qui ma pensée grandit chaque jour, et merci à ma petite fille Zélie, le rayon de soleil qui a éclairé ce travail.

« Enquêtrice : et quelles sont... quelles sont les personnes les plus importantes
pour vous?

Emilie : meilleure amie.

Amélie *pointe Ania du doigt* : Ania.

Ania la regarde en rigolant, puis la touche affectueusement.

Audrey : ouais. *Elle caresse le visage d'Emilie.* Ma meilleure amie. »

AVANT-PROPOS : QUE FONT LES ADOLESCENTS ENTRE EUX ?	11
CHAPITRE 1 : INTRODUCTION	13
1.1 PORTER UN NOUVEAU REGARD SUR LA SOCIALISATION ADOLESCENTE.....	13
1.1.1 <i>Des autrui significatifs donnés...</i>	14
1.1.2 <i>... aux autrui significatifs choisis</i>	15
1.2 LA CONSTRUCTION D'UNE CATÉGORIE SOCIALE	17
1.2.1 <i>La notion d'adolescence et le développement de la scolarisation</i>	17
1.2.2 <i>Le statut d'adolescent comme parenthèse sociale</i>	20
1.2.3 <i>Entrer dans l'adolescence par la porte de l'école secondaire</i>	22
1.3 LA SOCIABILITÉ ADOLESCENTE EST-ELLE UNE CULTURE ?	24
1.3.1 <i>Le point de vue américain</i>	24
1.3.2 <i>Le point de vue français</i>	27
1.4 COMMENT S'ACQUIERT L'AUTONOMIE ?.....	29
1.4.1 <i>L'autonomie culturelle</i>	31
1.4.2 <i>L'autonomie relationnelle</i>	31
1.4.2.1 « Je suis grand ».....	32
1.4.2.2 « Je suis unique ».....	33
1.4.2.3 « Je suis conforme »	35
1.4.3 <i>L'autonomie relationnelle et les sites de réseaux sociaux</i>	37
1.5 UNE SOCIABILITÉ CENTRÉE SUR LES LIENS FORTS.....	40
1.5.1 <i>Des liens personnalisés</i>	42
1.5.2 <i>Des liens inscrits dans le temps</i>	42
1.5.3 <i>Des liens engagés publiquement</i>	43
1.6 UNE APPROCHE SOCIOLOGIQUE RÉGULIÈREMENT PROCESSUELLE.....	44
CHAPITRE 2 : UN TERRAIN À TRIPLE ENTRÉE	47
2.1 LA POPULATION	49
2.2 LES ENTRETIENS COLLECTIFS EN SITUATION DE RÉCEPTION	52
2.2.1 <i>Un dispositif qui révèle la distribution des rôles au sein du groupe</i>	53
2.2.2 <i>La réception collective comme outil d'observation des pratiques de sociabilité</i>	57
2.3 LES OBSERVATIONS ETHNOGRAPHIQUES.....	60
2.3.1 <i>L'observation participante lors de camps de loisirs</i>	61
2.3.2 <i>L'ethnographie en ligne : les Skyblogs</i>	64
2.3.2.1 <i>Se raconter et s'affilier à une communauté de pairs</i>	65
2.3.2.2 <i>La présentation de soi passe par l'expression des liens</i>	72
2.3.2.3 <i>Afficher et consolider les liens sur un registre de réciprocité</i>	77
2.4 UN MATÉRIAU COMPLÉMENTAIRE : PRODUCTION ET RÉCEPTION AUTOUR DE LA SAGA « TWILIGHT »	83
2.4.1 <i>Un travail de réécriture d'un modèle médiatique</i>	84
2.4.2 <i>Appropriation collective du modèle et construction identitaire</i>	85
CHAPITRE 3 : LA NÉGOCIATION QUOTIDIENNE DU PRESTIGE	89
3.1 POPULARITÉ, LEADERSHIP ET RAPPORTS DE DOMINATION	89
3.1.1 <i>Un leader omniprésent, omniscient et omnipotent</i>	89
3.1.2 <i>L'arbitraire social du leadership</i>	91
3.1.3 <i>La popularité comme produit de processus interactifs</i>	92
3.2 SE RENDRE VISIBLE POUR EXISTER SOCIALEMENT	94
3.2.1 <i>Occuper l'espace de parole</i>	94
3.2.2 <i>Occuper l'espace physiquement</i>	99
3.2.3 <i>Occuper l'espace relationnel</i>	102
3.2.4 <i>L'invisibilité subie ou active</i>	108
3.3 ÊTRE CONFORME AUX IMPÉRATIFS DU GROUPE.....	111
3.3.1 <i>La désignation d'un idéal</i>	113
3.3.1.1 <i>...féminin</i>	114
3.3.1.2 <i>...masculin</i>	117
3.3.2 <i>Le leader comme porte-parole légitime de la classe</i>	123
3.3.3 <i>Prestige social et pouvoir de désignation</i>	126

3.4	LES LIENS FORTS : LA CLEF DE VOÛTE DE L'ACQUISITION DU PRESTIGE	129
3.4.1	<i>L'expérience du lien social mixte</i>	130
3.4.1.1	La présentation de soi comme expert de la relation amoureuse	131
3.4.1.2	L'expertise comme enjeu de rivalités	139
3.4.2	<i>Un capital social construit sur des liens forts</i>	143
3.4.3	<i>Celui qui n'a « pas d'ami » comme figure de l'intru</i>	149
3.5	CONCLUSION DU CHAPITRE 3.....	152
CHAPITRE 4 : UNE GESTION COLLECTIVE DU LIEN SOCIAL.....		155
4.1	SOCIABILITÉS FÉMININE ET MASCULINE	155
4.1.1	<i>Entre filles : l'impératif de complicité</i>	156
4.1.2	<i>Entre garçons : l'impératif de légèreté</i>	159
4.2	LA NÉGOCIATION DES CONVENTIONS	163
4.2.1	<i>« Sortir ensemble » ou « flirter » ?</i>	165
4.2.2	<i>Ne pas « faire sa pute »</i>	170
4.2.3	<i>Ne pas être « coincée »</i>	177
4.2.4	<i>Le « style homosexuel »</i>	183
4.2.5	<i>Le « style caillera blédard »</i>	187
4.3	LE SPECTACLE SOCIAL DE L'AMOUR.....	191
4.3.1	<i>Le public des pairs</i>	191
4.3.2	<i>Le couple, une histoire partagée</i>	194
4.3.3	<i>Le couple, un feuilleton interactif</i>	197
4.3.4	<i>Le couple, un phénomène idolâtre</i>	202
4.4	CONCLUSION DU CHAPITRE 4.....	209
CHAPITRE 5 : LE MODÈLE ROMANTIQUE ADOLESCENT		213
5.1	L'AMOUR ROMANTIQUE	214
5.1.1	<i>Entre adolescents : la quête de soi par le lien amoureux</i>	214
5.1.2	<i>Analyse d'un modèle romantique médiatique : « Twilight »</i>	218
5.1.2.1	Héros et héroïne : des rôles complémentaires.....	220
5.1.2.2	Le principe de reconnaissance.....	222
5.1.2.3	Le principe d'élection.....	227
5.1.3	<i>Analyse des processus d'appropriation du modèle « Twilight » : les fan-fictions</i>	230
5.1.3.1	Les publics de fan-fictions comme communautés de réception féminines.....	230
5.1.3.2	Un travail de coopération narrative	233
5.1.3.3	Entre conservatisme et modernité : le choix du "prince charmant"	236
5.1.3.4	Un romantisme sexualisé.....	241
5.1.4	<i>L'amour romantique et l'injonction à exprimer publiquement ses sentiments</i>	242
5.2	L'AMITIÉ ROMANTIQUE	244
5.2.1	<i>De la logique d'exclusivité à la logique d'exclusion</i>	244
5.2.1.1	Répertorier, classer, hiérarchiser les liens d'amitié.....	246
5.2.1.2	Comment être "publiquement intime" ?.....	248
5.2.1.3	Savoir distinguer les « vrais » amis des « faux » amis.....	252
5.2.2	<i>L'amitié comme terrain d'exploration ludique de la relation de couple</i>	257
5.2.2.1	L'amitié mixte	257
5.2.2.2	L'amitié féminine	263
5.2.3	<i>Les amis : une famille que l'on s'est choisie</i>	267
5.2.3.1	Entre filles : la meilleure amie investie du rôle de Pygmalion	267
5.2.3.2	Entre garçons : se reconnaître par le partage d'un territoire	271
5.3	CONCLUSION DU CHAPITRE 5.....	275
CHAPITRE 6 : CONCLUSION GÉNÉRALE.....		279
6.1	UNE SOCIALISATION HORIZONTALE DIFFÉRENTIELLE	279
6.2	UNE RÉALITÉ SOCIALE IMPOSÉE PAR UNE ÉLITE AGISSANTE	282
6.3	LA SOCIALISATION ADOLESCENTE : S'OUVRIRE AUX AUTRES ET SE CONTRÔLER MUTUELLEMENT	286
6.4	DES MÉCANISMES SOCIOLOGIQUES PROPRES À L'ADOLESCENCE ?.....	289
BIBLIOGRAPHIE		295
ANNEXES.....		305

D'amitiés en amours, les processus de socialisation entre pairs adolescents

LISTE DES ENQUÊTÉS ET PROFESSIONS DES PARENTS.....	305
<i>Collège Paul Klee</i>	305
Classe de 8 ^e A	305
Classe de 9 ^e A	307
<i>Collège Jean Tinguely</i>	309
Classe de 7 ^e C	309
Classe de 8 ^e A	310
<i>Collège Michel Simon</i>	312
Classe de 7 ^e A	312
Classe de 8 ^e B	314
QUESTIONNAIRE DISTRIBUÉ AUX ENQUÊTÉS	315
TABLEAUX DES RÉPONSES AU QUESTIONNAIRE.....	318
<i>Collège Paul Klee, 9^e A</i>	318
<i>Collège Paul Klee, 8^e A</i>	321
<i>Ecole Jean Tinguely, 8^e A</i>	324
<i>Ecole Jean Tinguely, 7^e C</i>	326
<i>Ecole Michel Simon, 8^e B</i>	327
<i>Ecole Michel Simon, 7^e A</i>	328

Avant-propos : Que font les adolescents entre eux ?

Que font les adolescents entre eux ? De quoi parlent-ils ? Quelles sont les normes et les conventions qui organisent leur manière d'être ensemble ? Quels rôles garçons et filles, amis, partenaires amoureux, camarades d'école, jouent-ils les uns vis-à-vis des autres dans leurs constructions identitaires respectives ? Voici quelques unes des questions auxquelles nous proposons de répondre au cours de cette recherche, en déroulant le long fil narratif de la logique sociale adolescente.

L'adolescence semble être une catégorie sociale plus problématique que jamais. Il est en effet rare de lire un titre de journal du type : « nos ados, ces héros » ou « du bonheur d'être ado ». Rares également sont les enseignants, ou les parents, qui vantent cet âge de la vie comme du plus agréable à côtoyer. Nous vivons dans une société qui semble avoir de plus en plus de mal à considérer sereinement la prise d'autonomie adolescente. Aujourd'hui, les parents s'inquiètent de perdre le contrôle des fréquentations de leurs adolescents, - qui communiquent librement entre eux avec leurs téléphones portables ou sur MSN -, et deviennent alors leurs « amis » sur Facebook, afin d'exercer sur eux une surveillance passive. Le monde actuel fait peur aux adultes, peur transposée aux adolescents que l'on voudrait toujours différents, que l'on trouve changés, dans lesquels on ne se reconnaît plus. De là l'apparition de toutes sortes de fantasmes, alimentés par une industrie médiatique en quête d'audience ou par des partis politiques en campagne. Ainsi, telle couverture de magazine attire l'œil du passant sur des fesses adolescentes en string, titrant : « Les adolescents à l'école du porno »¹. Tel parti politique place au cœur de sa propagande la « violence chez les jeunes » envers laquelle il prône « la tolérance (*sic*) zéro ».² De fait, on constate surtout un phénomène de formatage de peurs, construites sur autour de réalités mal connues, voire manipulées. Les adolescents eux-mêmes vivent mal cette image si négative que la société leur renvoie, de façon bien paradoxale puisque la jeunesse qu'ils représentent constitue la valeur suprême du monde occidental actuel. Lorsque la question de « l'image que la société a des jeunes » est posée aux classes d'adolescents, entre 12 et 16 ans, rencontrés au fil de cette recherche, voici les qualificatifs les plus souvent cités : « superficiels », « cons »,

¹ L'Hebdo, 10 août 2006.

² Communiqué de presse, UDC, février 2007.

D'amitiés en amours, les processus de socialisation entre pairs adolescents

« fouteurs de merde », « délinquants », « qui fument », « qui se droguent ». « Pour nous c'est blessant » conclut Angélique, 15 ans. Leur non-respect des règles civiques, scolaires et parentales, leur violence ou au contraire leur trop grande passivité, sont les supposés attributs qui m'ont été tour à tour évoqués par les adultes auxquels j'ai exposé mon sujet de thèse, au cours des cinq dernières années. « Ce sont des mollusques » ai-je entendu à diverses reprises, notamment dans la bouche d'enseignants.

Or, il est un domaine sociologique dans lequel les adolescents sont extrêmement actifs, engagés, respectueux des normes et des conventions : la sociabilité entre pairs. Bien que les processus de socialisation entre adolescents ne soient pas, loin s'en faut, dépourvus de violence, ils sont néanmoins construits et négociés quotidiennement et collectivement de manière parfaitement compétente et autonome. Cet objet d'étude est encore méconnu en sociologie, du moins en sociologie française, car il est difficile d'accès et se joue exclusivement entre pairs, souvent hors du contrôle des adultes.

Nous allons déconstruire une des dimensions de la sociabilité adolescente, celle qui concerne les liens sociaux tissés entre pairs, dans l'espace relationnel scolaire, en espérant à la fois démystifier ce qui est facteur de craintes et replacer au centre du débat un aspect trop peu souvent évoqué : la force des liens d'amitié et d'amour entre adolescents et leur rôle fondamental dans la construction identitaire et l'acquisition de l'autonomie. En effet, nous allons découvrir un système social adolescent empreint de sentimentalisme et de romantisme, dans lequel les notions d'intimité, d'échange et de partage de l'expérience vécue sont au cœur des préoccupations comme des engagements. A travers le lien social entre pairs, c'est une quête de soi qui est entreprise. Tout en décortiquant les aspects contraignants, autoritaires et intransigeants de ces mécanismes, nous espérons déplacer quelque peu le débat social sur ce que font, ou cherchent à faire, majoritairement, les adolescents entre eux : tisser des liens les uns avec les autres, se construire et grandir à travers ces liens.

Chapitre 1 : Introduction

1.1 Porter un nouveau regard sur la socialisation adolescente

« Moi je dis la famille et les amis les plus proches, je trouve que c'est autant important », déclare Julia, 15 ans, lors d'un entretien collectif mené avec les filles de sa classe. Déclaration à laquelle plusieurs camarades se joindront. Julia ne se contente pas ici d'exprimer un point de vue général, comme le serait la phrase : « La famille et les amis proches sont autant importants. » Elle fait ici un exercice d'appropriation identitaire, construit sur une expérience sociale vécue et restituée : « Moi », « je dis » et « je trouve ». Le concept d'appropriation est employé selon la définition donnée par O. Tschannen, c'est-à-dire en tant que « processus par lequel un individu déjà doté d'une intériorité construit ses règles de vie en adaptant pour son usage personnel des modèles socialement existants, trouvés au contact des personnes qui ont autorité sur lui, mais aussi en d'autres lieux, plus ou moins inattendus, de la vie sociale » (à paraître). De fait, Julia n'aura de cesse, durant l'entretien, de mettre en scène les amitiés particulières et « proches » qui la lient à certains de ses camarades de classe. Cela passera par la narration de moments partagés, par l'échange de fous rires complices, par le mime d'étranglements mutuels, par les ellipses pleines de connivence.

La thèse qui sera défendue ici est que dans la période de l'entrée dans l'adolescence, « les amis les plus proches » deviennent quelque chose d'« autant important » que la famille. Qu'est-ce que cela signifie ? Pour le comprendre, il faut partir des concepts de socialisation primaire et secondaire, définis par P. Berger et T. Luckmann comme suit : « La socialisation primaire est la première socialisation que l'individu subit dans son enfance, et grâce à laquelle il devient un membre de la société. La socialisation secondaire consiste en tout processus postérieur qui permet d'incorporer un individu déjà socialisé dans des nouveaux secteurs du monde objectif de sa société » (2008 : 225).

1.1.1 Des autrui significatifs donnés...

Ainsi, l'enfant naît dans un monde qui lui préexiste, entouré d'individus qui vont se charger de « médiatiser » le monde pour lui. Ces individus, que P. Berger et T. Luckmann nomment, à la suite d'H. Mead, les « autrui significatifs » vont être les premiers objets d'identification pour l'enfant. C'est évidemment dans la famille que se passe, en général, cette première dialectique entre l'enfant et la société qui l'accueille. C'est là le foyer de la construction identitaire, qui s'effectue sur un mode fortement émotionnel. Les auteurs insistent bien sur le caractère dynamique de ce processus, l'enfant n'étant pas un simple réceptacle de ce qu'on lui transmet. Au contraire, s'il va « recevoir une identité », à travers un nom et une place dans un monde spécifique qui est celui de ses parents, celle-ci ne sera effective qu'à partir du travail d'« appropriation subjective de l'identité » que l'enfant va faire en intériorisant son identité en tant que réalité objective. L'enfant participe de cette manière au processus de sa socialisation primaire, en ce sens qu'il joue un rôle actif dans le processus d'intériorisation de son identité : « En d'autres termes, le soi est une entité réfléchie, réfléchissant les attitudes adoptées d'abord par les autrui significatifs envers lui ; l'individu devient ce que les autrui significatifs lui demandent. Il ne s'agit pas d'un processus unilatéral, mécanique. Il entraîne une dialectique entre l'identification avec les autres et l'auto-identification, entre identité objectivement attribuée et subjectivement appropriée » (*ibidem* : 227). Or, force est de constater que le processus d'appropriation tel qu'il est défini par P. Berger et T. Luckmann ne correspond pas tout à fait à la définition donnée par O. Tschannen, qui implique une « adaptation » de certaines règles par l'individu, selon des « modèles socialement existants ». En effet, l'enfant « intériorise et fait siens » les « rôles et les attitudes » des autrui significatifs, mais il n'y a pas d'action de modification du modèle parental. Il ne participe pas non plus à la construction d'une réalité sociale. Il faudra qu'il puisse entrer en contact avec d'autres enfants, qui sont ses égaux, pour qu'il active, à travers le langage et les rôles, cette réalité subjective qu'est son identité, et puisse devenir acteur d'un autre monde social que celui de la famille : celui des pairs. Ce second processus, postérieur à la socialisation primaire, dans lequel l'individu passe d'un autrui significatif à des autrui généralisés, incarnés notamment par les pairs, est celui de la socialisation secondaire.

En effet, la relation avec les adultes est toujours définie par une vocation pédagogique et s'accompagne d'une hiérarchie claire (Delalande, 2001). Entre pairs, une hiérarchie forte est également observable, mais elle n'existe pas de fait, elle est à construire et à négocier, au quotidien : « Au contraire, dans un contact entre pairs, les enfants apprennent à gérer les enjeux des relations humaines dans des conditions d'égalité relative, proches de celles qu'ils rencontreront quand ils seront grands. Ils se socialisent non seulement en s'adaptant à un contexte social comme ils le font en présence d'adultes, mais en entrant dans le processus d'appropriation, de réinvention et de production du social » (*ibidem* : 265).

La question qui nous occupe est donc double : comment les adolescents se socialisent entre eux et pour créer quel type de réalité sociale ? Nous allons par conséquent considérer successivement deux points de vue, celui du collectif et celui de l'individu, en essayant de comprendre quels sont les mécanismes de socialisation en vigueur au sein de la sociabilité adolescente, mais aussi comment les adolescents s'approprient les sens véhiculés par ces processus, afin de se construire et de grandir.

1.1.2 ... aux autrui significatifs choisis

La transition d'un type de modèle de socialisation à l'autre implique donc le passage d'un rôle plutôt passif à un rôle plutôt actif. L'adolescent expérimente de nouveaux objets d'identification, qui ne sont pas donnés et qui nécessitent un travail d'appropriation. La particularité des autrui significatifs, selon P. Berger et T. Luckmann, est qu'ils sont imposés à l'individu, qui ne les choisit pas (2008 : 230). En revanche, au cours de la socialisation secondaire, alors que l'individu est devenu capable de s'identifier à une « généralité d'autres », il va pouvoir choisir les autrui significatifs qui vont jouer pour lui le rôle d'instance de validation de son identité, donc de sa place dans cette société ainsi intériorisée.

Dans l'article écrit par P. Berger et H. Kellner, « Le mariage et la construction de la réalité », et publié dans l'édition 2008 de « La construction sociale de la réalité », les auteurs relèvent la fonction profondément « nomique » du mariage, c'est-à-dire que ce type d'union est considéré comme « un engagement social qui crée pour l'individu une

sorte d'ordre dans laquelle sa vie prend un sens » (*ibidem* : 307). Ainsi, le mariage « pose donc une nouvelle réalité » (*ibidem* : 321) pour les deux membres du couple. En choisissant leur conjoint, les individus choisissent l'autrui significatif avec lequel construire une nouvelle réalité sociale, qui deviendra le nouveau monde « allant de soi » : « Pour chacun des partenaires, dans le réseau psychologique des autrui significatifs, le conjoint devient l'autre par excellence, le cohabitant le plus proche et le plus marquant de son monde » (*ibidem* : 319).

Il est intéressant, pour notre propos, de constater que les auteurs font explicitement le lien entre le mariage en tant que « phase décisive de la socialisation », et l'adolescence : « Le mariage provoque une phase décisive de socialisation, qui peut être comparée à celle de l'enfance et de l'adolescence » (*ibidem* : 322). De fait, la pensée que l'adolescence constitue une étape essentielle et spécifique de la socialisation est à la base de la réflexion qui sera menée ici. La notion de choix est pour nous primordiale et traduit le caractère transitoire de cet âge de la vie. Elle est ce qui distingue, finalement, la socialisation primaire de la socialisation secondaire. L'autrui significatif, en tant qu'objet d'un investissement émotionnel fort, considéré comme un partenaire de la construction d'une réalité commune, est une figure présente tout au long de la vie. Or, comme le dit F. de Singly dans la postface de l'édition 2008 de l'ouvrage précité : « La socialisation secondaire est un processus réciproque, ce qui est peu le cas dans la socialisation primaire » (*ibidem* : 345). C'est cette composante fondamentalement réciproque qui nous fait ranger la socialisation adolescente, - au contraire de M. Darmon dans son ouvrage sur ce thème (2007) -, dans la phase de socialisation secondaire ou plutôt, pour être plus juste, dans une phase de socialisation intermédiaire. Julia affirme que, pour elle, « les amis les plus proches » sont « autant importants » que la famille. Gageons qu'elle n'aurait pu tenir ces propos lorsqu'elle était âgée de 4 ou 6 ans, tant la famille constitue à cet âge la référence totale et légitime. La mise sur pied d'égalité de ces deux entités, la famille et « les amis les plus proches », est-elle le signe de la fin de la socialisation primaire ? Non justement, l'individu n'étant pas à cet âge « un membre effectif de la société », au sens de P. Berger et T. Luckmann, qui relie cette qualité à l'insertion professionnelle (2008 : 235). En revanche, il est déjà capable de choisir les autrui significatifs qui, parmi ses pairs, vont être les nouveaux supports d'identification à la base d'un monde nouveau. Comme le petit enfant apprend à parler en répétant les

mots de ses parents, et notamment leurs expressions, leurs tics de langage et toutes les petites formules qui permettent d'appréhender le monde, l'adolescent va apprendre et répéter le langage adolescent, ainsi que les règles d'interaction, les conventions et les normes lui étant associées. Nous allons défendre l'idée que ce processus de création d'une réalité sociale se réalise déjà entre pairs adolescents, qu'il s'agisse des « amis les plus proches » ou du premier partenaire amoureux. A un degré moindre, par rapport aux couples adultes, car beaucoup plus limité dans le temps, mais néanmoins selon la même logique de reconstruction de son rapport au monde et à soi : « la réalité du monde est soutenue par la conversation avec les autres significatifs. Cette réalité n'inclut pas seulement l'image par laquelle chacun voit ses compagnons, mais aussi la manière dont il se voit lui-même » (*ibidem* : 311). De fait, entre adolescents, il s'agit d'un jeu d'expérimentation de ce que sera leur réalité de couple dans quelques années. Ainsi, les processus de socialisation entre pairs constituent une phase de socialisation intermédiaire, dans laquelle sont explorés les modes de création de la réalité sociale et d'intégration aux mondes sociaux préexistants.

1.2 La construction d'une catégorie sociale

« Le réflexe professionnel du sociologue est de rappeler que les divisions entre les âges sont arbitraires » nous dit P. Bourdieu (1992 : 143). Avant de développer la problématisation de notre objet d'étude, il faut définir cette notion d'adolescence, c'est-à-dire revenir sur la manière dont elle a été imaginée et construite socialement, puis clarifier le contexte sociologique dans lequel nous allons l'interroger.

1.2.1 La notion d'adolescence et le développement de la scolarisation

L'école semble être le foyer de la notion d'adolescence. En effet, l'histoire de l'adolescence se déroule en parallèle à celle de l'école. *Adolescere* signifie pousser, grandir, se développer : une définition qui contient l'idée d'une progression, d'un passage vers la maturation. Mais le concept moderne de l'adolescence, en tant qu'étape

de transition entre l'enfance et l'âge adulte, est né avec l'évolution de la pédagogie et des principes d'éducation. Au Moyen-Age, il n'existait pas de transition entre l'enfance et l'âge adulte. « Dès son entrée à l'école, l'enfant entrait tout de suite dans le monde des adultes », nous dit Ph. Ariès (1973 : 190). L'âge des écoliers était ainsi très variable au sein d'une même classe, les enfants de 7 ans côtoyant les jeunes hommes de 20 ans. De fait, les uns et les autres n'étaient pas distingués, l'âge n'étant pas un critère pertinent pour regrouper ou classer les individus. L'enfance prenait fin brutalement à 7 ans, ou à tout âge correspondant à l'entrée à l'école. Il semblerait par conséquent que l'école ait été, depuis toujours, le lieu permettant aux individus d'acquérir de l'autonomie. Selon la thèse de Ph. Ariès, il a fallu le concours des « moralistes et éducateurs du 17^e siècle » eux-mêmes héritiers de réformateurs éclairés, pour réussir « à imposer leur sentiment grave d'une enfance longue grâce au succès des institutions scolaires et aux pratiques d'éducation qu'ils orientèrent et disciplinèrent » (*ibidem* : 207). C'est ainsi qu'est apparue la notion « d'étape » entre l'enfance et la maturité : « l'étape de l'école et du collège » (*ibidem* : 208).

Au 19^e siècle est né ce qu'A. Thiércé nomme le « modèle adolescent » (1999 : 7), c'est-à-dire la modélisation d'une classe d'âge qu'il s'agit de prendre en charge pour servir des visées avant tout politiques. Les mécanismes de socialisation ont d'abord été pensés uniquement dans le cadre de l'éducation, familiale mais surtout scolaire, en tant que relation verticale et passive du point de vue de l'enfant, considéré comme simple objet de l'action éducative de l'adulte. Il s'agit d'encadrer ceux qui feront la société de demain. Par conséquent, l'adolescent est, au 19^e siècle, un élève de sexe masculin : « L'étude des représentations de l'adolescence en France du milieu du 19^e siècle à la veille de la première guerre mondiale fait apparaître que celles-ci ne concernent d'abord qu'une minorité d'individus, l'élite masculine, celle des collèges et des lycées, et excluent les autres catégories sociales et sexuelles : la notion d'adolescence se réfère étroitement à l'institution scolaire, premier espace-temps de vie et de conceptualisation de cet âge, dont les principaux penseurs sont alors les pédagogues » (*ibidem* : 5).

Les filles et les classes populaires sont longtemps exclues de l'adolescence. C'est ainsi d'abord dans les internats, où les garçons sont isolés du reste du monde et sévèrement encadrés, que se développent les prémisses de ce que T. Parsons appellera « la culture jeune » en 1942, et qui a été renommé « culture adolescente » par O. Galland parce

qu'elle se situe justement à un moment de passage entre l'enfance et l'adolescence (Galland, 2001 : 612). Dans ces conditions de vie particulières, les élèves vont mettre sur pied une sociabilité double, c'est-à-dire constituée à la fois d'un appareil intégratif et répressif, extrêmement dur, et de liens affectifs particulièrement forts. Les nombreux récits des grandes figures du 19^e en témoignent d'ailleurs, l'entrée au collège ne se fait pas dans la douceur : la loi du plus fort règne. Dumas, Michelet ou Lacordaire racontent ainsi comment ils ont été les victimes de violences juvéniles, participant à une épreuve de bizutage ou à un phénomène de victimisation qui sera inscrit dans la durée. Parallèlement à ces actes collectifs de violence, des liens forts sont tissés entre certains camarades, jouant ainsi un rôle palliatif face au manque affectif créé par la séparation familiale (Levi, Schmitt, 1996). Par conséquent, dès son invention, la notion d'adolescente est investie d'une forte dimension relationnelle entre pairs. La représentation de cette période en tant que transition, entre un contexte familial restreint dans lequel le monde va de soi et un monde où il s'agit de réapprendre à se comporter et à s'intégrer, est présente tout au long de son histoire.

Si la catégorie "adolescents" a été longtemps réservée à la désignation d'une minorité, les effets de la massification scolaire ont permis d'étendre la notion à toute la population appartenant à une classe d'âge. A. Prost parle d'une véritable « explosion scolaire » dans la France de l'après-guerre, qui est avant tout conséquente à l'allongement des études secondaires pour toute une catégorie de la population, qui jusqu'ici sortait précocement de l'école (Prost, 1981). En 1950, seule la moitié des garçons et des filles de 14 ans allaient encore à l'école. 25 ans plus tard, en 1975, le CES (Collège d'Enseignement Secondaire) devient un établissement spécifiquement réservé aux 11-15 ans et a pour fonction d'orienter les élèves vers le lycée ou vers la formation professionnelle. C'est la naissance de « l'école unique » qui réunit en son sein tous les adolescents d'une classe d'âge : « (...) la scolarité se prolongeant, 90% des enfants d'une classe d'âge entameront un cycle secondaire en 1985, alors qu'ils n'étaient que 30% en 1950 » (Huerre, Pagan-Reymond, Reymond, 2003 : 203). Le collège constitue désormais un cycle spécifique, distinct en aval de l'école primaire et en amont des différentes orientations du cycle post-obligatoire. En 1976, la politique de massification scolaire en France a réuni la quasi-totalité des jeunes adolescents dans ses classes (Prost, *opus citatum*).

A Genève, en 1962, la réforme du premier cycle du secondaire conduit à la création du Cycle d'Orientation. Cette réforme comprend notamment « un regroupement » des classes de 7^e - qui appartenaient encore au cycle primaire -, 8^e et 9^e dans un seul établissement, désormais réservé aux élèves de 12 à 15 ans (François, 1969). Ainsi, pour la première fois, « ces trois degrés forment un tout³ » (*ibidem* : 42).

1.2.2 Le statut d'adolescent comme parenthèse sociale

Ainsi, et c'est encore valable aujourd'hui, l'entrée au Cycle d'Orientation se fait une année plus tard à Genève⁴ que l'entrée au collège en France. Mais c'est le principe inhérent aux réformes scolaires qui sont mises en place dans toute l'Europe de l'après-guerre, qui nous intéresse : celui de « l'école unique », qui réalise le regroupement de toute une classe d'âge dans une même institution (François, 1969 : 55). Cette volonté politique sera à la base d'une nouvelle manière de devenir adolescent, qui s'effectue parallèlement à la démocratisation scolaire. C'est donc en allant à l'école que les enfants deviennent, socialement et collectivement, des adolescents. Ces constatations rejoignent les propos de P. Bourdieu, qui considère l'accès massif à l'enseignement secondaire comme « un fait social très important » puisqu'il généralise ce « statut temporaire » d'adolescent : « Même dans les milieux apparemment les plus éloignés de la condition étudiante du 19^e siècle, c'est-à-dire dans le petit village rural, avec les fils de paysans ou d'artisans qui vont au CES local, même dans ces cas-là, les adolescents sont placés, pendant un temps relativement long, à l'âge où auparavant ils auraient été au travail, dans ces positions quasi extérieures à l'univers social qui définissent la condition d'adolescent » (Bourdieu, 1992 : 146). Il existe bel et bien une parenthèse adolescente, qui met les adolescents « hors-jeu socialement » (*ibidem*) et qui est consécutive à l'entrée à l'école secondaire.

³ Un « tout » encore très dissocié en son sein, puisque la composition des classes n'est pas encore mixte. En France, il faudra attendre 1975 et la loi du ministre René Haby pour que la mixité scolaire devienne obligatoire sur l'ensemble du parcours scolaire, bien qu'elle ait déjà fait l'objet d'une diffusion progressive depuis la création des Collèges d'Enseignement Secondaire (Pezeu : 2011).

⁴ Bien que les projets d'harmonisation du système éducatif suisses avancent, il n'y a pour l'heure pas d'unité dans la répartition des degrés. Le passage au premier cycle du secondaire s'effectue à différents âges selon les cantons. Aussi, nous serons concentrés, dans ce travail, sur le système scolaire genevois.

Ce nouveau statut acquis par l'adolescent scolarisé a pour corollaire de nouveaux rôles sociaux. A. Prost parle d'une « nouvelle manière de passer de l'enfance à l'âge adulte » (1981 : 35), qui est fortement empreinte d'une dimension relationnelle entre pairs. C'est dans l'entre soi scolaire que l'enfant devient adolescent. Parallèlement à ce mouvement de généralisation du statut d'élève à toute la population des 11-15 ans se développe l'acquisition d'une nouvelle forme d'autonomie, le « droit aux copains » : « Sans l'avoir revendiqué, les adolescents se voient reconnaître en quelque sorte le droit aux copains, c'est-à-dire celui de choisir leurs fréquentations et de s'y adonner en dehors du contrôle familial » (*ibidem* : 40). Les adolescents, libérés des contraintes de participation économique à la survie de leur famille, et réunis dans un espace scolaire commun qu'ils s'approprient, vont pouvoir développer une sociabilité autonome.

Cette constatation ne s'arrête pas aux frontières françaises et suisses. Aux Etats-Unis par exemple, l'avènement et le développement de la pratique du « flirt » dans les années 20, jusqu'à sa popularisation dans les années 50, est intimement lié à l'extension de la scolarisation secondaire, ainsi qu'à la mixité qui l'accompagne (Lagrange, 1999). L'article de W. Waller, « The Rating and Dating Complex », paru en 1937, a pour objet les pratiques de rencontres amoureuses exclusivement étudiantes. De fait, la principale caractéristique du système du « dating » est qu'il n'engage pas le futur des protagonistes. Il ne s'agit pas d'une prémisse au mariage, mais d'une pratique spécifiquement liée à un temps suspendu, sorte de parenthèse adolescente. Or, si l'on compare cet article avec celui de W. F. Wythe, « A Slum Sex Code », écrit cinq ans plus tard et consacré aux pratiques sexuelles de jeunes hommes issus de classes populaires et non scolarisés, on se trouve face à deux systèmes de codes distincts. En effet, les garçons observés par W. F. Wythe élaborent un système de catégorisation de leurs conquêtes féminines en fonction des projections dans un futur potentiel. Il y a d'un côté les filles « bien » que l'on envisage d'épouser un jour et avec lesquelles aucune relation sexuelle n'est entreprise. De l'autre, les filles « de passage » avec lesquelles le sexe est autorisé et constitue la finalité même de la relation. La démocratisation des relations de « flirt », c'est-à-dire envisagées sur un mode déconnecté de toute conséquence sur la vie d'adulte future, s'est donc effectuée parallèlement à la démocratisation de la scolarisation.

1.2.3 Entrer dans l'adolescence par la porte de l'école secondaire

Depuis le début du 21^e siècle, les sociologues démontrent comment la période de l'entrée dans l'adolescence est aujourd'hui accompagnée d'une autonomie plus précoce qu'auparavant (de Singly, 2006 ; Metton-Gayon, 2009 ; Glevarec, 2010). O. Galland écrit : « Un fait semble en tout cas avéré : la précocité croissante dont jouissent les adolescents ou même les préadolescents dans la gestion autonome de leur temps libre et de leurs relations amicales. » (2009 : 217). Ce « temps propre » est de plus en plus conséquent au fur et à mesure que l'enfant grandit, et va en effet de pair avec une augmentation du temps consacré aux relations amicales (Schultheis, Perrig-Chiello, Egger, 2009). L'autonomie relationnelle est ce qui distingue les adolescents des enfants : « L'adolescence se différencie de l'enfance notamment par les pratiques de sociabilité. Les adolescents acquièrent manifestement dans la fréquentation et le choix de leurs amis une autonomie par rapport au milieu familial que n'ont pas les enfants. Cette autonomie relative de la sociabilité est sans doute ce qui différencie l'adolescence » (Galland, cité par Bruno, 2000 : 24). Mais à quel moment a lieu ce passage d'un statut d'enfant à un statut d'adolescent ?

Dans cette recherche, nous allons faire correspondre l'entrée dans l'adolescence au moment de l'entrée à l'école secondaire, c'est-à-dire à 12 ans, au Cycle d'Orientation⁵. En effet, ce changement d'établissement scolaire s'accompagne de nouvelles références culturelles, de nouveaux codes de conduite, de nouveaux rôles et d'un nouveau mode de gestion de son statut social : « Alors que les écoliers vivent dans une continuité relative leur statut d'enfant et leur statut d'élève, les collégiens font l'expérience d'une véritable tension, voire d'une rupture entre l'élève et l'adolescent » (Dubet, Martuccelli, 1996 : 92). D. Pasquier parle d'un « bizutage culturel » qui s'opère lors du passage au collège (2005 : 7). En effet, les modes de sociabilité adolescente doivent se distinguer des modes de sociabilité enfantine, afin de répondre à l'obligation de montrer que l'on est "grand". Lorsque C. Montandon décrit les choix d'affiliation des enfants de l'école primaire, elle insiste sur le caractère localement situé de ces amitiés : « La plupart du temps, les amis de cœur se recrutent essentiellement parmi les camarades de classe et/ou les voisins de quartier et d'immeuble » (1997 : 149). La proximité est donc un critère déterminant dans le choix des amitiés enfantines. A l'école secondaire, ces références volent en éclat :

⁵ A Genève, l'entrée au secondaire 1 s'effectue à 12 ans, au degré qui correspond à la 5^e en France.

« on ne connaissait personne », résume Barbara lorsqu'elle aborde sa première rentrée au Cycle d'Orientation.

En quittant l'école primaire, le jeune adolescent quitte le cocon d'un espace de classe unique et familial, avec un seul enseignant qu'il appelle encore par son prénom, quant il n'utilise pas les qualificatifs « maîtresse » ou « maître ». Une des grandes craintes qu'il peut ressentir à l'approche de cette transition est de ne pas acquérir suffisamment rapidement le réflexe du « Monsieur » et du « Madame ». D'une école primaire aux dimensions limitées et inscrite dans un quartier d'interconnaissances, l'élève passe à un établissement beaucoup plus grand, d'où proviennent des préadolescents de plusieurs autres écoles et de différents quartiers. Le défi est de se faire de nouveaux amis, puisqu'il a peu de chances de se retrouver dans la même classe que ses anciens camarades, avec lesquels il a souvent fait toutes ses classes primaires. Se perdre dans les couloirs, se faire « bizuter » par les grands, être l'objet de moqueries, ne pas s'intégrer dans la nouvelle classe sont ainsi des craintes plausibles lors de cette transition.

Nous allons concentrer notre réflexion sur cette période des 12-15 ans, considérée comme la première partie de l'adolescence.⁶ Nous ne la nommerons pas « préadolescence », car celle-ci commence déjà à l'école primaire : « C'est souvent autour de 8 ans qu'un passage semble s'opérer de l'enfance à la préadolescence en termes de jeux et de langage » (Glevarec, 2010 : 32). Le temps du Cycle d'Orientation se distingue également de la suite de l'adolescence, qui se poursuit hors des murs de l'école obligatoire. En effet, les trajectoires individuelles se différencient après 15 ans, en particulier en Suisse, où beaucoup d'adolescents entament des formations professionnelles. Une fois ce cap de l'école obligatoire passé, la diversification des trajectoires a pour conséquence de rendre « les mécanismes de la socialisation plus hétérogènes » (Dubet, Martuccelli, 1996 : 241).

Par conséquent, le cadre de cette recherche sera centré sur les trois années passées au Cycle d'Orientation, dans cet espace relationnel spécifique, porteur d'un univers de références propre. Nous avons exposé les liens qui existaient entre l'histoire de l'adolescence et l'histoire de l'école. L'adolescence est une notion intimement liée à

⁶ Certains adolescents de notre corpus, ayant doublé une classe au cours de leur cursus scolaire, ont 16 ans au moment de l'enquête.

D'amitiés en amours, les processus de socialisation entre pairs adolescents

l'institution scolaire. Cet espace relationnel est le lieu où se jouent les principaux enjeux de sociabilité.⁷ M. Darmon parle de l'école comme d'un « réservoir de pairs », véritable « plaque tournante de la socialisation primaire » (2007 : 62). En effet, les adolescents passent la majeure partie de leurs journées et de leur temps à l'école : « leur temps est façonné par leur scolarité qui en occupe la plus vaste place » (Boyer, 1999 : 247).

1.3 La sociabilité adolescente est-elle une culture ?

La généralisation de la notion d'adolescence s'est accompagnée d'un changement du regard porté sur les jeunes, qui devient au fil des avancées sociologiques, acteur de sa propre socialisation (Montandon, 1997, 2000). Cette période de latence, durant laquelle les adolescents sont regroupés par classes d'âge est, pour certains auteurs, créatrice d'une culture spécifique. W. Corsaro parle ainsi d'une « reproduction interprétative », c'est-à-dire que les adolescents élaborent, activement et collectivement, une culture à partir de la transmission héritée du monde des adultes (2011 : 20). Cette définition contient ainsi l'aspect contraignant de la culture globale dans laquelle la culture adolescente s'inscrit, tout en insistant sur le côté dynamique des processus de reproduction, qui sont justement l'objet d'un travail d'appropriation et de réinvention : « Children creatively appropriate information from the adult world to produce their own, unique peer culture » (*ibidem* : 42).

1.3.1 Le point du vue américain

La sociologie américaine a été, dès le début du 20^e siècle, précurseur dans l'étude et la délimitation d'une « culture adolescente », en tant que culture autonome élaborée entre pairs. Ainsi, les sociologues américains ont analysé en profondeur le « système de valeurs » propre à la culture adolescente, ainsi que les « qualités » et les « compétences »

⁷ Voir notamment : Dubet, 1996 ; Herpin, 1996 ; Boyer, 1999 ; Galland 2009.

permettant à certains de devenir populaires au sein de cet espace.⁸ Une des principales découvertes issues de ces terrains d'enquête est que les relations sociales entre jeunes adolescents sont fortement hiérarchisées. En observant les échanges entre élèves dans le contexte scolaire, D. Eder et ses collègues constatent : « The students who attended this school did not regard each other as equals. Within days of being in the school, it was evident to us that certain groups had more status than did others, especially in the seventh and eighth grades » (1995 : 31). Il est intéressant de noter qu'il s'agit ici des différents statuts attribués aux groupes et non aux individus. Les individus jouissent de plus ou moins de prestige selon la composition du groupe auquel ils sont affiliés, autrement dit selon le prestige des liens sociaux qu'ils ont pu tisser. Par conséquent, être la meilleure amie d'une fille qui fait partie d'un groupe très populaire aura pour conséquence d'augmenter sa propre côte de popularité. De la même manière, P. et P. Adler parlent de « clique stratification » (1998 : titre du chapitre 4), faisant référence à une hiérarchie de statuts construite entre différentes petites cliques de jeunes, gravitant autour d'un leader, qui en tant qu'individu cette fois : « (...) had the power to set the clique boundaries, include or exclude potential members, raise or lower people in favor, and set the collective trends and opinions. » (*ibidem* : 77).

Comme D. Eder l'a notamment démontré, les cliques populaires dans les « middle high school » américaines sont clairement organisées autour de deux activités : le sport en ce qui concerne les garçons (football américain ou basketball) et le « cheerleading » en ce qui concerne les filles (« meneuses de claque » ou « pom pom girls »). Être dans une des équipes de foot ou de « cheerleading », ou être ami(e) avec l'un ou l'autre de leurs membres, fait partie des prérogatives pour être considéré comme populaire et acquérir par conséquent un haut prestige social. Ce système stratifié répond donc à des délimitations claires reposant principalement sur la question de la visibilité : est populaire qui est visible (Kinney, 1993 ; Eder, Colleen Evans, Parker, 1995). Pour les garçons, cette visibilité est liée à des aptitudes sportives alors que pour les filles, le critère numéro un repose sur l'apparence physique (Eder, 1985, 1990; Adler, Adler, 1998; Milner, 2006).

⁸ Waller, 1937; Parsons, 1942, Wythe, 1943 ; Coleman, 1961 ; Eder 1985, 1990 ; Eder, Colleen Evans, Parker, 1995 ; Fine, 1987 ; Adler, Adler, 1995, 2003.

J. S. Coleman insiste sur l'autonomie de ce système de références juvéniles, qui devient, à un certain âge, l'instance de légitimation et de reconnaissance sociale principale : « To be sure, parents and parental desires are of great importance to children in a long-range sense, but it is their peers whose approval, admiration, and respect they attempt to win in their everyday activities, in school and out » (1961 : 11). Ainsi, la dimension relationnelle est à nouveau au cœur de la définition de cette « culture adolescente », qui d'ailleurs ne tardera pas, aux Etats-Unis, à être remplacée par la notion de « culture des pairs ». Cette « culture des pairs » est un « ensemble stable d'activités et de routines, artefacts, valeurs, et préoccupations que les enfants produisent et partagent en interaction avec leurs pairs » (Corsaro, Eder, 1990 : 197). Le terme de « pairs » désigne les adolescents qui se situent sur un pied d'égalité en fonction de l'âge et indique une forme d'interaction et d'influence réciproque. Ainsi, les pairs sont tous les adolescents qui se fréquentent, que ce soit à l'intérieur ou l'extérieur de l'école, en relation directe mais également aujourd'hui sur Internet. A la suite de J.S. Coleman, nous allons considérer les pairs adolescents comme des références pourvoyeuses de sens, de légitimation et de reconnaissance, dans la négociation quotidienne du statut et de l'identité.

En revanche, dans la présente recherche, la notion de sociabilité adolescente sera préférée à celle de culture. Nous n'allons pas considérer que les adolescents mettent en place une culture propre. La réalité sociale qu'ils produisent est trop dépendante de la société globale pour ce faire. De plus, la notion de culture ne tient pas suffisamment compte de la dimension processuelle de la socialisation entre pairs pour convenir à notre propos.

A la suite de F. Héran, la notion de sociabilité est à comprendre au sens premier du terme : « la capacité à établir des liens sociaux » (1988 : 18). Ainsi, la sociabilité est pensée en termes de compétences et d'aptitudes, et non uniquement comme un constat face à l'existence de liens. Il sera question de l'analyse de pratiques de sociabilité, c'est-à-dire de la mise en œuvre et en actes de compétences visant à créer un univers de références commun.

1.3.2 Le point de vue français

Nous allons considérer la sociabilité adolescente comme prenant acte dans un espace relationnel spécifique, l'espace relationnel scolaire, et en étudiant des rôles spécifiques, les rôles de camarades de classe. Cela ne signifie pas que cet espace relationnel soit déconnecté du reste du monde social, mais qu'il constitue un objet d'étude en soi. Selon B. Lahire, « trouver sa place symbolique », pour un jeune, équivaut à s'insérer « dans un monde social différencié (...) et fondé sur des luttes, tacites ou explicites, de concurrences symboliques entre ces différents groupes, sous-groupes, institutions, communautés, luttes ayant pour objet le monopole de la définition légitime des goûts et des pratiques légitimes » (2004 : 498). Le propos ici sera de comprendre et de démontrer comment le lien social entre pairs est également un moyen de « trouver sa place », c'est-à-dire de se positionner dans un espace social stratifié, en l'occurrence dans cette recherche, l'espace relationnel scolaire. « L'objet » des « luttes » pour s'insérer dans cet espace n'étant plus uniquement la « définition légitime des goûts et des pratiques », mais aussi le capital social⁹ que l'on peut faire valoir, notamment à travers la mise en scène des liens forts. L'intérêt sera par conséquent porté sur les processus de négociation, visant à attribuer à chaque individu un statut social, plus ou moins prestigieux, dans l'espace relationnel des pairs.

Si nous ne considérons pas la sociabilité adolescente comme un monde à part, hermétique aux influences des deux autres types de « contraintes » définies par B. Lahire, à savoir les institutions scolaires et familiales, nous choisissons de nous concentrer sur les pratiques de sociabilité en vigueur exclusivement entre pairs. Ce faisant, nous investiguons un aspect de la socialisation adolescente qui l'a peu été en sociologie française. En effet, la notion de culture adolescente semble revêtir des significations distinctes selon les traditions sociologiques américaine et française. Le point de vue américain utilise la notion de « culture » comme définie précédemment, en tant qu'ensemble de pratiques, de valeurs et de routines propres à une population. Le point de vue français, hérité de P. Bourdieu, considère la culture comme un capital, c'est-à-dire un ensemble de biens de consommation et d'habitudes, incorporé dans un habitus

⁹ « Le capital social est l'ensemble des ressources actuelles ou potentielles qui sont liées à la possession d'un réseau durable de relations plus ou moins institutionnalisées d'interconnaissance et d'inter-reconnaissance ; ou, en d'autres termes, à l'appartenance à un groupe, comme ensemble d'agents qui ne sont pas seulement dotés de propriétés communes (...) mais sont aussi unis par des liaisons permanentes et utiles » (Bourdieu, 1980 : 2).

et institutionnalisé dans des titres scolaires. Cette précision est importante, car la focale choisie pour étudier la « culture adolescente » diffère de fait d'un auteur à l'autre. Par exemple, P. Bruno, dans son ouvrage intitulé « Existe-t-il une culture adolescente ? », fait correspondre, dès le premier paragraphe de son introduction, le mouvement de la démocratisation scolaire à « la multiplication du nombre de bibliothèques » et par conséquent à « l'accès à la culture » (2000 : 11). Ainsi, lorsque les sociologues français traitent de « culture juvénile », les pratiques de sociabilité sont souvent étudiées à travers le prisme des processus d'appropriation de produits de consommation culturels¹⁰. O. Galland, dans « Sociologie de la jeunesse », consacre un chapitre à la « culture juvénile » intitulé « Sociabilité et loisirs ». Dans ce chapitre, il fait le lien entre loisirs et sociabilité, en tant que deux éléments constitutifs de la culture juvénile : « Le temps de la jeunesse est associé à des pratiques de sociabilité et de loisirs particulières. En effet, le regroupement systématique et prolongé des jeunes dans l'univers scolaire ne peut manquer de générer des comportements et des goûts propres à ce milieu » (2009 : 211). Les « pratiques de sociabilité » sont ensuite définies comme suit : « (...) les modes, spontanés ou organisés, de relations entre personnes » (*ibidem*). Pourtant, force est de constater que l'étude sur laquelle O. Galland s'appuie pour statuer sur les pratiques de sociabilité est une recherche spécifiquement axée sur les pratiques culturelles et les pratiques de consommation des jeunes.¹¹ De la même manière, en introduction de l'ouvrage collectif « Filles et garçons jusqu'à l'adolescence. Socialisations différentielles », Y. Lemel annonce : « Le groupe de pairs, celui de la fratrie sont aussi présents dans les communications de R. Boyer ou A. Langevin. » (Lemel, Roudet, 1999 : 21) L'auteur présente ici les différents « thèmes d'intérêts » contenus dans cet ouvrage collectif, celui du « groupe de pairs » côtoyant ceux de la famille et de l'école. Or, il se trouve que le texte de R. Boyer traite du « temps libre des collégiens et des lycéens » et non pas, ou très indirectement, de la sociabilité entre pairs. L'auteur parle en effet d'un « univers culturel propre aux adolescents » lié à un « espace de loisirs spécifiques » (1999 : 251), et ne dit rien des relations sociales entretenues à l'intérieur de ce « temps libre ». Le « groupe de pairs » adolescent ne semble s'étudier, en France, que par le biais des pratiques culturelles et de loisirs de ses membres. L'objectif de ce travail sera

¹⁰ Bruno, 2000 ; Pasquier, 2005 ; de Singly, 2006 ; Fluckiger, 2006 ; Metton-Gayon, 2009, Glevarec, 2010.

¹¹ « Nous nous appuyons sur une enquête collective réalisée dans le cadre du DEA de sociologie de Sciences-po sous notre direction durant l'année universitaire 2001-2002 : *Enquête sur les pratiques culturelles et de communication des jeunes*, Sciences-po, 2002 » (2009 : 217).

d'analyser les pratiques de sociabilité entre pairs adolescents, non pas en termes de « culture de pairs » ni en termes de « culture juvénile », mais en tant que : « modes, spontanés ou organisés, de relations entre personnes » (Galland, 2009 : 211).

Ceci étant dit, les processus d'appropriation identitaires des biens culturels feront également l'objet d'un travail d'analyse, non pas pour produire un savoir sur les pratiques de réception en tant que telles, mais pour comprendre comment les adolescents s'approprient les produits culturels qui leur sont destinés, dans un exercice de positionnement social et identitaire au sein du groupe (Pasquier, 1999, 2005).

1.4 Comment s'acquiert l'autonomie ?

Les pratiques de sociabilité adolescentes créent un monde social dont nous allons essayer de dessiner les contours. Dans ce processus de construction d'une réalité sociale, chaque individu va essayer de négocier et trouver sa place. En interagissant entre eux, les adolescents s'attribuent des statuts sociaux, plus ou moins valorisés. Ces dynamiques collectives ont un sens individuel. Nous l'avons abordé au premier point de notre introduction : la socialisation horizontale permet à l'individu de se construire dans un entourage de pairs, dont certains joueront le rôle d'autrui significatifs choisis. L'objectif de cette recherche sera de comprendre quel est le sens de cette sociabilité entre pairs dans le processus de construction identitaire.

Le principal souci du jeune adolescent est de « faire grand » : « Aucune période de la vie n'est, autant que l'adolescence, définie par l'emprise des interrogations sur le fait de "grandir" » (Dubet, Martuccelli, 1996 : 152). Grandir correspond au double mouvement de s'affranchir du monde de l'enfance tout en se distançant du monde des adultes. En résumé, l'objectif est de ne plus « faire petit » sans pour autant « faire vieux » (Metton-Gayon, 2009). Comment démontrer que l'on grandit ? Pour comprendre ce processus, il nous faut définir le lien qui existe aujourd'hui entre adolescence et prise d'autonomie. Dans « La société des individus », N. Elias décrit le processus d'individualisation comme un « acte de distanciation à l'égard de soi-même » (1991 : 147). Je m'individualise, c'est-

à-dire je suis capable de me voir, de me percevoir en tant qu'individu, et de faire mes propres choix. Depuis que les sociétés se sont diversifiées et que les individus ne sont plus attachés aux communautés qui les ont vus naître, ces derniers jouissent : « d'une plus grande liberté de choix. Ils peuvent bien plus librement décider de leur sort. Mais aussi *doivent*-ils décider de leur sort. Non seulement ils *peuvent* devenir plus autonomes, mais ils le *doivent*. A cet égard, ils n'ont pas le choix » (*ibidem* : 169). Il existe un lien entre la dimension subjective de la construction identitaire et l'acquisition d'une forme d'autonomie. Grandir, c'est se percevoir en tant qu'individu « unique et incomparable », capable d'opérer ses propres choix, en dehors de la référence du monde adulte, qu'elle soit familiale ou scolaire : « Enfin, l'adolescence elle-même ne se construit qu'en échappant au contrôle des adultes » (Dubet, Martuccelli, 1996 : 145). Or, si l'on poursuit avec Elias : « Le désir d'être quelque chose pour soi-même, (...) va de pair très souvent avec le désir de s'inscrire tout à fait dans le cadre de sa société. Le besoin d'autonomie va de pair avec celui d'appartenance au groupe social » (1991 : 202). L'individu éprouve le besoin d'être unique et autonome, mais également celui d'être conforme à un groupe social d'appartenance. Ce groupe social d'appartenance est incarné, au moment de la parenthèse adolescente, par les pairs (de Singly, 2006).

F. Dubet et D. Matruccelli évoquent dans ce sens un « conformisme adolescent » (1996 : 162), qui s'inscrit dans une « tension » entre appariement au groupe et expression d'une « authenticité », c'est-à-dire d'une forme de singularité. Or, ce sur quoi insistent les auteurs est bien la faible marge de tolérance du groupe envers celui ou celle qui présente des traits distinctifs trop saillants, ou trop éloignés de la norme : « le groupe tolère jusqu'à un certain point le déploiement de la singularité, et la pénalise dans d'autres cas » (*ibidem*). D. Pasquier a également analysé cette pression à la conformité dans son ouvrage sur les cultures lycéennes (2005). L'enjeu de positionnement social, pour l'individu, réside dans la gestion et l'affichage de goûts et de pratiques culturelles conformes à ce que prône la majorité.

1.4.1 L'autonomie culturelle

Comment démontrer à la fois que l'on est grand et autonome, tout en étant parfaitement conforme aux impératifs normatifs juvéniles ? La sociologie française répond à cette question par l'analyse des processus d'appropriation des biens culturels. C'est en choisissant la musique qu'il écoute, les vêtements qu'il porte, les posters qu'il affiche dans sa chambre, les émissions qu'il regarde, que l'adolescent exprime simultanément son autonomie vis-à-vis de ses parents et son appartenance à la catégorie « jeune » : « La préadolescence contemporaine est appuyée sur le fait de vouloir être jeune. (...) Vouloir être jeune donne aux enfants une valeur. Les éléments de loisirs d'une identité jeune font partie des identifications imaginaires pertinentes de cette préadolescence aux côtés des pôles d'identifications que représentent les parents. Le champ des biens culturels, allant de la musique à la mode en passant par toutes les créations audiovisuelles, fournit alors des références et des objets d'investissement en nombre » (Glevarec, 2010 : 31). D. Pasquier insiste également sur le rôle joué par le travail d'appropriation de biens culturels dans l'affirmation de soi au sein du groupe : « C'est en affichant ses goûts qu'on montre aux autres qui on est. Autant dire qu'il n'est pas possible d'afficher n'importe quelle préférence » (2005 : 62). La résolution de ce qui serait un dilemme adolescent spécifique, à savoir la double exigence d'authenticité et de conformisme, est sociologiquement démontrée par la capacité à choisir les signes culturels du moi :

« Le retournement de "l'authenticité" individuelle en conformisme de groupe n'est jamais aussi clair qu'à propos du corps et du "look". Le corps adolescent, toujours encombrant, est un signe irrévocable de soi. (...). Face à la "vérité" de son corps, il y a le choix des vêtements. Le malaise du corps n'est que rarement évoqué en public, tandis que "l'authenticité" du look est constamment affirmée. "Je m'habille comme je veux", c'est-à-dire comme les autres » (Dubet, Martuccelli, 1996 : 162).

1.4.2 L'autonomie relationnelle

La thèse que nous défendons ici est la suivante : savoir opérer ses propres choix, c'est aussi savoir choisir et construire ses propres liens. Le délicat processus d'individualisation, en tant que conjugaison d'une singularité et d'un conformisme, se

négoce également à travers la gestion d'un capital social autonome, c'est-à-dire construit de façon indépendante vis-à-vis de la sphère familiale. Lorsque l'adolescent entretient des liens sociaux avec ses pairs, il dit à la fois « je suis grand » (Herpin, 1996 ; Metton-Gayon 2009 ; Galland 2009), « je suis unique » et « je suis conforme ».

1.4.2.1 « Je suis grand »

Le lien social entre adolescents ne va pas de soi. Alors que certains construisent et nourrissent un capital social important, d'autres sont socialement isolés. Le lien social est pourvoyeur de prestige pour deux raisons : parce qu'il n'est pas le fait de tous et parce qu'il apporte la preuve de la maturité. C'est particulièrement vrai des relations sociales mixtes : « Quant aux adolescents qui déclarent une relation privilégiée unique avec une personne du sexe opposé, ils occupent une position à part dans le groupe de leurs camarades de classe par la maturité de leurs opinions » (Herpin, 1996 : 131).

Entre 12 et 15 ans, les jeunes adolescents ne sont pas tous en relation avec l'autre sexe. Tous n'ont pas fait l'expérience du flirt, de l'histoire d'amour ou de la relation d'amitié mixte. Ainsi, celui ou celle qui peut se targuer d'être en lien avec ses pairs gagnera un statut social élevé. Des auteurs l'ont montré en ce qui concerne les relations amoureuses (Fine, 1987 ; Juhem, 1995 ; Milner, 2006 ; Clair, 2008), mais peu en ce qui concerne les relations d'amitié. Au contraire, celui ou celle qui sera désigné comme n'ayant « pas d'ami » sera porteur du plus lourd stigmate (Pasquier, 2005). Cependant, ce qui est potentiellement prestigieux doit être reconnu socialement pour l'être effectivement. Tant qu'elle reste cachée, une relation sociale mixte ne sera pas socialement valorisante. A l'école secondaire, négocier ses liens sociaux avec ses pairs, c'est négocier son statut et le degré de prestige qui lui correspond. Pour mieux saisir ces logiques, nous pouvons nous référer aux « économies de la grandeur » telles qu'elles ont été définies par L. Boltanski et L. Thévenot. La sociabilité adolescente pourrait s'affilier au « monde de l'opinion », dans lequel « la célébrité fait la grandeur » (1991 : 223). Cette logique de l'opinion correspond bien à la parenthèse adolescente, car la grandeur ne peut être que le fait de caractéristiques indépendantes, - du moins prétendument indépendantes -, d'un statut social découlant d'une origine familiale ou, par exemple, d'un niveau scolaire élevé. Aucun adolescent ne sera positivement célèbre pour être premier de classe. Aucun adolescent ne sera positivement célèbre pour être « fils de », du moins cela ne

constituera pas un critère de grandeur suffisant. On devient « grand » grâce à la considération que l'on parvient à obtenir des autres, c'est-à-dire de ses pairs. Etre grands, c'est être « *visibles, célèbres, reconnus, réputés* » (*ibidem* : 224), ce qui implique « le renoncement au *secret* (...). Pour être *connu* il faut accepter de tout *révéler* sans rien *cacher* à son public » (*ibidem* : 226). Nous allons voir que l'opinion que les uns se font des autres est intimement liée au capital social que l'individu peut faire valoir et afficher, c'est-à-dire rendre public.

1.4.2.2 « Je suis unique »

« Etre petit, dans la logique de l'opinion, c'est être banal, (...) » (Boltanski, Thévenot, 1991 : 230). Or, le contraire de la banalité étant l'originalité, comment devient-on original, c'est-à-dire singulier et authentique ? En étant en lien avec ses pairs, l'adolescent peut expérimenter une forme d'unicité. De fait, c'est la relation qui devient unique et privilégiée. On observe par exemple que, sur leurs blogs, les adolescents se présentent et se définissent à travers les liens amicaux et amoureux qu'ils entretiennent. Dire "qui je suis", c'est dire "avec qui je suis en lien". "J'aime, donc je suis" pourrait-on résumer, mais aussi : "tu m'aimes, donc je suis". En choisissant leurs amis et leurs partenaires amoureux, les adolescents choisissent les individus qu'ils vont aimer, et qui vont les aimer.

La construction identitaire à l'adolescence passe par la création, l'entretien et l'affichage de liens. L'un des principaux résultats de cette recherche est que ce processus ne s'effectue pas uniquement en termes quantitatifs¹², mais aussi et surtout en termes qualitatifs. En effet, il ne suffit pas de démontrer que l'on s'inscrit dans un cercle social large et que l'on est connu de beaucoup de personnes, d'où l'appellation « populaire », encore faut-il pouvoir faire la preuve que ses amis sont de « vrais » amis, c'est-à-dire qu'ils nous connaissent intimement et nous aiment. Ainsi, nous allons faire un pas supplémentaire vis-à-vis de l'expression populaire « you are who you know », - employée par D. Boyd (2008 : 135) pour décrire les enjeux identitaires vécus par les adolescents sur les réseaux sociaux en ligne -, pour ajuster la focale sur le sens du lien social : "tu es qui tu aimes", ou plutôt, pour reprendre la logique du *monde de l'opinion*

¹² Giordano, 1995 ; Eder, 1995 ; Adler & Adler, 2003 ; Metton-Gayon, 2009.

précité : "tu es qui t'aime". Ainsi, l'analogie avec le *monde de l'opinion* n'empêche pas une exigence d'authenticité et de liens sincères. Mais ces expériences du lien doivent être reconnues socialement pour être validées aux yeux des adolescents : « Même si l'expérience se veut, le plus souvent, purement individuelle, il n'empêche qu'elle n'existe vraiment, aux yeux de l'individu, que dans la mesure où elle est reconnue par d'autres » (Dubet, 1994 : 101).

Les adolescents apportent la preuve d'une forme d'authenticité à travers les liens tissés entre eux. Il existe une « grammaire de l'expérience » (*Ibidem* : 102) qui propose aux individus les codes et catégories permettant de donner du sens aux expériences vécues, de les raconter (à soi-même et à autrui) et par conséquent d'obtenir une reconnaissance sociale de cette expérience. Le lien social se témoigne à travers le récit de l'expérience vécue et partagée. Si l'on admet l'hypothèse que le lien social entre pairs est pourvoyeur de prestige, on comprend l'importance pour les adolescents d'apporter la preuve de ce lien. Si l'on admet également que ce lien participe à la construction identitaire, on comprendra que c'est finalement soi-même que l'on recherche à travers le regard d'autrui, et particulièrement à travers le regard approbateur des autrui significatifs les plus pertinents à l'adolescence : les pairs. Nous rejoignons ici les fondements de la sociologie interactionniste, notamment ce que C.H. Cooley nomme le « looking-glass self », la recherche du reflet de soi dans les yeux des autres : « we always imagine, and in imagining share, the judgments of the other mind » (Cooley, 1964 [1902] : 184).

Ainsi, nous allons également démontrer comment, à l'adolescence, les adolescents projettent les uns dans les autres un rôle de Pygmalion, au sens sociologique qui a été donné à ce mythe par F. de Singly. Selon cet auteur, la socialisation est un processus qui permet avant tout de se découvrir soi-même. La famille est « au centre du processus de révélation de soi » (1996 : 13), c'est-à-dire qu'elle a pour fonction de révéler l'enfant à lui-même. L'enfant posséderait une identité latente, c'est-à-dire provisoirement cachée, que les parents seraient chargés de mettre à jour. Plus tard, c'est le conjoint qui jouerait ce rôle de révélateur identitaire, la « quête de soi » passant invariablement par « des liens avec des très proches (*ibidem* : 14). Dans cette perspective, ce sont donc les liens qui unissent l'individu aux autrui significatifs, que sont les parents et le conjoint, qui vont lui permettre de se construire en tant qu'être unique.

En 2006, lorsqu'il publie son ouvrage « Les Adonaissants », F. de Singly réfute l'idée que cette quête de soi existe au moment de l'entrée dans l'adolescence : « (...) à l'entrée de l'adolescence, (...) la découverte d'un "soi profond", d'une intériorité personnelle, ne préoccupe pas les jeunes » (de Singly, 2006 : 17). Nous aimerions montrer qu'au contraire, à ce moment de l'entrée dans l'adolescence, les « amis très proches » sont investis, par l'individu, du rôle de révélateurs d'une identité latente. Les attentes que les adolescents ont envers leurs amis et leurs partenaires amoureux correspondent à ce mythe de Pygmalion, qui incarne une sorte de miroir métaphorique, permettant d'accéder à un niveau de perception de soi jusqu'ici opaque. On attend de l'autre qu'il nous révèle à nous-même et nous aide à exploiter notre plein potentiel. Nous verrons, au cours de notre analyse, que ce schéma correspond notamment à celui de la saga « Twilight », série de romans d'amour qui a connu un succès phénoménale auprès des adolescentes américaines et européennes.

En choisissant les autrui significatifs dans lesquels se percevoir et se reconnaître, les adolescents gagnent de l'autonomie vis-à-vis de leurs parents, qui n'ont plus l'exclusivité de ce rôle. Ils cherchent à se construire ailleurs, avec d'autres référents identitaires et d'autres instances de légitimation de soi.

1.4.2.3 « Je suis conforme »

Comment le lien social entre pairs adolescents peut-il être le support d'un conformisme social ? Le mécanisme est ici le suivant : pour être conforme, il faut premièrement que l'adolescent soit en lien avec ses pairs, deuxièmement il faut que les amis avec lesquels il est en lien soient jugés conformes par les pairs.

Il existe peu de littérature sur ce mécanisme. Celle qui s'approche le plus de ce type d'analyse est la sociologie de la jeunesse populaire. En effet, en France, il est une catégorie de la population adolescente qui a fait l'objet de nombreuses études sur les pratiques de sociabilité : les jeunes issus des classes populaires. Plus précisément, les jeunes vivant dans les cités périphériques des grands centres urbains¹³. Les résultats issus de ces recherches sont enracinés dans un contexte socioéconomique spécifique. Ils ont également la caractéristique d'être fortement situés d'un point de vue du genre. Ce

¹³ Lepoutre, 1997 ; Andréo, 2005 ; Rubi, 2005 ; Sauvadet, 2006 ; Clair, 2008.

sont soit les garçons, soit les filles qui sont étudiés et rarement les deux. Or, nous rejoignons B. Roudet et J.F. Tchernia pour dire que : « filles et garçons partagent les mêmes opinions quant à l'importance dans la vie des amis et relations » (2001 : 55). Si, comme nous le verrons, adolescentes et adolescents n'adoptent pas les mêmes codes de conduite vis-à-vis du lien social entre pairs, - et ne vivent pas exactement les mêmes expériences au même moment -, les règles, les logiques et les mécanismes qui régulent leur sociabilité sont partagés, et méritent d'être appréhendés conjointement.

Cependant, si les résultats produits par ces recherches sont socialement situés, ils ont l'avantage, pour nous, de démontrer de manière particulièrement convaincante comment le capital social est gage de conformité pour les jeunes. Cette conformité étant bien celle propre à un certain groupe d'appartenance, en l'occurrence celui des pairs, et non pas celle qui est considérée comme telle par d'autres catégories sociales, comme les institutions de la police ou de l'école. Par exemple, I. Clair décrit bien comment les individus peuvent être qualifiés de conformes ou non en fonction des liens amoureux qu'ils sont capables de tisser et avec qui : « Ainsi l'entrée dans l'adolescence, qui est aussi nécessairement entrée dans la vie amoureuse, rend concrète, dans les esprits comme dans les corps, l'imposition d'une certaine représentation de la sexualité et de ce que les filles et garçons doivent être et faire pour être socialement intelligibles. » (2008 : 273). L'entrée dans la vie amoureuse devient une « obligation sociale » (ibidem) et est régulée par des codes décidant de la conformité ou de la non-conformité des modes d'être et de faire.

Cette recherche ne se concentre pas sur une catégorie sociale spécifique. Le terrain investigué est diversifié en fonction de l'origine sociale des adolescents comme du genre. Or, et c'est là l'un des principaux résultats de cette recherche, les logiques de gestion du lien social entre pairs, ainsi que les processus d'autonomisation par le lien, sont transversaux à toutes les catégories sociales et de genre. Un point de vue comparatif sera systématiquement adopté entre gestions féminine et masculine du lien, mais il sera intéressant de montrer combien les mécanismes de construction de soi par le lien sont finalement proches pour les filles et les garçons. Les impératifs de classe rejoignent les impératifs de sexe en ce sens que les garçons se distinguent nettement plus entre eux en fonction de leur origine sociale que les filles. Les normes et les conventions qui régulent les manières d'être amis varient davantage, par exemple, entre garçons issus de classes

bourgeoises et garçons issus de classes populaires, qu'entre filles de l'une ou l'autre catégorie sociale. En revanche, les manières d'être en couple, à cet âge-là, sont étonnement similaires.

Aussi verrons-nous comment le lien social entre pairs participe au processus d'évaluation de la conformité d'un individu, quels que soient son sexe et son origine socioculturelle. Le processus que nous allons démontrer est le suivant : les adolescents qui sont jugés les plus conformes par leurs pairs sont ceux qui peuvent afficher un capital social fort, et qui se faisant apportent une preuve de maturité, et donc d'autonomie. Ne « pas avoir d'amis » est de ce fait considéré comme un manquement grave aux règles de la conformité, comme nous aurons l'occasion de le découvrir.

1.4.3 L'autonomie relationnelle et les sites de réseaux sociaux

Comme c'est le cas en ce qui concerne les processus d'appropriation des produits médiatiques, la sociologie française a finement analysé les exercices de positionnement identitaire effectués par le biais de l'affirmation de goûts culturels sur les nouvelles plateformes de présentation de soi en ligne. D. Cardon écrit notamment : « Sous l'effet de l'individualisation et des nouveaux modes de consommation, l'expression de ses goûts (...) devient une performance identitaire, permettant de s'affirmer et de se différencier des autres » (2008 : 117). Or, nous défendons l'idée que l'adolescent devient également autonome, et par ce fait affirme une identité individualisée, en construisant et en entretenant des liens sociaux avec ses pairs. L'affichage de son réseau social devient ainsi également une « performance identitaire ». Quelle réalité sociale est construite lorsque les liens deviennent des outils symboliques dans le travail de représentation¹⁴, au sens de Goffman (1973), mis en place par l'individu dans un certain contexte ? Le mécanisme qui naît de cette logique d'acquisition de prestige par l'affichage de son capital social est la mise en place d'une gestion collective du lien entre pairs. Chaque lien social tissé au sein de l'espace relationnel scolaire devient une affaire publique, qui concerne tout le monde et à laquelle tout le monde participe. Ce constat fera l'objet de notre quatrième chapitre, mais il nous faut expliciter ici dans quel contexte ce processus

¹⁴ « Par une "représentation" on entend la totalité de l'activité d'une personne donnée, dans une occasion donnée, pour influencer d'une certaine façon un des autres participants » (Goffman, 1973 : 23).

s'est récemment développé. En effet, les sites de réseaux sociaux, du type Skyblog ou Facebook, offrent des plateformes d'interaction parfaitement adaptées à la gestion rationnelle et collective du lien social entre pairs.

Il n'est pas nouveau que les jeunes opèrent un travail de classement entre eux, notamment en fonction de la côte de popularité amoureuse. En 1937, W. Waller décrivait déjà comment, surtout pour les filles, « le succès appelle le succès », c'est-à-dire que le prestige des filles dépend du nombre et du statut de garçons avec qui elles sortent. C'est exactement ce que décrit Ph. Juhem sur les pratiques amoureuses des lycéens français de la fin du 20^e siècle : « Les partenaires potentiels sont hiérarchisés par les qualités que l'ensemble des pairs leur reconnaissent. Nouer une relation de *flirt* est, pour le lycéen, un moyen d'exprimer et de manifester sa position sociale » (1995 : 31).

Ce qui change vis-à-vis de ces logiques de positionnement par le lien est la matérialité que prennent ces engagements sur Internet. En effet, si l'utilisateur est invité à se présenter aux autres par le biais de l'affichage de goûts, il doit également effectuer un exercice de réification du lien à travers la publication de « statuts » relationnels, à savoir « en couple » ou « célibataire ». Cette rubrique, présente dans les paramètres de Facebook, est récupérée et insérée dans les articles des blogs, de manière quasiment systématique. Cette publication des statuts relationnels et des alliances rappelle les pratiques liées au système du « dating » en vigueur dans les lycées américains des années cinquante, décrites par J. Modell (1989). A l'époque, ce sont les journaux des écoles qui se chargeaient de rendre publics les couples formés en leur sein. Or, un aspect fondamentalement nouveau apparaît avec la gestion collective du lien sur les réseaux sociaux en ligne : l'aspect ouvertement participatif des réactions provoquées par les publications faites sur Internet. La formation d'un couple, événement officialisé par sa publication, faisait autrefois l'objet d'un intense travail d'évaluation collective. Les rumeurs se répandaient dans les couloirs, se diffusaient de bouche-en-bouche, chacun émettant un jugement quant à la qualité de cette alliance et à son bien-fondé. Mais ces adolescents n'étaient pas réunis dans une grande salle, une arène, où il leur était possible de suivre chaque déclaration d'amour, chaque état d'âme, chaque regret, chaque mouvement de rupture. Les adolescents n'étaient pas non plus invités à émettre des jugements publics vis-à-vis de ces épanchements. Nous aurons l'occasion de comprendre comment et pourquoi, sur leurs blogs, les adolescents sont des spectateurs-

acteurs du lien social entre pairs et se constituent ainsi en public du spectacle social de l'amour et de l'amitié.

Ainsi, s'il a été démontré que l'usage des réseaux sociaux en ligne opère une rationalisation (Boyd, 2008 ; Cardon, 2008) et une hiérarchisation (Metton-Gayon, 2009) des liens, nous mettrons l'accent sur les dynamiques collectives et publiques de cette gestion de l'espace relationnel en ligne, ainsi que sur les processus d'attribution des statuts leur étant concomitants. Si nous savons que « l'adolescence est aujourd'hui avant tout relationnelle » (Galland, 2009 : 217), la question à laquelle il faudra répondre est : comment cette qualité « relationnelle » trouve-t-elle un nouveau support sur Internet ? Le défi sera de réussir à faire le lien entre sociabilité directe et sociabilité en ligne, l'une et l'autre étant aujourd'hui imbriquées de manière complexe. Nous savons en effet aujourd'hui qu'il n'y a pas de rupture entre sociabilité directe et sociabilité en ligne, que l'une et l'autre scène sociale ne sont pas séparées mais bien reliée l'une avec l'autre¹⁵. Les négociations effectuées sur Internet s'effectuent en continuité avec ce qui se passe dans la cour de récréation. Aujourd'hui, les sites de réseaux sociaux sont avant tout dédiés au maintien de contacts préexistants. Ce constat est aussi bien valable pour Skyblog que pour Facebook, comme l'explique D. Cardon : « De la même façon que pour Skyblog, les usagers de Facebook s'adressent d'abord à leur réseau amical de proches et n'utilisent pas Facebook comme un moyen de créer, *on line*, de nouveaux contacts avec des inconnus » (2008 : 110).

Nous verrons ainsi comment, aujourd'hui, certains phénomènes d'alliances, de complicités ou au contraire de conflits prennent naissance sur les réseaux sociaux en ligne. Le principal défi, sociologique mais également pédagogique, est de parvenir à avoir une vision systémique de la sociabilité adolescente, tant il est difficile de distinguer la primauté de la poule ou de l'œuf : tel conflit a-t-il germé sur les sites de réseaux sociaux ou dans la cour de récréation ?

¹⁵ Fluckiger 2006, Chaulet 2009, Livingston, Haddon, 2009; Boyd, 2010 ; Glevarec, 2010.

1.5 Une sociabilité centrée sur les liens forts

La sociabilité adolescente a souvent été décrite comme reposant principalement sur une dynamique de liens faibles. C. Bidart parle de « réseaux gigognes » et de « nébuleuse » (1997), P. Giordano insiste sur la force des liens faibles dans la socialisation entre pairs adolescents, traitant du rôle prédominant joué par le « large cercle d'amis » (1995). Il est difficile de trouver une définition précise de ce que recouvrent les notions de lien fort et de lien faible. La plupart des auteurs reprennent la définition proposée par M. Granovetter en 1973, qui laisse une large part d'interprétation subjective: « Most intuitive notions of the « strength » of an interpersonal tie should be satisfied by the following definition : the strength of a tie is a (probably linear) combination of the amount of time, the emotional intensity, the intimacy (mutual confiding), and the reciprocal services which characterize the tie » (1361).

Il semble communément admis que le lien fort crée les conditions de la confiance, de la bienveillance et de l'intimité, alors que les enjeux de statut et de prestige se jouent plutôt dans le cercle des liens faibles, où les jugements, plus sévères, servent à classer chaque individu dans un espace de positions sociales.¹⁶

D. Pasquier réserve les manifestations d'une forme d'« authenticité » à la sphère familiale ou aux amis intimes, alors que la scène plus large des « liens faibles » est considérée comme plus dure et plus exigeante du point de vue du conformisme : « La culture de l'authenticité est valorisée sur certaines scènes sociales : en famille – avec plus ou moins d'encouragement parental selon les milieux sociaux -, avec les amis vraiment intimes – mais surtout pour les filles – et, de manière plus ou moins codifiée et ludique, sur la scène des interactions à distance. Sur une autre scène sociale, au contraire, les pressions au conformisme s'exercent de façon très forte : celle des relations fondées sur des liens faibles à l'école » (2005 : 164). P. Giordano et C. Bidart considèrent les liens forts comme étant moins déterminants dans les processus de socialisation entre adolescents, justement parce qu'ils seraient plus doux et moins portés sur le jugement. C. Metton-Gayon parle de « formes de coopération » pour décrire les arrangements entre amis, qui collaborent pour fonder un groupe évoluant sur une « arène de coulisses, plus chaleureuse et bienveillante » (2009 : 121). Or, ce que l'on

¹⁶ Corsaro, Eder, 1990 ; Giordano, 1995 ; Bidart, 1997.

observe aujourd'hui, notamment avec les pratiques de sociabilité en ligne, est que les liens forts, - qu'il s'agisse de liens amoureux ou amicaux -, ne sont pas toujours négociés en coulisses, mais font plutôt l'objet d'un travail de représentation en équipe (Goffman, 1973). S'il est socialement prestigieux d'être en lien avec ses pairs, il est socialement nécessaire de produire une impression commune et idéale desdits liens.

La thèse défendue ici prend le contre-pied de ces affirmations, en ce sens que toute la dynamique relationnelle qui travaille à organiser les positions de chacun dans l'espace social scolaire, c'est-à-dire à attribuer à chacun un statut social plus ou moins prestigieux, repose sur la base des liens forts. Les principaux enjeux sociaux qui constituent la sociabilité adolescente se jouent autour des liens forts : qui est la meilleure amie de qui, qui est l'amoureux de qui, qui est considéré comme un « frère » par qui, etc. Ainsi, c'est au cœur des relations d'amitié et d'amour que se jouent les alliances, les échanges de soutien, mais également les réputations, les rivalités et les trahisons. La meilleure amie d'hier peut être la pire ennemie d'aujourd'hui et la meilleure amie de demain. Les rapports entre amis ne sont pas dénués de rivalité, de tension et de jugement. Ceci est d'autant plus vrai que les amitiés sont au cœur des processus d'attribution du prestige social.

C. Bidart nous dit qu'à l'adolescence, les amis ne sont pas « fermement distingués » (Bidart, 1997 : 234) et que les liens sont « moins particularisés » et « moins nettement étiquetés » (*Ibidem* : 236) que les liens d'amitié entre adultes. Au contraire, nous allons démontrer qu'à l'adolescence s'effectue tout un travail de catégorisation, de qualification et de classification des différents liens entretenus entre les différents individus. Ce travail de positionnement social respectif est réalisé collectivement, en négociant de manière interactive les codes, les règles et les compétences nécessaires à la construction et au maintien de ces liens. C'est en apportant - de manière intensive, constante et publique -, la preuve du lien qui les unit que les adolescents négocient entre eux leur statut social. Ainsi se construit tout un travail de narration autour des liens, - amicaux ou amoureux -, qui se font et se défont au fil du temps. L'objectif de cette recherche sera de comprendre quel rôle jouent les liens forts dans la construction et la négociation d'un monde social adolescent, par ailleurs hautement hiérarchisé (Coleman, 1961 ; Juhem, 1995 ; Adler, Adler, 1998).

La définition du lien fort qui sera utilisée ici repose sur la représentation qu'en ont les adolescents eux-mêmes. C'est en fonction du degré d'engagement, en temps et en émotion, investis dans ces liens, ainsi que du sens qu'il leur est attribué par les protagonistes, que nous avons élaboré l'hypothèse du lien fort entre pairs comme pivot de la sociabilité adolescente. Cette définition, construite à partir de nos résultats empiriques, recouvre trois caractéristiques fondamentales : les liens forts entre pairs adolescents sont des liens personnalisés, inscrits dans le temps et engagés publiquement. Nous n'allons pas ici dévoiler ce qui relèvera du travail d'analyse et de déconstruction des processus de socialisation entre pairs, mais simplement clarifier ce que recouvrent ces trois qualificatifs :

1.5.1 Des liens personnalisés

Un lien fort est personnalisé en ce sens qu'il fait référence à un lien unique, qui réunit des personnes spécifiques. Il implique le partage d'une intimité, c'est-à-dire que les protagonistes possèdent une connaissance et un savoir sur l'autre, ou sur les autres, que les autres camarades n'ont pas. Ce qu'une adolescente confie à sa « meilleure amie » ne devrait être connu de nulle autre. Nous verrons que cette condition implique une forme d'exclusivité du lien, qui est négociée autour de la question de l'échange de confidences et de la mise en place d'alliances explicites. Le qualificatif « personnalisé » fait référence à la personne avec laquelle le lien est tissé et entretenu. De fait, un lien personnalisé se veut non seulement exclusif, mais encore unique, à l'image des deux personnalités qui l'expérimentent. Tout autre individu ne peut être qu'exclu de ce lien, qui n'existe qu'à travers la singularité de ceux qui le constituent.

1.5.2 Des liens inscrits dans le temps

Le lien fort entre pairs adolescents fait l'objet d'un intense travail de mise en récit, dans lequel il est invariablement situé temporellement, de manière explicite et souvent très précise, c'est-à-dire en mentionnant la date qui représente la naissance du lien. La relation d'amour comme la relation d'amitié ont ainsi une histoire, faite de « hauts et de

bas » qu'il s'agit de surmonter afin d'apporter la preuve de son authenticité et de sa validité. Pouvoir raconter les histoires d'amitié et d'amour vécues, en les situant dans un continuum temporel, est un moyen de se positionner socialement comme « grand », de s'affirmer en tant qu'individu, et par conséquent de gagner de l'autonomie. En entretien collectif, Livia, 13 ans, raconte, avec force détails et rebondissements, quand et comment elle s'est « fâchée » avec ses « anciennes meilleures amies ». Mila, 12 ans, explique à son tour, non sans fierté, comment elle et son petit ami se sont séparés puis remis ensemble, « trois fois ». Les discours des adolescents, tenus en entretien ou sur leur blog, regorgent de ces histoires d'amour et d'amitié, hautement scénarisées. Le rôle joué par les amis « très proches » permet également à l'adolescent de surmonter la « fragmentation identitaire » dont parle H. Lagrange (1999), à savoir le sentiment de devoir gérer des identités distinctes en fonction du contexte social : scolaire, familial, entre pairs. Le lien social crée la cohérence et la continuité entre passé, présent et futur. D'où l'importance de l'inscrire dans le temps. Ainsi, Laura écrit-elle sur son blog, à propos de sa meilleure amie : « Depuis qu'on est gamines je passe mon temps à me demander qu'est-ce que serait la vie sans toi ? Je pense que je pourrais jamais l'imaginer car depuis que je suis haute comme trois pommes t'étais déjà la meilleure et tu le resteras toute ma vie. »

Si les liens entre adolescents sont instables et souvent éphémères, ils n'en sont pas moins fortement investis émotionnellement et socialement. L'inscription temporelle est un moyen, efficace, de marquer d'une croix blanche le début d'un lien qui est considéré comme déterminant dans la construction de soi.

1.5.3 Des liens engagés publiquement

Le lien social entre pairs adolescents, pour que nous puissions ici le qualifier de fort, doit être rendu public. En effet, l'engagement que des adolescents prennent l'un envers l'autre, ou les uns envers les autres, est soumis à une injonction de confrontation aux regards et à l'approbation des pairs. Celui ou celle qui garde un lien secret risque d'être accusé de ne pas l'assumer, et par conséquent jettera un doute quant à la validité et à la sincérité de ce lien. La logique éminemment collective qui régit les liens sociaux entre

pairs exige une forme de transparence quant à la nature et au degré d'engagement qu'ils contiennent.

1.6 Une approche sociologique résolument processuelle

Notre manière d'appréhender l'objet sociologique de la socialisation entre pairs adolescents, et des pratiques de sociabilité qui la configurent, sera très proche de l'approche processuelle exposée, notamment, par H. Becker dans le premier chapitre d'« Outsiders » : « Il est facile d'observer que ce ne sont pas les mêmes actions que les différents groupes qualifient de déviantes. Ceci devrait attirer notre attention sur la possibilité que les phénomènes de déviance lient étroitement la personne qui émet le jugement de déviance, le processus qui aboutit à ce jugement et la situation dans laquelle il est produit » (1985 : 28). Notre objectif sera de déconstruire les processus collectifs de négociation : des normes, des facteurs de prestige, des rôles et des positions hiérarchiques de chaque individu au sein des groupes de pairs. Ce qui résulte de cette perspective, et qui n'était pas donné au départ de l'enquête, est que ces processus de négociation s'effectuent selon une logique interactionnelle et non pas liée à des attributs typiques. Si l'on poursuit l'analogie avec la pensée de Becker, on peut dire, par exemple, que la popularité d'un adolescent est, comme la déviance, « une conséquence des réactions des autres à l'acte d'une personne » (Becker, 1985 : 33). De là, nous pouvons parler de processus de socialisation entre pairs adolescents, en ce sens que la construction de soi et l'acquisition de l'autonomie s'effectuent au fil des interactions quotidiennes, dont l'enjeu principal est, comme mentionné : le lien fort entre pairs. Comme C.H. Mead, nous partons du principe que : « Le soi, en tant qu'objet pour soi, est essentiellement une structure sociale, et naît dans l'expérience sociale » (1963 : 118). Quelle est cette expérience sociale qui constitue le soi adolescent ? Elle est multiple, mais l'enjeu qui nous intéresse est l'expérience sociale vécue entre pairs, hors du contrôle des adultes. Suivant la perspective d'une socialisation qui est le produit d'une dialectique entre individu et société, nous considérons que cette expérience sociale est créatrice d'une réalité objective.

Pour comprendre quelle réalité sociale est construite et négociée par le collectif adolescent, nous allons procéder en deux phases. Dans un premier temps, notre focale sera ajustée sur les processus dynamiques et collectifs qui construisent, organisent et maintiennent la sociabilité adolescente, à savoir les mécanismes d'attribution du prestige, les mécanismes d'exclusion et la négociation des conventions.¹⁷ Dans un second temps, nous nous tournerons vers l'individu, dans le but de comprendre comment le lien social entre pairs est un outil de socialisation et d'individualisation : qu'est-ce que l'individu *fait* des liens sociaux entretenus avec ses pairs ?¹⁸ De cette manière, notre analyse portera sur les deux faces d'une même médaille : ce que le collectif *fait* à l'individu, et ce que l'individu *fait* à partir de ce que ce collectif a fait de lui. Ainsi, la structure de la recherche respecte le caractère fondamentalement duale de la société, en tant que réalité objective qui préexiste l'individu et s'impose à lui, mais une réalité dynamique qui est un produit humain, c'est-à-dire le fruit d'une activité relationnelle entre les individus, qui eux-mêmes sont des produits sociaux (Berger et Luckmann, 2008). Cette perspective rejoint les propos de N. Elias, lorsqu'il affirme que :

« S'il est sûr que tout être humain représente une totalité en soi, un individu, qui se dirige et que nul autre ne saurait diriger s'il ne se dirige pas lui-même, il n'est pas moins sûr que toute la forme de cette direction autonome, consciente et inconsciente, est un produit d'interaction qui s'est élaboré dans un va-et-vient continu de relations avec les autres, et que la forme individuelle de l'adulte est une forme spécifiquement sociale» (1991 : 63-64).

A la suite de ces auteurs, le point de vue sur la socialisation entre pairs défendu dans ce travail est celui d'un processus dynamique. L'individu doit s'intégrer dans un monde social qui le préexiste, ici en l'occurrence le monde de l'adolescence. Au travers des relations que cet individu va entretenir au sein de ce monde, il va participer à sa construction perpétuelle. Il faudra nous intéresser aux pratiques de sociabilité qui participent à la création et au maintien du monde adolescent. Il nous faudra comprendre les processus par lesquels l'individu s'approprie ce monde et grandit à travers lui.

¹⁷ Chapitres 3 « La négociation quotidienne du prestige » et 4 « Une gestion collective du lien social ».

¹⁸ Chapitre 5 « Le modèle romantique adolescent ».

Chapitre 2 : Un terrain à triple entrée

En introduction, nous avons démontré en quoi l'espace relationnel scolaire représente un contexte pertinent pour une recherche sur la sociabilité adolescente. Premièrement, il s'agit du principal « réservoir de pairs » (Darmon, 2007 : 62) adolescents disponible. Deuxièmement, l'école secondaire constitue une étape dans le passage du statut d'enfant à celui d'adolescent. La notion d'espace relationnel scolaire sera utilisée pour qualifier des liens qui sont entretenus et négociés autant à l'extérieur de l'espace scolaire physique, par exemple sur Internet, qu'en son sein.

Tous les jeunes entre 12 et 15 ans ne deviennent pas adolescents en même temps. Comme mentionné en introduction, l'expérience sociale du lien entre pairs, du lien fort et du lien mixte, n'est pas vécue par tous au même âge. Or, cette expérience sociale, non vécue par la totalité, devient néanmoins la référence. Certains jeunes ne sont que les spectateurs, voir – et nous le développerons –, les victimes de cette réalité sociale adolescente. Ils ne sont pas sociables au sens où nous l'avons défini. Cependant, ils participent néanmoins à la construction d'un monde social adolescent. Et cette participation, parfois bien involontaire, est réelle justement parce qu'il est un lieu incontournable où tous sont réunis et interagissent quotidiennement : le Cycle d'Orientation. En effet, le premier cycle de l'école secondaire présente l'avantage de réunir tous les adolescents d'une classe d'âge. Dans le canton de Genève, il n'y a qu'un seul type d'établissements pour tous, structuré à l'interne en différentes filières, selon les niveaux scolaires et les futures orientations. A noter que son nom contient cette notion de transition, d'une « orientation » de l'enfance vers un destin social.

Dans cette recherche, les relations entre pairs adolescents seront étudiées uniquement par le biais des relations entre élèves. Cela ne constitue pas un biais méthodologique puisque tous les adolescents entre 12 et 15 ans sont, de fait, des élèves. Evidemment, les adolescents entretiennent aussi des liens avec d'autres adolescents qui ne fréquentent pas la même école. Ils vont au cours de judo ou en camp de vacances et y développent également une sociabilité entre pairs. Cependant, ces activités ne sont pas aussi contraignantes que l'activité scolaire. Elles résultent plus souvent d'un choix et sont très limitées dans le temps, par rapport au temps scolaire.

Pour comprendre les enjeux sociaux et identitaires liés à la socialisation horizontale entre jeunes adolescents, j'ai mené une enquête de terrain sur trois fronts : des entretiens collectifs en situation de réception, une observation participante lors d'activités de loisirs organisées par l'école et une ethnographie sur Internet. La sociabilité adolescente se construit sur différentes scènes sociales, auxquelles correspondent différents registres de négociation. Par exemple, les règles de présentation de soi (Goffman, 1973) et d'interaction ne sont pas les mêmes selon si l'échange a lieu en face-à-face ou sur Internet. Mais l'intérêt sociologique de ce triple terrain réside en premier lieu dans le travail de confrontation des données qu'il permet. Ce qui se dit en entretien diffère de ce qui s'observe lors d'un échange informel ayant lieu en voyage d'études. Les observations faites en camp de ski permettent d'affiner la compréhension des discours tenus en entretien. Les rapports de force qui se donnent à voir dans l'espace de commentaires des blogs éclairent les tenants et aboutissants d'un conflit sous-jacent en classe. Nous verrons que les analyses de données issues des différentes situations sociales dans lesquelles elles ont été récoltées, s'enrichissent mutuellement. Par conséquent, le traitement de ces données ne sera pas distingué. Elles seront mobilisées conjointement, afin d'affiner au mieux la compréhension des phénomènes étudiés.

Alors que les recherches récentes ont plutôt analysé les pratiques de sociabilité adolescente à travers les discours tenus par les adolescents pris isolément, lors d'entretiens individuels (Pasquier, 2005 ; Clair, 2008 ; Metton-Gayon, 2009), la conjugaison de ces trois méthodes d'investigation du terrain donne accès aux négociations entourant ces pratiques, ainsi qu'à la construction collective des normes. Etant donné que ce sont les mêmes personnes, et les mêmes liens, qui ont été suivis d'une situation sociale à l'autre, je conçois mon terrain comme un : un terrain à triple entrée.

2.1 La population

J'ai rencontré et suivi sur une année les élèves de huit classes, dans quatre établissements scolaires genevois : six classes réparties dans trois Cycles d'Orientation et deux classes du SCAI (Service des classes d'accueil et d'insertion). Finalement, les entretiens menés dans cette dernière structure n'ont pas été analysés de manière systématique et ces élèves ne figurent pas dans le corpus d'adolescents que nous allons suivre tout au long de l'argumentation. En effet, il s'agit d'élèves inscrits dans le secondaire post-obligatoire, ce qui sort du cadre qui a été fixé.

Ces établissements ont été choisis selon deux facteurs interdépendants. Pour connaître la composition socio-culturelle d'une école, je me suis référée au quartier dans lequel elle était implantée, ainsi qu'à la liste, - établie par le DIP¹⁹ -, qui classifie les CO en fonction des taux de fiscalité des parents d'élèves. Cet indice est appelé « l'indice socio-culturel ». Ainsi, chaque établissement a droit à une enveloppe budgétaire différente, en fonction du niveau de fiscalité des parents. Les CO accueillant des élèves issus de classes populaires recevront davantage d'argent pour gérer leurs effectifs que les CO implantés dans des quartiers plus cossus. Par conséquent, les effectifs par classe sont plus élevés dans les écoles où sont inscrits les enfants d'origine socioculturelle favorisée.

La conjonction de ces deux sources d'information, - classement établi par le DIP et quartier d'implantation de l'école -, m'a permis de sélectionner trois écoles au recrutement social diversifié, sachant qu'il existe une forte corrélation entre l'origine socioculturelle et l'acquisition des compétences scolaires (Schultheis, Perrig-Chiello et Egger, 2009). Cette sélection a été corroborée par l'obtention des fiches des élèves de chaque classe, qui comprennent l'adresse de l'élève, les situations professionnelles de ses parents, sa nationalité, sa langue maternelle ainsi que son parcours scolaire. La description des Cycles d'Orientation investigués ne peut être ici que sommaire, par devoir de protection des données, dans le contexte géographique limité que constitue le Canton de Genève.

Le Collège Paul Klee²⁰.

¹⁹ Département de l'instruction publique du canton de Genève.

²⁰ Le nom des écoles, comme c'est le cas de celui des personnes, des lieux et de toute mention pouvant permettre l'identification des enquêtés, ont été modifiés afin de garantir leur anonymat.

D'amitiés en amours, les processus de socialisation entre pairs adolescents

Cet établissement présente un recrutement social assez uniforme, en ce sens qu'il accueille principalement des élèves d'origine socioculturelle privilégiée. Il a un des meilleurs taux de réussite scolaire du Canton.

Le Collège Michel Simon.

Cet établissement présente la particularité d'accueillir une population socialement mixte. Il est situé au milieu du classement des CO genevois.

Le Collège Jean Tinguely.

Cet établissement est situé plutôt en bas du classement des CO genevois et est inscrit dans un quartier populaire, d'où un recrutement social plutôt homogène.

Nous avons également veillé à sélectionner des classes de niveaux scolaires différents à l'intérieur de chaque établissement, selon les filières d'orientation. Les trois différentes filières, A, B et C, - appelées « regroupements » par le DIP -, correspondent à trois niveaux scolaires et aux différentes possibilités d'orientation dans le domaine de la scolarité post-obligatoire. Chaque classe possède un nom qui comprend le degré dans le parcours scolaire ainsi que la filière suivie. Par exemple, la 902A est une classe de 9^e année de filière A, c'est-à-dire qu'elle est composée d'élèves ayant obtenu une moyenne de minimum 4 sur 6 au passage de la 8^e à la 9^e et qui, s'ils continuent à obtenir de bons résultats, seront promus pour l'accès au Collège et à la préparation de la Maturité fédérale²¹.

Depuis la rentrée scolaire 2011, la manière dont les différents « regroupements » d'élèves sont nommés et organisés a été modifiée. Nous allons ici retenir les appellations en vigueur pendant l'année d'investigation du terrain, car il est impossible de transposer les classes dans des sections qui n'existaient pas. L'important, pour notre analyse, est de garder en tête l'existence de trois filières -A, B, C -, qui correspondent à des niveaux de réussite scolaire et par conséquent à de futures orientations de formation. La manière de nommer les degrés scolaires a également été modifiée à la rentrée 2011, dans le cadre d'un projet intercantonal d'harmonisation de la scolarité obligatoire, appelé

²¹ Le Collège est à Genève l'équivalent du lycée en France, et la Maturité fédérale l'équivalent du Baccalauréat. Il faut cependant préciser que l'accès au Collège est en suisse beaucoup plus limité que l'accès au lycée en France. La Maturité fédérale s'obtient après quatre ans d'études plutôt que trois, et seule 20% de la population suisse âgée de 19 ans la possède, 30 % de la population genevoise âgée de 19 ans. Source : Office fédérale de la Statistique (OFS), www.bfs.admin.ch.

Harmos. Ainsi, les trois années passées au Cycle d'Orientation, qui étaient au moment de cette enquête les 7^e, 8^e et 9^e degrés, correspondent aujourd'hui aux 9^e, 10^e et 11^e années.²² Nous allons garder, dans le cadre de cette recherche, les appellations en vigueur au moment de l'enquête.

Les trois degrés qui constituent le Cycle d'Orientation genevois

Age des élèves	12-13 ans	13-14 ans	14-15 ans
Ancienne numérotation	7e	8e	9e
Nouvelle numérotation	9e	10e	11e

A l'école Paul Klee, les deux classes sélectionnées sont une classe de 8^e et une classe de 9^e, toutes deux de filière A. Au Collège Jean Tinguely, j'ai suivi une classe de 7^e C et une classe de 8^e A et à l'école Michel Simon, une classe de 7^e A et une classe de 8^e B. Il est par ailleurs intéressant de relever que le Collège Paul Klee comprenait beaucoup moins de classes de filière B que les deux autres, et aucune de filière C. Par exemple, en ce qui concerne les classes de dernière année de chaque établissement, la répartition au Collège Jean Tinguely, pour l'année scolaire 2007-2008, était de cinq classes A, quatre classes B et deux classes mixtes A/C, soit un rapport presque équivalent entre les classes de A et les classes de B/C. Au Collège Michel Simon, elle était de sept classes de A pour cinq classes de B, alors qu'au Collège Paul Klee, cette même répartition des élèves de dernière année était de huit classes de A pour seulement trois classes de B.²³

Les tableaux qui relatent les professions et les situations professionnelles des parents²⁴ permettent de confirmer l'hypothèse de forte corrélation entre les trois paramètres suivants : le quartier de résidence de l'élève et d'implantation de l'école, la filière suivie par l'adolescent et les professions exercées par les parents. Pour illustration, si l'on considère les professions paternelles de la classe de 9^e A du Collège Paul Klee, nous

²² Cela correspond aux degrés de 5^e, 4^e et 3^e en France.

²³ Aujourd'hui, l'accès aux différents regroupements a également subi des transformations importantes et les exigences en termes de résultats scolaires se sont durcies. Par conséquent, cette configuration n'est à prendre en compte que pour l'année scolaire 2007-2008.

²⁴ Voir Annexe 1.

avons un fondé de pouvoir, un psychologue, un directeur de société, un professeur physicien, un architecte, un gérant, deux médecins, un directeur d'agence de voyage, un doyen d'école, un économiste, un entrepreneur, un musicien, un comédien, un biologiste, un juriste, un mécanicien etc. Si l'on prend la liste des professions paternelles de la classe de 8^e B du Collège Michel Simon, nous avons deux maçons, deux carreleurs, un nettoyeur, un employé d'entretien, un concierge, un manœuvre, un cuisinier, un chauffeur et un pasteur.

2.2 Les entretiens collectifs en situation de réception

La première méthode de récolte des données qui a été entreprise est l'entretien collectif en situation de réception. Dans un premier temps, j'ai effectué une série d'entretiens mixtes, les classes étant divisées en deux de façon aléatoire pour limiter le nombre de participants à douze ou treize. Une seconde série d'entretien a eu lieu quelques semaines après la première, séparant cette fois les garçons et les filles. Par conséquent, quatre entretiens ont été menés avec chaque classe, sauf pour la classe de 7^e C du Collège Jean Tinguely, dont les effectifs sont réduits. Dans ce cas de figure, un seul entretien mixte a suffi puisque la classe ne comprend que douze élèves. En résumé, vingt-trois entretiens collectifs ont été réalisés, avec un total de 115 adolescents âgés entre 12 et 16 ans²⁵. Tous les entretiens ont été réalisés sur une période allant du mois de février au mois d'octobre 2008.

Deux entretiens supplémentaires ont été réalisés en binôme, avec deux filles puis avec deux garçons de la classe de 9^e A de l'école Paul Klee. Ces rencontres ont permis d'apporter des données très éclairantes quant à certains mécanismes observés dans les autres contextes. En effet, ces quatre adolescents me fréquentaient depuis plusieurs mois, d'abord parce que j'ai effectué avec eux deux séries d'entretiens collectifs, mais également parce que je les ai suivis tout au long des semaines de répétition d'une pièce de théâtre préparée en vue de financer le voyage d'étude, voyage auquel j'ai d'ailleurs

²⁵ Si l'on tient compte des entretiens menés avec les élèves du SCAI, hors dispositif final, nous parvenons à 29 entretiens collectifs avec 130 élèves.

aussi participé. Nous aborderons les modalités de ces observations participantes plus loin, mais ce qu'il faut comprendre ici est que ces adolescents me faisaient confiance, et surtout savaient qu'ils pouvaient se référer à tout événement survenu au sein de l'espace social de la classe au cours des mois précédents, sans explication préalable, puisque je savais déjà ce dont il était question. Julia, Chiara, Victor et Théo me tutoyaient durant ces entretiens en binôme et s'exprimaient de manière très libre sur les différents liens sociaux tissés au sein de leur classe, d'autant plus que ces rencontres ont eu lieu après la fin de l'année scolaire, au début des grandes vacances qui signaient leur départ définitif du Cycle d'Orientation, étant des élèves de 9^e année.

Enfin, chaque adolescent a rempli, à la fin de l'entretien collectif mixte, un questionnaire comprenant une vingtaine de questions portant aussi bien sur leurs goûts culturels et les loisirs que sur les pratiques de sociabilité.²⁶ Ce questionnaire n'a pas fait l'objet d'une analyse quantitative mais a servi de matériel pour la construction du second guide d'entretien, celui prévu pour les groupes non mixtes. Ainsi, des tableaux ont été construits pour chaque classe, comprenant toutes les réponses des élèves, ce qui a permis d'adopter une vue d'ensemble vis-à-vis de certaines pratiques, mais également d'avoir une perception plus fine des pratiques individuelles.²⁷ Certaines questions posées au cours des entretiens non mixtes font ainsi explicitement référence aux réponses contenues dans ce questionnaire, évidemment de manière anonyme et non spécifique. Par exemple, une des questions posées était : « En ce moment, sors-tu avec quelqu'un ? » Plusieurs adolescents ont émis des réponses du type : « non, mais je flirte ». Cet apport de nuance a permis de prévoir quelques demandes de précision autour de ces délimitations du lien social entre adolescents, qui ont donné naissance à de passionnants débats entre élèves au cours de la seconde série d'entretiens.

2.2.1 Un dispositif qui révèle la distribution des rôles au sein du groupe

Le but du dispositif original que nous allons découvrir ici est de combiner l'entretien semi directif et l'observation participante, créant ainsi une situation d'entretien qui permette l'expression de la dynamique du groupe et la rende visible. J'emprunte ici à la

²⁶ Voir annexe 2.

²⁷ Voir annexe 3.

sociologie américaine son intérêt pour les « focus groups ». Comme le disent S. Duchesne et F. Haegel, les entretiens collectifs permettent de « prendre la mesure des processus sociaux à l'œuvre » (2004 : 42). L'objectif est de pouvoir observer des groupes d'individus ayant l'habitude d'interagir ensemble, dont les différents rôles et statuts préexistent à l'entretien, mais qui n'ont pas de devoir de loyauté les uns envers les autres. Les participants ne se sont pas choisis, comme c'est le cas des groupes d'amis, et n'ont pas de liens exclusifs et obligatoires, comme c'est le cas au sein de la famille. La classe d'école est apparue comme l'unité sociale pertinente.²⁸ J'ai suivi ici la règle érigée par O. Tschannen : « (...) pour autant qu'on utilise l'entretien collectif comme instrument destiné (...) à comprendre la réalité sociale et à en proposer une analyse et une explication, la règle de méthode la plus importante consiste à travailler avec un groupe de personnes qui se connaissent et qui constituent un groupe en dehors de la situation d'entretien » (2010 : 184). Les élèves d'une même classe construisent et négocient une hiérarchie de statuts tout au long de l'année scolaire (Juhem, 1995). Pour avoir accès à cette stratification et aux stratégies qui lui sont liées, il est important que l'entretien collectif ne s'effectue pas de manière trop décontextualisée vis-à-vis du cadre d'interaction habituel, comme l'ont préconisé T. Liebes et E. Katz (1993). Ce souci m'a conduite à quelques choix :²⁹

Tous les entretiens sont effectués en classe, par mesure de commodité mais également pour ne pas avoir à déloger les adolescents de leur cadre d'interaction habituel. Si l'on imagine que les discussions les plus animées ont plutôt lieu dans la cour de récréation que dans la salle de classe, il n'empêche que celle-ci est également un lieu d'expression des rapports de force et des liens. Pour casser un peu la structure scolaire de la salle de cours, tous les pupitres sont poussés au fond de la classe. Les chaises destinées aux participants sont placées en arc de cercle, sur deux rangées. Cette disposition permet d'observer le processus de répartition des places assises, l'ordre dans lequel il s'effectue et les négociations lui étant liées. Il est par exemple intéressant de relever que toutes les filles jouant un rôle de leader dans leur classe sont assises au centre et au premier rang,

²⁸ Il est évident, et nous le verrons, qu'au sein d'une classe existent des groupes d'amis ayant des devoirs de loyauté les uns envers les autres, mais cela ne concerne pas l'ensemble de la classe et est quelque chose de construit et négocié quotidiennement.

²⁹ Toutes les réflexions concernant le dispositif de l'entretien collectif ont été menées en collaboration avec Olivier Tschannen.

alors que les garçons leaders s'installent de préférence sur le côté et au second rang.³⁰ Les entretiens sont filmés, afin d'avoir accès à la mécanique fine des interactions, qui s'exprime beaucoup par le non verbal, et afin de rendre la transcription possible. La présence de la caméra et du micro ne semble pas perturber les adolescents. Ils deviennent plutôt le prétexte de pitreries, de petits spectacles improvisés et, souvent, de demandes suppliantes : « on va passer à la télé ? », bien que j'insiste beaucoup sur le fait que les images ne seront visionnées que par moi. Il arrive qu'un élève fasse référence à la caméra, souvent pour se moquer d'un camarade, par exemple lorsque celui-ci tombe de sa chaise : « tu es filmé ! Tu es filmé ! ». Mais on remarque que les enjeux propres à la dynamique du groupe l'emportent sur l'attention portée à la médiatrice ou à l'enregistrement. Dans ce contexte, comme le constatent également T. Liebes et E. Katz dans leur ouvrage « *The Export of Meaning* », la discussion est spontanée et les participants s'adressent finalement davantage les uns aux autres qu'ils ne parlent à, ou pour, l'enquêtrice : « The fact is that much of the talk was spontaneous, certainly during the program itself, and the interviewers (...) were almost forgotten » (1993 : VIII, introduction à l'édition de 1993).

Les entretiens se déroulent de la manière suivante : après avoir salué les élèves, je lance la projection d'un vidéo clip, issu d'une chaîne de télévision musicale. Cinq clips sont diffusés, chacun suivi d'une discussion. Ils ont été sélectionnés pour leur scénario : ils doivent raconter une histoire, une petite trame sur laquelle il y ait possibilité de prendre position. Ces histoires mettent en scène le lien social, que ce soit la relation amicale ou amoureuse. Par exemple, une jolie jeune fille, vêtue à la mode, "pique" son petit ami à une autre qui a un look d'« intello », selon les qualificatifs utilisés par plusieurs adolescents (Avril Lavigne, « Girlfriend »). Ou encore, une jeune femme découvre que son compagnon lui est infidèle et reçoit le soutien de sa meilleure amie (Diam's, « Confessions Nocturnes »). Ou alors, un garçon reçoit une lettre d'une inconnue dont il tombe amoureux et envers laquelle il n'hésite pas à s'engager (Renan Luce, « La Lettre »). Ces vidéo clips font partie du paysage médiatique adolescent, et constituent un bon point de départ pour démarrer l'entretien. Les sujets abordés - l'amitié, l'amour, les relations entre les sexes -, pouvant être inhibant, prendre appui sur un vidéo clip permet d'entamer l'échange en douceur. Je commence en effet par des questions qui ne sont pas

³⁰ La notion de leader sera déconstruite au fil du chapitre 3.

trop engageantes, comme : « qui peut me résumer l'histoire ? ». Puis, au fil de la discussion, les prises de position plus personnelles sont encouragées : « est-ce que la fille a raison d'agir comme elle agit ? Qu'auriez-vous fait à sa place ? ». Les adolescents étant habitués à discuter entre eux des produits médiatiques qu'ils consomment (Pasquier, 1999, 2005 ; Gire, Granjon, Pasquier, 2007), comme des relations sociales qu'ils entretiennent, ces propositions ne sont pas en porte-à-faux avec leurs sujets de prédilection.

Quelle lecture critique peut être faite de ce dispositif ? Premièrement, face à une intervenante femme, la parole féminine est facilitée, au détriment de celle des garçons. S'ajoutent à cela les thématiques abordées, culturellement féminines (Pasquier, 1999). Les filles le disent elles-mêmes : les relations sociales, avec l'amour en tête, est leur premier sujet de discussion. Il est par conséquent plus difficile pour les garçons d'être à l'aise dans ce contexte. Néanmoins, ce biais n'empêche pas de repérer et de suivre le fil du leadership masculin. Le garçon qui ose s'exprimer publiquement sur les relations sociales mixtes, et qui ce faisant joue la carte de l'expérience, accomplit un acte socialement valorisant. Cela est vrai pour autant qu'il jouisse d'une légitimité suffisante auprès de ses camarades, car si ce discours ne correspond pas à sa « réputation », les sanctions seront immédiates et sans appel. Il s'expose à des accusations de bluff, c'est-à-dire à être considéré comme un « mytho », celui qui (se) raconte des histoires. Pour une fille, parler des relations amoureuses n'est prestigieux que si elle se réfère à une expérience concrète, et non uniquement à un état. En effet, l'état amoureux est pratiquement une norme sociale chez adolescentes, comme l'a montré la sociologue américaine D. Eder (1992).

Le cadre d'interaction induit un second biais, qui joue cette fois-ci en ma faveur : face à l'enquêtrice comme face à leurs camarades, les participants sont en représentation (Goffman, 1973). La contrainte est donc double, puisqu'ils doivent défendre une identité sociale face à l'adulte tout en restant cohérents vis-à-vis de leurs pairs, qui les connaissent et surtout connaissent leur position au sein de la classe. L'enjeu est de taille. En effet, les jeunes adolescents ne sont pas tous à même de s'exprimer sur des questions liées aux relations entre les sexes. Comme nous l'avons abordé en introduction, les flirts et les histoires d'amour ne sont pas encore accessibles à tous, et les liens d'amitié mixte sont également suffisamment rares pour être un gage de prestige. Ainsi, l'entretien

collectif devient le support d'une mise en scène du lien social, dans le but de le rendre visible et d'en apporter la preuve. Aline raconte dans les moindres détails comment Pierre, pour se faire pardonner une attitude désagréable, lui a offert un bouquet de fleurs. Chiara et Jérôme se qualifient mutuellement de « meilleur(e) amie(e) », et jouent à s'étriper en rigolant. Si les sociologues ont démontré que les relations amoureuses sont pourvoyeuses de prestige (Waller, 1937 ; Fine, 1987 ; Juhem, 1995 ; Milner, 2006 ; Clair, 2008), les relations d'amitié mixte ont été l'objet de peu de recherches. Or, dans mes entretiens, comme en camps et sur les blogs, l'amitié mixte entre adolescents est un élément déterminant de l'acquisition d'un statut social élevé.

2.2.2 La réception collective comme outil d'observation des pratiques de sociabilité

Dans ce contexte d'entretien, les adolescents sont placés, - parfois bien malgré eux -, dans un rôle de porte-paroles de la « jeunesse ». Avant le lancement du premier clip, je leur explique en effet que j'effectue une étude « sur les jeunes », et que je m'intéresse « à ce que les jeunes pensent et à ce qu'ils aiment ». Les mettre dans cette position peut sembler risqué. Dans son article sur les « mystères de la réception », D. Dayan nous met en garde contre la création d'un « artefact » lorsque l'on essaie de reconstituer un cadre de réception, notamment en créant un « artefact de public » (1992 : 150). La question est dès lors : est-ce factice de réunir des élèves d'une même classe et de les considérer comme une communauté de réception ? Je propose de répondre par la négative. Premièrement, comme mentionné, je pense avoir affaire à une dynamique relationnelle et à des enjeux qui préexistent et dépassent le cadre de l'entretien. A ce moment de l'entrée dans l'adolescence, les jeunes sont en représentation et travaillent en équipe (Goffman, 1973) pour construire une définition de la situation sociale commune, et ce dans différentes situations sociales, également hors dispositif sociologique. Sur la scène sociale des blogs par exemple, la configuration du groupe auquel ils se sentent appartenir fait l'objet d'une mise en scène collective. Ensuite, je ne m'intéresse pas à l'analyse de la réception des messages médiatiques, c'est-à-dire aux manières d'interpréter les vidéos clips. En effet, de ce point de vue les réponses sont assez pauvres, parce que trop scolaires. Ce qui m'intéresse plutôt est d'observer les différents statuts des individus en présence, les rôles qu'ils jouent et la manière dont chacun est lié

aux autres dans l'espace social de la classe, données qui me sont accessibles à travers les mécanismes de réception collective, et le travail de sociabilité qu'ils opèrent. « Viewing is a social affair » nous disent T. Liebes et E. Katz (1990 : 27). En discutant entre eux des produits médiatiques, en les interprétant et en les évaluant, les adolescents font un exercice de positionnement social et identitaire. Selon D. Pasquier, les pratiques de consommation culturelle participent ainsi au « travail de sociabilité » (2005 : 12) opéré quotidiennement par les adolescents. La réception médiatique, en tant que processus collectif, leur permet à la fois de se situer individuellement au sein du groupe et de le doter d'une identité commune. Par conséquent, je me sers des outils méthodologiques et conceptuels de la sociologie de la réception, afin d'observer et de comprendre des pratiques de sociabilité. Le modèle « texte-lecteur » conceptualisé par S. Livingstone et restitué par D. Dayan, insiste également sur le caractère social de la réception des publics médiatiques : « La réception se construit dans un contexte caractérisé par l'existence de communautés d'interprétation » (1992 : 145). L'interprétation dépend des ressources culturelles que l'individu possède ou ne possède pas, et détermine sa capacité à s'inscrire dans cette communauté. Dès lors, les processus d'interprétation et d'appropriation des produits médiatiques peuvent apparaître comme des instruments de hiérarchisation entre pairs, hiérarchisation culturelle au service de la hiérarchisation sociale. Voici une illustration de ce mécanisme :³¹

Enquêtrice : on va vous montrer un premier clip.

Barbara : Ah, mais on connaît ça !

Kilian : Les Pussycats Dolls.

Emilie : Oui, je connais ça !

Barbara : oh yes !

Enquêtrice : apparemment vous connaissez déjà.

Barbara : mais bien sûr on connaît !

Kilian : ohohoh ouh là là !

Barbara : j'adore ce clip !

Le clip démarre. Barbara appelle Nathalie, en chuchotant, mais assez fort puisqu'elle se trouve de l'autre côté de la classe : « Nath ! Nathalie ! Tu

³¹ Cet extrait est issu d'entretiens exploratoires, effectués avec Olivier Tschannen en juin 2007, ici avec une classe de 8^e A, dans un établissement genevois autre que les trois investigués par la suite.

connaissais ce clip ? » *Nathalie hoche la tête. Barbara hésite, va ajouter quelque chose puis se retient non sans un petit sourire.*

Dès le lancement du premier clip, Barbara se sert du produit pour affirmer son appartenance à la culture jeune. Elle parle au nom de la classe : « ah, mais on connaît ça ! », ou plutôt au nom d'une communauté imaginée, - une « communauté d'interprétation », pour reprendre les termes de D. Dayan -, allant au-delà des frontières de la classe. Barbara suppose que Nathalie n'a jamais vu ce clip. A ses yeux, elle n'appartient pas à la même « communauté d'interprétation » qu'elle et n'en possède pas les ressources culturelles. Elle va essayer de la confondre en lui demandant d'entrée de jeu si elle connaît le clip, n'hésitant pas à déranger la diffusion, étant donné que Nathalie se trouve à l'autre extrémité du rang de chaises (certainement pas par hasard). Cette dernière sourit et se dépêche d'opiner, bien qu'en réalité, ses réponses au questionnaire donneront raison à Barbara : Nathalie ne connaissait pas ce clip, ni aucun autre à part celui de Céline Dion. Le fait de ne pas connaître les produits médiatiques s'adressant aux jeunes, pourtant largement diffusés, donne prise à un mécanisme d'exclusion de la part des adolescents qui dominent l'espace social de la classe.

En conclusion, les entretiens collectifs en situation de réception présentent l'avantage de récolter deux catégories de données sociologiques : des données issues d'un travail d'observation participante et des données issues des discours produits par les individus.

Les représentations de l'amour et de l'amitié exprimés par les adolescents enquêtés ont ainsi systématiquement été analysées en référence avec leur contexte d'énonciation. En effet, une phrase prononcée sur un ton moqueur, en réaction à une prise de position d'un camarade, et une réponse donnée à l'une des questions de l'enquêtrice, main levée, n'ont pas le même sens sociologique. Une affirmation chuchotée à l'oreille d'un camarade, ou clamée haut et fort, n'ont pas la même visée et doivent être distinguées. Par conséquent, les transcriptions ont été faites sur le modèle des pièces de théâtre, qui comportent des didascalies indiquant, par exemple, le ton sur lequel la phrase est prononcée, les mouvements ou les mimiques l'accompagnant éventuellement, le ou les destinataires visés, etc. Ainsi, tout élément oral ou visuel susceptible d'apporter une meilleure compréhension des discours tenus par les adolescents ont été ajoutés dans la transcription, en italique :

Aude³² lève la main : on est déjà filmées, là ?

Enquêtrice : oui.

Safia rigole.

Chloé rigole : ah d'accord !

L'usage d'un dispositif de réception collective pour observer des pratiques de sociabilité ne donne néanmoins pas accès à toutes les négociations ayant lieu au sein de l'espace social de la classe. Les apartés, et les ricanements du second rang me sont souvent inaccessibles, malgré la finesse du micro employé. Plus encore, le sens que le lien social entre pairs revêt pour tous ceux qui ne prennent pas la parole reste impénétrable. Nous verrons que les blogs sont un excellent support d'expression pour les élèves silencieux en classe et rendent leurs représentations de l'amour et de l'amitié accessibles. Néanmoins, il a fallu établir une sélection dans le nombre d'adolescents faisant l'objet d'un suivi continu sur les dix mois qu'a duré ce triple terrain, tenant compte des trois situations d'enquête. Par conséquent, c'est une vingtaine d'adolescents dont nous allons accompagner les péripéties tout au long de cette recherche, ce qui rendra également la lecture plus confortable.

2.3 Les observations ethnographiques

Nous avons vu que le dispositif de l'entretien collectif en situation de réception permettait déjà de mettre en place un travail d'observation ethnographique. Ainsi, les analyses des discours tenus par les adolescents en entretien collectif ont systématiquement été effectuées en tenant compte des contextes d'interaction dans lesquels les propos étaient tenus. Mais nous avons vu également que certains biais étaient inévitablement introduits par ce dispositif spécifique, auquel il aurait par conséquent été dommage de se limiter. De fait, la nécessité se fit rapidement sentir de mettre sur pied une investigation méthodologie complémentaire, permettant d'observer ces pratiques de sociabilité, ainsi que leurs modes d'appropriation, en réduisant au maximum les effets produits par ma présence et par mes interrogations. Deux méthodes

³² Classe de 8^e A, Collège Jean Tinguley.

ont ainsi été explorées, sur deux scènes sociales distinctes : les activités de loisirs organisées par l'école et les blogs tenus par les enquêtés sur Internet.

2.3.1 L'observation participante lors de camps de loisirs

Le deuxième front sur lequel je me suis engagée est celui de l'observation participante lors d'activités de loisirs, organisées dans le cadre scolaire. L'objectif poursuivi était de pouvoir observer ces mêmes adolescents dans leurs relations quotidiennes, en limitant au maximum mon intervention. Je suis partie avec trois classes en camps de sport, d'art et en voyage d'études³³, et ai également pu assister aux répétitions d'une pièce de théâtre jouée par la classe de 9^e du Collège Paul Klee. Le but a toujours été de limiter mon rôle à la simple présence, sans engagement pédagogique, position qui n'a pas toujours été facile à faire respecter. En effet, dans les trois camps, j'étais invitée à me joindre à la table des professeurs pour les repas, ce qui m'assignait une étiquette de « prof » qui n'était pas bienvenue. Cependant, particulièrement lors d'un camp d'art vécu avec la classe de 8^e B du Collège Michel Simon, les adolescents m'ont rapidement intégrée dans leurs discussions privées, lors de promenades ou dans les temps libres. « Vous ne vous faites pas trop chier avec les vieux ? » m'a lancé Lucie d'un air entendu. Les élèves m'ont dès lors rangée dans la catégorie « jeune », ce qui a beaucoup facilité ma tâche. Certains moments ont été plus favorables aux observations que d'autres, en particulier les promenades, en campagne ou dans la ville, qui se font par petits groupes. Mon travail d'observatrice pouvait alors s'effectuer de deux manières : soit en participant activement à la discussion, ce qui me permettait de poser certaines questions et de comprendre certaines dimensions plus spécifiques de l'espace relationnel de la classe, soit en marchant simplement à côté de petits groupes d'adolescents, captant leurs échanges de façon discrète. Les voyages en train se sont également révélés extrêmement riches en données, puisqu'en particulier lors des voyages de retour, certains adolescents m'invitaient à m'asseoir avec eux plutôt qu'à rester avec les enseignants. Mon allure jeune a certes joué en ma faveur, les élèves me prenant souvent en pitié, m'estimant « coincée » parmi les accompagnateurs. Dès qu'un

³³ La classe de 8^e A et la classe de 9^e A du collège Paul Klee, ainsi que la classe de 8^e B du collège Michel Simon.

D'amitiés en amours, les processus de socialisation entre pairs adolescents

moment d'isolement était possible, je notais dans mes carnets les observations faites précédemment. Le soir, ces prises de notes étaient retravaillées et affinées.

Pour comprendre l'intérêt de ce terrain « à triple entrée », il faut insister sur la manière dont chaque méthode de récolte des données est enrichie par sa confrontation aux deux autres. Comme nous l'avons fait pour les entretiens collectifs en situation de réception, nous allons exposer ici à quel type de matériau l'observation participante en camps a permis d'accéder, avant d'envisager les "frottements" auxquels il a continuellement été soumis.

Les camps scolaires créent le contexte idéal à la négociation du lien au sein de l'espace social de la classe. La répartition des chambres, la composition des groupes, à table ou en promenade : chaque activité proposée par les accompagnants est une occasion pour les adolescents de se classer socialement. Lorsqu'ils leur accordent des plages de temps libre, les enseignants demandent aux élèves de se répartir en groupes de trois, et notent les noms des trios ainsi constitués. Ces séances se transforment rapidement en capharnaüm fiévreux, dont les implications dépassent la simple camaraderie. En effet, ils sont cinq à vouloir être dans le groupe de Thomas, et cinq à ne pas vouloir être avec Agnès (8^e A, Collège Paul Klee). Comme pour les entretiens collectifs, une attention particulière a été accordée à la répartition des places assises, mais cette fois à table lors des repas. Il est étonnant de voir que garçons et filles ne se mélangent pas pour manger, alors que par ailleurs ils sont en constante recherche de contact. Les promenades sont par exemple l'occasion de discuter en petits groupes mixtes, ou en duos marchant bras dessus, bras dessous. Se partager les écouteurs d'un baladeur est par exemple un excellent moyen de rester coller l'un à l'autre et de partager un moment d'intimité sans devoir échanger un mot.

Lors du camp de la 8^e B du Collège Michel Simon, la question de la répartition des chambres sera le détonateur d'une action punitive collective. Gregory s'impose dans la chambre de Michael, Samir, Alexandre, Kevin, Ali et Aimé, un groupe de garçons qui ne le considèrent pas du tout comme un des leurs. De leur point de vue, la place de Gregory est dans la chambre de Pedro, Pascal et Lucas, trio très discret et peu sociable dans l'espace social de la classe : ils restent entre eux, notamment à table, ne prennent pas la parole dans les entretiens et n'interagissent pas avec les filles. Pedro, Pascal et Thomas

sont dominés par les autres qui souvent les frappent et les insultent, les traitant de « gamins ». Cependant, ils ne dérangent pas la structure hiérarchique de la classe, en ce sens qu'ils acceptent d'être perdants dans ce rapport de force et ne revendiquent pas d'autre rôle. Gregory au contraire, et nous le développerons, entreprend diverses tentatives pour occuper le devant de la scène dans cette classe, notamment en essayant de s'intégrer au groupe de garçons qui y jouent un rôle de leaders.

Un soir, une fois les lumières éteintes, la clique de Samir et Michael arrosent Gregory avec de l'urine récoltée dans des bouteilles en Pet tout au long de la journée. Le lendemain, ce dernier rejoindra la chambre de Pedro, Pascal et Lucas. Pourtant, Gregory est le garçon le plus grand et le plus fort de sa classe. Mais son isolement social l'empêche de se servir de cet avantage physique et le rend caduque. La solidarité des élèves qui se sont ligués contre lui le cantonne à une position de victime. Nous verrons en détail ce qui se cache derrière ces mécanismes d'exclusion dont est victime Gregory au chapitre suivant. Ce qui nous intéresse dans la réflexion méthodologique qui nous occupe ici est de souligner l'importance de la conjugaison de différentes méthodes dans la compréhension dudit mécanisme. En effet, présente le lendemain de cette agression nocturne, j'ai pu assister aux processus d'aveux, de dénonciation et de renvois qui ont suivis, ainsi qu'à la manière dont chaque acteur a géré l'événement, Gregory compris. Ensuite, comme je suis revenue plusieurs fois dans cette classe au fil des semaines qui suivirent, pour les entretiens collectifs non mixtes et pour livrer aux élèves un « feedback pédagogique » de toute la démarche, j'ai eu l'occasion d'affiner ma compréhension de l'événement, de ses causes et de ses implications. Sans ce travail de va-et-vient d'une scène sociale à l'autre, de confrontation des données récoltées en camp et en entretien, je n'aurais pas été en mesure de comprendre les enjeux liés à la distribution des rôles dans ce groupe de garçons. A cela s'ajoutent les discussions avec les enseignants et le directeur de l'école, qui m'ont permis de savoir qui a avoué quoi, qui a été renvoyé quand, qui a dénoncé qui, qui a réglé ses comptes avec qui, etc.

Enfin, une troisième scène sociale a apporté de nouveaux éléments de compréhension de la configuration sociale de chaque classe : les blogs des enquêtés. Pendant près d'une année, entre février 2008 et décembre 2008, j'ai pu ainsi visiter quotidiennement les blogs des élèves, observant leurs échanges de manière parallèle aux rendez-vous physiques.

2.3.2 L'ethnographie en ligne : les Skyblogs

Dans le petit questionnaire distribué à la fin de la première série d'entretiens figurait la question : « Est-ce que tu as un ou plusieurs blogs, ou page perso ? », puis : « Si tu es d'accord, écris l'adresse de ton blog ou de ta page perso ». La grande majorité de ceux qui ont répondu oui à la première question m'ont donné l'adresse de leur blog, me demandant parfois de profiter de ma visite pour leur poster des commentaires : « lâchez des comm's ! ». J'ai donc visité chaque semaine les blogs de soixante-dix adolescents, dont une majorité de filles, sur une période dix mois et enregistré systématiquement le contenu d'une vingtaine de ces blogs, appartenant aux adolescents qui sont au centre de mon analyse. Ce travail m'a donné accès à une nouvelle scène sociale, sur laquelle je n'avais cette fois aucune prise ni moyen d'intervention, tenant alors le rôle d'observatrice pure.³⁴ On peut imaginer que certains adolescents, ayant conscience de m'avoir transmis leur adresse, en aient modifié le contenu. Par exemple, il se trouve que j'ai eu accès, par un hasard de circonstances, au blog de Julia (9^e A, Collège Paul Klee) avant de la rencontrer en entretien. Sur son blog, elle publiait une photo d'elle embrassant Angélique à pleine bouche. Après avoir rempli le questionnaire, elle a retiré cette photo. Cependant, encore davantage qu'en entretien, je pense que les enjeux liés à la gestion de la sociabilité dépassent rapidement les implications potentielles de ce biais méthodologique. Lors de la seconde série d'entretiens, la plupart des adolescents ne se souvenaient pas m'avoir donné leur adresse et avaient par conséquent totalement oublié ma potentielle présence en ligne. D'autant plus que les blogs, contrairement aux pages personnelles du type Facebook, ne possèdent pas de paramètres de confidentialité permettant de limiter le nombre des visiteurs et de le sélectionner. Chaque utilisateur est invité à établir une liste de ses « amis », dans laquelle figurent leurs images de profil renvoyant à leurs blogs respectifs, mais cette liste ne crée pas de droit de visite exclusif. Les blogs sont par conséquent en libre accès constant et sont visités, souvent quotidiennement, par plusieurs personnes qui leur postent des commentaires. Ces interlocuteurs peuvent donc être des inconnus qui surfent au hasard, se promenant de blogs en blogs en suivant les différents liens qui y figurent.

³⁴ Je me suis en effet interdite toute intervention sur les blogs, l'objectif étant de faire "oublier" le plus rapidement possible ma présence virtuelle.

A ce corpus s'ajoute une dizaine de blogs, tenus par des adolescents que je n'ai pas rencontrés. En effet, mon activité professionnelle impliquait d'avoir accès, pour les besoins d'interventions publiques ou de séminaires d'étudiants, à des blogs qui n'engageaient pas mes enquêtés principaux. Toute cette matière est venue nourrir et corroborer mes résultats d'analyse. De ces adolescents, je connais l'âge et le lieu de résidence, qui figurent sur le profil du blog. Nous verrons que certains d'entre eux modifient leur âge, mais toujours pour se vieillir. Ainsi, j'ai la garantie de ne pas avoir affaire à des jeunes de plus de 16 ans. Un bon garde-fou vis-à-vis de la véracité des informations publiées sur ces blogs réside dans le réseau d'amis que possède l'administrateur du blog. Ainsi, ceux qui communiquent régulièrement avec leurs camarades d'école ne peuvent mentir sur certains aspects de leur identité réelle. Chaque fois qu'un blog investi hors corpus principal sera mobilisé dans l'analyse qui va suivre, j'en préciserai la source.

Par conséquent, certains blogs ont été visités et analysés après la période d'investigation du terrain principal, constitué des élèves des six classes susmentionnées. C'est notamment le cas des blogs dédiés à l'écriture de fan-fictions, que nous analyserons au chapitre 5.³⁵ J'ai également poursuivi la visite de certains blogs au-delà des dix mois de l'enquête, ce qui explique que certains commentaires sont datés des années 2009 et 2010.

2.3.2.1 *Se raconter et s'affilier à une communauté de pairs*

Le Skyblog est une plateforme d'échange mise en ligne et gérée par la radio française Skyrock, qui a récolté un succès phénoménal auprès des adolescents français et romands au cours de la dernière décennie, avant d'être récemment détrônée par le réseau social Facebook. Ainsi, aucun adolescent ayant annoncé entretenir un blog ne m'a donné une adresse différente que celle de cet hébergeur. Cette situation de monopole est consécutive notamment au fait que seuls les liens renvoyant à d'autres Skyblogs peuvent être référés dans la liste des « amis » de l'utilisateur, ce qui est également valable pour tout commentaire posté en réaction à un article posté sur un Skyblog.

³⁵ Pour une présentation de ce matériau complémentaire, voir le chapitre 2, titre 2.4, « Un matériau complémentaire : production et réception autour de la saga "Twilight" ».

Le succès des Skyblogs est lié à la composante éminemment sociale de cet outil. En effet, il a pour originalité d'offrir conjointement aux usagers « des formats originaux de mise en récit de leur identité personnelle » et « un outil de communication permettant des modalités variées de mise en contact (Cardon, Delaunay-Teterel, 2006 : 17). En effet, l'espace dédié à la rédaction d'articles sur soi et sur ses amis est vaste et dépasse largement, par exemple, l'espace dédié à la formulation de « statuts » sur Facebook. Parallèlement, il va de soi que ces articles ont pour finalité d'être lus et commentés par un cercle d'internautes plus ou moins large. Le blog permet d'établir un « lien entre production identitaire et organisation du système relationnel » (*ibidem* : 18). Il constitue un outil de communication qui suit un peu le modèle d'un journal intime sauf que, justement, il n'est pas intime en ce sens qu'il est publié sur Internet et par conséquent potentiellement consultable par n'importe qui, puisque visiter et commenter un blog n'exige pas de demande préalable auprès de son propriétaire. Donc, s'il n'est pas destiné à n'importe quel public -par exemple les adultes et surtout les parents sont en général exclus des destinataires-, il est pensé et construit non pas uniquement dans une relation de soi à soi, comme peut l'être le journal intime, mais dans une dynamique sociale et relationnelle (Klein, 2001 ; Fluckiger, 2006 ; Cardon, 2008 ; Granjon, Denouël, 2010). Non seulement le public est invité à regarder et lire le contenu du blog, mais il est aussi appelé à réagir directement par des commentaires postés à la suite de chaque nouvel article publié. Le blog est ainsi composé de deux principaux espaces de publication : l'espace dédié aux articles écrits par l'administrateur du blog, et celui dédiés aux commentaires, postés par n'importe quel internaute qui le visite.

Le Skyblog possède en outre une fonctionnalité absente d'autres sites de réseaux sociaux comme Facebook, celle de pouvoir poster des commentaires anonymement. Il y a différentes manières de signer un commentaire posté sur un Skyblog : avec un lien renvoyant directement au Skyblog de son auteur, ce qui permet d'en vérifier la source, ou en signant sans ajout de lien, ce qui empêche toute vérification quant à l'identité de l'auteur. Le second type de signature comprend différentes variantes. Ceux qui n'ont pas de Skyblog sont par exemple contraints de signer leurs commentaires de cette manière, la plateforme n'acceptant pas de liens avec d'autres sites. Ils mentionnent alors leur prénom ou leur surnom, comme « ton bébé »³⁶, « ta best »³⁷ etc. Si certains adolescents

³⁶ « Bébé » est le petit nom donné le plus fréquemment entre membres de couples adolescents.

se rendent identifiables, d'autres choisissent des formules plus énigmatiques, telles que : « quelqu'un... », « un gars... », « tu sais qui... » ou simplement « ... ». La production de commentaires anonymes, tout comme les usurpations d'identités peuvent par conséquent s'effectuer le plus simplement du monde.

Contrairement à ceux qui possèdent une page Facebook, les propriétaires de Skyblog ne sont pas repérables à partir de leur nom et prénom réels. Chaque utilisateur doit se choisir un pseudonyme, qui sera ensuite affilié à l'adresse Web de Skyblog, comme dans cet exemple : « princesse-beauté.skyblog.com ». Ainsi, pour pouvoir visiter le Skyblog d'un adolescent, il faut connaître le pseudonyme qu'il s'est choisi ou parvenir à repérer, depuis une autre adresse, le lien renvoyant à son blog. Par exemple, imaginons que l'on souhaite visiter le blog de Clémence (8^e A, Collège Paul Klee), comment pourrait-on procéder ? Il faudrait connaître au moins l'adresse Skyblog d'un de ses camarades, disons celui de Julia. Il s'agirait ensuite d'aller visiter le blog de Julia, dans le but de repérer si le blog de Clémence est susceptible de se cacher dans le répertoire des blogs « amis » de Julia. Plusieurs tentatives seraient sûrement nécessaires, sachant que Julia a 200 amis et que ceux-ci apparaissent uniquement par le biais d'une photo de profil, les représentant rarement, et d'un pseudonyme, ne comprenant pas leur prénom.

Il serait également possible d'enquêter du côté des commentaires reçus par Julia en réaction à la publication de ses articles. A nouveau, cette démarche prendrait du temps, sachant que Julia reçoit en moyenne 500 commentaires par articles publiés. Comme les deux adolescentes sont amies, on pourrait néanmoins tabler sur la présence de Clémence sur cet espace. Il s'agirait alors de repérer les messages susceptibles d'émaner de cette dernière, en espérant qu'ils aient été signés avec un lien renvoyant à son propre profil Skyblog. Dans les faits, bien que cela soit parfois long et fastidieux, il est tout à fait possible de reconstituer un réseau de blogs sur l'échelle d'une classe, ou de n'importe quel cercle d'amis. La finalité des blogs étant d'être en lien avec d'autres, les répertoires d'amis et le fil des commentaires permettent de savoir rapidement qui communique avec qui.

³⁷ « La best » et « le best », voir « bestah » et « bestoh » sont les diminutifs pour « meilleure amie » et « meilleur ami ».

Sur Internet, la plupart des adolescents sont en lien avec leurs camarades de classe, car il s'agit de deux scènes sociales où les positions de chaque individu sont négociées en continuité l'une avec l'autre.³⁸ Certains élèves cependant, socialement isolés au sein de leur classe, possèdent des adresses de blogs qu'ils n'échangent pas à l'intérieur de celle-ci. Il est rare, dans ce cas de figure, que l'adolescent concerné décide de me transmettre l'adresse de son blog. Ils répondent par l'affirmative à la question : « possèdes-tu un blog ou une page personnelle ? », mais laissent l'espace dédié à l'adresse dudit blog vide. Cet acte cependant est contraire à la finalité de l'entretien d'un blog, qui est comme nous l'avons dit d'être lu et commenté. Ainsi Alison (7^e C, Collège Jean Tinguely), qui n'avait pas noté l'adresse de son blog dans le questionnaire, est venue me trouver à la fin du second entretien, mené uniquement avec les filles de la classe, pour me tendre un petit papier contenant la précieuse adresse. Elle m'a cependant bien précisé qu'il ne fallait pas la transmettre aux garçons. Lors du premier entretien, mixte, elle avait en effet été la cible de leurs sarcasmes et de leurs moqueries, et n'avait pas osé prendre le risque d'inscrire une adresse qui aurait pu être lue par-dessus son épaule. Dans le contexte de l'entre soi féminin en revanche, elle n'a pas du tout été inquiétée par ses camarades. En le visitant, j'ai constaté que son blog n'était en lien qu'avec deux autres, ce qui est peu comparé à l'usage qu'en fait la majorité des adolescents. Les articles qu'elle poste sont presque uniquement dédiés à son chanteur préféré, intérêt qu'elle partage avec les deux adolescentes qui figurent dans ses « amis » et qui lui posent des commentaires. Les adolescents qui possèdent des blogs n'étant pas en lien avec ceux de leurs camarades de classe le consacrent généralement à un goût culturel spécifique, qui peut être un sport ou un genre musical. Les échanges qu'ils entretiennent avec d'autres bloggeurs sont alors concentrés autour de cette passion et traitent peu de l'actualité relationnelle scolaire. Ces types d'usage de blogs sont minoritaires et ne sont pas forcément exclusifs. Un adolescent peut posséder plusieurs blogs, qui correspondent à des réseaux distincts et spécifiques. Cependant, il est important d'insister sur le fait que l'adolescent socialement isolé dans l'enceinte physique de la classe est socialement isolé sur Internet. La configuration de l'espace relationnel scolaire est continue et cohérente d'une scène sociale à l'autre.

³⁸ Voir introduction, titre 1.4.3, « L'autonomie relationnelle et les sites de réseaux sociaux ».

Si une adresse de blog est facilement accessible à celui qui investigate l'espace relationnel d'une classe, elle ne l'est pas pour les parents. La plateforme Skyblog ne propose pas de fonction permettant de filtrer les visiteurs, mais le choix du pseudonyme est tout de même une manière de limiter l'accès au blog. C'est aussi un moyen de se prémunir du contrôle parental, et de celui des adultes en général. En effet, un adolescent peut très bien posséder plusieurs adresses, sous différents pseudonymes, et ne choisir de n'en transmettre qu'une seule à ses parents s'ils exigent de lui une forme de transparence. En ce sens, les adolescents font coïncider, sur Skyblog, une forte visibilité vis-à-vis des pairs et une forte dissimulation vis-à-vis des adultes. Ce schéma correspond à ce que D. Cardon a défini comme étant un « modèle en *clair-obscur* », dans lequel : « on verra les participants dévoiler des caractéristiques souvent très personnelles de leur identité en profitant de l'opacité de plateformes n'autorisant la navigation que par les liens de proche en proche » (2008 : 103).

Il faut en effet savoir que les parents n'ont pas leur place sur les Skyblogs de leurs enfants. Ce qui s'échange sur ces plateformes ne les regarde pas car est une composante de leur jardin secret, c'est-à-dire de ce qui relève de « l'autonomie relationnelle » (Galland, 2009) nouvellement acquise par ces adolescents du Cycle d'Orientation.³⁹ Cette possibilité d'échanger avec ses pairs hors contrôle parental, mais depuis le domicile, a été mise en lien avec le développement de l'usage privatisé de l'ordinateur par l'adolescent, qui en possède souvent un dans sa chambre, connecté à Internet, et ce toutes classes sociales confondues (Fluckiger, 2006 ; Metton-Gayon, 2009 ; Glevarec, 2010). De fait, si certains parents visitent sûrement le blog de leur enfant, il est généralement admis qu'ils ne doivent jamais intervenir dans les contenus. Les articles dédiés aux parents sont très rares, contrairement à ceux dédiés à la fratrie.

Les pseudonymes choisis par les adolescents comportent la plupart du temps des indices quant à l'identité de celui qu'il représente. Il est construit en fonction des catégories d'identification que revendique son créateur. Souvent l'origine nationale apparaît, ainsi que le quartier de résidence, sous la forme du code postal : « lusitano1233 ». ⁴⁰ D'autres critères liés à une appartenance identitaire peuvent être retenus, comme celle à une communauté de fans (Pasquier, 1999), ce que nous verrons

³⁹ Voir introduction, titre 1.2.3, « Entrer dans l'adolescence par la porte de l'école secondaire ».

⁴⁰ Les numéros de code postal, comme les pseudonymes, ont été systématiquement modifiés.

lorsque nous aborderons les blogs des fans de la saga « Twilight ».⁴¹ Un pseudonyme n'est pas pour autant facile à deviner. A ces critères d'affiliation s'ajoutent de nombreux codes, comme des lettres ajoutées selon certaines conventions, ainsi que l'usage de caractères spéciaux, à l'instar des bons mots de passe : « xxx-priiicess-0attitud0-guess-xxx ».

Quand bien même des parents possèderaient l'adresse du blog de leur enfant, il n'est pas pour autant acquis qu'ils puissent accéder au sens de son contenu. En effet, les blogs sont rédigés dans un langage - type SMS -, fait d'abréviations, de termes et d'expressions qui sont largement incompréhensibles pour des adultes non-initiés. Pour l'adolescent, écrire de la sorte est un moyen de s'affirmer comme étant un « grand » et un « jeune », en montrant qu'il maîtrise un mode d'expression distinct à la fois de celui des enfants et de celui des adultes (Metton-Gayon, 2009). L'orthographe et la syntaxe utilisées sur les blogs répondent à des conventions différentes de celles de la langue française. On observe également un travail graphique qui s'effectue à travers la création de polices originales, comme dans cet exemple, écrit par Eva (8^e B, Collège Michel Simon) :

ΉΣΥΨ ΉΣΥΨ ΛΞΡ ΤΟΙ ^^ COMMS JΣ Τ'ΑΙΜΣ ΧD. ΜΣΜΣ ΣΙ QQ FOIS ΤΨ ΜΣ
SORS ΡΛΡ ΞΣΣ ΤΡΟΨΣ DΣ ΠΣΖ ΧD Τ'ΣΣ QΨΛΠD ΜΣΜΣ ΨΠΣ MISS
ΤΡΟΡ ΛΨ ΤΟΡ =) ΤΟΨΤ ΡΞΙΠ DΣ DΣΞΙΡΣ ΛC ΤΟΙ ΜΛ ΡΤΙΤΣ Σ'ΗΣΡΙΣ.
ΤΛ ΤJS ΣΤΣ ΞΛ ΡΟΨΡ ΜΟΙ ΣΤ ΣΛ JΣ ΤΣ ΡΣΜΣΡCΙ ^^ Τ'ΣΣ ΞΛ Σ'ΗΙΡΙΣ
DΟΠΤ ΤΟΨΤ ΞΣ ΜΟΠDΣ ΡΣΨΤ ΣΟΨ'ΗΛΙΤΣΡ ΜΣΜΣ ΛC ΤΣΣ ΡΣΤΙΤΣ
DΣΦΛΨΤΣ ΣΤ ΤΣΣ ΜΣΡΝΣΙΞΞΣΨΣ CΛΞΙΤΣΡΣ ΜΛΙΣ C'ΣΣΤ CΣ QΨΙ
ΦΛΙΤ DΣ ΤΟΙ ΜΛ Σ'ΗΙΡΙΣ D'ΑΜΟΨΡ. Τ'ΣΣ ΙΠDΙΣΡΣΠΣΛΒΞΣ Λ ΜΛ ΒΙΣ ΤΛ
ΡΡΙΣ ΨΠΣ ΣΙ ΓΡΛΠDΣ ΡΞΛCΣ DΛΠΣ ΜΟΠ CΟΣΨΡ ^^ ΤΨ ΣΤΛΙΣ, ΤΨ
ΣΣ ΣΤ ΤΨ ΞΣ ΣΣΡΛΣ ΤJS ΜΛ Σ'ΗΙΡΙΣ J'ΜΣΣ ΡΣΝΣΣ =) JΣ Τ'ΑΙΜΣ ΜΣΓΛ
ΤΡΟΡ ΦΟΡΤ.⁴²

⁴¹ Voir chapitre 2, titre 2.4 : « Un matériau complémentaire : production et réception autour de la saga "Twilight" » et chapitre 5, titre 5.1.3, « Analyse des processus d'appropriation du modèle "Twilight" : les fan-fictions ».

⁴² « Hey hey, alors toi (*émoticône symbolisant un sourire*) comme je t'aime (*émoticône symbolisant le rire*). Même si des fois tu me sors par les trous de nez (*émoticône rire*), tu es quand même une miss au top (*émoticône sourire*). Tout plein de délires avec toi ma petite chérie. Tu as toujours été à pour moi et ça je t'en remercie (*émoticône sourire*). Tu es la chipie dont tout le monde peut souhaiter, même avec tes petits défauts et tes merveilleuses qualités, mais c'est ce qui fait de toi ma chipie d'amour. Tu es indispensable à ma vie, tu as pris une si grande place dans mon cœur (*émoticône sourire*). Tu étais, tu es et tu seras toujours la chipie de mes rêves (*émoticône sourire*). Je t'aime méga trop fort. »

Si l'on reprend ce que nous disent P. Berger et T. Luckmann dans « La construction sociale de la réalité », on peut considérer ces exercices de langage comme créateurs d'une réalité commune, partagée : « En tant que système de signes, le langage possède la qualité d'objectivité » (2008 : 95). Le langage participe donc à la création d'une réalité sociale adolescente et de fait, il permet de définir la position de chacun au sein de cet univers de références, en fonction de ses connaissances : « La participation au stock social de connaissances permet ainsi la "localisation" des individus dans la société, et leur "traitement" approprié » (*ibidem* : 99). Il existe tout un lexique d'expressions et d'abréviations qui faut connaître et savoir utiliser de manière pertinente et appropriée, dont voici quelques illustrations : « tmtc » (toi-même tu sais), « tkt » (t'inquiète), « jtmpqtom » (je t'aime plus que tout au monde), « bsx » (bisous), « srx » (sérieux), « mdr » (mort de rire). A cela s'ajoute l'emploi de nombreux émoticônes, très présents dans l'extrait ci-dessous, qui représentent des expressions du visage symbolisées par des caractères typographiques. Ces signes ont pour fonction de pallier à l'absence de tonalité vocale dans la formulation des émotions par l'écrit. L'émoticône le plus courant est le "smiley", ☺, qui représente un visage content. Un visage qui rigole peut-être symbolisé comme suit : xD (style occidental) ou : ^^ (style japonais, inspiré des mangas). Nous aurons l'occasion de croiser souvent ces pictogrammes au fil des extraits de données, qui seront systématiquement traduits.

Ce langage est également utilisé sur MSN⁴³ ou dans les messages SMS des téléphones portables. Par conséquent, on comprend que le réseau de blogs permet à l'individu de participer à la création et à l'entretien d'un « stock social de connaissances ». Les articles et les commentaires publiés n'ont de cesse de créer du commun, notamment par le biais du partage d'une biographie commune. Les adolescents racontent les expériences qu'ils ont vécues ensemble, que ce soit une après-midi de shopping ou des activités exercées lors d'un camp de vacances. Le langage objective les expériences partagées et les rend disponibles à tous à l'intérieur de la communauté linguistique, devenant ainsi à la fois la base et l'instrument du « stock social de connaissances » (Berger et Luckmann, *ibidem*). Comme le dit C. Fluckiger : « Le réseau de blogs devient ainsi une sorte mémoire du groupe, permettant aux collégiens de conserver et de partager les souvenirs des activités passées » (2006 : 26). C'est pourquoi des activités partagées avec les camarades

⁴³ Site de messagerie instantanée.

D'amitiés en amours, les processus de socialisation entre pairs adolescents

de classe, mais hors contexte strictement scolaire, - comme lors de camps ou d'activités théâtrales -, sont des événements importants dans le processus de création d'un monde social adolescent. Ces expériences vont se matérialiser sur des plateformes telles que Skyblog et devenir ainsi le support de la négociation de la sociabilité entre pairs. Le langage spécifique utilisé sur les blogs permet d'objectiver et de typifier les expériences communes, de s'affranchir des modes d'expression enfantin et adulte, et de s'affilier à une communauté de langage.

2.3.2.2 La présentation de soi passe par l'expression des liens

La structuration des articles de blogs suit un format standard. Le premier article, celui qui apparaît au sommet de la première page, est, très généralement, un article de présentation de soi (Goffman, 1973). L'adolescent se met en scène de manière à produire chez autrui une certaine impression de la situation et de lui-même.

Ce premier article est une mise en scène de soi, qui fait l'objet d'un travail de stylisation. Le plus souvent l'adolescent s'est photographié lui-même, avec son téléphone portable, prenant « la pose » : « je me tape la pose et je t'explose bébé », annonce Amélie (8^e A, Collège Jean Tinguely). Les garçons se présentent par exemple torse nu, montrant leurs abdominaux, sur une moto, ou avec leur bande de copains. Les filles font la moue, portent des lunettes de soleil ou exhibent un décolleté. Le décor de la photo est le plus souvent la salle de bain familiale ou leur propre chambre à coucher. Ces images sont accompagnées d'un petit texte autobiographique, ou d'une liste de rubriques qui deviennent le support de la présentation de soi. Les rubriques les plus courantes sont celles de l'âge, du lieu de résidence, des actions de fumer et de boire, du statut « en couple » ou « célib' », ainsi que de l'état « amoureux » ou « pas amoureux ». Voici les rubriques choisies par Aalya (7^e C, Collège Jean Tinguely) pour opérer ce travail de présentation de soi :⁴⁴

Nom :

Surnom :

Age : 12 ans

Née :

⁴⁴ Le contenu des rubriques qui permettrait de l'identifier a été effacé.

Habite :

NatiOnaliter : Kosovo

Célib Ou en cOuple : En couple

AmOureuse : Ouiiiiiiiiiiiii

De ki : De mon Gros Pervers

Fume : NoN t'es ouff

B0it : En s0irée

Passi0n : Tokio Hotel

Msn : Ta crus hein...

Style de zik : R0ck / Techn0 / Trance

Bestha : Mila

Si les rubriques choisies pas les adolescents varient, il en est deux qui sont absolument incontournables : celle du statut, - à savoir le statut de célibataire ou le statut « pris » -, et la rubrique qu'Aalya a intitulé « Bestha », qui signifie « meilleure », c'est-à-dire « meilleure amie ». Les liens d'amitié et d'amour sont omniprésents sur les blogs des adolescents, qui sont des plateformes de réassurance du lien et de la place occupée dans le groupe de pairs. Ainsi, les blogs sont majoritairement destinés à réaffirmer des liens forts et à rendre hommage à ses amis, comme en témoigne le premier article du blog Patricia⁴⁵ :

Mes raisons de Vivre sont mes amis/ies, ils save qu'ils pourront tjs conter sur moi et M'faire confiance ! Enfin bref S'blog est pour dire à mes Vrais a quelle point Je les aime et a quelle point il conte pour moi.⁴⁶

La plupart des articles de blogs sont ainsi dédiés à la présentation du capital social, constitué des pairs. Il est important d'insister sur le fait que ce sont les liens forts qui sont l'objet de ces publications, c'est-à-dire des liens personnalisés, inscrits dans le temps et engagés publiquement. En ce sens, les sites de réseaux sociaux sont des outils parfaitement adaptés à la sociabilité adolescente. Nous allons voir qu'ils ne créent pas nouveaux types de liens, ni une nouvelle sociabilité adolescente. En effet, les mécanismes d'inclusion et d'exclusion sur lesquels repose cette sociabilité existaient

⁴⁵ Blog issu du corpus constitué uniquement en ligne.

⁴⁶ « Mes raisons de vivre sont mes amis/ies, ils savent qu'ils pourront toujours compter sur moi et me faire confiance. Enfin bred ce blog est pour dire à mes vrais (amis) à quel point je les aime et à quel point ils comptent pour moi. »

bien avant la naissance d'Internet. Le processus de valorisation de soi à travers l'affichage d'un fort capital social ne date pas non plus de son avènement. En revanche, ce que ces nouvelles plateformes d'« interactions médiatisées » (Licoppe, 2002) permettent est une forme de libéralisation de la parole adolescente, qui va y trouver un nouveau support d'expression et de gestion du lien. Sur Internet, on « ose » plus, comme le disent souvent les adolescents eux-mêmes en entretien. De très nombreux articles ou commentaires témoignent de l'effet émancipateur que la communication médiatisée a sur l'expression adolescente. Voici par exemple un poème écrit par Safia pour Ania (8^e A, Collège Jean Tinguely), dans lequel elle fait état de la difficulté de transmettre ses émotions oralement :

Tout C'est Moment Me Resterons Grave Dans Mon Cœur
On Commence A S'eloigner E J'ai Peur
Meme Si Bientot Nos Routes Vont S'arreter
Je t'aimerais Toujours Auton Et
Je Serais Toujours La POur Toi
J'ecris Ces Mots Comme Une Lache
Je Pourrais Te Dire En Face
Mais Comme Une Naze
Je Pourrais Pas Trouver Les Phrase.⁴⁷

Pour cette adolescente, le blog devient la plateforme d'expression d'un attachement qu'elle est incapable d'énoncer en face-à-face. En entretien, les propos recueillis vont dans le même sens. Bien que cette pratique soit considérée comme « lâche » par les adolescents, ils avouent avoir souvent recours à la médiatisation d'Internet pour des confessions délicates à faire de visu. Ceci est particulièrement vrai des déclarations d'amour, comme en témoigne Andréa (7^e A, Collège Michel Simon) lors de l'entretien entre filles :

Andréa : quand c'est tes amis je trouve que c'est plus facile de leur dire en face parce que c'est tes amis, mais quand t'aimes quelqu'un... ben c'est plus facile de lui dire heu... pas en face, mais bon... c'est un peu lâche.

⁴⁷ « Tous ces moments resteront gravés dans mon cœur. On commence à s'éloigner et j'ai peur. Même si bientôt nos routes vont s'arrêter. Je t'aimerai toujours autant et. Je serai toujours là pour toi. J'écris ces mots comme une lâche. Je pourrais te dire en face. Mais comme une naze. Je ne pourrais pas trouver les mots. »

Sur les sites de réseaux sociaux, les adolescents peuvent exprimer publiquement des sentiments intimes et cela représente une petite révolution, surtout en ce qui concerne la parole sentimentale masculine. Ce constat a été établi par D. Pasquier : « Or, nous l'avons vu, l'univers des communications à distance est bien souvent un univers plus libre que celui des interactions en face à face. Un certain nombre de garçons disent utiliser cette seconde scène sociale, surtout les écrits électroniques, pour opérer des présentations d'eux-mêmes plus indépendantes des formatages collectifs et améliorer leurs échanges avec le sexe opposé » (Pasquier, 2005 : 166).

C. Metton-Gayon propose une analyse similaire de la « communication par Internet », qui permet aux adolescents en général « d'évacuer la pression des pairs » et aux garçons en particulier de « s'extraire de la norme du non-dévoilement » : « Tout se passe comme si hors du regard des autres, les prescriptions de genre pouvaient s'estomper » (2009 : 250). Or, sur les sites de réseaux sociaux, que ce soit Skyblog ou aujourd'hui Facebook, ce qui s'échange entre adolescents ne s'effectue pas « hors du regard des autres », puisque les articles comme les commentaires sont accessibles à tout le cercle des « amis ». Pourtant, on ne peut que constater qu'en effet, la parole masculine semble libérée des impératifs de virilité lorsqu'elle est émise sur les blogs. Les garçons ont plus de latitude pour exprimer des sentiments d'attachement, que ce soit amical ou amoureux, sur les blogs que dans d'autres contextes de sociabilité, comme par exemple lorsqu'ils sont entre pairs masculins. De fait, nous allons voir que si les échanges sur les blogs prolongent les échanges de cour de récréation, ils appartiennent à un autre registre de négociation que les rapports en face-à-face. Chaque fois que Michael (8^e B, Collège Michel Simon) a une nouvelle copine, - et je lui en ai connu trois sur la période d'observation -, il poste un article sur elle, comprenant une photo et une courte déclaration d'amour. Quand il était avec Ambre, il a posté un article intitulé « Ma Vie », dans lequel il y avait une photo d'elle avec écrit, en dessous : « je t'aime éternellement ». Quelques semaines plus tard, il sort avec Roxanne et poste un article sur elle intitulé « Mon amour », qui comprend une photo et la légende suivante : « Je t'aime tellement fort mon amour. Je t'aime pour toujours ». Le même scénario se répétera quelques semaines plus tard, alors qu'il entame une relation avec Line. Voici un extrait de l'entretien qui a eu lieu avec les garçons de la classe de Michael, au moment où nous abordons la question des sentiments amoureux adolescents :

Enquêtrice : est-ce que vous trouvez que c'est difficile de savoir si on kiffe quelqu'un ou si on est amoureux ?

Samir : ouais, ouais.

Enquêtrice : est-ce que c'est difficile de sentir la différence ?

Michael : moi je dis qu'on est trop jeune, nous on dit « amoureux, amoureux » mais on sait même pas ce que c'est l'amour. Je suis sûr.

Enquêtrice : pour toi pour l'instant c'est juste kiffer quoi ?

Michael : je pense ouais. Parce que l'amour c'est un grand mot.

Un « grand mot » qu'il utilise pourtant sans cesse sur son blog, consulté et commenté régulièrement par tous ses amis, souhaitant longue vie au couple. Cet extrait montre comment ces deux scènes sociales, toutes deux publiques, ne sont pas soumises pas aux mêmes conventions. Selon si Michael se trouve avec ses camarades de classe masculins, ou sur son blog, il ne tient pas le même discours et les mots n'auront pas la même portée. A la suite de cet échange, j'essaie de le confronter aux règles d'expression sentimentale en vigueur sur les blogs. Il en impute l'entière responsabilité à la gente féminine :

Enquêtrice : ouais mais en même temps souvent tu vois, justement typiquement sur les blogs, des déclarations d'amour et tout, c'est assez fort quand même !

Michael : ouais.

Enquêtrice : c'est pas juste heu...

Michael : mais déjà les filles, elles mettent ça les filles, une semaine après elles sortent avec un autre gars, elles mettent un article sur un autre déjà.

Kevin : ouais.

Michael : une fille, elle sort avec trois gars, elle met trois fois la même chose.

Ce qu'elles disent pour un elles disent pour l'autre aussi.

Michael se montre critique vis-à-vis d'une pratique qui correspond pourtant parfaitement à l'usage que lui-même fait de son blog. En effet, dans les relations de face-à-face masculin, il ne peut assumer les propos romanesques tenus sur son blog, bien que tous les camarades présents lors de l'entretien y aient accès. On saisit, ici encore, la richesse de la combinaison de différentes méthodes d'investigation du terrain, ainsi que

l'intérêt de suivre les mêmes acteurs sur plusieurs scènes sociales. Les règles qui contraignent et organisent la sociabilité adolescentes deviennent accessibles au sociologue de manière plus fine et plus complète, car lorsqu'un mécanisme est repérable, le triple terrain permet de le confronter et de le "frotter" aux autres scènes sociales, afin d'en tester la solidité.

2.3.2.3 Afficher et consolider les liens sur un registre de réciprocité

Le temps investi par les adolescents à éditer leur blog, à poster des photos, à écrire des articles, à répondre aux commentaires qui leur ont été adressés, à visiter les blogs de leurs pairs et à leur poster des commentaires, est extrêmement conséquent. L'évaluation de ce temps consacré aux blogs est d'ailleurs possible par l'intermédiaire de la lecture des articles comme des commentaires, dont la date et l'heure de publication s'affichent automatiquement. On peut ainsi constater que souvent, les commentaires sont postés tardivement le soir.

Dans la marge de droite d'une page de Skyblog, - accolée à la partie centrale qui contient les articles et les commentaires -, figure une rubrique intitulée « infos » qui comptabilise les différents chiffres réalisés par le blog. Par exemple, le nombre de visites qu'il a reçues depuis sa création, ainsi que le nombre de visites pour ce mois. Y figurent également le nombre total de commentaires reçus, et le nombre d'« amis », c'est-à-dire le nombre de liens renvoyant à d'autres Skyblogs, que l'auteur a répertoriés. La finalité d'un blog étant d'être lu et commenté, il existe un certain enjeu de prestige à voir ces chiffres grimper. Kevin (8^e B, Collège Michel Simon) dont les articles suscitent peu de réactions, est l'objet de moqueries : « t'as pas de com ! T'as pas d'ami ou quoi ? », reçoit-il un jour de la part d'une camarade. Par conséquent, les adolescents consacrent souvent beaucoup de temps à aller en quelque sorte à la "pêche" aux commentaires. Kevin va alors tout faire pour remédier à ce manque, en visitant et en commentant un grand nombre de blogs dans l'espoir d'une réciprocité. Cet effort sera récompensé puisqu'il va recevoir de nombreux messages en retour, mais le type de commentaires récoltés ne laisse aucun doute quant au rôle actif qu'il a joué dans ce virement de situation : La majorité d'entre eux sont en effet des remerciements pour un commentaire préalablement reçu : « merci, toi aussi t'es chou », « moi aussi je t'aime trop », « merci pour tes com's » etc.

D'amitiés en amours, les processus de socialisation entre pairs adolescents

Kevin consacre également plusieurs articles à des camarades féminines, qu'il présente comme des amies et dont il fait l'éloge. Ces articles comprennent une photo de l'adolescente concernée, ainsi qu'un petit texte, comme celui-ci, dédié à Naomi :

Juste une mîs's tros adourable je me chui telemnt attaché a toi juste je voulais te dire ke tu est tros sympas tros chou et trop belle (normal c est ma tite parfaite) jtm abuzé.⁴⁸

La « tite parfaite » ne manquera pas de le remercier pour cette attention et de réaffirmer à son tour son attachement à Kevin : « merci pour l'article, je t'aime aussi ! », lui répondra-t-elle. Ainsi, sur l'espace relationnel des blogs, liens forts et liens faibles sont distingués. Certains commentaires font état d'un lien récent ou lointain : « pour le peu qu'on se connaît t'es un gars en or », « je le connais pas bien mais il a l'air cool ». D'autres révèlent une absence de lien et invoquent le hasard des circonstances, à l'origine un échange bref : « de passage par hasard », « juste de passage » etc. Or, comme c'est le cas des articles, le type de commentaire le plus courant est celui qui fait état de liens forts. Alba (8^e A, Collège Paul Klee) a consacré sur son blog un article à son amie Margaux. Les commentaires qui lui font suite s'adressent alors à Margaux, par l'intermédiaire du blog d'Alba :

Crunkyxxx, Posté le lundi 26 mai 2008 11:57

Ohhh Margaux comme je t'aime soit toujours toi meme comme sa tu es parfaite

Miss1206, Posté le samedi 24 mai à 23:10

Je t'aaaaime cheeerie !

Chooc0lat-243, Posté le dimanche 18 mai 10:40

Un visage d'ange mais une vraie petite diablesse ! margaux tu es dans mon cœur !

Comme précédemment mentionné, la grande majorité des articles écrits sur les blogs est destinée à réaffirmer et à consolider des liens d'amour et d'amitié. En effet, si un adolescent reçoit souvent un grand nombre de commentaires de la part de personnes

⁴⁸ « Juste une miss trop adorable, je me suis tellement attaché à toi, je voulais juste te dire que tu es trop sympa, trop chou et trop belle (normal c'est ma petite parfaite), je t'aime, abusé. »

qu'il ne connaît pas ou peu, ce sont ceux qui émanent de leurs amis ou, encore mieux, de leur petit-e copain/ine qui sera porteur du plus grand prestige social, et auxquels sera accordé le plus de crédit. Ainsi, il existe différentes catégories de commentaires, qui n'ont pas même valeur. Par exemple, certains adolescents vont « faire de la pub » chez d'autres bloggeurs, leur demandant explicitement d'aller visiter et commenter leur blog, dans le but de faire augmenter leurs statistiques. Il est également fréquent de lire des articles intitulés « page de pub », dans lesquels les auteurs promettent des commentaires « rendus au double » à tous ceux qui leur en posteront. Ainsi, certains commentaires sont uniquement des listes de chiffres, correspondant au nombre de commentaires dus :

s0-babiie-girl, Posté le samedi 22 mars 2008 20:42

1

s0-babiie-girl, Posté le samedi 22 mars 2008 20:43

2

s0-babiie-girl, Posté le samedi 22 mars 2008 20:43

3

s0-babiie-girl, Posté le samedi 22 mars 2008 20:43

4

s0-babiie-girl, Posté le samedi 22 mars 2008 20:42

5

s0-babiie-girl, Posté le samedi 22 mars 2008 20:42

6

s0-babiie-girl, Posté le samedi 22 mars 2008 20:42

7

Dans le but de faire augmenter ce fameux chiffre, la rédaction des phrases est parfois décomposée en plusieurs sections, qui correspondent chacune à un nouveau commentaire :

une miss, Posté le mercredi 26 mars 2008 08:29

alr⁴⁹

une miss, Posté le mercredi 26 mars 2008 08:30

toi

une miss, Posté le mercredi 26 mars 2008 08:30

tu

une miss, Posté le mercredi 26 mars 2008 08:30

es

une miss, Posté le mercredi 26 mars 2008 08:31

un

une miss, Posté le mercredi 26 mars 2008 08:31

gars

une miss, Posté le mercredi 26 mars 2008 08:31

telmant

une miss, Posté le mercredi 26 mars 2008 08:31

sinpatik

Ce type d'usage est déconsidéré par les adolescents, qui y perçoivent une forme de triche. En effet, c'est la qualité du commentaire, gage de la qualité et de la force du lien, qui est socialement valorisée. Pour comprendre ce que représente un "bon" commentaire du point de vue des adolescents, nous allons à nouveau confronter deux types de données, celles récoltées en entretien collectif et celles récoltées sur les blogs.

La manière dont chaque adolescent occupe l'espace relationnel de la classe est équivalente sur la scène sociale scolaire et sur la scène sociale des blogs. Nous allons approfondir ces mécanismes au fil du chapitre 3, mais pour bien comprendre comment fonctionne l'outil Skyblog, il nous faut déjà en cerner les principales caractéristiques. Dans la classe de 8^e A du Collège Michel Simon, Joana est très populaire. En entretien, ses propos sont systématiquement sollicités, écoutés, respectés puis ralliés par ses

⁴⁹ « Alors »

camarades. Elle est assise au premier rang et au centre, c'est-à-dire placée directement en face du micro. Sur la scène sociale des blogs, Joana est également très présente. Elle possède deux blogs, dont les articles sont énormément commentés. Elle apparaît également beaucoup sur ceux de ses camarades, qui lui consacrent de nombreux articles. Aje au contraire, fait l'objet d'un rejet collectif au sein de cette classe. Elle arrive en retard à l'entretien, ce que Joana ne manque pas de relever de manière méprisante. Lorsque la cloche sonne la fin de la récréation, elle lance à la cantonade : « Il manque la blonde ! ». Puis, lorsque Aje toque à la porte, entre et s'excuse, Joana s'exclame : « ah ! arrivée tardive ! » Aje ira alors s'asseoir à l'extrémité du second rang de chaises et n'interagira avec personne tout au long de l'entretien. Elle ne répondra à aucune de mes questions non plus.

Le nombre d'échanges que les filles ont entre elles durant l'entretien est proportionnel au nombre d'échanges qu'elles entretiennent sur leurs blogs. Si toutes n'en possèdent pas, la plupart participent activement à cet espace relationnel, soit en postant des commentaires, soit en apparaissant sur des photos, soit par l'intermédiaire d'articles leur étant consacrés. Les élèves qui n'apparaissent nulle part sur les blogs de leurs camarades de classe sont ceux qui se rendent invisibles en entretien.⁵⁰

Aje possède un blog qu'elle passe beaucoup de temps à entretenir. Le premier article de ce blog a reçu 414 commentaires, ce qui est un chiffre conséquent. Or, lorsque l'on analyse le détail de ces commentaires, on constate qu'aucun n'émane de ses camarades de classe et que très peu sont publiés par des adolescents qu'elle connaît. L'immense majorité sont des commentaires chiffrés, et de fait rendus : « voilà, je te dois dix com's », « il m'en reste combien à te rendre ? », « merci de ton passage » etc. Pourtant, Aje est active sur les blogs de ses camarades de classe, qu'elle commente régulièrement. Ce faisant, elle est cependant toujours dans une attente explicite de réciprocité. Elle va notamment rappeler Violette à l'ordre, en lui postant : « tu me dois 9 com's », après avoir constaté que ses messages restaient sans réponse. Violette s'exécutera, en faisant référence à l'unique expérience partagée avec Aje, à savoir l'expérience scolaire :

⁵⁰ Nous développerons ces processus au prochain chapitre. Ce qui est important de comprendre ici est la logique d'usage des Skyblogs, ainsi que la continuité qui s'observe entre cette logique et celle qui prévaut en classe.

Missegodu1222, Posté le vendredi 07 novembre 2008 20: 06

la prof de français elle est morte!!!!!!!!!!!! jvé la tué!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!

Ce commentaire est d'un genre très différent de ceux que Violette reçoit sur son blog de la part de leurs camarades de classe, qui relatent de « bons moments passés ensemble », des « délires » et qui font l'éloge de sa personnalité : « tu es une misse en or », « tu es une fille exceptionnelle », « je ne pourrais jamais t'oublier » etc. Bref, les messages reçus par Violette font état de liens forts car ils sont personnalisés, alors que ceux destinés à Aje ne font référence à aucun vécu partagé et sont le produit d'un devoir de réciprocité. Ce sont des commentaires impersonnels, qui n'évoquent pas de lien particulier, ni d'une histoire commune.

Lors de ce même entretien, ce type de stratégie visant à valoriser son blog à travers la recherche active de commentaires, sera justement évoqué et fortement dénigré. Considérons un extrait d'entretien dans lequel Coline devient la cible des critiques de ses camarades, Joana en tête :

Enquêtrice : est-ce que c'est important pour vous le nombre de commentaires que vous avez ?

Plusieurs : non !

Joana *se tourne vers Coline* : pas comme certaines !

Coline : non ! au début, au début !

Violette : ouais, y a pas si longtemps...

Joana : t'es grillée, t'es grillée !

Violette : y a pas longtemps tu m'as demandé trois fois !

Joana à *Zahia* : oh putain elle est rouge comme une tomate !

Zahia à *Coline* : t'es rouge !

Violette : ouais t'es toute rouge !

Enquêtrice : mais pourquoi ? Elle avait quoi ?

Violette : elle voulait qu'on lui mette des com's tout le temps.

Azra : trop !

Cet extrait d'entretien est intéressant à mettre en lien avec les pratiques en vigueur sur les blogs. En effet, Joana elle-même a publié un article intitulé « pub » dans lequel il est écrit : « 3 com's ici, 5 pour toi » et « 5 com's ici, 1 lien + 7 com's pour toi ». Par

conséquent, elle participe à cette logique qui vise à récolter le plus grand nombre de commentaires, quelle que soit leur origine ou leur finalité. Or, cela ne lui sera jamais reproché par ses camarades, ni en ligne, ni hors ligne. Au contraire, on a pu constater qu'elle a eu toute latitude dans le processus de dénonciation des pratiques de Coline, jugées, elles, illégitimes. Pourquoi ? Parce que Joana reçoit, sur son blog, un tel nombre de « vrais » commentaires qu'elle est à l'abri de tout soupçon de vouloir « tricher » en faisant croire à un capital social qu'elle ne posséderait pas. Comme c'est le cas des rapports de face-à-face, les échanges sur Internet sont soumis à certaines conventions, qu'il s'agit de connaître et de maîtriser (Granjon, Denouël, 2010). Or, ces conventions ne s'appliquent pas à tous les adolescents de la même manière, comme nous aurons l'occasion de le comprendre au fil de notre analyse des processus de socialisation entre pairs.

En résumé, ce n'est pas une logique d'élargissement du réseau qui prime dans l'entretien d'un blog, mais bien une logique au service de la qualité des liens entretenus avec certains camarades. Si le nombre de visites et de commentaires reçus a de l'importance aux yeux des adolescents, ce qui fait « grand » et sera socialement valorisé est bien le fait de recevoir des commentaires personnalisés qui apportent la preuve de liens forts.

2.4 Un matériau complémentaire : production et réception autour de la saga « Twilight »

Au fil des observations ethnographiques en ligne, j'ai découvert un type de Skyblogs qui sort du cadre de publication habituel : les fan-fictions. Il s'agit de récits, imaginés et rédigés majoritairement par des adolescentes, dans lesquels elles réécrivent des scénarios tirés de l'industrie médiatique. S'inspirant de la trame originale d'un film, d'une série télévisée ou d'un roman, elles rédigent leur propre version de l'histoire, conservant ou modifiant à leur guise les éléments narratifs. Parfois, les scénarios sont inventés de toute pièce, comme lorsque les auteures se projettent aux côtés d'un chanteur ou d'un acteur de cinéma.

2.4.1 Un travail de réécriture d'un modèle médiatique

Les fan-fictions dédiées à la saga « Twilight » se sont révélées être des supports d'analyse particulièrement riches de la manière dont les adolescentes⁵¹ interprètent les modèles amoureux mis en place par ce produit médiatique. Cette histoire, qui raconte un amour *a priori* impossible entre un vampire et une adolescente, a été écrite en quatre tomes par l'auteure américaine S. Meyer, dont les titres des traductions françaises sont : « Fascination » (2005), « Tentation » (2006), « Hésitation » (2007) et « Révélation » (2008). La vente de ces romans représente un immense succès en librairie⁵² et semble avoir redonné le goût de la lecture à un grand nombre d'adolescentes, comme plusieurs d'entre elles en témoignent sur leurs blogs. De cette quadrilogie ont été réalisés cinq films, pour lesquels l'engouement a également été colossal.⁵³

Le scénario romantique proposé par « Twilight » semble faire particulièrement rêver les adolescentes auteures de fan-fictions. Elles se projettent à la place de l'héroïne, Bella, et réécrivent sur leur blog l'histoire de la saga en se mettant elles-mêmes en scène, aux côtés des protagonistes masculins. Ces récits sont suivis par un grand nombre de lectrices, souvent elles-mêmes auteures de fan-fictions, qui réagissent et participent aux événements narratifs par l'intermédiaire de l'espace des commentaires. La lecture de ces narrations, et des nombreuses appréciations qu'elles suscitent, constitue une source de données inédite pour l'analyse et la compréhension des processus de réception d'un modèle romantique, issu de l'industrie médiatique : qu'est-ce que ces adolescentes *font* du scénario romantique de « Twilight », comment elles l'interprètent, quel sens elles donnent au modèle qu'il propose, qu'est-ce qui est vecteur d'identification ou de projection dans la relation amoureuse ?

⁵¹ Nous verrons au chapitre 5, titre 5.1.3.1, « Les publics de fan-fictions comme communautés de réception féminines » que les fan-fictions sont des récits majoritairement féminins.

⁵² Les trois premiers tomes ont passé 143 semaines sur la liste du New-York Times best-seller, supplantant le dernier tome d'Harry Potter. Source : Time Magazine, L. Grossman, 24.04.2008.

⁵³ Ainsi Benjamin Radier écrit-il dans Le Figaro : « Depuis mercredi dernier, *Twilight 3* affole les compteurs du box-office américain et international. Sorti exceptionnellement pour le week-end à rallonge du 4 juillet, la troisième adaptation de la saga littéraire créée par Stephenie Meyer ne cesse de glaner des dollars Outre-Atlantique. Six jours après ses débuts, *Twilight 3 : Hesitation* a déjà engrangé plus de 175,3 millions de dollars, un score que la grande majorité des films n'atteindra pas au terme de leur exploitation dans les salles de cinéma. Ainsi, *Twilight 3* est déjà le sixième plus gros succès de l'année aux Etats-Unis. Le film de David Slade affiche également plusieurs records historiques dont celui du film qui a généré le plus de recettes lors d'une sortie un mercredi (68,5 millions de dollars). Dans le reste du monde, *Twilight : Chapitre 3 : Hesitation* ne déçoit pas. La superproduction a déjà glané plus de 100 millions de dollars. Produit par les studios *Summit Entertainment* pour 68 millions de dollars, *Twilight 3* a déjà largement rentabilisé son budget. » Source : www.lefigaro.fr, 06.07.2010.

Afin de pouvoir analyser les contenus de ces récits, nous allons préalablement expliquer quel modèle du couple et de l'amour est proposé par la saga, quels types de rôles masculins et féminins y sont activés, en fonction de quelles représentations de l'individu et de son identité. Une première partie de l'analyse consacrée à « Twilight » prend ainsi pour objet le versant de la production de ce modèle romantique.⁵⁴ Nous verrons ensuite comment, à partir de ce modèle, se constituent des « communautés de fans » (Pasquier, 1999) qui fonctionnent en « communautés d'échange féminines » (*ibidem* : 181) à l'image des très jeunes filles qui regardaient la série « Hélène et les garçons » et partageaient ensuite leur plaisir et leurs impressions avec leurs amies. La différence étant, et c'est là que nous pouvons faire intervenir la notion d'appropriation, que les auteures de fan-fictions inventent elles-mêmes des scénarios à partir de la trame originale, en la modifiant selon leurs perceptions, leurs représentations et leurs attentes vis-à-vis du lien amoureux. Cette réécriture est réalisée en se mettant en scène à la première personne, donc en se projetant dans un scénario amoureux idéalisé. Ce faisant, ces adolescentes s'approprient le récit en fonction de ce qu'elles veulent raconter d'elles-mêmes.⁵⁵

2.4.2 Appropriation collective du modèle et construction identitaire

Comment faire le lien entre un processus de réception médiatique, ici littéraire et cinématographique, et un processus d'appropriation identitaire? Pour O. Tschannen, « l'appropriation est le processus qui se déroule à l'interface entre l'offre médiatique et l'expérience sociale » (à paraître), c'est-à-dire que le produit culturel constitue une ressource mobilisable par l'individu pour parler de lui-même. En écrivant des fan-fictions dans lesquelles elle joue le premier rôle, et en interagissant avec des lectrices qui réagissent publiquement à ses récits, l'adolescente fait un exercice de positionnement identitaire, c'est-à-dire qu'elle raconte quelque chose d'elle-même en projetant ses rêves et ses choix, à partir de la ressource que constitue, ici en l'occurrence, le scénario de « Twilight » et le modèle romantique qu'il propose.

⁵⁴ Voir chapitre 5, titre 5.1.2, « Analyse d'un modèle médiatique : "Twilight" ».

⁵⁵ Voir chapitre 5, titre 5.1.3, « Analyse des processus d'appropriation du modèle "Twilight" : les fan-fictions ».

Ce travail d'appropriation s'effectue collectivement, puisque des évaluations et des suggestions sont émises par les lectrices sur l'espace des commentaires, puis prises en compte par les auteures qui sont en constante demande d'échanges. Par exemple Céline, 13 ans, dont nous suivrons le récit⁵⁶, ponctue son « chapitre 7 » par la note suivante :

Fin du chapitre 7 ... comment l'avez-vous trouvé?

Vous ne vous attendiez pas à ça hein?

Alors, Taylor⁵⁷ est-il in love de Céline à votre avis ?

3 comm's pour être prevenue

50 comm's pour le prochain chapitre

Infos :

Je pars dans les alpes italiennes du 8 au 16 Aout.

Comme indiqué dans cet extrait, nous verrons que la poursuite l'écriture est tributaire du lectorat et de sa participation. Céline exige de recevoir au minimum « 50 comm's⁵⁸ » pour entamer l'écriture du prochain chapitre et il faut lui poster au moins « 3 comm's » pour être prévenue (par commentaire) de la publication de celui-ci. En échange de sa fidélité et de sa collaboration, Céline soigne son lectorat, se souciant de son opinion : « comment l'avez-vous trouvé ? » et l'avertissant d'une prochaine absence : « je pars dans les Alpes italiennes du 8 au 16 août ».

Lorsqu'elles imaginent des scénarios dont elles incarnent le personnage principal, et en adaptant l'histoire à leur convenance, les adolescentes auteures de fan-fictions donnent au sociologue des matériaux d'analyse qu'il est difficile d'obtenir par ailleurs. En effet, tout en restant à leur domicile respectif, devant leur écran d'ordinateur, elles activent des « expériences collectives » (Dayan, Katz, 1996) dont la dimension d'échange ne manque pas de modifier l'expérience individuelle qu'elles font de ces modèles (Pasquier, 1999). Avec les fan-fictions, nous avons accès à un niveau du social supplémentaire vis-à-vis d'une analyse de réception médiatique, puisque les modèles ne sont pas seulement

⁵⁶ Voir chapitre 5, titre 5.1.3, « Analyse des processus d'appropriation du modèle "Twilight" : les fan-fictions ».

⁵⁷ Prénom de l'acteur qui interprète Jacob au cinéma, le loup-garou de « Twilight ». Nous aborderons les différents types de scénarios des fan-fictions au chapitre 5.

⁵⁸ « Commentaires ».

« discutés » (*ibidem* : 223) mais encore transformés et adaptés par les auteures, qui s'en approprient les éléments narratifs. Ce faisant, les adolescentes effectuent un travail participant à leur construction identitaire et le font collectivement puisque elles le réalisent en étroite collaboration les unes avec les autres.

Dans ce contexte, nous adoptons la perspective d'A. Giddens sur ce que recouvre la notion de « self-identity », à savoir : « *the self as reflexive understood by the person in terms of her or his biography* » (1991 : 53). Ce concept désigne la manière dont un individu interprète sa propre trajectoire biographique et lui donne du sens. De ce point de vue, il est intéressant d'analyser comment les adolescentes situent leurs récits narratifs dans un continuum temporel et identitaire. Elles font notamment intervenir dans l'écriture des éléments de leur vie réelle, en introduisant par exemple la présence de leurs parents ou des références à certains événements réellement vécus, comme la perte d'amies avec lesquelles le contact a été rompu.⁵⁹ L'adolescence ayant été définie en introduction comme une période de transition entre un âge de l'enfance et un âge adulte, cette capacité à percevoir et restituer une cohérence biographique ne va pas de soi et est l'objet de divers arrangements ou "bricolages" entre réalité et fiction, entre passé et présent, et entre scènes de sociabilité familiale, amicale et scolaire. Cet exercice est réalisé à travers la sélection et l'imbrication de situations vécues concrètement, d'expériences ressenties émotionnellement et de pures projections. Les récits ainsi construits sont les produits de ce que l'adolescente projette d'elle-même. Inventer des histoires dont elle est l'héroïne est un moyen de créer de la cohérence et de la continuité identitaire. Par conséquent, si l'on considère que l'identité est la capacité « *to keep a particular narrative going* » (*ibidem* : 54), on acceptera de dire que ce travail d'appropriation et de restitution du modèle romantique « Twilight » participe, pour celles qui l'activent, aux processus de socialisation entre pairs, en ce sens qu'il est mobilisé comme un outil permettant de gagner de l'autonomie et de se construire par le lien. En effet, les interlocutrices que représentent les lectrices des fan-fictions fonctionnent comme des « autrui significatifs » (Berger, Luckmann, 2008) choisis puisqu'activement sollicités. C'est pourquoi il nous a semblé important d'inclure ce matériau complémentaire à notre analyse des modes de socialisation entre pairs.

⁵⁹ Ces actions sont analysées sous le titre 5.1.3.3 « Entre conservatisme et modernité : le choix du "prince charmant" ».

Chapitre 3 : La négociation quotidienne du prestige

3.1 Popularité, leadership et rapports de domination

Que ce soit en face-à-face ou sur Internet, les adolescents entretiennent des rapports hiérarchisés. Cette hiérarchie est construite sur une échelle du prestige : les individus qui se situent au sommet sont ceux qui jouissent du statut social le plus prestigieux auprès de leurs pairs, et ceux qui se situent en bas de l'échelle sociale sont ceux qui possèdent le statut le plus bas. La notion de popularité désigne un rang dans cette hiérarchie de statuts (Adler, Adler, 1998 : 39), en l'occurrence un rang élevé pour celui qui est considéré comme populaire et un rang bas pour celui qui est considéré comme impopulaire. L'adolescent populaire est par conséquent celui qui jouit d'un statut social prestigieux, acquis selon des mécanismes que nous allons déconstruire au fil de ce chapitre. Voyons comment ces différentes notions sont mobilisables et pertinentes pour notre propos.

3.1.1 Un leader omniprésent, omniscient et omnipotent

La littérature américaine sur la sociabilité adolescente insiste souvent sur le caractère stable et organisé de cette hiérarchie : « We found that a system of social stratification developing during the middle school years, resulting in a clear, stable hierarchy of cliques by eighth grades » (Eder, 1985 : 154). P. et P. Adler décrivent également une structure sociale construite autour de différentes « cliques », dont la cote s'évalue en fonction de la popularité dont jouissent leurs membres. A la tête de chaque clique se trouve un leader, qui a le pouvoir d'en définir les limites et l'accès (1995 ; 1998). Ainsi, dans chaque établissement scolaire, un système social stratifié composé de différentes cliques est repérable, avec à sa tête celle des élèves les plus populaires. Ce système est contrôlé par les élèves qui jouent des rôles de leaders au sein de leur propre clique.

Nous ne reprendrons pas cette notion de clique car elle ne correspond pas à la réalité genevoise. Si les adolescents genevois entretiennent des rapports fortement hiérarchisés, il n'y a pas de structure formelle mise en place à l'échelle de l'établissement et décomposable en différentes cliques. Cela ne signifie pas qu'il n'existe pas différents sous-groupes d'élèves, qui constituent de "petites cliques" à la réputation plus ou moins prestigieuse. Nous aurons l'occasion de traiter notamment de la clique de Samir (8^e B, Collège Michel Simon), qui fonctionne effectivement autour du leadership que ce dernier exerce en son sein. Mais les cas des cliques sont isolés et ne constituent pas l'organisation globale de la sociabilité scolaire.

L'objet de ce chapitre sera de déconstruire les processus d'acquisition et d'attribution du prestige social. Nous allons démontrer comment les élèves populaires, qui possèdent un statut social élevé, sont également ceux qui jouent un rôle de leader au sein de l'espace relationnel de la classe. Leur opinion et leur parole font autorité dans la classe, ce qu'ils disent est attentivement écouté par leurs camarades, et généralement approuvé. D'autres élèves, au contraire, ne peuvent prendre la parole sans être interrompus, contredits, moqués, voire simplement ignorés. De fait, les leaders jouissent d'une légitimité sociale à prendre la parole au sein du groupe et à y jouer le rôle de porte-parole, alors que d'autres non. Lors des camps effectués avec certaines classes, quelques adolescents semblent omniprésents, omniscients et omnipotents. Ils gèrent l'espace relationnel de la classe en distribuant les places assises à table comme les lits dans les chambres, forment les groupes de promenades, négocient les soirées avec les accompagnateurs ou mènent des actions de résistance contre leurs instructions. Sur Internet, ces mêmes individus sont également très visibles. Ils reçoivent un grand nombre de visites et de commentaires sur leurs blogs, et beaucoup d'articles leur sont dédiés. En revanche, il est primordial de distinguer cette omniprésence avec une manière qui serait nécessairement démonstrative d'occuper l'espace ou encore un volume sonore plus élevé que la moyenne. Certains élèves leaders sont très discrets. Les adultes, par exemple les enseignants ou les accompagnateurs en camps, s'en occupent moins que d'autres élèves, largement plus bruyants et remuants. Le leadership est un exercice subtil, que nous allons essayer de décortiquer dans le présent chapitre.

3.1.2 L'arbitraire social du leadership

Avant d'entamer la description des processus de négociation des statuts, plus ou moins prestigieux, de chaque individu au sein de sa classe, nous devons encore questionner le rapport entre leadership et domination. Le leadership de certains adolescents vis-à-vis de leurs camarades peut-il être considéré comme une forme de domination ? Oui, une domination qui passe par l'exercice d'un pouvoir symbolique, au sens de P. Bourdieu, c'est-à-dire « invisible » et construit sur la base d'une relation réciproque : « Le pouvoir symbolique, (...), pouvoir quasi magique qui permet d'obtenir l'équivalent de ce qui est obtenu par la force (physique ou économique) grâce à l'effet spécifique de mobilisation, ne s'exerce que s'il est reconnu, c'est-à-dire méconnu comme arbitraire » (1977 : 405). Cette définition correspond au type de pouvoir exercé par les leaders sur leurs pairs, qui nécessite rarement l'usage de la force. Les adolescents reconnaissent le pouvoir de leurs leaders comme quelque chose de l'ordre du naturel. Cette reconnaissance repose sur la « croyance dans la légitimité des mots et de celui qui les prononce » (*ibidem* : 410). C'est dans l'ordre des choses qu'une minorité d'adolescents domine la majorité, parce que leurs paroles, leurs pratiques, leurs goûts et leurs attitudes sont considérés comme étant plus légitimes que celles des autres, donc supérieures. En revanche, cette domination est rarement formulée comme telle par les adolescents, sauf dans les cas où elle s'accompagne de violences verbales et physiques.

Le leader adolescent joue tour à tour les rôles de leader d'opinion, de porte-parole du groupe, de censeur, d'expert et de modèle pour ses camarades de classe. Il détient souvent la vérité, ou pour le moins en est le représentant légitime. Si tous les élèves n'approuvent ni n'admirent le leader, il n'est jamais publiquement contredit et, plutôt que de créer un véritable consensus, impose ce qu'il considère comme vrai et juste.

Dans le cadre de ce travail, les notions de popularité et de leadership se confondent, car elles recouvrent une seule et même logique : l'opinion et la parole de celui qui jouit du statut social le plus élevé font autorité parce qu'elles sont reconnues comme socialement et culturellement légitimes par les pairs. La dimension « arbitraire » sur laquelle insiste P. Bourdieu pour définir les fondements de la domination symbolique, et notamment de la domination masculine, est en ce sens essentielle à notre propos. Entre adolescents, les ressources à l'origine de la distribution du pouvoir reposent sur une construction

arbitraire du prestige, au même titre que la domination masculine repose sur une « construction arbitraire du biologique » (2002 : 40). De la même manière que le travail des femmes est évalué en fonction de leur appartenance au sexe dit faible, les actes des adolescents sont évalués par les pairs à l'aune de leur statut au sein du groupe, et non en tant que tels. Un propos tenu par un élève leader sera largement approuvé, alors que le même propos tenu par un élève impopulaire fera l'objet de moqueries et d'actions de censure. Par conséquent, nous allons considérer autant les ressources mises en jeu dans l'acquisition du prestige social permettant de jouer un rôle de leader, que les composantes arbitraires sur lesquelles repose l'évaluation collective de telles ressources.

Il nous faut introduire une distinction importante entre la notion de domination symbolique et l'emploi qui en est fait ici, en ce sens que nous n'avons pas affaire à des dispositions durablement incorporées. La hiérarchie de statuts qui est négociée entre pairs adolescents est, dans ce travail, limitée à un contexte précis : le cadre scolaire. Cette précision nous permet de considérer l'acquisition du prestige comme quelque chose de socialement situé et limité dans le temps. L'adolescent qui est collectivement rejeté dans sa classe est peut-être la star de son club d'échecs. Dans deux ans, il sera peut-être la coqueluche du lycée. La distribution sociale entre pairs adolescents est fluctuante et très peu pérenne. Contrairement aux catégories socioprofessionnelles des adultes, elles n'ont pas d'autres prises que celles de l'ici et maintenant. Le prestige comme le dénigrement sont des attributs contextuels et non intrinsèques à l'individu qui les expérimente.

3.1.3 La popularité comme produit de processus interactifs

Tout comme la déviance n'est pas un attribut intrinsèquement lié à un individu, mais le résultat d'un processus de désignation sociale (Becker, 1985), la popularité est le produit de processus interactifs. Notre intérêt sera de démontrer par quelles activités sociales l'individu se voit attribuer du prestige, les compétences propres à chacun étant nécessaires mais pas suffisantes. Les théories sur la construction sociale du genre nous sont ici d'un précieux recours, appliquées au concept de la construction sociale du

prestige. Dans « L'arrangement des sexes », E. Goffman considère que l'inégalité des sexes repose sur des « *croyances* » qui induisent « un effet d'autoréalisation sur le comportement objectif de genre » (2002 : 50). Comme P. Bourdieu, E. Goffman prend en compte les effets objectivement observables qu'entraînent des représentations de l'ordre social, collectivement partagées. Mais ce qui est plus directement utile à notre objet et à notre terrain de recherche est le réglage de la focale sociologique sur le « champ d'interaction » sur lequel est construite, activée et négociée cette domination : « C'est là que la classe sexuelle se donne à voir, là dans l'organisation de l'interaction en face à face, car c'est là que les présupposés sur la domination sexuelle peuvent être utilisés pour déterminer qui décide, qui mène le jeu et qui s'y soumet. Là encore, ces scènes ne permettent pas tant l'expression de différences naturelles entre les sexes que la production même de ces différences » (*ibidem* : 102). Ainsi, en ce qui concerne les rapports hiérarchisés entre adolescents, nous allons voir, par le biais de l'analyse des interactions, comment sont produites des différences du point de vue du prestige social, et par conséquent du degré de popularité d'un individu. Il est par ailleurs significatif de constater que la première compétence qui sera traitée dans ce chapitre, - la gestion de la parole au sein du groupe -, correspond précisément à la thématique choisie par E. Goffman pour exemplifier les indices à observer dans la recherche de ce travail continu de production des différences sexuées : « la gestion de la parole va d'elle-même rendre disponible une foule d'événements utilisables en tant que signes. (...) Qui prend l'initiative de la parole ? Qui est choisi comme destinataire ? Qui prend l'initiative de régler les tours de parole ? Qui choisit et change les sujets de conversation ? De qui proviennent les énoncés auxquels on accorde de la valeur ? Et ainsi de suite » (*ibidem* : 101). Les réponses à ces questions seront, entre autres, les révélateurs du système de domination symbolique en vigueur au sein de la sociabilité adolescente. Encore une fois, il est utile de préciser que, si les différences de genre seront prises en considération au fil de l'argumentation, la notion de domination ne se réfère pas, dans ce cadre, aux rapports de genre. Les individus qui dominent leurs camarades dans l'espace relationnel de la classe appartiennent aux deux sexes.

3.2 Se rendre visible pour exister socialement

Il existe une corrélation entre la manière dont l'adolescent occupe l'espace social de la classe, - physiquement et symboliquement -, et la distribution du pouvoir au sein de cet espace. La popularité d'un adolescent dépend ainsi de sa visibilité au sein de l'espace scolaire (Eder, Colleen, Parker 1995 ; Fluckiger, 2006). Un adolescent doit être visible pour exister socialement et pour se voir attribuer du prestige par ses pairs. Comme le chanteur populaire, l'adolescent populaire doit être connu (Eder, 1985 ; Metton-Gayon, 2009), c'est-à-dire exister en dehors de la simple sphère physique de la classe.

3.2.1 Occuper l'espace de parole.

Etre capable de prendre la parole au sein du groupe de pairs représente une compétence socialement valorisée chez les adolescents. Oser s'adresser aux autres - surtout au sexe opposé -, oser prendre la parole en groupe, savoir parler de soi et assumer une opinion, sont autant d'aptitudes qui apportent de la considération. C'est le premier critère d'attribution du prestige que nous allons traiter, dans la continuité des résultats de D. Lepoutre : « Tout acte de parole est mise en spectacle de soi-même, exposition au jugement des pairs et participation à une sorte de lutte sociale. » (1997 : 134-135). Ce qui est valable pour les jeunes des cités périphériques l'est également pour les adolescents genevois. Celui qui est populaire, à savoir celui qui possède un haut statut social, est celui qui "s'exprime" dans l'espace relationnel scolaire. Cette capacité à "s'exprimer" est liée à la visibilité qu'elle confère à celui qui la met en oeuvre. Lorsque je demande à Sabrina (8^e B, Collège Michel Simon) pour quelles raisons certains élèves sont plus connus que d'autres au collège, elle me répond :

Sabrina : c'est pour leur personnalité. J'ai remarqué il y en a ils sont heu... ils parlent pas, ils disent rien, et après ils sont dans leur coin, ils sont des perdus comme ça *geste dédaigneux de la main* au Cycle. Ceux qui parlent eh bien ils sont... comment dire, je sais pas ils s'expriment, ils disent ce qu'ils pensent.

Sabrina oppose ici deux catégories de jeunes que l'on retrouve fréquemment dans les discours adolescents : ceux qui parlent et ceux qui ne parlent pas. En effet, la popularité se définit autant par ce qu'elle n'est pas, que par ce qu'elle est. Il y a ici une nette

différence entre la sociabilité juvénile telle qu'elle est dépeinte par la sociologie américaine, et les résultats issus du terrain genevois. En effet, la notion de popularité fait l'objet de cotations explicites chez les adolescents américains, alors qu'elle a tendance à taire son nom en Suisse. P. et P. Adler nous apprennent que les préadolescents qu'ils ont suivi n'ont de cesse de discuter de qui est populaire ou non, et pourquoi (1998). Les adolescents de mon corpus ne le font pas en ces termes, comme l'expliquent d'ailleurs Sabrina et ses camarades de classe :

Tiffany : après, je sais pas tu me dis «ouais je suis populaire» heu...

Samir : ça se fait pas de dire ça : «ouais je suis populaire».

Sabrina : ouais mais là-bas (*au CO*) c'est pas populaire, c'est...

Tiffany : ben, je suis connu, je suis populaire,

Sabrina : c'est, c'est... celui qui s'exprime le plus.

Dans ce passage, nous comprenons bien quels liens existent entre la notion de popularité, le fait d'être connu au sein de l'école et la capacité à exprimer une opinion publiquement. « Pour séduire, il faut parler » nous dit P. Duret à propos de l'identité masculine juvénile (1999 : 96). Ce constat est valable dans toutes les couches sociales. Victor et Théo (9^e A, Collège Paul Klee), expriment des représentations similaires quant aux critères permettant d'évaluer pertinemment la popularité d'un individu :

Enquêtrice : qui sont les filles populaires dans la classe ?

Théo : populaires ? Mmm Julia...

Victor : Angélique.

Théo : ouais Angélique.

Victor : Aline, Clémence, Melina... mais elle se fait discrète mais... ouais.

(...)

Théo : Ariane aussi.

Victor : ouais mais elle elle est... elle parle presque à personne ! Enfin moi dans l'année j'ai dû lui parler dix minutes, je crois, même pas.

La principale unité de mesure de la popularité d'un adolescent est sa capacité à parler avec ses pairs. La classe se divise alors entre « ceux qui parlent » et « ceux qui parlent pas ». Pour Victor, l'appartenance à l'une ou l'autre catégorie est une question de responsabilité individuelle. Ceux qui « ne parlent à personne » sont dans un mécanisme

d'auto-exclusion, et non l'inverse. Lorsque je lui mentionne trois filles qui sont un peu à l'écart de la sociabilité de la classe, il déclare : « ouais mais elles parlent à personne en fait, que entre elles et pis elles lisent tout le temps. » Par conséquent, si les trois filles en question parlent, c'est uniquement « entre elles », ce qui n'est pas considéré comme suffisant par Victor, d'autant qu'elles se désintéressent de la scène sociale principale en privilégiant la lecture. Ne parler « que entre elles », équivaut à ne parler « à personne », en ce sens que ce n'est pas parler aux bonnes personnes : aux élèves populaires.

La définition de la popularité s'établit dès lors selon la réponse à la question : qui parle à qui ? Bien que la popularité ne soit pas débattue explicitement entre eux, les adolescents savent immédiatement à quelle catégorie chaque membre de leur classe appartient, selon que le critère de la prise de la parole - de manière appropriée -, soit satisfait ou non. Voici la classification établie par Julia et ses camarades (élèves de la même classe que Théo et Victor) :

Julia : moi je dirais que on est toutes les populaires de la classe, mais disons celles qui sont moins populaires si on peut prendre la question différemment, c'est Jasmine, Stéphanie, Iris...

Chiara : Camilla.

Julia : Camilla aussi, elle est... pis le reste sinon on est toutes un peu pareilles, on a des caractères différents mais disons...

Chiara : on parle toutes un peu avec tout le monde.

Julia : voilà.

Julia et Chiara se définissent elles-mêmes comme des filles populaires puisqu'elles « parlent un peu avec tout le monde. » La clé du succès se trouve ici. Il faut parler avec « tout le monde », c'est-à-dire montrer une sociabilité élargie et indifférenciée.⁶⁰ Parler avec ses pairs, c'est se faire connaître et c'est par conséquent se rendre plus visible dans l'espace social de l'école. Or, si parler aux autres est une condition nécessaire à la popularité, elle n'est pas suffisante. En effet, encore faut-il savoir parler aux bonnes personnes et de la bonne manière. Occuper l'espace social de l'école par la parole est un exercice délicat, car il y a certaines règles à respecter. Yann par exemple, (qui est

⁶⁰ Nous verrons cependant au chapitre 5, titre 5.2, « L'amitié romantique », que les négociations liées aux différents degrés d'engagement dans les liens entre pairs sont loin d'être légères, et même plutôt exigeantes et contraignantes.

également dans la classe de Julia), est victime d'un rejet collectif de la part de l'ensemble de ses camarades de classe. Nous analyserons ce rejet en détails plus tard, mais voyons ici en quoi il est lié à une mauvaise gestion de la prise de la parole. En effet, Yann essaie d'être visible au sein de sa classe en y occupant un certain espace de parole. Or, la manière dont il le fait irrite ses camarades et attire leur désapprobation, car elle est jugée inappropriée. Voici le récit que Julia fait de l'une de ses tentatives malheureuses :

Julia : le truc c'est que, il dit rien, ce gars il est muet, et par contre quand il dit quelque chose, paf c'est..., enfin, on regardait un match de foot, et pis je sais pas si t'aime bien le foot ou comme ça, mais les portugais ils ont une bonne technique et tout et pis...

Chiara *rigole* : ouais !

Julia : et pis il y a tout le monde qui dit qu'ils sont... voilà.

Chiara : non mais ils sont bons.

Julia : et tout à coup il me regarde, mais vraiment je lui avais pas parlé depuis le début de la journée, c'était le soir, il me fait : « c'est pas pour te vexer mais ils jouent vraiment comme des merdes, hein ? » Genre il y a eu un petit moment de silence, y a tout le monde qui le regardait, genre... en plus c'était eux qui menaient le match et tout, enfin... tu comprends pas pourquoi il fait ça !

On comprend ici que Yann a introduit une rupture dans la représentation (Goffman, 1973) qui avait lieu à ce moment-là, construite autour soutien collectif à l'équipe du Portugal. Julia insiste pour dire que Yann n'est pas l'un de ses interlocuteurs réguliers, et que par conséquent son intervention était parfaitement maladroite. Les adolescents qui parlent beaucoup et avec tout le monde ont davantage de marge quant aux réflexions qu'ils peuvent faire en public, car l'échange de parole permet de créer du lien, de la connivence et de la complicité. En revanche, comme Yann est d'ordinaire « muet », ses interventions sont plus sévèrement jugées.

De fait, contrairement à d'autres élèves qui évitent de se confronter aux élèves leaders, Yann fait beaucoup de tentatives d'intégration qui se soldent par des échecs. Celles-ci font l'objet de nombreuses critiques, car il garde la plupart du temps un silence qui agace ses pairs. Lors d'une discussion ayant eu lieu en voyage d'études, Timor, Chiara et

Jérôme se sont mis d'accord pour dire qu'ils « n'aimaient pas » Yann. En guise d'argumentation, ils l'ont comparé à Joël qui lui, en revanche, n'essayait jamais de se mêler à leur petit groupe, se cantonnant à discuter avec les accompagnateurs. Ils sont parvenus à la conclusion qu'ils préféreraient Joël - qui en quelque sorte tenait son rang - à Yann, qui tentait de s'intégrer sans maîtriser les codes inhérents à la prise de parole entre pairs :

Chiara : mais le truc qui s'est passé durant le camps c'est que, les gens ils parlaient beaucoup plus quand on marchait comme ça, enfin, c'est bien d'avoir des sujets de conversation et tout, pis, Yann il venait pis il marchait à côté de nous, enfin... et pis il écoutait la conversation, mais je crois même pas qu'il écoutait, il marchait c'est tout. Enfin à la limite qu'il le fasse une fois je comprends, mais si il est tout le temps à côté de nous en train de parler !

Elle rigole.

Julia : ou alors qu'on est dans le train, on commence à parler et pis heu... il s'assied à côté de nous, ben disons à la limite... on a pas grand chose à lui dire parce que lui il a rien à nous dire, moi... enfin, si un jour Yann s'assiérait à côté de moi et commence à me parler de sa vie, ben à la limite moi ça m'intéresserait, parce que moi je me dirais... je me dirais : "ça peut être quoi la vie de quelqu'un comme ça ?" Non mais je sais pas, moi ça m'intéresse d'un côté. »

On prend note du mépris exprimé par Julia et de la distance qu'elle s'applique à mettre entre le « quelqu'un comme ça » et elle-même. Ce « quelqu'un comme ça » doit vivre une existence si éloignée de la sienne qu'il est difficile de se la représenter et qu'elle en devient un motif de curiosité. Yann cumule deux tares sociales aux yeux de Julia. Premièrement, on sent la désapprobation dans sa voix quand elle dit « il s'assied à côté de nous ». Il y a donc un « nous » à côté duquel on ne s'assied pas impunément. Si on le fait, il faut pouvoir tenir la conversation (« à la limite »). La gestion de la parole entre pairs exige certaines compétences. Il faut avoir, comme le dit Chiara : « des sujets de conversation ». Yann ne remplit pas cette condition : « il n'a rien à nous dire ». Pour gagner le droit de s'asseoir avec les élèves populaires dans le train, il faut activer la principale qualité requise : savoir parler, et notamment : savoir parler de soi. Si Yann était capable de retourner le stigmate issu de son attitude énigmatique - et perçue

comme invasive -, en produisant un discours sur lui-même, en se livrant aux autres, en révélant une intimité peut-être torturée, il gagnerait le respect de ses pairs. *A contrario*, si l'on étudie la manière dont Julia et Chiara parlent de Thibault, on constate que leur considération s'appuie fortement sur les confidences qu'il leur a faites :

Julia parlant de Thibault : ah ouais il a un super beau niveau et du coup il, enfin il, moi il me l'a dit, il a dit aussi à Clémence, ouais qu'il avait peur de pas avoir de temps pour elle et il a pas envie de la décevoir comme les deux autres gars ils l'ont déçue, donc il préfère en rester là.

Chiara : c'est vraiment sincère, ça...

La dernière remarque de Chiara montre la complexité de la compétence à la parole. Il s'agit non seulement de savoir parler, mais encore de savoir parler de soi, d'être capable de livrer quelque chose de personnel et d'intime. Nous reviendrons sur cette compétence dans le dernier chapitre de ce travail, lorsqu'il sera question des modes d'appropriation des liens d'amitié.

3.2.2 Occuper l'espace physiquement.

Pour être visible, il faut également être capable d'occuper physiquement l'espace sociale de la classe et de l'école. Dans les deux entretiens auxquels elle a participé, Ania (8^e A, Collège Jean Tinguely) s'assied à la même place : au premier rang, sur la deuxième chaise depuis le pupitre des professeurs. Cette place est située exactement en face de l'enquêtrice, puisque je me tiens juste à côté du micro. Ania est prête à tenir son rôle de porte-parole du groupe. Dans les deux cas, elle est une des premières personnes à s'asseoir et est accompagnée d'une amie : Nour dans l'entretien mixte et Amélie dans l'entretien entre filles. Lorsque les élèves sont tous assis pour commencer l'entretien mixte, je prends la parole pour leur expliquer le déroulement des événements. Ania se distingue de ses camarades par une suite de gestes complexes visant à se refaire une beauté. Elle enlève et remet son diadème, puis fait revenir deux mèches de cheveux en avant. Elle réajuste ensuite son foulard, puis se recoiffe une seconde fois. Ce rituel est d'autant plus visible que ses camarades restent parfaitement immobiles. Finalement, elle s'adresse à Nour, qui est assise à ses côtés, et lui montre sa coiffure en faisant un

commentaire inaudible. Nour acquiesce en souriant. Ce rituel se répètera de manière similaire lors du second entretien, entre filles.

Ainsi, avant même que l'entretien à proprement parlé ne démarre, Ania occupe physiquement l'espace social de la classe. Elle fait autorité par sa présence. « Je suis là » semble-elle énoncer implicitement. Cette gestion de l'espace se poursuit tout au long des entretiens. Lorsqu'une réponse émise par un camarade ne lui convient pas, elle soupire, fait de gros yeux et lance des regards lourds de sous-entendus à ses voisines complices, Nour puis Amélie. La complicité affichée, souvent par le biais de contacts physiques, est un moyen fréquemment employé pour montrer sa force et s'imposer dans l'espace social de la classe. Samir (8^e B, Collège Michel Simon) prend beaucoup appui sur ses voisins. Pendant l'entretien entre garçons, il est assis au premier rang, au centre, jambes écartées, et a les bras posés sur les épaules d'Ali et d'Alexandre, respectivement assis à sa droite et à sa gauche. Pendant l'entretien mixte, il partage avec Michael un banc qui est situé pile en face de la caméra, et qui aurait pu accueillir facilement un autre adolescent. Ils y resteront seuls alors que plusieurs de leurs camarades sont assis par terre, certains hors champ de la caméra. Samir et Michael prennent appui l'un sur l'autre, changent de position, s'étalent, se chuchotent des apartés à l'oreille qui les font rire. Julia, Chiara et Clémence (9^e A, Collège Paul Klee) chantent à tue-tête tous les morceaux des vidéo clips. Au contraire, les élèves qui ne sont pas visibles ont une attitude beaucoup plus réservée : la plupart des filles ont les jambes croisées, la plupart des garçons ont les bras croisés.

Dans les entretiens collectifs comme lors des activités théâtrales et en voyage d'études, Julia est constamment visible. Ce travail de visibilisation de soi s'effectue en parallèle sur son blog. Il passe par une visibilisation de son corps : elle poste des photos d'elle sur la plage, en maillot de bain, et par une visibilisation de ses états d'âmes : elle écrit des articles dans lesquels elle exprime des questionnements et des doutes, notamment vis-à-vis de son avenir.

Dans la pièce de théâtre jouée par sa classe en fin d'année, « Le malade imaginaire » de Molière, Julia tient le rôle de Toinette, la servante impertinente, qu'elle joue de manière particulièrement expressive, surtout en comparaison avec certains de ses camarades, pour qui cette visibilité forcée est une réelle contrainte. Le décalage est d'autant plus

grand que plusieurs élèves se partagent les répliques de chaque rôle prévu par le texte. Il y a donc plusieurs adolescents qui jouent Toinette, et Julia occupe l'espace de la scène de façon beaucoup plus efficace que ses camarades. Elle parle fort et distinctement, démontre un réel potentiel d'actrice et fait rire l'audience à maintes reprises. Déjà avant le lever de rideau, elle se fait remarquer du public en guignant pour voir qui est déjà installé dans la salle, cherchant de façon ostensible des visages connus. Ainsi, elle occupe l'espace scénique avant même que le spectacle n'ait débuté. A la fin de la pièce, c'est elle qui prendra le micro, au nom de la classe, pour les remerciements.

De fait, toutes les occasions d'être physiquement visible par ses pairs est saisie par Julia. Cette stratégie se révèle d'ailleurs payante. En effet, son jeu dans la pièce accentue sa popularité et donne à ses admiratrices une occasion de lui écrire. Elle reçoit plusieurs commentaires sur son blog qui la félicitent de sa prestation. Une adolescente, dont le pseudonyme comprend les termes « starounette » et « 1996 », lui poste :

Starounettexxx1996, Posté le 26 avril 2008 à 21:19

Je te connais pas mai je voulais juste te dire ke t avais tro bien jouer a la pièce !⁶¹

Le pseudonyme de cette jeune admiratrice donne deux indices qui nous intéressent. Premièrement, on sait qu'elle a 13 ans au moment où elle écrit, et qu'elle est par conséquent de deux années plus jeune que Julia. Deuxièmement, elle se présente comme une petite star, une « starounette », ce qui laisse penser qu'elle envie à Julia sa capacité à se faire voir et connaître. Il est tentant donc pour elle d'essayer d'entrer en contact avec Julia. Elle écrira d'ailleurs, deux jours plus tard :

Starounettexxx1996, Posté le 29 avril 2008

C styler kan tu change toujours de foto lol bsx

PS : tu pourrais me passer ton adresse msn stp ?⁶²

Le commentaire commence par un compliment⁶³ pour Julia, puis lui demande en *post scriptum* son adresse MSN, dans l'espoir de pouvoir engager avec elle une discussion

⁶¹ « Je ne te connais pas je voulais juste te dire que tu avais trop bien joué à la pièce ! »

⁶² « C'est stylé quand tu changes toujours de photos lol (*mort de rire*) bisous ! PS : tu pourrais me passer ton adresse MSN s'il-te-plaît ? »

privée, et par conséquent de pouvoir tisser un lien. Poster un commentaire sur un blog est un premier pas vers la rencontre amicale ou amoureuse qui est fréquemment entrepris. Si cette première approche est reçue positivement, les adolescents s'échangent leur adresse MSN, afin de pouvoir communiquer en mode simultané et privé. Cet extrait nous montre comment le fait de s'imposer physiquement dans l'espace scolaire peut être un gage de prestige social. Pour être connu et potentiellement admiré par ses pairs, il faut se faire voir et entendre.

Cependant, la compétence à se rendre visible peut également être mise en œuvre de manière non ostentatoire, et pourtant récolter les mêmes fruits. Ania, par exemple, met en place une visibilité discrète et extrêmement subtile. Elle occupe l'espace physique par une présence continue mais non bruyante. Elle est sans cesse en train de "faire quelque chose" qui attire l'attention d'autrui, comme caresser la main d'Amélie ou secouer la tête avec désapprobation. De fait, on regarde Ania sans s'en rendre compte, parce qu'elle donne continuellement des petits signes de présence, se faisant remarquer "comme par magie". Elle occupe par ailleurs l'espace de parole de manière tout aussi discrète mais efficace, c'est-à-dire qu'elle parle moins que son amie Amélie, mais en revanche répond systématiquement la première aux questions posées lors des entretiens collectifs, avec une assurance qui lui assure écoute, respect et crédit.

3.2.3 Occuper l'espace relationnel

Pour être visible, il faut se faire entendre, se faire voir, mais aussi et surtout s'afficher publiquement avec d'autres adolescents. W. Waller démontrait déjà ce mécanisme dans les années trente : « De nombreux observateurs ont rapporté que lorsqu'on demande une étudiante au téléphone dans un foyer, elle se fait souvent appeler à plusieurs reprises afin de laisser le temps aux autres filles d'entendre qu'on la réclame » (cité par Goffman, 1973 : 14). A l'échelle d'une école, il y a une multitude d'alliances possibles. Ces alliances n'ont pas même valeur selon la popularité des individus qui la composent. Etre ami avec un garçon que tout le monde connaît à l'école est un gage de visibilité. Le même phénomène s'observe à l'échelle de la classe. Celle qui est amie avec un grand nombre de

⁶³ Elle fait ici référence au fait que Julia met régulièrement une nouvelle photo d'elle-même dans le premier article de son blog.

camarades occupe l'espace relationnel de la classe et se rend davantage visible que celle qui ne peut se prévaloir d'aucune amitié. Dès lors, l'amitié va faire l'objet d'un travail de représentation, seul ou en équipe (Goffman, 1973), car rendre un lien visible est un moyen de se rendre soi-même visible. Lorsque Julia raconte sur son blog, de manière détaillée, l'après-midi passée avec Jérôme, elle l'extrait de son cadre privé pour en faire un récit public :

**** Génial après midi en ta compagnie Jéroooooooooome ♥**

des heures à bronser à la rue du Sablier, toi qui me bloque mon natel -. ⁶⁴, rentrée chez toi où Nolan manque de nous tuer en me brisant la colone vertebrale, après tu me défonce ma gencive en m'enfonçant un verre d'eau dans la lèvre xD ⁶⁵, envie de fondue au chocolat, direction ... Migros ! Avec 48 pièces de 5 centimes, vu que l'avocate n'est pas à la caisse on test celle avec les faux sourcils, tu te casse comme un gros LÂCHE , jme tape la honte dans la caisse lente , tout le monde croit quon a fait des choses peu catholiques xD, (mais COMMENT as tu eu possession de mon pantalon?) retour che toi, le chocolat est EVIDEMMENT aux noisettes xD , on en fous plein partout, tu CRAME le chocolat (tu fais de meilleures soupes -.) je fouille ta chambre comme dans rooms raiders sans kit d'espion je te VOLE un caleçon que tu me dédicace on fais une bataille de parfums qui PUENT (comme le "souffle du dragon" un truc du genre xD). Tu me tagues mon dos et mes bras avec des conneries au marker. Tu me racompagne à l'aret du 10 moi en caleçon, toi avec le maillot d'Espagne que tu voulais me voler, on croise au moins 4 de tes voisines, pis je retourne toute seule dans le bus en PUANT comme cets pas possible . Pis enfaite on était sensé se voire pour ... euh pour faire du latin enfaite. La prochaine fois c'est à la bibliothèque de la Cité comme ça on est sur de bosser xD... Jerrrrro !

Bonne visite Et laissez moi un ptit mot gentil

Ce récit remplit différentes fonctions. Il permet de rendre visible, au public des pairs, le type de lien qu'ils partagent, à savoir un lien d'amitié privilégié, intime et complice. A

⁶⁴ Emoticône qui représente un visage qui fait la moue. Les émoticônes sont des signes composés de caractères typographiques, qui symbolisent une émotion.

⁶⁵ Emoticône qui représente un visage riant aux éclats.

priori, on pourrait penser que ce texte s'adresse exclusivement à Jérôme, parce qu'il contient des allusions à des blagues que lui seul peut comprendre, de nombreuses ellipses qui sont difficiles à combler pour le lecteur qui n'était pas présent au moment des faits. Pourtant, le destinataire de l'article n'est pas uniquement Jérôme. D'ailleurs, ce dernier ne possède pas de blog et ne participe pas à cette scène sociale. Il ne commente jamais les blogs de ses camarades, ce qui ne l'empêche pas d'être un garçon populaire, très présent et très visible sur la scène sociale des relations en face-à-face. En guise de conclusion de son récit, Julia écrit : « Bonne visite. Et laissez-moi un petit mot gentil ». Cette dernière phrase ne s'adresse pas à Jérôme, mais bien à tous ceux qui font partie de « l'audience imaginée » (Boyd, 2007) par Julia, à savoir tous les adolescents susceptibles de lire son article. Le texte quitte son registre intime, qui créait une sorte d'entre soi par l'emploi du « tu », du « je » et du « on », pour se réinscrire dans sa dimension publique et participative. Julia prend alors explicitement le lecteur en compte, en lui souhaitant « bonne visite » et en lui demandant de poster un commentaire. On comprend que cet article permet à Julia, au-delà du plaisir de se remémorer des moments partagés avec Jérôme, de se rendre visible à travers l'action de visibilisation du lien d'amitié qui les uni. Nous verrons que le travail de visibilisation du lien social entre pairs est également au cœur des processus de valorisation de soi en tant que "grand", et qu'il est mobilisé comme une ressource pourvoyeuse de prestige et de crédit. Ici, nous ne considérons que sa dimension de mise en visibilité de soi.

S'afficher en tant qu' « ami de », voir en tant que « meilleur ami de » est un enjeu social important. Si Jérôme est proche de Julia, il l'est aussi de Chiara. Lors de l'entretien mixte, on assiste à une petite rivalité entre elles, chacune voulant se qualifier comme celle qui le connaît le mieux et qui le fréquente le plus. Dans l'extrait suivant, il est question de savoir qui, du garçon ou de la fille, est sensé sortir son porte-monnaie au moment de payer au supermarché :

Chiara : c'est mon meilleur ami, c'est comme mon frère pour moi, alors...

Julia : merci Chiara!

Chiara : à chaque fois quand on... à *Julia* non mais il faut expliquer la relation, parce que pour certaines personnes, voilà.

Rires

Chiara : et... c'est toujours moi qui lui paie tout!

Julia *se retourne vivement et parle fort* : ouais! Et quand on va à Denner c'est toujours moi *se montre du doigt* qui paie aussi!

Chiara : moi je mange à la cafétéria...

Jérôme : alors moi je vous explique la relation!

Jérôme et Chiara se poussent avec les bras pour faire taire l'autre et prendre la parole.

Chiara : je mange à la cafétéria avec lui, c'est moi qui lui donne de la nourriture!

Julia : moi c'est toujours pareil, à chaque fois à quatre heure vingt, c'est moi *se montre du doigt* qui paye son goûter!

Chiara : c'est moi qui doit le nourrir!

Jérôme : on éteint la caméra deux minutes? *Il fait mine d'étrangler Chiara qui rigole.*

Cette narration à trois voix est l'occasion, comme l'expriment Chiara et Jérôme, « d'expliquer la relation », c'est-à-dire de la qualifier, afin de la rendre visible et perceptible à l'enquêtrice comme aux camarades de classe. Le jeu de mime, les rires et le ton faussement offusqué sont autant de petites stratégies visant à se positionner dans l'espace relationnel de la classe, et par conséquent d'y être visible. De fait, l'inscription dans un « nous générationnel » dont parle F. de Singly (2006) pour qualifier le besoin de s'inscrire dans une nouvelle appartenance identitaire à cet âge adolescent, correspond plutôt à l'inscription dans un « nous amical » ou un « nous relationnel ». Il ne s'agit pas seulement de montrer que l'on fait partie de la même génération que ses camarades, mais aussi de montrer que l'on est en lien les uns avec les autres. Selon A. Honneth, voir quelqu'un, le « rendre visible », c'est lui accorder de la « reconnaissance » et par conséquent une « valeur sociale » (2005 : 45). Cette réflexion est applicable à l'espace relationnel adolescent. Etre visible, et par conséquent reconnu comme ayant de la valeur sociale, s'effectue aussi, pour les adolescents, à travers la visibilisation des liens qui les unissent.

Aline, qui est dans la même classe que Julia, fait le même type de récit que cette dernière, à propos de sa relation d'amitié avec Paul. Lors de l'entretien mixte, Paul affirme qu'il « se trouve romantique ». Aline s'empresse de confirmer, puis raconte comment, la veille, il l'a appelée depuis le bas de son immeuble, lui a demandé de descendre, puis lui

a offert une fleur pour se faire pardonner une attitude désagréable qu'il avait eue précédemment. Aline justifie cet acte comme étant « dans le contrat » puisqu'il est son « meilleur ami » : « mais bon c'est mon meilleur ami donc c'est normal, il est obligé donc c'est... c'est dans le contrat. » L'entretien est pour elle une occasion de rendre son lien d'amitié visible en en dessinant les contours et en apportant la justification de la qualification « meilleur ami ». Au cours de l'entretien, tout deux se lancent de fréquents coups d'œil complices, lorsque le sujet abordé leur rappelle un événement partagé ensemble. Ils rigolent alors de concert, ce qui a pour effet de rendre cette connivence visible pour tous les participants. Le contexte de la pièce de théâtre sera également l'occasion de mettre en scène cette amitié, puisque Paul y joue le rôle d'Argan lors de la scène jouée avec sa fille Lison, qui est interprétée par Aline. Argan cherche à obtenir de Lison qu'elle lui confie les secrets amoureux de sa grande sœur. La scène se termine par une tentative du père de battre sa fille, qui réussit à échapper au bâton par des promesses et des démonstrations affectives. Elle possède un potentiel comique important puisqu'il s'agit de mimer une poursuite et des jeux de séduction. Les répétitions ont ainsi été l'occasion pour Paul et Aline d'activer leur complicité et de la rendre visible.

Ce qui est intéressant pour notre analyse est d'avoir également accès aux jugements portés par leurs camarades sur ce travail de visibilisation. Lors de l'entretien effectué avec Julia et Chiara, nous abordons le sujet de cette amitié entre Aline et Paul. Elles mettent en cause la véracité de ce lien, qui ne serait qu'un « mythe » dont Aline se servirait pour se visibiliser auprès de ses pairs, et ainsi gagner du prestige :

Julia : ben c'est sûr que c'est un peu un mythe en fait, parce que...

Chiara : ouais, elle, elle dit que ça fait, genre depuis le berceau qu'ils se connaissent

Julia : ouais depuis le berceau qu'ils se connaissent et pis que c'est son meilleur ami, mais disons il est jamais allé, il est allé je crois une fois chez elle. C'est tout. C'est un peu, enfin elle a... je sais pas. Mais disons elle lui dit tout et...

Chiara : ouais enfin Aline elle veut bien se montrer en disant que, ouais « j'ai un meilleur ami, j'ai ci et ça ».

Julia : ouais. Mais disons oui, ils sont plutôt proches.

Dans le discours réprobateur de Julia et de Chiara, Aline entretient ce « mythe » d'une amitié avec Paul, dans le but de se rendre visible et donc de gagner de la popularité. Elles ne lui attribuent pas de validité, arguant qu'il repose davantage sur des paroles que sur des faits : « elle veut bien se montrer en disant que, ouais, "j'ai un meilleur ami, j'ai ci j'ai ça" ». Julia et Chiara relatent les fondements de ce « mythe », organisé autour de la trame du « berceau », mais ne lui accordent pas de crédit parce qu'elles pensent savoir qu'ils ne sont que très rarement allés l'un chez l'autre. Ainsi, ces récits narratifs construits autour des liens d'amitié sont repérés par les pairs et font l'objet d'une évaluation. Si l'on revient à l'article posté par Julia sur l'après-midi passée en compagnie de Jérôme, on remarque qu'elle ne fait pas l'économie des détails attestant de cette validité. Chaque lieu où ils se sont rendus est précisé, dont le domicile de Jérôme, et une multitude d'indications se référant à une intimité que seuls des amis très proches, ou des amants, partagent : « je te vole un caleçon que tu me dédicaces », « on fait une bataille de parfums qui puent ». Finalement, le récit est conclu par la mention de « la prochaine fois on va à la bibliothèque », notifiant par là que leurs rencontres sont régulières et qu'il y aura une « prochaine fois ».

La reconstitution que Julia et Chiara font du discours qu'Aline construit à propos de son amitié avec Paul est révélatrice du processus d'évaluation que les adolescents mettent en place autour des liens tissés dans l'espace relationnel qu'ils occupent. L'utilisation du verbe avoir dans cette reformulation des propos d'Aline : « j'ai un meilleur ami, j'ai ci et ça », montre que l'amitié est perçue comme un attribut, qu'il est précieux de posséder. Dès lors, toute la difficulté est de se rendre visible à travers ces liens de manière positive et socialement acceptée. Le succès de la mise en visibilité dépend du regard accordé par les autres (Honneth, 2005). Il s'agit réellement d'un processus interactif entre un individu et ses pairs, dont l'issue est incertaine. Pour devenir visible, il faut bénéficier d'un espace social à conquérir.

Il faut préciser, pour conclure, que Paul est un ancien petit ami de Chiara, ce qui a sans doute pour conséquence d'exacerber une forme de rivalité entre elle et Aline. Cette remarque est importante dans le cadre de notre réflexion, car occuper l'espace relationnel implique de se positionner dans un espace de liens potentiels, plus ou moins porteurs de prestige. Afficher un lien amical ou amoureux avec Paul représente la

D'amitiés en amours, les processus de socialisation entre pairs adolescents

possibilité de valorisation de soi pour Aline et Chiara, alors que s'afficher avec un garçon comme Yann entraînerait une évaluation collective dépréciative.

3.2.4 L'invisibilité subie ou active

L'objectif de la déconstruction des processus d'attribution du prestige n'est pas de créer des types sociologiques. L'objectif n'est pas non plus de classer les individus du point de vue de leur « niveau » de visibilité, de toute façon non quantifiable. En revanche, il est évident que si certains adolescents sont très visibles dans l'espace social scolaire, d'autres sont invisibles.

Se rendre visible avec succès n'est pas une compétence accessible à tous les adolescents, car cet exercice présuppose une reconnaissance sociale de la légitimité à le faire. Comme nous l'avons vu avec Yann, certains adolescents aimeraient occuper l'espace social de la classe, mais n'ont pas le pouvoir de le faire. D'autres ne cherchent pas à se rendre visibles, et le sont pourtant parfois malgré eux. La visibilité est le résultat d'un processus interactif entre un individu et ses pairs.

Certains adolescents sont complètement invisibles au sein de l'espace social scolaire, sans l'avoir choisi. Lors de l'entretien avec les filles de la classe de Solène (9^e année, filière A, Collège Michel Simon), je cherche à savoir ce que l'entrée au CO a changé pour elles, par rapport à l'école primaire. Joana répond : « les amis ». Barbara renchérit en expliquant qu'elle ne connaissait personne en début d'année, à part Andréa. Solène lui pose alors la main sur l'épaule et l'apostrophe : « et moi ? ». Elle ajoute ensuite : « Elle m'oublie. Il faut croire que je suis transparente dans cette classe. » Cette déclaration provoquera des rires étouffés et moqueurs de ses camarades. En effet, Andréa, Joana et Barbara sont des filles populaires au sein de la classe. Elles occupent l'espace social de la parole tout au long des entretiens collectifs, mixte comme non mixte. Solène au contraire ne prend jamais la parole, ni pour répondre aux questions de l'enquêtrice, ni pour interagir avec ses pairs. Personne ne lui adresse la parole non plus, ni ne prête une quelconque attention à sa présence. Aucune objection ne se fera entendre au qualificatif de « transparente » que Solène s'attribue. Barbara se justifie de manière à souligner la

faiblesse du lien qui les unis : « non mais toi je te connaissais pas bien tu vois, Andréa je la connaissais bien ! », ce qui a pour conséquence d'appuyer la thèse de la transparence.

Sur la scène sociale des blogs, Solène est active mais hors espace relationnel scolaire. Elle possède un blog consacré à sa passion pour les mangas, en particulier pour « Naruto », un manga racontant les périples d'un jeune adolescent de 12 ans qui essaie de gagner la considération des membres de sa communauté. Sur son blog, Solène écrit une fan-fiction à partir du scénario original de « Naruto ». Pour rappel, une fan-fiction est une fiction écrite par un ou une fan d'un produit culturel, que ce soit un manga, un film, un roman, une série télévisée, ou encore un acteur ou une actrice. Les articles écrits par Solène sont ainsi beaucoup lus et commentés, mais uniquement par des individus qu'elle ne connaît pas, c'est-à-dire avec lesquels elle entretient des liens uniquement virtuels, médiatisés par leur goût commun pour ce manga. Aucun de ses camarades d'école ne lit ni ne commente son blog, et aucun ne figure dans la liste de ses « amis ». Les commentaires qu'elle reçoit sont de deux ordres : ils émanent soit de lecteurs de sa fiction, qui en commentent le contenu, soit d'auteurs d'autres fictions, qui lui proposent d'aller lire leur œuvre.

Andréa et Barbara, elles, ne possèdent pas de blog. Pourtant, elles participent toutes deux très activement à la sociabilité virtuelle de la classe. Elles commentent les articles postés par leurs camarades, dont certains les concernent. Bref, elles sont visibles dans l'espace relationnel de la classe, autant physique que virtuel. Alec, qui est un garçon très populaire, a publié un article sur Barbara, comprenant une photo d'elle et la légende suivante :

T est vraiment une fille trop cooooooooooolllll et t est trop belle jtm forrrttt sa fait 9 ans conn se connaît et on se marre trop ensemble jamais je t'oublierai t est vraiment une miss exceptionnel jtm besty je pourrai tj compte sur toi et je serai tj la pour toi besty.⁶⁶

⁶⁶ « Tu es vraiment une fille trop cool et tu es trop belle je t'aime fort, ça fait neuf ans qu'on se connaît et qu'on se marre trop ensemble, jamais je ne t'oublierais tu es vraiment une miss exceptionnelle je t'aime besty (meilleure amie) je pourrai toujours compte sur toi et je serai toujours là pour toi besty ».

Le fait qu'Alec consacre et publie un article sur Barbara la rend visible et lui permet d'occuper l'espace relationnel de la classe. Andréa, à son tour, va participer à ce processus de visibilisation en commentant l'article en question :

andréééa, Posté le lundi 02 février 2009 12:00

ohhh ma ptit mOoiittiiiiieWwW

ch t aiiime trOP

merciii d etre la pour mOi

trOp de boN Moment passer ensemble

ch t aiiime change pas !

bsXxXxXx.⁶⁷

Si Andréa ne possède pas de blog, cela ne l'empêche pas de se rendre visible sur cette scène sociale, et d'occuper l'espace relationnel de la classe en affichant l'amitié qui la lie à Barbara. En effet, il n'est pas nécessaire de posséder un compte sur Skyblog pour pouvoir y poster des commentaires. Barbara, qui n'en possède pas non plus, est présente et visible sur cette scène sociale virtuelle grâce aux articles que ses camarades postent sur elle. Elle les lit et les commente. Aujourd'hui, l'accès à Internet est tellement facilité qu'un adolescent trouvera toujours une façon d'y être actif s'il le souhaite, que ce soit par le biais des téléphones portables, à l'école ou chez les copains.⁶⁸ En revanche, entretenir un blog n'est nullement une garantie de visibilité dans l'espace social scolaire. Solène jouit de la considération de pairs qui apprécient sa faculté à écrire une fiction autour de l'histoire du manga « Naruto ». Elle trouve donc bien sur cette plateforme une reconnaissance sociale et une visibilité. Mais ces ressources ne sont pas du tout valorisées dans l'espace relationnel scolaire et ne sont pas gage de sociabilité. Par conséquent, si cette pratique individualisée sur Internet lui permet de gagner une forme d'autonomie et de liberté vis-à-vis des contraintes de la sociabilité scolaire, elle ne lui permet pas d'être moins « transparente » aux yeux de ses camarades de classe.

Les adolescents ne souhaitent pas tous être visibles dans l'espace social scolaire, du moins ils ne cherchent pas tous à l'être. Ainsi, beaucoup d'adolescents sont activement

⁶⁷ « Oh ma petite moitié je t'aime trop merci d'être là pour moi, trop de bons moments passés ensemble je t'aime ne change pas ! »

⁶⁸ Si elles n'ont pas de blog, elles sont toutes deux actives sur MSN, et sont par conséquent connectées aux échanges virtuels ayant lieu entre camarades de classe.

invisibles. Ils ne prennent pas du tout la parole lors des entretiens, ni pour répondre aux questions de l'enquêtrice, ni pour parler avec leurs voisins. Ils ne participent pas non plus à la sociabilité virtuelle de la classe. En camps, ils marchent seuls en promenade, ou toujours en binôme, et discutent avec les accompagnants plutôt qu'avec leurs pairs. Ces élèves évoluent en quelque sorte en marge de la sociabilité scolaire, n'y participant pas ou peu. Le rôle qu'ils jouent dans les processus d'attribution du prestige est par conséquent faible. Les adolescents non-visibles ne sont pas pour autant déconsidérés ou victimisés par leurs pairs. En effet, contrairement aux adolescents qui se rendent visibles à mauvais escient, c'est-à-dire d'une manière considérée comme illégitime par les leaders, ceux qui restent dans leur coin ne dérangent pas les élèves populaires.

3.3 Etre conforme aux impératifs du groupe

Pour jouir d'un statut social prestigieux auprès de ses pairs, l'adolescent doit être conforme aux critères d'évaluation positive en vigueur au sein du groupe, ici en l'occurrence dans l'espace social de la classe, puis plus largement de l'école. Il nous faut insister sur cette limitation à un contexte social spécifique, car les normes entourant la juste attitude adolescente diffèrent d'une classe à l'autre, et d'une école à l'autre : « On aurait du mal à saisir la mécanique de la stigmatisation sans examiner de plus près l'idée que se fait une personne de la position de son groupe. (...) La participation à la supériorité d'un groupe et à son charisme collectif est, pour ainsi dire, la récompense de la soumission aux normes spécifiques de ce groupe » (Elias, 1997 : 38). Ceci est vrai, notamment, des références culturelles juvéniles. Le rap, par exemple, ainsi que le style « racaille », est largement dévalorisé dans le collège Paul Klee, dont les élèves sont majoritairement issus de famille cadres. Dans le collège Jean Tinguely, d'inscription sociale beaucoup plus populaire, le rap ne fait pas l'objet d'un discours dépréciatif et est au contraire souvent cité comme genre de référence, alors que la diffusion d'un morceau de chanson actuelle est presque vécu par certains comme une atteinte personnelle. Lors du lancement du clip de Renan Luce, Milan (7^e C) s'exclame : « Oh noooooon, mais Madame il faut que du rap ici ! », et Gabriele d'enchaîner : « c'est trop de la chiasse ».

Cette manière de se positionner vis-à-vis d'un style de musique apprécié ou déprécié rejoint les propos d'H. Glevarec et de M. Pinet : « S'il (*le style*) est devenu un principe pertinent de perception mutuelle des adolescents, c'est sans doute l'indice d'une double évolution. C'est le signe, d'une part, de la différenciation au sein d'une tranche d'âge, aussi peut-être d'une génération ; d'autre part, de la visibilité qu'a acquise cette différenciation, à savoir la visibilité d'une partie des productions et des goûts des enfants issus des milieux populaires ou des classes moyennes » (2003 : 331). Un style recouvre en effet, dans la bouche des adolescents, un genre musical, une manière de s'habiller, mais aussi deux modes de positionnement : générationnel et de classe. Un style sera jugé conforme dans tel établissement scolaire ou tel groupe de pairs, alors qu'il sera considéré comme déviant dans tel autre. La réaction de Milan est de ce point de vue caractéristique : « ici » le style véhiculé par Renan Luce n'a tout simplement pas sa place.

La démarche entreprise ici n'est pas de répertorier les différents styles qui composent la culture juvénile, mais de dégager par quels processus la conformité est définie et imposée entre pairs. La « maîtrise des conventions » (Metton-Gayon, 2009 : 110) est une compétence nécessaire à l'adolescent pour s'attirer la considération des pairs, mais qui n'est pas suffisante. En effet, les négociations entourant la construction et la délimitation des normes sont le fruit de mécanismes de régulation sociale, par lesquels des leaders sont désignés par leurs pairs comme des modèles, puis investis du pouvoir de distinguer les adolescents conformes des adolescents non conformes. Ce sont ces processus que nous allons suivre, selon deux catégories d'évaluation qui sont particulièrement significatives à l'adolescence : la conformité dans la gestion de l'apparence physique et la conformité de l'affiliation à un style musical. Pour que le travail de représentation (Goffman 1973), individuel ou en équipe, soit cohérent, il faut que l'une et l'autre soit maîtrisée.

Un troisième critère d'appréciation entre en jeu dans ces processus de hiérarchisation : la conformité au genre, c'est-à-dire à une « manière spécifique d'apparaître, d'agir, de sentir liée à une classe sexuelle » (Goffman, 2002 : 47). Les pairs expriment des attentes précises vis-à-vis des rôles conformes au genre masculin et au genre féminin. Il y a une étroite corrélation entre la gestion de son capital physique et la gestion de la présentation de soi sexuée. Les caractéristiques physiques telles que le fait d'être grand,

musclé, fine, blonde, etc., se combinent avec les signes de l'appartenance au genre féminin ou masculin. Ainsi, le capital physique d'un adolescent ne sera évalué positivement par ses pairs que s'il l'active socialement de manière conforme au genre. Un très beau garçon qui n'est pas à l'aise dans son corps et ne reflète pas l'assurance masculine attendue ne sera pas considéré conforme par ses pairs. De la même manière, il y a une étroite corrélation entre la conformité au genre et l'affiliation à un style musical. Un garçon, bien que très beau et très sportif, sera considéré comme déviant s'il est seul de sa classe à apprécier le rock, un style qualifié « d'homosexuel » par les garçons leaders de la classe.⁶⁹ On peut établir une triangulation entre ces trois catégories d'évaluation et de classification des adolescents entre eux : la conformité physique, au genre et au style musical. Chacune joue un rôle dans le processus qui conduit au leadership, dont nous allons maintenant suivre le fil.

3.3.1 La désignation d'un idéal...

Dans notre volonté de comprendre les ressorts du leadership adolescent, nous allons explorer les mécanismes menant à la désignation d'un physique idéal, qui servira parfois de modèle aux pairs l'ayant ainsi qualifié. Puis, nous verrons comment cette ressource permet à l'acteur de jouer un rôle d'expert en gestion du capital physique auprès de ses pairs.

L'apparence physique a un rôle important dans l'attribution d'un statut social prestigieux. Les adolescents se classent les uns les autres en fonction de la manière dont cette apparence physique est gérée par l'individu, et interprétée par ses pairs. Ce qui va être considéré comme conforme, voir comme un modèle à admirer et à suivre, est le résultat de la rencontre entre des attributs physiques, une manière de les mettre en scène socialement, et la réception que feront les pairs de cette présentation de soi (Goffman, 1973).

⁶⁹ Voir chapitre 4, titre 4.2.4, « Le "style homosexuel" ».

3.3.1.1 ...féminin

Ania est une jeune fille très mince, aux cheveux blonds méchés. Elle a un petit nez en trompette, des traits lisses et doux. Son blog regorge de références et de compliments vis-à-vis de son apparence physique. Comme nous l'avons expliqué dans le deuxième chapitre, la popularité d'un adolescent se mesure notamment au nombre et à la qualité, des commentaires reçus sur Skyblog. Un adolescent populaire reçoit beaucoup de commentaires personnalisés, qui contiennent de multiples tentatives soit d'approches, soit de rapprochement. Ces tentatives sont engagées par la formulation de compliments, l'expression d'un attachement ou d'une forte admiration. De telles expressions peuvent être qualifiées de signes de déférence, au sens de E. Goffman : « Par le mot déférence, je désigne un composant symbolique de l'activité humaine dont la fonction est d'exprimer dans les règles à un bénéficiaire l'appréciation portée sur lui, ou sur quelque chose dont il est le symbole, l'extension ou l'agent » (1974 : 50-51). En effet, sur les blogs, la manière de transmettre l'appréciation que l'on porte à un camarade est fortement régulée. La formule consacrée pour témoigner de sa considération est : « change pas ». En disant « change pas », l'adolescent signifie à son interlocuteur qu'il satisfait entièrement aux normes de la conformité et que ses pairs l'acceptent tel quel, sans rien à « changer ». Le blog d'Ania reçoit un nombre très important de commentaires élogieux, qui vantent ses qualités physique et qui contiennent cette formule :

XX-Princesssguesita-XX, Posté le 03 novembre 2008 18:53

Coucou && apar ca jte trouve trop gentille, trop Adorable !! Superee

Jolie !!

Srx Change Pas

Bisoux je t'Adore !⁷⁰

Ce commentaire peut faire l'objet d'un découpage en trois parties. La première est composée des compliments introductifs, sur la personnalité et le physique d'Ania. Deuxièmement, la formule « change pas », précédée de l'abréviation « srx » (sérieux), a pour fonction d'entériner ces compliments et de prouver la bonne foi de l'auteur, qui insiste sur le sérieux de sa considération. La troisième et dernière partie du commentaire est l'expression de sentiments amicaux : « je t'adore », qui est rendue

⁷⁰ « Coucou. Hey à part ça, je te trouve trop gentille, trop adorable !! Super jolie !! Sérieux change pas ! Bisou je t'adore ! »

légitime par les précédentes formules. Des commentaires comme celui-ci se lisent par dizaines sur le blog d'Ania. Les adolescents lui disent qu'elle est « trop belle », « mignonne », « chou », « adorable », « parfaite » et la complimentent sur le choix et la qualité des photos qu'elle met en ligne. Ce faisant, ils reconnaissent son apparence physique comme conforme, voir idéale puisque « parfaite ».

Ania est souvent au cœur de rivalité entre filles, qui la désignent parfois explicitement comme un modèle à suivre, et qui se disputent ses faveurs. Être amie avec Ania représente un enjeu, suscite des convoitises et devient parfois un outil de positionnement lors de conflits entre filles. Sur le blog de Safia, qui est dans la même classe qu'elle, on peut lire un commentaire posté par Tina, qui règle ses comptes avec Audrey. Ce genre de communication par interposition d'intermédiaire est fréquent sur les blogs. Tina, qui est très fâchée contre Audrey pour une raison que l'on ignore, la qualifie de « soi-disant amie d'enfance » et décide de livrer tout ce que cette dernière lui confiait dans leur intimité amicale :

Tina, posté le lundi 27 octobre 2008 18:55

Aha aha ha Audrey

ta besoin detr a la mode et de copier les habit de Ania come tu mdi pr etre conu!!

bon mm si tarrete ps dme dire que Ania elle fs tp chier psk ell fs tp sa putee a lecole (come elle sabit)...

tp marent! mdr

srx arrete t gaminerie a faire semblant de parler ak Ania pr savoir plus dinfo et tt...

(osi d info sur tn ex. Ania)

meme si taime sn ex.. là

tsais Ania elle est plus chou ak sn ga ktoii...

breff...⁷¹

⁷¹ « Ah ah ah Audrey. T'as besoin d'être à la mode et de copier les habits d'Ania comme tu me dis pour être connue ! Bon, même si tu me dis qu'Ania elle te fait trop chier parce que elle fait trop sa pute à l'école (comme elle s'habille). Trop marrant, mort de rire ! Sérieux arrêtes tes gamineries à faire semblant de parler à Ania pour avoir plus d'infos et tout... (aussi des infos sur ton ex Ania). Même si tu aimes son ex là... tu sais, Ania elle est plus chou avec son gars que toi... »

Dans ce commentaire vengeur, Tina affirme qu'Andrey éprouve de la jalousie envers Ania, qu'elle accuse de « faire sa pute » mais dont elle essaie de « copier » la manière de s'habiller afin d'être « connue » donc populaire. Elle lui envierait également son ex petit copain, dont elle serait secrètement amoureuse et sur lequel elle essaierait de glaner des informations, sous le couvert d'un faux intérêt porté à l'amitié d'Ania. Le fait d'employer à deux reprises la formule « tu me dis » est un moyen pour Tina d'apporter du crédit à ses propos, en les présentant comme une simple reformulation des confidences que lui aurait faites Audrey : elle ne fait que reporter ce que lui a livré son ancienne « amie d'enfance ». On remarque que, par l'intermédiaire du blog de Safia, c'est bien à Ania que Tina s'adresse, la prenant directement à partie : « aussi des infos sur ton ex, Ania ». Ainsi, Tina vise à briser la considération qu'Ania a d'Audrey, dans l'espoir que cette dernière soit exclue par Ania et ses amis. Elle en profite, au passage, pour valoriser Ania en affirmant qu'elle « est plus chou avec son gars » qu'Audrey avec le sien. Tous les éléments du message vont dans le sens d'une rupture avec Audrey, et d'un rapprochement avec Ania, à qui elle apporte la preuve de sa fidélité en révélant les calomnies dont elle est l'objet.

Le fait de publier ce texte sur le blog de Safia est un moyen de s'assurer qu'il sera validé et visible pour tous les pairs connectés. En effet, s'il avait été posté sur le blog d'Ania ou d'Audrey, ni l'une ni l'autre ne l'auraient publié. En effet, chaque commentaire reçu est lu par le propriétaire du blog, qui choisit ensuite de le mettre en ligne ou non. Safia, qui n'est pas directement impliquée dans ce conflit, choisit de le publier pour qu'il puisse remplir sa fonction de commentaire, à savoir susciter des réactions.

Certains adolescents sont ainsi investis d'un rôle de modèle quant à la gestion de l'apparence physique. Les pairs qui participent à cette désignation sociale légitiment leur savoir-faire et leur savoir-être social comme une expertise. Les adolescents qui représentent un idéal physique pour leurs pairs peuvent leur servir de « coach ». Par l'intermédiaire des blogs, des filles, majoritairement, sollicitent explicitement des conseils auprès des filles populaires, afin d'améliorer leur propre apparence. C'est par conséquent l'occasion pour celles-ci de livrer leurs petits secrets de beauté. Elles le font en toute transparence, comme des professionnelles. La grande sœur de Julia, Salomé, est constamment complimentée sur son physique sur l'espace des commentaires de son blog. Une jeune fille lui demande « comment elle fait » pour être mince et cherche à

connaître son « secret ». Salomé lui répond en détails, ne cachant pas les efforts fournis pour obtenir des résultats aussi satisfaisants :

Salomé, Posté le dimanche 28 mai 2008 19:14

pr répondre a ta question je fai de lathlétisme et je mange pas gras sa donne de la cellulite et je mange pas sucré pcq⁷² sa donne des boutons. et petit détail je mange jamais (tres tres tres rarement) de la viande ou du poisson. je mange au moins 5 FRUITS par jour et je mange a midi et le soir des LÉGUMES qui remplisse genre plus de la moitié de mon assiete. je fume pas.

LOL je mets du mascara waterproof brun ou noir, jattends que sa seche, j'utilise mon recourbe-cils et des fois apres jmets du crayon sous l'oeuil...voila mdr⁷³

Certaines adolescentes, comme Ania ou Salomé, endossent un rôle d'experte de l'apparence physique et, par extension, d'experte de la conformité aux impératifs de l'idéal féminin, en l'occurrence ici : être mince, musclée, bien maquillée et adopter une bonne hygiène de vie.

3.3.1.2 ...masculin

Lors des entretiens collectifs, Ania (8^e A, Collège Jean Tinguely) est l'élève de sa classe qui émet le plus de jugements sur l'apparence des protagonistes des clips, avec un aplomb de spécialiste. Lorsque nous parlons de la vidéo du groupe BB Brunes, son jugement est sans appel, les filles : « elles sont toutes moches, les trois », et les garçons : « ils sont moches ». Cette remarque informe sur le caractère asexué des contraintes liées à la conformité physique. Les garçons doivent être, au même titre que les filles, physiquement conformes aux critères élaborés entre pairs.

a. Le « play-boy » sportif

Comme Ania ou Salomé, Michael (8^e B, Collège Michel Simon) reçoit sur son blog des centaines de commentaires d'admiratrices, qui le complimentent sur son apparence physique. Elles lui attribuent des qualificatifs tels que : « beau gosse », « mignon »,

⁷² « parce que »

⁷³ « mort de rire »

« chou », « magnifique ». Son copain Ali fait également référence à ce rôle de beau garçon et reconnaît sa capacité à séduire les filles en le qualifiant de « play-boy » sur un de ses commentaires, avec la mention : « srx change pas. » Michael s'est également inscrit sur un autre blog, intitulé « beau-et-belle-goss », qui est une plateforme sur laquelle n'importe quel garçon ou fille peut poster un article comprenant une photo les représentant ainsi qu'une fiche signalétique comprenant des rubriques standardisées : prénom, surnom, âge, lieu de résidence, statut amoureux (« pris » ou « célib' »), présence ou non d'un piercing, style vestimentaire, adresse MSN. Ensuite, les visiteurs de ce blog sont invités à commenter les profils et à les noter. Ce sont surtout ses amis qui votent pour Michael, filles comme garçons. Kevin, un camarade de classe, lui poste : « je vote pour toi couz¹⁷⁴ ». La conformité physique de Michael fait donc l'objet d'un travail de reconnaissance sociale actif de la part de ses pairs. Etre conforme physiquement, c'est pouvoir se positionner favorablement sur le marché amoureux (Juhem, 1995).

En plus de jouer la carte du « play-boy », Michael se présente comme un sportif accompli. Il a confié, lors d'une promenade effectuée en camp, vouloir devenir joueur de football professionnel. La photo qu'il a choisie pour le profil de son blog est un cliché du footballeur Ronaldo, auquel il s'identifie (il porte la même coupe de cheveux). Comme D. Eder (1987) ainsi que P. et P. Adler (1998) l'ont démontré aux Etats-Unis, la pratique sportive de bon niveau est un critère d'évaluation positive en ce qui concerne le statut social masculin. Le sport comme gage de virilité, et donc de conformité physique masculine, est un constat qui se vérifie dans toutes les couches socioéconomiques. Ainsi Thibault (9^e A, Collège Paul Klee), joue au hockey sur glace à un bon niveau cantonal, ce qui contribue à son succès auprès des filles. Lors de l'entretien effectué à deux, Chiara et Julia vantent ses mérites et exploits sportifs, sans cacher leur admiration. Pour autant, la satisfaction au critère de conformité physique n'est pas non plus une garantie de popularité auprès des pairs. Il s'agit d'une condition nécessaire mais non suffisante. Gregory, qui est un excellent boxeur, est exclu collectivement par les membres de sa classe, selon des logiques que nous découvrirons au point 3.4.3, qui traitera des adolescents désignés comme n'ayant « pas d'ami » et perçus comme des intrus.

⁷⁴ « cousin ».

L'idéal masculin adolescent conjugue donc des aptitudes physiques et une certaine attention portée à son apparence, parfois proche de ce qui aurait été considéré comme du maniérisme il y a quelques décennies. En effet, Thibault, le séducteur de la classe, est également le plus coquet. Il est toujours coiffé avec soin, porte un caleçon apparent, toujours en soie, et s'habille de pulls et de polos très ajustés. Michael, lui aussi, accorde un soin particulier à son apparence et ne s'en cache pas. Lors d'une conversation informelle entretenue en camp, il confie sans détour s'appliquer différentes crèmes sur la peau et s'épiler. Sur son blog, il poste une photo en gros plan de sa nuque, sur laquelle un dessin a été savamment réalisé au rasoir. Clairement, le fait d'être attentif à son apparence physique n'est pas en porte-à-faux avec la représentation conforme de la masculinité. En revanche, ce soin porté au corps doit impérativement s'accompagner de la manifestation d'une force virile. Luana et Aalya, (7^e C, Collège Jean Tinguely), ne prennent pas de détour pour affirmer la primauté de l'apparence physique dans le choix d'un partenaire amoureux :

Luana : moi c'est le physique qui est le plus important.

Aalya : voilà, moi aussi.

Luana : Moi c'est la beauté mais après on s'en fiche de tout ! En fait moi je veux que mon mec il soit beau, qu'il soit... qu'il soit baraqué !

Pour Luana, un garçon « beau » est un garçon « baraqué ». la beauté masculine s'accompagne de signes visibles de sa force physique. En effet, comme l'a souligné P. Duret, les garçons « qui sont jugés les moins virils sont également perçus comme les moins beaux. La fragilité que traduit certains corps semble incompatible aussi bien avec la beauté qu'avec la virilité (...) » (1999 : 91).

b. Etre « macho mais pas trop »

Nous pouvons explorer un aspect de la conformité masculine dont le pendant féminin fait défaut dans nos données. En effet, les filles expriment clairement, que ce soit en entretiens ou sur leurs blogs, quelles sont leurs attentes vis-à-vis des rôles masculins. Ces attentes concilient conformité physique et conformité au genre, c'est-à-dire *quelle est l'apparence physique idéale et quel est le comportement idéal* d'un garçon. En revanche, les garçons sont beaucoup moins prolixes en la matière. Les garçons leaders, comme Michael, disent qu'une fille se doit d'être « belle » pour les séduire. Mais outre ce

qualificatif, et d'autre très généraux comme « la gentillesse », il est difficile de récolter des discours sur l'idéal féminin. Cependant, il nous semble plus intéressant, car plus rare, de pouvoir analyser et comprendre les attentes féminines, que l'inverse. En effet, les adolescentes exigent de leur partenaire à la fois une apparence soignée et une forme de « machisme », aux délimitations que nous allons explorer ici.

La notion de « macho » n'est pas du tout inconciliable avec le soin apporté à la beauté. Bien au contraire, savoir bien se vêtir, se coiffer et entretenir son corps est un signe de confiance en soi et d'assurance. Au cours de l'entretien mixte, Ania déclare aimer les garçons « machos, mais pas trop ». Sa conception du macho est celle d'un garçon « qui s'occupe de lui » et « qui se trouve bien ». Cette figure est donc liée à une manière de prendre soin de son apparence physique, mais aussi de développer une certaine confiance en soi :

Ania : ben, qu'est bien dans sa peau et tout, je sais pas.

Nour : ben oui, mais je sais pas, macho c'est genre trop sûr de lui...

Ania : non !

Nour : il le dit devant tout le monde que c'est le plus beau, je sais pas c'est trop.

Nour partage cette représentation du macho comme d'un individu qui possède de l'assurance, mais elle a intégré la dimension négative de ce qualificatif et ajoute que « c'est trop ». Elle considère que cette assurance est source de vantardise et que le macho a tendance à afficher son capital physique de façon trop ostentatoire : « il le dit devant tout le monde que c'est le plus beau ».

Nour et Ania apparentent le machisme à une forte confiance en soi et en son potentiel de séducteur. Etre macho, c'est se sentir « beau », se présenter aux autres comme « beau » et puiser dans cette qualité la confiance en soi qui permet d'être sociable. Ce constat est intéressant car traditionnellement, c'est la femme et non l'homme qui tire profit de son capital physique, comme le dit F. de Singly : « la beauté est un attribut féminin » (1987 : 31). Ainsi, dans le système matrimonial décrit par cet auteur dans les années 80, « la désirabilité du capital esthétique féminin est plus élevée que celle du capital esthétique masculin » (*ibidem* : 32). En résumé, alors que les hommes veulent des femmes « belles », les femmes veulent des hommes « riches ». Si notre population est constituée

d'adolescents et non de jeunes adultes candidats au mariage, il n'empêche que les filles entament leur vie sentimentale avec un désir fort de trouver un garçon physiquement attractif. La beauté est la première qualité qu'elles citent en entretien, au même titre que les garçons. Entre pairs adolescents, si « la beauté de la femme irradie son compagnon » (*ibidem* : 32), l'inverse se vérifie également. Le fait qu'Ania sorte avec un garçon, Pablo, que beaucoup de filles trouvent très beau, a sans conteste augmenté sa propre côte de popularité. Le « système de la cour », décrit par E. Goffman dans les années 70, s'en trouve pareillement modifié. Le rôle masculin comprend toujours la contrainte de savoir faire preuve d'une force physique supérieure à celle d'une fille, mais l'affirmation : « l'affaire de l'homme est d'être attiré et celle de la femme d'attirer (2002 : 66) » est aujourd'hui désuète, car l'obligation « d'attirer » les membres de l'autre sexe est clairement réciproque.

Cependant, si les filles attendent que les garçons prennent soin de leur apparence physique, elles attendent conjointement qu'ils jouent un rôle de dominant au sein du couple. Le « macho » devient alors la figure du protecteur, de celui qui maîtrise ses émotions et prend les décisions pour deux. Lorsque Julia dresse le portrait du garçon idéal, il est « fort et viril », il « contrôle la situation » et il « est là pour nous protéger ». Les adolescentes insistent souvent sur l'importance de la répartition des rôles sexués afin d'éviter toute confusion des genres. Sabrina (8^e B, Collège Michel Simon) préfère les « machos » car ils la rassurent quant à leur orientation sexuelle :

Sabrina : macho j'aime bien, parce que ça fait quand même... j'aime bien quand même quand ils font bien les gars, et tout, enfin je veux dire... parce qu'il y en a qui sont tellement doux qu'après on dirait qu'ils sont pds!

Le faux pas viril peut être de deux natures, l'une et l'autre étant finalement liées. En se montrant trop « sensible » ou trop « doux », le garçon sème le doute quant à son hétérosexualité : « moi je dirais qu'il est gay ! » clame Julia. En se montrant trop prévenant, il sème le doute quant à sa force de caractère. Les adolescentes attendent d'un garçon qu'il sache « s'imposer » au sein du couple. Lors de l'entretien mixte, Audrey et Amélie (8^e A, Collège Jean Tinguely) décrivent le garçon « romantique » comme particulièrement indésirable car qualifié de « collant » et de « chiant ». Également en entretien mixte, Sabrina et Tiffany (8^e B, Collège Michel Simon) singent des garçons à la

voix suraigüe, ne cessant de les presser de questions pour connaître leurs désirs et leurs envies : «Tu veux quoi? Tu veux qu'on mange où? Tu veux que je te fasse quoi ? » Le rôle de l'amoureux transi est à proscrire car son amour lui fait perdre son pouvoir décisionnel :

Tiffany : non mais y a des gars aussi heu...

Michael : putain...

Tiffany : ... ils s'accrochent trop.

Sabrina : genre tout comme toi et tout.

Tiffany : hein?

Sabrina : tu sais ils prennent tout le temps le même avis que la fille.

Tiffany : ouais. Genre : « si tu veux ok on fait ça... » non! Si tu veux pas on fait pas!

Etre conforme aux normes de la masculinité, pour un garçon, conjugue une apparence physique belle et soignée avec un comportement conforme à « l'ordre du genre » tel qu'il a été défini par I. Clair, c'est-à-dire reposant sur « la distinction entre le masculin et le féminin » ainsi que sur la « hiérarchisation des deux ». Les individus sont ainsi « soumis à une double obligation sociale : appartenir de façon visible à une catégorie bien précise ("hommes" ou "femme"), appartenance qui les place dans une position dominante (pour les hommes) ou dominée (pour les femmes) » (2008 : 30). Michael par exemple, revendique sans cesse un statut dominant dans ses relations amoureuses. Lorsque sa petite amie reçoit sur son blog un commentaire qu'il trouve un peu trop élogieux sur son blog, Michael poste, immédiatement après, le commentaire suivant : « ouais elle est trop belle, mais elle est à moi, donc... ». Il parle de sa petite amie comme d'une propriété et tient à défendre publiquement son accès exclusif à ses faveurs. En entretien avec ses camarades masculins, il défend continuellement une position de mâle dominant :

Claire : mais est-ce que vous aimeriez qu'une fille fasse le premier pas par exemple ?

Ali : ouais.

Alexandre : ouais.

Michael : pour moi ça revient au même... non, je préfère dominer.

Nous verrons que les impératifs liés à « l'ordre du genre » n'empêchent pas les garçons de se montrer très sentimentaux et romantiques, notamment comme nous l'avons introduit au chapitre 2, sur les sites de réseaux sociaux. Cependant, l'expression de cette sentimentalité doit être le produit d'une conquête féminine pour être socialement acceptée et valorisée. Le garçon ne doit pas être sensible *per se*, mais peut se laisser toucher par un être spécial, avec lequel il va pouvoir tisser un lien unique et qui fera office de révélateur identitaire (cette problématique sera abordée au chapitre 5).

3.3.2 Le leader comme porte-parole légitime de la classe

Les membres d'une classe d'école forment une « équipe » au sens de Goffman (1973), c'est-à-dire un « ensemble de personne coopérant à la mise en scène d'une routine particulière » (*ibidem* : 81). Même si les élèves constituant une classe ne se sont pas choisis, ils forment ensemble une unité qui existe en tant que telle : la classe 809 B ou la classe 807 A, qui a une réputation auprès du corps enseignant et auprès des autres classes de l'établissement. En son sein, certains de ses membres sont plus connus que d'autres. On dira que « c'est la classe de X » ou « c'est la classe de Y ». Au sein de chaque classe se forment des sous-groupes d'individus, par affinités. Ces sous-groupes réalisent également un travail de représentation en équipe, que ce soit dans l'enceinte physique scolaire ou sur l'espace des blogs. Chacune de ces équipes comprend un ou plusieurs leaders, en ce sens « qu'un des participants a le droit de diriger et de contrôler la progression de l'action dramatique » (*ibidem* : 96). De fait, il faut à l'équipe un représentant légitime, qui joue un rôle de porte-parole. Il sera le garant du bon déroulement de la représentation. Ainsi, on constate que dans une classe d'adolescents, « un membre de l'équipe est mis en vedette, au premier rang, au centre de l'attention » (*ibidem* : 98-99). Cette attention focalisée sur lui permet au porte-parole du groupe de jouer un rôle de leader dans sa classe, c'est-à-dire d'imposer sa parole avec autorité.

Chaque classe possède un univers de références culturelles dominant, c'est-à-dire un style auquel les élèves les plus populaires s'identifient et qu'ils imposent comme légitime. A la fin de la diffusion du clip du rappeur La Fouine, lors de l'entretien mixte, je demande à la classe de 8^e A du Collège Jean Tinguely, ce qu'ils en ont pensé. Ania répond,

la première : « c'est le genre de musique qu'on écoute. » De fait, elle se pose directement en porte-parole du groupe en s'exprimant au nom de l'ensemble de ses camarades : « on écoute ». Plus précisément, elle joue le rôle de garante du style qu'elle considère comme culturellement légitime et ne tient pas compte des goûts individuels de chaque membre de sa classe. Si un camarade n'« écoute » pas ce genre musical, qu'il en écoute un qui n'est pas conforme, selon les critères défendus par Ania, et n'a dès lors pas le droit de s'exprimer publiquement.

Le prestige social dont jouit Ania lui permet de se positionner de manière autoritaire au sein de sa classe. De fait, son opinion fait autorité. Elle n'aime pas du tout le look des personnages du clip de BB Brunes, évoluant dans un décor noir et blanc inspiré d'un univers stylistique plutôt rock. Les garçons ont les cheveux ébouriffés et portent des bottes de type Santiags. Ils sont vêtus de manière très ajustée, avec des chemises et des blazers prêts du corps, des jeans "slim", c'est-à-dire moulants. Le chanteur porte des bretelles. Le personnage féminin principal affiche, quant à elle, un pull et un blouson en cuir au contraire très larges. Ce style vestimentaire est à l'opposé du style rn'b, plébiscité par Ania. En effet, le rn'b, comme le rap, mettent en scène des corps féminins visibles, moulés dans des vêtements qui en dévoilent les formes. Les hommes au contraire, portent des pantalons et des t-shirts excessivement lâches. Le style du clip des BB Brunes propose par conséquent une esthétique allant à l'encontre de cet univers. Ania elle-même est toujours vêtue de pantalons et de pulls très ajustés, et son petit ami, Pablo, porte des pantalons larges. Selon son jugement, le style proposé dans le clip des BB Brunes est si peu conforme qu'il n'en mérite par même pas l'appellation :

Enquêtrice : mais comment vous appelleriez le look qu'elles ont ?

Ania : pas de style ! Pas de style !

Amélie : en fait ça me fait un peu penser aux années quatre-vingt, enfin je sais pas trop comment dire...

Emilie : ouais.

Ania : pas de style !

Amélie : je sais pas...

Dans cet extrait, Ania impose son point de vue comme allant de soi. Au contraire d'Amélie qui est sur un mode de négociation, elle s'exprime de manière très tranchée et

refuse d'accorder la moindre crédibilité au style représenté dans le clip. Même si tous ne partagent pas son opinion, la parole du leader s'impose publiquement. Amélie et Ania sont assises l'une à côté de l'autre pendant l'entretien entre filles. Si ce sont elles deux qui prennent - et de loin -, le plus la parole au sein du groupe, on constate qu'Amélie parle davantage qu'Ania. En revanche, toute son attention est focalisée sur sa copine, cherchant sans cesse son approbation par le regard, ou faisant pointer une note interrogative à ses propos. Lorsque les deux amies sont en désaccord, c'est toujours Amélie qui se range à l'opinion d'Ania.

Celui ou celle qui joue le rôle de porte-parole du groupe joue également en son sein un rôle de censeur. Lors de l'entretien mixte, Ania censure systématiquement l'expression de goûts culturels et de pratiques médiatiques masculines. Lorsque Enzo entreprend de citer une série qu'elle n'apprécie pas, dont le héros est un jeune garçon, Ania sanctionne cette tentative avec force soupirs et yeux levés au ciel :

Claire : pis il y a des séries aussi que vous regardez ?

Ania : Les Frères Scott !

Enzo *lève la main* : Tout le monde déteste Chris !

Ania *lève à nouveau les yeux au ciel* : ça c'est à midi, c'est trop nul !

Bien qu'elle tienne à affirmer son dédain vis-à-vis de cette série, destinée à un public masculin, Ania précise tout de même qu'elle est programmée « à midi », ce qui est une manière de montrer qu'elle a une parfaite connaissance du monde médiatique adolescent. Bien que non concernée par cette série, elle est capable de la situer dans le paysage audiovisuel. Les goûts et pratiques médiatiques masculines n'ont aucun crédit à ses yeux, et elle n'hésite pas à faire part de son incompréhension à ses camarades masculins. Lorsque Julien déclare passer des heures devant son ordinateur à jouer aux jeux vidéo, elle lui lance, levant les yeux au ciel : « comment tu peux faire ça ? ».

Celui ou celle qui joue un rôle de porte-parole du groupe n'est pas un leader d'opinion au sens qu'il ne représente pas fatalement la manière « typique » de penser des membres du groupe (Katz et Lazarsfeld : 1966). Il ne remplit pas non plus une fonction de médiateur dans l'échange d'opinions, mais incarne plutôt une référence légitime face aux autres membres, ce qui a pour conséquence de les rendre particulièrement attentifs, voir soumis, à ses prises de positions. Les leaders exercent une véritable autorité sur

leurs pairs. Alors que l'entretien mixte vient de débiter et que j'en explique le déroulement, Safia éclate de rire, suivie de Nour et d'Emilie. Ania les fait taire, donnant une tape à Nour : « arrêtez c'est salaud elle parle ! » Elles arrêtent effectivement immédiatement. Ania obtiendra le silence et l'attention de ses camarades à plusieurs reprises durant l'entretien. De fait, ce sont les leaders qui décident de l'agenda des discussions. Si un sujet ne les intéresse pas, ils le font savoir et y mettent un terme de manière efficace. Par exemple, le film « World of Warcraft » ne lui plaît pas du tout. Ainsi, bien qu'Enzo affirme avoir aimé ce film, il va être dans l'impossibilité de développer son point de vue, stoppé net par Ania : elle soupire, lève les yeux au ciel et déclare, à deux reprises, « c'est trop saoulant ce film ! », puis engage la discussion sur les « films américains », suivie et soutenue par Nour et Safia, avant de conclure : « ça c'est stylé ». Ce faisant, Ania décide de ce qui est conforme d'aimer ou de ne pas aimer. Le fait que les membres de sa classe la considèrent comme investie d'un rôle de porte-parole, ou du moins respectent l'autorité avec laquelle elle endosse ce rôle, la crédite d'un pouvoir de distinguer ce qui est légitime de connaître et de consommer ou pas. Nous allons voir que ce pouvoir exercé par les leaders est étendu aux individus, jugés et désignés socialement conformes ou non.

3.3.3 Prestige social et pouvoir de désignation

En désignant Michael, Thibault, Ania ou Salomé comme des modèles de conformité physique et en les reconnaissant comme des porte-paroles de la classe, leurs camarades les investissent du pouvoir de distinguer ce qui est conforme de ce qui ne l'est pas. Les adolescents qui sont, en quelque sorte, les plus dignes représentants de la conformité juvénile jouissent de la légitimité sociale d'en fixer les contours. Etre conforme constitue à la fois une ressource dans les enjeux de positionnements sociaux entre pairs et un produit de ces enjeux.

Lors de l'entretien à deux, Julia et Chiara (9^e A, Collège Paul Klee) ne tarissent pas d'éloge concernant le capital physique de Thibault, louant ses mérites sportifs. Au contraire, elles tiennent des propos très durs vis-à-vis de l'apparence physique de Yann :

Chiara : c'est qu'il est irritant !

Julia : ouais !

Chiara : ouais il est un peu collant comme ça.

Julia : voilà, un peu genre : grand. Blanc.

(...)

Julia : et pis il a quelque chose... ouais, il a quelque chose un peu de repoussant Yann, enfin avec tout le respect que j'ai pour lui, il a... il a quelque chose un peu de repoussant.

Chiara : ouais.

Julia : il est grand...

Chiara : ouais surtout ses tiques.

Julia : comme ça, il est tout blanc, on dirait qu'il est absent, il a un regard éteint comme ça, il est toujours, je sais pas, en train de se toucher, ouais mais ça m'énerve !

Julia utilise à deux reprises les qualificatifs « grand » et « blanc » pour décrire Yann, sur un ton qui dénote une forme de dégoût. Le ton adopté joue un rôle prépondérant puisque, dans d'autres contextes, ces attributs ne seraient pas dépréciatifs. Au contraire, le fait d'être « grand » est même plutôt socialement valorisé pour un garçon. De fait, Yann n'a pas l'air à l'aise dans son corps. Il n'a pas du tout l'assurance physique de Thibault par exemple, qui marche de façon très décontractée, avec un léger balancement des épaules, menton en l'air. Yann, lui, marche les épaules voutées et tête baissée. Ces observations sont importantes car dans les faits, Yann n'est pas plus mince que Thibault, ni plus grand que Jérôme, un garçon très populaire parmi les filles de la classe. Par conséquent, la conformité physique est avant tout une question d'assurance, de gestion du corps et de réaction de la part des pairs à l'attitude physique d'un adolescent. Les désignations sociales liées à la conformité physique sont le résultat de processus interactifs entre les différents acteurs. Elles naissent de la rencontre entre un type de tenue physique et les interprétations qui en sont faites par les pairs, en fonction des positions de chacun au sein de l'espace social scolaire.

De la même manière, les désignations sociales liées à la conformité des goûts culturels sont dépendantes du contexte dans lequel celle-ci est définie. Samir (8^e B, Collège Michel Simon) déclare détester le style du groupe BB Brunès. Par extension, il rejette toute personne susceptible de l'apprécier. Ainsi, l'appréciation qu'un élève fait d'un clip vidéo

dépasse la simple évaluation esthétique. Prendre position vis-à-vis du clip des BB Brunnes est une occasion de se situer au sein de l'espace social de sa classe et de redéfinir les limites du groupe. En effet, dans l'extrait suivant, nous voyons comment Samir, Michael, Ali et Alexandre font corps dans le rejet de ce style, et en profitent pour marquer leur distance avec Gregory, qu'ils soupçonnent d'être susceptible d'apprécier :

Enquêtrice : et leur style vous pensez quoi?

Alexandre : non.

Ali : nul.

Michael : c'est moche.

Kevin : c'est moche.

Enquêtrice : vous aimez pas?

Michael : non.

Samir *se tourne vers Gregory* : si peut-être lui il aime.

Il le désigne du doigt.

Alexandre : ouais!

Le désigne également du doigt.

Samir à Gregory : t'aimes bien?

Gregory *secoue la tête* : non.

Alexandre *méprisant* : mais lui il aime le, le Métal là.

Il apparaît que ces « pressions au conformisme » (Pasquier, 2005 : 164) sont une condition du sentiment de « groupalité » des garçons de la classe, c'est-à-dire au « sentiment d'appartenir à un groupe particulier, limité, solidaire » (Brubaker, 2001 : 79). S'il n'est pas possible de s'identifier au style musical ou vestimentaire d'un individu, il semble impossible de l'intégrer à la sociabilité du groupe. Si Gregory aime « le Métal », il ne peut être considéré comme un membre du groupe des garçons leaders, qui rejettent collectivement toute affiliation à ce style. Nous aurons l'occasion de déconstruire les processus de négociation des conventions liées aux différents styles dans le prochain chapitre. Ce qui est important de comprendre ici est que la notion de conformité est relative aux individus qui détiennent un droit d'en imposer les critères. Ce droit est issu de la légitimité qui leur est reconnue par leurs pairs d'exercer un pouvoir spécifique : celui de jouer le rôle de porte-parole légitime du groupe, puis de désigner les déviants.

Si les autres élèves ne valident pas tous les désignations faites par les leaders, ils ne leur disputent pas pour autant ce pouvoir. Théo et Victor, lors de l'entretien en binôme, se distancient clairement de la campagne de discrimination qui vise Yann. Pourtant, ils se gardent de le défendre publiquement et ne prennent ouvertement position que dans le cadre protégé de l'entretien en binôme. En effet, Yann s'est vu investir d'un rôle jusque-là dévolu à Théo, celui du « nouveau » devant trouver sa place parmi les garçons de la classe. Ainsi, Théo livre un discours qui montre comment le rejet collectif dont fait l'objet Yann est lié à des enjeux de positionnement social entre garçons :

Théo : ben il est... je veux dire il est pas hyper accepté par les gens de la classe mais bon. Moi je l'aime bien et puis voilà.

Victor : il est pas méchant mais... je sais pas pourquoi ils l'aiment pas, il a rien fait mais ils l'emmerdent.

Enquêtrice : ok.

Victor : c'est depuis le début de l'année ils arrêtent pas de se chercher.

Enquêtrice : Timor et lui ?

Victor : ouais ! Timor on dirait qu'il...

Théo : mais c'est parce que en fait, Timor il veut impressionner les autres heu gars de la... Thibault et tout ça et pis vu que Yann c'est un peu le nouveau et tout ça, avant c'était moi, mais...

Selon Théo, si Timor cherche à provoquer sans cesse Yann, c'est dans le but d'impressionner « les autres gars », mais surtout, et c'est important de le relever, « Thibault », qui joue un rôle de leader dans la classe.

3.4 Les liens forts : la clef de voûte de l'acquisition du prestige

Etre visible dans l'espace social scolaire est une condition pour acquérir du prestige social et un statut social élevé auprès de ses pairs. Etre considéré comme beau ou belle, savoir entretenir son apparence physique, jouer un rôle sexué conforme aux attentes de ses pairs et afficher des goûts culturels conformes à ceux considérés comme légitimes

par le ou les porte-paroles du groupe, sont autant de conditions nécessaires à l'accès à la sociabilité adolescente. Pour être sociable, il faut être considéré comme conforme par ses pairs.

Or, si nous avons dégagé les principaux atouts à jouer pour se positionner favorablement dans la hiérarchie adolescente, nous avons également mis l'accent sur la relativité de tels atouts. Nous avons démontré comment Julia, Michael ou Ania servent en quelque sorte de modèles aux autres adolescents, qui leur reconnaissent des droits spécifiques, notamment en leur déléguant la parole du groupe lors des entretiens collectifs.

A ce stade, il nous manque une clé de compréhension essentielle de la sociabilité adolescente, en tant que configuration de rapports hiérarchisés entre pairs. Si les élèves visibles et conformes sont également ceux qui ont le pouvoir de désigner qui remplit les conditions pour être visible et conforme, quelle est la ressource qui leur attribue un tel pouvoir ? La clé du prestige social adolescent est le capital social. La particularité de ce capital social est qu'il repose sur des liens forts, à savoir des liens d'amitié, des liens amoureux, des liens familiaux. Nous allons démontrer ici comment le lien fort entre pairs est la clé de voûte de l'acquisition du prestige social. Par lien fort, nous entendons, comme défini en introduction, des liens personnalisés, inscrits dans le temps et engagés publiquement.

3.4.1 L'expérience du lien social mixte

En introduction, nous avons insisté sur l'importance de la capacité à tisser des liens avec ses pairs dans l'acquisition de l'autonomie adolescente. Savoir construire et entretenir ses propres liens, c'est-à-dire savoir choisir ses amis, entamer une relation amoureuse, se confier à ses pairs plutôt qu'à ses parents, sont autant d'actes qui permettent à l'adolescent de s'affirmer en tant qu'individu individualisé, au sens de N. Elias (1991). En tissant des liens avec ses pairs, l'adolescent démontre qu'il ne dépend plus uniquement de ses parents pour grandir. Il est un acteur de sa propre socialisation, en choisissant lui-même les « autrui significatifs » (Berger, Luckmann : 2008) qui vont prendre le relai de la sphère familiale dans la quête de son identité et de sa place dans la société.

Poursuivant notre projet de déconstruction des processus de négociation du pouvoir symbolique adolescent, nous allons explorer un type de lien particulièrement pourvoyeur de prestige : le lien social mixte. L'amour et l'amitié entre un garçon et une fille constituent des ressources importantes pour gagner un statut social élevé dans la sociabilité des pairs. « Boys with girlfriends may be more popular among their males peers » observe G. A. Fine (1987 : 111) à propos des critères d'évaluation en vigueur dans une équipe de baseball masculine, réunissant des garçons entre 11 et 13 ans. L'auteur établit des corrélations entre le fait de déclarer avoir une copine, le fait d'être nommé comme meilleur ami par plusieurs camarades et le fait d'être nommé bon joueur de baseball. Le prestige social tiré de la capacité à être en lien avec une fille rayonne donc sur d'autres contextes sociaux. L'expérience du lien social mixte, et le récit qu'on peut en faire, permet de se présenter aux autres comme un « grand » qui possède un vécu souvent peu partagé. I. Clair explique ce mécanisme en invoquant la « légitimité d'expérience » sur laquelle les discours des adolescents s'appuient pour se positionner comme des « grands » vis-à-vis de leurs pairs : « D'un côté, Pili regrette que son histoire avec Sébastien se termine mais, d'un autre côté, elle considère cette rupture comme participant de son accomplissement personnel. Désormais, elle passe dans le camp des "grandes" qui ont vécu des choses et peuvent, fortes de cette légitimité d'expérience, conseiller les autres » (2008 : 176).

Nous allons voir comment cette « légitimité d'expérience » permet aux adolescents qui en profitent d'acquérir du prestige social, puis du pouvoir symbolique vis-à-vis de leurs pairs.

3.4.1.1 La présentation de soi comme expert de la relation amoureuse

En entretien, le lien amoureux apparaît sous la forme d'un savoir, d'une expertise rare que l'on fait valoir, non sans assurance. Ania est en couple depuis une année avec Pablo, un garçon très populaire et très courtisé. Leur relation est connue de tous leurs camarades d'école, suivie et commentée sur leurs blogs respectifs. Pablo publie de nombreuses déclarations d'amour à l'attention d'Ania, et met en ligne un rap qui lui est destiné : « je t'aime et je t'aimerai jusqu'à ce que la mort nous séparera ». Ces marques d'affection provoquent beaucoup d'émoi chez leurs pairs, surtout de la part de filles, qui leur postent des dizaines de commentaires, marquant leur admiration : « vous êtes

exceptionnels », « longue vie à votre couple », « vous êtes trop parfaits ensemble ! » etc. A travers la mise en scène de son couple, Ania se sait visible et conforme. En effet, tous les deux sont qualifiés de très beaux physiquement, dans tous les commentaires leur étant adressés. Ainsi, en entretien, Ania répond systématiquement la première aux questions concernant la vie amoureuse. Elle s'exprime sans hésitation et appuie son discours sur sa propre expérience, sachant que ses camarades ne peuvent en faire autant. *A fortiori* dans ce groupe, seules elle et Emilie sortent avec quelqu'un au moment de l'entretien.⁷⁵ Dans toutes les classes rencontrées, chacun sait avec plus ou moins de certitude quelle expérience les autres ont des relations mixtes et de l'amour. Tout au long de l'entretien, Ania va subtilement rappeler son propre statut, « en couple » :

Enquêtrice : est-ce que vous pensez que les garçons et les filles cherchent la même chose dans l'amour ?

Ania : ça dépend les garçons. Et les filles.

Chloé : les mecs, ils cherchent pas vraiment l'amour.

Ania *levant le bras comme une mise en garde* : ça dépend!

Ania adopte ici le ton de la défense, comme si elle était personnellement offensée par la suggestion de Chloé. En effet, admettre que les garçons ne « cherchent pas l'amour » remettrait en question la validité de sa propre relation amoureuse. Selon un mécanisme similaire, lorsque je demande : « la fidélité, c'est important pour vous ? », elle est encore la première à répondre, de manière assurée : « oui ! ». S'en suit une discussion qui aboutit sur l'idée que les garçons ont davantage tendance à être infidèles que les filles. Ania conclut alors, en faisant de gros yeux : « mais c'est pas tous, hein ? Enfin j'espère ! » Contrairement à ses camarades, Ania fait preuve de beaucoup d'assurance dans ses réponses. Elle n'hésite pas et répond de manière toujours expérimentée, c'est-à-dire en référence à quelque chose qu'elle connaît. Toujours relativement à la question de la fidélité, Enzo prend la parole en mettant l'accent sur la faible étendue de ses connaissances : « moi je suis pas très pro mais je crois que c'est... c'est un équilibre. » Peu après, Ania conclut l'échange d'une manière qui, au contraire, signifie qu'elle-même est « pro » : « non, là je te dis les garçons c'est plus. » Chaque intervention d'Ania est une

⁷⁵ Cette information a été obtenue dans le questionnaire distribué à tous les élèves à la fin du premier entretien.

occasion pour elle de se situer dans l'espace social de la classe, et d'occuper la place d'experte en relation amoureuse.

Les garçons également se mettent en scène avec les attributs d'une forme d'expertise amoureuse. C'est une occasion souvent saisie - de manière plus explicite que les filles -, de se mesurer aux autres. Michael (8^e B, Collège Michel Simon) est un expert en amour. Il se présente comme tel, est reconnu et explicitement désigné comme tel par ses pairs. Dans le questionnaire distribué suite au premier entretien collectif, à la question « quelle est l'activité que tu fais le plus souvent après l'école », il répond : « foot, voir les copines ». Cette réponse est suffisamment originale pour être relevée. Beaucoup de garçons répondent : « voir les potes » ou « sortir avec les copains », ou « voir ma copine », mais Michael est le seul garçon qui cite « les copines » au pluriel et sous une forme indéfinie. De fait, Michael est un spécialiste des relations avec l'autre sexe, et tire tout son prestige social de cette expertise. Cependant, il ne s'agit pas, ou pas uniquement, d'être un tombeur et de multiplier les conquêtes. Michael est vraiment dans une dynamique d'investissement du lien social avec les filles. Il a souvent des amoureuses, mais ne revendique pas du tout un rapport consommatoire avec elles. Ses histoires d'amour sont un sujet de préoccupations et l'objet d'un intense investissement émotionnel, qu'il affiche publiquement. Ce que Michael rend public, et ce sur quoi il s'appuie pour gagner du prestige, est donc une capacité à créer des liens forts et non à multiplier les conquêtes, comme le voudrait la figure classique du séducteur cynique. Lors de l'entretien entre garçons, il défendra justement ce type de rapport à la relation amoureuse :

Ali désignant Michael : elle, elle a déjà sa voiture!⁷⁶ Sa meuf!

Michael : c'est pas ma meuf, c'est ma femme. C'est ma fiancée.

Ce type de discours permet à Michael de situer ce lien amoureux dans le registre des liens forts. Le fait de rectifier les propos d'Ali, considérant le terme « meuf » trop adolescent, est un moyen de faire preuve de maturité, donc de se présenter aux autres comme un « grand ». Un « grand » qui considère sa copine comme « sa femme », « sa fiancée », et qui se faisant inscrit la relation dans un rapport d'intimité, dans un temps long qui implique un engagement personnel important, et dans un engagement public

⁷⁶ Michael a 16 ans et sa copine également, malgré ce que pourrait faire penser cet extrait.

assumé. Se « fiancer » est en effet une pratique visant à officialiser un lien, et donc à l'afficher socialement.

Dans l'en-tête de son blog, Michael écrit : « J'suis Pas Un Charmeur... Mais Je Sais Les Charmé... ». Il se défend d'être un « charmeur » au sens péjoratif, c'est-à-dire celui qui fait de beaux discours mais est un manipulateur. En revanche, il fait référence à un type de savoir particulier, le « savoir charmer ». Michael peut effectivement faire valoir une expérience du lien social mixte avec laquelle aucun garçon de la classe ne peut rivaliser. Sur son blog, on peut lire des centaines de commentaires de jeunes filles lui témoignant leur affection, leur attirance, voire leur amour. Certaines lui postent de véritables déclarations. L'une d'entre elles, qui signe anonymement par la formule « toi même tu sais » - qui signifie : « toi-même tu sais qui je suis » -, raconte dans le détail la déception amoureuse qu'elle expérimente avec lui :

Toi meme tu sais, Posté le mercredi 26 novembre 20:33

Un jour je teii lche un coms sur ton blog et la tout ta commencer. Tu ma osii lacher un coms sur le mien, on ceii echanger nos adresse msn et la depuis... On a comencer a parler de tou et de riien comme si sa fesai deja longtem kon se connaissai, alor ke sa fesai a paine kelke heures Tu a eter la pour moi kan je nallai pas bien tu me remontai toujours le moral. Des fois on restais sur msn a se parler pendan des heure et des heures... Apres kelke temps en te conaissan mieu je me suis tellement atacher a toi Comme pas possible... On continai toujours a se parler mai je ne taii jamais rien dii.. Jusko jour ou je tei di ke je te kiffai... Ya des nuits je pleur tellement parce que tou simplement je sui folle de toi Je reves detre tous les jours a teii coter detre dans teii bras. Quand je te voi tou comme tou lesjour je neii kune enviie ceii de couriir pour etre avec toi. Jai jamais ressenti sa o paravant pour une otre personne... =(Toi meme tu sais a kelle point je suis folle de toi et a kelle point JE T'AIME

JE T'AIIME COMME PAS POSSIBLE... ☺⁷⁷

⁷⁷ « Un jour je t'ai lâché un commentaire sur ton blog et là tout a commencé. Tu m'as aussi lâché un commentaire sur le mien... on s'est échangé nos adresses MSN et là depuis... On a commencé à parler de tout et de rien comme si ça faisait déjà longtemps qu'on se connaissait, alors que ça faisait à peine quelques heures. Tu as été là pour moi quand je n'allais pas bien tu me remontais le moral. Des fois on

Cet exemple n'est pas isolé. Des dizaines d'adolescentes font référence aux confessions échangées avec Michael sur Internet. En suivant son activité en ligne sur plusieurs mois, j'ai pu constater qu'en effet, il consacre beaucoup de temps à la communication virtuelle avec les filles. Ces échanges, soutenus, sont basés sur l'échange de confessions intimes, comme en témoigne Isabella, qui déclare, « tout ce qu'on s'est dit sur MSN j'y crois » :

Isabella, Posté le samedi 27 décembre 2008 19:01

Je t' aime Plus Que tOut Michael ♥ !! Je Tiien Que trOp Beaucoup à Toii
!! Tu M'est Essentiel, TOut Ckon C'est Di Sur Msn J'y Croi (T'es Le Seul; &
Tu Le Sera Le seul & l' Unique ♥ !! Celuii Quii Me Faii Sourir Comme une
Malade Derriere Mon Ecran; Celuii Quii Me Dii Des Chose Tellement
Chou Je t'aime Plus Que tOut Amo.te Mais Que tudo Amor ((.♥.))⁷⁸

Michael produit un discours sur l'amour qui prend appui sur ses propres expériences, même lorsqu'elles sont négatives. Par exemple, dans l'extrait ci-dessous, il raconte comment il a récemment appris qu'il avait été trompé par sa petite amie :

Michael : même moi, je peux vous dire ça, j'ai eu ça maintenant moi. Je me suis fait tromper par ma copine.

Enquêtrice : mmm. Et t'avais pas vu ou bien?

Michael : non je savais pas.

Samir : autrement j...

Michael : on a fait un an ensemble, c'était le deuxième mois qu'on était ensemble où elle m'avait trompé. Et j'ai découvert en venant au camp, là.

Enquêtrice : ah ouais ok. Mais c'est elle qui te l'a dit ou t'as découvert?

Michael : non j'ai découvert, après je lui ai dit, après elle m'a avoué.

Tiffany : à part ça, ça c'est le truc, ça c'est trop méchant!

restait sur MSN à se parler pendant des heures et des heures... Après quelque temps, en te connaissant mieux je me suis tellement attachée à toi comme c'est pas possible... On continuait toujours à se parler mais je ne t'ai jamais rien dit... Jusqu'au jour où je t'ai dit que je te kiffais... Y a des nuits je pleure tellement parce que tout simplement je suis folle de toi. Je rêve tous les jours d'être à tes côtés, d'être dans tes bras. Quand je te vois comme tous les jours je n'ai qu'une envie c'est de courir pour être avec toi. Je n'ai jamais ressenti ça auparavant pour une autre personne (*émotivône triste*), toi-même tu sais à quel point je suis folle de toi et à quel point je t'aime. Je t'aime comme pas possible (*émotivône triste*). »

⁷⁸ « Je t'aime plus que tout Michael ! Je tiens que trop beaucoup à toi ! Tu m'es essentiel. Tout ce que l'on s'est dit sur MSN j'y crois. Tu es le seul et tu le seras, le seul et l'unique. Celui qui me fait sourire comme une malade derrière mon écran. Celui qui me dit des choses tellement chou. Je t'aime plus que tout. »

Cette confession n'est pas surprenante de la part de Michael. En effet, parler publiquement de cette tromperie, c'est déjà signifier que l'on a vécu une expérience amoureuse digne de ce nom. D'ailleurs, la manière dont il raconte les événements fait penser au récit d'une aventure personnelle extraordinaire : « même moi », « j'ai eu ça maintenant moi », « je me suis fait... ». Il y a également une forme de dramatisation narrative, qui s'exprime dans la durée de la relation, et la brusquerie de la découverte, plusieurs mois après l'infidélité. Cette confession est suivie par les autres dans un silence religieux. Même Samir, qui bouge et parle constamment, se tait et reste immobile. Tiffany marque son soutien face à ce qu'il est convenu de considérer comme « trop méchant ». Bref, tout concorde pour que cet événement devienne un facteur de prestige pour Michael. La plupart des autres garçons ne peuvent pas se targuer d'avoir été trompé, pour la bonne et simple raison qu'ils n'en ont jamais eu l'occasion. D'ailleurs, Michael ne manque pas de souligner le manque d'expérience de ses camarades masculins, afin d'explicitier les positions de chacun sur l'échiquier du prestige. Par exemple, lorsque je demande aux garçons s'ils mettraient la photo de leur copine sur leur blog, Kevin répond par l'affirmative. Michael se tourne alors vers lui et lance en riant : « mais déjà lui le jour où il trouvera une copine » !

Michael n'entretient pas seulement, avec les filles, des relations d'amour et de séduction. Il entretient également des relations d'amitié mixtes. En témoignent plusieurs commentaires publiés par des adolescentes qui le nomment « grand frère », faisant ainsi référence à un type de lien *a priori* plutôt fraternel. Elles sont également nombreuses à le qualifier de « besto » ou de « primo » qui signifient « meilleure ami ». ⁷⁹ Il semble qu'un lien d'amitié avec Michael est quelque chose de convoité chez les adolescentes qui l'entourent. Ce que W. Waller a démontré concernant les adolescentes américaines des années 30 est valable pour les garçons aujourd'hui : « le succès appelle le succès » (1937 : 730). Le fait de nouer des relations amoureuses avec les filles confèrent à Michael un prestige qui lui attire davantage de succès féminin. Ceci est d'ailleurs évoqué lors de l'entretien entre garçons, ses camarades lui reconnaissant volontiers cette qualité. Alors qu'il est question de savoir si « sortir avec des filles » rend un garçon plus

⁷⁹ Ceci étant dit, nous verrons au chapitre 5, lorsqu'il sera question du modèle de l'amitié romantique, que les relations d'amitié mixte sont souvent un terrain d'expérimentation de la relation amoureuse, et servent parfois de prémisse à celle-ci.

« populaire », Michael se présente comme la personne qualifiée pour répondre, ce qui est immédiatement validé par Ali :

Michael à *Samir* : tu peux poser cette question à moi! Tu peux la poser à moi cette question si tu veux, hein?

Rires

Ali : ah ouais juste!

Michael *éclate de rire* : ah ouais juste!

Michael entretient une relation d'amitié très fusionnelle avec une camarade de classe, Eva. Sur chacun des commentaires qu'elle lui adresse, elle l'appelle « mon prince ». Lorsque Michael poste un article sur sa nouvelle petite amie, Eva commente, s'adressant à cette dernière :

Eva, Posté le dimanche 28 décembre 2008, 00:01

Heey Miss Prend s0in De Luùì ☺ ☺ ☺

Plein de Bohneur

Ce message exprime une forme de bienveillance protectrice et est par conséquent l'expression d'un lien d'amitié privilégié. L'aspect de mise en garde qui pourrait transparaître dans cette demande de « prendre soin de lui » est atténué par les trois petits "smile" qu'elle insère et qui signifie que ses propos ne sont pas agressifs, mais visent à lui faire comprendre qu'en tant que meilleure amie de Michael, elle occupe une place particulière dans sa vie, et veille sur son « bonheur ». Dans un article qu'Eva écrit pour lui, elle le remercie pour les « mots » qu'il a su lui dire, le « réconfort » qu'il a su lui apporter, sa présence lors des moments difficiles, etc. Elle confie pouvoir « tout lui dire » et pouvoir compter sur lui et sur ses conseils avisés en toute situation. Bref, elle décrit les contours d'une amitié forte, c'est-à-dire intime, inscrite dans le temps long et engagée publiquement :

J'aiiimeraaiis Te RemerCiieey Pouùr TOuùt Cke Tuù Ma Diit... Touùt Cees
Mots... TOuùt Ces RéconFOrts... Tuù Aa Toujours Suù Etre a La
Hauteuùr... Taa Toujours Éte Laa Qaan Sa Allaiis Paa... Qaan Je Me
Sentaaiis Seule, Perduè... Et Depriimeey... Teey Toujours Venuù Veers
mOii mee Demander Ce Qui Ce PaSsaìs... Et Tu Me

RecOnfOrtaaiis...Tu Me Fesaaïs Riire Pour Essayer De Faaïre PaSsey
Tout Ckii Nallaiis Pa... Jamaiis Je Ne Te RemerCiiraiis Assez ! ... tOii &
mOii Une Amiitié Pas Comme Les Auütres... Aa tOii Jpeeuùx Touùt Te
Diire... Je Saaiis Qe Tu Seeraas Laa Pour Maïder & Me Donney Des
Conseïls :), Plus Le Teemps Avaance Plus Je Me RencOnte Aa Queel
Poiint Tu Compte Pour mOii... JiimaGiine Pluù Ma Viie Saans tOii aa Mes
Coteey ! Ne Crois Surtout Paa Qe Un Jour Je Te RemplaCeraaiis Paarce
Qee Sa N'Aarriiveraa Jamaiis ! TmtC` :D, Je Me Rappel Encore De Se
Jouuùr... Qaan Tu Ma Appellé Priincesse... Qaan Tuù Ma Diit Qe Je
Comptaiis Bcp Pour tOii :D J'eSpere Qee Jamaiis Je Te Perdraiis && Qe
Jamaiis On S'ÉIOiiGneraa... =(Parce Que Jaaii BesOiin De tOii Pour
Avaanceey !

... Michael + Eva = Priince + PriinceSs`, TmtC

Jee t`aiimme Teellement Mon Priince !⁸⁰

Notre Amiitié Ne Connaitra Jamais De Fiin !

Il est intéressant de relever que ce type de déclaration d'amitié récolte, de la part des pairs, les mêmes formules de reconnaissance et de validation que les déclarations d'amour. Plusieurs commentaires leur disent qu'ils sont « tout beaux » ou leur souhaitent une « belle et longue amitié ». Michael comme Eva vont gagner du prestige social grâce aux témoignages réciproques qu'ils se font mutuellement de leur lien d'amitié.

Si Michael peut se présenter comme un expert de la relation mixte, c'est aussi et surtout parce qu'il a réussi à faire de cette expérience un savoir collectivement partagé, reconnu et valorisé. Ses camarades de classe savent qu'il a du succès auprès des filles, qu'il est

⁸⁰ « J'aimerais te remercier pour tout ce que tu m'as dit... Tous ces mots... Tous ces réconforts... Tu as toujours su être à la hauteur... Tu as toujours été là quand ça n'allait pas... Quand je me sentais seule, perdue... Et déprimée... Tu es toujours venu vers moi me demander ce qui se passait... Et tu me réconfortais... Tu me faisais rire pour essayer de faire passer tout ce qui n'allait pas... Jamais je ne te remercierai assez ! Toi et moi une amitié pas comme les autres... A toi je peux tout te dire... je sais que tu seras là pour m'aider et me donner des conseils...*(émotivône souriant)* Plus le temps avance plus je me rends compte à quel point tu comptes pour moi... je n'imagine plus ma vie sans toi à mes côtés ! Ne crois surtout pas qu'un jour je te remplacerai parce que ça n'arrivera jamais ! Toi-même tu sais *(émotivône qui rigole)*, je me rappelle encore de ce jour... quand tu m'as appelée princesse... Quand tu m'as dit que je comptais beaucoup pour toi. J'espère que jamais je te perdrai et que jamais on s'éloignera... *(émotivône mécontent)* Parce que j'ai besoin de toi pour avancer !
Michael + Eva= prince + princesse toi-même tu sais. Je t'aime tellement mon prince ! »

intime avec Eva comme avec d'autres et qu'il a connu une relation de longue durée. Michael a su transformer ces expériences en ressources, par un intense travail de narration qui dépasse les pratiques de visibilisation abordées en début de chapitre. En effet, Michael se positionne sans cesse comme un expert, comme celui à qui il faut s'adresser pour toutes questions relatives aux relations avec les filles. Cette expertise ne le rend pas uniquement populaire auprès des filles, mais également auprès des garçons. Il ne gagne pas uniquement la considération féminine par ses récits d'aventure amoureuse ou amicale. De fait, que ce soit entre garçons ou dans des situations sociales mixtes, Michael joue un rôle de leader lorsqu'il s'agit des relations mixtes, s'appuyant sur la légitimité de son expérience (Clair, 2008) au même titre qu'il s'appuie sur la conformité de son apparence physique ou de ses goûts musicaux.

3.4.1.2 L'expertise comme enjeu de rivalités

Les enjeux liés à la valorisation de ce type d'expérience légitime sont au cœur des rivalités, entre garçons comme entre filles. Les modalités et les conventions qui régulent ces rivalités varient en fonction du genre, mais la logique de ce mécanisme de positionnement et de hiérarchisation est identique : celui ou celle qui fait valoir la plus grande expérience du lien social mixte est celui ou celle qui obtient le plus de prestige auprès de ses pairs. Nous aborderons les règles d'interaction entre filles et les règles d'interaction entre garçons dans le prochain chapitre. Ici, l'objectif est de comprendre comment l'expert se sert de son expertise pour acquérir du prestige, puis du pouvoir symbolique sur ses pairs. Pour ce faire, nous allons poursuivre avec la classe de Michael (8^e B, Collège Michel Simon) et déconstruire ces enjeux de rivalités tels qu'ils se négocient entre garçons.

Lorsque je demande aux garçons de la classe de Michael s'ils trouvent « difficile de faire le premier pas » dans une relation amoureuse, Michael répond le premier, « non », puis Samir, Gregory et Kevin répondent à leur tour, quasi simultanément, « ça dépend » :

Enquêtrice : est-ce que vous trouvez difficile de faire le premier pas ?

Michael : non.

Samir : si, ça dépend.

Gregory à *Michael* : ça dépend.

Kevin : ça dépend.

Michael à Gregory en lui lançant un regard noir : pour toi mec!

Gregory soupire : ouais...

Alexandre rigole.

Alexandre : non pour Michael c'est facile tu vois!

Michael est non seulement le premier à répondre, mais encore le seul par la négative : pour lui, il n'est « pas difficile » d'aborder une fille. Il est explicitement contredit par Samir, qui répond « si », rejoint par Gregory puis Kevin, qui nuancent leur réponse par un « ça dépend ». Or c'est uniquement l'intervention de Gregory qui fait réagir Michael, du tac au tac : « pour toi mec ! ». Affirmer sa supériorité sur le terrain de l'expérience amoureuse est un moyen pour lui d'asseoir sa position parmi ses pairs masculins, qui d'ailleurs le reconnaissent et le soutiennent dans ce rôle d'expert. Alexandre conclura, sans aucune ironie dans la voix: « non pour Michael c'est facile tu vois ! »

Michael réagit uniquement à l'intervention de Gregory pour deux raisons. Premièrement, nous avons vu que Gregory n'est pas conforme aux normes dictées par les leaders de sa classe en matière de goûts musicaux. De fait, aucun de ses camarades de classe ne lui reconnaissent le droit de s'exprimer publiquement au sein du groupe. Ses opinions étant illégitimes, il n'a pas le droit à la parole. La seconde raison de l'agressivité de Michael est conséquente à la menace que Gregory représente pour lui. Gregory semble être le seul rival crédible pour Michael, sur le plan amoureux. Ce sont les deux garçons dont la puberté apparaît comme la plus aboutie. Ils se disputent le rôle du garçon viril et sexuellement mature et sont d'ailleurs souvent au coude à coude pour répondre en premier aux questions liées aux relations entre les sexes :

Enquêtrice : Mais vous préférez les filles plus directes ou plus timides?

Michael et Gregory *en même temps* : plus directes.

Les filles de la classe considèrent Gregory comme un partenaire crédible, contrairement à d'autres garçons jugés trop immatures. En camp, Lucie et Kelly passent beaucoup de temps à mimer avec Gregory de ludiques combats. Ils se chamaillent, jouent à se poursuivre et à s'attraper lors des promenades. Ces joutes sont l'occasion de beaucoup d'attouchements. Le dernier soir, Gregory fait un bras de fer avec Sabrina. Après avoir été battue, elle s'exclame : « il a trop de force ce mec ! ». La position de Gregory est

ambiguë car ces mêmes filles l'insultent et le rejettent aussi très souvent, mais il apparaît clairement qu'elles le considèrent comme un garçon expérimenté. Dans l'extrait suivant, nous sommes en train de discuter de l'importance de la « confiance » au sein d'un couple. Samir affirme que « sans confiance ça va pas marcher », mais Sabrina et Tiffany n'accordent aucun crédit à ces paroles, car elles affirment connaître suffisamment « les gens de la classe », c'est-à-dire les garçons, pour savoir qu'ils ne sont pas fiables. Ce qu'il est intéressant de comprendre est la manière dont elles classent chaque garçon du groupe. Il y a « les gens de la classe » c'est-à-dire les garçons qui y sont visibles : Michael, Samir, Alexandre. Puis, il y a les garçons invisibles, qu'elles n'incluent pas dans « les gens de la classe » car elles présupposent qu'ils n'ont aucune expérience du lien social mixte : Thomas, Pascal et Pedro. Enfin, il y a Gregory, qui occupe une place particulière puisqu'elles tiennent pour acquis qu'il a une vie sentimentale, mais dont elles ne savent rien :

Samir : ouais si il y a pas de confiance ça va pas marcher, ça va pas aller loin.

Michael regarde Sabrina en soupirant.

Sabrina : putain c'est vous qui parlez!

Tiffany : je te jure! C'est trop marrant!

Enquêtrice : pourquoi tu dis... parce que tu trouves que les mecs on peut pas toujours leur faire confiance ou bien?

Sabrina : pas tous mais je sais très bien comment ils sont les gens de la classe.

Elle montre Gregory à part lui, je sais pas.

Tiffany : qui?

Sabrina : Gregory.

Dans cet échange, Sabrina évoque le fait qu'elle ne connaît pas l'expérience sentimentale que possède Gregory, contrairement à celle de Michael, mais elle suppose que cette expérience-là existe. Cependant, cette supposition ne suffit pas à améliorer le statut social de Gregory. Nous verrons plus tard les mécanismes d'exclusion qui organisent le rejet collectif dont il est victime et auquel il participe, involontairement. Pour l'heure, il est important de souligner l'importance de la visibilisation de l'expérience du lien social mixte dans le processus d'acquisition d'un statut social prestigieux. Le prestige que Michael tire de son statut d'expert est vraiment le résultat d'un processus d'attribution et de reconnaissance explicite de la part de ses camarades. Les élèves qui ne s'expriment

pas sur ces questions ont peut-être plus d'expérience en la matière que tous les autres réunis, mais celle-ci ne peut être mobilisée comme une ressource, pourvoyeuse de prestige social. En revanche, en mettant l'accent sur le potentiel de Michael, le groupe se dote d'un représentant qu'il estime valorisant. Par exemple, dans l'extrait suivant, on constate que c'est à nouveau Michael qui répond à la question qui était adressée aux « gars » de la classe, donc pas spécifiquement à lui. Le contexte de ce passage est le suivant : nous avons visionné ensemble le clip « Girlfriend » d'Avril Lavigne, dans lequel un garçon sort avec une fille rousse, qui porte de grosses lunettes, une jupe écossaise et qui fait des caprices. Elle tape du pied et boude lorsque son petit ami n'y cède pas. Ce garçon se laisse séduire par une autre jeune fille, brune, plus dynamique et au look plus moderne. Un troisième personnage évolue en trame de fond : la chanteuse, Avril Lavigne, qui est blonde et particulièrement sexy. Elle porte des collants troués et un mini short. A la fin du clip, elle entraîne l'adolescent dans les toilettes du collège. La discussion démarre sur le choix qu'auraient fait les garçons de la classe à la place du jeune protagoniste du clip, qui se trouve face à trois adolescentes : la « rousse », la « brune » et la « blonde » :

Enquêtrice : vous les gars, vous auriez fait quoi à la place du gars?

Michael : la même chose!

Rire général et approbateur.

Enquêtrice : Tu te serais trop laissé faire en fait!

Tiffany : mais toi Michael tu serais même pas sorti avec la rousse, alors.

Rires

Samir : c'est la blonde lui!

Tiffany et Samir accordent beaucoup de crédit à Michael, en tant qu'expert du lien social mixte. Tiffany affirme qu'il n'aurait jamais fait l'erreur de sortir avec une fille dépeinte comme visiblement non conforme aux impératifs juvéniles, que ce soit du point de vue de l'apparence physique ou de l'attitude, puisqu'elle se comporte comme une petite fille. Samir attribue d'office à Michael « la blonde », qui est la fille la plus sexuellement provocante. Il est intéressant de constater qu'il ne dit pas « c'est la blonde moi » mais bien « c'est la blonde lui ». L'expérience du lien social mixte que Michael fait valoir est validée par les pairs comme légitime, ce qui lui permet de gagner du prestige social, de jouer le rôle de porte-parole du groupe vis-à-vis des questions sentimentales et d'en

faire une ressource pour dominer celui qui pourrait se positionner en rival : Gregory. En effet, si Gregory possède également une expérience sociale du lien mixte, ce que supputent Sabrina et Tiffany, celle-ci n'est pas pour autant légitime, puisque Michael ne lui donne pas l'occasion de se présenter socialement comme expert, défendant jalousement cette exclusivité pour son compte.

3.4.2 Un capital social construit sur des liens forts

Le lien social entre pairs étant au cœur des enjeux de prestige adolescent, il est par conséquent également au cœur des rapports de force. Si l'expérience du lien social mixte est pourvoyeur de prestige, encore faut-il que l'adolescent ayant fait l'expérience de ce lien puisse le faire reconnaître par ses pairs. Cela implique la possession d'un capital social constitué de liens forts et la présence d'un public prêt à valider cette « expérience » et à la considérer comme légitime. Le capital social - défini par Bourdieu comme « un réseau durable de relations » et comme une « appartenance à un groupe » (Bourdieu, 1980 : 3) -, est le résultat de la capacité individuelle à se constituer un cercle social influent et protecteur. Entre adolescents, il ne suffit pas d'entretenir un réseau social composé de simples connaissances, que l'on pourrait qualifier de liens faibles. Pour être socialement fort, il faut pouvoir compter sur des amis dévoués et solidaires.

Toujours en suivant P. Bourdieu, pour qu'il y ait capital social, il faut qu'il existe un « groupe », avec à sa tête un chef, qui en soi le porte-parole et le régulateur : « Pour circonscrire la concurrence interne dans des limites au-delà desquelles elles compromettraient l'accumulation du capital qui fonde le groupe, les groupes doivent régler la distribution entre leurs membres du droit à s'instituer en délégué (mandataire, plénipotentiaire, représentant, porte-parole) du groupe, à engager le capital social de tout le groupe : ainsi, les groupes institués délèguent leur capital social à tous leurs membres mais à des degrés très inégaux (...) » (*ibidem*). En poursuivant notre observation de la classe de Michael, Gregory et Samir, nous allons voir comment le capital social est une ressource qui octroie pouvoir et prestige à l'adolescent qui le possède et en maîtrise les règles du jeu. Cette ressource, parce qu'elle est connue, reconnue et légitimée par ses pairs, va même mener à la désignation collective de Samir

D'amitiés en amours, les processus de socialisation entre pairs adolescents

comme étant « le boss » de la classe. Nous verrons alors comment cette qualification explicite de Samir en tant que « boss » lui permet de jouer un rôle de leader de la classe et d'en dominer symboliquement l'espace social :

Enquêtrice : est-ce que vous avez l'impression dans l'école que y a des gens plus ou moins populaires?

Samir : ah ben ça c'est normal.

Il se retourne vivement vers Kevin qui discute : mais ta gueule toi! Ecoute, là! Il répète la question pour tout le monde, en prenant appui sur l'épaule d'Ali : est-ce que vous avez l'impression que des gens ils sont plus populaires à l'école?

Ali regarde Samir et rigole : oui!

Samir à Ali : qui vises-tu?

Ali : ben par exemple dans la classe, dans chaque classe y a un boss.

Alexandre : voilà.

Kevin : ouais!

Ali regardant ses ongles d'air mystérieux et pénétré : mais vous savez... affaires de famille hein?

Rires. Samir rit très fort.

Enquêtrice : mais pourquoi?

Alexandre : c'est la mafia ! C'est mafia ça! Faut pas toucher !

Kevin : je sais pas!

Ali : ben un, ben y en a un il doit... si y en a un...

Alexandre : il prenait tout!

Ali : ... qui fait trop le con, y en a un qui doit lui mettre des claques!

Rire, surtout Samir et Alexandre.

Ali : pour qu'il se calme!

Enquêtrice : mais pourquoi cette personne en particulier je veux dire?

Ali : ben la plus puissante de la classe!

Alexandre : voilà!

Samir : vous voyez de qui il parle Madame?

Lorsque je demande si certains élèves sont plus populaires que d'autres dans la classe, Samir est le premier à répondre et érige ce constat en norme : « Ah ben ça c'est normal ». Ensuite, il fait taire Kevin, qui discute d'autre chose, et répète ma question pour tous ses

camarades : « Est-ce que vous avez l'impression que des gens, ils sont plus populaires à l'école ? » Lorsqu'Ali répond « oui », Samir l'invite à développer d'une manière que l'on peut qualifier de paternaliste : « qui vises-tu ? ». En effet, l'usage de la forme interrogative avec inversion du sujet, ainsi que du verbe « viser » sont en total porte-à-faux avec les habitudes langagières de Samir, et révèlent une volonté de jouer le rôle du professeur bienveillant, du guide ou du père. D'ailleurs, il est très intéressant de voir que Samir ne participe qu'indirectement à cette désignation de lui-même comme étant le « boss ». Il laisse le soin à ses camarades de le faire, s'assurant seulement, à la fin de l'échange, que l'enquêtrice a bien saisi qu'il s'agissait de lui : « vous voyez de qui il parle, Madame ? »

Dans les deux entretiens, Samir joue effectivement ce rôle de chef, faisant régulièrement taire ses camarades, distinguant le normal de l'anormal (c'est lui qui prononce le plus souvent le mot « normal »), récoltant l'adhésion des autres pour toute proposition et créant le consensus dans les discordes. Bref, il exerce une forte autorité sur ses pairs, selon les délimitations que nous avons fixées au cours de notre argumentation sur les processus de désignation du leader. Cette autorité repose principalement sur le capital social qu'il possède, en dehors de la classe. Lorsque je leur demande, à la suite de ce dernier passage, pourquoi le « boss » est désigné comme tel, Samir prend cette fois la parole et fait référence à l'entourage social que l'on peut faire valoir : « y a des gens qui traînent avec des gens, des autres avec des autres, c'est pas pareil. » Les enjeux de pouvoir sont donc directement liés à l'identité des « gens » que l'on fréquente, et dont la fréquentation permet de se distinguer socialement : « c'est pas pareil ».

Leur professeur de classe m'a raconté qu'un jour, alors qu'il s'étonnait de le voir garer son vélo sans cadenas, Samir lui avait répondu en haussant les épaules : « ah mais c'est mon vélo, personne ne va me le voler ». Il est si connu et si bien entouré qu'il n'a rien à craindre de personne, et ce dans tout le périmètre du quartier. Cette immunité, il la doit avant tout aux liens familiaux et communautaires sur lesquels il peut compter, par conséquent aux liens forts, inscrits dans le temps et engagés publiquement. Ces ressources, acquises hors sociabilité scolaire, sont néanmoins mobilisées en son sein. C'est d'ailleurs ce que sous-entendent Ali et Alexandre lorsqu'ils disent : « mais vous savez, affaires de famille... » et : « c'est la mafia ! C'est la mafia ça ! » D'origine kosovare,

D'amitiés en amours, les processus de socialisation entre pairs adolescents

Samir bénéficie de la protection de grands frères et de compatriotes. Quiconque s'attaque à lui s'expose à de violentes représailles.

La trame de l'agression de Gregory, exposée dans le deuxième chapitre, au point 2.3.1, en est la meilleure démonstration. Alors qu'il avait décidé de dormir dans la chambre des garçons populaires de la classe, dont Samir et Michael, et non pas avec les garçons « invisibles », Michael a été aspergé d'urine une fois les lumières éteintes. Les responsables s'étaient relayés toute la journée pour remplir des bouteilles en PET.

Vraisemblablement, six garçons étaient impliqués dans cette affaire. Les six dont Gregory partageait la chambre. La nuit même, Kevin, Ali et Aimé ont avoué leur participation et ont été renvoyés du camp. Une fois à l'école, ils dénonceront Michael et Alexandre. Finalement, le seul à n'avoir été inquiété d'aucune façon dans cette histoire est Samir. Comme me le confiera son professeur, il est pourtant clair pour tout le monde qu'il était dans le coup. D'ailleurs, il occupait le lit placé en face de celui de Gregory, donc était le mieux placé pour lui déverser ces bouteilles sur la tête.

Lors d'une promenade au lendemain de l'agression, Samir poursuit les provocations et lance volontairement une boule de neige sur le nez de Gregory, qui saignera. Gregory, pourtant plus grand et plus fort que Samir, ne répliquera pas. Dans les faits, Gregory est le garçon le plus « balèze » de sa classe, mais son isolement social l'empêche de se servir de cet avantage physique et le rend caduque. Au contraire de Gregory, le capital social que possède Samir lui permet de « faire autorité » et d'éprouver ainsi sa virilité auprès des pairs (Duret, 1999 : 49).

En entretien, je pose la question de savoir si le fait d'avoir « une réputation » est quelque chose d'important à leurs yeux, Samir répond : « t'as toujours envie d'avoir un peu plus de potes, comme ça. » La définition de la notion de « réputation » que donne Samir est directement liée au capital social sur lequel elle s'appuie. Avoir une réputation ne revêt pas le même sens selon le sexe de la personne désignée. Une fille ne devrait pas avoir de réputation. Si elle en a une, c'est celle d'être une fille facile (Clair, 2008). En revanche, la réputation est un attribut positif pour les garçons. Elle peut être de deux types. Le premier repose sur le capital guerrier, comme le définit T. Sauvadet : « Le capital guerrier correspond à un mélange de capacités physiques, de dispositions

psychologiques et de réseaux relationnels, qui assure une aptitude au combat. » (2006 : 86). Le second type de réputation repose sur l'expérience sexuelle et amoureuse, ce que nous avons vu au point précédent. L'une et l'autre réputation ne sont pas tout à fait imperméables ou exclusives. Samir se sent légitime pour parler du lien social mixte et témoigne d'une certaine expérience vécue, et Michael met également en avant un capital guerrier. Il parle ainsi à plusieurs reprises de son grand-frère, qui est connu et influent dans le quartier, et poste sur Internet des photos de ce dernier buvant des bouteilles d'alcool avec sa bande de copains, dans un parking souterrain. La réputation, dans les deux cas de figure : le « boss » et l'expert en relations sociales mixtes, est une preuve de virilité. C'est cette réputation qui fait que l'adolescent est perçu comme la personne « la plus puissante de la classe », comme l'a exprimé Ali à propos de Samir. La notion de virilité, telle qu'elle est représentée dans les discours de ces garçons, implique le respect des dimensions de la solidarité et du courage :

Samir : si t'as envie d'avoir des réputations, il faut porter tes couilles.

Ali : voilà!

Enquêtrice : ouais mais, par exemple quoi? Parce que ça c'est...

Samir : ben style si il y a une embrouille heu... une embrouille, un one/one, un contre un comme ça, tu vas pas faire «non, non, moi je veux pas problème», tu fonces dans le tas, hop.

Ali : c'est vrai ça.

Si une bagarre éclate, celui qui veut défendre son « capital guerrier » doit prendre part au combat sans se poser de question. Or concrètement, la réputation de Samir est davantage conséquente aux liens forts qui lui sont connus et reconnus, que d'un sens de l'honneur prononcé. En effet, si l'on reprend le fil de l'agression de Gregory, on constate que Samir ne s'est justement jamais confronté à Gregory d'homme à homme, mais s'est toujours appuyé sur la cohésion du groupe de garçons, et sur son rôle de « boss », pour s'en sortir indemne.

On peut ainsi observer que le système de protection par les membres de la famille ou de la communauté d'origine, qui s'incarne particulièrement dans la figure du « grand frère », n'est pas uniquement un gage de respect et d'immunité sociale pour les filles (Clair, 2008). Lorsque Michael parle des rivalités qui existent entre les adolescents des

différents quartiers de Genève, il mentionne son frère et celui de Samir, comme des éléments protecteurs qui leur donnent tout le loisir de « faire ce qu'on veut » :

Michael : et nous comme on est leurs petits-frères, on sait qu'on est protégé on peut faire ce qu'on veut, et on fait comme eux.

Le capital social constitué de liens forts n'est pas uniquement une ressource masculine et n'est pas uniquement une ressource mobilisée dans les classes populaires. Julia (9^e A, Collège Paul Klee), qui est issue d'un milieu socioculturel beaucoup plus privilégié que Samir et Michael, et inscrite dans l'école la mieux cotée scolairement, bénéficie également de la popularité de sa grande sœur Salomé. Elle déclare, en rebondissant sur les propos de Chiara qui affirme protéger sa petite-sœur : « ouais, moi aussi ma sœur elle est protectrice avec moi ! » Le mécanisme est un peu différent, car il s'agit moins d'être protégée contre de potentiels agresseurs, comme c'est le cas de Samir ou de Michael. Néanmoins, elle s'appuie sur la réputation de sa sœur, et sur son soutien, pour s'élever socialement. Par exemple, en juillet 2007, Julia n'avait pas encore de blog et postait des dizaines de commentaires sur celui de sa soeur, qu'elle signait avec une camarade. Elles y faisaient des notes d'humour, et surtout montraient qu'elles connaissent les amis de Salomé, en faisant référence à de petites blagues internes à leur groupe. En entretien, Julia affirme que l'opinion de sa sœur est celle « qui compte le plus » à ses yeux, puis ajoute : « moi c'est maladif, hein ? » pour insister sur la force de son influence. Lorsqu'elle commence à entretenir son propre blog, Julia poste des photos de sa sœur et même une vidéo réalisée en vacances. La grande sœur populaire est gage de prestige pour Julia, car il s'agit d'un référent plus âgé, donc plus mature, mais toujours dans les limites de l'entre soi adolescent.

Pour jouer un rôle de leader au sein de sa classe, un adolescent doit pouvoir compter sur un capital social constitué de liens forts. Or, le fait que ce capital soit composé de liens familiaux ou communautaires peut sembler contradictoire avec le principe de prise d'autonomie par la constitution d'un réseau social propre. Au contraire, la possibilité pour Samir ou pour Michael de s'inscrire dans le réseau des « grands-frères » et de s'en faire protéger, ou la possibilité pour Julia de participer à la sociabilité de sa grande sœur, sont des moyens de montrer que l'on est « grand » et que l'on est considéré comme tel

par les membres de sa propre famille. A noter que les parents en revanche sont tout à fait absents de ces processus de valorisation de soi par le lien.

Tous les adolescents qui jouent un rôle de leader au sein de leur classe ne possèdent pas un capital social familial ou communautaire, mais tous possèdent un capital social constitué de liens forts, tissés avec des adolescents qui vont les soutenir et les défendre en toute occasion. Ces liens sont personnalisés, en ce sens qu'ils ne constituent pas une nébuleuse de relations mobilisables, mais bien des attaches à des personnes spécifiques. Ils sont inscrits dans le temps, c'est-à-dire situés par les adolescents dans une temporalité longue : ce sont des « grands-frères », des amis avec lesquels on a grandi, dans le même quartier, ou simplement des amis considérés comme très proches, et dont on peut par conséquent mentionner le moment de mise en relation. Enfin, ces liens sont engagés publiquement, faisant l'objet d'une mise en récit comme d'une mise en scène, que ce soit sur les blogs, dans les discours ou dans les manières de s'afficher ensemble.

Nous aurons l'occasion d'explorer ces dimensions du lien social, en particulier du lien amical, et les manières dont les adolescents les apparentent eux-mêmes aux liens familiaux, appelant leurs meilleurs amis « mon frère », « mon cousin », « ma moitié », ou même en affirmant que la meilleure amie est « comme une mère »⁸¹.

3.4.3 Celui qui n'a « pas d'ami » comme figure de l'intru

Comme nous avons eu l'occasion de le comprendre, les adolescents mettent en place toutes sortes de pratiques et de stratégies visant à se classer les uns les autres. Ces dynamiques sont très proches de ce que décrit N. Elias dans « Les logiques de l'exclusion », lorsqu'il dit : « Serrer les rangs, chez les installés, a une fonction sociale : celle de préserver la supériorité de leur groupe en termes de pouvoir. » (1997 : 39) Si les adolescents populaires ne sont pas toujours désignés explicitement comme tels par leurs camarades, tout le monde est très au clair sur l'identité de la personne unanimement rejetée. Dans un entretien avec les garçons de la classe de 8^e A du Collège Paul Klee, je pose la question : « mais par exemple dans la classe, est-ce qu'il y a une fille

⁸¹ Chapitre 5, titre 5.2.3, « Les amis : une famille que l'on s'est choisie ».

que tout le monde trouve heu... plus jolie que... », Allan répond : « non mais plutôt que tout le monde déteste », ce qui provoque l'approbation et l'hilarité générales.

Ce sont les élèves leaders qui nourrissent les attaques envers celui ou celle qu'il ou elle aimerait voir exclu du groupe. Soit parce qu'ils le, ou la, perçoivent comme une menace pour leur leadership, comme nous l'avons vu avec Michael, soit parce qu'il, ou elle, introduit une rupture dans la représentation que l'équipe est en train de donner (Goffman, 1973), comme nous l'avons vu avec les tentatives de Yann pour être visible et occuper l'espace de parole. Dans tous les cas, celui qui est visé par le processus d'exclusion dérange « l'ordre » des choses établi par le groupe (Elias, 1997 : 230). De fait, ceux qui jouent le rôle de leader au sein de la classe, et par conséquent sont les garants du « nous » qui définit les contours de la clique, sont responsables du sentiment de supériorité de ses membres (*ibidem* : 58). En voyage d'études, lors d'une promenade dans les rues de Grenade, Jérôme, Pierre et Timor (9^e A, Collège Paul Klee) demandent à tous élèves de la classe : « c'est qui la personne que vous aimez le moins dans la classe ? » La majorité semble avoir répondu « Yann », car lors du voyage du retour en train, Timor lancera à Yann qu'il est un « sans ami », faisant référence à ce petit sondage. Yann lui donne une claque, Timor réplique par deux coups de poing, puis lui crie : « La prochaine fois je te tue ! » Yann se défend en révélant combien ce harcèlement s'est inscrit sur un temps long : « tu me fait chier depuis le début de l'année ». Enfin, en guise de conclusion, Iris déclare : « de toute façon Yann il a pas d'ami dans cette classe. »

Cet épisode permet de saisir la mécanique fine des processus d'exclusion. Premièrement, ce petit sondage est mené par deux garçons leaders de la classe, Pierre et Jérôme. Ils sont visibles, conformes et peuvent faire valoir une expérience du lien social mixte, puisque Jérôme est le meilleur ami attitré de Julia et de Chiara, et que Pierre est sorti avec Chiara et est désigné par Aline comme son « meilleur ami ». Ils possèdent tout deux un capital social basé sur des liens forts. Timor, lui, ne peut être qualifié de leader mais plutôt de suiveur. Selon l'analyse de Théo, il « veut impressionner les gars de la classe », et essaie de s'en faire apprécier, notamment en participant activement au processus d'exclusion de Yann. Deuxièmement, l'exclusion est collective, comme le fait remarquer Iris : Yann n'a « pas d'ami dans cette classe ». Cette affirmation en rejoint une autre, formulée par Lucie (8^e B, Collège Michel Simon) à propos de Gregory : « depuis le début de l'année, tout le monde le déteste ». On comprend que ces rejets sont inscrits

dans une temporalité longue. Une fois que quelqu'un est rejeté collectivement, le retournement de situation devient difficile. Ainsi, sur une année scolaire, tout le monde s'accorde, du moins publiquement, sur la personne à « détester ». Certains ont une attitude passive vis-à-vis de celui ou celle qui est exclu, se contentant de l'éviter ou de l'ignorer, alors que d'autres sont plus des acteurs dans ces processus.

Au terme d' "exclu", nous allons préférer celui d' "intru". En effet, comme mentionné précédemment, ceux qui deviennent les cibles de rejet collectif sont, dans tous les cas rencontrés, des adolescents qui essaient de s'intégrer dans le groupe des élèves leaders. Ils ne sont pas « invisibles » dans l'espace social de la classe. Ce constat va à l'encontre de la délimitation que fait D. Olweus des « victimes types » (1999 : 37) dans les processus d'exclusion entre pairs adolescents, qui n'inclut que individus les plus faibles physiquement. Les élèves qui sont traités comme des intrus par leurs pairs ne sont pas non plus les élèves les plus « timides, sensibles et calmes » (*ibidem*), comme les décrit D. Olweus. Contrairement aux élèves « invisibles », qui justement ont un comportement réservé, restent silencieux et sont souvent physiquement plus faibles, certains adolescents sont considérés comme des intrus car ils font des tentatives d'approche en direction des adolescents leaders, tentatives soldées d'échecs cuisants. Par exemple, Gregory a voulu impérativement dormir dans la chambre de Samir et de Michael, ce qu'ils ont vécu comme une intrusion car ils ne le considèrent pas comme un des leurs. Yann, nous l'avons vu, se joignait volontiers aux discussions des élèves leaders au cours du voyage d'étude à Grenade, mais sa présence était perçue comme illégitime et inappropriée par ses pairs, qui l'ont également vécue comme une intrusion.

Il est important de saisir la dimension collective et interactive de ces processus d'exclusion. Chaque fois que j'essaie d'aborder, avec les membres de l'équipe pédagogique, la question du rejet dont Gregory est l'objet, ils entrent dans un discours de légitimation de ce mécanisme de victimisation, lui trouvant toutes sortes d'explications et autres circonstances atténuantes : Gregory a été scolarisé à la maison jusqu'à l'âge du Cycle, il a déjà rencontré des problèmes d'intégration, ses parents ont des opinions politiques douteuses. Bref, Gregory est étiqueté déviant par l'ensemble des acteurs agissant dans le cadre scolaire. Tout ce qu'il va dire ou faire va dès lors être apparenté à cette prétendue déviance, qu'il faut bien comprendre au sens d'H. Becker, à savoir non pas comme « une propriété simple, présente dans certains types de

comportements et absente dans d'autres, mais le produit d'un processus qui implique la réponse des autres individus à ces conduites » (1985 : 37). Ainsi, comme le dit H. Becker, la déviance naît de la rencontre entre un acte de transgression d'une norme, et la réaction des autres à cette transgression.

Il aura fallu déconstruire la hiérarchie interne à la classe pour comprendre comment sont fixées les normes et par qui, pour finalement accéder aux facteurs liés à l'exclusion collective de Gregory. Les adolescents traités comme des intrus sont sans défense parce que le rejet dont ils font l'objet est collectif, et parce que ceux qui les agressent possèdent un capital social qui les protège. Le rejet collectif de Gregory devient un facteur de cohésion pour la clique des garçons leaders. Le lendemain de leur action punitive, ils ne sont pas du tout dans un registre de regret et de honte. Au contraire, plusieurs blagues sont formulées entre eux, y faisant référence. Par exemple, Alexandre lance à ses camarades : « j'ai besoin de pisser, où est Gregory ? »

3.5 Conclusion du chapitre 3

Certains adolescents sont potentiellement gagnants sur la scène de la sociabilité adolescente. Ils se rendent visibles dans l'espace social scolaire, sont considérés comme conformes par leurs camarades, et entretiennent des liens forts au sein de l'espace social scolaire⁸². Or, pour jouir d'un statut social élevé, il faut encore et surtout posséder un atout clé : la reconnaissance des pairs. Le prestige est le fruit d'une négociation quotidienne des adolescents entre eux. Au cours de ce processus interactif, ce que les uns proposent doit être validé par les autres, selon le crédit et la confiance accordés à un individu. Les accusations de bluff sont fréquentes et sans appel. « C'est trop un mytho » dira Lucie de Gregory. La figure du « mytho » est justement celle de l'individu qui raconte des histoires, qui se prend pour ce qu'il n'est pas (aux yeux des autres), bref, qui occupe une place qui ne lui est pas attribuée. Le prestige adolescent n'est pas (uniquement) imputable aux actes d'un individu, mais aussi et surtout à la réaction des

⁸² L'espace social scolaire peut parfois déborder les limites physiques de l'école, à savoir comprendre les grands-frères, les copains du quartier etc.

autres à ces actes. Ainsi, Les élèves de la classe de Julia acceptent qu'elle se rende constamment visible, alors que toute tentative de Yann pour sortir de l'invisible est collectivement sanctionnée. Les copines d'Ania s'accordent pour dire qu'elle est jolie, et, par l'intermédiaire des blogs, la désigne publiquement comme étant « parfaite ». D'autres filles se donnent autant de peine à soigner leur apparence, sans que cela soit unanimement salué.

Même si cela s'effectue rarement de manière aussi explicite que dans le cas de Samir, le « boss », l'aboutissement de ce processus est l'attribution, à un ou plusieurs élèves, du rôle de leader. La parole et l'opinion du leader font autorité dans la classe, et servent de référence pour tout ce qui touche à la sociabilité juvénile. Cela est évidemment exacerbé en contexte d'entretien collectif, comme nous l'avons développé dans le chapitre consacré au dispositif de terrain. Cependant, cette figure de l'autorité est également présente dans les autres situations d'observation, que ce soit en camps ou sur les blogs. Par exemple, un article écrit par un adolescent leader sera davantage lu et commenté par ses camarades que ceux écrits par des élèves « invisibles ».

Pour dérouler le fil du leadership adolescent, nous avons fait le choix de suivre les trajectoires d'un nombre très limité d'adolescents. En effet, la cohérence de l'argumentation et le confort du lecteur exigeaient de ne pas passer sans cesse d'une classe à l'autre. Toutefois, il faut insister sur le fait que, dans les 28 groupes qui ont constitués les entretiens collectifs, la présence de leaders était vérifiée, tout comme la présence d'adolescents « sans ami ». Ces adolescents jouaient également leur rôle de leader dans les autres contextes sociaux tels que les camps ou sur l'interface des blogs. Les processus d'attribution du prestige sont les mêmes d'une classe à l'autre, les leaders féminins et masculins dominant l'espace social de la classe en exerçant un même type de pouvoir, basé sur : la visibilité, la conformité et le capital social construit sur les liens forts. Si les modalités varient selon le sexe du leader, le cœur du mécanisme - à savoir la manière de se positionner en porte-parole et en expert -, est le même.

Le premier résultat sur lequel nous allons construire la suite de notre réflexion est que les adolescents mettent en place une gestion collective du lien social entre pairs. Nous allons voir comment, et selon quelles conventions, cette gestion collective du lien est organisée.

Chapitre 4 : Une gestion collective du lien social

Nous avons démontré par quels processus interactifs le rôle de leader est collectivement attribué, en activant quelles ressources et selon quelles conditions. L'adolescent leader jouit d'un degré élevé de prestige social, il est considéré comme un porte-parole légitime par ses pairs, notamment grâce à l'expérience du lien social mixte dont il peut se prévaloir et à son capital social, reposant principalement sur des liens forts. Nous avons vu quel pouvoir ce rôle de leader permettait d'acquérir, un pouvoir de désignation sociale de la déviance, qui est rapidement relayé par des phénomènes de rejet collectif.

Dans ce présent chapitre, nous allons entrer plus finement dans ces mécanismes de gestion du lien social. En effet, si nous avons jusqu'à présent mis l'accent sur les rôles sociaux joués par des individus, notre objectif est ici de saisir la dynamique profondément collective qui régule les liens sociaux entre pairs et plus spécifiquement les liens forts, c'est-à-dire personnalisés, inscrits dans le temps et engagés publiquement. Premièrement, afin de cerner les modalités selon lesquelles est activée la gestion collective du lien, nous allons commencer par distinguer les règles d'interaction en vigueur dans l'entre soi féminin et dans l'entre soi masculin. Deuxièmement, nous allons explorer les mécanismes de négociations des conventions qui organisent la sociabilité adolescente, en particulier les liens d'amitié, toujours en distinguant les modes de sociabilité féminine et masculine. Troisièmement, nous allons revenir sur la figure du couple, en tant que ressource, mais aussi et surtout comme idéaltype du lien social investi collectivement. C'est en effet autour de l'entité formée par le couple adolescent que s'organise le plus efficacement un public de pairs, dont nous allons observer et délimiter les caractéristiques et les pratiques.

4.1 Sociabilités féminine et masculine

Au début de l'adolescence, si le lien social mixte constitue l'enjeu principal de l'acquisition du prestige, il n'empêche que les processus de régulation de la sociabilité,

c'est-à-dire de la compétence à être en lien avec ses pairs, sont observables principalement dans les interactions entre individus de même sexe. Les enjeux de pouvoir et de prestige se jouent d'abord entre filles et entre garçons, et non entre filles et garçons. En revanche, si la rivalité féminine est tout aussi effective que la rivalité masculine, l'une et l'autre vont s'exprimer et se gérer de manière distincte.

4.1.1 Entre filles : l'impératif de complicité

L'entre soi féminin est construit sur une forme d'encouragement à la divulgation de l'intime (Corsaro & Eder, 1990), en particulier au sein du groupe d'amies. En entretien comme sur les blogs, les filles insistent sur le caractère intime de leurs échanges. Comme nous l'avons dit, le principal sujet de conversation féminine est l'amour. Cette préoccupation commune est ainsi primordiale dans la gestion des relations entre filles, car elle leur permet d'exprimer les dimensions de soutien et de solidarité qui caractérisent la sociabilité féminine (Metton-Gayon, 2009). Parler d'amour entre elles est un moyen de construire un discours collectif cohérent, comme c'est le cas dans l'extrait suivant (9^e A, Collège Paul Klee) :

Enquêtrice : et est-ce que vous parlez souvent d'amour entre vous?

Julia, Chiara, Angélique, Aline, Melina, Clémence *ensemble, non dissociable* :
mais ouiiiiiiiiiiiiiii! Tout le temps!

Enquêtrice : ouais? Vous vous donnez des conseils?

Julia : ouais!

Aline : ouais!

Clémence : ouais!

Chiara : ouais! Beaucoup, hein?

Enquêtrice : sur comment...

Clémence *regarde ses amies* : on se soutient, on s'aide, on est là l'une pour l'autre.

Plusieurs acquiescent.

Angélique : des leçons!

Julia *s'adressant à Clémence* : hein Clem'?

Clémence rigole.

Enquêtrice : et... ouais, donc vous aimez bien parler de ça?

Julia : ouais!

Clémence : ouais!

Aline : ouais.

Melina : ouais.

Angélique : en fait je crois que c'est notre sujet principal.

Chiara : ouais c'est clair on parle que de ça!

Le sujet de l'amour est à la fois fédérateur dans les relations entre filles et au cœur des rivalités et des dissensions. De fait, les filles d'une même classe sont très discrètes vis-à-vis des désaccords qu'elles connaissent entre elles, contrairement aux garçons, comme nous le verrons au point suivant. Publiquement, elles cherchent à afficher un consensus (Corsaro & Eder, 1990) et sont très soucieuses de produire un discours commun, qui soit le garant d'une très bonne entente. Toute rupture vis-à-vis de la représentation en équipe (Goffman, 1973) qui est donnée lors de l'entretien entre filles fait l'objet de manœuvres de réparation immédiates. Lorsqu'un désaccord apparaît, une courte négociation a lieu entre les deux adolescentes concernées, puis une position intermédiaire est trouvée, parfois avec l'aide d'un tiers. Dans l'extrait suivant, Julia fait référence au look d'Angélique, qu'elle qualifie de « fashion ». Cette dernière n'apprécie pas que l'on suggère qu'elle y accorde une quelconque importance, et s'en défend. Dès que Julia réalise qu'elle a vexé Angélique, elle fait marche arrière et est immédiatement secourue par Chiara dans sa tentative de réparation :

Julia : ensuite t'as les gens un peu normaux, genre comme notre classe. Non, mais ils ont, on a pas vraiment un look spécial, enfin toi *s'adresse à Angélique* t'es plutôt fashion.

Angélique : pas spécialement.

Julia : ben tu t'habilles plutôt avec des marques et tout, des trucs comme ça.

Angélique : oui mais je m'en fous, enfin...

Julia : ouais, ouais, je sais!

Angélique : j'aime bien être habillée comme ça mais sur les autres je m'en fous!

Julia : je sais, je sais, je critique pas, je... je dis.

Chiara : elle constate.

Julia : je constate.

Toute dimension « critique » est à bannir dans les rapports entre filles. Contrairement aux garçons, les filles se charrient très peu et ne se font pas de commentaires dépréciatifs, du moins pas dans les relations de face-à-face public. Lorsqu'une fille en insulte une autre, - comme nous l'avons vu lorsque nous avons délimité la convention « ne pas faire sa pute » -, cela signifie qu'il y a eu « trahison » et par conséquent que les deux adolescentes ne sont plus amies.

En ce qui concerne les expériences amoureuses de chacune, ainsi que les rivalités potentielles vis-à-vis d'un garçon, les filles se montrent également très prudentes. Elles y font référence du bout des lèvres, sur un mode concerté et complice, sans jamais chercher à rendre l'autre mal à l'aise et à lui faire perdre la face (Goffman, 1974). Au contraire, ces narrations permettent de mettre en scène le lien et d'entretenir l'idée que l'amitié triomphe toujours. Lorsque Julia et Aline évoquent leur rivalité passée, elles le font sur un mode ludique, se regardant et riant de manière complice, avant que Julia ne conclue :

Julia : non mais maintenant c'est arrangé, maintenant tout va bien!

Aline : oui!

De fait, Julia ne nomme pas « l'amie » avec laquelle elle s'était disputée pour un garçon. Leurs regards complices et leurs petits rires sont explicites, mais toutes les deux respectent une part de mystère, de secret partagé. Ce n'est que lors de l'entretien mené avec Julia et Chiara qu'elles me confirmeront qu'il s'agissait bien d'Aline.

Sur leurs blogs, les adolescentes font souvent référence aux disputes qui éclatent entre elles. Or, de la même manière qu'en entretien, cette mise en scène de la discorde est souvent une manière de réaffirmer la force ou la particularité de leur lien. Dans la classe de 7^e A, Collège Michel Simon, certaines tensions sont palpables entre Valériane et Coline, sans être jamais explicitées. Quelques semaines auparavant, Valériane consacrait un article à Coline, lui disant : « toi et moi c'est pas la joie, mais j'pourrais jamais oublier tous les bons moments passés avec toi. Chte n'oublierai pas ! » Coline n'appréciera pas du tout la photo postée en illustration, qui date de quelques années. Elle lui répond, en commentaire :

Coline, Posté le mercredi 10 septembre 2008 15:25

Valeriane !!! comment t'as pu mettre une photo pareil elle est horrible et sa fait trop longtemps !!!

Coline refuse de jouer le jeu de la réconciliation avec Valériane, d'autant que de son point de vue, cette dernière lui fait perdre la face (Goffman, 1974) en publiant une ancienne photo qui ne la met pas en valeur. Ainsi, cette rivalité implicite l'est jusqu'à un certain point. Les sites de réseaux sociaux mettent à mal ces exigences de réserve et de façade bienséante, constat que nous allons approfondir au prochain chapitre.

4.1.2 Entre garçons : l'impératif de légèreté

Les garçons ne sont pas tendres entre eux et fonctionnent beaucoup sur un mode de rivalité, surtout lorsqu'il est question de gérer collectivement les liens sociaux mixtes. Ils sont moins attentifs que les filles à se préserver mutuellement la face (Goffman, 1974). Les garçons respectent peu l'intimité de leurs camarades et se montrent moins complices que les filles vis-à-vis des questions liées au rapport à l'autre sexe. Ils s'interpellent de manière très directe, quitte parfois à déstabiliser leur interlocuteur. Pierre lance à Paul (9^e A, Collège Paul Klee) : « quand t'es sorti avec Chiara t'étais pas amoureux d'elle ? ». Ils travaillent moins en équipe que les filles, qui elles collaborent toujours pour laisser ce qui pourrait menacer la face dans les coulisses de la représentation. Même les garçons qui sont de bons amis peuvent se montrer moqueurs et sarcastiques les uns envers les autres. Paul, Jérôme et Thibault forment souvent une équipe soudée. En camp, ils mangent systématiquement à la même table. Thibault se fait accompagner par Paul lorsqu'il s'agit d'aller courtoiser Clémence le soir dans la chambre des filles. Pourtant, dans certains contextes, ils entrent en confrontation ouverte, d'une manière qui va totalement à l'encontre de la solidarité affichée par les filles. En entretien par exemple, alors qu'ils sont uniquement entre garçons, leurs rapports deviennent assez conflictuels, surtout lorsqu'il s'agit de débattre de l'expérience du lien social mixte :

Paul : c'est une technique de drague je vous dis!

Pierre : mais trop pas, ça a rien à voir!

D'amitiés en amours, les processus de socialisation entre pairs adolescents

Paul : mais bien sûr!

Thibaut : tu sais pas t'y prendre, toi, tu sais pas t'y prendre alors chut!

Jérôme à Paul, *moqueur* : tu dragues comme ça?

Paul : «tu sais pas t'y prendre», mais ta gueule!

Thibault *dans sa barbe* : alors chope-toi une fille mon gars!

Rires.

Paul à Thibault : mais je parle du clip, là, je parle pas de moi!

Thibault : je sais et pis?

Paul : ben voilà!

Thibault à Paul, *répète les propos de Paul sur un ton ironique* : c'est une technique de drague!

Il existe une forte tension masculine liée à la capacité d'affirmer une maturité amoureuse et sexuelle (Fine, 1987). Dans chaque entretien effectué entre garçons s'observent des actes de remise en place, motivés par le manque de légitimité de celui qui a pris la parole, surtout en ce qui concerne l'expérience du lien social mixte. Les garçons n'hésitent ainsi pas à se moquer les uns des autres, de façon beaucoup plus frontale que les filles. Les modes de confrontation et d'affrontement sont par conséquent beaucoup plus masculins que féminins (Boyer : 1999).

Ce ton volontiers moqueur adopté par les garçons entre eux est la conséquence d'un impératif de légèreté. Les garçons s'imposent le devoir de ne pas s'émouvoir des remarques et des critiques qu'ils s'adressent mutuellement. Une pratique courante dans les groupes de garçons est de révéler les émois amoureux de leurs camarades, et plus particulièrement les échecs y étant associés. Ce qui a été jusqu'ici précieusement dissimulé est amené sur le tapis par un copain peu scrupuleux. *A priori*, cette pratique pourrait être très mal perçue par les garçons, qui se positionnent comme beaucoup moins enclins que les filles à parler publiquement de leurs sentiments. Or, on observe que les garçons qui en sont victimes réagissent avec un flegme étonnant. En effet, ces « trahisons » étant fréquentes, elles sont « plus routinières et moins insultantes » (Metton-Gayon, 2009 : 127). Elles font partie du mode d'interaction masculin, plus empreint d'une rivalité affichée et assumée que le mode d'interaction féminin (Goffman, 2002 ; Lepoutre, 1997 ; Boyer, 1999).

Ces constats n'expliquent cependant pas pourquoi la sociabilité masculine se caractérise par cette logique de divulgation et cet impératif de légèreté. Premièrement, dévoiler les failles sentimentales d'un camarade est parfois une manière d'affirmer sa supériorité, et de le mettre hors-jeu, comme dans le passage ci-dessous :

Enquêtrice : Mais par exemple justement si heu... si vous sortez avec une fille est-ce que vous allez mettre un article sur elle sur votre blog?

Ali : sûrement.

Kevin : ouais ça dépend.

Enquêtrice à Kevin : mais tu vas pas le faire automatiquement alors?

Michael : mais déjà lui le jour où il trouvera une copine!

Samir éclate de rire. Ali se retourne en riant.

Alexandre : mais il avait une copine! Toi tu sais pas il avait une copine.

Samir : ah ouais Loraine!

Il rigole.

Kevin : non pfff.

Alexandre : oh Loraine le refoule! Tu te souviens! A Samir t'étais là quand heu...

Kevin a un geste d'impatience et d'agacement.

Dans ce passage, l'intervention de Michael vise à sanctionner la prise de parole de Kevin, qu'il ne juge pas suffisamment légitime pour répondre à une question concernant les manières de faire lorsque l'on « sort » avec une fille. Il dénonce explicitement son manque d'expérience : « mais déjà lui le jour où il trouvera une copine! ». Alexandre va alors renchérir en évoquant la dernière « copine » que Kevin a eue, ne le faisant pas du tout dans l'objectif de lui signifier son soutien, bien au contraire. Il cite nommément la « copine » de Kevin, « Loraine », dans l'unique but de souligner le fait qu'elle l'aie « refoulé », c'est-à-dire éconduit. Kevin soupire et exprime son agacement, mais il ne se met pas en colère vis-à-vis de ses camarades. De fait, ils attendent de lui une attitude résignée face à leurs sarcasmes. Une réaction trop émotionnelle traduirait un investissement trop fort dans les questions sentimentales, ce qui est considéré comme le propre des filles.

Ces stratégies de divulgation ne visent pas uniquement à embarrasser la cible et à marquer une forme de supériorité. Les garçons jouissant d'un haut statut peuvent d'ailleurs également être victimes de ces révélations intempestives. La seconde logique qui se cache derrière ces « trahisons » (Metton-Gayon, 2009) est l'affirmation d'un mode de sociabilité masculine, c'est-à-dire ludique et détaché des drames amoureux, que l'on laisse aux filles. En effet, nous avons vu que la complicité féminine est basée sur le partage des confidences amoureuses. L'entre soi masculin se doit par conséquent, par souci de distinction, ne pas être trop versé dans la susceptibilité émotionnelle. Cependant, charrier un camarade à propos de ses échecs amoureux est un moyen de faire corps et d'afficher une forme de complicité, virile. Qui "aime bien châtie bien" pourrait-on évoquer, sachant que « (...) la plaisanterie semble le seul mode énonciatif légitime de la confiance masculine » (Duret, 1999 : 100). Dans l'extrait ci-dessous, Allan (8^e A, Collège Paul Klee) dévoile les difficultés auxquelles Thomas est confronté dans sa volonté de sortir avec Coralie, mais il le fait en insistant sur les caractères ludique et bienveillant de ses propos, qui visent avant tout à encourager son « pote », et donc à le soutenir :

Allan *frottant le cuir chevelu de Thomas* : ouais, enfin lui on lui fait un petit peu chier avec sa copine parce que, ouais enfin sa copine... parce qu'il ose pas heu...

Jules : non dit pas.

Juan : arrête, arrête Allan.

Allan : nous on serait content s'il sortait avec, alors on l'embête avec ça, on le taquine un petit peu.

Jules : mais ça ne dure pas plus que cinq minutes.

Enquêtrice : et toi ça t'énerve Thomas ?

Thomas : mais non c'est pas que ça m'énerve,

Wladimir : mais il sait qu'on rigole.

Thomas : voilà c'est bon. Vu que c'est mes potes... je sais pas, moi ça ne m'affecte pas.

Allan : mais ça dure trois minutes, même pas, on lui dit « vas-y, va demander à Coralie », il dit « non », alors on arrête et voilà ça ne va pas plus loin, on lui fait pas ça toute la journée comme les filles.

Ce mode de dévoilement est possible entre « potes », car de fait, l'une des conventions sur laquelle repose la sociabilité masculine est que la camaraderie prime sur les relations amoureuses. Les garçons de la classe « taquent » Thomas sur un mode bon enfant. Thomas est un garçon populaire et le couple qu'il forme avec Coralie jouit d'un grand prestige, comme nous l'avons précédemment démontré. L'objectif n'est donc pas de le rabaisser ou de le contrarier, mais plutôt de faire corps, en tant que groupe de garçons, qui aborde les questions d'ordre sentimental avec humour et détachement. D'ailleurs, Jules et Juan s'inquiètent de la réaction de Thomas et demandent à Allan de ne pas « dire » et « d'arrêter », ne voulant pas risquer de blesser leur camarade. Mais Thomas joue le jeu et accepte de bon cœur ces moqueries sans en être « affecté », accordant ainsi la priorité à l'entre soi masculin vis-à-vis de sa potentielle relation amoureuse. Ce faisant, il met bien l'accent sur le fait que ces « taquineries » sont formulées par ses « potes » et donc qu'il n'a pas à s'en offusquer. Afficher une certaine distance ironique est, pour ces garçons, une manière de se démarquer de l'entre soi féminin, comme l'indique la conclusion d'Allan, veillant à bien séparer leur manière de traiter la relation amoureuse avec celle des filles : « on ne fait pas ça toute la journée comme les filles. » Nous verrons cependant, dans le prochain chapitre, que l'impératif de légèreté en vigueur dans la sociabilité masculine n'empêche nullement les garçons de s'investir émotionnellement et publiquement dans une relation amoureuse, ou dans une relation amicale mixte. Il leur faut simplement maîtriser les différents formats d'expression de l'attachement, en fonction des contextes, et il leur faut également admettre les pairs comme étant, inévitablement, présents dans le déroulement de l'histoire du couple.

4.2 La négociation des conventions

Le mode de gestion collective du lien social est créateur de conventions. Ces conventions participent à la construction d'un monde adolescent, qui organise les manières de faire, de dire, et la place de chacun dans l'espace social scolaire. La sociabilité adolescente révèle un ordre social négocié, au sens d'A. Strauss (1992), et hiérarchisé. Ainsi, les

négociations qui organisent cet ordre social sont continuelles et temporaires, c'est-à-dire qu'elles ne sont pas créatrices d'un système figé et définitif. Ce dernier constat est cohérent avec la notion de convention artistique développée par H. Becker dans « Les mondes de l'art », notamment lorsqu'il écrit : « Si elles sont uniformisées, les conventions sont rarement rigides et immuables. Elles ne constituent pas un ensemble de règles intangibles que chacun doit observer pour prendre des décisions. Même quand elles semblent donner des indications très précises, elles laissent une part d'indétermination qui sera dissipée par le recours aux modes d'interprétation habituels, ou par la négociation » (Becker, 1988 : 55-56). Ces « modes d'interprétation » seront au centre de notre analyse, car la négociation des conventions, tout comme les processus d'attribution du prestige, repose sur une large part d'arbitraire. La dimension arbitraire des conventions est liée à leur caractère négocié.

Pour autant, les conventions qui naissent des négociations ne sont pas limitées à des situations, mais constituent bien des « cadres interprétatifs » cognitifs qui permettent de « qualifier », de façon « conventionnelle », « une personne, une action ou un objet », comme les ont définies R. Diaz-Bone et L. Thévenot (2010), dont nous reprendrons le cadrage :

« Les conventions peuvent être appréhendées comme des cadres interprétatifs mis au point et utilisés par des acteurs afin de procéder à l'évaluation des situations d'action et à leur coordination. Les conventions se distinguent des cadres au sens de Goffman, car elles ne sont pas nécessairement liées à une situation. En outre, elles se rapportent à des objets et à des formes cognitives correspondant à des formats d'information (Thévenot, 1984). Les acteurs ont recours aux conventions afin de faire valoir et de justifier des qualités et des façons de faire. Le rapport interactif et interprétatif aux objets et le formatage de l'information constituent une façon conventionnelle de qualifier une personne, une action ou un objet. Les conventions sont ainsi des formes culturelles établies collectivement permettant de coordonner et d'évaluer » (Diaz-Bone, Thévenot, 2010 : 3).

Notre propos ici sera d'observer et de définir quelques unes des conventions qui organisent la sociabilité adolescente sur lesquels repose la gestion collective du lien social.

4.2.1 « Sortir ensemble » ou « flirter » ?

Comme l'explique H. Lagrange, la pratique du « flirt » chez les adolescents est « une invention récente » et possède une histoire et un enracinement social et géographique. Elle se caractérise par l'échange de « baisers sur la bouche » et de « caresses » chez « les jeunes gens encore pré-pubères ou tout juste nubiles, en dehors du mariage ou d'un engagement affectif même informel » (1999 : 25). Cette pratique « constitue un des aspects les plus insolites de la sexualité occidentale actuelle » (*ibidem*).

Nous pouvons voir apparaître aujourd'hui, dans les discours des adolescents, un mode de classification des relations amoureuses qui semble nouveau : la distinction entre « flirter » et « sortir avec ». Ces deux types de pratiques sont différenciés d'une façon qui peut paraître surprenante chez une population aussi jeune que les adolescents de notre corpus. Elles sont le corollaire de deux modes d'engagement amoureux, qui proviennent d'un modèle américain. Aux Etats-Unis, le langage courant établit une délimitation assez claire entre deux types de rendez-vous galants : le « dating », prémices d'une relation projetée sur un terme moyen à long, et les échanges basés sur un rapport de réciprocité légère et sans lendemain : le « flirt ». Dans la littérature sociologique française, l'un et l'autre terme sont souvent confondus, ce qui permet de penser qu'ils n'ont été distingués que récemment dans les discours des adolescents. Même les travaux les plus actuels n'y font pas référence (Clair, 2008 ; Metton-Gayon, 2009). H. Lagrange, qui traite spécifiquement de l'amour et de la sexualité entre adolescents, utilise indifféremment les deux notions. Par exemple, il cite J. Modell (1989), qui dessine les contours du « dating system », dans le cadre de son chapitre intitulé « l'invention du flirt » (1999 : 25). Or, ces deux expressions : « to date » et « to flirt », ne recouvrent pas la même réalité. La littérature américaine au contraire, déjà dans les années 40, révélait un système de codes qui séparait clairement l'une et l'autre pratique. Chez les « corner boys » observés par W.F Wythe en 1943, les relations amoureuses entre adolescents sont largement codifiées. Les garçons classent les filles en deux catégories : celles avec qui on a des relations sexuelles, avec lesquelles aucun avenir sentimental n'est envisagé, et celles que l'on projette d'épouser, avec lesquelles aucune tentative sexuelle n'est effectuée. Ainsi, la fille avec laquelle un garçon décide de « sortir » (« to date »), sera la seule qu'il fréquentera de manière publique et officielle : « The corner boy knows that if he once visits a girl in her home it will be assumed by her parents (and by everyone else)

that he intends to marry her. Consequently, until he is completely sure of his own intentions, the corner boy remains outside of the house. He even hesitates to make a date with a girl, for if he does take her out alone it is assumed that he is her "steady" (Wythe, 1943: 24). »

A la fin du 20^e siècle en France et en Suisse Romande, cette distinction entre « flirter » et « sortir » n'existait pas. Dès que l'on embrassait un garçon, on « sortait » avec lui, même si cela ne durait pas au-delà de la soirée. C'est également de cette manière que les événements étaient qualifiés dans les films destinés aux adolescents, dans les deux dernières décennies du 20^e. Le film « La Boum » par exemple, réalisé en 1980, est scénarisé autour de la même convention : lorsqu'une fille embrasse un garçon, elle est « sortie » avec lui, quelle que soit la destinée que connaîtra le couple.

Voyons maintenant comment ces catégories sont aujourd'hui interprétées et actualisées par les adolescents. La première convention qui permet de définir et de classer une relation dans l'univers amoureux adolescent est celle qui sépare une relation de « flirt » d'une relation où les adolescents « sortent » ensemble. Cette distinction est apparue spontanément dans l'entretien avec les filles de la classe de 8^e A, Collège Jean Tinguely :

Amélie à Louise : mais tu sors pas avec quelqu'un si tu l'aimes pas!

Louise : non mais si, si...

Nour : ben oui mais t'as amoureux, amoureux et amoureux genre heu...

Ania à Amélie : t'as genre du kiffage juste et heu... amoureux.

Louise : voilà du kiffage, comme ça tu peux sortir avec la pers...

Amélie *l'interrompt* : mais alors ça c'est, tu sors pas avec la personne, tu flirtes avec la personne, tu sais!

Ces adolescentes font apparaître deux catégories de relations, qui s'apparentent à deux catégories de sentiments. Lorsque l'on « kiffe » quelqu'un, cela signifie que l'on éprouve de l'attirance pour lui, mais pas de sentiment amoureux. Dans ce cas de figure, on se contente de « flirter » avec elle ou lui. Lorsque l'on est « amoureux », le terme correspondant au type d'activité qui s'ensuit est « sortir ». Suite à cet échange entre Amélie et ses camarades, j'ai posé systématiquement la question de la différence entre « flirter » et « sortir » à tous les groupes d'adolescents qui ont participé aux entretiens. Leurs réponses, et les négociations leur permettant d'aboutir à un consensus, ont permis

d'affiner la compréhension de cette distinction, primordiale dans la gestion des relations amoureuses aujourd'hui, aussi bien pour les filles que pour les garçons. Voyons en détails sur quelles conventions est basée la dichotomie entre « flirter » et « sortir avec ». Premièrement, comme le mentionne Amélie dans l'extrait ci-dessus, « sortir » implique des sentiments amoureux, alors que « flirter » non. Deuxièmement, le « flirt » est un lien qui fait l'objet d'un investissement dans le très court terme, alors que « sortir » avec quelqu'un est un engagement dans la durée, - comme le dit Victor (9^e A, Collège Paul Klee), « c'est censé durer » -, donc cette dénomination implique de respecter une certaine temporalité :

Enquêtrice : mais quelle est la différence entre heu sortir avec quelqu'un et flirter avec quelqu'un?

Thibault *lève la main* : flirter t'as pas forcément des sentiments. Tu fais ça heu... *lève une épaule*.

Jérôme : si quand même t'as des sentiments

Thibault : un petit peu mais...

Jérôme : t'as des sentiments mais c'est pour heu... c'est pour...

Théo : et même flirter c'est plutôt heu... c'est pas, c'est pas long, ça va pas... c'est pas un truc qui va durer très longtemps, c'est juste...

Jérôme : c'est le coup d'une soirée ou...

Victor : le coup d'un soir.

Thibault : voilà c'est une soirée comme ça...

Jérôme : ou de vacances. Non, ça peut être même plus long, ça peut être un flirt de vacances. Tandis que... sortir avec quelqu'un, on sort pas avec la personne *suite inaudible*.

Victor : c'est censé durer.

Cet extrait démontre que le critère des sentiments n'est pas suffisant pour distinguer l'une et l'autre activité, d'autant qu'il est parfois difficile à évaluer avec fiabilité : « si t'as quand même des sentiments » nous dit Jérôme. Or, la durée de la relation ne semble pas non plus déterminer de manière satisfaisante les processus d'affiliation à l'un ou l'autre type de lien, car là aussi les représentations divergent : « ça peut même être plus long » affirme Jérôme. Dans le même ordre d'idée, Julia parle de « flirt stable » et de « flirt à

longue durée ». Finalement, un troisième paramètre apparaît comme le plus probant pour qualifier le type de lien, celui du degré « d'engagement » :

Enquêtrice : et qu'elle est la différence pour vous entre sortir avec quelqu'un et flirter avec quelqu'un?

Chiara : ben flirter c'est simple,

Angélique : t'as pas d'engagement.

Aline : ouais.

Chiara : il y a aucune implication là-dedans, on flirte avec quelqu'un on est pas obligé...

Aline : on a de la liberté, quoi.

Chiara : ouais on est pas obligé de le rappeler le lendemain ou de se dire..., ouais on voudrait le voir. Pis, il y a moins de sentiments quand on flirte avec quelqu'un que... enfin, en fait ça dépend des situations...

Julia : ben il peut y en avoir aussi.

Aline : ouais il peut y en avoir.

Chiara : mais à la base tu flirtes.

Ce que les filles entendent par « engagement » est l'ensemble des pratiques, conventionnelles, liées à l'activité d'être en couple. Les individus qui sont en couple « sortent » ensemble, et se doivent dès lors de respecter différentes règles, qui sont contraignantes puisqu'on y perd une forme de « liberté ». Chiara fait référence à l'« obligation » de « se rappeler le lendemain », c'est-à-dire de donner une suite aux événements vécus ensemble, ainsi qu'à l'obligation de se tenir certains propos, comme le fait de dire à l'autre que l'on a « envie de le voir ».

Les adolescents qui « flirtent » ensemble sont en quelque sorte libérés de l'obligation de « faire couple », ce qui ne les empêche pas de ressentir de l'affection l'un pour l'autre. Une des règles les plus importantes lorsque l'on décide de « sortir » ensemble, - et nous développerons ce point au chapitre suivant -, est celle de la fidélité. Or comme l'exprime Jérôme, le « flirt » est déchargé de cette injonction : « quand on flirte par exemple, on peut flirter avec d'autres gens. Quand on sort c'est... on peut aussi mais bon c'est un peu trahir sa confiance. » Le « flirt » peut également incarner un premier stade de la relation amoureuse, « à la base tu flirtes » nous dit Chiara. Ensuite, « sortir » avec quelqu'un

implique une étape fondamentale et fondatrice du couple : la démarche d'officialisation. Angélique se représente la pratique de « sortir » comme le résultat d'une décision prise à deux, de manière explicite, et d'une volonté commune d'officialiser la relation : « c'est un engagement que tu prends, entre guillemets, et que tu parles avec la personne, c'est officiel, enfin je sais pas comment dire ».

Malgré ce qu'en dit Chiara, « flirter c'est simple », les conventions que tous les adolescents prétendent connaître sont bien difficiles à formuler. Si les trois critères, - les sentiments éprouvés, la durée et le degré de l'engagement-, reviennent dans chaque entretien, les discussions qui les entourent révèlent le caractère profondément négocié de ces conventions, dont il n'existe pas de définition *a priori*, hors contexte d'interaction. De fait, on observe un grand décalage entre la fermeté avec laquelle chaque groupe d'adolescents s'applique à distinguer l'une et l'autre pratique, et la manière dont ils arrivent à se mettre d'accord sur la formalisation de cette distinction. Dans leurs discours, il y a toujours des exceptions et des réserves : il est possible de « flirter » tout en ayant de sentiments, ou de « flirter » mais que cela « dure trois mois », ou encore de « flirter mais avec un ami proche ». En effet, ces catégories que les adolescents utilisent appartiennent au langage adulte, et notamment aux conventions du monde médiatique américain. Lorsque Chiara dit : « on est pas obligé de le rappeler le lendemain », elle emprunte un discours de séries télévisées et de films. Nombre de scénarios mettent en scène des individus, des femmes majoritairement, qui se fâchent de ne pas avoir été rappelées par celui qui les considère comme « un coup d'un soir », selon les propos de Victor, alors qu'elles-mêmes envisageaient une relation sérieuse. Ce sont là des formules toutes faites. Dès que les adolescents se mettent à mobiliser leur propre expérience de la relation amoureuse, il en ressort une version beaucoup plus nuancée, et plus fragile. Le pragmatisme lié à cette distinction entre « flirter » et « sortir » correspond mal aux récits amoureux de ces jeunes adolescents et correspond mal, également, à leurs pratiques. Cela ne signifie pas que chaque relation amoureuse fasse l'objet d'un engagement soutenu, long, et sérieux. Loin s'en faut ! Mais les adolescents sont encore dans une phase trop expérimentale du lien social mixte pour pouvoir maîtriser ainsi les contours des relations qu'ils entretiennent. La manière dont Julia et Chiara parlent du couple formé par Clémence et Thibault en est la meilleure démonstration. Julia affirme qu'ils « flirtent », puis Chiara précise « mais ils ont des sentiments », et enfin elles tombent

d'accord : « là leur relation c'est comme s'ils sortaient ensemble. » Dans une phase d'apprentissage amoureux, les adolescents font encore « comme si », tout en négociant sur un mode ludique les conventions qui entourent ces nouvelles pratiques.

Cette vision quelque peu contractuelle du couple, qui fixe des étapes convenues et explicites dans son évolution, n'a été transposée que récemment au vocabulaire des adolescents français et suisses romands. Il semblerait que les codes aient changés, aussi bien dans le discours médiatique que dans les pratiques langagières quotidiennes. Ainsi, le 19 novembre 2010, le site *news-de-stars*⁸³ publiait le communiqué suivant : « Tony Parker, rien de plus qu'un flirt avec Erin Barry ? », invoquant le principe selon lequel un « flirt » est un acte sans conséquence et sans « implication », pour reprendre les propos de Chiara.

4.2.2 Ne pas « faire sa pute »

Le processus de négociation des conventions qui aboutit à la désignation de « la pute » ou de « la salope » joue également un rôle important dans les interactions entre adolescents. Comme c'est le cas pour la distinction entre les pratiques de « sortir » et de « flirter », la catégorie de « la pute » est présente dans les discours de tous les groupes, c'est-à-dire indépendamment de l'origine sociale des élèves et de leur sexe. Or, si filles comme garçons utilisent ces catégories, nous verrons qu'ils le font dans des contextes bien distincts et en fonction de représentations différentes de ce que recouvre cette insulte. Nous verrons également que ces négociations sont fortement imbriquées à la gestion collective des liens sociaux entre pairs, puisqu'elles visent à en organiser la configuration au sein de l'espace scolaire. Tout comme la question de savoir si deux adolescents « flirtent » ou « sortent » ensemble est un moyen de gérer collectivement la nature de leur lien, le fait de se mettre d'accord sur qui est « une pute » est un moyen de gérer collectivement les limites du groupe. Par conséquent, les conventions négociées entre pairs adolescents servent prioritairement les objectifs suivants : classer les individus hiérarchiquement, les inclure ou les exclure des différents cercles d'amis.

⁸³ www.news-de-stars.com

Certaines distinctions sont observables dans la manière dont les adolescents utilisent ce terme, en fonction de leur origine sociale. Les garçons qui sont en filière A parlent de « fille facile » face à l'enquêtrice, et de « pute » lorsqu'ils discutent entre eux, alors que les élèves des filières B et C n'emploient pas cette subtilité de langage. Les élèves peu dotés scolairement font en effet preuve d'une moins bonne capacité d'adaptation au contexte du discours face à l'adulte. En revanche, il est important de noter que cette insulte n'a pas l'exclusivité des adolescents masculins des classes populaires. Dans l'extrait ci-dessous, Angélique, qui est en filière A au Collège Paul Klee, a parfaitement intégré les comportements à éviter pour ne pas passer pour « une salope » :

Enquêtrice : donc c'est possible de flirter avec plusieurs personnes en même temps?

Julia : voilà!

Clémence : ben oui!

Melina : ouais.

Enquêtrice : ouais ça pose pas de problème?

Angélique : après on passe un peu pour une salope effectivement...

Rires

Si la désignation de « salope » est le résultat d'un processus dont les participants sont autant féminins que masculins, les cibles sont en revanche uniquement féminines, l'équivalent masculin n'existant pas. Un garçon peut être accusé de « faire sa pute » ou de « faire un coup de pute », ce qui fait référence à une attitude lâche, ou à un « coup tordu ». Or, de manière générale, et c'est ce qui fera l'objet de cette analyse, cette insulte n'est pas liée à un état ou à un attribut, mais bien à un rôle que l'on joue. L'expression d'usage est : « faire sa pute » et la convention qui en découle est de ne pas « faire sa pute ».

Il est difficile d'obtenir, dans quelque groupe que ce soit, une définition claire et unanime du sens que revêt cette expression. Luana (7^e C, Collège Jean Tinguely), par ailleurs très volubile et très à l'aise lorsqu'il s'agit de parler des relations et des sentiments amoureux, est complètement démunie lorsqu'il s'agit de décrire le comportement qui correspond à cette insulte, qu'elle utilise pourtant à plusieurs reprises, spontanément :

Luana : non, mais heu... je veux dire, par exemple il y a des gens, des femmes qui font trop leur heu... voilà quoi, leur truc devant leur mec.

Enquêtrice : mais tu peux dire les mots.

Luana : leur pute voilà !

Rires

Laura : devant leur mec ? mais c'est...

Enquêtrice : mais ça veut dire quoi de « faire sa pute » ?

Luana : je sais pas, sortir... quand tu sors avec tu fais... tu... tu... je sais pas moi, tu regardes les gens toujours et puis je sais pas, je sais pas.

Laura : ah non moi je trouve pas !

Luana : par exemple quand elles s'habillent tout le temps décolleté ou quelque chose comme ça et pis sortir avec leur mari, elles comprennent pas qu'elles ont un mec et pis que, qu'elles font toujours ça... pour qui ?

Laura : ben elles font ça pour le mec.

Luana : non, je crois pas.

Cet extrait d'entretien démontre à quel point il est difficile de fixer les contours d'une désignation qui est pourtant quotidienne et collective. Il s'agit de dénoncer un comportement socialement inadéquat, mais les adolescents ont bien de la difficulté à définir la réalité qu'il recouvre. Comme c'est le cas pour la distinction entre « sortir » et « flirter », ils empruntent ici des catégories appartenant au monde des adultes et transmises par l'intermédiaire des médias, par exemple à travers la diffusion de la culture de la rue, telle qu'elle se vit par exemple dans les cités périphériques en Ile de France. I. Clair a montré comment les représentations qui classent les adolescentes en « filles bien » ou en « putes », dans ces quartiers, étaient basées sur leur (prétendue) sexualité (Clair, 2008). Si d'autres critères entrent en ligne de compte dans ce processus d'étiquetage, comme par exemple la présence ou non d'un grand-frère jouant le rôle de garant de la réputation de sa sœur, il n'empêche que la figure de « la pute » est toujours liée à une idée de disponibilité sexuelle. Dans notre corpus, les adolescents sont plus jeunes et n'appartiennent pas au même monde social que celui décrit par I. Clair, mais connaissent l'existence de cette dichotomie, notamment telle qu'elle est employée dans les cités françaises et véhiculée par les médias. Luana et Angélique, qui ont des origines

socio-culturelles très distinctes⁸⁴, ont donc assimilé les mêmes normes quant à ce dispositif catégoriel : une femme doit rester fidèle à un seul homme, sous peine de « passer pour une salope » ou d'être accusée de « faire sa pute ».

Pour les garçons, s'approprier cette insulte est un moyen de marquer un début d'appartenance à cette culture de la rue, ou du moins aux attributs de virilité y étant associés. Dans l'extrait ci-dessous, le vocabulaire choisi par Allan (8^e A, Collège Paul Klee) pour décrire le comportement correspondant à l'activité de « faire sa pute » est mal maîtrisé, et vise vraisemblablement à faire rire ses pairs masculins et à s'affirmer parmi eux. En effet, chacune de ses phrases est suivie d'une salve de rires, qui l'encourage à poursuivre :

Allan : après il faut voir comment elle se comporte, parce que si c'est genre... je veux pas dire de gros mots mais (...) si elle fait sa pute et après elle allume tous les mecs... *interrompu par les rires des autres garçons*, ben après ça ferait un petit peu chier parce que c'est la nôtre et puis si elle provoque tout le monde, voilà quoi. (...) Si elle fait sa pute après il y a tout le monde qui va la prendre pour mauvaise réputation. (...)

Enquêtrice : mais c'est quoi « faire sa pute » par exemple ?

Allan : alors déjà c'est heu... tromper son copain. Heu... aller allumer des autres mecs comme ça. Si elle va heu... si elle dépasse trop les limites heu... ben voilà quoi.

La manière dont Allan tente de qualifier ce comportement est confuse. Il s'agit premièrement d'une attitude, dénoncée par les termes d'« allumer » et de « provoquer », qui risque de conduire à une « mauvaise réputation ». Puis, lorsque je lui demande ce que cela signifie concrètement, - à savoir « par exemple » -, il invoque un événement beaucoup plus situé : « tromper son copain ». Par ailleurs, Allan est un adolescent plutôt timide, qui ne fréquente aucune fille en camp de ski et joue davantage un rôle de clown dans sa classe que d'expert en relations amoureuses. Il y a ainsi un décalage entre la première partie de sa réponse : « je ne veux pas dire de gros mots », et la seconde : « si

⁸⁴ Angélique est inscrite en filière A au Collège Paul Klee, elle est suisse et ses deux parents sont juristes, sa mère ayant mis sa carrière entre parenthèse pour se consacrer à sa fille. Luana est inscrite en filière C au Collège Jean Tinguley, elle est bosniaque, ses deux parents travaillent, sa mère comme femme de ménage et son père comme jardinier.

elle fait sa pute et elle allume tous les mecs ». Allan est un bon élève, respectueux du cadre scolaire, qui lève la main avant de répondre à mes questions. Il apparaît que son discours n'est pas construit à partir de représentations et d'expériences partagées, - comme c'est le cas dans l'article de W. F. Wythe, « A Slum Sex Code » (1943) -, mais découle plutôt d'un exercice d'appropriation de conventions en vigueur dans d'autres mondes sociaux, ceux des "grands", ceux des "durs" ou ceux des "grands durs".

Les groupes de filles mobilisent autant cette catégorie que les groupes de garçons, mais les circonstances qui la font apparaître dans les discours féminins et masculins sont distincts. Cette précision est essentielle car elle permet de saisir le décalage existant entre le sens premier de ces nominations et l'usage qui en est fait socialement, c'est-à-dire comment elles deviennent des outils de désignation sociale, instrumentalisés différemment selon les contextes sociaux et sexués. Comme l'a indiqué A. Strauss, « nommer n'est pas seulement indiquer ; c'est identifier un objet comme appartenant à une espèce d'objet. Un acte d'identification implique que la chose dont on parle soit située dans une catégorie » (Strauss, 1992 [1959] : 21). Dans les discours des adolescents masculins, cet « acte d'identification » est une manière de se positionner soi-même favorablement, c'est-à-dire comme maîtrisant un certain type de langage. Dans les discours des adolescentes, l'usage de ces catégories est une manière de désigner celle qui ne respecte pas les conventions, non pas sexuelles vis-à-vis des garçons, mais relationnelles entre filles.

Dans l'entre soi féminin, les circonstances conduisant à ce type d'insulte sont, majoritairement, des conflits les opposant. De fait, sur les blogs, les filles traitent bien plus souvent d'autres filles de « pute » ou de « salope » que les garçons ne le font. L'auteure est souvent dans la crainte qu'une autre fille séduise son petit copain (Eder, Colleen Evans & Parker, 1995), mais ce n'est pas l'unique situation qui en est à l'origine. Le fait qu'une adolescente en traite une autre de « pute » est toujours en lien avec une relation de rivalité : rivalité amoureuse ou rivalité amicale. En effet, les enjeux de rivalité féminine, qui ont souvent pour corollaire l'étiquetage réciproque de « pute », sont très présents lorsqu'il s'agit de négocier collectivement le lien amical entre filles.

Les enjeux liés à la place qu'une fille occupe dans le cœur et dans la vie d'une autre, - à savoir qui est la meilleure amie de qui -, sont d'importantes sources de conflit et de

discorde entre filles. Aussi, celle qui est considérée comme une “piqueuse” de meilleure amie, sera qualifiée de « pute » par l’adolescente qui s’estime lésée. Dans le commentaire ci-dessous, une adolescente traite Patricia⁸⁵ de « pute de merde ». Notons que cette insulte est proférée dans un contexte de dépréciation du physique de la jeune fille visée, Patricia, et non en lien avec un quelconque comportement de séductrice :

caroline, Posté le jeudi 15 octobre 2009 14:31

tu es vraiment moche

caroline, Posté le jeudi 15 octobre 2009 14:31

enfaite tu es une putte de merde

caroline, Posté le jeudi 15 octobre 2009 14:31

sa se voit que tu as pas de miroir chez toi. parce que tu es vraiment horrible.

En lisant les réactions provoquées par ces commentaires, on comprend qu’ils sont les outils d’une stratégie visant à semer la discorde entre Patricia et son amie Caroline. En effet, les insultes ont été postées sans lien renvoyant au blog de leur auteur, dont l’identité est par conséquent invérifiable. La véritable Caroline va réagir, dans le but de se défendre et de se décharger de toute responsabilité vis-à-vis de ces propos. Elle prend alors soin d’adjoindre à son message un lien menant au profil de son blog, afin d’attester de sa validité. Elle accuse une certaine Sofia d’être à la source de la diffamation, la traite à son tour de « pute » et s’empresse de rassurer Patricia à propos de son amitié :

Meuf-de-1995, Posté le samedi 17 octobre 2009 10:01

put1 sa se v0iit tr0p ke saïis Sofia kii a escriit sa dsl ma cheriie mais elle
veux ke t0ii et m0ii sa s0iie fiinii mais t0ii et m0ii sa sera p0ur la viie put1
ste pute elle me veneiire grave.⁸⁶

Il n’est pas rare que les adolescentes qui se traitent ainsi mutuellement se soient fait des déclarations d’amitié éternelle quelques mois précédemment, ou le fassent quelques mois plus tard. Ainsi, un mois avant cet échange, Sofia écrivait des dizaines de

⁸⁵ Patricia ne fait pas partie des adolescents rencontrés en entretien. En revanche, son blog et ceux de ses amies ont fait l’objet d’une investigation approfondie.

⁸⁶ « Putain ça se voit trop que c’est Sofia qui a écrit ça. Désolée ma chérie, mais elle veut que toi et moi ça soit fini mais toi et moi ce sera pour la vie putain cette pute elle m’énerve grave. »

commentaires à Caroline, l'appelant « demi-sœur », et lui répétant « je t'aime ». De fait, celles qui s'insultent de la sorte ont entretenu, et entretiendront souvent encore, des liens d'amitié forts. La « pute » est rarement une inconnue, mais souvent l'ancienne meilleure amie. Ce sont des élèves visibles qui se font traiter de « pute », car cette désignation est au cœur des enjeux de pouvoir et de prestige. En proférant cette insulte, les auteurs espèrent faire tomber une élève populaire de son piédestal, en brisant les liens qu'elle a su tisser. Surtout, évidemment, si elle s'est récemment fait de nouvelles amies et que les anciennes se sentent « trahies ». Par conséquent, cette désignation vise surtout à qualifier celle qui est considérée comme une traîtresse, et/ou une rivale et sert le dessein de régler des comptes. On comprend qu'elle n'a aucun lien, du moins aucun lien direct, avec la dénonciation d'un quelconque passage à l'acte sexuel, ni même avec une attitude jugée sexuellement provoquante. L'extrait ci-dessous témoigne de la maladresse dont font preuve certaines jeunes adolescentes, qui emploient cette insulte dans un contexte antinomique à son sens littéral. Dans ce commentaire, une adolescente insulte, anonymement, la petite copine du garçon qu'elle aimerait séduire.⁸⁷ Elle la traite de « petite pute vierge » et l'accuse de ne pas satisfaire aux besoins sexuels de son amoureux :

Je Dit Pas, Posté le dimanche 01 février 2009 21:13

Qui toute Dit Pas Qu'il Me Kiffe Pas Je Parie Que Tu a Jamais Rien Fair
Avec Lui Sa Se Voi A Ta Geul De Tite Pute Vierge.⁸⁸

Bien que le commentaire ait été posté anonymement, on peut penser que son auteur est de sexe féminin. En effet, « Je dit pas » en a adressé des dizaines d'autres à ce garçon, qui sont autant de tentatives d'approche et de séduction : elle le complimente, l'enjoint à quitter sa petite amie pour elle, l'assure qu'il serait mieux avec elle etc. On pourrait également imaginer que derrière cet énigmatique « Je dit pas » se cache un groupe de filles, ou alors un ou plusieurs garçons, créant de toutes pièces un personnage féminin venu semer le trouble au sein du couple. Dans tous les cas de figure, l'insulte « petite pute vierge » vise davantage à blesser sa petite amie en pointant du doigt un présumé manque d'expérience sexuelle de sa part, plutôt qu'une trop grande disponibilité.

⁸⁷ Commentaire issu d'un réseau de blogs qui n'appartient pas aux adolescents du corpus, mais qui a été investigué dans le cadre de mes enseignements.

⁸⁸ « Qui te dit qu'il ne me kiffe pas, je parie que tu n'as jamais rien fait avec lui, ça se voit à ta gueule de petite pute vierge ».

Tous les adolescents connaissent le sens de cette insulte, et son caractère sexuel. D. Eder, C. Colleens et S. Parker nous disent que les filles qui emploient cette dénomination cherchent à limiter la sexualité de leurs pairs (1995). Je dirais que le but est en effet de poser des limites à l'autre, mais ces limites s'appliquent à tout comportement empiétant sur le réseau social considéré comme acquis. Une adolescente qui se sent menacée par une autre dans l'exclusivité des liens forts qu'elle a tissés avec ses pairs, que ce soit des liens amicaux ou amoureux, la traitera de « pute » dans le but de la remettre à sa place. La complexité des conventions négociées entre pairs révèle tout leur aspect arbitraire et socialement situé, c'est-à-dire lié à un contexte spécifique, qui n'est autre qu'une configuration de liens. Celle qui est accusée de « faire sa pute » a fait l'erreur de s'intéresser au garçon déjà convoité, ou de se lier d'amitié avec la fille déjà « prise » par une meilleure amie.

4.2.3 Ne pas être « coincée »

Si les adolescentes ne doivent pas « faire leur pute », elles ne doivent pas non plus apparaître comme « coincées ». En effet, afin de montrer qu'elles sont “grandes” et ont quitté le monde de l'enfance, elles se doivent de rejeter une certaine forme d'innocence sexuelle (Eder, Colleen Evans & Parker, 1995). Par conséquent, les adolescentes se trouvent dans une position de double injonction, qu'elles-mêmes ressentent comme difficile à négocier :

Julia : sinon on est... ou on est des salopes, ou on est des coincées! Il y a pas de juste milieu en fait!

Clémence : ouais. ça c'est vrai n'empêche.

Aline : ouais.

Enquêtrice : vous avez l'impression que c'est vrai?

Toutes les filles du premier rang : ouais!

Julia : si c'est vrai?

Angélique : ah oui, c'est clair!

Enquêtrice : ouais je demande si...

Angélique : ouais, c'est ou t'es une salope ou t'es une coincée.

Nous allons voir que l'application de la convention de « ne pas être coincée » tout comme celle de ne pas « faire sa pute » est étroitement liée à la gestion collective du lien et à la configuration sociale de la classe. Comme le résume explicitement Angélique, la gestion de la juste attitude féminine est complexe, car les désignations sociales dépendent des réactions des autres à ces attitudes (Becker, 1985). Les filles qui jouent un rôle de leader sont notamment dans une position délicate. En effet, comme mentionné précédemment, le fait d'être en couple et de sortir avec des garçons populaires est un gage de prestige social pour les filles. Les filles les plus populaires sont également celles qui plaisent aux garçons et qui ont de nombreux soupirants. Elles font valoir leurs expériences amoureuses et affichent une attitude souvent plus conquérante que les autres filles, ce qui leur permet de dominer symboliquement l'espace social de la classe. Comme nous l'avons vu, elles sont visibles, occupent l'espace social scolaire, physiquement et par la parole. Paradoxalement, cette position est fragilisée par le spectre de la désignation collective de « pute ». Les filles qui jouent un rôle de leader sont particulièrement exposées à ce risque, justement parce qu'elles sont très sociables, c'est-à-dire possèdent une forte compétence à être en lien, notamment avec les garçons. Nous allons voir comment l'une et l'autre convention sont imbriquées ensemble et gérées collectivement.

L'un des vidéos clips visionnés lors de l'entretien mixte, « Girlfriend » d'Avril Lavigne, a suscité des réactions particulièrement fortes dans tous les groupes rencontrés. Le scénario met en scène deux adolescentes, l'une brune et habillée en noir avec une ceinture à clous, l'autre rousse, portant des lunettes et une jupe écossaise. La fille brune va réussir à « piquer » le petit ami de la fille rousse. Elle interrompt leur tête-à-tête, entre en collision avec la voiture de karting conduite par sa rivale, puis lui lance une balle de mini-golf en pleine tête. Bref, sa technique de séduction est plutôt agressive. Finalement, elle parvient à ses fins, séduit le garçon qui succombe à son charme et humilie la pauvre fille rousse qui finit tristement par un roulé-boulé jusque dans une cabine de toilettes publiques. Ces deux figures féminines correspondent à des types que les adolescents interprètent comme, d'une part « la coincée », « l'intello », « l'écolière » et de l'autre « la rockeuse », « la skateuse ». Le comportement de chacune est en effet mis en lien avec un style vestimentaire. Le look de la fille rousse est très enfantin, avec sa petite jupe et ses chaussettes blanches bien remontées. Dans les différentes scènes du clip, si elle

n'effectue aucune action en référence à l'univers intellectuel ou scolaire, elle joue un rôle proche de celui de la petite fille, capricieuse, qui tape du pied et ne sait se défendre correctement face à une rivale. Au contraire, la fille brune est celle qui « fout la merde », qui ose affronter sa rivale et assume une image beaucoup plus sexualisée. Elle est décrite comme « plus séduisante » mais aussi « plus chaude ». Il est par conséquent intéressant de relever que, dans les représentations adolescentes, la figure de la petite fille correspond à celle de la bonne élève, à « l'intello » qui est trop « sérieuse ». En effet, l'adolescent qui montre trop de zèle scolaire révèle une logique encore enfantine et indique qu'il n'a pas effectué la nécessaire distanciation aux normes scolaires, qui apporte la preuve de la maturité (Dubet, Martuccelli, 1996).

Etre « grand », c'est également être sexuellement disponible. Nous entrons là dans la contradiction énoncée plus haut, à savoir que s'il ne faut pas « faire sa pute », il ne faut pas non plus être trop « coincée ». Lorsque je cherche à savoir pourquoi la brune arrive à ses fins et parvient à séduire le garçon, Amélie (8^e A, Collège Jean Tinguely) répond que c'est parce qu'elle est « plus jolie et moins coincée », et Philippe d'enchaîner : « parce qu'elle est plus provocatrice, plus chaude ». Par conséquent, l'attitude de la fille brune présente toutes les caractéristiques de la « pute », au sens de la rivale et de la traîtresse. En effet, la fille brune détourne un garçon de son amoureuse en lui offrant un accès à la sexualité. Or, aucun adolescent ne traite le personnage de la brune de « pute ». Au contraire, les filles qui jouent un rôle de leader au sein de leur classe ont unanimement légitimé son attitude, et s'y sont explicitement identifiées. Ania (8^e A, Collège Jean Tinguely) déclare : « ben ouais si elle le veut, elle fait tout ! ». Tiffany (8^e B, Collège Michel Simon), affirme qu'elle-même s'arrangerait pour que le garçon connaisse ses intentions : « ouais je ferais tout pour qu'il le sache, t'sais, je m'en fous. Je ferais tout pour qu'il le sache aussi. » Quand à Lola⁸⁹, elle dit qu'elle « aurait fait pareil » et s'énerve lorsqu'une camarade propose l'idée que le garçon serait peut-être plus heureux avec la fille rousse :

Enquêtrice : donc finalement il serait plus heureux avec qui ?

Naomi : ben avec la rousse.

Lola : mais non ! Avec la brune !

⁸⁹ Lola et ses camarades ont été rencontrés au cours d'une série d'entretiens exploratoires, réalisés en juin 2007 avec O. Tschannen. Elle est en 8^e A, dans un collège bourgeois de la campagne genevoise.

Enquêtrice à *Lola* : pourquoi avec la brune ?

Lola : mais parce que c'est la vie, c'est comme ça, elle y va plus cash, l'autre elle est là *elle fait un petit geste crispé avec ses mains*, elle est trop coincée !

Elle est coincide coincide !

Naomi : ben elle peut se décoincer, hein ?

Lola : ben non, ça peut pas se décoincer comme ça ! Tu connais pas la vie toi !

Ainsi, selon Lola, le garçon serait plus heureux avec le personnage « cash » car « c'est une skateuse, c'est la vie. » Lola joue le rôle de leader dans sa classe, elle connaît « la vie » et possède la légitimité de s'exprimer en experte des relations amoureuses. Dans ce domaine, les filles qui se comportent d'une certaine manière, - « cash » -, et qui ont le style vestimentaire y étant associé, - « skateuse » -, ont un statut social plus élevé que celles qui sont « coincées », trop respectueuses des normes scolaires et par conséquent « encore un peu bébé ». Le rôle de leader et de porte-parole légitime du groupe est étroitement lié au fait de pouvoir se targuer de « connaître la vie », et donc de faire valoir une expérience du lien social mixte que les autres n'ont pas. La convention qui veut qu'une adolescente ne se comporte pas de manière « coincée » est donc à mettre en lien avec l'injonction à montrer qu'elle est « grande » et a quitté les conventions de l'enfance, notamment en matière de réussite scolaire.

Dans ce même clip, un troisième personnage féminin évolue, toujours représenté par la chanteuse Avril Lavigne, mais qui cette fois joue son propre rôle (de chanteuse). Elle tient un micro à la main, est entourée de musiciens et se met en scène de manière très suggestive. Elle porte un mini short agrémenté de bas résilles et danse en collant son corps contre celui du garçon (toujours le même, celui pour lequel la fille brune et la fille rousse se battent). Là non plus, aucun adolescent ne la traite de « pute » au cours des entretiens, ni ne déclare qu'elle « fait sa pute ». Ce constat illustre le caractère socialement situé de cette insulte. Le personnage de « la blonde », comme celui de « la brune », propose un modèle de comportement féminin, très frondeur dans sa manière de séduire, mais qui incarne l'expérience et le succès amoureux. Le personnage un peu « gnan gnan » de la « rousse » ressort perdant et humilié. Au-delà des catégories imposées par ce scénario, il est intéressant d'observer comment les filles leaders s'en servent pour asseoir leur statut dans la classe. Il se trouve qu'Avril Lavigne est une star, suffisamment populaire auprès des adolescents pour être protégée de toute accusation. Un haut statut

social préserve, du moins momentanément, contre les insultes. En revanche, si un conflit éclate entre filles populaires, et que l'une traite l'autre de « pute », la rivalité peut déboucher sur une spirale descendante pour celle qui se trouve ainsi incriminée.

Il existe par conséquent, dans les représentations adolescentes, des correspondances entre l'injonction de « ne pas faire sa pute », celle de « ne pas être coincée » et ce qui en résulte d'un point de vue social et relationnel, à savoir « mériter » sa place parmi ses pairs. Dans le commentaire ci-dessous, l'auteure, anonyme, traite Solen⁹⁰ de « pute » et enchaîne en écrivant qu'elle ne « mérite pas le bonheur » et par conséquent « mérite de pas avoir d'amies » :

Kelk1, Posté le lundi 01 décembre 2008 12:43

y'a de la place que pour tes vrais ? Es-tu sur de sa ? ... Solen c'est pas une vrai c'est une pute qui a tromper Kami avec Abdel & Arkan & apres elle va rouler Gabriele mais c'est quoi cette meuf ? moi je laurai arracher la tete !!!!! Un conseil butte la tu vois pas que c'est une chienne une PUTE !!! elle merite pas le bonheur elle merite de pas avoir d'amies, serieux en plus elle est que trop moche.⁹¹

Il semble fort probable que l'auteur de ce commentaire, ce « quelqu'un », soit une fille. Une fille en colère vis-à-vis de Solen, qui lui reproche de se comporter comme une rivale trop peu soucieuse de partager le marché amoureux (Clair, 2008) avec ses amies, et par conséquent ne « méritant » plus leur amitié. En effet, ce message fait suite à un article posté par Aalya (7^e C, Collège Jean Tinguely) sur son blog, dans lequel elle présente ses « vrais amis » et leur signifie la place importante qu'elles occupent dans sa vie. Solen figure sur cette liste. Or, l'adolescente qui se cache derrière le pseudonyme « quelqu'un » remet en question la sincérité de Solen dans cette amitié, rendant inconciliables le cumul de conquêtes masculines et la sincérité des amitiés féminines. Le commentaire prend alors la forme d'une mise en garde et d'un appel à la sanction, appliquée par un boycott

⁹⁰ Solen était la petite amie de Gabriele (7^e C, Collège Jean Tinguely) au moment de l'entretien entre garçon, il avait d'ailleurs noté au stylo sur sa main : « Solen je t'aime ».

⁹¹ « Quelqu'un, Posté le lundi 01 décembre 2008 12:43

Il y a de la place que pour tes vrais (*ndlr amis*) ? Es-tu sûre de ça ? Solen ce n'est pas une vraie, c'est une pute qui a trompé Kami avec Abdel + Arkan et après elle va rouler Gabriele, mais c'est quoi cette meuf (*ndlr femme*) ? Moi je lui aurais arraché la tête ! Un conseil, bute-la. Tu ne vois pas que c'est une chienne de pute !!! Elle ne mérite pas le bonheur, elle ne mérite pas d'avoir des amies. Sérieux, en plus elle est trop moche. »

amical. Le jugement moral est sans appel : n'étant pas fidèle à un seul garçon, Solen ne « mérite » pas d'entretenir des amitiés féminines.

Il y a donc des corrélations, - que l'on retrouve dans de nombreux commentaires comprenant cette insulte -, entre le fait de se comporter comme une rivale vis-à-vis des autres filles et le fait de « mériter » d'être privée d'amies, ce qui est la pire des sanctions pour une adolescente populaire.⁹² D'ailleurs, le terme « amies » est employé au féminin pluriel, ce qui prouve que le comportement de Solen est avant tout jugé et sanctionné par des filles, mais pas n'importe lesquelles : ses amies. En effet, la trame de ce conflit, que nous ne pouvons exposer entièrement, a permis de comprendre que plusieurs amies de Solen sont fâchées avec elle au moment où intervient ce commentaire. Dernier affront, qui finit d'accabler sa cible, ce « quelqu'un » décrète la jeune fille « trop moche ». Une adolescente qui voit sa cote de popularité baisser auprès de ses pairs va être subitement considérée comme une intruse et une usurpatrice. Le meilleur moyen de lui faire perdre son statut social élevé est de l'accuser, publiquement, de ne pas être suffisamment conforme, ici physiquement, pour occuper une telle position sociale.

En résumé, les adolescentes considèrent que le personnage incarné par Avril Lavigne a le droit de se comporter de manière sexuellement provocante et de séduire le petit copain d'une autre, car cette autre ne satisfait pas aux critères de conformité adolescente et possède un statut social peu élevé. Les deux personnages ne se connaissent pas et ne sont pas amies. Par conséquent, il n'y a aucun enjeu de rivalité entre elles. Avril Lavigne, forte de sa légitimité sociale, peut séduire ce garçon en toute impunité, puisque la petite amie officielle est collectivement considérée comme « trop coincée ». De là, l'action de justifier le comportement de la chanteuse est un moyen de se positionner, dans l'espace social de la classe, comme quelqu'un qui a de l'expérience et qui peut légitimement prendre positions sur des questions touchant à la séduction voir à la sexualité. En revanche, au sein de l'espace social scolaire, la frontière entre ce qui sera considéré comme un comportement adéquat ou déviant est beaucoup plus floue et soumise aux tribulations relationnelles et statutaires.

⁹² La popularité de Solen s'observe sur son blog. Au-delà de ce commentaire, elle est très courtisée par ses pairs, qui sont très nombreux à lui témoigner affection et admiration.

Nous avons vu comment l'action de traiter une adolescente de « pute » était le produit d'une désignation sociale, résultant davantage d'un certain type de rapports que les adolescentes entretiennent entre elles que d'un certain type de comportement. Ainsi, même si l'emploi de ce terme se réfère à la distinction entre la « fille bien » et « la pute » qui tient son origine dans la culture populaire (Whyte, 1943) et de rue (Clair, 2008), son usage sert des intérêts liés à la gestion de la sociabilité entre pairs, notamment à la répartition des positions sur le marché amoureux, ainsi que sur le marché amical. Cette insulte sert de moyen de sanction aux adolescentes qui se sentent lésées. Nous comprenons, à la suite de R. Diaz-Bone et L. Thévenot (2010), que « les conventions deviennent des ordres de justification ou “grandeurs” (Boltanski, Thévenot, 1991) lorsque les acteurs sont critiqués ou critiquent eux-mêmes ». Les conventions négociées entre pairs servent à établir une échelle du prestige et de la « grandeur » de chaque individu. Ne pas « faire sa pute » et ne pas « être coincée » sont des conventions qui permettent de classer les individus au sein de l'espace social scolaire. Le fait de « coordonner et évaluer » des situations d'actions et de pouvoir ainsi en fixer le « cadre interprétatif » (Diaz-Bone, Thévenot, 2010 : 4) est un moyen de se mettre collectivement d'accord sur ce qui “se fait” et sur ce qui “ne se fait pas”. L'objectif de ce chapitre est de démontrer que les normes sur lesquelles reposent ces conventions sont arbitraires et fixent surtout un type de cadre : celui dans lequel se jouent les liens sociaux entre pairs.

Comme nous l'avons fait pour comprendre les dynamiques de l'entre soi féminin, nous allons considérer la négociation des conventions entre garçons par le biais de deux catégories qui les font exister : la catégorie « homosexuel » et la catégorie « caillera blédard ».

4.2.4 Le « style homosexuel »

De la même manière que le qualificatif de « pute » est souvent utilisé dans un contexte qui ne se réfère pas à son sens littéral, les qualificatifs de « pd » ou d' « homosexuel », sont utilisés dans des situations sociales où la question de la préférence sexuelle est tout à fait absente. Tout comme la fille « trop coincée », le garçon désigné comme « pd » est avant tout considéré comme immature (Fine, 1987). La maturité masculine s'apparente

à la maîtrise de soi et de ses émotions, c'est-à-dire aux caractéristiques de la virilité. En effet, un garçon qui est traité d' « homosexuel » est sanctionné par ses pairs pour ne pas répondre aux attentes de rôles masculins, comme l'explique G. A. Fine à propos des jeunes joueurs de baseball : « The concept of homosexuality is related to two other concepts that boys sometimes use to denigrate other : being a "baby" and a "girl". Each insult means that the target has not lived up to expectations of appropriate male behavior, and is being sanctioned » (*ibidem*: 114).

En entretien avec les garçons de 9^e A, Collège Paul Klee, alors que le personnage de la série « Tout le monde déteste Chris », dont nous venons de visionner un passage, se met à crier en voyant une souris, Pierre s'exclame : « putain mais c'est une tapette ce gars ! » Il fait référence au manque de maturité virile de Chris, qui se comporte comme un petit garçon ne sachant pas encore maîtriser les manifestations de sa peur. Comme c'est le cas des filles en ce qui concerne l'insulte de « pute », ce sont avant tout les garçons qui utilisent celle de « tapette » ou d' « homosexuel ». Il est plus rare que les garçons parlent de « pute », comme il est plus rare que les filles parlent de « pd ». Les filles sanctionnent davantage le non-respect des conventions féminines, et les garçons sanctionnent davantage le non-respect des conventions masculines. Chaque classe sexuelle possède son propre « cadre interprétatif » (Diaz-Bone, Thévenot, 2010) des actions entreprises en son sein.

Ainsi, de la même manière que la désignation de « pute » désigne davantage une attitude qu'un état, « faire sa pute », les qualificatifs liés à l'homosexualité sont souvent utilisés pour dénoncer un comportement non conforme : les garçons parlent de « look de pd » et de « styles homosexuels ». Ce contexte de désignation est tout à fait déconnecté de son sens littéral. Il n'est jamais question d'une quelconque attirance sexuelle pour les garçons. Du moins, l'insulte ne repose sur aucun élément probant pouvant être relié avec un désir sexuel pour un homme. Lorsque je demande aux garçons de 9^e A, Collège Paul Klee, de définir le « style » des garçons apparaissant dans le clip des BB Brunes, ils commencent à se disputer, ne parvenant pas à trouver une réponse collectivement satisfaisante. Thibault clôt le débat en assénant : « c'est des tapettes de merde » :

David regardant Pierre : gothique!

Paul : non pas gothique!

Théo : ta gueule!

Timor *regarde Pierre* : Emo! Emo!

Pierre : mais non! Trop pas!

Paul : c'est pas Emo ça, c'est heu...

Thibault : mais oui ça c'est des tapettes de merde!

Timor *éclate de rire* : des tapettes!

Rire et brouhaha.

Le processus de négociation qui s'effectue dans cet extrait révèle la forte imbrication qui existe entre la conformité au genre et la conformité culturelle, comme nous l'avons mentionné au chapitre 3.⁹³ De fait, le style « émo » est l'abréviation de l'appellation « émotionnal hardcore » qui désigne un style musical d'inspiration punk, mais qui laisse une large place à l'expression des émotions, notamment à une forme de mélancolie romantique. Les garçons et les filles qui se revendiquent « émo » portent une mèche qui cache leurs yeux, souvent maquillés de noir, des vêtements également noirs, parfois agrémentés de petites têtes de mort. Pour Thibault, ce style est un style de « tapette » car les garçons qui s'y apparentent font justement une large place à l'expression de leurs sentiments, notamment amoureux. Pourtant, les textes qu'ils écrivent ne sont jamais adressés à un garçon, toujours à une fille.

Les garçons ont, bien davantage que les filles, tendance à imposer entre eux des conventions strictes en matière de styles vestimentaire et musical. Celui qui affiche d'autres goûts risque d'être catalogué d'« homosexuel » c'est-à-dire que son défaut de conformité le conduira à être sanctionné par l'accusation de la plus grande déviance qui soit, à cet âge, pour un garçon. Ainsi, chaque fois qu'un qualificatif lié à l'homosexualité apparaît dans un discours, c'est en lien avec un « style » ou un « look ». Les enjeux liés à l'appartenance à un « style » sont importants du point de vue de l'assignation à un groupe (Pasquier, 2005), et par conséquent du point de vue de la négociation de sa position au sein de la classe. Ces enjeux sont beaucoup plus présents dans l'entre soi masculin que dans l'entre soi féminin. Dans l'échange ci-dessous, les garçons de la classe de 8^e B, Collège Michel Simon, essayent de répertorier les différents « styles » présents dans l'école :

⁹³ Pour une discussion de la notion de « style », voir titre 3.3 : « Etre conforme aux impératifs du groupe ».

Gregory : y a plein de styles.

Les autres garçons rigolent entre eux et ne l'écoutent pas.

Enquêtrice : ouais quoi par exemple?

Gregory : ben y a... rockeur, y a skin...

Les autres se sont arrêtés et écoutent. Alexandre soupire.

Gregory : y a gothique

Michael : là t'as dit trois choses c'est la même chose presque!

Samir : les styles homosexuels!

Gregory : ah ben non c'est pas la même chose!

Michael : c'est hardcorien c'est noir c'est dégueulasse, c'est moche!

Gregory : gothiques et rockeurs c'est pas la même chose!

Samir : ta gueule c'est trop moche mec!

Alexandre : c'est la même merde putain!

Samir : C'est trop moche! C'est homosexuel ça!

Selon un scénario désormais connu, la réponse de Gregory provoque la colère des leaders de la classe, notamment de Samir. Le fait de qualifier les « styles » énumés par Gregory d'« homosexuels » est davantage une manière de dénoncer leur inadéquation vis-à-vis de celui qu'il considère comme valorisant pour les garçons du groupe, que d'une manière de prétendre qu'il est homosexuel, au sens littéral⁹⁴. En outre, c'est le moyen le plus efficace de couper court à toute argumentation et de faire taire Gregory. Il semble ne pas y avoir pas de qualificatif plus définitivement péjoratif et marquant plus efficacement la distance avec l'identité collective, masculine et virile, dont Samir, Michael et Alexandre sont les dépositaires. Ils ne peuvent souffrir l'identification des membres de leur classe à des styles musicaux qu'ils déprécient. Il est utile de préciser que les « styles » « hardcorien » et « skin » n'ont rien d'efféminé mais tablent au contraire sur un univers viril qui s'apparente au mouvement punk, dont les signes de reconnaissance sont notamment le crâne rasé, les grosses chaussures militaires et les blousons noirs.⁹⁵

⁹⁴ D'ailleurs, comme nous l'avons vu au chapitre 3, titre 3.4.2.2, « L'expertise comme enjeu de rivalités », Gregory se présente comme hétérosexuel et personne dans sa classe ne remet en question l'expérience qu'il se targue d'avoir avec les filles.

⁹⁵ Il y a différentes mouvances issues du style skinhead, qui ne sont pas toutes politisées et pas toutes d'extrême-droite. Il est difficile de savoir à laquelle fait allusion Gregory, car il n'a jamais le loisir de développer son propos.

4.2.5 Le « style caillera blédard »

Si Samir (8^e B, Collège Michael Simon) rejette les différents « styles » évoqués par Gregory et refuse de les considérer comme présents dans son école, il est intéressant de s'arrêter sur la manière dont lui-même se qualifie. Quelles sont les catégories auxquelles il s'apparente et quelles sont les conventions sur lesquelles il s'appuie pour en justifier l'affiliation ? Samir évoque le style « caillera blédard » pour s'auto-désigner, « caillera » étant le mot verlan pour « racaille » et « blédard » évoquant l'individu qui est loin de son « bled », c'est-à-dire de son lieu d'origine. Or, lorsqu'il s'agit de donner un contenu à cette appellation, Samir évoque un style vestimentaire :

Samir : voilà c'est vraiment si les habits ils te vont bien, ça... ça te va bien, voilà tu mets, ça peut être heu... Ralph Lauren heu...

Ce « style caillera blédard » évoque la culture de la rue et la problématique de la migration, mais Samir le définit par la capacité à bien se vêtir, avec des habits de marque. En l'occurrence, « Ralph Lauren » est une marque de vêtements et d'accessoires de luxe qui, à l'instar de Lacoste, a fait l'objet d'une forte appropriation par les jeunes des quartiers populaires, aux Etats-Unis et en France (Pasquier, 2005). Sur de nombreux blogs et forums en ligne, on trouve des témoignages d'adolescents se plaignant de s'être fait traiter de « racaille » par leurs camarades de classe, parce qu'ils portaient un polo Lacoste. Aujourd'hui, le jeune bourgeois qui porte un polo Lacoste risque d'être victime de brimades à l'école, ses camarades l'accusant de vouloir faire « sa petite racaille ». En effet, si le terme de « caillera » est évalué positivement dans le discours de Samir, il fait l'objet d'un total mépris chez les adolescents d'origine sociale aisée, surtout chez les filles. Celui qui se met en scène comme une « petite racaille » au sein du Collège Paul Klee par exemple, sera l'objet de moqueries. D'ailleurs, filles et garçons s'accordent pour dire qu'il n'y a pas de racaille dans leur école. Chiara (9^e A, Collège Paul Klee) les décrit comme « un peu ridicules », voulant « donner une image de soi (...) de rebelle ». Cette déclaration recevra l'approbation générale de ses camarades. La figure de la racaille ne fait pas l'unanimité chez les adolescents genevois, et n'est de loin par pour tous le « style » de référence.

D'ailleurs, les marques portées par les élèves des quatre écoles investiguées diffèrent. Les élèves d'origine populaire préfèrent les marques de luxe telles que Dolce &

Gabbana⁹⁶ ou de vêtement de sports, en particulier la marque Adidas. Il est intéressant de relever que le décor choisi pour la trame de fond de leur blog est souvent un logo D. & G. ou Adidas, alors que ce type est absent des blogs des adolescents d'origine plus bourgeoise. De fait, ces derniers privilégient des marques américaines du type Abercrombie and Fitch, qui propose un style vestimentaire inspiré du monde étudiant américain, dont l'esthétique est éloignée de celle de la culture de rue. Les vêtements sont ajustés au corps, pour les garçons comme pour les filles, ils proposent différents modèles de chemises, notamment de chemises à carreaux. Les magasins A. & F. font l'objet d'une mise en scène particulière. Ce sont d'immenses lofts avec des murs en briques rouges, de fausses cheminées et de grands sofas. Les vendeurs ont tous un physique de mannequin, les hommes étant torse nu. La forte musique Dance/House qui est diffusée, ainsi que la lumière tamisée, rappellent l'ambiance d'une boîte de nuit sélecte, ou d'une soirée dans un club de société étudiante américaine. Tout l'univers d'Abercrombie & Fitch fait ainsi référence au style de vie « preppie » (Achenreiner & John, 2003), qui symbolise le jeune américain issu d'une famille aisée et conservatrice, qui fréquente une école privée de haut standing. Ces vêtements sont très chers et ne possèdent pas d'enseigne en Suisse. En Europe, il y en a uniquement à Paris, Londres, Copenhague et Milan. Ainsi, les adolescents genevois qui les portent sont soit des globe-trotteurs, soit parents avec des globe-trotteurs, soit prêts à déboursier d'importantes charges supplémentaires pour les frais de port, les articles pouvant être commandés sur Internet. Cette marque joue donc sur une forme d'exclusivité de sa clientèle.

Un autre aspect sur lequel la marque joue son image : la nature. De nombreuses photos publicitaires mettent en scène de très beaux garçons et filles, à moitié nus et évoluant dans un contexte de nature luxuriante. D'autres rappellent l'environnement des collégiés américains, notamment les stades, ou font référence à des sports réservés à une certaine classe sociale, comme la voile. Certaines photos du catalogue mettent en scène, par exemple, deux garçons au torse nu embrassant la même fille, vêtue d'un unique haut de maillot de bain. L'image de marque est donc à double facette, jouant à la fois sur un côté BCBG et sur l'évocation d'une sexualité débridée (Reichert & Carpenter, 2004). Peut-être est-ce ici que l'on trouve les éléments de distinction de cette marque et du public qu'elle

⁹⁶ Qu'ils portent quelque fois, surtout des faux. Le fait que Stefano Gabbana et Dominice Dolce soient publiquement homosexuels ne semble pas interférer dans l'engouement de ces adolescents, qui pourtant utilisent quotidiennement ce qualificatif comme une insulte.

cible. Les nombreuses références aux collègues américains dressent le portrait d'une future élite estudiantine. Or, force est de constater que les jeunes des classes populaires ne semblent pas séduits par ce modèle. De fait, A. & F. était la marque la plus visible au Collège Paul Klee, mais n'a été aperçue dans aucun autre établissement. La chemise par exemple, est un vêtement présent chez les garçons comme chez les filles du Collège Paul Klee, et totalement absent ailleurs. Samir et ses camarades portent des blousons en cuir noir, des casquettes, des lunettes de soleil et des baskets, plusieurs d'entre eux portant des chaînes autour du cou. Un look qualifié de « caille », très loin de l'univers BCBG véhiculé par A. & F.. Samir et Michael ont fait inscrire le code postal de leur quartier sur le dos de leurs blousons, ce qui indique une dynamique d'identification dirigée vers l'inscription dans une communauté locale d'appartenance, et non vers un destin social supérieur comme l'est l'affiliation au monde des « preppies » (Achenreiner & John, 2003), c'est-à-dire des étudiants issus de milieux favorisés.

Par conséquent, la négociation des conventions qui chapeautent l'évaluation et la classification des styles vestimentaires prestigieux, - ainsi que les significations qui leur sont associées -, est en lien avec la configuration sociale du groupe et le contexte dans lequel celui-ci s'inscrit. D'autres formes de légitimité, comme la notion de culture légitime ou de culture scolaire, n'entrent absolument pas en ligne de compte dans ces processus de négociation collective. Dans l'extrait suivant, je demande au même groupe de garçons à quel « style musical » pourrait s'apparenter le groupe des BB Brunnes. Pour rappel, il s'agit d'une musique pop-rock commerciale, célèbre pour son refrain entêtant : « Dis-moi si je dois partir ou pas... » Les garçons de cette classe n'ont aucune notion de culture musicale légitime, au sens de P. Bourdieu. Tour à tour, Michael, Kevin et Alexandre tentent des réponses, toutes plus farfelues les unes que les autres. Ils réfléchissent ensemble et rigolent de leur propre ignorance, dont ils ont conscience :

Enquêtrice : c'est quoi comme style ça?

Thomas : de merde!

Kevin : je sais pas.

Michael : classe.

Kevin : classique?

Samir éclate de rire et renverse la tête en arrière.

Alexandre : jazz, jazz. Non je sais même pas!

Gregory : caille.

Michael : caille! Regarde-le mec!

Alexandre : caille! c'est qui qui a dit ça ?!

Michael : lui mec!

Alexandre à Gregory : c'est toi?

Gregory hoche la tête.

Alexandre : mais suicides-toi mec! *Chuchote, comme abasourdi* : caille.

Il éclate de rire, suivi de Kevin.

Samir : caille! Les écailles de poissons là! *Il mime des poissons dans l'eau.*

Michael à Gregory : mais change d'époque, change d'époque!

Kevin : t'es très mal informé!

Le fait que Michael attribue la chanson des BB Brunes à un style musical « classe », que Kevin pense qu'il s'agit là de musique « classique » et qu'Alexandre se demande dans quelles mesure cela pourrait être du « jazz » ne choque personne. En revanche, lorsque Gregory répond : « caille », ses camarades sont scandalisés par l'inadéquation de cette réponse à leur univers culturel commun. Le mot « caille » est en effet un diminutif pour le style « caillera blédard » assumé par Samir. Par conséquent, les membres de sa clique se sentent personnellement agressés par la proposition de Gregory. Les réactions sont virulentes et dénoncent l'étendue de son ignorance vis-à-vis des références qui leur semblent évidentes de connaître : « change d'époque ! », « t'es très mal informé ! ».

Il est difficile de mesurer la part de provocation contenue dans la réponse de Gregory, mais elle semble faible, car rien dans son attitude ne relève de la moquerie ou du sarcasme. De fait, les chanteurs du groupe des BB Brunes portent des blousons en cuir noir, comme Samir. Chaque fois que Gregory commet une erreur d'interprétation, révélant son manque de maîtrise des codes, il semble plus contrit que fier. Tout indique que c'est davantage une tentative, bien maladroite, de s'intégrer au groupe en utilisant son langage, que d'une volonté de se distinguer.

4.3 Le spectacle social de l'amour

En abordant les logiques sociales selon lesquelles les conventions entre pairs adolescents sont collectivement négociées, nous avons compris qu'elles étaient avant tout soucieuses de réguler l'espace relationnel scolaire, qui représente une configuration de positions, hiérarchiquement réparties en fonction des liens qui s'y tissent. Quotidiennement, les adolescents négocient la place de chacun au sein de l'école, de la classe et des sous-groupes constitués au sein de celle-ci. Les enjeux de ces négociations sont de définir qui est en lien avec qui et à quel degré d'engagement.

Comment dès lors pourrait-on définir ce rôle joué par les pairs dans la gestion des liens sociaux ? Nous allons répondre en explorant les deux situations sociales de notre terrain de recherche qui ne présupposent pas d'intervention du sociologue, à savoir les observations faites en camps et celles effectuées sur les blogs. Ces deux contextes nous permettent de démontrer que les adolescents fonctionnent entre eux comme un public. Ils sont à la fois des spectateurs et des acteurs du lien social entre pairs, en ce sens qu'ils prennent activement part à la construction, à la négociation et à la gestion des relations amicales et amoureuses. Avant d'aborder les pratiques de gestion collective du lien qui caractérisent le public des pairs adolescents, il nous faut en clarifier les contours.

4.3.1 Le public des pairs

E. Goffman utilise la notion de public dans le cadre de l'étude des interactions sociales, sous l'angle de la métaphore théâtrale. Le public est considéré comme un ensemble « d'observateurs ou de partenaires » qui assiste à des représentations mais en réalise lui-même également (1973 : 23). Chaque acteur de la vie sociale est par conséquent également spectateur et chaque spectateur est acteur, tout individu cherchant à se présenter aux autres de la manière qui lui soit la plus favorable.

Dans son ouvrage « Les tyrannies de l'intimité » (1979), R. Sennett reprend cette métaphore théâtrale, décrivant les rôles joués par des « hommes-acteurs » dans la « ville-théâtre ». Il retrace « les modifications concrètes de la conduite en public, du discours, de l'habillement, des croyances » (15) qui ont eu lieu entre le 18^e et le milieu

du 20^e siècle. Dans la construction de cette « théorie de l'expression sociale », il fait explicitement le lien entre les notions de public comme public de théâtre et comme personnage public. L'histoire du public, en tant que substantif désignant une assistance, est liée à l'histoire de ce qui est considéré comme public, en tant qu'adjectif indiquant les manières d'être en société. Les transformations du comportement du public s'effectuent en parallèle à l'évolution des représentations sociales de ce qui relève de la sphère privée et ce qui relève de la sphère publique. Par exemple, faire partie d'un public de théâtre du 18^e était à la fois une manière de participer à la vie publique et une manière d'être vu en public. Les spectateurs participaient activement au déroulement du spectacle, n'hésitant pas à réclamer qu'une scène soit rejouée si elle leur avait particulièrement plu.

D. Dayan pose certaines conditions pour qu'un public puisse être ainsi qualifié (1992, 2000), qui sont assez proches de la conception de R. Sennett. Ainsi, un public n'est pas une entité passive qui se contente d'une position de spectateur, mais se met lui-même en scène : « la notion de Public consiste non seulement à voir, mais à être vu » (Dayan, 2000 : 430). S'inspirant d'une typologie élaborée par P. Sorlin en 1992, D. Dayan formule comme suit les exigences qui présupposent l'existence d'un public :

« Premièrement, comme le rappelle Sorlin, un public constitue un milieu. Il engage un certain type de *sociabilité* et un minimum de stabilité. Deuxièmement, cette sociabilité s'accompagne d'une capacité de délibération interne. Troisièmement, un public dispose d'une capacité de *performance*. Il procède à des présentations-de-soi, face à d'autres publics. Quatrièmement, ces présentations-de-soi engagent leurs auteurs. Elles sont « commissives ». Un public manifeste une position à *défendre certaines valeurs* en référence à un bien commun ou à un univers symbolique partagé. Cinquièmement, un public est susceptible de traduire ses goûts en *demandes* (prolongeant ainsi la capacité de « commandes » des mécènes d'antan). Enfin, un public ne peut exister que sous forme *réflexive*. Son existence passe par une capacité à s'auto-imaginer, par des modes de représentation du collectif, par des ratifications de l'appartenance » (*ibidem* : 428).

Par conséquent, selon cette perspective, un public constitue une entité capable d'élaborer des formes de présentation de soi, de participation, de concertation et de réflexion. Nous allons voir dans quelle mesure les adolescents peuvent jouer entre eux

un rôle de public : le public du spectacle social de l'amour entre pairs, réuni autour de la participation à cette production spécifique et propre à l'espace social scolaire. Les trames des liens sociaux entre pairs sont à l'origine de la construction d'un « nous », « nous » le public des pairs, qui se « dote d'une identité au moyen de signes d'appartenance, de mythes fondateurs et de rituels de célébration puisés dans divers registres fictionnels (Dayan, 1992 : 158). En effet, les adolescents se constituent en public en avalisant les récits fondateurs faits par les membres du couple, - au contenu empreint de mysticisme -, en se positionnant comme des acteurs de ses pérégrinations, et en fixant les conditions et les limites de son adhésion.

La constitution du public adolescent s'effectue selon des mécanismes similaires pour les liens d'amitié et pour les liens amoureux. En effet, comme nous aurons l'occasion de le comprendre au chapitre suivant, l'amitié est souvent scénarisée sur un mode proche de celui de la trame amoureuse. Ainsi, comprendre la manière dont les histoires d'amour sont gérées, négociées et légitimées au travers de processus collectifs, activant un public de pairs à la fois spectateur et acteur du lien amoureux, équivaut à comprendre comment cela peut se mettre en place pour les liens d'amitié. Nous allons suivre ici exclusivement les trajectoires des couples, les relations sentimentales faisant l'objet d'une théâtralité prototypique. La trame du scénario amoureux va nous permettre d'entrer au cœur de cette dimension collective et participative qui caractérise les liens entre pairs adolescents.

Ces négociations trouvent des supports particulièrement adéquats dans les deux contextes sociaux que nous allons aborder successivement : les camps de loisirs organisés par l'école et l'espace social des blogs. Le camp est l'occasion pour le couple de se mettre en scène de façon visible pour l'ensemble des pairs, puisque la vie devient commune sur la durée d'une semaine. Réciproquement, leurs camarades de classe jouissent d'une marge de participation importante vis-à-vis de la formation et des conditions du maintien de ce couple. Dans ce contexte, ils ont également toute latitude pour construire sur lui un discours évaluateur. Quant à l'espace social des blogs, il est la plateforme idéale pour gérer collectivement le lien amoureux, puisqu'elle est publique, participative, et offre en plus la possibilité de s'exprimer anonymement, préservant ainsi les intervenants de toute confrontation physique.

4.3.2 Le couple, une histoire partagée

Lors des camps de loisirs organisés par l'école, type camp de ski ou voyage d'étude, les individus les plus prestigieux sont ceux qui forment un couple. Lorsqu'un garçon populaire sort avec une fille populaire pour former un couple populaire, ils deviennent le centre de l'attention. L'histoire du couple devient l'histoire du camp, notamment parce que le couple se met en scène et s'affiche publiquement. Celui formé par Thomas et Coralie (8^e A, Collège Paul Klee) est suivi par une petite cour, en toutes circonstances. Chacun de leurs faits et gestes est observé par leurs camarades. A la patinoire, ils jouent au chat et à la souris avec trente pairs d'yeux rivés sur eux. Lorsqu'ils vont boire un chocolat avec leur bande, ils sont assis au centre du groupe. Le dernier soir de la semaine, une boum est organisée sur la demande insistante de certains élèves, dont Thomas fait partie. Une émulation se crée alors autour de la question de savoir s'ils vont enfin « sortir ensemble ». En effet, ils ne se sont encore jamais embrassés, malgré les démonstrations réciproques et publiques de l'affection qu'ils se portent. Ils se donnent la main et ne se lâchent pas d'une semelle, mais tous les adolescents du camp savent que la relation n'a pas été entérinée par un baiser, ce qui d'ailleurs est le prétexte de moqueries de la part des camarades masculins de Thomas, que nous avons mentionnées au point 4.1.2 : « Entre garçons, l'impératif de légèreté ».

En voyage d'études à Grenade, Thibault et Clémence (9^e A, Collège Paul Klee) marchent main dans la main, se prennent dans les bras sur les marches des musées et se pelotent dans les ruelles. Lui se fait accompagner par Pierre pour la rejoindre le soir dans sa chambre, où dorment cinq autres filles. Thibault discute avec Julia de sa relation avec Clémence, lui faisant part de son attirance mais lui exposant également ses doutes. Clémence, quant à elle, se confie à Chiara. Ensuite, Chiara et Julia en débattent entre elles. A l'instar des couples de stars, le couple d'adolescents semble être une affaire publique. Lors de l'entretien réalisé avec Julia et Chiara, elles vont me restituer un discours parfaitement rôdé, qui rend compte des sentiments que Thibault et Clémence ont l'un pour l'autre, autant que des difficultés auxquelles ils se heurtent :

Enquêtrice : mais alors Clémence et Thibault ils sortent ensemble ou ils flirtent ?

Julia : ok alors, ils flirtent, ils flirtent.

Chiara : mais ils ont des sentiments.

Julia : mais ils ont des sentiments. En gros, en fait je t'explique : elle, elle le kiffe bien, enfin elle aimerait bien sortir avec, lui aussi c'est pareil, mais le problème en fait, c'est que Clémence elle a été super déçue par ses deux gars, qui en fait ils s'occupaient pas vraiment d'elle quoi, ils la laissaient un peu tomber parce qu'ils avaient... enfin, voilà. Et du coup Thibault, il a une passion c'est le handball, et il passe sa vie, mais vraiment sa vie à faire ça.

Chiara : ben il joue à *nom de l'équipe, niveau cantonal* et tout il a un assez bon niveau.

Julia : ah ouais il a un super beau niveau et du coup il..., enfin il..., moi il me l'a dit, il l'a dit aussi à Clémence, ouais qu'il avait peur de pas avoir de temps pour elle et il a pas envie de la décevoir comme les deux autres gars ils l'ont déçue, donc il préfère en rester là.

Chiara : c'est vraiment sincère, ça...

Julia : ouais, surtout de la part de Thibault ça m'a surpris ! Et heu.... Du coup ils peuvent rien construire mais, ouais, ouais, ils ont des sentiments l'un pour l'autre.

Chiara : je pense que quelque part c'est comme s'ils sortaient ensemble.

Julia : ouais, non franchement .

Chiara : leur relation qu'ils ont c'est comme s'ils sortaient ensemble.

Julia : là ils sortent ensemble.

Chiara : ouais.

Julia : seulement ils se disent qu'ils sortent pas ensemble, mais là ils sortent ensemble je veux dire, ils se voient tout le temps.

Chiara : ben il accepterait pas que Clémence flirtent avec d'autres gars.

Julia : ah non mais elle c'est pareil et pis de toute manière elle le ferait pas parce qu'elle aurait pas envie.

Ce long extrait nous montre à quel point l'histoire vécue par Clémence et Thibault est suivie, et investie émotionnellement, par leurs camarades. Julia met en avant son rôle de confidente, auprès d'elle comme de lui : « moi il me l'a dit », et par conséquent se permet de s'exprimer sur leurs « sentiments » et leurs « envies ». Chiara juge Thibault « sincère », et le fait qu'il souhaite ne pas s'engager est considéré comme louable, puisque il s'agit de protéger Clémence face à une probable « déception ». Cette

discussion permet de fixer le cadre de la relation amoureuse. Au départ, Julia déclare qu'ils « flirtent ». Puis, en énumérant les différents éléments dont elles disposent, toutes deux tombent d'accord pour dire « qu'ils sortent ensemble », et ce malgré le fait que Clémence et Thibault eux-mêmes ne considèrent pas leur relation en ces termes : « seulement ils se disent qu'ils sortent pas ensemble, mais là ils sortent ensemble je veux dire, ils se voient tout le temps. » Julia et Chiara se comportent comme des garantes du couple Clémence/Thibault, dont elles sont à la fois les confidentes et les conseillères. Elles jugent de la sincérité de l'un, projettent de la fidélité de l'autre et définissent en leur nom les limites du couple : « il n'accepterait pas », « elle aurait pas envie ». L'intimité qu'elles partagent avec eux leur donne le droit de s'immiscer dans le déroulement de cette trame amoureuse.

Clémence et Thibault sont eux-mêmes acteurs de cette gestion collective de leur histoire d'amour. Ils sont en demande de soutien et de reconnaissance de la part de leurs camarades, qui sont pris à partie à chaque nouvel épisode. A Grenade, ils se sont progressivement affichés en tant que couple, au fur et à mesure que celui-ci se formait. Les premiers jours, on pouvait voir Thibault papillonner d'une fille à l'autre. Comme la majeure partie de notre emploi du temps consistait à marcher dans la ville, il en profitait pour discuter avec différentes filles, toutes populaires, comme Chiara, Julia, Aline, Angélique ou Clémence. Très tactile, il marchait en passant le bras autour des épaules de l'une, puis enserrant la taille de l'autre. A noter qu'un tel comportement était admis de la part de Thibault, mais en revanche très mal accepté par les filles si d'autres garçons, notamment Théo, s'y risquaient. Julia et Chiara ont d'ailleurs beaucoup critiqué la manière dont Théo essayait de se rapprocher de Clémence, la prenant par la main ou passant son bras autour de ses épaules. « Il fait ça avec tout le monde ! » s'insurgeaient-elles, alors que dans les faits, Thibault était bien plus entreprenant que Théo. Au fil des jours, Thibault s'est finalement concentré exclusivement sur la personne de Clémence. Tous les participants au camp ont pu assister à ce rapprochement, et le commenter. Ainsi, tout au long de son histoire, le groupe de pairs est « présent *dans* le couple » (Clair, 2008 : 207), c'est-à-dire qu'il joue un rôle à la fois de spectateur et d'acteur dans sa formation.

Ces spectateurs-acteurs du couple adolescent constituent un public en ce sens qu'ils se positionnent en « nous » face à l'entité formée par le couple. « Nous on serait content s'il

sortait avec » affirme Allan lorsqu'il discute du lien existant entre Thomas et Coralie, après avoir avoué : « on le taquine un peu avec ça ». Ce « on » indique le groupe de garçons dont Allan et Thomas, notamment, font partie. Ils partagent la même « expérience participative » du public, pour reprendre les termes de D. Dayan : « Regarder un programme donné, c'est faire partie d'une entité collective. Toute activité de réception renvoie à une négociation identitaire portant sur la nature de cette entité, entité qui détermine l'expérience participative des téléspectateurs » (1992 : 159), écrit-il, traduisant les propos de S. Livingstone et de P. Lunt (1992). Si nous ne sommes pas ici dans un contexte de réception médiatique, la représentation réalisée par Thomas et Coralie fait néanmoins l'objet d'un exercice de réception par les membres de leurs groupes d'amis, exercice qui renforce leur sentiment d'appartenance à ce même groupe. Ils évaluent la prestation du couple et fixent les limites de ceux qui sont autorisés à participer ou non à cette évaluation. En effet, tous leurs camarades de classe ne peuvent pas suivre le couple dans ses activités, seule une petite élite agissante y est acceptée. Par conséquent, les adolescents ne font pas intégralement partie du public des pairs. Ceux qui y participent se mettent en scène pour exister socialement en tant que tel, à l'instar de Chiara, de Julia ou d'Allan.

4.3.3 Le couple, un feuilleton interactif

L'existence du couple d'adolescents est étroitement imbriquée à son histoire, un scénario suivi et souvent apprécié par l'ensemble des pairs. Cette histoire fait l'objet d'un intense travail narratif, qui vise à le faire correspondre au « mythe amoureux » (Kaufmann, 2003 : 38), c'est-à-dire à un événement sur lequel les individus n'ont pas de prise et qui les a « emporté » (*ibidem* : 42). Le couple adolescent est donc soumis à une double injonction : il doit apporter la preuve de son authenticité mais aussi activer les processus de visibilisation que nous avons suivis au chapitre précédent. Il s'agit de trouver un partenaire susceptible d'augmenter sa propre côte de popularité, tout en insistant sur le caractère incontrôlé et absolu de cette mise en relation. Le couple ainsi formé va devoir s'afficher pour exister socialement. En effet, comme le mentionne Ph. Juhem, « une relation de flirt secrète n'aurait que peu d'intérêt puisqu'elle n'apporte aucun prestige » (1995 : 34). Ce qui nous intéresse de comprendre ici est la manière

D'amitiés en amours, les processus de socialisation entre pairs adolescents

dont les adolescents négocient le dévoilement de leur couple sur Internet, et comment ils investissent les pairs d'un rôle de légitimateurs de leur union. Le public se détermine alors vis-à-vis d'un contenu clair, puisque le couple va produire un discours sur lui-même et scénariser les joies et les déboires qu'il va connaître.

Comme les jeunes adolescents rencontrés par D. Pasquier (1999) suivaient avec passion les rencontres, les difficultés et les ruptures vécues par les personnages de la série télévisée « Hélène et les garçons », ils suivent aujourd'hui le feuilleton en ligne des relations amoureuses de leurs camarades d'école. Si les « héros de la série » étaient « perçus comme des experts en matière de couple » (*ibidem* : 110), par les jeunes fans qui leur adressaient des lettres enflammées, les héros du feuilleton de l'amour vécu entre pairs sont admirés pour cette même capacité à être en lien avec l'autre sexe. Sur Internet cependant, les interventions du public des pairs peuvent avoir des conséquences directes sur l'évolution de l'histoire. Le feuilleton est ainsi non seulement joué par des camarades plutôt que par des comédiens, mais le public joue un rôle beaucoup plus actif que celui de téléspectateur.

Un jeune garçon de 15 ans, que nous appellerons « Tonimoto » car c'est le pseudo qu'il s'est attribué sur son blog, vit une histoire d'amour avec Melissa⁹⁷. A travers les articles qu'il publie et les commentaires postés par ses camarades, il est possible de retracer toute cette histoire d'amour, depuis les prémisses jusqu'à la rupture. Quelques semaines avant la formation du couple, l'échange de commentaires qu'ils se font sur leur blog respectif s'intensifie et prend une tournure de plus en plus tendre. Un beau jour, Melissa poste un message qui indique la nouvelle nature de leur relation : « JE T'AIME PLUS QUE TOUT ». Alors que leurs camarades ont été implicitement témoins de leur rapprochement, les voilà confrontés à une officialisation publique du lien amoureux. Deux semaines plus tard, Melissa témoigne d'une relation désormais bien installée :

choupa-choups, Posté le samedi 26 décembre 2009 11:55

je t'aime très très très très très très très très très très for tmtcc⁹⁸ mon amour

⁹⁷ L'analyse qui suit est basée sur des données issues de blogs qui n'appartiennent pas aux adolescents rencontrés en entretien.

⁹⁸ « Toi même tu sais »

tu me manque tellement je t'aime for vivment que tu revienne
dodo ensemble vivment <33⁹⁹ tu me manque :(¹⁰⁰

choupa-choups59, Posté le samedi 26 décembre 2009 11:55
magnifique mon amour tu est essentielle a ma vie maintenant
je t'aime tellement <33

Quelques semaines plus tard, elle va rédiger un article, sur son propre blog, qui raconte toutes les étapes importantes de cette histoire d'amour, dont l'étape fondamentale de l'annonce aux pairs. Ainsi, elle commence son récit par : « mon amour que dire sur toi ? On va commencer par le commencement », puis raconte comment Toni voulait « sortir » avec elle « à peu près 1 an et demi » auparavant, comment il lui a d'abord posté un commentaire sur son blog, puis demandé son adresse MSN, pour finalement lui proposer un rendez-vous de visu. La poursuite de leur histoire est freinée « pendant l'été », alors que Melissa est en couple avec un autre garçon : « j'avais pas choisi le bon, toi-même tu sais », une histoire dont elle affirme « pas du tout avoir envie de reparler », bien qu'elle en refasse le récit dans cet article. Elle révèle d'ailleurs qu'elle continuait de voir Tonimoto pour se faire des « petits bisous » en cachette. Finalement, ils se sont « rendu compte » qu'ils étaient « fait l'un pour l'autre ». Dans la suite de son récit, Melissa détermine la date du début de sa relation avec Tonimoto en fonction de l'engagement public qu'ils ont pris vis-à-vis de leurs pairs, faisant fi de tout le passif qui a été raconté jusque là :

je me souvien dun certain jour un 06.12.09 ou tou a vraiment commencer
tu te souvvien tou le monde etai la et moi j'ai dit bonjour a tou le monde
sauf toi et je suis arriver vers toi et je tees dit bonne anniversaire et je tes
embrasser tou le monde c'est demander quoi mdr :p mais je te choisi toi et
je ne suis pas prete de te quitter tu va devoir me supporter pendant
longtem :p¹⁰¹ jusqu'a ta mort.¹⁰²

⁹⁹ Emoticônes qui représentent des petits cœurs. Pour rappel, les émoticônes sont des signes composés de caractères typographiques, qui symbolisent une émotion.

¹⁰⁰ Emoticône qui symbolise un personnage qui pleure.

¹⁰¹ Emoticône qui tire la langue.

¹⁰² « je me souviens d'un certain jour un 06.12.09 où tout a vraiment commencé, tu te souviens tout le monde était là et moi j'ai dit bonjour tout le monde sauf toi et je suis arrivée vers toi et je t'ai dit bon anniversaire et je t'ai embrassé, tout le monde s'est demandé : quoi ?! Mort de rire, mais je t'ai choisi et je ne suis pas prête de te quitter, tu vas devoir me supporter pendant longtemps, jusqu'à ta mort. »

D'amitiés en amours, les processus de socialisation entre pairs adolescents

Comme toute histoire, l'histoire d'amour a un début qu'il est nécessaire de situer avec précision : « un certain jour, un 06.12.09 », tout comme il est nécessaire d'en préciser la temporalité illimitée : « tu vas devoir me supporter jusqu'à ta mort ». L'événement que Melissa a choisi pour marquer le « vrai » début de leur relation, au-delà des échanges de baisers et des sentiments qu'ils s'étaient déclarés, est le moment où ils ont mis leur groupe d'amis au courant, créant la surprise en s'embrassant publiquement. Ils savaient déjà qu'ils étaient « fait l'un pour l'autre », mais tant que le groupe de pairs n'était pas informé du type de lien qui les unissait, la relation ne pouvait pleinement exister.

Sur les blogs, la reconnaissance du couple par les pairs s'établit à travers la publication de commentaires approbateurs. Lorsqu'un adolescent déclare son amour sur son blog, ses camarades vont le complimenter et souhaiter longue vie au couple :

XX_99 Posté le mardi 27 octobre 2009 12:25

Beaucoup de bOnheur

kev-594, Posté le mercredi 14 octobre 2009 17:57

PLEIN DE BONHEURRE

HUF98, Posté le lundi 12 octobre 2009 20:45

pleins de bonheur et d'amour =)¹⁰³

isa, Posté le vendredi 09 octobre 2009 23:13

c tro mimi ce message vou etes tro mimi tout lé 2 plein de bonheur a vous
2 je vous aime.¹⁰⁴

Ces formules témoignent d'une forme de validation du couple, ce qui lui permet d'acquérir une légitimité sociale. Le cercle de leurs amis les reconnaît en tant que couple, ce qui leur permet d'exister socialement, c'est-à-dire d'en retirer des bénéfices en terme de prestige. Le rôle des pairs en tant qu'instance de légitimation du couple est essentiel dans la compréhension des mécanismes de gestion collective du lien. En effet, ayant un droit de regard sur la formation et le vécu des couples, les pairs adolescents ont le pouvoir d'agir sur le devenir du couple en question.

¹⁰³ Emoticône qui sourit.

¹⁰⁴ « C'est trop mignon ce message vous êtes trop mignons tout les deux, plein de bonheur à vous deux je vous aime. »

En effet, l'unité affichée par Tonimoto et Melissa va être un jour menacée par l'ombre d'une rivale, Laura. Cette fois encore, le déroulement du drame se suit comme un feuilleton, par l'intermédiaire des blogs. D'ailleurs, le public de spectateurs acteurs que constituent leurs camarades ne va pas se priver de commenter l'affaire. Un soir, Melissa reçoit un commentaire, posté anonymement sur le blog qu'elle a ouvert au nom de son couple, en sus du sien, et qu'elle a appelé « Melissa-Toni » : « tu sors encore avec Toni ? C'est bizarre je le vois beaucoup traîner avec Laura Tronché ces derniers temps... ». Elle répondra :

Melissa-Toni, Posté le dimanche 25 avril 2010 20:06
pour les curieux oui je suis encore avec Toni
et fuck les jaloux ou jalouse qui font tout pour faire des embrouilles
et que pour sa casse mais ça marchera pas ; p aller ciao les gamin(e)s.

Melissa est contrainte de se défendre publiquement face à cette attaque masquée, afin d'en démentir le bien-fondé. Laura, la jeune fille incriminée comme « traînant souvent » avec Tonimoto, réagit à son tour, non pas pour démentir l'information, mais uniquement dans le but de rectifier l'orthographe de son nom :¹⁰⁵

s0litude--x Posté le mercredi 28 avril 2010 21:52
Pff... ces quoi ces trucs de gamin, y traîne avec Laura tronché rectification,
Laura TONCHET ! Bisarrement, les gens mettent jamais leur nom...
Melissa, je t'aime fort <3¹⁰⁶

Notons toutefois que Laura, comme Melissa, traitent l'auteur de ce commentaire de « gamin », à savoir l'antithèse de ce qui est considéré comme prestigieux et valorisant : être "grand". Le fait que ce commentaire ait été posté sans être signé ajoute au discrédit de son auteur. C'est un « gamin » car il n'assume pas ses opinions. Si Laura ne le contredit pas sur le fond du propos, elle s'empresse cependant d'assurer Melissa de son affection : « Melissa, je t'aime fort. »

Il n'empêche que le public des pairs a pu, effectivement, observer un rapprochement manifeste entre Toni et Laura, au cours des dernières semaines, toujours par

¹⁰⁵ A l'instar des prénoms et des pseudonymes, les noms de famille ont été modifiés.

¹⁰⁶ « pfff c'est quoi ces trucs de gamin, il traîne avec Laura Tronché. Rectification, Laura Tonchet ! Bizarrement, les gens ne mettent jamais leur nom... Melissa je t'aime fort. (*Petit cœur*). »

l'intermédiaire des échanges sur les blogs. Trois semaines auparavant, Toni a publié un article destiné à Laura, intitulé : « petite sœur ». Cet article était composé d'un montage de photos représentant Laura et du texte suivant :

Rien à dire sur toi
Tu ses¹⁰⁷ tellement de choses sur moi
Et moi je ses tellement de choses sur toi
I LOVE YOU.

Melissa ne va pas commenter cet article, mais Laura y répondra abondamment, jouant la carte de la complicité et de l'intimité : « I think I love you too ! », « qu'est-ce que je ferais sans toi ? », « tellement hâte de te revoir », « je dois avouer que des dossiers, t'en connais pas mal sur moi. » Ces éléments ne permettent pas de diagnostiquer la fin du couple Toni-Melissa, qui d'ailleurs pourrait connaître encore plusieurs rebondissements. Ce qui fait sens ici est de saisir comment le vécu d'un couple d'adolescent fait l'objet d'un intérêt et d'un investissement collectifs de la part de leurs pairs, et ce notamment parce que les membres du couple eux-mêmes vont activement solliciter leur participation. En effet, tout article posté sur un blog appelle des commentaires.

L'action de témoigner de son amour sur son blog est une manière d'en faire un feuilleton accessible par tous les internautes. Certaines ruptures ont ainsi lieu par blogs interposés, les deux protagonistes s'échangeant leurs intentions de rompre par voie de commentaires, entrecoupés par ceux qui émanent de leur groupe de pairs. Le fait que la date et l'heure de publication de chaque article et de chaque commentaire apparaissent automatiquement ajoute à la pertinence de cette métaphore. Le public des spectateurs-acteurs sait qui a dit quoi à qui et quand. Il peut participer à ces trames relationnelles sans craindre d'avoir manqué un épisode.

4.3.4 Le couple, un phénomène idolâtre

Si le vécu du couple active la formation d'un public et est suivi par les pairs comme un feuilleton interactif, ce qui crée le sentiment d'unité entre eux est un phénomène

¹⁰⁷ « tu sais »

d'idolâtrie¹⁰⁸. Ce phénomène s'observe dans la continuité de ces logiques participatives. L'histoire d'amour qui se déroule entre deux adolescents devient l'histoire individuelle de tous ceux qui la suivent. Ainsi, le « coup de foudre » de l'une devient le « coup de foudre » de l'autre, selon un processus d'appropriation collective du mythe : « Les récits de ceux qui ont vécu un coup de foudre racontent bien tous la même histoire, au-delà de leurs tonalités idiosyncrasiques. Cette histoire est fortement structurée et forme, par cette structure, un récit collectif. Le récit collectif est mythe » (Schurmans, Dominicé, 1998 : 282). Nous allons voir que les récits amoureux que l'on peut lire sur les blogs entraînent un véritable effet « boule de neige » chez les adolescents, ou plus précisément chez les adolescentes.

Lorsque les adolescentes fantasment sur un acteur de cinéma, elles participent à un processus collectif, comme l'explique F. Alberoni : « Les idoles sont au centre de la collectivité dont notre adolescente a conscience de faire partie. Derrière tout phénomène charismatique ou idolâtre se trouve un *nous*, une communauté qui se reconnaît dans son chef, dans la personne que tous admirent et qui fait l'objet de toutes les conversations » (1994 : 65). A nouveau, le sentiment d'une appartenance à un « nous » communautaire est concentré autour de la figure du leader, de celui qui est collectivement reconnu comme un modèle. Ce qui s'observe aujourd'hui est un déplacement de ces phénomènes en direction de l'individu ordinaire, c'est-à-dire du camarade de classe. Alors que F. Alberoni distinguait clairement les sentiments affectueux qu'une adolescente ressentait envers son camarade de classe des sentiments idolâtres ressentis pour la star de cinéma, la mise en scène de soi et du couple qui est effectuée sur les blogs semble brouiller les frontières entre sphère fantasmée et sphère de la vie quotidienne. C'est dès lors le garçon que l'on fréquente à l'école qui incarne l'idole. Le blog du garçon populaire devient le support médiatique autour duquel converge la « communauté des fans » (Pasquier, 1999). Nous allons essayer ici de comprendre pourquoi ces phénomènes d'idolâtrie sont avant tout féminins, et comment ces adolescentes se constituent en public. Pour ce faire, il nous faudra comprendre le décalage qui existe entre garçons et filles à cet âge de la vie, ainsi que les stratégies mises en place par les filles pour y pallier.

¹⁰⁸ Le terme est utilisé ici au sens d'une admiration immodérée éprouvée pour quelqu'un et non pas au sens anthropologique du culte des idoles, par exemple païennes.

Nous avons énoncé quelles étaient les attentes des filles vis-à-vis de leur partenaire masculin¹⁰⁹, symbolisées par la formule : « macho mais pas trop » d'Ania (8^e A, Collège Jean Tinguely). Celui-ci doit avoir un comportement conforme aux impératifs de virilité, qui passe par la preuve de son hétérosexualité. Cette compétence doit s'assortir d'une capacité à être en lien avec l'autre sexe, et surtout à exprimer des sentiments amoureux, notamment sur la plateforme publique où il est possible de le faire, à savoir sur les réseaux sociaux. Or il y a un décalage, au moment de l'entrée dans l'adolescence, entre filles et garçons, vis-à-vis de la capacité à entreprendre une relation amoureuse. Un plus grand nombre de filles sont "en lisse" pour la course à l'expérience du lien social mixte. Premièrement, les filles ont un développement pubertaire plus précoce que les garçons (Coleman, 1999). Deuxièmement, elles ont systématiquement un train d'avance du point de vue relationnel (Herpin, 1996), c'est-à-dire qu'elles ont, plus tôt, de plus larges cercles d'amis et cherchent davantage à s'intégrer dans des réseaux mixtes. Troisièmement, l'état amoureux est pratiquement une norme sociale chez les filles (Eder, Simon, Evans, 1992). Une fille, pour jouer son rôle de fille, doit pouvoir parler du ressenti amoureux. En revanche, comme nous l'avons vu lorsque nous avons abordé la question de la conformité, les garçons ne doivent pas se montrer trop sentimentaux sur la scène sociale des rapports en face-à-face. Ces trois constats expliquent le décalage qui existe entre garçons et filles à l'entrée dans l'adolescence et expliquent également pourquoi le public des spectateurs-acteurs du lien amoureux est majoritairement composé de filles.

En réaction à cette pénurie de garçons intéressés par la romance (ou prêts à s'assumer comme tel), les jeunes adolescentes cherchent souvent à entrer en relation avec des garçons plus âgés (Alberoni, 1994 ; Herpin, 1996 ; Lagrange, 1999), ce qui leur permet de trouver un partenaire qui a passé un certain stade de développement pubertaire, qui porte de l'intérêt pour la relation amoureuse et qui ose l'assumer publiquement. De plus, sortir avec un garçon plus âgé augmente le prestige social que l'on peut espérer retirer du lien amoureux.

Une des stratégies mises en place par les filles pour satisfaire leur plaisir de se projeter dans le lien amoureux est d'en faire leur principal sujet de conversation. Dans chaque

¹⁰⁹ Voir chapitre 3, titre 3.3.1.2 « La désignation d'un idéal... masculin ».

entretien avec les filles, c'est le même discours qui revient : l'amour et les relations avec les garçons sont leur premier sujet de conversation. Les filles nourrissent entre elles les discours sur l'amour qu'elles ne peuvent encore partager avec les garçons. Comme nous l'avons vu, certaines sont considérées comme plus « expertes » pour s'exprimer sur les questions sentimentales, et seront écoutées religieusement par leurs camarades moins légitimes. Ces précisions faites, voyons comment les adolescentes se constituent en public idolâtre de certains garçons de leur école.

Dès qu'il sort avec Joana (7^e A, Collège Michel Simon), et qu'il commence à lui poster des déclarations d'amour sur son blog, Robin commence à recevoir des centaines de commentaires élogieux, de la part de filles qui semblent le considérer sous un jour nouveau. Elles sont séduites par les articles qu'il poste à l'attention Joana, au contenu très romantique :

Bb'eii déjà bientôt 5 mois que t'es ma moitié, que tu fais partie de moi & pour rien au monde je voudrais te perdre! Tu ne peux pas savoir à quel point Je t'aime Joana . J'ai jamais autant aimé. T'es la seule & unique a mes yeux il n'y a que toi mon Ange & n'en doute jamais. Parce que je veux faire ma vie à tes côtés. Il n'y a pas une seule seconde sans que je pense à toi, sans que j'ai besoin de ta présence prêt de moi, de tes bras & tes calins, de sentir ton cœur battre contre le mien & de t'entendre me dire "Je t'aime". Sache que je donnerais tout pour toi Joana jusqu'a ma vie si tu me le demandais! T'es la seul capable de me rendre heureux. Je ne sais pas comment te remercier pour tout ce que tu m'apporte chaque jour, continue de m'aimer, continue de prendre soin de moi comme tu le fais, emmène moi jusqu'au bout de mon rêve mon cœur. Notre histoire ne connaîtra jamais de fin. Je t'aime plus que tout au monde & pour toujours Bb'eii, t'es la femme de ma vie & ne l'oublie jamais <3.¹¹⁰

¹¹⁰ « Bébé déjà cinq mois que tu es ma moitié, que tu fais partie de moi et pour rien au monde je ne voudrais te perdre ! Tu ne peux pas savoir à quel point je t'aime Joana. Je n'ai jamais autant aimé. Tu es la seule et l'unique à mes yeux il n'y a que toi mon ange et n'en doute jamais. Parce que je veux faire ma vie à tes côtés. Il n'y a pas une seule seconde sans que je pense à toi, sans que j'aie besoin de ta présence près de moi, de tes bras et de tes câlins, de sentir ton cœur battre contre le mien et de t'entendre me dire "je t'aime". Saches que je donnerais tout pour toi Joana jusqu'à ma vie si tu le demandais ! Tu es la seule capable de me rendre heureux. Je ne sais pas comment te remercier pour tout ce que tu m'apporte chaque jour, continue de m'aimer, continue de prendre soin de moi comme tu le fais, emmène-moi jusqu'au bout de mon rêve mon cœur. Notre histoire ne connaîtra jamais de fin. Je t'aime plus que tout au monde et pour toujours bébé, tu es la femme de ma vie ne l'oublie jamais (*émoticône représentant un cœur*). »

En lisant les articles dans lesquels il déclare sa flamme à Joana, les camarades de Robin semblent prendre conscience du potentiel qu'il possède dans le domaine du lien social mixte. Nombre d'entre elles expriment alors, sur l'espace des commentaires, le regret de s'être « éloignés » l'un de l'autre, de ne pas « être dans le même Cycle », de ne pas « mieux le connaître ». C'est en tant que partenaire amoureux que Robin fait rêver les adolescentes de son école. Le fait qu'il se présente comme un garçon viril, fier de ses origines italiennes et amateur de foot, tout en étant capable de ressentir et d'exprimer publiquement des sentiments amoureux, lui confère une aura et un charisme qui seront matérialisés sur son blog par des dizaines de commentaires émanant de nouvelles admiratrices, nullement freinées par la multitude de commentaires élogieux précédents les leurs.

Selon la même logique, le morceau de rap que Pablo a composé pour Ania (8^e A, Collège Jean Tinguely) puis posté sur son blog, dans lequel il lui jure un amour éternel, va recevoir des avalanches de commentaires d'adolescentes qui se disent très touchées par cette démarche. Dès la formation du couple, le statut de Pablo change : il devient un garçon très convoité. Les preuves d'amour qu'il témoigne à Ania représentent de puissants atouts. Tout lien entretenu avec lui devient alors précieux, car source d'un prestige envié. Par l'intermédiaire de cette relation, Pablo s'est également rapproché des amies d'Ania, notamment Safia et Nour. Lorsque le couple rompra, cette dernière postera à son attention l'article suivant :

Tsai pa c0mMent ch'tadore... Toujours ch'Te cr0irai
Toi et Pers d'autre, tkt pas chui la pour t0ii
Toujours de ton côté, mon épaule est là
Pour te soutenir, Tjrs la pour t'écouter tes
HisToires de c0eur, de scho0l, etc...
M'en fou de s'ke les gens peUvent penser
Je sais qUe tu dis la vérité et je réussirais à le prouver
TMTc ke chpeu faire une nuit blanche sur msn avec toi
Ou rester au phone juska 02 :00 du mat ac toi
J'ai fais mEs preuves ;-)
En tt ka... tu sr'as tjrs dans mon c0eur
Ma mémoire ch'tadore grave ga

T un ga exeptionnel, Uniik

Desolleii si ch'te repete se ke tu sais deja

Ch'tem 444444444 grand frère

PABLO

Je me rend vrmt comPte de la chance ke j'ai de t'avoir kome pote... J'en konai des ki ont bien envie d'être a ma plaCe... et bah NAN!! c MON fréroo.¹¹¹

Dans cet article, Nour fait explicitement référence à la « chance » qu'elle a de l'avoir pour ami, c'est-à-dire au caractère privilégié que cette position lui confère. Elle se sert de la relation d'amitié qui la lie à Pablo pour se positionner favorablement vis-à-vis des autres filles qui le courtisent, puisqu'elle possède quelque chose que les autres n'ont pas et par conséquent sont susceptibles de lui envier : « j'en connais des qui ont bien envie d'être à ma place ». En effet, la place laissée par Ania a créé un véritable raz de marée sur le blog de Pablo, émulation qui date précisément de leur rupture. Nour, qui a vraisemblablement choisi son parti entre Ania et Pablo : « toujours je te croirai », « toujours de ton côté », « je sais que tu dis la vérité », s'applique à faire connaître à toutes ses rivales le degré d'intimité qu'elle partage déjà avec lui, révélant qu'ils ont eu l'occasion de passer « une nuit blanche sur MSN » ou de « rester au téléphone jusqu'à 02 :00 du mat' ». ¹¹² Ainsi, comme elle l'affirme, elle a « fait ses preuves » en tant qu'amie. Si Nour ne se positionne pas en tant que petite amie potentielle mais bien en tant que confidente de Pablo, il n'empêche qu'elle espère pouvoir désormais occuper la première place dans son cœur.

En réaction à cet article se met en place un certain effet de surenchère, plusieurs autres « amies » voulant à leur tour témoigner de la relation particulière qui les lie à Pablo. Cléo, par exemple, poste le commentaire suivant :

¹¹¹ « Tu ne sais pas comment je t'adore, toujours je te croirai. Toi et personne d'autre. T'inquiète pas je suis là pour toi. Toujours de ton côté, mon épaule est là. Pour te soutenir, toujours là pour t'écouter tes histoires de cœur, de school... : je m'en fou de ce que les gens peuvent penser. Je sais que tu dis la vérité et je réussirai à la prouver. Toi-même tu sais que je peux faire une nuit blanche sur MSn avec toi. Ou rester au téléphone jusqu'à 02 :00 du matin. J'ai fait mes preuves (*émoticône qui fait un clin d'œil*). En tout cas, tu seras toujours dans mon cœur. Ma mémoire, je t'adore grave, gars. Tu es un gars exceptionnel, unique. Désolé si je te répète ce que tu sais déjà. Je t'aime fort grand frère. Pablo. Je me rends vraiment compte de la chance que j'ai de t'avoir comme pote... j'en connais des qui ont bien envie d'être à ma place... et ben non ! C'est MON fréro ! »

¹¹² Un mois plus tard cependant, Nour regrettera de s'être éloignée d'Ania et lui postera un commentaire suppliant : « Je t'aiime tellement Ania, jamais j'aii vOulu faiire le riisQue de gacher cEtte amitié, j'ai compri combien je tien a toi, pardon pour tout! DIEU MERCI TU ES UNE VRAII je t'aiiMe Ania, encore pardon.»

Cléo, Posté le samedi 1 mars 2008, 12:08

JE T' AiME MON ALCOOLiK!!!! AHAHAH

PREND SOiN DE TOi RAKAi!¹¹³

Ce faisant, Cléo affiche une forme d'intimité complice avec Pablo, puisqu'elle l'appelle par un surnom qu'elle seule lui donne, précédé d'un déterminant possessif : « mon alcoolique ». Ce commentaire est ainsi construit sur le même modèle que celui posté par Nour lorsqu'elle nomme Pablo : « MON frère », tapant le déterminant en lettres majuscules. L'amitié devient une ressource que l'on s'approprie, afin de pouvoir se positionner favorablement vis-à-vis de ses pairs qui ne la possèdent pas.

Les textes que les adolescents s'adressent les uns aux autres s'appliquent à décrire la qualité de la relation ainsi entretenue, plutôt que les qualités spécifiques de l'individu avec qui le lien est partagé. C'est l'engagement que les protagonistes ont l'un envers l'autre qui fait l'objet d'une mise en récit et non pas des caractéristiques individuelles. Safia, qui elle aussi publie des articles très empreints de sentimentalisme à Pablo, insiste surtout sur ce que H. Lagrange nomme la « qualité dialogique » (1999 : 175) de leur relation, c'est-à-dire sur ce que l'un « fait » à l'autre, sur ce que leur lien concrétise et représente pour elle :

69-safi-69, Posté le dimanche 10 février 2008 10:35

TOI JTM TROP 444

TOI A KI JE TIEN TROP

MOI KI SERAIS TOUJOURS LA POUR TOI TKT

MERCI POUR TOUT

POUR TOUT CE KE TU MA FAIS

JTD FORT

PABLOTONIK LOL.¹¹⁴

La première qualité de Pablo, aux yeux des adolescentes qui le fréquentent, est donc sa capacité à aimer, et par ce biais à confirmer le prestige de celle qui est l'objet de son amour et de celles qui sont l'objet de son amitié. Ses prétendantes n'ont de cesse de se

¹¹³ « Je t'aime mon alcoolique. Prends soin de toi racaille. »

¹¹⁴ « Toi je t'aime trop fort. Toi à qui je tiens trop. Moi qui serai toujours là pour toi, t'inquiète. Merci pour tout, pour tout ce que tu m'as fait. Je t'adore fort. PabloTonik, mort de rire. »

positionner les unes par rapport aux autres vis-à-vis de la place occupée dans la vie et le cœur de Pablo. Nous avons donc bien affaire ici à des processus collectifs de gestion du lien. Cette manière de faire corps autour d'un seul et même garçon qui concentre toutes les convoitises, est pour les filles à la fois le moyen de partager un intérêt commun dont elles peuvent ensuite discuter entre elles, et le moyen de se mesurer les unes aux autres sur un mode de rivalité que l'on pourrait qualifier de "silencieuse", puisque l'impératif de complicité qui contraint les interactions entre filles les empêche de la vivre trop frontalement.

Suite à la déconstruction des pratiques et des logiques qui organisent la gestion collective du lien social, nous pouvons revenir sur la notion de public des pairs adolescents et en souligner le caractère dual. Comment les adolescents peuvent-ils être à la fois dans la théâtralité, c'est-à-dire la mise en scène de soi et de son couple ainsi que la demande incessante de validation par un public de pairs, et à la fois miser sur un registre exclusivement intime ? En effet, on peut voir dans cette tentative de conciliation une forme de contradiction, tant il est vrai qu'*a priori* : « La théâtralité possède une relation particulière, antagoniste, avec l'intimité » (Sennett, 1979 : 40). La réponse à cette question sera donnée dans le chapitre suivant, dans lequel nous allons quitter temporairement les logiques interactionnelles et collectives des modes de socialisation adolescente, pour se pencher sur les processus d'appropriation identitaire du lien social entre pairs.

4.4 Conclusion du chapitre 4

La gestion collective du lien social entre pairs, en tant que caractéristique fondamentale de la sociabilité adolescente, est-elle créatrice d'un monde social, au même titre que les « mondes de l'art » investigués par H. Becker : « (...) un monde l'art se présente comme un réseau de chaînes de coopération qui relie les participants selon un ordre établi » (Becker, 1988 : 58) ? Dans cet extrait, H. Becker met l'accent sur la dimension de coopération qui est à l'origine de l'ordre social ainsi créé, considérant l'art comme le résultat d'une « activité collective » : « Un monde de l'art est fait de l'activité même de

toutes ces personnes qui coopèrent » (*ibidem* : 59). Le monde de l'adolescence existe à travers l'activité des individus qui y participent et qui coopèrent en négociant les conventions qui la régulent, une large part de cette activité étant consacrée à l'exercice de distinction avec les autres mondes : le monde scolaire, le monde de l'enfance mais aussi, comme nous l'avons vu, les différents mondes médiatiques et culturels. Les adolescents qui s'affilient au monde du rap rejettent ainsi sans appel le monde du rock, et par extension tous ses membres. De la même manière, le monde de la sociabilité masculine s'applique à se démarquer du monde de la sociabilité féminine, et vice versa. En abordant la négociation de quelques unes des conventions sur lesquelles est construite la gestion collective du lien social entre pairs, nous avons constaté qu'elles sont surtout négociées et activées dans l'entre soi sexué. Ce sont davantage des filles qui traitent d'autres filles de « pute » et de « coincées », et davantage des garçons qui en traitent d'autres de « pd » et qui fixent le cadre interprétatif des différents « styles ». En conclusion, nous pouvons dire qu'il n'existe pas un monde de l'adolescence mais, au même titre que les mondes de l'art, des mondes de l'adolescence.

Respecter les modes d'interactions féminin et masculin, participer à la négociation des conventions et au spectacle social de l'amour sont les activités qui constituent les mondes de l'adolescence, réunis autour d'une caractéristique commune : la gestion collective du lien social entre pairs. En effet, intervenir dans un dénouement amoureux, dénoncer publiquement une camarade qui a « trahi » sa meilleure amie, rejeter collectivement celui qui s'apparente à un autre monde musical, - et par cette action lui interdire toute sociabilité au sein de la classe -, travailler en équipe pour donner une représentation commune et solidaire, - qui met en scène le partage de liens forts -, sont autant de manifestations de la gestion collective du lien social entre pairs.

Maintenant que nous avons déconstruit les modes de sociabilité adolescente, que nous en avons suivi la logique profondément interactive et collective, un aspect essentiel de la socialisation entre pairs reste inexploré. La question qui sera maintenant posée est celle de l'appropriation individuelle de ces dynamiques. Il nous faut encore démontrer ce qui était annoncé en introduction, à savoir que les liens forts entre pairs sont non seulement au cœur des pratiques de sociabilité, mais également au cœur des processus d'appropriation identitaire. Comment les liens de couple et les liens d'amitié peuvent-ils

aider les jeunes adolescents à grandir et à se construire en tant qu'individus autonomes ?

Chapitre 5 : Le modèle romantique adolescent

Nous avons jusqu'ici principalement décrit la dynamique sociale et interactionnelle qui organise et régule la sociabilité adolescente. L'accent a été mis sur les logiques sociologiques qui participent à la distribution du pouvoir entre pairs, notamment sur la manière dont les liens forts sont mobilisés dans ces processus. Le lien social entre pairs étant l'une des principales ressources de la sociabilité adolescente, un travail de représentation et de publicité spécifique est réalisé par les adolescents, afin de le faire reconnaître et valider entre eux. De la même manière, pour être validée aux yeux de ceux qui l'entretiennent, l'expérience sociale du lien doit être socialement partagée avec un collectif, incarné par un public de pairs. Différents publics constituent différents mondes adolescents, qui se reconnaissent et se distinguent les uns des autres. La gestion collective du lien social entre pairs sert ainsi un principal dessein : la répartition des acteurs dans une configuration sociale spécifique, à l'intérieur des espaces sociaux de la classe et de l'école. Les conventions négociées entre pairs sont créatrices d'un ordre, qui est un système implicite d'évaluation et de classement des acteurs.

Dans le présent chapitre, nous allons déconstruire les processus d'appropriation du lien social entre pairs. L'amour et l'amitié ne sont pas uniquement expérimentés par les adolescents comme les outils de sociabilité que nous nous sommes appliqués à définir. Ils sont l'objet d'un investissement individuel et émotionnel extrêmement important. Notre objectif est de comprendre le sens des liens forts à l'adolescence, ainsi que les modes d'appropriation de ce sens. Pour ce faire, il nous faut rappeler le point de vue sur la socialisation exposé en introduction :¹¹⁵ celui d'un acteur qui se construit par « l'identification aux autres significatifs » (Berger et Luckmann: 227) et qui, grâce à ce processus, « devient capable de s'identifier lui-même, d'acquérir une identité subjectivement cohérente et plausible (*ibidem*). De la même manière que « les hommes doivent parler d'eux-mêmes pour se connaître eux-mêmes (*ibidem* : 95), les adolescents parlent d'eux-mêmes et se connaissent eux-mêmes à travers la mystification des liens sociaux qu'ils expérimentent avec leurs pairs.

¹¹⁵ Voir titre 1.1, « Un nouveau regard sur la socialisation adolescente » et titre 1.6, « Une approche sociologique résolument processuelle ».

Nous allons ici expliquer comment les adolescents intériorisent, par le biais du langage et des publications en ligne, le système social de la sociabilité entre pairs et comment, par cet exercice, ils participent à la « dialectique » (*ibidem*) de la société. Les représentations adolescentes de ce que doit être le lien social entre pairs, et leurs attentes vis-à-vis de son rôle dans la construction de leur identité, sont à l'origine d'un modèle spécifique : le modèle romantique adolescent.

5.1 L'amour romantique

Trois focales seront successivement ajustées dans ce premier portrait du romantisme adolescent, celui consacré au lien amoureux. Nous allons partir du point de vue des adolescents sur eux-mêmes, afin de comprendre comment leur quête identitaire peut s'inscrire et s'appuyer sur ces liens. Ensuite, nous allons faire intervenir un matériau d'analyse complémentaire¹¹⁶, qui a été découvert au cours de la recherche et qui offre une autre porte d'entrée sur les représentations adolescentes du lien amoureux : la production, puis la réception de la saga « Twilight ». En effet, si l'on cherche à dessiner le mythe moderne du couple adolescent, et à comprendre le sens du lien amoureux entre adolescents aujourd'hui, il faut également se référer aux instruments médiatiques « puissants » (Kaufmann, 2003 : 38) qui nourrissent leur imaginaire collectif, ainsi qu'aux modes d'appropriation de ces discours par les adolescents eux-mêmes.

5.1.1 Entre adolescents : la quête de soi par le lien amoureux

Comme nous avons pu nous en rendre compte au fil des précédents chapitres, la rhétorique utilisée par les adolescents pour qualifier les sentiments et les attachements qui les lient les uns aux autres, est romantique. Nous allons, avec l'aide d'A. Giddens, définir avec précision quel type de romantisme fascine les adolescents. Premièrement, le romantisme adolescent est intrinsèquement lié à « la question de l'intimité », c'est-à-dire

¹¹⁶ Comme énoncé au chapitre 2, titre 2.4, « Un matériau complémentaire : production et réception autour de la saga "Twilight" ».

qu'il « présume une communication psychologique, une fusion des âmes ayant un caractère réparateur » (Giddens, 2004 : 61-62). Être amoureux, c'est avoir accès à l'intimité de son partenaire, qui correspond, et nous allons pouvoir l'attester, à l'idée qu'il existe une identité "profonde" et "enfouie" à laquelle personne d'autre que le partenaire amoureux n'a accès, parfois même celui qui la possède. L'amour romantique est réflexif, c'est-à-dire qu'il se raconte, est l'objet de réflexions et de discours. Il présume une communion immédiate des âmes, qui se reconnaissent et se choisissent mutuellement. Il saisit les êtres malgré eux, les frappant du « célèbre coup de foudre » (*ibidem* : 56), qui « doit être distingué de la façon la plus rigoureuse de la pulsion érotico-sexuelle propre à l'amour passion. Ce qu'on appelle coup de foudre est un geste communicatif, une saisie intuitive des qualités d'autrui. C'est une attirance que nous ressentons envers une personne susceptible de "combler" notre vie, pour reprendre l'expression consacrée » (*ibidem*). Ce sentiment d'incomplétude, qui serait collectivement partagé, est l'origine même de l'amour romantique. Selon cette perspective, chaque femme attend de rencontrer l'homme qui la complètera, et vice-versa.

L'amour romantique possède une caractéristique fondamentale : il transforme les êtres en profondeur. L'individu célibataire ayant un manque à combler, son âme sœur aura le pouvoir de lui donner « une unité et une globalité » (*ibidem* : 62). Sur leurs blogs, les adolescents se disent en effet transformés par l'expérience amoureuse. Robin, 13 ans, écrit un article pour sa petite amie Joana (7^e A, Collège Michel Simon), dans lequel il fait état d'une véritable renaissance, consécutive à sa rencontre avec elle :

je croyais ke le paradis etais apres la viie mais maintenant je realise ke je
le vii je taiime bb et sa pour toujours sache ke si tu as besoin de moi je
seraii toujours la pour toi tu ma tlmt aider pendant ses 6 mois J'aii realiser
que ma viie commencais maintenant j'efface mon passer et je viit mtn
avec toi bb ya ke toi ki ompte ke toi ke jaiime jamais jirais voir ailleur psk je
suis sur kailleur je trouveraii rien de mieux tes tout pour moi tes la plus
belle chose ki marrive merci et si je te perd la jcroi ke jsuis polus rien mtn
kan on parle de moi on parle de toi aussi psk toi et moi ces forever toi et

moi ces pas pres de finir oubli jamais ke je taiime nen doute pas bOn
vooiiiilla je t'aiime bb tes tout pour mOiii.¹¹⁷

Robin déclare que sa « vie commençait » en même temps que sa relation avec Joana, et qu'il ne serait « plus rien » sans elle. Le couple forme une entité indissociable à ses yeux : « maintenant quand on parle de moi, on parle de toi aussi », tant il se sent entier uniquement en lien avec elle. Ainsi pouvons-nous dire, à la suite de F. de Singly, que « le Pygmalion moderne n'a pas de sexe » (1996 : 107). Ce mythe, présenté en introduction¹¹⁸, symbolise un processus de révélation de soi par le regard de l'être aimé (et aimant). La déclaration d'amour écrite par Robin témoigne de la transversalité de cette quête, qui ne s'applique plus uniquement aux filles. Si « l'amour romantique fut avant toute chose un amour féminisé » (Giddens, 2004 : 59), les attentes et les demandes identitaires masculines rejoignent aujourd'hui celles des filles. Chaque membre du couple accorde à l'autre le regard bienveillant dont lui-même a besoin pour se réaliser et s'épanouir. L'amour romantique fait ainsi converger, pour la première fois, amour et liberté (*ibidem* : 55). En effet, Luana (7^e C, Collège Jean Tinguely) confie en entretien : « quand je suis amoureuse, je me sens libre ». Ce à quoi Aalya ajoute : « moi je me sens vide, quand je le suis pas ». Etre amoureux, c'est se sentir à la fois complet et libre.

Si l'amour passion est éphémère, l'amour romantique est prévu pour durer. Il conjugue cette condition - qui rappelle la convention négociée autour de l'activité de « sortir avec » quelqu'un¹¹⁹ -, avec un principe d'exclusivité et d'unicité. En effet, si l' élu de notre cœur est sensé nous compléter, on imagine bien qu'il n'existe pas une infinité de combinaisons possibles. Les blogs regorgent de déclarations d'amour romantiques qui témoignent d'un lien censé durer « toujours » et d'une perception de l'être aimé comme étant le « seul et unique ». Les amoureux sont capables de se (re)donner la vie et deviennent « indispensables » : « Depuis ce jour tu as rallumé la flamme qui étais éteinte

¹¹⁷ « Je croyais que le paradis était après la vie, mais maintenant je réalise que je le vis, je t'aime bébé et ça pour toujours, saches que si tu as besoin de moi je serais toujours là pour toi, tu m'as tellement aidé pendant ces six mois. J'ai réalisé que ma vie commençait maintenant, j'ai effacé mon passé et je vis maintenant avec toi bébé, y a que toi qui compte, que toi que j'aime, jamais je n'irai voir ailleurs, parce qu'ailleurs je ne trouverai rien de mieux, tu es tout pour moi, tu es la plus belle chose qui m'arrive, merci et si je te perds, là je crois que je ne suis plus rien. Maintenant quand on parle de moi, on parle de toi aussi, parce que toi et moi c'est forever, toi et moi c'est pas près de finir, n'oublie jamais que je t'aime, n'en doute pas. Bon, voilà je t'aime bébé tu es tout pour moi. »

¹¹⁸ Voir titre 1.4.2.2, « Je suis unique ».

¹¹⁹ Voir chapitre 4, titre 4.2.1, « "Sortir ensemble" ou "flirter" ? ».

dans mon cœur » écrit Amandine à Romain. Dans la même veine, Alec (7^e A, Collège Michel Simon), écrit à l'attention de sa petite amie :

Sans toi je ne suis ri¹²⁰
Tu fait de me vie un reve
Et de se reve une realité
Je t'aime de tout mon cœur
T'est toute ma vie
Je veu juste etre pres de toi
Je t'aime

Ce à quoi cette dernière répond : « t'es la seule vie que j'ai ». La majorité des articles de blog consacrés au petit ami ou à la petite amie exprime ce sentiment d'incomplétude ressenti sans la présence de l'autre, qui devient par conséquent nécessaire : « sans toi ma vie aurait aucun sens ».

Cette capacité du garçon à se rendre vulnérable vis-à-vis de la fille qu'il aime est nouvelle. En effet, le modèle romantique classique, né à la fin du 18^e siècle, vise avant tout à rendre la femme dépendante vis-à-vis de son mari, en la confinant à la sphère privée, alors que l'homme ne voit pas son activité ni son identité fondamentalement transformées par l'amour et la mise en couple (Giddens, 2004: 59). En lisant les déclarations d'amour formulées sur Internet, on comprend que certains aspects du modèle romantique adolescent s'apparentent davantage à ce qu'A. Giddens a appelé « l'amour convergent » et défini comme suit : « Il présuppose l'égalité la plus stricte en termes de donation et de réception émotionnelles (...). Ici, l'amour se développe de façon exactement parallèle à l'intimité ; il ne peut s'épanouir que dans la mesure où chacun des deux partenaires est disposé à révéler ses préoccupations ainsi que ses besoins propres à l'autre et à lui être du même coup vulnérable » (2004 : 81).

Lorsqu'Alec écrit sur son blog : « sans toi je ne suis rien », il nous permet d'affirmer que le modèle romantique adolescent moderne présente des rôles sexués plus égalitaires, puisque les garçons comme les filles expriment un besoin intrinsèque de l'autre. Ces constats rejoignent ceux de H. Lagrange lorsqu'il parle de la « demande d'ipséité dans les

¹²⁰ rien.

échanges amoureux», qui traduit l'exigence d'un échange sincère, réciproque, et impliquant un égal partage d'intimité (1999 : 174). Cependant, s'il est vrai que les garçons expriment sur Internet une forte dépendance amoureuse, nous verrons au fil de ce chapitre que les représentations adolescentes des rôles sexués au sein du couple sont construites sur un principe de distinction. Rôles masculins et rôles féminins ne sauraient être confondus : la manière dont ils sont interprétés et activés par les jeunes cultive une conception de la femme et de l'homme comme étant deux entités complémentaires.

Comme énoncé en introduction, le lien social entre pairs permet aux adolescents de résoudre le dilemme entre quête d'une unicité et affiliation à une catégorie sociale tout à fait conforme. Etre en lien, particulièrement lorsqu'il s'agit d'un lien fort, implique un principe de reconnaissance de sa singularité, sans pour autant se départir des impératifs de conformité de la sociabilité adolescente : « Le sentiment amoureux est également lié à l'individualisation de la société, car il isole la personne en tant que personne, séparée des autres » (Kaufmann, 2003 : 46). Etre l'objet d'un amour unique rend le sujet de cet amour unique. Parallèlement, être en couple étant le comble du prestige pour un adolescent, cet état permet d'être tout à fait conforme aux impératifs de la sociabilité entre pairs. Ainsi, vivre une expérience amoureuse est un moyen de se connaître à travers le regard aimant d'une entité autre que celle formée par les parents : Robin déclare à Joana avoir « effacé son passé ». Le lien romantique permet à l'adolescent de grandir et de se percevoir, lui-même, sous un jour nouveau.

5.1.2 Analyse d'un modèle romantique médiatique : « Twilight »

La saga « Twilight » semble incarner l'idéal romantique adolescent. Comme nous l'avons exposé au chapitre 2, cette quadrilogie romanesque, adaptée au cinéma, a connu un succès phénoménal auprès des adolescentes, aux Etats-Unis comme en Europe. Les articles de blogs y faisant référence sont nombreux, rédigés le plus souvent dans le but d'exprimer son goût pour l'histoire qu'elle raconte, ou son admiration pour les acteurs qui incarnent les personnages principaux sur grand écran. Ce qui nous intéresse, dans notre volonté de délimiter le modèle romantique adolescent, est la manière dont les fans de la série reçoivent, interprètent et finalement s'approprient les modèles de rôles,

notamment féminins et masculins, proposés par ce produit médiatique. Pour ce faire, nous allons analyser le contenu de quelques unes des fan-fictions écrites par les adolescentes en hommage à « Twilight ». Comme présenté au chapitre 2, les fan-fictions sont des récits narratifs rédigés par des adolescentes à la première personne, dans lesquels elles se projettent dans des scénarios inspirés de la trame originale d'un film, d'un roman ou d'un dessin animé (manga). Pour comprendre quels sont les éléments narratifs de « Twilight » repris puis transformés par les adolescentes dans ces exercices littéraires, il faut préalablement comprendre quel modèle véhicule le produit médiatique en question, notamment quel modèle de l'amour romantique. Par conséquent, nous allons commencer par analyser le contenu du scénario amoureux proposé par « Twilight ».

La trame se déroule dans une petite ville du Nord-Ouest des Etats-Unis, Forks, où emménage une adolescente taciturne, Bella, forcée de quitter sa ville natale de Phoenix pour aller vivre avec son père dans une petite bourgade à l'atmosphère grise et brumeuse. C'est là qu'elle va rencontrer Edward, un vampire¹²¹ asocial qui tombera éperdument amoureux d'elle. Dans un second temps, elle va être confrontée à un choix douloureux, déchirée entre deux amours impossibles à concilier, celui de son amoureux Edward et celui de son meilleur ami Jacob, par ailleurs loup-garou¹²² de son état.

Ce schéma initial correspond à celui des romans sentimentaux étudiés par L. Péquignot, dans lesquels l'amour est comparé à un « voyage », dans lequel l'héroïne : « se met en scène dans un monde étranger et s'y regarde évoluer, (...) se regarde vivre, voire commente ses impressions, ses réactions etc... comme le ferait un touriste regardant et commentant les diapositives ramenées de son voyage » (Péquignot, 1991 : 143). En effet, Bella est dans une « situation de déplacement » vis-à-vis de l'environnement dans lequel elle a grandi. Ainsi, métaphoriquement, elle va entreprendre un voyage initiatique qui va la mener à « la découverte de l'amour, du véritable amour » (*ibidem* : 144).

¹²¹ Un vampire est un personnage fantastique incarnant un être mort qui mord ses victimes pour leur sucer le sang. Dans la saga « Twilight », les membres de la famille Cullen, à laquelle appartient Edward, sont « végétariens », c'est-à-dire qu'ils ne tuent pas d'êtres humains mais uniquement des animaux. Ce choix est difficile à assumer pour Edward, toujours attiré par l'odeur du sang humain.

¹²² Un loup-garou est un personnage fantastique qui possède une forme humaine mais se transforme en loup pendant la nuit. Dans la saga « Twilight », cela peut se produire le jour lorsqu'il est sous le coup d'une forte émotion.

D'amitiés en amours, les processus de socialisation entre pairs adolescents

Comme c'est le cas du roman sentimental, la saga « Twilight » s'adresse à un public féminin. En effet, les seuls faits que le narrateur soit une fille et que la trame sentimentale soit au centre du roman suffisent pour tenir à distance un public masculin (Pasquier, 1999).

5.1.2.1 Héros et héroïne : des rôles complémentaires

Dans les romans comme dans les films « Twilight », les représentations des protagonistes mettent en scène des rôles sexués très différenciés. Les comportements de genre qu'ils adoptent correspondent parfaitement aux descriptions faites par E. Goffman des pratiques participant à l'élaboration et au maintien d'une « doctrine de l'influence biologique » (2002 : 48). L'identité de genre est, selon cette perspective, basée sur la croyance en des différences fondamentales entre hommes et femmes, inscrites dans une inégalité physique. L'homme étant plus fort que la femme, il est considéré comme "naturel" qu'il joue un rôle protecteur envers elle et que celle-ci, de son côté, s'appuie sur sa "solide épaule" pour affronter le monde. Ainsi, la figure du mâle représente à la fois la sécurité et le danger pour la femme, puisque elle est considérée comme faible face à la suprématie de la force masculine. Dans le récit « Twilight », les deux garçons sont décrits comme potentiellement dangereux. Ils représentent une menace pour l'intégrité physique de Bella et sont dans un constant contrôle d'eux-mêmes pour ne pas la blesser. Edward, le vampire, lutte pour ne pas la mordre et s'abreuver de son sang. Jacob, le loup-garou, se bat avec lui-même pour contrôler ses accès de colère, qui ont pour conséquence de le transformer en une bête sauvage. Edward possède une force surhumaine, qui le surprend parfois lui-même. Jacob est très musclé et se promène volontiers le torse nu, ce qui correspond à l'état le plus proche de sa condition "naturelle". Ces deux figures masculines sont donc pleines d'une « énergie animale » (Goffman, *ibidem* : 95) qu'ils évacuent d'ailleurs beaucoup dans la rivalité qui les oppose vis-à-vis de Bella, dont ils cherchent conjointement à obtenir les faveurs. Par ailleurs, ils partagent le souci de la protéger contre des dangers extérieurs, comme d'autres vampires qui veulent la tuer.

Bella incarne la figure même de la proie. A l'opposé des rôles masculins, ce personnage est dépeint comme fragile, pâle, rougissant et constamment au bord de l'évanouissement. La jeune femme qui interprète Bella dans la série de films, Kirsten

Stewart, est extrêmement mince et évanescente. Cette distinction dans la manière de représenter les rôles masculins et féminins au sein du couple, ainsi que la tension fondamentale existant entre deux êtres essentiellement différents (et irrésistiblement attirés l'un par l'autre pour cette même raison), est exprimée comme suit dans l'ouvrage :

- Et le lion s'éprit de l'agneau... murmura-t-il.
Exaltée, je détournai la tête et dissimulai mes yeux.
- Quel imbécile, cet agneau ! soupirai-je.
- Quel fou, ce lion... Quel masochiste... » (Fascination, 2005 : 297)

Cette citation est très fréquemment reprise et publiée sur les blogs des adolescentes fan de « Twilight ». La métaphore filée par ce passage est bien celle d'un prédateur amoureux de sa proie. Bella est à la fois « exaltée » par cette déclaration, et intimidée, puisqu'elle « détourne la tête » et « dissimule ses yeux ». A noter que c'est le lion qui tombe amoureux de l'agneau, prioritairement, et non l'inverse. Cela correspond à une représentation de la femme comme objet de l'attraction masculine : « (...) l'affaire de l'homme est d'être attiré et celle de la femme d'attirer (...) » (Goffman, *opus citatum* : 66), et plus encore au modèle de celui de la femme en tant qu'objet sachant provoquer l'amour. Bella exerce une forte attraction sur Edward, qui s'apparente manifestement à un désir sexuel. Lorsqu'il décrit ce qui a provoqué son irrésistible attirance pour elle, il parle de « l'arôme de sa peau », donc de quelque chose qu'il ne contrôle pas et qui est de l'ordre de l'instinct animal : « j'ai cru devenir fou », lui confie-t-il (Fascination, 2005 : 292). Un camarade d'école de Bella, par ailleurs également amoureux d'elle, est dérangé par la manière dont Edward la regarde, comme si elle était « une friandise ». Bella est donc un objet très convoité par la gente masculine, bien qu'elle n'en ait pas conscience.

Au-delà du pouvoir de séduction qu'elle exerce, malgré elle, sur les hommes, Bella a surtout la capacité de les toucher en plein cœur et de s'en faire aimer. Les personnages masculins sont irrémédiablement marqués par Bella, et contraints à la maîtrise continue de leurs pulsions, puisque leurs "natures" voudraient qu'ils la mordent et la tuent. De fait, l'autocontrôle des désirs masculins devient une manière d'« idéaliser » et même de « mythologiser » (Goffman, *opus citatum* : 69) Bella, d'en faire un objet d'amour totalement pur. La question consommatoire, du simple « flirt » que l'on entreprend pour

s'amuser est ainsi efficacement écartée. Bella a su toucher Edward au plus profond de lui-même.

Chaque lien tissé par Bella avec ses prétendants, Jacob le « meilleur ami » et Edward « l'amoureux », répond à ce qui est exprimé comme un besoin, de type exclusif : elle ne saurait se passer de l'un ou de l'autre. La figure du meilleur ami permet à l'adolescente d'être doublement aimée tout en restant monogame. Jacob est également considéré par Bella comme étant « une partie d'elle-même », sans laquelle elle ne pourrait vivre, raison pour laquelle Edward tolère leur amitié.

En conclusion, on peut dire que la force des liens qui unissent Bella et Edward, et Bella et Jacob, est construite sur le postulat d'un déséquilibre fondamental des forces masculines et féminines. Ce déséquilibre correspond au schéma de l'amour romantique classique (Giddens, 2004).

5.1.2.2 Le principe de reconnaissance

Dans les quatre romans constituant la saga « Twilight », la narration amoureuse est construite à partir du prisme du lien : ce que le lien produit comme effets chez l'autre, en termes d'émotions et de besoins. Edward s'exprime souvent sur l'aspect absolu et irréversible de l'amour qu'il éprouve pour Bella, mais jamais il n'aborde les caractéristiques qui en font un être si unique à ses yeux. De manière similaire, Bella évoque la « personnalité *extraordinaire* » d'Edward, mais celle-ci ne fait pas l'objet d'une quelconque description. Ce sont les qualités de leur lien amoureux qui transcendent la réalité, et non leurs traits de caractères individuels. La logique qui prévaut ici est donc double : "je t'aime donc je suis" et "tu m'aimes donc je suis". Chacun est capable de reconnaître chez l'élue de son coeur ce que les autres ne perçoivent pas, et ce que l'élue ne perçoit pas lui-même. Non seulement les amoureux voient au-delà des apparences, mais ils ont accès à la "personnalité profonde" de leur partenaire amoureux, à laquelle lui-même n'a pas (encore) accès.

Nous sommes ici en présence d'un lien qui joue le rôle de révélateur identitaire pour les protagonistes, mais selon deux modalités distinctes en fonction du genre. Quelles sont les effets que le lien amoureux produit sur les personnages, masculin et féminin ?

a. Ce que le lien fait à Bella

Bella est une adolescente qui manque de confiance en elle. Elle se trouve d'une « banalité affligeante » (Fascination, 2005 : 229) et n'a aucune conscience du pouvoir de séduction qui émane d'elle. Lorsqu'elle raconte à sa nouvelle amie, Jessica, comment était sa vie avant la rencontre avec Edward, Bella déclare : « je n'intéressais pas les garçons » (*ibidem* : 170). C'est l'amour que lui porte Edward qui la rend extraordinaire, car il a la capacité de percevoir sa singularité. De fait, il ne cesse de lui répéter qu'elle possède une identité unique : « Je te répèterai encore et encore à quel point tu es unique » lui souffle-t-il à l'oreille (réplique du film « Twilight », premier volet de l'adaptation cinématographique). Il reconnaît en elle une richesse dont elle-même n'a pas conscience :

- Je te l'ai déjà dit, tu n'as aucune conscience de qui tu es. Tu ne ressembles à personne. Tu me fascines (Fascination, 2005 : 266).

Bella ne se connaît pas elle-même, mais Edward va lui permettre de se découvrir, en l'aimant davantage qu'elle ne s'aime. Son regard amoureux va lui permettre de changer son propre regard sur elle. Ce sera également le rôle joué par Jacob, tout autant amoureux mais cantonné malgré lui à la place du « meilleur ami ». Les deux héros masculins sont dans un processus de continuelle réassurance vis-à-vis de Bella, percevant ses désirs parfois mieux qu'elle, comme le démontre cet échange avec Jacob :

- Mais ne te fâche pas après moi parce que je m'accroche à tes basques, d'accord ? enchaîna-t-il en caressant le dos de ma main. Parce-que je ne renoncerai pas. Du temps, j'en ai à revendre.
- Tu ne devrais pas le gaspiller pour moi, soufflai-je.

Alors que, au contraire, j'en avais envie. Surtout qu'il était prêt à m'accepter telle que j'étais, rien de moins que de la marchandise abîmée (Tentation, 2006 : 225).

Le cœur de la trame est construit sur un principe de reconnaissance de la valeur et de la singularité de Bella, au-delà de la piètre opinion que celle-ci a d'elle-même. Ce principe rejoint le double postulat qui définit le mythe de Pygmalion moderne : « l'existence d'une personnalité latente » et « l'incapacité de la découvrir sans l'aide d'un très

proche » (de Singly, 1996 : 107). Cette représentation de la fonction du couple, axée sur la capacité à reconnaître la singularité et la valeur de l'autre, et à le révéler à lui-même, est également au coeur des rêveries que cette saga provoque chez les adolescentes. Sur son blog, Patricia¹²³ a consacré un article au film, qui lui a inspiré le texte suivant :

Cette histoire si belle nous fais tlm rever. **J'**aimerai vrmt etre a sa place car elle a la chance d'avoir trouver la personne qui l'aime vrmt meme si elle n'est pas une fille extrat aurdinaire, elle est juste elle-meme s est tout. **E**lle n'a pas besoin de maquillage pour se faire plus belle, et lui sa lui plait il l'aime quand meme. **E**t elle elle l'aime malgrer qu'il ne soit pas normal comme tout les autres. **E**lle l'aime malgrer que quelqu'un la pourchasse. **E**t lui il ne peut pas rester loin d'elle une seul seconde il a beosin d'elle pour survivre pour avoir la force de se lever le matin. Il veille sur elle. **S**ans rien en echange juste un peut d'amour. **M**ais rien de tout sa existe dans la vie. **C'**est juste un conte de fee. **J'**en n'oublie que la vie n'est pas le paradie.¹²⁴

Patricia sait qu'en exprimant son goût pour cette série, elle s'affilie à un collectif, un « nous » qui partage ce « rêve » avec elle (Alberoni, 1994 ; Pasquier, 1999) : le rêve d'être à la place de Bella. De fait, l'identification peut être collective puisque l'héroïne de « Twilight » est, *a priori*, parfaitement banale. Rien ne la singularise, ou plutôt, rien de ce qui se perçoit de l'extérieur, comme le serait un savant maquillage. Il lui suffit d'être « elle-même » pour être aimée et pour se rendre indispensable à Edward. Cette projection dans un amour qui serait dépouillé de paramètres sociaux, comme la visibilité, la conformité et le capital social, est une manière de prendre de la distance face aux impératifs contraignants de la sociabilité juvénile. Ce « conte de fée », ce « paradis », qui fait rêver Patricia, est basé sur un principe de reconnaissance qui transcende les effets de la présentation de soi (Goffman, 1973).

¹²³ Patricia fait partie du corpus constitué uniquement d'utilisateurs de Skyblog.

¹²⁴ « Cette histoire si belle nous fait tellement rêver. J'aimerais vraiment être à sa place, cet elle a la chance d'avoir trouvé la personne qui l'aie vraiment même si elle n'est pas une fille extraordinaire, elle est elle-même c'est tout. Elle n'a pas besoin de maquillage pour se faire plus belle, et ça lui plaît, il l'aime quand-même. Et elle, elle l'aime malgré qu'il ne soit pas normal comme tous les autres. Elle l'aime malgré que quelqu'un la pourchasse. Et lui il ne peut pas rester loin d'elle une seule seconde, il a besoin d'elle pour survivre, pour avoir la force de se lever le matin. Il veille sur elle. Sans rien en échange, juste un peu d'amour. Mais rien de tout cela n'existe dans la vie. C'est juste un conte de fée. J'en oublie que la vie n'est pas le paradis. »

Nous sommes en présence d'un personnage féminin différent de celui de Galatée, imaginée par Ovide (de Singly, 1996), qui représente un être passif entièrement pensé et créé par Pygmalion. Bella possède un potentiel qui ne demande qu'à être découvert et reconnu. Edward ne crée pas Bella, il la reconnaît et la révèle, à elle-même et aux autres. Nous allons approfondir cette dimension du lien comme révélateur identitaire lorsque nous aborderons le principe d'élection. Pour l'heure, voyons l'effet que le lien amoureux produit sur Edward.

b. Ce que le lien fait à Edward

« Il a besoin d'elle pour survivre » écrit Patricia dans son article dédié à « Twilight ». C'est cette conception de la présence de l'autre comme un besoin, comme une nécessité vitale, que l'adolescente retient et exprime dans son texte. Edward est dépendant de Bella, puisqu'il ne peut vivre sans elle. Or, si ce besoin est mutuel, il s'exprime de manière plus radicale chez les personnages masculins que chez les personnages féminins. En effet, dans cette histoire, les vampires comme les loups-garous possèdent une âme sœur. Une fois rencontrée, il n'y a plus de retour en arrière possible. L'homme est marqué pour toujours par celle qui a su conquérir son cœur. Chez les loups-garous, ce phénomène est appelé « l'imprégnation », ce qui traduit son caractère indélébile. Tant qu'elle n'a pas trouvé l'élue de leur cœur, l'une et l'autre créature n'aura de cesse de la chercher et ne pourra trouver la paix.

De fait, Edward comme Jacob ne peuvent plus vivre sans Bella. Ils lui sont entièrement dévoués et seul son bonheur compte à leurs yeux. Ainsi, malgré la rivalité qui les déchire, ils sont solidaires dans leur volonté de respecter le choix qu'elle fera entre eux deux. En effet, au cours du troisième roman, « Hésitation », Bella connaît quelques moments de doutes vis-à-vis de l'amour qu'Edward lui porte, et se sent attirée par Jacob. Ce dernier, qui accepte son rôle de « meilleur ami » avec beaucoup de dépit, va évidemment tout mettre en œuvre pour la convaincre de le choisir lui plutôt que le vampire.

Ce qu'il faut comprendre de cette situation, c'est que Bella tient leurs existences dans sa main, puisqu'elle seule peut choisir sur qui portera son choix. C'est elle qui a le pouvoir de décider de leur sort, ce qui implique qu'ils sont davantage en position de lui obéir, que l'inverse : « je suis ici jusqu'à ce qu'elle m'ordonne de m'en aller » (Tentation, 2006 :

566) déclare Edward à Jacob lors de l'une de leurs confrontations. Par conséquent, le lien amoureux dépossède en quelque sorte les héros masculins de leur toute puissance, il les fragilise. Cette fragilité s'apparente à la vulnérabilité émotionnelle qui caractérise « l'amour convergent » tel qu'il a été défini par A. Giddens (2004). Nous avons donc affaire, dans le modèle romantique proposé par S. Meyer, à une combinaison d'éléments de l'amour romantique et de l'amour convergent. Cela rejoint ce qui a été dit au point 5.1.1, « Entre adolescents : la quête de soi par le lien amoureux », à savoir que l'effet Pygmalion est également recherché par les garçons, qui n'hésitent plus à affirmer publiquement, sur leurs blogs, un besoin intrinsèque de l'autre pour se sentir exister.

La soudaine fragilité des personnages masculins face aux transformations que l'amour active chez eux est perçue comme quelque chose de positif. L'amour illumine le champ de vision d'Edward et lui redonne une humanité : « Tu es en train de réveiller l'humain qui est en moi » (Fascination, 2005 : 326-327), confie-t-il à Bella. Il va être transformé par sa rencontre avec elle, qui lui redonne le goût de vivre :

- Avant toi, Bella, reprit-il ensuite, ma vie était une nuit sans lune. Très noire, il y avait des étoiles – des points de lumière et de raison... Et puis, tout à coup, tu as traversé mon ciel comme un météore. Soudain, tout brûlait, tout brillait, tout était beau. » (Fascination, 2005 : 523)

La fascination qu'exerce Bella sur lui est une source d'inspiration pour Edward, qui va également développer son potentiel, sensible et artistique, grâce à la présence de la jeune fille. Lorsqu'il joue, merveilleusement, un morceau de piano de sa composition, Bella s'exclame :

- A côté de toi, j'ai l'impression d'être totalement insignifiante.

Ce à quoi il réplique :

- C'est toi qui as inspiré celui-ci (Fascination, 2005 : 349)

Cependant, si Edward, comme Bella, est transformé par leur rencontre amoureuse, l'action produite sur l'un et sur l'autre est différente. Le coup de foudre est similaire, ses effets distincts. Dès leur première rencontre, Bella reconnaît également Edward comme un être unique, mais cette reconnaissance ne lui est pas spécifique. Avant d'être en

contact avec Bella, Edward fascine déjà son entourage, en particulier ses camarades de classe. Edward n'a pas besoin de Bella pour être un personnage charismatique. Lorsqu'elle avoue à son amie Jessica qu'ils forment un couple, celle-ci s'exclame, enthousiaste et admirative : « Wouah ! Edward Cullen ! ». Edward rencontre un immense succès auprès des femmes. Elles se pâment devant lui et lui sourient avec une « amabilité inutile ». S. Meyer le décrit comme « fascinant de beauté », musclé, habillé avec élégance et riche. Ces qualités sont encore sublimées par sa nature vampirique : il est extraordinaire par essence. Ce n'est donc pas un hasard si Bella est attirée par Edward plutôt que par l'un de ses semblables. Comme l'a observé F. Alberoni, les adolescentes tombent souvent amoureuses d'un homme « que leur communauté leur désigne unanimement comme un idéal » (1994 : 207).

Toutefois, le principe de reconnaissance s'applique également de Bella vis-à-vis d'Edward. Bella a accès à un degré de la personnalité intime d'Edward que nulle autre n'est parvenue à atteindre. Lorsque Jessica lui demande explicitement quelles sont les « qualités » qui l'attirent chez lui, Bella répond :

- Je ne sais pas trop. Disons que toute cette beauté cache une personnalité vraiment *extraordinaire* (Fascination, 2005 : 222).

Par conséquent, l'action de reconnaissance que Bella exerce sur Edward est davantage de l'ordre de la rédemption et de la pacification que de la promotion sociale. Elle parvient à voir par-delà les signes extérieurs de son statut social, beauté et richesse, pour atteindre la personnalité intime de l'élus de son cœur. Elle reconnaît son âme, « cachée » derrière son apparence et son assurance.

Les actions que chacun produit sur l'autre sont par conséquent bien distinctes et expriment une représentation de la distribution des rôles sexués comme forcément complémentaire.

5.1.2.3 Le principe d'élection

Si Edward et Jacob reconnaissent la singularité de Bella et en tombent amoureux, un second principe vient compléter ce tableau romantique : le principe d'élection. Ils la

choisissent, elle, parmi la multitude. Puis, à son tour, Bella va devoir élire l'un des deux garçons comme étant son amour unique.

Au début de l'histoire, Edward choisit Bella alors qu'il a pour habitude d'éconduire les filles qui tentent de le séduire. Lorsqu'elle entame son premier jour au lycée, Bella cherche à savoir qui est « ce garçon aux cheveux blond roux » auprès de sa nouvelle amie, Jessica. Celle-ci lui répond « avec rancœur » :

- Edward. Il est superbe, mais inutile de perdre ton temps. Apparemment, aucune des filles ici n'est assez bien pour lui (Fascination, 2005 : 33).

Seule Bella sera, par conséquent, « assez bien pour lui », qui la considère comme l'élue de leur cœur. L'amour que ressentent Edward et Jacob n'est pas le fruit d'un choix réfléchi, il s'impose à eux. Bella au contraire, doit se décider de manière rationnelle. Ce dilemme sera culminant dans le troisième tome du roman, qui s'intitule, dans sa traduction française : « Hésitation » (2007). En choisissant entre Edward ou Jacob, Bella choisit sa destinée. Aux côtés de Jacob, elle peut garder sa nature humaine et continuer de fréquenter sa famille et ses amis. Auprès d'Edward, il lui faudra quitter sa condition pour se transformer en vampire. La métamorphose qu'implique cette décision est donc totale. Dans le dernier tome du roman, « Révélation » (2008), Bella épouse Edward et devient effectivement un vampire. Elle est alors éblouissante de beauté. Cette caractéristique de Bella ne semble pas inédite, puisque tous les garçons de son entourage - de ses camarades de classe à Edward ou Jacob -, la trouvent tous très belle depuis le premier tome. La nouveauté réside dans le fait qu'elle-même perçoit sa propre beauté, pour la première fois. Elle est comme un papillon sorti de sa chrysalide. Le chapitre qui fait état de cette transformation s'intitule d'ailleurs « Renaissance ». « Je suis enfin jolie » déclare ainsi la nouvelle Bella en se jetant dans les bras d'Edward. Cette confiance nouvellement acquise est accompagnée d'une conscience aiguisée. Bella perçoit tout avec plus d'acuité : ses sens sont démultipliés, elle voit mieux, entend mieux et est beaucoup plus forte physiquement. Devenant vampire à son tour, elle est enfin l'égale d'Edward. En effet, si l'amour rend les garçons plus vulnérables, il semble produire, dans cette histoire, l'effet inverse sur l'héroïne. Forte de son amour et du choix conscient et réfléchi qu'elle a fait, Bella en ressort grandie et beaucoup moins fragile.

Choisir Edward a donc des conséquences très concrètes sur la vie et sur l'identité de Bella. Le principe d'élection, qui résulte d'une attitude active, aboutit à une véritable révélation de soi. La démarche entreprise par Bella correspond à ce qu'A. Giddens a appelé « la quête » et défini comme suit : « Cette dernière constitue une authentique odyssée, au cours de laquelle l'individu attend de voir sa propre identité validée grâce à sa découverte d'autrui. Elle a une nature foncièrement active ; à cet égard, la romance moderne contraste de la façon la plus nette avec les contes romantiques médiévaux, où l'héroïne demeure en général assez passive » (2004 : 62). Par conséquent, le portrait de l'héroïne moderne comme une femme maîtresse de sa vie amoureuse modifie les caractéristiques du modèle romantique classique.

Cette dimension active du principe d'élection, couplée de l'impression que l'on peut choisir sa destinée, semble séduire les adolescentes. Luna, qui est une jeune internaute fan de la saga « Twilight », publie sur son blog le poème qu'elle lui a inspiré :

Chaque seconde
Peut-être une renaissance
Chaque seconde peut être
Un nouveau départ
Si tu le veux
C'est à toi de choisir

L'action réciproque de se reconnaître et de se choisir rend la relation unique et extraordinaire, et par conséquent transforme les deux protagonistes en deux êtres uniques et extraordinaires. Avant Bella, Edward irradiait déjà socialement, mais son horizon était sombre et sa « personnalité *extraordinaire* » désespérément « cachée ». Bella, elle, possédait déjà une grande beauté et un fort capital de séduction, mais n'en avait pas conscience. C'est bel et bien l'amour qu'ils se portent mutuellement qui les transforme.

5.1.3 Analyse des processus d'appropriation du modèle « Twilight » : les fan-fictions

La réception que les adolescents font de la saga « Twilight » informe sur les processus d'appropriation mis en place à partir du modèle romantique proposé par S. Meyer.¹²⁵ Notre intérêt se porte sur ce que les adolescents *font* du scénario amoureux construit au fil de ces romans, c'est-à-dire : comment ils l'intègrent à leurs propres représentations de ce qu'est l'amour ? Quels sont les éléments susceptibles d'être des objets d'identification et de projection de soi dans un type de lien fantasmé ? Autrement dit, qu'est-ce qui fait rêver les adolescents dans « Twilight » ? Les blogs consacrés à la saga sont innombrables et peuvent révéler quelques-uns des paramètres à l'origine de cet engouement collectif. Mais la plupart des blogs de fan sont essentiellement composés de photos des acteurs incarnant Bella, Edward et Jacob au cinéma, d'anecdotes concernant le tournage, ou simplement d'articles exprimant le plaisir tiré de la lecture des romans ou du visionnage des films. De fait, très peu de bloggeurs livrent explicitement les raisons de ce plaisir. Evidemment, il semble difficile de connaître et de formuler le "pourquoi" on aime tel ou tel produit culturel ou médiatique. Il a fallu, par conséquent, trouver un moyen d'atteindre les processus de réception et d'appropriation de « Twilight », sans pouvoir investiguer activement cette partie du terrain sociologique, puisque elle a été effectuée après les entretiens collectifs. Une merveilleuse source de données mettant en forme les processus d'appropriation du modèle romantique proposé par « Twilight », s'est imposée avec la découverte des fan-fictions.¹²⁶ Pour rappel, les fan-fictions sont des récits rédigés sous la forme d'articles de blogs, qui s'inspirent de scénarios existants. Les auteurs, majoritairement des filles, se mettent en scène elles-mêmes aux côtés des héros masculins, ici en l'occurrence Edward et Jacob.

5.1.3.1 Les publics de fan-fictions comme communautés de réception féminines

Force est de constater que ce fantasme de projection d'un amour vécu avec une star ou un personnage fictif charismatique, ainsi que l'exercice de mise en récit de ce fantasme dans des fan-fictions, sont des activités quasi exclusivement féminines. Céline en a d'ailleurs pleinement conscience lorsqu'elle s'adresse à ses lectrices :

¹²⁵ Voir à ce propos le chapitre 2, titre 2.4, « Un matériau complémentaire : « production et réception autour de la saga "Twilight" ».

¹²⁶ Le corpus constitué par les fan-fictions est issu de l'observation ethnographique en ligne. En effet, le premier film de la saga, « Fascination », est sorti après la période réalisation des entretiens collectifs.

Bonsoir mes lectrices (ou lecteurs, enfin vous devez être beaucoup plus rares) adorées.

Les filles aiment imaginer et partager des scénarios amoureux, aussi peu vraisemblables soient-ils, alors que les garçons ne le font pas (Giddens, 2004). Pourtant, comme nous l'avons démontré, les blogs offrent une plateforme d'expression de la sentimentalité masculine, et permettent de dépasser les barrières que constituent les impératifs de virilité. D'ailleurs, beaucoup d'adolescents utilisent ce support pour tenir des propos très romantiques, sur un registre exactement similaire à celui des filles. Or, ces témoignages amoureux rédigés par les garçons sont très différents des récits imaginés par les filles dans leurs fan-fictions. Dire à sa petite amie qu'on l'aime, c'est rendre compte d'un lien et de sentiments réels, alors qu'écrire une fan-fiction est une manière de s'approprier un récit romantique qui ne correspond à aucune réalité. Les adolescentes font un exercice d'appropriation identitaire¹²⁷ à partir de la saga « Twilight », car elles transforment le scénario original en une histoire propre, qu'elles racontent à la première personne et dans lequel elles évoquent leurs fantasmes. Alors, à quoi rêvent les jeunes filles ?

Les récits inspirés de « Twilight » sont de deux types : soit l'auteure se met dans la peau de l'un des personnages de la saga, en général Bella, et pénètre ainsi l'histoire imaginée par S. Meyer pour en faire une adaptation, soit elle imagine un scénario de rencontre dans la vie "réelle" et c'est alors l'acteur, dont elle est fan, qui devient son principal interlocuteur imaginaire. Dans les deux cas, l'histoire se raconte à la première personne. Par exemple, Céline imagine une rencontre avec son acteur préféré, Taylor Lautner, qui est le jeune homme interprétant le rôle de Jacob dans les films « Twilight ». Luna, elle, se projette dans les bras du loup-garou Jacob, dans le contexte de la petite ville de Forks. Afin de parfaire ce scénario, elle réalise un montage photographique - qui deviendra la photo du profil de son blog -, dans lequel elle a savamment remplacé la tête de l'actrice Kirsten Stewart par la sienne, tendrement blottie dans les bras de Jacob. Tous les personnages présents dans le roman le sont également dans sa fan-fiction, sauf qu'elle a remplacé le nom et l'image de Bella par les siens. Les fictions écrites par Céline et par Luna mettent en scène deux contextes bien distincts, mais nous verrons qu'ils

¹²⁷ La présentation du concept d'appropriation et de son rôle dans le processus de construction identitaire se trouve au chapitre 2, titre 2.4.2, « Appropriation collective du modèle et construction identitaire ».

D'amitiés en amours, les processus de socialisation entre pairs adolescents

présentent des caractéristiques communes, c'est-à-dire que les mêmes éléments narratifs de la trame originale sont retenus et restitués.

Par conséquent, quel que soit le contexte imaginaire développé, des constantes se dégagent dans les scénarios imaginés par ces adolescentes auteures de fan-fictions. La plupart de ces récits respectent le format du roman, structuré en une succession de chapitres, qui font évoluer progressivement le fil narratif. Le premier chapitre expose la situation générale dans laquelle s'inscrivent l'histoire et les principaux protagonistes qui seront amenés à intervenir. Le rôle de l'héroïne est toujours joué par l'auteure et les rôles masculins toujours tenus par leur-s idole-s. Fréquemment, le format adopté par S. Meyer dans le quatrième et dernier volet de la saga, « Révélation », est repris par les jeunes filles. Il s'agit de se faire succéder deux « points de vue », celui de Bella et celui de Jacob, placés tour à tour dans le rôle de narrateur, à la première personne. L'abréviation adoptée au début de chaque chapitre distingue alors le « PDV Bella » du « PDV Jacob ». A noter qu'Edward ne s'exprime jamais à la première personne, dans le roman original, et également très rarement dans les fan-fictions. Cette absence du « PDV Edward » s'explique notamment par le fait que Jacob incarne le rôle de l'ami, plus accessible et moins mystérieux que le personnage d'Edward.

Le principal intérêt de la fan-fiction pour ses auteures est de pouvoir se doter d'un pouvoir d'adaptation de la trame originale, en modifiant les aspects qui ne les satisfont pas. En changeant ce qui empêche de mettre en place un processus d'identification, elles s'approprient véritablement le récit. Ainsi Luna, comme beaucoup d'autres, préfèrent Jacob à Edward et regrettent que le choix de Bella se soit porté sur ce dernier. Elle écrira donc sa version des événements, en se mettant dans la peau d'une héroïne choisissant Jacob.

Comme tout article de blog, la finalité des fan-fictions est d'être lues et commentées. Cette condition est souvent aisément satisfaite, la plupart de ces récits recevant des centaines de commentaires émanant de fidèles lectrices. Certaines auteures exigent d'ailleurs de recevoir un nombre précis de commentaires avant de poursuivre leur travail d'écriture, postant des formules telles que : « à partir de 10 commentaires je continue ! ». Les internautes donnent alors leur avis sur l'évolution du récit, proposent des variantes et encouragent la suite de la rédaction.

5.1.3.2 *Un travail de coopération narrative*

Pour comprendre et illustrer les modes d'appropriation du modèle romantique « Twilight » activés à travers les fan-fictions, nous allons suivre en particulier le blog de Céline. Céline imagine un déménagement à Los Angeles avec ses parents, ce qui va lui permettre de rencontrer son acteur préféré, Taylor Lautner, qui incarne Jacob dans la fiction « Twilight ». Dans le premier article de ce blog consacré à son récit, elle dresse la liste des personnages qui seront amenés à intervenir :

PERSONNAGES-

- Céline, 16 ans, Lycéenne. **moi même (en plus vieille). Mais pour les photos de moi et Taylor, je mettrais Kristen Stewart à ma place.**
- Taylor Lautner, 17 ans, Acteur, **lui-même.**
- Ben **John, 16 ans, Lycéen, joué par Nick Jonas.**
- Zac Efron, 18 ans, **acteur** (j'ai changé son age pour la fiction).
- Papa, Maman.

Il est intéressant de relever que si Céline utilise son propre prénom, elle se vieillit (elle a 13 ans), et fait usage de l'image de l'actrice Kirsten Stewart pour se représenter elle-même. Les niveaux de réalité sont aisément mélangés, puisque certains personnages jouent leur propre rôle, comme Taylor Lautner ou l'acteur américain Zac Efron (qu'elle s'est permise de rajeunir) alors que Nick Jonas, adolescent membre du groupe des « Jonas Brothers »¹²⁸, joue le rôle d'un simple lycéen, qu'elle appelle « Ben John ». Enfin, son « papa » et sa « maman » sont également présents dans la fiction, jouant leurs propres rôles de parents.

Comme beaucoup d'autres, cette histoire est suivie avec assiduité par des dizaines de fidèles lectrices. Chaque chapitre publié par Céline récolte entre 150 et 1300 commentaires, dont voici un minuscule extrait :

melanouche, Posté le mardi 23 novembre 2010 17:31

j'ador ta fiction, elle est super. j'aimerais voir la suite et ke tu nous fasse
rever un peu plus mdr.

¹²⁸ Trio américain composé de trois frères, qui connaissent un grand succès aux Etats-Unis et sont parfois critiqué pour leurs propos très conservateurs. Ils prônent, par exemple, le respect de l'abstinence avant le mariage. Fils de pasteur, ils ont été élevés dans un évangélisme chrétien stricte.

wiw Posté le vendredi 13 août 2010 10:52

salut j adore ta fiction.

Worldx, Posté le vendredi 30 juillet 2010 18:08

J'adore ta fic previens moi pour la suite stp.

Elise, Posté le jeudi 20 mai 2010 19 :39

je viens de découvrir ta fic et comme toute celle que j'aime je veux la suite
et surtout ne te sous-estime pas

t'es super et tout est fantastique magique parfait.

Love-de-Taylor, Posté le jeudi 13 mai 2010 21 :51

comme tu demande d idee je c pa tro voila c une idee comme sa tu pourai
mettre que le copain quel a rencontrer je c plu son nom enfin bref quil
devien amoureux de celine et quil va devenir comme diabolique mdr (c pa
drole) et quil va tt faire pour casser lamour de taylor et de celine mais que
leur amour et tro fort pour mourir.¹²⁹

Ces commentaires démontrent l'aspect dynamique de ces processus d'appropriation, qui sont par conséquent des processus d'appropriation collective. La rêverie romantique inspirée par « Twilight » devient ainsi un phénomène qui se partage et se vit collectivement, et ne s'effectue pas, ou pas seulement, de manière solitaire : « tout est fantastique, magique, parfait » s'enthousiasme Elise, qui valide ainsi les propositions de Céline. C'est un véritable travail de coopération qui se met en place dans la création de ces récits imaginaires, comme en témoigne les propos de l'adolescente dont le pseudonyme est « Love-de-Taylor », suggérant à Céline d'introduire dans son récit un rival pour ce dernier. De son côté, Céline demande explicitement à ses lectrices d'exprimer leurs réactions et de se projeter dans la suite de l'histoire :

Chapitre enfin en ligne

Dsl j'avais pas trop le temps ces temps ci¹³⁰

J'espere que ca vous plait.

¹²⁹ « Comme tu demandes des idées, je ne sais pas trop, voilà c'est une idée comme ça, tu pourrais mettre que le copain qu'elle a rencontré, je ne sais plus son nom, enfin bref qu'il devienne amoureux de Céline et qu'il va devenir comme diabolique, mort de rire (ce n'est pas drôle) et qu'il va tout faire pour casser l'amour de Taylor et de Céline, mais que leur amour est trop fort pour mourir. »

¹³⁰ « Désolée je n'avais pas trop le temps ces temps-ci. »

Alors, à votre avis qui est la personne qui a traversé la route pour essayer de me "sauver"??

La suite... apres la pub! Non dans le prochain chapitre (Je sais c'était pas drôle)

4 comm's pour être prevenu comme d'hab.

La rédaction de ces fictions représente un travail long et ardu. Il s'agit non seulement d'imaginer et d'écrire une histoire - bien que fortement inspirée de la saga « Twilight » -, mais aussi de lire et de tenir compte des nombreux commentaires postés à la suite des chapitres précédents, et encore d'avertir chaque lectrice assidue de la publication du nouveau chapitre. Céline le précise dans l'extrait ci-dessus : il faut lui envoyer quatre commentaires pour être prévenue de la mise en ligne du prochain chapitre. C'est un véritable rendez-vous qui est pris entre l'auteure et ses lectrices, comme en témoigne la formule utilisée par Céline : « comme d'hab' », qui signifie que certaines habitudes et un rapport de fidélité ont été instaurés entre elles. Lorsqu'une auteure de fan-fiction part en vacances, il est d'usage qu'elle en prévienne les internautes et qu'elle s'excuse de l'attente ainsi provoquée. Les auteures étant elles-mêmes toutes lectrices de fan-fictions, de véritables clubs de lecture se créent, de façon informelle, dont les membres s'échangent successivement des conseils, des encouragements et des félicitations. On saisit la dimension de coopération narrative qu'impliquent ces dynamiques, les adolescentes se lisant et se motivant mutuellement sur un mode d'échange de réciprocité bienveillante. De cette coopération est construite une rêverie romantique commune. Ensemble, elles forment une « communauté de fans » (Pasquier, 1999) active et solidaire. Ainsi, le plaisir ressenti à la lecture de « Twilight » n'est plus solitaire, mais inscrit dans un réseau « d'échange et de discussion » (*ibidem* : 191). En réécrivant l'histoire de leur propre point de vue, les fans franchissent une étape supplémentaire de ce processus collectif, créant elles-mêmes les contenus sur lesquels rêver ensemble.

Si les fan-fictions sont des supports d'expression presque exclusivement féminins, c'est aussi parce que les adolescentes lisent davantage que les garçons (Octobre, 2004, 2009, 2011). En effet, si la lecture est « une activité en baisse dans les jeunes générations, (...) les filles résistent mieux que les garçons » (Octobre, 2009 : 5). A ce résultat, on pourrait ajouter un autre : écrire est davantage une affaire de filles que de garçons, comme c'était déjà le cas pour les jeunes filles du 19^e siècle, que l'on encourageait à l'introspection par

le biais de l'écriture de journaux intimes (Lejeune, 2006). Enfin, s'il faut encore tenir compte du fait que « Twilight » s'adresse à un public féminin, il est particulièrement intéressant de noter que mêmes les produits ciblant des destinataires plutôt masculins - comme c'est le cas, par exemple, des livres et des films racontant les aventures d'« Harry Potter » de J. K. Rowling, ou celles du « Seigneur des Anneaux » de J. R. R. Tolkien -, sont également investis, majoritairement, par des auteures de fan-fictions féminines, qui se mettent dans la peau des héros masculins. Les quelques auteurs masculins que nous avons pu lire n'ont pas poursuivi l'exercice au-delà de deux chapitres, ou alors il s'agissait d'adolescents plus âgés que ceux composant notre corpus, c'est-à-dire étant déjà majeurs. La fan-fiction peut également être un support d'expression pour des garçons homosexuels, qui intègrent la communauté de réception en écrivant des histoires mettant en scène des relations homosexuelles. Par exemple, un jeune auteur de 16 ans, Will, imagine une histoire d'amour entre Harry Potter et son meilleur ami Ron. Même dans ce cas de figure, le lectorat est principalement composé de filles.

5.1.3.3 Entre conservatisme et modernité : le choix du "prince charmant"

Que contiennent les récits des fan-fictions? Fidèles au scénario original, ils mettent en scène une jeune fille que rien ne distingue *a priori* des autres, dont un garçon beau et charismatique va tomber amoureux, parce qu'il aura su voir en elle une singularité qu'elle-même ignore. Comme nous l'avons évoqué, Bella ne se trouve pas séduisante et consacre beaucoup d'énergie à se dénigrer. Elle doute sans cesse d'elle-même, se trouve « bête » et « gauche ». Elle fait effectivement de nombreuses chutes dans les romans de S. Meyer, par exemple pendant les cours de gymnastique. Elle éprouve également de la difficulté à dissimuler ses émotions et « rougit » très souvent, à son grand désarroi. Ces caractéristiques, parfaitement conformes aux comportements de genre, sont abondamment reprises par les auteurs de fan-fictions.

Céline se décrit elle-même, en tant que personnage principal de son récit, sous des traits similaires à ceux de Bella. C'est une jeune fille sans artifice, habillée simplement, qui a une apparence « naturelle » :

Je me maquillai légèrement, crayon noir et mascara, comme d'habitude.
Je voulais paraître naturelle aux yeux de Taylor. Une touche de parfum à la noix de coco, et j'étais prête.

Tout comme Bella, le personnage imaginé par Céline a une fâcheuse tendance à rougir. Lorsqu'elle rencontre Taylor, qui la sauve *in extremis* d'un accident de voiture, elle a la réaction suivante :

Mon dieu, je devais avoir l'air d'une cruche de bagayer comme ça.
Et je devais être rouge comme une pivoine, en plus.

Les faits de « rougir », d'être « gênée » et de « détourner le regard » sont des manifestations d'émotions qui font partie du schéma narratif de la fan-fiction. Tout comme l'est Bella, Céline se décrit comme très maladroite, au contraire de Taylor qui est lui invariablement vif et adroit. Dans son récit, Taylor incarne le rôle du « sauveur », du « super héros » toujours prompt à lui porter secours et à lui prêter main forte :

On se leva donc, et se dirigeant vers la fenêtre. Mais avant même de rentrer, je glissai à cause du sol humide. Mais je sentis des bras musclés derrière moi me retenir dans ma chute. C'était Taylor. Décidément, c'était un super héros, toujours là pour me "sauver".

Je me retourna.

Moi : - Mais quelle nouille, Y a pas plus maladroite que moi.

Taylor : - Ca va? Heureusement que j'étais derrière.

Moi : - Oui oui ca va "grâce" à toi. Sinon je me serrais pété quelque chose, c'est sur.

Taylor : - *rire*

Finalement, le portrait féminin que Céline reproduit est celui d'un personnage qui ne contrôle rien : ni la manifestation de ses émotions, ni les mouvements de son corps, ni les sentiments qu'elle inspire aux autres, en l'occurrence à la gente masculine. En effet, Taylor tombe amoureux de Céline malgré elle, c'est-à-dire sans qu'elle ne cherche à provoquer de tels sentiments, tout comme Edward est irrésistiblement attiré par Bella, sans qu'elle ne mette en place une quelconque stratégie de séduction. Nous retrouvons ici le principe de reconnaissance : le héros masculin reconnaît la singularité de la jeune

filles, alors que cette dernière se considère comme « une jeune fille bien ordinaire ». Taylor est perçu par Céline comme son âme sœur, comme la personne de confiance qui lui manque dans sa vie réelle. Elle l'investit d'une capacité à la comprendre que personne n'a dans son entourage :

On partait dans un délire monstre, un moment de complicité que n'avait pas retrouvé avec quelqu'un depuis un moment. En France, chez moi auparavant, j'avais quelques amies, mais pas de vraies, sur je peux compter. Les seules, les vraies avec qui je pouvais me confier sur tout et n'importe quoi, m'avaient fait beaucoup de mal. Avec Taylor, même si je ne le connais depuis peu, tous était simple. Il ne me jugeait pas, et cette journée nous avaient rapprochés plus que ce que j'avais vécu avec mes proches de Paris. Mais, Taylor était pour moi plus qu'un ami. Je l'aimais.

Le personnage de Taylor fantasmé par Céline incarne un véritable renouveau. Elle, pauvre jeune fille seule, incomprise, maltraitée par ses amies, qui se pense insignifiante, va trouver en lui une figure salvatrice. Avec lui, Céline imagine retrouver une forme de « complicité » qu'elle affirme avoir perdue avec ses « amies » qui ne sont révélées décevantes. Il joue le rôle de « l'ami » qui ne « juge » pas et avec qui « tout est simple », mais représente encore davantage dans l'esprit de Céline, puisqu'elle « l'aime ». Ainsi, le Taylor imaginé par Céline correspond au schéma du « prince charmant », tel qu'il a notamment été dessiné par J.-C Kaufmann : « Il arrache au quotidien, à la grisaille, la pauvre Cendrillon seule dans son grenier » (Kaufmann, 2006 : 88). Si Céline n'est pas « seule dans son grenier », il n'empêche qu'elle exprime une forme de solitude chez son personnage, qui va être comblée par Taylor, tout comme la solitude de Bella a été brisée par Edward.

Dans le récit de Céline, les principes de reconnaissance et d'élection, tels que définis précédemment, sont présents et construits sur un registre de réciprocité. Contrairement aux autres fans, Céline a su reconnaître et aimer la personnalité intime de Taylor, comme elle l'écrit dans le passage suivant :

Amoureuse de la star? Non, amoureuse de la personne qu'il est, de son sourire, de sa voix, de tous chez lui. Avant que je le connaisse, j'éprouvais de l'admiration pour lui, il avait déjà ce quelque chose, et je le découvre

encore plus maintenant. Mais ce n'était rien comparé à ce que je ressens maintenant.

C'est précisément cette capacité de Céline à aimer « la personne qu'il est » - et non pas « la star » qu'il représente -, qui va séduire Taylor et lui permettre, à son tour, de la percevoir « au-delà » de son statut de fan :

Taylor : - Je crois qu'au moins avec toi, je suis sur que tu ne trahes pas avec moi juste car je suis une star.

Dans les représentations mobilisées par Céline, sa singularité est liée à son authenticité, c'est-à-dire à sa capacité de se présenter à l'autre sans artifice, et surtout à séduire de manière non volontaire : « Tu ne cherches pas à te faire remarquer » fait-elle dire à son héros, expliquant l'origine de son attrait pour elle. Bien sûr, il faut replacer cette situation dans son contexte. Céline joue son propre rôle, celui d'une fan de star de cinéma, ce qui la confine dans la position de n'être, *a priori*, qu'une admiratrice parmi tant d'autres. Le fantasme ultime est dès lors de pouvoir se démarquer de toutes les autres fans en se contentant d'être « elle-même » et d'en faire précisément un signe distinctif, face à la horde des groupies qui, elles, s'intéressent à l'acteur pour de mauvaises raisons, à savoir uniquement pour son statut de « star », donc un attribut extérieur à sa personnalité intime :

Moi : - Ah parce que... tu veux rester en contact avec une simple fan alors que tu en a des tas?

Taylor : - T'es pas une simple fan. Tu es simple et naturelle avec moi, tu ne cherches pas à te faire remarquer, t'es... spéciale.

Dans leurs récits, les adolescentes s'inspirent également de la terrible tension que Bella expérimente entre l'amour qu'elle éprouve pour Edward et celui qui l'attire vers Jacob. Cette dimension décisionnelle est retranscrite selon des scénarios très variables d'une fiction à l'autre, mais toutes se dotent du pouvoir de choisir : le principe d'élection est donc également pensé dans sa dimension de réciprocité. Par conséquent, les auteures ne s'attribuent jamais un rôle passif. Si elles ne maîtrisent pas leurs manifestations émotionnelles, elles maîtrisent leur destin amoureux. Céline construit un scénario, assez

complexe, dans lequel elle est amenée à choisir entre ses deux acteurs favoris, choisissant finalement Taylor... après avoir flirté avec Zac Efron. Coralie, pour sa part, confronte le beau Taylor à son petit copain, Matteo, simple camarade de classe. Ici, les données ne permettent pas de savoir s'il s'agit d'une relation fantasmée ou vécue. Il semblerait en effet que le personnage qui la représente, et à qui elle donne son véritable prénom, possède également quelques caractéristiques imaginaires. Dans le premier article qu'elle publie, elle se présente comme ayant 16 ans, alors qu'elle en a 13 :

- Coralie : Agée de 16 ans, Petite (1m.55), Yeux verts, Cheveux Chatains. Faii du piano, de la Guitare et de la batterie. A le sens de l'humour. Adore faire la fete. Amoureuse de Mattheo mai Aussi de Taylor Lautner (mai elle pense ne pouvoir jamais le rencontrer).

Dans cette courte présentation d'elle-même, elle affirme être « amoureuse » de Matteo, et non être en couple avec lui. Ainsi, on peut se permettre de conclure que son scénario inclut cette dimension de la réalité fantasmée¹³¹ : elle s'imagine sortir avec le camarade de classe dont elle est amoureuse, et qu'elle finira par quitter pour choisir l'amour de Taylor. Elle crée ainsi une rivalité masculine entre deux personnages, tous deux biens réels, mais qui évoluent dans des sphères sociales et géographiques totalement opposées. En effet, le principe de la fan-fiction est de n'imposer aucune limite aux rêveries romantiques, un garçon secrètement aimé pouvant très bien être confronté à un acteur de cinéma américain. Au-delà de cette capacité à concilier les niveaux de projection amoureuse, deux éléments sont à retenir de ces scénarios. Premièrement, la mise en place systématique de rapports de rivalité entre garçons. Deuxièmement, l'attribution du choix amoureux final au personnage féminin, incarné par les adolescentes auteures de ces récits.

Le principe d'élection n'est valable que si le lien est monogamique et définitif. Nous sommes donc ici loin de l'amour « passion », qui « déracine l'individu pour le plonger dans la plus grande confusion » mais bien plutôt dans une situation d'amour « romantique » qui « crée une histoire partagée », « présuppose une communication psychologique, une fusion des âmes ayant un caractère réparateur » (Giddens, 2004 :

¹³¹ En effet, nous avons eu l'occasion de constater que les adolescents qui se considèrent « en couple » le font savoir.

65). Le choix du partenaire amoureux, malgré son caractère absolu, est compris et interprété par les adolescentes comme un acte rationnel, réfléchi et pour le moins mûri.

5.1.3.4 Un romantisme sexualisé

En revanche, contrairement à l'amour romantique classique, tel qu'il s'est développé depuis la fin du 18^e jusqu'à la période ayant succédé à la révolution sexuelle, le romantisme adolescent ne se prive pas d'incorporer à son modèle une dimension sensuelle. Toutes les auteures de fan-fictions insistent sur l'attrait physique exercé par les personnages entre eux, et notamment sur le désir que les héros masculins provoquent chez elles. Cette caractéristique confirme l'hypothèse que le romantisme adolescent actuel conjugue des attributs de l'amour « romantique » avec des attributs de l'amour « convergent », tels qu'ils ont été définis par A. Giddens (2004). Céline fait de fréquentes allusions au « torse musclé » de Taylor, et à son envie de s'y blottir :

J'étais toujours en train de le regarder, je ne m'en lassais pas. Son torse musclé ruissellait de gouttes d'eau.

Coralie, qui est également auteure d'une fan-fiction la mettant en scène aux côtés de Taylor Lautner, imagine et scénarise son premier rapport sexuel avec lui. Si le dénouement est laissé à « l'imagination » des lectrices, il n'empêche que la description de la séance des préliminaires est assez explicite et exprime un érotisme plutôt assumé chez une adolescente de 13 ans, puisque l'on sait que ce récit est destiné à être lu et commenté :

Je n'arrivai pas à enlever la fermeture de ma robe qui était dans mon dos alors Taylor vint m'aider.

Ses doigts vinrent toucher mon dos ce qui me fis frissonner. Je tenais la robe devant avec mes bras pour ne pas qu'il me voit en sous-vêtements.

Soudain, je sentis ses lèvres se poser délicatement sur mon dos. Ils me fit plein de baiser délicat pour monter jusqu'à ma nuque. Je me retournai pour lui faire face et il m'embrassai langoureusement. Il commença à enlever sa chemise et j'enlevai ma robe. Il me poussa délicatement sur le lit. Il était sur moi, nous étions presque dénudés. Sa allez être ma toute première fois. Sa me fis peur. Mais Taylor prenait le contrôle. Il enleva son

pantalon pour se retrouver en caleçon.... (Je vous laisse imaginer la suite...).

Ce chapitre recevra 75 commentaires, qui le valident et reprennent avec plaisir la dimension sexuelle qu'il contient : « j'ai hâte de savoir la suite ! », « la première fois avec Taylor Lautner... elle ne doit pas être déçue... », « j'espère au moins que c'était bien ? » Ainsi, la Cendrillon moderne est sexuée et éprouve du désir pour le prince charmant, désir qu'elle n'hésite pas à assumer publiquement. Cette dimension sexuelle injectée dans les fan-fictions est importante à souligner, d'autant qu'elle est peu présente dans les romans de S. Meyer. En effet, si Edward est décrit comme physiquement attirant et provoque des sensations physiques chez Bella par ses baisers, ils n'auront de relations sexuelles que dans le dernier tome, une fois mariés. Bella revendique, tout au long des trois premiers tomes, sa virginité. Or, les auteures de fan-fictions ne s'embarrassent pas de telles restrictions, imaginant volontiers leur « première fois » dans les bras de leur idole. A noter cependant que la complémentarité des rôles sexués est respectée puisque Coralie, malgré le fait qu'elle désire Taylor, se cache pour ne pas être vue en sous-vêtements, « a peur » et le laisse « prendre le contrôle » de la relation sexuelle.

Il est important de souligner que cette dimension sexualisée du modèle romantique, tel que le dessinent les auteures de fan-fictions, est liée à la nature narrative et imaginaire de cet exercice de rédaction. En effet, la sexualité en tant qu'expérience vécue, est absolument absente des blogs adolescents. Si les garçons comme les filles racontent et scénarisent fréquemment les étapes de l'entrée en relation amoureuse, et livrent publiquement la profondeur de leurs sentiments amoureux comme des déceptions leur succédant parfois, ils sont très pudiques quant à toute pratique sexuelle. La sexualité adolescente est une sphère préservée de l'expression publique du couple.

5.1.4 L'amour romantique et l'injonction à exprimer publiquement ses sentiments

En résumé, le modèle moderne du romantisme adolescent voit se conjuguer des caractéristiques très traditionnelles du lien amoureux avec des caractéristiques plus individualisées. Dans la première catégorie peuvent être citées la quête de l'absolu, la nécessaire exclusivité du lien, la complémentarité des rôles sexués et la recherche d'un

Pygmalion dans le partenaire amoureux, dont on va attendre qu'il participe à la découverte de soi, notamment en activant les principes de reconnaissance et d'élection. Dans la seconde catégorie de caractéristiques du modèle peuvent être citées la dimension très active du rôle de la jeune amoureuse moderne, toujours maîtresse de ses choix et capable de formuler et d'assumer ses attentes et ses désirs, autant en termes de sentiments que de sexualité, et ce déjà très tôt dans le parcours adolescent. Parallèlement, le modèle moderne du romantisme voit s'exprimer publiquement des sentiments amoureux masculins de manière beaucoup plus libre qu'auparavant, et ce grâce aux nouveaux registres de négociation en vigueur sur les sites de réseaux sociaux (Pasquier, 2005).

S'il est, par exemple, admis des garçons qu'ils ne soient pas trop démonstratifs dans les couloirs de l'école, et gardent une certaine réserve quant à leur attachement amoureux quand ils sont sur les scènes de la sociabilité directe, il est en revanche attendu d'eux un minimum d'expression publique de leurs sentiments amoureux sur les blogs. Les sites de réseaux sociaux créent une nouvelle dimension de la présentation de soi masculine. Les garçons ne peuvent plus faire l'impasse sur la mise en scène publique de leur relation de couple. Ainsi, les constats formulés par H. Lagrange dans les années 90 dans son ouvrage « Les adolescents, le sexe, l'amour », lorsqu'il distinguait clairement « expression privée » et « expression publique » du sentiment (1999 : 178), ne correspondent plus à la réalité sociale actuelle. En effet, pour cet auteur, un garçon faisant preuve d'une « incapacité de dire ses sentiments dans un rapport intime » éveillait des soupçons quant à la « sincérité » avec laquelle il s'était engagé dans la relation amoureuse. En revanche, il était, à cette époque, communément admis que les garçons n'avaient pas d'obligation sociale à exprimer publiquement leur attachement amoureux, « en raison des contraintes qu'imposent l'espace clos du lycée et l'étiquette virile » (*ibidem*). Aujourd'hui, les normes d'expression masculine du sentiment amoureux ont changé. Si les garçons ne sont pas tenus de se montrer démonstratifs sur la scène sociale physique de l'école, ils se doivent de l'être sur la scène sociale des blogs. Il leur faut se distinguer de leurs paires féminines en ne parlant pas d'amour entre eux - ou alors sur un mode ludique voir moqueur¹³² -, mais il leur faut activer le modèle

¹³² Voir chapitre 4, titre 4.1.2, « Entre garçons : l'impératif de légèreté ».

D'amitiés en amours, les processus de socialisation entre pairs adolescents

romantique adolescent lorsqu'ils interviennent sur l'espace d'expression publique que constituent les blogs.

5.2 L'amitié romantique

Nous avons dessiné les contours du romantisme adolescent tel qu'il est activé puis réapproprié par les adolescents à partir des modèles historiques, médiatiques et adultes. Ce qui va être maintenant important d'aborder, car profondément méconnu dans la littérature sociologique francophone, est la manière dont ce modèle est appliqué aux relations d'amitié.

Notre objectif est de définir ici les contours du modèle de l'amitié romantique, en tenant compte de ses emprunts au modèle de l'amour romantique décrit en amont. Le lien amical entre pairs peut être qualifié de romantique pour trois raisons. Premièrement, parce qu'il répond à une logique d'exclusivité, comme c'est le cas d'un lien conjugal ou d'un lien familial. On n'a qu'une seule « meilleure amie » au même titre que l'on a qu'une seule mère. Deuxièmement, le lien amical peut être qualifié de romantique parce qu'il sert de terrain d'exploration ludique de la relation amoureuse, entre filles et garçons mais également - ce qui est plus surprenant -, entre filles, qui jouent à activer les rôles sexués de l'homme et de la femme perçus comme complémentaires. Enfin, troisièmement, l'amitié entre pairs adolescents correspond au modèle de l'amour romantique parce qu'il participe à une représentation du lien social entre pairs comme ayant une fonction de révélateur identitaire. Il nous faudra cependant prendre en compte les nombreuses variations de ce modèle en fonction du genre, notamment en ce qui concerne l'amitié entre garçons.

5.2.1 De la logique d'exclusivité à la logique d'exclusion

Comme nous l'avons démontré au cours des précédents chapitres, la sociabilité adolescente se négocie selon une logique d'inclusion/exclusion du groupe. Si le fait

d'inclure certaines personnes dans notre cercle d'amis implique l'action d'en exclure d'autres, cela indique qu'il existe un impératif d'exclusivité dans les relations sociales entre pairs.

Comment un impératif d'exclusivité du lien social entre pairs peut-il être à l'origine d'une logique d'exclusion? N. Elias a montré qu'une logique d'exclusion conduit au classement des individus, selon la valeur supposée de leur groupe d'appartenance : « L'idée, répandue de nos jours, qu'un individu sain d'esprit puisse s'affranchir de l'opinion de ses semblables et, en ce sens, devenir autonome, est aussi trompeuse que l'idée inverse, à savoir que son autonomie peut se résorber au sein d'un collectif de robots. (...) En l'occurrence, leur sensibilité aux pressions du "nous" est particulièrement grande parce que l'appartenance à ce groupe instille à ses membres un sentiment aigu de leur supériorité » (1997 :78). L'action d'inclure un individu dans son groupe d'amis est un moyen de lui signifier sa légitimité à en faire partie, et rehausse par conséquent l'estime que l'adolescent concerné aura de lui-même. Faire partie du groupe, c'est faire partie d'une élite, d'une catégorie privilégiée. Si l'on poursuit la lecture de l'ouvrage de N. Elias, on comprend que c'est à travers l'élaboration de tout un discours, appréciatif ou dépréciatif, que ceux qui font partie de cette élite dominante fixent la position de chaque groupe dans la hiérarchie de statuts. La logique décrite par N. Elias correspond à ce qui se passe entre pairs adolescents, à savoir que le lien social constitue la clé de voûte de cette hiérarchie.¹³³ En effet, c'est sa capacité à fonctionner en « communauté soudée » (1997 : 168), et à se doter d'une identité commune valorisante, qui permet au groupe dominant de dominer. C'est donc sur la base des liens tissés entre eux qu'ils définissent les limites de leur communauté.

Or, pour maintenir les limites du groupe, et pour maintenir son propre statut à l'intérieur de celui-ci, il faut faire des choix et établir des classements. Si une adolescente désigne une autre comme étant « sa meilleure amie », elle ne peut attribuer ce statut qu'une fois. « Tu es ma première best » écrit Sandra sur son blog, à l'attention de Juliette. « Tu es ma deuxième best » écrit-elle ensuite pour Géraldine. « Tu es ma troisième best » conclut-elle enfin, à propos de Sophia. En attribuant une position claire à chacune de ses amies, Sandra construit une hiérarchie qui repose sur un impératif d'exclusivité. Elle

¹³³ Voir chapitre 3, titre 3.4, « Les liens forts : la clé de voûte de l'acquisition du prestige ».

aurait pu dire : « vous êtes mes trois meilleures amies », mais choisit d'être exclusive dans la formulation de chaque lien.

5.2.1.1 Répertoire, classer, hiérarchiser les liens d'amitié

Cette première caractéristique de l'amitié romantique rejoint ce que C. Metton-Gayon a nommé : « l'impératif de la fidélité » (2009 : 125). Cependant, la notion d'exclusivité ajoute une dimension supplémentaire à celle de fidélité. Un ami fidèle est celui sur qui on peut compter dans le temps long. Cette qualité n'implique pas, dans les relations amicales, de rapports exclusifs. Or, étant donné que la hiérarchie adolescente repose principalement sur les liens forts, c'est-à-dire personnalisés, inscrits dans le temps et engagés publiquement, les individus les investissent d'un caractère exclusif, qui signifie bien : à l'exclusion de tout autre. La valeur du lien social est ainsi intrinsèquement liée à cette propriété.

Pour comprendre cette logique, nous allons retrouver Toni, l'adolescent de 15 ans dont nous avons suivi le parcours amoureux au chapitre 4, titre 4.3.3 : « Le couple, un feuilleton interactif ». Le dimanche 1^{er} novembre 2009, Toni publie sur son blog un article destiné à l'un de ses amis, qu'il désigne comme son « grand-frère » :

Mon grand frere tes vraiment un mec en or je te jure je t'aime trop reste
comme tes, tes le meilleur pour moi je t'aime mon grand frere, je tes deja
fait un coup de pute javou tmtc le quelle mai j'ai regrété mai salle je veux
plus temp faire et je temp feret plus promie je t'aime tres tres fore moi je
ses que toi gaygay mon couzin et des moment rizou quand il ecoute pas
les otre il et bien mai toi je seré toujours la pour toi vraii je t'aime PQTOM
MON GRAND FRERE.¹³⁴

Dans cet article, Toni dit « je t'aime » et « je t'aime plus que tout au monde » à son « grand frère », qui ne l'est pas. Cette manière de faire référence aux liens familiaux se retrouve fréquemment, car elle permet de signifier la force de l'attachement, tout en

¹³⁴ « Mon grand frère t'es vraiment un mec en or je te jure je t'aime trop reste comme tu es, tu es le meilleur pour moi, je t'aime grand-frère, je t'ai déjà fait un coup de pute, j'avoue, toi même tu sais lequel, mais j'ai regrété mais ça je veux plus t'en faire et je t'en ferai plus promis je t'aime très très fort moi je sais que toi, Gay-Gay, mon cousin et des moments Rizou quand il écoute pas les autres il est bien, mais toi je serai toujours là pour toi vrai je t'aime plus que tout au monde. Mon grand frère. »

précisant la nature amicale du lien. S'appeler « cousin » ou « grand-frère » est aussi une manière de faire exister une famille que l'on se serait construite et choisie, ce que nous aurons l'occasion de développer plus loin. Ce qui nous intéresse ici est la manière dont Toni attribue à chacun de ses amis une place au sein du petit clan ainsi constitué :¹³⁵ il y a celui à qui il s'adresse, qui joue le rôle du « grand-frère » et est qualifié de « mec en or », ensuite le dénommé « Gaygay », puis son « cousin », et finalement « Rizou ». Mais ce dernier n'est inclus dans le groupe qu'à une condition, à savoir : « quand il n'écoute pas les autres ». Cet ajout, en apparence anodin, fait référence à l'impératif d'exclusivité et prend la forme d'une mise en garde publique. Pour être considéré comme un « vrai » ami, il ne vaut mieux pas trop traîner avec d'autres groupes, surtout rivaux, symbolisés par l'appellation « les autres ».

En écrivant cet article, Toni fait exister une petite clique, qui est construite en opposition aux « autres » et à l'intérieur de laquelle il crée une hiérarchie :

1. Le « grand-frère »
2. « Gay-Gay »
3. Le « cousin »
4. « Rizou »

On constate ici que l'inclusion dans le groupe d'amis est directement conditionnée à l'impératif d'exclusivité. « Rizou », en ne le respectant pas, flirte avec les frontières du groupe. Il réagira d'ailleurs très mal à ce reproche à peine voilé de Toni. Voici ce qu'il lui répond, sur l'espace des commentaires de son blog :

nOouss-4, Posté le mardi 03 novembre 2009 14:28

et Toni pk tu dit des truk comme sa jecoute persone mai jai pas u
denbrouille avk heu dc je skoite un peu avk heu et un peu avk vou dc
enleve ske ta marker sur moi pck jecotue persone merci jtm fort kan
meme.¹³⁶

¹³⁵ Une photo représentant les cinq garçons cités dans l'article accompagne le texte, sur laquelle ils sont tous assis sur un même canapé.

¹³⁶ « Hé Toni pourquoi tu dis des trucs comme ça j'écoute personne, mais j'ai pas eu d'embrouilles avec eux donc je squatte un peu avec eux et un peu avec vous, donc enlèves ce que tu as marqué sur moi, parce que j'écoute personne, merci je t'aime fort quand même. »

Ce commentaire nous confirme le caractère définitivement dépréciatif de la tournure « écouter les autres » telle qu'elle figure dans l'article de Toni, puisqu'il est question de garçons avec lesquels le groupe a eu des « embrouilles ». Rizou, lui, insiste pour dire qu'il n'est pas concerné par ces « embrouilles » et revendique le droit d'être conjointement amis avec les uns et avec les autres : « je squatte un peu avec eux et un peu avec vous ». Il répète à deux reprises qu'il « n'écoute personne » et donc qu'il ne s'apparente à aucun des deux camps. Ce faisant, il se défend également de l'accusation portée par Toni qui sous-entend qu'il est influençable, puisqu'il « écoute » les « autres ». En guise de conclusion, Rizou va donner à Toni l'assurance de son affection : « merci je t'aime fort quand-même », lui signifiant par là qu'il ne désire pas rompre leur lien d'amitié.

Les sites de réseaux sociaux constituent une plateforme idéale pour l'expression de ces mécanismes de classification et de hiérarchisation des liens amicaux (Fluckiger, 2006 ; Cardon, 2008 ; Metton-Gayon, 2009). Il n'est par exemple pas rare de trouver, sur les blogs, des listes répertoriant les amis, classés par ordre alphabétique et hiérarchisés par un système d'ajout de petits cœurs à côté de chaque prénom. Un prénom peut ainsi figurer sur la liste, mais sans ajout de cœur, ou avec un cœur, deux cœurs etc. Ces répertoires suscitent de vives réactions de la part des adolescents qui les consultent, et récoltent un grand nombre de commentaires, tour à tour outrés, implorants ou reconnaissants. Ceux qui y sont absents n'hésitent pas à demander explicitement à y être ajoutés, obtenant gain de cause ou non. Ainsi, les sites de réseaux sociaux tels que les blogs mettent en place une formalisation de la classification des liens d'amitié, qui n'existait auparavant que de manière implicite (Boyd, 2010).

En conclusion, nous pouvons dire que les processus d'exclusion qui découlent de cette logique de l'exclusivité ne reposent pas sur des attributs visibles ou typiques, mais sont le résultat de la mécanique fine qui organise les négociations quotidiennes et collectives autour du lien social entre pairs.

5.2.1.2 Comment être “publiquement intime” ?

« L'intimité se publicise » nous dit D. Mehl à propos des nouveaux formats d'expression propres à la « télévision moderne » (1996 : 8). Avant lui, J. Meyrowitz s'interrogeait sur la fascination que les médias et leurs audiences semblaient développer pour « l'acte

d'exposition » (1985 : 311) de l'intimité des individus. Si bien que ce n'est plus tant les « contenus des secrets exposés » qui fascinent, mais bien l'action de les rendre publiques (*ibidem*). Aujourd'hui, cette question de "qui partage quoi avec qui" est soumise à de constantes adaptations avec, notamment, les nouveaux usages qu'impliquent les sites de réseaux sociaux. Les adolescents ont réussi à y développer une dialectique extrêmement complexe autour du partage de l'intimité, en tant qu'outil de sociabilité permettant de délimiter les différents groupes en fonction des liens tissés en leur sein.

En amitié comme en amour, les adolescents sont confrontés à une double injonction parfois contradictoire : être intime tout en affichant publiquement cette intimité. Nous avons compris l'importance de rendre visible les liens sociaux entre pairs, afin d'en retirer une forme de prestige et tout simplement de les faire exister, socialement mais également pour soi-même. Par conséquent, les adolescents doivent négocier quotidiennement la démonstration de l'intimité qu'ils partagent, afin d'apporter la preuve de son existence, tout en préservant une sphère non exposée, afin d'apporter la preuve de sa validité. En effet, des amis qui ne partageraient rien d'intime, de secret, d'exclusif au rapport qui les lie, ne seraient pas considérés comme socialement légitimes.

La gestion de cette part d'intimité non dévoilée est donc complexe, car il s'agit de montrer que l'on est intime, sans pour autant trahir l'exclusivité qui est assurée à l'autre ou aux autres dans le partage du secret. Plusieurs stratégies sont dès lors mises en place par les adolescents. Une expression très souvent mobilisée sur les blogs est celle du « toi-même tu sais », que nous avons déjà eu l'occasion de rencontrer dans différents extraits d'articles et de commentaires. Sa version abrégée, « tmtc », est la plus commune et permet de glisser une part d'intime dans ce qui est par ailleurs publiquement exposé.

Dans ce contexte, la notion du secret est à comprendre au sens de la confiance, c'est-à-dire comme un acte créateur de lien. Il n'existe que parce qu'il est susceptible d'être partagé. De ce fait, son détenteur a le pouvoir de choisir ceux qui y ont accès ou non. Cette définition rejoint celle donnée par C. Giraud : « Le secret est bien dans ce cas, une occasion de construction ou de renforcement de liens sociaux, même s'il contribue en même temps à la clôture de l'espace de relations » (2005 : 258). La gestion du secret implique donc une double logique, à la fois inclusive et exclusive. Il est utilisé

socialement comme une « marque de reconnaissance » et comme « une distinction honorifique » (*ibidem* : 255). A partir de là, chaque individu se positionne vis-à-vis de ce qu'il sait et que les autres ne savent pas, surtout si la confiance a été obtenue de la part d'un adolescent au statut prestigieux.

Ces mécanismes sont également observables dans les rapports de face-à-face. En entretien, la gestion du secret est l'objet de nombreuses négociations, surtout entre filles¹³⁷, qui sont partagées entre le désir de le transmettre et celui de le préserver, sans quoi il risque de perdre toute valeur. L'extrait suivant, issu de l'entretien entre filles réalisé avec les élèves de 7^e C du Collège Jean Tinguely, permet de saisir la complexité des enjeux qui existent autour de la question de « dire » ou de « ne pas dire » :

Laura à Mila : ok, je dis mais tu dis pas, hein ? Je t'ai dis ? *A la classe* Je parle pas parce que elle, elle sait qui c'est !

Luana : mais dis !

Laura : il est...

Luana : c'est qui ?

Laura : mais je dis pas, hein !

Luana à Livia : c'est qui ?

Laura se retourne vers Mila : je dis, mais tu dis rien, alors ? Avoue tu sais qui c'est ? C'est qui ?

Rires

Luana à Mila : dis !

Mila : tu m'as dit de ne pas dire !

Laura : ah, dis !

Mila : non je sais pas.

Laura : je t'ai dit moi ?

Mila hoche la tête.

Laura : quand ?

Mila : tu m'as dit de pas dire.

¹³⁷ Les filles, surtout les plus jeunes, négocient plus ouvertement révélations et dissimulations des secrets que les garçons ou que les filles plus âgées. Les secrets féminins ont plus souvent attiré à la personne secrètement aimée. En revanche, les garçons complotent davantage que les filles autour de la question de savoir « qui est le ou la plus détesté(e) de la classe ». Les secrets masculins sont ainsi souvent explicitement liés à des mécanismes d'inclusion/exclusion : qui fait partie de la bande de qui, qui est le « pote » de qui etc.

Laura *avec un grand sourire* : ah oui je l'ai dit.

Aalya à Mila : c'est qui ?

Luana : mais il s'appelle comment ?

Mila à Laura : vas-y dis.

Laura : Alban. C'est Alban.

Aalya *déçue* : ah je connais pas.

Luana à Laura : mais il est pas trop blond, lui, hein ?

Le cœur de cet échange ne réside pas tant dans l'identité du garçon qui plaît à Laura que dans la question de savoir : à qui elle a confié ce secret, qui n'est pas encore au courant, qui est sensé « ne rien dire » etc. Laura se délecte visiblement de l'impatience de ses camarades, notamment Aalya et Luana, qui aimeraient être mises dans la confidence. De là, tout un jeu se met en place entre Laura et Mila, s'amusant à négocier ouvertement ce qu'elles vont « dire » ou « ne pas dire », allant jusqu'à l'absurde lorsque Laura déclare : « je dis mais tu dis rien alors ? ». Ce faisant, elle s'assure de conserver l'exclusivité de la divulgation de son propre secret, qu'elle partage volontiers, mais sur lequel elle veut garder une forme de contrôle.

Ces enjeux sont tous sauf anodins, car le propre des meilleures amies est de « tout se dire ». Amélie (8^e A, Collège Jean Tinguely) déclare à Ania, lors de l'entretien entre filles : « moi je te dis tout » pour lui apporter la preuve de la confiance qu'elle place en elle. De fait, le devoir de « tout se dire » entraîne une forme de pression à la divulgation et à la confidence presque quotidiennes. Celle qui déroge à cette règle risque de provoquer des sentiments de trahison chez sa meilleure amie.

Ces constats font fortement écho avec les mécanismes que R. Sennett a décrit dans son ouvrage « Les tyrannies de l'intimité » : « Se sentir intime avec autrui est également une façon de le mettre à l'épreuve : on a là un type de relation à la fois intime (*close*) et clos (*closed*). Si la relation change ou doit changer, nous nous sentons trahis » (1979 : 198). Avec le développement des usages des sites de réseaux sociaux, tels que les blogs, cette pression à montrer socialement que l'on est intime avec ses amis, c'est-à-dire que l'on partage un lien exclusif avec eux et par conséquent des secrets, est démultipliée. Ces logiques de dévoilement ne sont pas nées avec, par exemple, la multiplication de l'usage des Skyblogs, mais y ont trouvé un support d'expression parfaitement adapté. De fait,

D'amitiés en amours, les processus de socialisation entre pairs adolescents

sur les blogs, la réciprocité des marques d'affection entre amis est immédiatement visible, tout comme son absence.

Amélie (8^e A, Collège Jean Tinguely) n'a de cesse de montrer à son amie Ania qu'elle l'aime et qu'elle occupe une place unique dans son cœur. A force, le caractère insistant de ces déclarations prend une tournure quelque peu emphatique :

Am, Posté le samedi 24 mai 2008 12:27

T'es ma raison de vivre t'es tt pour moi bref... j pourrai continuer a te dire plein de choses comme sa n'aurrai servi a rien psk aucune phrase ni aucun mot au monde est aussi fort pour te dire a quelle point JTM et a qu'elle point tu compte pour moi !!!! jtm plus que tt ne l'oubli jamais !!!¹³⁸

Comme le dit C. Metton-Gayon : « chez les filles, la “meilleure amie” est souvent celle avec qui il est possible de tout partager sur un principe de réciprocité » (2009 : 127). Or, ce principe du « tout partager » et du « tout se dire » ne va pas sans contrainte et sans une forme de contrôle social. En effet, Amélie conclut son commentaire par l'injonction : « ne l'oublie jamais (que je t'aime plus que tout) ! », ce qui est un moyen de rappeler à Ania la responsabilité qu'elle a vis-à-vis de cette amie qui l'aime tant.

5.2.1.3 Savoir distinguer les « vrais » amis des « faux » amis

La norme de l'intimité en rejoint une autre, auquel elle est fortement liée : la norme de l'authenticité. Apporter sans cesse la preuve à nos amis, et à nos amours, de notre sincérité et de l'exclusivité de notre lien, est un exercice qui pousse à faire continuellement et explicitement le tri entre ceux qui méritent un tel traitement et les autres. Sur leurs blogs, les adolescents font exister deux catégories d'amis, et par extension d'individus : « les vrais » et « les faux ». Les articles comme les commentaires regorgent de cette délimitation, mobilisée davantage par les filles que par les garçons, ce que nous aurons l'occasion de développer.

¹³⁸ « Tu es ma raison de vivre, tu es tout pour moi bref... je pourrais continuer à te dire plein de choses comme ça, ça n'aurait servi à rien parce qu'aucune phrase ni aucun mot au monde est aussi fort pour te dire à quel point je t'aime et à quel point tu comptes pour moi ! Je t'aime plus que tout, ne l'oublie jamais !!!! »

Le 05.10.2008, Ania (8^e A, Collège Jean Tinguely) efface tout le contenu de son blog, c'est-à-dire tous les articles précédemment mis en ligne, ainsi que tous les commentaires y étant associés. Elle publie alors un seul nouvel article :

*Vou iinquiéter pas les gens je vaii biien
j'aii juste besoiiin de me remémorer qui
sont les vraii et qui Sont les Faux j'aii
juste Besoiin d'un Nouveau départ... ='(¹³⁹*

Ce nouvel article entraînera une avalanche de commentaires de la part de ses camarades de classes, qui vont individuellement tenter de se positionner du bon côté de la barrière instaurée par Ania, à savoir du côté des « vrais ». Nour écrit par exemple :

Nour, Posté le vendredi 10 octobre 2008 18:37
Je t'aiime tellement Ania, jamais j'aii vOulu faire le riisque de gacher cEtte amitiieé, j'ai compri combien je tien a toi, pardon pour tout! DIEU MERCI TU ES UNE VRAII... je t'aiiMe ania, encore pardon.¹⁴⁰

Elle sera suivie de près par Amélie :

Amél, Posté le dimanche 05 octobre 2008 14:02
comme tu dit y en a plein de fo dans se monde ta raison mais tkt pck c gens la (tmtc de ki j parle,, HAHA!! MDR) ba ii seront jamais qqun dans la vie pck justement c des fo !!! donc te laisse pas t'abattre par sa !! bouje toi le cul et croque la vie a pleine dent HAHAHA MDR bref.... JTM a la follie !!!! Tu pourras tjs compter sur moi tmtc!¹⁴¹

De son côté, Safia publie un article dans lequel elle fait allusion aux conflits qu'elle et Ania ont connu, mais dans le but d'afficher une réconciliation et une complicité

¹³⁹ « Ne vous inquiétez pas les gens je vais bien, j'ai juste besoin de me remémorer qui sont les vrais et qui sont les faux, j'ai juste besoin d'un nouveau départ... (*émotivône qui pleure*). »

¹⁴⁰ « je t'aime tellement Ania, jamais je n'ai voulu prendre le risque de gâcher cette amitié, j'ai compris combien je tiens à toi, pardon pour tout ! Dieu merci tu es une vraie... je t'aime Ania encore pardon. »

¹⁴¹ « Comme tu me dis il y en a plein des faux dans ce monde, tu as raison mais ne t'inquiètes pas, parce que ces gens-là (toi-même tu sais de qui je parle ha ha ha mort de rire !) ben ils ne seront jamais quelqu'un dans la vie, parce que justement ce sont des faux ! Donc ne te laisse pas abattre pour ça ! Bouges-toi le cul et croques la vie à pleines dents ha ha ha mort de rire, bref... Je t'aime à la folie !! Tu pourras toujours compter sur moi toi-même tu sais ! »

retrouvée, puisqu'elle a pu finalement déterminer, après bien des « hésitations », qu'Ania était une « vraie » :

J'avoue j'ai souvet hésité Mais Mtn je le Sais Que T'ai Une Vrai ! Elle a un de ses cul, My good ! tmtc.¹⁴²

A travers ces différentes publications, on sent bien la pression qui repose sur les épaules des adolescents, sans cesse contraints d'apporter la preuve qu'ils sont des « vrais » amis, c'est-à-dire fidèles, dévoués et qui ne trahiront jamais la confiance placée en eux. Les « vrais » amis ne représentent pas de menace pour le statut de celui qui les considère comme tels. Ils ne remettent pas en cause la classification hiérarchique du groupe. En revanche, celui ou celle qui change de fréquentations modifie la configuration relationnelle qui a été négociée, et risque d'être traité de « traître » : « Avoir une bonne réputation » pour Alexandre (8^e B, Collège Michel Simon), c'est : « ne pas trahir ses potes ». Bien que les garçons fassent moins usage de cette dichotomie que les filles sur leurs blogs, il n'empêche qu'ils développent également une attention particulière à la notion de fidélité en amitié, qui se traduit davantage par une fidélité au groupe de « potes » qu'à la fidélité dans les rapports entre individus, comme c'est le cas des filles.

En cherchant à tout prix des preuves de "l'authenticité" de ses amis, c'est-à-dire de la sincérité de leur attachement à leur égard ainsi que de l'exclusivité du lien d'amitié, les adolescents sont dans ce que R. Sennett a appelé la « quête romantique de la personnalité », qui symbolise la recherche de soi dans tout rapport social, provoquant inéluctablement un sentiment d'anxiété, puisque cette immense attente ne peut être que souvent déçue. Les « vrais » et les « faux » constituent par définition deux catégories dichotomiques, qui ne connaissent aucun niveau intermédiaire. On est soit « vrai » soit « faux ». Evidemment, les « vrais » des uns sont les « faux » des autres et cette forme de catégorisation participe aux mécanismes inclusifs et exclusifs qui organisent la sociabilité adolescente. Chacun s'exprime en effet comme si cette catégorie était "naturelle" et allait de soi. Par exemple, dans les profils que les adolescents remplissent sur leurs pages de blog, ils doivent se présenter selon différents critères, en remplissant notamment les rubriques : « j'aime » et « je n'aime pas ». Très fréquemment, et c'est

¹⁴² « J'avoue j'ai souvent hésité, mais maintenant je sais que tu es une vraie ! Elle a un de ces culs, mon dieu ! Toi-même tu sais. »

valable pour les blogs masculins comme pour les blogs féminins, ils écrivent « j'aime les vrais » et, encore plus systématiquement, « j'aime pas les faux ». Ainsi, les « vrais » et les « faux » amis deviennent, par extension, les « vrais » et les « faux » tout court, comme si les individus n'étaient jugés de leur "authenticité" qu'à travers le prisme unique du lien d'amitié.

Ces processus d'authentification du lien d'amitié aboutissent à une sorte de « marché d'échange des intimités (Sennett, *opus citatum* : 19) dans lequel « la connaissance interpersonnelle devient alors une affaire de révélations réciproques » (*ibidem*). Le devoir d'authenticité couplé au devoir d'intimité nourrissent et renforcent le passage d'une logique d'exclusivité à une logique d'exclusion dans la manière de gérer les liens amicaux entre pairs adolescents.

Sur les blogs, on a affaire à un type d'évaluation sociale particulièrement complexe, puisque les usagers se présentent aux autres et interagissent entre eux le visage tantôt masqué, tantôt découvert. En effet, la possibilité de poster des commentaires anonymes permet de contourner cet impératif d'authenticité et d'agir en « faux ami » sans pour autant s'exposer à des sanctions individuelles et collectives. Souvent, le choix de l'anonymat est fait lorsqu'il s'agit de régler des comptes et, justement, de révéler des éléments qui appartiennent conventionnellement au domaine du secret, à respecter strictement. Le commentaire anonyme est également utilisé comme moyen de mettre un camarade à l'épreuve en le confrontant à la valeur de son capital social, comme une espèce de bizutage qu'il faudrait réussir pour montrer que l'on est un « vrai ». En ce sens, on comprend que c'est un également un moyen, efficace, d'exercer sur autrui une forme de contrôle social. Dans l'extrait suivant, Noélie¹⁴³ fait les frais d'une équipe vengeresse, qui prend la parole sur l'espace des commentaires de son blog, suite à sa décision de quitter son petit ami :

La voix de la sagesse qui parle, Posté le vendredi 29 juin 2007 13:01

Bonjour jeune demoiselle.

Alors premièrement je commence... Donc je disais pour commencer que tu es une marie-couche-toi-la [veuillez excusez ce vocabulaire incessant.] !

¹⁴³ Noélie a 15 ans et son blog est issu du corpus constitué de l'observation ethnographique sur Internet.

Tu c'est que le seul truc que tu arrive a faire bien dans ta vie? Tu c'est ce que c'est ?

Vu que j'ai un très bon coeur... je vais te révéler se si grand point fort que tu possède et que tu manipule avec une si grande finesse...

>>Brisé les coeurs !<<

Et ouais...c'est ton seul point fort... dommage que se soit un énorme défaut !

Deuxièmement un jeune homme se prénomment Julien, a eu dernièrement le coeur brisé, [faute d'une fille qui ne c'est point ce que le mot "amour" veut dire...il n'est sans doute pas dans son vocabulaire..], c'est pour cela que nous "la voix de la sagesse" voulions te laisser un court message en l'honneur de la déficience mental que peut causer la nature humaine sur une jeune demoiselle en détresse cherchant désespérément son amseur [qui sans doute n'existe pas.]

>>PS : ok t'efface ce message. Je te jure que tu n'assume pas d'être ce que t'es ! Quand on reçoit un comm de ce genre on le laisse pour voir si on a de vrais amis et qu'il te défende... mais de toute façon si tu l'enlève [t'inquiète nous on est placé dans une haute hiérarchie...si on veut que tu sois détesté on le fera ... sa je te le promets !] bref. Sache juste que nous on obtient toujours ce que l'on veut ! N'essaye surtout pas de nous retrouver. Tu risque d'en prendre plein la gueule... surtout laisse ce comm et tu verras bien qui sont tes vrais amis.

Dans le commentaire ci-dessus, après avoir établi la liste des chefs d'accusation qui pèsent sur l'adolescente ainsi incriminée, l'auteur - ou les auteurs puisque l'usage de la première personne passe du singulier au pluriel -, qui se cachent derrière l'appellation « la voix de la sagesse », la menacent explicitement de représailles au cas où elle déciderait de ne pas publier le commentaire, représailles qui prendraient la forme d'une exclusion collective : « t'inquiète nous on est placé dans une haute hiérarchie... si on veut que tu sois détesté on le fera ... sa je te le promets ! » On ne peut que souligner le caractère ironique contenu dans la phrase : « ok (si) t'effaces ce message, je te jure que tu n'assumes pas d'être ce que t'es ! », sachant que les auteurs du commentaire s'expriment sous un pseudonyme et insistent pour « ne pas être retrouvés » ! On saisit

ici comment l'arène sociale que constituent les blogs peut servir à une forme de surveillance entre pairs, ainsi qu'à la mise en place de sanctions collectives.

En conclusion, on peut dire que, dans les représentations adolescentes, être un « vrai » s'apparente à la capacité de posséder et de gérer un important capital social, basé sur des liens forts.

5.2.2 L'amitié comme terrain d'exploration ludique de la relation de couple

Si nous pouvons qualifier le lien amical adolescent de romantique, c'est parce qu'il respecte les mêmes règles d'exclusivité que les liens de couple, comme nous venons de le démontrer, mais également parce qu'il est souvent le moyen d'expérimenter la relation amoureuse. Nous avons vu l'importance que revêt la figure du couple dans les deux précédents chapitres. Pour autant, nous avons également insisté sur le fait que cette expérience sociale n'était pas accessible à tous les adolescents. Par conséquent, le lien amical est souvent investi par les adolescents des mêmes sentiments, des mêmes promesses d'engagement et parfois des mêmes principes que ceux qui modulent le lien amoureux : le principe de reconnaissance et le principe d'élection. Nous verrons que cet aspect de l'amour romantique concerne peu les garçons entre eux, puisque ces derniers sont tenus à un devoir de réserve vis-à-vis du témoignage des sentiments qu'ils ressentent les uns envers les autres. En revanche, nous verrons qu'ils ne jouent pas tout à fait en dehors de ce terrain d'expérimentation et l'explorent à travers le lien d'amitié mixte.

5.2.2.1 L'amitié mixte

Comme nous l'avons démontré, les amitiés entre garçon et fille font l'objet d'une mise en scène et d'une mise en récit destinées au public des pairs, car elles contribuent au prestige social de ceux qui les entretiennent. Ces narrations répondent également à une logique plus complexe : elles participent à la construction d'un terrain d'exploration de la relation de couple. Les garçons comme les filles trouvent dans les relations amicales une occasion d'entrer en lien avec l'autre sexe et de tester des modes d'interaction et d'échange qui possèdent les caractéristiques de la relation amoureuse, sans les risques

que celle-ci comporte pour la face (Goffman, 1974). Sur son blog, Alexandre (8^e B, Collège Michel Simon) écrit un article sur sa meilleure amie, communément appelée « besta¹⁴⁴ », et lui déclare une amitié profonde :

Bésta t selle ki pren le plus de place dan mon coeur; t tou pour moi et je ne veu jamai te perdre
sa fai gv lontemp kon sconai tu c tout sur moi; kan meme g pace dé momen de malade avec toi no tripe no conerie no engeulade eetc...tmtc
jsrai tj la pour toi kome ta ete la pour moi
g bsoin de toi pour pouvoir avance san toi jvoi plu rien le matin en me levan
t la premiere personne a ki jpense
kan jsui avec toi plu rien na dimportance
tai ski a de meilleur en moi t IRREEMPLASSABLE!!!! jvai pa tfaire un roman
mai sache ke :
Je T" Aiime Béstaa.¹⁴⁵

Ce type d'articles, fréquent sur les blogs des garçons, démontre que la frontière entre amour et amitié est souvent ténue. Ici, Alexandre souligne que sa « meilleure amie » occupe entièrement son cœur et son esprit, effaçant le reste du monde de sa présence. Une déclaration d'amitié qui ressemble à si méprendre à une déclaration d'amour. Grâce aux blogs, garçons et filles ont accès à un support d'expression de la force des liens qu'ils entretiennent entre eux, sans devoir passer par les étapes de l'officialisation du couple, de sa mise en scène et de son engagement public.

Parfois, la relation amicale est le prélude de la relation amoureuse. La transition de l'une à l'autre peut ainsi être suivie sur les blogs, à la manière des « feuilletons en ligne » que nous avons traités au chapitre précédent.¹⁴⁶

¹⁴⁴ La « besta » est un dérivé de l'anglais « best » et signifie « meilleure amie ».

¹⁴⁵ « Besta tu es celle qui prend le plus de place dans mon cœur, tout pour moi et je ne veux jamais te perdre. Ca fait grave longtemps qu'on se connaît tu sais tout sur moi ; quand même j'ai passé des moments de malade avec toi nos trips nos conneries nos engeulades etc. Toi même tu sais. Je serai toujours là pour toi comme t'as été là pour moi. J'ai besoin de toi pour pouvoir avancer sans toi je ne vois plus rien le matin en me levant t'es la premiere personne à qui je pense. Quand je suis avec toi plus rien n'a d'importance. T'es ce qu'il y a de meilleur en moi t'es IRREEMPLACABLE !!! Je ne vais pas te faire un roman mais sache que : je t'aime besta. »

¹⁴⁶ Voir chapitre 4, titre 4.3.3 : « Le couple, un feuilleton interactif ».

Au départ, la complicité est bâtie sur un lien amical, ce qui va permettre aux adolescents de tester leurs affinités et surtout l'intérêt éprouvé par chacun vis-à-vis de l'autre. La métaphore familiale est alors fréquemment employée, ce qui permet de maintenir la pression sociale à distance. Comme le dit Amandine¹⁴⁷ : « on est devenu frère et sœur pendant quelque mois » :

Tu es entré dans ma vie un jour comme par hasard on a appris à se connaître on est devenu frère et sœur pendant quelque mois.

Un jour je t'ai invité au lac de Soulagean avec Lopoup et Noémie et là tout a commencé on se regardait on s'emmerdait =D
1 semaine après le 9.07.09 tu m'as dit que tu m'aimais et je t'ai dit que je t'aimais aussi et là on a laissé tomber le Grand - frère et la petite sœur

=D

et c'est là où tout a commencé.¹⁴⁸

Dans cet extrait, la construction de la relation est inscrite dans une temporalité très précise. Il y a une première étape, qui est le temps de l'amitié et des rapports de type fraternel : « quelques mois ». La seconde étape est marquée par un rendez-vous, « un jour », lors duquel la relation prend une tournure plus proche de la séduction, avec des regards et une douce taquinerie. Troisième et dernière étape, celle de la déclaration, qui fait alors l'objet d'une inscription dans le temps, avec une date que la jeune fille n'aura de cesse de rappeler sur son blog. Pour elle, le couple naît de cette déclaration mutuelle, qui devient l'événement leur permettant individuellement de changer de statut : « on a laissé tomber le grand-frère et la petite-sœur. C'est là que tout a commencé. » Dès lors, le passage de l'amitié à l'amour est réalisé et les deux adolescents forment un couple.

L'amitié entre garçon et fille peut également masquer un amour déçu, c'est-à-dire que l'un ou l'autre se contente d'une relation amicale, mettant ses sentiments amoureux en sourdine, ou plutôt les exprimant sous le couvert du lien amical. Au fil des commentaires

¹⁴⁷ Amandine appartient au corpus de données issues exclusivement de l'observation ethnographique.

¹⁴⁸ « Tu es entré dans ma vie un jour comme par hasard, on a appris à se connaître, on est devenu frère et sœur pendant quelques mois. Un jour je t'ai invité au lac de Soulagean, avec Lopoup et Noémie, et là tout a commencé, on se regardait, on s'emmerdait (*émoticône qui sourit*). Une semaine après le 09.07.09 tu m'as dit que tu m'aimais et je t'ai dit que je t'aimais aussi et là on a laissé tomber le "grand-frère" et la "petite-sœur" (*émoticône qui rigole*) et c'est là que tout a commencé. »

postés par Eva à Michael (8^e B, Collège Michel Simon), et ils sont nombreux, on peut suivre la trame de leur histoire d'amitié, comme c'est le cas des « feuilletons interactifs » mettant en scène les couples qui « sortent ensemble ». Il n'est pas possible de savoir si c'est Eva ou Michael qui a tenté une approche plus séductrice, ce qui importe peu, mais on comprend que la définition même de ce qu'est leur amitié les occupe et les préoccupe. Le 12 mars 2009, Eva lui adresse un commentaire dans lequel elle fait état d'une déception vis-à-vis de son attitude envers elle :

Evaaa, Posté le jeudi 12 mars 2009 21:27
xTetAis Le Meilleur De tOus ..
xTetAis Le Seul & Lunique ...
xOn Avais Pa La Meme Vision Des Choses ...
xOn Avait Pa laa meme Définition Su Mot "Best" ...
xC'est Cki mA fais Comprendre Une Seulee Chose...
xmAis Bon... Breff =`(
xJetAime Toujours OtAn ..
x& Je nOublierAis Jamais nOtre Amitié ..
xJespere Que tu TrouverA Une Amitié Plus Belle Que La Notre... Qui
DurerA Beaucoup PluSs ...
xJte LaiSs ...¹⁴⁹

Ce message révèle que leur amitié est menacée par une divergence de points de vue quant à la « définition » même du mot « best », qui signifie « meilleur ami ». L'événement à l'origine de cette discorde semble s'être produit le 4 mars, soit quelques jours avant la publication de ce commentaire. En effet, Eva fera plus tard de fréquentes allusions à cette date, marquant un tournant décisif dans leur relation : « n'oublie jamais 04.03.09 » écrit-elle par exemple le 3 avril, accompagné d'un petit émoticône "smiley", c'est-à-dire un pictogramme représentant une figure faisant un clin d'œil. Après les vacances de Pâques, tout désaccord semble être oublié. En l'espace de trois jours, elle lui adresse les trois commentaires suivants :

¹⁴⁹ « Tu étais le meilleure de tous. Tu étais le seul et l'unique. On n'avait pas la même vision des choses. On n'avait pas la même définition du mot "best". C'est ce qui m'a fait comprendre une seule chose... mais bon bref... (*émoticône qui pleure*) Je t'aime toujours autant. Je n'oublierai jamais notre amitié... J'espère que tu trouveras une amitié plus belle que la nôtre...qui durera beaucoup plus... je te laisse. »

Evaaa, Posté le vendredi 17 avril 2009 16:49

xk0uk0uuu BESTOH

xJsuuuuis De Ret0uuuuur

xBien 0u k0ieeee !?

xTu maa tellemAnt mAnquer ! Truc De mAlAdeeee !

xJaaai tr0p Penséé a t0ieeee... JE T'AI ME PLUS QUE TOUUUUUUUT <3

xtr0p Haaatee De te Rev0iiiiiiir =P¹⁵⁰

Evaaa, Posté le samedi 18 avril 2009 12:18

xTu me manque énormément Best0h..

xTu sais pas a Quel p0int Jai tr0p Envie dte rev0ir !

xBis0us.. Prend s0in dt0iee <3

xJe t'aime plus que tout au monde¹⁵¹

Evaaa, Posté le dimanche 19 avril 2009 10:46

xBESTOH JE T'AI ME PLUS QUE TOUT !

xTES LE MEILLEUR.. LE NUMBER ONE DANS MON COEUR !

x1 ANNEE PASSEE A TES COTES.. JE NOUBLIERAIS JAMAIS !

xTU COMPTE PLUS QUE TOUT POUR MOIE !

XOUBLIE JAMAIS QUE ... =)

XJE T'AI ME PLUS QUE TOUT =D¹⁵²

La manière dont Eva témoigne son amitié à Michael prend une tournure chaque jour plus romantique, faisant allusion au sentiment de manque provoqué par les vacances de Pâques, à l'intense désir de le revoir au plus vite et à la première place qu'il occupe dans son cœur. Alors qu'elle écrit des commentaires accessibles à tous leurs camarades, Eva parvient à introduire un petit indice de l'intimité qu'ils partagent et à laquelle nul autre n'a accès : « n'oublies jamais que... ». Peu importe que l'un ou que l'autre éprouve des sentiments amoureux, ou ait entrepris une quelconque démarche dans ce sens. Ce qu'il

¹⁵⁰ « Coucou bestho ! Je suis de retour. Bien ou quoi ? Tu m'as tellement manqué ! Un truc de malade ! J'ai trop pensé à toi ! JE T'AI ME PLUS QUE TOUT (*petit cœur*). J'ai trop hâte de te revoir ! (*émoticône qui tire la langue*). »

¹⁵¹ « Tu me manques énormément bestoh (meilleure ami). Tu ne sais pas à quel point j'ai trop envie de te revoir ! Bisous... prends soin de toi (*petit cœur*). Je t'aime plus que tout au monde. »

¹⁵² « Bestoh je t'aime plus que tout ! Tu es le meilleure, le numéro un dans mon cœur ! Une année passée à tes côtés, je n'oublierai jamais ! Tu comptes plus que tout pour moi ! N'oublies jamais que... (*petit émoticône qui sourit*) je t'aime plus que tout (*petit émoticône qui rit*). »

faut retenir, c'est que l'histoire d'amitié mixte se relate, se témoigne et s'affiche selon les mêmes termes et les mêmes conventions que l'histoire d'amour. Le couple d'amis fonctionne souvent comme un couple d'amoureux. De ce point de vue, il est intéressant de relever que le public des pairs reconnaît et valide les couples d'amis de la même manière que les couples d'amoureux. « Je vous souhaite une belle et longue amitié ! » écrit une camarade à Eva lorsqu'elle poste un article dédié à Michael, « vous êtes tout beaux ! » ajoute une deuxième, « tout chou ! » confirme une troisième intervenante, et ainsi de suite.

Garçons et filles empruntent au langage de l'amour les termes qui leur permettent d'exprimer leur attachement amical, appliquant dans le même mouvement les conventions qui leur sont liées. Les promesses du « seul et unique » et du « toujours » sont ainsi largement mobilisées dans les déclarations d'amitié mixte, ce qui nous permet de conclure qu'il s'agit bien de liens de type romantique.

Enfin, le lien d'amitié mixte peut servir de terrain d'expérimentation de la relation amoureuse dans une troisième situation, lorsque les deux protagonistes sont tous deux en adéquation avec le registre amical, s'en contentent mais s'en servent néanmoins pour s'essayer au lien social mixte, comme préalable à un engagement amoureux plus assumé, qui sera entrepris en d'autres temps, avec d'autres partenaires. Ainsi, lorsqu'Aline (9^e A, Collège Paul Klee) affirme, en entretien collectif mixte, que Paul est « très romantique » et raconte comment il est venu la trouver chez elle pour lui offrir des fleurs, on pourrait penser qu'ils forment un couple, alors qu'ils ne sont "que" « meilleurs amis ». Elle expérimente l'agréable sensation de se voir l'objet d'une attention galante, et de pouvoir en parler publiquement. De son côté, Paul expérimente une méthode de demande de pardon conventionnelle auprès de la gente féminine, puisque ce présent correspond à une tentative de réconciliation. Tous deux s'exercent aux rôles sexués complémentaires joués par l'homme et par la femme au sein du couple « romantique », selon le modèle dessiné au chapitre précédent. Cependant, il s'agit bien là d'une approche ludique qui a valeur de test, puisque ni l'un ni l'autre menace publiquement la face de l'autre (Goffman, 1974), comme ce serait le cas s'ils « sortaient ensemble ».

5.2.2.2 L'amitié féminine

La figure de la « meilleure amie » tient une place considérable dans les discours des adolescentes, ainsi que sur leurs blogs. La « meilleure amie » se désigne explicitement comme telle. Alba (8^e A, Collège Paul Klee) donne une définition au qualificatif de « meilleure amie », puis constate que celle-ci correspond aux caractéristiques du lien qu'elle entretient avec Margaux, « ça sonne bien » :

Ces persOnne Si spécial, Eb Qui Ont A cOnfiance Et qu On Aime D'un
amOur Démesurer N'appelle-t-On pas Ca une meilleure Amiie !?

Mmmmmh Je TrOuve Que Ce mOt Te Vas Si Bien : - Margaux ma
meilleure amie !

Oui oui je confirme ça sonne bien ;-) Toi même tu sais.¹⁵³

La relation à la meilleure amie, telle qu'elle est entretenue et racontée par les adolescentes, sert également d'expérience formatrice et exploratoire du sentiment amoureux. Comme c'est le cas pour les amitiés mixtes, le registre utilisé pour exprimer le lien amical est très proche de celui des déclarations d'amour. Le lien est défini comme exclusif, nécessaire, inconditionnel et inscrit dans une temporalité longue. Voici ce que Nour (8^e A, Collège Jean Tinguely) écrit pour sa meilleure amie Charlène :

Elle est mon ange, ma moitié,
C'est un cadeau que Dieu m'a donné,
Si son coeur arrette de battre,
C'est le mien qui éclate,
Ce n'est pas qu'un simple amour,
C'est de l'amour pour toujours,
Cette magnifique fille c'est Charlène,
Cette splendide fille c'est ma reine,
Je l'aime plus que tout,
Cet amour, c'est notre amour à NOUS...♥

¹⁵³ « Ces personnes si spéciales, en qui ont a confiance, et qu'on aime d'un amour démesuré, n'appelle-t-on pas ça une meilleure amie ? Mmmmh je trouve que ce mot te va si bien : - Margaux ma meilleure amie ! Oui, oui, je confirme, ça sonne bien (*émoticône qui fait un clin d'oeil*). Toi-même tu sais.»

Comme Nour, les filles qualifient fréquemment leur meilleure amie de « moitié », terme traditionnellement réservé au conjoint et qui correspond au modèle de l'amour romantique que nous avons dessiné au chapitre précédent. En effet, la désignation de l'autre comme étant sa « moitié » témoigne du sentiment d'incomplétude qui découle de son absence, et donc d'un besoin d'être ensemble pour se sentir entière. Ce poème de Nour traite d'amour, non d'amitié, et insiste sur le caractère unique et éternel de celui-ci : « ce n'est pas qu'un simple amour, c'est de l'amour pour toujours. » Nour ne dit pas : « c'est de l'amitié pour toujours », mais bien : « c'est de l'amour pour toujours ». En choisissant de mettre le « NOUS » en majuscules, elle insiste également sur la dimension exclusive de la relation qui la lie à Charlène : c'est un « amour » qui n'appartient qu'à elles. Un pas est donc franchi vis-à-vis des déclarations d'amitié mixte, qui dessinent un lien éternel et exclusif, mais qui respectent une délimitation entre lien amical et lien amoureux. En effet, l'amitié entre garçon et fille peut potentiellement déboucher sur une relation amoureuse et la formation d'un couple, alors que ce n'est pas une option en ce qui concerne les amitiés féminines. Si l'homosexualité féminine, contrairement à l'homosexualité masculine, est quasiment absente des discours comme des publications en ligne des adolescents, ce n'est pas tant qu'elle serait mieux tolérée, mais plutôt qu'elle n'existe pas, du moins pas de façon explicite. Les filles sont beaucoup plus libres que les garçons d'exprimer une forte affection pour l'une de leur camarade et risquent beaucoup moins de s'exposer à des railleries, tout simplement parce que l'éventualité homosexuelle féminine n'est pas envisagée entre pairs adolescents. Par conséquent, le lien à la meilleure amie, ou aux meilleures amies, peut faire l'objet d'un engagement individuel et d'une mise en scène publique qui suit tous les contours du modèle romantique adolescent.

Comme un couple qui relate les différentes étapes qui ont participé à sa formation, les couples d'amies adolescentes font référence aux difficultés qu'elles ont réussi à surmonter au fil de leur "histoire d'amitié" : « les hauts et les bas ». Ce procédé est un moyen supplémentaire d'affirmer les caractères particulier et authentique du lien qui les unit. Les étapes qui sont rapportées dans ces récits sont calquées sur celles jalonnant une relation amoureuse : un début, des obstacles à dépasser, puis une fin qui est parfois vécue comme une véritable rupture. Nous sommes donc très proches de la « trame du

mythe amoureux » (Kaufmann, 2003 : 38), qui suit un même scénario immuable et est indissociable d'une quête d'absolu.

Melissa¹⁵⁴ ancre la naissance de sa relation avec celle qu'elle considère comme sa « meilleure amie » sur une date précise : le 17 octobre 2009. Sur son blog, elle raconte les événements qui ont marqué cette journée passée ensemble, les activités comme les « fous rires » qu'elles ont partagés. Elle scelle en quelque sorte leur amitié, désormais marquée d'une pierre blanche : « je te jure, je n'oublierai jamais ce 17 octobre 2009, à graver dans mon cœur et dans ma mémoire ! » Le récit de cette rencontre et du lien qui en découle est comparable à un récit de coup de foudre, où les deux protagonistes sont pris de court par la rapidité et la force des sentiments ressentis pour l'autre :

Ta su me faire confiance des le debut et j'ai su te faire confiance aussi malgré que me faut tu temps pour avoir confiance avec toi ca etait tellement vite! J'aimerais tant passé une journée a tes cotés pouvoir te serais dans mes bras, prendre des photos, ce dire Je t'aime tapè des putains de gros delire :D Je t'aime fort & que je veux pas te perdre! Tes pas une meuf de passage mais ma Darling la Coquine. Stu tombe, Jtombe" Cette phrase est pour les faibles mais Darling si tu tombes t'inquiete pas que je te releves! Darling Je t'aime comme on ne t'a jamais aimè.¹⁵⁵

Cette déclaration d'amitié entre adolescentes emprunte des métaphores propres au lien amoureux. Melissa y exprime une attirance sensuelle, disant qu'elle aimerait « passer une journée à ses côtés » afin de pouvoir la « prendre dans ses bras », et « se dire je t'aime ». Ce faisant, elle adopte le discours d'un homme face à sa nouvelle conquête. Elle adopte un rôle d'homme amoureux, rassurant sa compagne sur son statut de femme aimée qui n'est pas « une meuf de passage », à savoir une fille que l'on délaisserait après la consommation sexuelle. La conclusion de cette déclaration rappelle les propos d'une réplique de film, ou d'une chanson d'amour : « je t'aime comme on ne t'a jamais

¹⁵⁴ La petite amie de « Tanimoto ». Voir chapitre 4, titre 4.3.3 « Le couple, un feuilleton interactif ».

¹⁵⁵ « Tu as su me faire confiance dès le début et j'ai su te faire confiance aussi, malgré qu'il me fut du temps pour avoir confiance, avec toi ça a été tellement vite ! J'aimerais tant passer une journée à tes côtés, pouvoir te serrer dans mes bras, prendre des photos, se dire « je t'aime », se taper des putains de gros délire (*émoticône qui rigole*). Je t'aime fort et je ne veux pas te perdre ! Tu n'es pas une femme de passage mais ma Darling la Coquine. "Si tu tombes, je tombe", cette phrase est pour les faibles mais Darling, t'inquiètes pas, si tu tombes, je te relève. Darling Je t'aime comme on ne t'a jamais aimée. »

aimée ».¹⁵⁶ Non seulement Melissa s'adresse-t-elle à son amie comme s'il s'agissait d'un partenaire amoureux, mais encore les mots choisis pour exprimer la nature de leur lien font référence à une répartition des rôles sexués de type complémentaire, voire machiste. Ainsi, les adolescentes s'amuse à mettre en scène des comportements de genre (Goffman, 2002) et à se projeter dans une relation amoureuse idéalisée, où l'une tient explicitement le rôle masculin. La complémentarité des rôles sexués, telle que nous l'avons définie dans le modèle de l'amour romantique adolescent, est ainsi invariablement respectée et interprétée sur un mode ludique. Nous avons affaire aux mêmes processus d'appropriation du romantisme dans les relations d'amitié entre filles que dans les relations de couples adolescents, et que dans les projections fantasmées des jeunes filles que nous avons découvertes à travers les récits de fan-fictions.

En entretien également, l'amitié entre filles s'affiche et se met en scène en jouant au petit couple. Lors de l'entretien avec les filles de la classe d'Ania (8^e A, Collège Jean Tinguely), je demande : « est-ce l'on peut aussi être parfois jalouse, si notre meilleure amie est trop avec d'autres filles ». Audrey (8^e A, Collège Jean Tinguely) regarde Emilie en écarquillant les yeux et en produisant des « hem, hem, hem ! » volontairement exagérés. Elle joue l'exaspération face à ce qu'elle considère comme une infidélité. Emilie se défend alors, en s'exclamant : « mais non ! Je ne suis presque jamais avec elle ! ». Se faisant, elle se met en position de devoir rendre des comptes sur cette prétendue infidélité, vis-à-vis d'Audrey, mais aussi vis-à-vis du reste de la classe. On comprend que c'est là une manière de faire exister le duo aux yeux de leurs camarades, de montrer qu'elles possèdent un lien d'amitié très fort et exclusif, dans le sens où il exclut tous les autres. Emilie et Audrey réalisent ici une représentation en équipe, au sens d'E. Goffman (1973), c'est-à-dire qu'elles « coopèrent » pour produire sur autrui une impression commune de ce qu'est leur amitié. Il s'agit bien ici d'un terrain d'expérimentation de l'amour, cette représentation en équipe du "couple" formé par les « meilleures amies » étant pour ses membres un moyen de définir et d'appivoiser un modèle auquel elles n'ont pas encore accès, mais auquel elles sont socialement conditionnées d'adhérer : le modèle romantique.

¹⁵⁶ Michel Sardou chante en 1976 : « je vais t'aimer comme on ne t'a jamais aimée », dans la chanson « je vais t'aimer », album « la vieille » paru chez Tréma.

5.2.3 Les amis : une famille que l'on s'est choisie

Les amis les plus proches occupent souvent la première place dans le discours des adolescents, qui les considèrent comme « les personnes qui comptent le plus » dans leur vie. En entretien, il n'est pas rare que les parents soient classés au même niveau que les amis, voir arrivent en seconde position. Ainsi Laura, Aalya et Livia (7^e C, Collège Jean Tinguely), qui n'ont pourtant que 12 ans, répondent de la manière suivante à la question « quelles sont les personnes les plus importantes pour vous ? » :

Laura : alors moi c'est Céline, ma nièce, mon père.

Aalya : moi c'est Seymour.

Livia : moi c'est ma best.

Si ces réponses n'impliquent pas que l'entrée dans l'adolescence s'accompagne fatalement d'un désengagement familial, elles impliquent pour le moins que les pairs constituent souvent des autrui significatifs qui viennent concurrencer la famille, selon des modalités et des logiques que nous allons déconstruire ici.

5.2.3.1 *Entre filles : la meilleure amie investie du rôle de Pygmalion*

Le rôle joué par la meilleure amie permet également aux adolescentes d'expérimenter des sentiments d'amour en dehors du cercle familial, et de gagner ainsi une certaine autonomie vis-à-vis de celui-ci. La meilleure amie devient ainsi la sœur que l'on s'est choisie et que l'on a su conquérir seule. « Tu es ma sœur de cœur » est une formule courante, exprimant un lien à la fois fort et librement tissé. Le rôle de la meilleure amie est en effet proche de celui d'une sœur, qui offre son soutien sans condition, ses conseils bienveillants et son oreille attentive. Une jeune fille écrit ainsi à Alba (8^e A, Collège Paul Klee) le commentaire suivant :

Just-meee, posté le vendredi 05 décembre 2008 18:56

Voilà J'voulais te remercier pour tout se que ta fais pour moi quand ca allait pas trop... mnt le seul truc qui me remonte le moral c'est quand je suis ac toi. Sérieux je me suis demander si t'aurai pas etait là Comment je serai... tu peux pas savoir comme j'ai besoin de toi... Pour moi tes une

vrai sœur sauf qu'on a pas le même sang. T'es vraiment la meilleure grande sœur !¹⁵⁷

La meilleure amie est ainsi une sorte de grande sœur idéale, puisque la relation n'est pas contrainte par les obligations familiales, mais permet toutefois de se confier et de trouver du soutien dans les difficultés rencontrées.

En introduction, nous avons formulé l'hypothèse que les pairs adolescents jouent un rôle fondamental dans la prise d'autonomie vis-à-vis de la sphère familiale, en incarnant les uns pour les autres des « autrui significatifs » choisis (Berger, Luckmann, 2008)¹⁵⁸. En choisissant sa « meilleure amie », l'adolescente désigne la personne qu'elle va investir d'un rôle de Pygmalion¹⁵⁹, c'est-à-dire en qui elle va placer des attentes de révélation de soi. Nous en avons fait la démonstration concernant l'amour romantique, qui combine les principes de la reconnaissance et de l'élection pour donner corps au mythe. Ici, nous allons montrer que les « meilleures amies » sont également investies du rôle de révélateur identitaire, dont on se sert comme tremplin pour grandir et devenir autonome. Dans l'article suivant, écrit pour Morgane (8^e B, Collège Michel Simon), sa meilleure amie exprime un besoin d'elle, pour se sentir entière et accomplie :

Morgane tu sais que tu es celle qui m'a le plus aidé quand j'en avais besoin toujours présente pour moi toujours là à l'appel, tu m'as toujours comprise même quand moi j'avais de la peine à me comprendre... on est pareil en étant opposé je t'aime plus que tout ma chérie sans toi je suis rien qu'une fille paumée sans rien... avec toi je suis tout je t'aime ma Morgane et si je pourrais je tuerais qui que ce soit pour toi <3... juste Morgane juste moi juste la même personne.¹⁶⁰

¹⁵⁷ « Voilà, je voulais te remercier pour tout ce que tu as fait pour moi quand ça n'allait pas trop... maintenant le seul truc qui me remonte le moral c'est quand je suis avec toi. Sérieux, je me suis demandée, si tu n'étais pas là, comment je serais... tu ne peux pas ça comme j'ai besoin de toi... pour moi tu es une vraie sœur sauf qu'on a pas le même sang. Tu es vraiment la meilleure grande sœur ! »

¹⁵⁸ Voir titre 1.1.

¹⁵⁹ Voir titre 1.4.2

¹⁶⁰ « Morgane tu sais que tu es celle qui m'a le plus aidée quand j'en avais besoin toujours présente pour moi toujours là à l'appel, tu m'as toujours comprise même quand moi j'avais de la peine à me comprendre... on est pareilles en étant opposées je t'aime plus que tout ma chérie sans toi je suis rien qu'une fille paumée sans rien ... avec toi je suis tout je t'aime ma Morgane et si je pouvais je tuerais qui que ce soit pour toi <3 (*émoticône cœur*) ... juste Morgane, juste moi juste la même personne. »

La meilleure amie est un double qui nous révèle à nous-mêmes : « pareilles tout en étant opposée », elle permet de faire l'expérience de soi de manière non solitaire, en étant accompagnée d'une figure bienveillante qui nous connaît mieux que nous-même : « tu m'as toujours comprise même quand moi j'avais de la peine à me comprendre. » Les deux amies forment une unité singulière et se reconnaissent l'une dans l'autre : « Juste Morgane, juste moi, juste la même personne ». Cette union leur permet, paradoxalement, de s'affranchir et de s'individualiser, puisque elle résulte d'un libre choix. Tout en étant semblables elles sont « opposées », ce qui est permis à chacune de faire valoir son identité propre. Elles se présentent et se définissent socialement l'une par rapport à l'autre, dans une sorte de relation miroir bienveillante et rassurante.

Dans cet article, on retrouve l'expression d'un besoin fondamental de l'autre pour combler un sentiment d'incomplétude : « sans toi je ne suis rien qu'une fille paumée sans rien... avec toi je suis tout ». Ce Pygmalion incarné par la meilleure amie aide ainsi l'adolescente à s'individualiser, c'est-à-dire à se percevoir en tant qu'individu autonome : « Le passage d'une identification avec sa famille à une identité plus ou moins individuelle est une phase cruciale de la croissance de tout être humain » (Elias, 1997 : 254). La meilleure amie, à l'adolescence, aide à accomplir ce délicat « passage » d'une identité encore fortement définie par l'appartenance familiale à une identité plurielle. Ce processus est à replacer dans le cadre de la réflexion menée en début d'introduction. Comment comprendre ces processus de socialisation à la lumière des notions de socialisation primaire et secondaire, que P. Berger et T. Luckmann (2008) ont repris de C. H. Mead ? La période de l'entrée dans l'adolescence correspond à une période de transition entre socialisation primaire et socialisation secondaire. En effet, on constate que les amis les plus proches sont en quelque sorte des « autrui significatifs » que l'on se serait choisis. Ainsi, les meilleures amies présentent parfois des caractéristiques extrêmement proches de l'autrui significatif premier : la mère. Certaines adolescentes associent explicitement la relation qu'elles entretiennent avec leur meilleure amie à la relation maternelle. C'est par exemple le cas d'Amélie (8^e A, Collège Jean Tinguely), qui confie lors de l'entretien entre filles : « Les meilleures amies c'est vraiment, comme si c'était un peu une mère, parce qu'on dit vraiment tout et qu'on fait vraiment confiance à la personne, on sait qu'elle va jamais se moquer et tout ça... »

Sur les blogs, un lien de type filial avec la meilleure amie est aussi souvent exprimé. Nour a réalisé un montage photo avec des photos d'elle et de sa meilleure amie. Pour accompagner le diaporama, elle a choisi une chanson qui parle de l'amour qu'une fille porte à sa mère. Elle a repris certaines phrases qu'elle a recopiées et disposées en transparence sur les photos, afin d'en souligner et de s'en réapproprier le sens : « elle fait partie de moi », « c'est celle qui m'a donné la vie », « elle est ma raison d'être », « c'est celle que j'aime », « elle est ma vie ». Ici, Nour fait explicitement référence à un sentiment de renaissance, avec la meilleure amie dans un rôle de génitrice, qui aurait donné la vie une seconde fois.

L'amitié permet d'échapper à la relation exclusive avec la mère, mais c'est une prise d'autonomie partielle, puisque parfois le même type de lien de dépendance est recréé par les adolescentes. Lors de l'entretien entre filles, Julia (9^e A, Collège Paul Klee) confie : « Moi je dirais que les amis les plus proches, c'est autant important que la famille. » Elle écrit sur son blog, à l'attention de Chiara :

Après avoir finit nos études, on vivra ensemble dans un appart à Genève,
on voyagera quand on voudra et où on voudra, rien que toi et moi.

Dans ce message, l'amitié est à nouveau définie sur un principe d'exclusion : « rien que toi et moi ». Souvent les adolescentes se projettent dans un avenir commun, rassurées par l'idée de ne pas devoir grandir toute seule, mais auprès d'une alliée fiable. Ici, le sentiment de liberté individuelle n'est possible que si l'expérience se vit à deux : « on voyagera quand on voudra et où on voudra », c'est-à-dire libres de nos choix, mais de nos choix pris ensemble. Lorsque ce futur commun n'est pas envisageable, la jeune fille peut se sentir perdue, comme si elle ne pouvait se projeter seule, en tant qu'individu totalement autonome. Amélie (8^e A, Collège Jean Tinguely) confie en entretien : « je n'essaie pas trop d'imaginer la suite parce que je sais qu'elle (*Ania*) aimerait faire un autre collègue ou comme ça, alors on va être séparées, alors j'essaie pas trop d'imaginer parce qu'après ça va me faire de la peine, alors je préfère pas. » De fait, les relations d'amitié ne sont pas soumises aux mêmes clauses que les relations familiales, et les déceptions sont fréquentes. L'exclusivité et la réciprocité ne sont pas garanties, pour le moins pas dans la durée, ce qui fait naître un fort besoin d'exprimer et de réaffirmer la permanence des sentiments, afin de se rassurer et de rassurer l'autre. Si les relations

d'amitié féminine respectent le même modèle romantique que les relations amoureuses, elles peuvent de la même manière être la source de lourdes déceptions. Les déclarations d'amitié ne reçoivent pas toujours l'accueil escompté. L'amie en question peut ne pas être, ou ne plus être, dans les mêmes dispositions ou ne pas être, ou ne plus être, en phase avec un rapport exclusif. Par exemple, l'adolescente que Nour compare à sa mère recevra assez mal la métaphore, percevant peut-être cette démonstration d'affection comme excessive. Pour toute réponse, elle lui postera le commentaire suivant :

lil-lena Posté le lundi 02 juin 2008 16:37

tr0 m0che... Mais merci p0ur lintention...

5.2.3.2 Entre garçons : se reconnaître par le partage d'un territoire

Davantage qu'entre filles, l'amitié entre garçons est une question de territoires, réels ou symboliques. Certaines alliances sont impossibles et les regroupements se font par affinités d'appartenances : à une classe, à un quartier, à une ville, à un pays, à un style musical et vestimentaire. Il existe ainsi une corrélation entre les processus d'expression du lien d'amitié masculin et les processus d'expression d'une appartenance identitaire commune et construite autour du partage d'un territoire (Wythe, 1943 ; Lepoutre, 1997 ; Rinaudo, 1999 ; Sauvadet, 2006). Cette identification collective s'effectue selon des schémas distincts en fonction de l'origine sociale des adolescents, mais la logique qui les sous-tend est propre aux garçons, toute classe sociale confondue. Nous allons voir comment les adolescents masculins se témoignent leur attachement et leur amitié, puis nous verrons ce qui les distingue et ce qui les rapproche en fonction de leur origine sociale.¹⁶¹

Sur les blogs, les garçons se disent facilement « je t'aime » entre eux, contrairement aux rapports de face-à-face. Ainsi, Michael (8^e B, Collège Michel Simon) poste-t-il le commentaire suivant sur le blog de son camarade de classe Ali :

¹⁶¹ A noter que de telles nuances ne sont pas observables dans les relations d'amitiés mixtes et entre filles, qui suivent les mêmes logiques chez les filles d'avocats et chez les filles de maçons. Julia (9^e A, Collège Paul Klee), dont les parents sont tous deux des musiciens classiques professionnels, éclate en sanglots lors du voyage d'études, parce que ses sentiments pour sa meilleure amie la submergent. De manière générale, il n'y a pas de distinction de classe dans la manière dont les filles investissent les liens d'amitié romantique.

M-Micha-M, Posté le mardi 04 novembre 2008 11:23

Ahaha El fucher Cava Trankil olala Mon pote je t aime lol aller bye ++ (K
ELLE PLAYBOY) Aha.¹⁶²

Dans leur grande majorité, les commentaires postés entre garçons visent à réaffirmer le lien d'amitié en faisant référence aux moments passés ensemble, souvent aux pitreries partagées en classe et autres « délires » qui fondent l'amitié masculine. Toujours sur le blog d'Ali, Michael ajoute :

M-Micha-M, Posté le samedi 08 novembre 2008 10:59

Wesh Cousiin Trankil ou koi Trop De Connerie Esemble En classe Sisi tkt
Aha Aller a + Ma poule.¹⁶³

Le fait d'appeler son camarade « cousin » est une manière de s'apparenter à l'autre et d'affirmer une appartenance commune. Michael fait référence aux « conneries » faites « ensemble en classe » et indique ainsi qu'ils sont dans la même classe, ce qui participe à les souder. Les garçons en effet, beaucoup plus que les filles, font exister dans leurs discours, comme dans leurs écrits en ligne, des frontières entre un « nous » et un « eux » organisées autour du partage d'un territoire symbolique. La classe d'école est très souvent revendiquée comme possédant une identité propre : « la classe des oufs¹⁶⁴ », « 907 tu peux pas test », « représente la 802 ». Sur un mode de rivalité, les garçons se positionnent ainsi comme des représentants de leur classe, de leur établissement scolaire, de leur quartier, dont ils sont chargés de défendre la « réputation ». C'est la délimitation de ces catégories d'appartenance commune qui constitue le fondement de leur sentiment de fraternité et de leur complicité, comme en témoigne la conclusion du commentaire de Michael : « ma poule ». Cette familiarité n'est en effet possible que dans le cadre d'une amitié forte et basée sur un sentiment d'être en quelque sorte de la même famille, ou « mifa » qui en est la version en verlan couramment utilisée sur les blogs.

Dans les discours des élèves des classes populaires, ce sentiment d'appartenance commune est souvent organisé autour du quartier de résidence : « quand tu habites

¹⁶² « Ah ah ah el fucker (*le "baiseur"*) ça va tranquille oh là là mon pote je t'aime, mort de rire, allez bye bye à plus (quel play-boy) ha ha. »

¹⁶³ « Salut cousin tranquille ou quoi ? trop de conneries ensemble en classe, si si, t'inquiète, ah ah, allez, à plus ma poule. »

¹⁶⁴ « fous ».

dans un quartier, logiquement tu le représentes » affirme Samir (8^e B, Collège Michel Simon) lors de l'entretien mixte. « On veut imiter nos grands-frères » ajoute Michael, ce qui permet de comprendre comment inscription territoriale et inscription familiale sont liées. « Nous on est les juniors 2 » précise-t-il encore, afin d'expliciter la hiérarchie formelle qui fait exister chaque groupes de garçons au sein du quartier, en fonction de l'âge de ses membres. Les sociologues qui ont étudié les sociabilités des jeunes des cités en France ont traité en profondeur ces processus masculins d'appropriation identitaire autour d'une forme de territorialité. C. Rinaudo parle d'un « territoire du chez-soi » qu'il s'agit de « défendre » (1999 : 147) et D. Lepoutre a également démontré que les jeunes des cités partagent « une perception du quartier comme d'un territoire » (1997 : 42). Il est par conséquent intéressant de relever que les adolescents populaires de notre corpus, bien que ne vivant pas à proprement parler dans des cités périphériques, se sont réappropriés cette manière de se constituer en « communauté territoriale » (Rinaudo, 1999 : 149) autour des signes distinctifs que constituent, par exemple, les codes postaux des différents quartiers genevois.

Ce type d'affiliation n'existe pas au sein des amitiés masculines des classes plus bourgeoises. Néanmoins, la manière de se reconnaître et de manifester son attachement entre pairs masculins s'effectue également par le biais du partage d'un territoire, mais plus symbolique que réel. Ce territoire symbolique prend la forme d'un style musical et vestimentaire, s'exprime par le partage d'activités, qu'elles soient sportives, culturelles ou simplement ludiques. D. Pasquier parle d'une « ambiance de croisade » (2005 : 71) pour qualifier ce besoin de s'affilier à un genre musical très spécifique, qu'il s'agit de défendre impérativement comme le meilleur. Or, il me semble que ce type de processus est beaucoup plus masculin que féminin. Les garçons ont besoin de trouver une source d'identification commune qui est en quelque sorte « extérieure » à eux, en ce sens qu'elle est davantage tournée vers le « faire ensemble », comme le « aimer ensemble », que dans l'identification à un « être commun ». Là où les filles font état d'une sorte de communion des âmes, les garçons créent du lien social en étant davantage dans le partage de goûts et d'activités que dans le partage du ressentir. Par exemple, Gaël (7^e A, Collège Michel Simon) poste à un camarade rencontré dans une colonie de vacances le commentaire suivant :

T est vrmt un gas trop cool on se marre trop ensemble c etai trop cool la colo auto defense lo0l tlm marrant t est comme un grand frere pour moi j espere que tu vien l'anné prochaine psk on se mare trop ensemble tou les tripes qu on a eu toi et Robin trop exelent faut qu on se voille plus souvent t'est trop lo0l
A +++ fero.¹⁶⁵

L'expression du lien d'amitié masculin passe ainsi par l'expression des bons moments passés ensemble, toujours un registre humoristique, et s'accompagne souvent d'une inscription dans un territoire partagé, que ce soit pour une longue ou pour une courte période. Dans cet article, on constate que la comparaison du lien d'amitié à un lien de type fraternel apparaît à deux reprises : « tu es comme un grand-frère pour moi », « à plus fréro ». Les garçons, au même titre que les filles, font exister des liens familiaux entre amis, afin de se créer un capital social basé sur les liens forts, c'est-à-dire des liens personnalisés, inscrits dans le temps et engagés publiquement. Ces liens d'amitié où l'autre devient « comme un grand-frère » permet d'expérimenter le lien social dans un contexte que l'on aimerait bienveillant et rassurant. Peut-on cependant en conclure que les amitiés masculines peuvent être qualifiées de romantiques ?

L'amitié masculine ne peut être qualifiée de romantique, selon le modèle dessiné ici, car elle ne sert pas de terrain d'expérimentation de la relation amoureuse. Les garçons ne jouent pas au couple entre eux, et ne se mettent pas en scène dans des rôles sexués. Du moins, ce type de représentation en équipe (Goffman, 1973) est rare entre garçons, et n'a été repérée que dans le cas d'adolescents très jeunes, entre 12 et 13 ans, d'origine socioculturelle privilégiée. Force est de constater qu'assez tôt, les garçons sont rattrapés par les impératifs de virilité et contraints d'exprimer leurs sentiments amicaux envers les membres de leur sexe de manière pondérée. L'injonction à l'hétérosexualité les oblige à mettre à distance tout type de manifestation d'affection susceptible d'être apparentée à un sentiment amoureux. De plus, comme nous avons eu l'occasion de l'évoquer de façon récurrente, les garçons ne sont pas sujets à la même éducation sentimentale que les filles. Ils sont moins « préparés » (Giddens, 2004 : 65) que ces

¹⁶⁵ « Tu es vraiment un gars trop cool, on se marre trop ensemble, c'était trop cool la colonie, auto-défense mort de rire, tellement marrant, tu es comme un grand-frère pour moi, j'espère que tu viendras l'année prochaine, parce qu'on se marre trop ensemble, tous les tripes qu'on a eu, toi et Robin, trop excellent faut qu'on se voie plus souvent tu es trop drôle. A plus fréro. »

dernières à se projeter dans la vie de couple et à répondre aux attentes que celle-ci implique.

Les garçons sont à la recherche de modèles, de « grand-frères » à admirer et à imiter, mais ce processus est distinct de la quête de soi initiée par les filles dans la manière dont elles investissent leurs liens d'amitié. Ils ne jouent pas un rôle de Pygmalion entre eux, en ce sens qu'ils n'attendent pas de leur meilleur ami qu'il les révèle à eux-mêmes. Les amitiés masculines sont vécues sur un registre plus privé que les amitiés féminines. Si la camaraderie se met volontiers en scène, comme décrit au chapitre 4, le contenu intime de la relation d'amitié est réellement vécu sur un registre secret, qui ne fait l'objet d'aucune représentation (Goffman, 1973) et auquel notre dispositif sociologique n'a par conséquent pas accès.

5.3 Conclusion du chapitre 5

Que pouvons-nous conclure de ce modèle romantique adolescent ? En quoi apparaît-il comme nouveau dans les modes de sociabilité adolescente ? Le premier constat qui peut être fait est que les adolescents investissent davantage dans la qualité des liens tissés entre eux que dans la quantité. Evidemment, il est préférable d'avoir beaucoup d'amis que très peu, mais la question essentielle est d'abord de savoir si ces amis sont de « vrais » amis, sur lesquels il est possible de compter et en qui ils peuvent placer leur confiance, c'est-à-dire qui ne vont pas les « quitter » pour d'autres amis. En effet, les amis qui ont de nouvelles fréquentations menacent le statut de l'adolescent, fortement tributaire de son capital social de liens forts.

Nous avons vu que la gestion des liens forts entre adolescent se caractérise par une corrélation entre le partage d'une forme d'intimité et un sentiment de fraternité. L'ami est comme un frère, l'amie est comme une sœur. Dès lors, on pourrait s'interroger sur les conséquences sociologiques de tels amalgames. En poursuivant notre lecture de R. Sennett, nous sommes amenés à penser que ces rapports possèdent un côté « destructeur », consécutif aux mécanismes d'exclusion qui leur sont liés : « L'autre

forme d'incivilité concerne la perversion de la fraternité dans l'expérience communautaire moderne. Plus la communauté formée par une personnalité collective est limitée, plus l'expérience des sentiments fraternels devient destructrice. Les étrangers, les marginaux, les *outsiders* doivent être rejetés ; les traits personnels de la communauté deviennent de plus en plus exclusifs ; l'acte même de partager renvoie de plus en plus à des opérations d'exclusion ou, à l'inverse, d'inclusion. L'abandon de tout sentiment de classe, la culture de nouvelles images collectives basées sur l'ethnicité, le quartier, la région, etc., montrent bien le rétrécissement de ce type de lien fraternel. La fraternité n'est plus que l'union d'un groupe sélectif qui rejette tous ceux qui ne font pas partie de lui » (1979 : 203).

En effet, la quête d'absolu que nous avons retrouvée à toutes les étapes de la formation, de l'expression et de la valorisation des liens sociaux entre pairs, est indissociable d'une quête d'exclusivité de ces mêmes liens. Les sites de réseaux sociaux tels que les blogs ont pour effet d'exacerber des logiques qui les préexistaient, en offrant des supports d'expression publics et participatifs du lien social entre pairs. S'il n'est pas nouveau que les adolescents se montrent romantiques entre eux, les blogs viennent modifier les modes de gestion des sphères d'expression publiques et privées. Ainsi, lorsque H. Lagrange écrivait, en 1999 : « La vie de type semi-communautaire du lycée entre en conflit avec la forte valorisation de l'intimité » (194), il faisait référence au même type de problématique exposée ici, mais qui s'est complexifiée avec l'avènement des sites de réseaux sociaux, depuis que la « vie semi-communautaire » de l'école se prolonge sur les sites de réseaux sociaux, ayant pour conséquence de renforcer encore ce « conflit » entre gestion de la sociabilité et gestion de l'intimité. Il existe aujourd'hui une nouvelle donne dans la manière d'être en couple et de vivre ses amitiés, inhérente à la nécessité de scénariser les liens forts entre pairs et de rendre ce scénario accessible à tous. « Si l'on affiche ses sentiments dans la société close du lycée, on donne prise à des racontars » révélait également H. Lagrange (1999 : 195). Or aujourd'hui, « donner prise à des racontars » semble être une étape fondamentale de la mise en couple comme de la « mise en amitié », parce que rendre un sentiment public est devenu une manière conventionnelle d'apporter la preuve du lien qui unit les adolescents les uns aux autres.

Enfin, pour conclure cette dernière partie d'analyse des modes de socialisation entre pairs adolescents consacrée au romantisme, il nous faut émettre un regret : celui de

n'avoir pu investir de manière plus complète les amitiés masculines. Pour parfaire ce modèle, il aurait fallu pouvoir effectuer des entretiens individuels avec des garçons, voire avec deux meilleurs amis. En effet, les entretiens entre élèves de même sexe se sont révélés être, dans ce contexte, des déclencheurs de la parole féminine, et des inhibiteurs de la parole masculine.

Chapitre 6 : Conclusion générale

6.1 Une socialisation horizontale différentielle

Dès sa venue au monde, le petit enfant est socialisé de façon sexuée par son entourage familial (Lemel, Roulet, 1999 ; Darmon, 2007 ; Dafflon Nouvelle, 2006 ; Baudalet, Establet, 2007). Lorsqu'il devient un élève, cette socialisation différentielle se poursuit dans l'enceinte scolaire (Duru-Bellat, 1989, 2008 ; Mosconi, 2004). Puis, au moment de l'entrée dans l'adolescence, lorsque les « autres significatifs » (Berger, Luckman, 2008) sont incarnés de façon toujours plus prégnante par les pairs, les processus de socialisation horizontale perpétuent des schémas très distincts du point de vue du genre (Eder, Colleen Evans, Parker, 1995). Le degré de prestige social d'un adolescent étant fonction de sa capacité à être en lien avec ses pairs - en particulier ceux appartenant à l'autre catégorie sexuelle - et de sa capacité à valoriser socialement ces liens mixtes, la représentation de l'amour et de l'amitié devient l'enjeu principal de la reconnaissance sociale. Ces deux types de liens, que nous avons définis comme des liens forts, vont être au centre de processus de socialisation horizontale différentielle. En effet, la capacité à reproduire, mais aussi à réinventer, des rôles féminins et masculins va de pair avec celle d'assumer une identité mature. Devenir adolescent, c'est savoir se comporter comme le membre d'un couple, que cela soit activé dans le cadre d'une relation d'amitié mixte ou dans le cadre d'une relation amoureuse.

Nous avons vu combien le modèle romantique proposé par la saga « Twilight » est construit sur une représentation des rôles sexués comme étant fondamentalement complémentaires. L'homme et la femme y sont dépeints comme deux entités dépendantes l'une de l'autre, indissociables mais remplissant des fonctions essentiellement distinctes. L'homme ne saurait se passer de la femme et réciproquement, la femme de l'homme. Nous avons vu ensuite comment ce modèle était interprété par les adolescentes auteures de fan-fictions, qui réalisent un travail d'appropriation identitaire en se projetant elles-mêmes au centre de la trame,

choisissant les éléments narratifs à reproduire ou au contraire à modifier. En l'occurrence, si les héroïnes ainsi fantasmées sont des êtres jouant un rôle actif dans le choix du partenaire amoureux et assumant des désirs sexuels, il n'empêche qu'elles reproduisent fidèlement l'idée de complémentarité fondamentale entre l'homme et la femme. Selon cette perspective, chaque membre d'un couple est "naturellement" prédisposé à combler la vie de l'autre d'une certaine manière. L'homme en protégeant la femme et en lui révélant le potentiel identitaire qu'elle cache par trop de pudeur ; La femme en révélant à l'homme sa part d'"humanité" et en lui permettant d'être lui-même. Cette logique suppose donc que l'homme révèle la femme socialement, c'est-à-dire lui offre une existence sociale et publique, alors que la femme donne à l'homme la possibilité d'accéder à une sphère privée bienveillante et chaleureuse. Nous sommes donc encore très proches du modèle romantique tel qu'il a constitué, pour les femmes, un carcan visant à les restreindre au domaine du privé et à les maintenir à distance de la vie publique : « Il serait difficile de nier que les idées ayant trait à l'amour romantique contribuèrent à la position de dépendance de la femme au sein du foyer et à sa relative séparation vis-à-vis du monde extérieur » (Giddens, 2004 : 59). Aussi, l'amour romantique s'accompagne de l'idée que « c'est aux femmes que revint en priorité de s'occuper du domaine de l'amour » (*ibidem*). Force est de constater que cette phrase, écrite par A. Giddens dans le but de décrire un modèle vieux de deux siècles, est toujours d'actualité.

Par conséquent, et ce résultat est présent en filigrane tout au long de ce travail, ce sont les filles qui jouent, dès les premières relations amoureuses, le rôle de "gardiennes du couple". Elles sont publiquement et socialement responsables du couple, c'est-à-dire chargées de son maintien et de son bon fonctionnement. Premièrement, les filles sont presque toujours les premières à officialiser son existence, en postant sur Internet une photo témoignant de sa formation et en rédigeant une déclaration d'amour publique. En règle générale, les garçons ne suivent ce mouvement que dans un second temps. Par ailleurs, et nous avons eu l'occasion de le constater au fil de notre analyse, ce sont le plus souvent les filles qui sont tenues responsables de la rupture amoureuse.¹⁶⁶ Soit parce qu'elles ont joué, aux yeux de leurs pairs, un rôle de "tentatrice" vis-à-vis d'un garçon déjà « pris », soit parce qu'elles ont trahi la confiance de leur propre petit copain. Les

¹⁶⁶ Voir chapitre 4, titre 4.2.3, « Ne pas être "coincée" ».

adolescentes entretiennent ce mécanisme autant voire davantage que les garçons, puisque les accusations visant à désigner socialement des filles sont le plus souvent le résultat de processus d'interactions féminins, ou mixtes.¹⁶⁷

De plus, les garçons étant moins socialisés à satisfaire aux impératifs du couple¹⁶⁸, ils sont moins concernés par la mise en place de routines liées à ces impératifs. Les filles "jouent" à la quête de soi dans l'autre, car c'est une manière de se préparer à leur futur statut de partenaire conjugal. Le couple est par conséquent, encore aujourd'hui, largement une affaire considérée comme féminine et le modèle romantique semble vouloir continuer à maintenir les jeunes filles dans des préoccupations d'ordre privé et intime, alors que les garçons sont davantage encouragés à se préparer à un destin plus individualisé et tourné vers la sphère publique (Badinter, 2003 ; Chaponnière, Chaponnière, 2006).

Ces constats étant faits, il nous faut revenir sur la nouveauté sociale que représente l'expression de la sentimentalité masculine sur Internet. Nous avons pu constater que le modèle romantique n'est pas uniquement reproduit mais fait l'objet d'un travail d'adaptation de la part des adolescents. L'expression publique de leurs sentiments par les garçons est devenu une injonction sociale et une nécessaire preuve de maturité. Un garçon ne peut se contenter d'exprimer sa tendresse dans l'intimité mais se doit d'afficher et d'assumer publiquement son attachement affectif, que ce soit dans le cadre d'une relation d'amour, d'amitié mixte et même d'amitié masculine.¹⁶⁹ Toutefois, ces déclarations publiques sont encore confinées à la sphère des interactions médiatisées, c'est-à-dire aux réseaux sociaux sur Internet.¹⁷⁰ Il y a donc un double registre de négociation qui s'impose aux garçons adolescents : sentimental sur Internet et distant dans l'entre-soi physique, en particulier dans l'entre-soi masculin.

Très tôt dans leur parcours amoureux, les garçons comme les filles sont soumis à un jugement social sur leur vie de couple. Ceux qui sont capables de faire valoir un capital

¹⁶⁷ Voir chapitre 4, titre 4.2.2, « Ne pas "faire sa pute" ».

¹⁶⁸ Voir chapitre 4, titre 4.3.4, « Le couple, un phénomène idolâtre » et chapitre 5, titre 5.2.3, « Les amis : une famille que l'on s'est choisie ».

¹⁶⁹ Voir chapitre 2, titre 2.3.2.2, « La présentation de soi passe par l'expression des liens », chapitre 5, titre 5.1.1, « Entre adolescents : la quête de soi par le lien amoureux » et titre 5.1.4, « L'amour romantique et l'injonction à exprimer publiquement ses sentiments ».

¹⁷⁰ Voir chapitre 5, titre 5.2.3.2, « Entre garçons : se reconnaître par le partage d'un territoire ».

social constitué de liens forts acquièrent un statut social prestigieux. Ce résultat est propre à notre époque et concorde avec l'avènement des sites de réseaux sociaux. Or, si ces outils de communication connaissent aujourd'hui un tel succès, c'est bien parce que l'usage qu'ils proposent correspond à des logiques sociales actuelles. Avant de développer cette réflexion, revenons sur le système social qui se dégage de nos résultats.

6.2 Une réalité sociale imposée par une élite agissante

Il y a différentes modalités de participation à la sociabilité adolescente, et par conséquent aux processus de socialisation entre pairs. En effet, c'est étant sociable, c'est-à-dire capable d'être en lien avec ses pairs, que l'adolescent trouve le chemin d'une autonomie « relationnelle ».¹⁷¹ Il se réfère et se confronte à d'autres normes, conventions et représentations que celles en vigueur chez lui ou face à ses professeurs.

De ce point de vue, la configuration sociale des six classes d'école investiguées est étonnement similaire. Chacune se partage en deux groupes informels, composés pour moitié par les élèves qui participent à la sociabilité de la classe et pour moitié par ceux qui n'y participent qu'indirectement, c'est-à-dire qui n'ont pas de pouvoir de décision en son sein.

Ces groupes comprennent un nombre d'élèves presque identique, ce qui nous mène à la conclusion suivante : dans une classe d'école, environ la moitié des élèves participe activement aux processus d'attribution du prestige et de légitimation du statut de leader, aux processus de désignation sociale et d'exclusion qui s'ensuivent et à la gestion collective du lien sociale entre pairs. Parmi les "participants" se trouve une élite, formée par les adolescents qui peuvent faire valoir un capital social constitué de liens forts et de liens mixtes. Grâce à ces ressources, rares, ils sont choisis et désignés comme des modèles et des leaders, au sens où nous l'avons défini.¹⁷² Gravitent autour de cette élite les adolescents qui les admirent et leurs reconnaissent un statut social prestigieux. Ces

¹⁷¹ Voir introduction, titre 1.4, « Comment s'acquiert l'autonomie ? ».

¹⁷² Voir chapitre 3, titre 3.1, « Popularité, leadership et rapports de domination ».

différents niveaux de participation à la sociabilité scolaire font écho à différentes stratégies d'inscription dans des communautés de pairs.

Avec l'avènement des blogs et des sites de réseaux sociaux, on a vu se constituer un nouveau type de communauté, appelée « communauté imaginée » par D. Boyd (2007 ; 2008 ; 2010) en référence à la « communauté politique imaginée » conceptualisée par B. Anderson (2002). Selon cette perspective, la communauté est formée par des individus qui ne se connaissent pas et ne se rencontreront jamais, mais partagent pourtant un sentiment d'appartenance identitaire commune : « Elle est *imaginaire (imagined)* parce que même les membres de la plus petite des nations ne connaîtront jamais la plupart de leurs concitoyens : jamais ils ne les croiseront ni n'entendront parler d'eux, bien que dans l'esprit de chacun vive l'image de leur communion » (Anderson, 2002 : 19). De la même manière, les adolescents qui rédigent des articles sur leurs blogs ne peuvent savoir précisément qui les lira ou ne les lira pas, qui réagira en postant un commentaire ou non, mais ils ont pourtant en tête un certain type de destinataires, auxquels ils s'adressent explicitement. Ce public des pairs peut être qualifié de communautaire, en ce sens que les rapports ainsi créés sont fondés sur « le partage de sentiments » (Sennett, 1979 : 233) et sur la recherche de la « communion » dont parle B. Anderson (*opus citatum*), c'est-à-dire sur l'impression que ces sentiments partagés sont communs.

Comme nous l'avons démontré, les adolescents sont sans cesse en train de créer et d'entretenir les délimitations entre un « nous » et un « eux » constitutifs de la sociabilité qu'ils expérimentent. « La communauté imaginée » par l'intermédiaire de l'usage des blogs rejoint ainsi celle qu'ils font exister dans l'enceinte de l'école : c'est le « nous » qui incarne tous ceux qui partagent le même type de liens et le même type de sentiments. L'inclusion dans la communauté des pairs a pour fonction de valider le partage d'une compétence relationnelle, sociale et sentimentale. Même si l'adolescent ne connaît ni ne visualise chaque membre de la communauté ainsi projetée, il leur attribue une expérience sociale et individuelle du lien fort similaire à la sienne, puisque tous manifestent les mêmes preuves d'attachement dont lui-même est l'auteur pour ses propres amis. Celle qui se considère trahie par son petit copain ou par sa meilleure amie, et qui est capable de formuler publiquement cette déception, rejoint ainsi la communauté des pairs, qui transcende les frontières scolaires, régionales et nationales. Tous ceux qui peuvent se positionner comme des experts du lien social entre pairs en

font partie.¹⁷³ Par conséquent, ces délimitations entre un "eux" et un "nous" sont fonction de l'expérience du lien social fort que l'on peut faire valoir ou non. Ceux qui sont socialement isolés sont exclus de la communauté des pairs, puisque le partage de l'intimité n'est avec eux ni envisageable ni envisagé.

Cependant, la socialisation horizontale peut se réaliser par l'affiliation à d'autres communautés que scolaires, comme par exemple la communauté footballistique ou celle des jeux virtuels en ligne. L'adolescent qui est socialement « invisible » dans sa classe et n'y développe aucun lien, - ou uniquement des liens en binôme ne donnant pas accès à la scène de sociabilité plus large -, mais qui communique et collabore avec des camarades de jeux en ligne, avec lesquels il discute tous les soirs, puis retrouve une fois par mois physiquement, fait bel et bien partie d'une communauté de pairs. Cette communauté virtuelle est construite hors sphère scolaire, ou du moins lui est physiquement indépendante. Cependant, si la sphère scolaire n'est pas le seul lieu de la socialisation entre pairs, nous avons toutefois démontré que celle-ci constitue un système social fort et contraignant, auquel aucun adolescent entre 12 et 15 ans n'échappe, puisque tous sont scolarisés. L'adolescent qui serait fortement impliqué dans la communauté des jeux virtuels en ligne ne pourrait mobiliser cette expérience-ci de la sociabilité pour se positionner favorablement dans l'espace relationnel scolaire. Cela ne saurait constituer une preuve de maturité et d'autonomie suffisante aux yeux de ses camarades d'école.

Le même constat peut être fait en ce qui concerne les auteures de fan-fictions. Les modes d'appropriation identitaire du modèle médiatique proposé par "Twilight" ont été analysés à travers le travail de coopération narrative inspirée de la saga.¹⁷⁴ Nous avons montré les corrélations existant entre ces récits et les déclarations d'amour et d'amitié effectuées entre adolescents étant physiquement en lien les uns avec les autres. Ensemble, récits de fan-fictions, articles de blog et extraits d'entretiens convergent vers un même modèle, que nous avons appelé : « Le modèle romantique adolescent ». Or, « la communauté de fans » (Pasquier, 1999) à laquelle s'affilient les auteures de fan-fictions - au même titre que les membres la communauté de jeux virtuels précités -, n'est pas

¹⁷³ Comme nous l'avons vu au chapitre 3, titre 3.4.1.1, « La présentation de soi comme expert de la relation amoureuse », le fait d'avoir été trompé par son partenaire peut être un gage de prestige, car c'est là une preuve d'expérience du lien amoureux.

¹⁷⁴ Voir chapitre 5, titre 5.1.3, « Analyse des processus d'appropriation du modèle "Twilight" : les fan-fictions ».

forcément liée à l'entourage scolaire. Elle constitue au contraire une scène "neutre" qui permet parfois de dépasser les frustrations liées à la vie "réelle". Pourtant, cette scène de socialisation virtuelle ne préserve pas de la scène de socialisation scolaire. Ces adolescentes sont tout de même des élèves et sont donc contraintes de se situer au sein de la communauté scolaire.

Nos résultats montrent que la réalité sociale déconstruite au fil de ce travail est également réelle et objective pour ceux qui n'y participent pas directement. En effet, nous avons vu comment le rôle du leader est exercé par la mise en place de rapports de domination symbolique, du fait qu'il impose à tous son point de vue et son expérience comme étant légitimes.¹⁷⁵ Les élèves que nous avons qualifiés d'« invisibles » dans l'espace relationnel de la classe ne contestent jamais ouvertement les propos des leaders, que ce soit en entretien, lors des activités de loisirs ou sur les blogs. Par conséquent, il ne constituent pas de contre-pouvoir et ne proposent pas une réalité sociale autre que celle que nous avons observée et mise à jour. En revanche, ils subissent ce que ce système social produit et implique, à savoir les logiques d'acquisition du prestige social, les processus d'exclusion, la gestion collective du lien entre pairs et le contrôle social y étant lié. En effet, la réalité objective¹⁷⁶ qu'ils expérimentent à l'école est celle d'une sociabilité centrée sur les liens forts, c'est-à-dire personnalisés, inscrits dans le temps et engagés publiquement. Les liens que ces adolescents entretiennent avec leurs pairs ne pourront pas être mobilisés comme des vecteurs de prestige s'ils ne satisfont pas à ces trois critères. Ils ne seront pas reconnus et validés par le public des pairs sur les scènes sociales de l'école et des réseaux sociaux en ligne. Par ailleurs, il est difficile d'échapper à cette réalité objective, puisque tout lien social entre pairs va immédiatement faire l'objet d'une prise en charge collective. Deux cas de figures font exception. Premièrement, le lien vécu dans la plus grande discrétion, voir dans le secret, ce qui implique que les protagonistes abandonnent toute velléité de reconnaissance sociale consécutive à ce lien. Deuxièmement, le lien tissé entre individus qui jouissent d'un statut social peu élevé, suscitant peu de convoitise et auquel il n'y a pas d'enjeu social à se mêler. Ce type de lien est alors prédisposé à ne pas participer aux logiques

¹⁷⁵ Voir chapitre 3, titre 3.1, « Popularité, leadership et rapports de domination » et titre 3.3.2, « Le leader comme porte-parole légitime de la classe ».

¹⁷⁶ Voir introduction, titres 1.1, « Un nouveau regard sur la socialisation adolescente » et 1.6, « Une approche sociologique résolument processuelle ».

collectives d'exposition et de valorisation de soi par l'intermédiaire du capital de liens forts.

Les adolescents qui forment l'élite agissante, ainsi que ceux qui leur gravitent autour, ont le pouvoir de définir les situations (Goffman, 1973) et d'imposer ces définitions aux autres. Par conséquent, il a paru important de commencer par expliquer comment l'élite devient élite, à savoir la manière dont elle parvient à négocier entre pairs l'acquisition d'un haut prestige social, avant de déconstruire les logiques de régulation sociale activées par cette élite et relayées par le public des pairs, présent à tous les niveaux de la mise en relation adolescente. Enfin, les modes d'appropriation, individuels et collectifs, de ces mécanismes sociologiques ont achevé de dessiner les contours de la réalité sociale adolescente actuelle, que l'on peut résumer comme suit : Les liens forts entre adolescents sont à l'origine d'un système hiérarchique organisé autour d'une logique sociale profondément exclusive, dont les principales ressources sont les liens d'amour et d'amitié. Les processus de socialisation entre adolescents participent à leur construction identitaire par la confrontation que chaque individu expérimente en étant en lien avec ses pairs.

6.3 La socialisation adolescente : s'ouvrir aux autres et se contrôler mutuellement

Que faut-il conclure de ces résultats, en termes de socialisation ? Les adolescents révèlent un besoin de confrontation avec leurs pairs, comme ils le font face aux autres instances de socialisation, que ce soit la famille ou l'école. En face-à-face comme sur Internet, ils expriment leurs sentiments de manière souvent virulente et intransigeante. Aucune concession n'est faite dans la quête d'absolu qui est entreprise par l'intermédiaire des liens forts tissés entre pairs. Ce besoin de confrontation nourrit le processus de construction identitaire, puisqu'il permet de faire l'expérience de soi dans un contexte qui est encore ludique, déconnecté de toute implication sur le long terme. Nous l'avons abordé au chapitre 5, l'amitié mixte comme la relation amoureuse servent

de terrains d'exploration¹⁷⁷ de ce que l'on sera plus tard, lorsque la parenthèse adolescente¹⁷⁸ sera refermée.

Qu'en est-il alors de ceux qui ne participent pas à ces processus ? Sont-ils en quelque sorte "préservés" d'un système finalement autoritaire et contraignant ? Notre hypothèse est que cet apprentissage est un passage obligé de la conquête de l'autonomie et doit s'effectuer tôt ou tard. Le besoin de développer une intimité, éprouvée dans la relation à autrui mais aussi portée et assumée publiquement, fait partie du processus de la socialisation adolescente. L'école n'étant pas l'unique lieu où elle se met en place, il faut insister sur le fait que tous les adolescents qui n'apparaissent pas dans notre analyse ne sont pas les "laissés pour compte" de la socialisation horizontale. En revanche, nous pensons qu'un adolescent isolé socialement, c'est-à-dire qui ne développe aucun lien fort avec ses pairs dans aucun contexte social, construit difficilement une identité autonome et individualisée. Cette conclusion rejoint les propos tenus par N. Elias dans « Les logiques de l'exclusion », lorsqu'il dresse un bilan des processus de construction identitaire au sein d'un groupe : « L'identité collective, partant de la fierté du groupe et ses prétentions charismatiques, contribue à façonner son identité individuelle dans son expérience de soi comme dans celle des autres. Aucun individu ne grandit sans que son identité personnelle s'ancre dans l'identification à un ou plusieurs groupes (...), sans une connaissance des termes élogieux ou médisants, des potins louangeurs ou des ragots dépréciatifs, de la supériorité et de l'infériorité collectives qui vont de pair (1997 : 194) ». Dans le cadre de notre recherche, « le groupe » peut déjà être représenté par un couple d'amis ou de partenaires amoureux.

Si le besoin d'échange est au cœur des processus de construction identitaires adolescents, nous pouvons néanmoins procéder à une certaine critique des modes selon lesquels il est satisfait, entre désirs d'ouverture et outils de contrôle social. En effet, « la participation à la supériorité d'un groupe et son charisme collectif » comprend toujours un revers de la médaille, puisque cette participation représente « la récompense de la soumission aux normes spécifiques de ce groupe » (*ibidem* : 38).

¹⁷⁷ C. F titre 5.2.2, « L'amitié comme terrain d'exploration ludique de la relation de couple ».

¹⁷⁸ Voir introduction, titre 1.2.2, « Le statut d'adolescent comme parenthèse sociale ».

Ce qui crée un sentiment d'appartenance commune entre individus et leur permet de se situer les uns vis-à-vis des autres est le partage d'une forme d'intimité, selon des mécanismes démontrés aux chapitres 4 et 5. Or, la logique collective et participative qui organise la sociabilité adolescente entraîne le mécanisme suivant : la valeur que représente l'intimité entre individus devient une injonction et non un espace de liberté. De cette injonction découle un phénomène de surveillance entre pairs, puisque le capital social d'un adolescent dépend de la "bonne conduite" de ses amis comme de ses partenaires amoureux, c'est-à-dire de leur capacité à respecter les normes régissant les liens forts, notamment celles découlant de la logique de l'exclusivité¹⁷⁹. A partir de là, contrôler les activités relationnelles de son entourage devient une pratique admise et conventionnelle, voir une preuve d'attachement¹⁸⁰.

A la suite de R. Sennett, on peut se questionner sur l'aspect contradictoire de ces mécanismes : « En d'autres termes, la communauté exerce une fonction de surveillance. Mais alors, comment peut-elle être un lieu où les gens s'ouvrent librement les uns aux autres ? C'est précisément cette contradiction qui crée les rôles étranges que l'on joue dans une communauté moderne, rôles dans lesquels les gens essaient à la fois de se contrôler mutuellement et de s'ouvrir les uns aux autres » (1979 : 236-237). En effet, la quête de rapports intimes, exclusifs et fédérateurs, où l'autre est envisagé comme un miroir de soi, aboutit forcément à la mise en place d'une forme de surveillance réciproque. Dans un système social qui considère que les liens forts sont à la fois des pourvoyeurs de prestige et des révélateurs identitaires, on comprend que la gestion comme la répartition de telles ressources fassent l'objet d'un investissement collectif et individuel important. Toutefois, si les échanges de déclarations d'amour et d'amitié jalonnant notre argumentation témoignent d'un engagement émotionnel fort, il n'empêche qu'ils répondent également à des formats conventionnels, ainsi qu'à des règles strictes d'un point de vue contractuel. Sur les blogs, débits et crédits en matière de marques d'affection sont soigneusement (et formellement) comptabilisés. Dans les rapports de face-à-face, la réciprocité des échanges est moins objectivée mais tout aussi réelle.

¹⁷⁹ Voir chapitre 5, titre 5.2.1, « De la logique d'exclusivité à la logique d'exclusion ».

¹⁸⁰ Voir chapitre 5, titre 5.2.2, « L'amitié comme terrain d'exploration ludique de la relation de couple ».

« Il n’y a pas de *problème* d’identification dans la socialisation primaire. Le choix des autrui significatifs n’existe pas » nous disent P. Berger et T. Luckmann (2008 : 230). Nous pouvons maintenant saisir toute la complexité de cette phase spécifique de la socialisation que constitue l’adolescence, considérée comme une phase intermédiaire entre socialisation primaire et socialisation secondaire.¹⁸¹ Les amis et les partenaires amoureux représentent des « autrui significatifs » choisis et non donnés, contrairement aux membres de la famille. Ce choix est à l’origine d’un travail d’identification qui ne va pas de soi, puisque ce qui était perçu comme « *le monde* » (*ibidem* : 240) : l’entourage familial, devient *un* monde et est confronté à d’autres instances de légitimation. La réponse donnée par les adolescents aux défis identitaires liés à cette période transition passe par la construction d’un modèle relationnel finalement proche de celui connu au cours de la socialisation primaire.¹⁸²

6.4 Des mécanismes sociologiques propres à l’adolescence ?

Les six auteurs qui représentent les principaux appuis théoriques de cette recherche déconstruisent des processus sociologiques qui ne sont pas propres à la classe d’âge que nous avons étudiée et aucun des ouvrages qui ont constitué notre socle littéraire ne sont récents :

Les « logiques de l’exclusion » observées par N. Elias dans les années 50 et 60 au sein des communautés d’ouvriers en Angleterre font écho à celles observées dans ce travail, alors que l’époque et la population sont tout à fait éloignées de notre terrain de recherche. La même remarque peut être formulée concernant les processus interactifs de désignation de la déviance décrits par H. Becker, ainsi que ceux aboutissant à l’élaboration de normes collectives. La construction sociale du genre décrite par E. Goffman dans les années 70, qui passe par la mise en scène de rôles sexués complémentaires, correspond à la manière dont garçons et filles s’envisagent aujourd’hui, en particulier lorsqu’ils se projettent dans une relation de couple. Le regard

¹⁸¹ Voir titre 1.1, « Un nouveau regard sur la socialisation adolescente ».

¹⁸² Voir chapitre 5, titre 5.2.3, « Les amis : une famille que l’on s’est choisie ».

sur les processus de socialisation et sur la dialectique entre individu et société porté par P. Berger et T. Luckmann au début des années 60 a été d'une grande pertinence pour notre problématique. Enfin, l'évolution des processus d'individualisation pressentie par R. Sennett, allant dans le sens d'une exposition ressentie comme toujours plus nécessaire du soi le plus intime, semble se confirmer.

Le résultat défendu ici est, notamment, que le "soi" présent dans ce mouvement de dévoilement est un avant tout un "soi relationnel". Il est question de révéler avec qui je suis en lien quand, à quel degré et selon quelles modalités. Qu'est-ce qui est propre à l'adolescence dans ce résultat ? Et qu'est-ce qui est propre à notre époque contemporaine ? L'une et l'autre question sont finalement liées et peuvent être synthétisées comme suit : « avons-nous affaire à un effet d'âge ou à un effet de génération ? ». En décembre 2011, une publicité du magazine « Marie-Claire », qui s'adresse à un lectorat féminin adulte, montre une photo représentant deux hommes et une femme avec comme légende : « Nous sommes ceux qui ont deux familles, la famille et les amis ».¹⁸³ Ce slogan, destiné à vendre des téléphones portables, illustre l'importance que prend aujourd'hui le cercle social des amis dans la présentation de soi.

Des recherches consacrées à d'autres classes d'âge seraient nécessaires pour répondre à la question posée ici, par exemple sur les catégories des trentenaires ou des cinquantenaires. Il faudrait que ces travaux reprennent certaines de nos thématiques : Quel est le rôle joué par les liens forts dans les processus de socialisation secondaire ? Comment une hiérarchie de statuts se crée en fonction du capital social constitué par les liens forts ? Quels processus d'appropriation identitaire sont consécutifs à la logique de valorisation de soi par le lien ?

Entre pairs adolescents, le jugement social sur les goûts culturels des autres, tel qu'il a été défini par B. Bourdieu dans « La distinction » (1979), est doublé d'un autre type de jugement : celui émis sur leurs fréquentations respectives. L'un et l'autre sont souvent liés, puisque comme nous l'avons évoqué en particulier pour les garçons¹⁸⁴, les affinités amicales concordent avec les pratiques de consommation musicale et les différents

¹⁸³ Magazine « marie claire », numéro 713, janvier 2012, p.83.

¹⁸⁴ Pour une discussion de la notion de « style », voir le chapitre titre 3.3 : « Etre conforme aux impératifs du groupe », ainsi que le chapitre 4, titres 4.2.4 et 4.2.5, « Le "style homosexuel" » et « Le style "caillera blédard" », et le chapitre 5, titre 5.2.3.2 « Entre garçons : se reconnaître par le partage d'un territoire ».

« styles » leur étant apparentés. Ce que nous avons proposé ici est un nouveau modèle de la stratification sociale, non pas construit sur la base du capital économique ou culturel, mais sur la base du capital social constitué des liens forts. C'est peut-être cet aspect du système social adolescent qui le caractérise et le distingue des mondes adultes. En effet, si nous avons souligné les effets de classe lorsqu'ils apparaissent comme visibles et pertinents, les logiques de valorisation et de construction de soi par le lien social entre pairs sont réellement transversales à toutes les couches de la population adolescente. Les mécanismes d'inclusion et d'exclusion dans un groupe sont également similaires, ainsi que les processus d'appropriation du lien.

En matière de capital culturel, plusieurs auteurs ont noté que « les goûts des catégories supérieures se sont progressivement "popularisés" » (Glevarec, Pinet, 2010 : 636), si bien que les jeunes issus des classes supérieures doivent aujourd'hui en quelque sorte "cacher" leur goût pour des musiques - le jazz, le classique -, traditionnellement considérées comme légitimes, mais qui ne le sont plus du tout chez les adolescents (Pasquier, 2005 ; Gire, Granjon, Pasquier, 2007). Un parallèle peut être fait entre ce mouvement de massification de la culture populaire à toutes les catégories sociales de la population jeune, et la sociabilité adolescente. Le modèle de la « tablature des goûts musicaux » dessiné par H. Glevarec et M. Pinet¹⁸⁵ montre qu'aujourd'hui : « la hiérarchisation n'est plus entre les genres musicaux mais à l'intérieur » (2009 : 624). De la même manière, chaque groupe de pairs présente une structure hiérarchique en son sein, mais les expériences sociales de l'amour et de l'amitié ne peuvent être fermement distinguées en fonction de l'appartenance sociale, sauf en ce qui concerne l'amitié entre garçon.¹⁸⁶ En effet, classes populaires et classes supérieures semblent s'être historiquement et mutuellement inspirées en ce qui concerne la gestion du lien entre pairs. Nous avons vu que les classes populaires ont repris les usages du « flirt » et les distinctions qu'ils présupposent, alors que ces pratiques sont nées dans les grandes écoles américaines et ont été longtemps réservées aux étudiants.¹⁸⁷ Nous avons également vu que les garçons des classes populaires expriment autant leurs sentiments amoureux sur la scène sociale des blogs que les garçons d'origine socioculturelle plus

¹⁸⁵ Ce modèle propose une nouvelle représentation « de l'articulation des goûts et des catégories sociales » (2009 : 599), à la suite des travaux de P. Bourdieu et de ceux de R. A. Peterson.

¹⁸⁶ Voir chapitre 5, titre 5.2.3.2, « L'amitié entre garçons : se reconnaître par le partage d'un territoire ».

¹⁸⁷ Voir chapitre 4, titre 4.2.1, « "Sortir ensemble" ou "flirter" ? ».

favorisée.¹⁸⁸ Parallèlement, certaines conventions ont été empruntées par les classes supérieures aux classes populaires. C'est le cas par exemple de l'action de désigner socialement des adolescentes comme « faisant leur pute »¹⁸⁹, expression empruntée aux codes de langage populaires (Wythe, 1943 ; Clair, 2008).

En conclusion, nous pouvons affirmer que si les manières de parler, d'écrire, de s'habiller, de réussir scolairement, d'occuper les heures de loisirs et de se projeter dans l'avenir varient en fonction de l'origine socioculturelle des adolescents, la définition du lien fort comme étant personnalisé, inscrit dans le temps et engagé publiquement, leur est commune. L'autonomie adolescente s'acquiert partout par le lien social tissé et entretenu entre pairs. Par conséquent, de la même façon que le modèle théorique présenté par H. Glevarec et M. Pinet « débouche sur une disjonction de l'espace des goûts et de l'espace de la reproduction » (*opus citatum* : 636), le système social présenté dans le cadre de cette recherche met entre parenthèse les origines comme les destins de classe.

Pour savoir ce qui est socialement nouveau dans ces processus de valorisation et de construction de soi par le lien, il faudrait également se tourner vers la recherche consacrée à Internet, plus spécifiquement celle analysant les nouveaux modes de communication observables depuis l'avènement du Web2.0¹⁹⁰. En effet, le fait que toute une classe d'âge ait accès à ces outils (Fluckiger, 2006 ; Metton-Gayon, 2009) participe à la création de mondes adolescents - au sens de Becker (1988) -, partiellement détachés de leur ancrage socioculturel. Les résultats comme les ambitions scolaires, ainsi que les catégories socioprofessionnelles parentales, n'ont pas leur place sur les blogs. La principale ressource à faire valoir est sa compétence à activer un certain type de sociabilité : « (...) l'exposition de soi apparaît alors comme une ressource permettant de signaler une certaine forme d'aisance sociale, une attitude "cool", transparente et ouverte et une capacité à jouer avec les codes » (Cardon, 2008 : 118). Sur Internet, les individus doivent procéder à des opérations de présentation de soi inédites. Il s'agit de

¹⁸⁸ Voir chapitre 3, titre 3.4.1, « L'expérience du lien social mixte » et chapitre 5, titre 5.1.4, « L'amour romantique et l'injonction à exprimer publiquement ses sentiments ».

¹⁸⁹ Voir chapitre 4, titre 4.2.2, « Ne pas "faire sa pute" ».

¹⁹⁰ Le Web2.0 est un Web participatif, qui permet aux internautes de gérer des contenus de manière beaucoup plus autonome que dans les premières années Internet. Les usagers ont accès à des plateformes d'administration simplifiées de leurs pages personnelles, comme c'est le cas pour Skyblog ou Facebook. Les échanges entre internautes sont facilités par la possibilité de poster des commentaires, des vidéos, des photos etc.

dresser son propre portrait à l'aide de deux éléments : l'image et le langage. Toutes les autres composantes de la présentation de soi dégagées par E. Goffman (1973) sont absentes, notamment la corporalité. Ainsi, l'individu est réduit à un texte et à une photo. Il s'agit bien là d'une réduction puisque, comme le remarque E. Illiouz en analysant les profils d'adultes inscrits sur des sites de rencontre : « lorsque la présentation de soi passe par la médiation du langage, elle revêt un caractère uniforme » (2006 : 249). Comment se distinguer des autres en utilisant des qualificatifs linguistiques sensés révéler sa personnalité ? « Je suis une femme gaie et ouverte » écrivent la plupart des femmes étudiées par E. Illiouz (*ibidem*), ne trouvant pas les mots susceptibles de recouvrir la pluralité de leur identité. Alors que les critères sur lesquels le jugement des internautes s'établit sont de plus en plus précis et exigeants (Chaulet : 2009), les stratégies de distinction semblent de plus en plus complexes à imaginer.

En ce qui concerne les adolescents qui expérimentent ce moment de passage que constitue l'entrée dans l'adolescence, le dilemme est résolu en se singularisant à travers les liens forts entre pairs. Les pratiques de sociabilité, l'amitié et l'amour deviennent les vecteurs de la définition de soi en tant qu'individu unique. Personne d'autre que moi n'a la possibilité de se présenter sur son blog comme étant la meilleure amie de Zélie ou le petit copain de Zoya. Changeront-ils de pratiques en grandissant ? Les adultes d'aujourd'hui les ont-ils déjà adoptées ? De prochaines recherches sur les usages des réseaux sociaux par les adultes pourront sans doute répondre à ces interrogations.

Bibliographie

- Achenreiner G. B. & John D. R. (2003), « The Meaning of Brand Names to Children : A developmental Investigation », *Journal of Consumer Psychology*, 13 (3), 205-219.
- Adler P., Adler, P. (1995), « Dynamics of Inclusion and Exclusion in Preadolescent Cliques » *Social Psychology Quartely*, 18 (3),
- Adler P., Adler P. (1998), *Peer Power. Preadolescent Culture an Identity*, New Brunswick : Rutgers University Press.
- Alberoni, F. (1994), *Le vol nuptial. L'imaginaire amoureux des femmes*, Paris : Plon.
- Anderson, B. (2002), *L'imaginaire national*, Paris : La Découverte et Syros.
- Andréo, Ch. (2005), *Déviance scolaire et contrôle social. Une ethnographie des jeunes à l'école*, Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Ariès, Ph. (1973), *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*, Paris : Seuil.
- Badinter, E. (2003), *Fausse route*, Paris : Odile Jacob.
- Baudelet, C., Establet, R. (2007), *Quoi de neuf chez les filles ?*, Paris : Nathan
- Becker, H. (1985 [1963]), *Outsiders. Etudes de sociologie de la déviance*, Paris : Métailié.
- Becker, H. (1988), *Les mondes de l'art*, Paris : Flammarion.
- Berger P., Luckmann Th. (2008 [1966]), *La construction sociale de la réalité*, Paris : Armand Colin.
- Bidart, C. (1997), *L'amitié, un lien social*. Paris : La Découverte.
- Boltanski, L., Thévenot, L. (1991), *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris : Gallimard.
- Bourdieu, P. (1977), « Sur le capital symbolique », *Annales. Economies, Sociétés, Civilisations*, 32 (3), 405-411.
- Bourdieu, P. (1979), *La distinction : critique sociale du jugement*, Paris : Minuit.
- Bourdieu, P. (1980), « Le capital social », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 31, 2-3.

D'amitiés en amours, les processus de socialisation entre pairs adolescents

Bourdieu, P. (1992 [1978]), « La "jeunesse" n'est qu'un mot », in *Questions de sociologie*, Paris : Minuit.

Bourdieu, P. (2002), *La domination masculine*, Paris : Seuil.

Boyd, D. (2007), « Why Youth (Heart) Social Network Sites : The Role of Networked Publics in Teenage Social Life », *MacArthur Foundation Series on Digital Learning – Youth, Identity, and Digital Media Volume* (ed. David Buckingham). Cambridge, MA : MIT Press.

Boyd, D. (2008), *Taken Out of Context. American Teen Sociality in Networked Publics*, Berkeley: Université de Californie.

Boyd, D. & Marwick A. E. (2010), « I tweet honestly, I tweet passionately : Twitter users, context collapse, and the imagined audience », *New Media Society* X (XX), 1-20.

Boyer, R. (1999), « Le temps libre des collégiens et lycéens », in *Filles et garçons jusqu'à l'adolescence. Socialisations différentielles*, Paris : L'Harmattan.

Brubaker, R, Junqua, F. (2001), « Au-delà de l'"identité" », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 139, 66-85.

Bruno, P. (2000), *Existe-t-il une culture adolescente?*, Paris : In Press.

Cardon, D. (2008), « Le design de la visibilité. Un essai de cartographie du web 2.0 », *Réseaux*, 152 (6), 93-137.

Cardon, D., Delaunay-Teterel, L. (2006), « La production de soi comme technique relationnelle. Un essai de typologie des blogs par leurs publics », *Réseaux*, 138 (4), 15-71.

Chaponnière, C., Chaponnière, M. (2006), *La mixité des hommes et des femmes*, Gollion : Infolio.

Chaulet, J. (2009), Sélection, appariement et modes d'engagement dans les sites de mises en relation, *Réseaux*, 154 (2), 131-164.

Clair, I. (2008), *Les jeunes et l'amour dans les cités*. Paris : Armand Colin.

Coleman, S. (1961), *The Adolescent Society*, Westport : Greenwood Press.

Coleman, S., Hendry, L. B (1990), *The Nature of Adolescence*, Londres, New-York : Routledge.

- Cooley, C. H. (1964 [1902]), *Human Nature and the Social Order*, New-York : Schocken Books.
- Corsaro, W. (2011), *The sociology of Childhood*, Los Angeles : SAGE.
- Cuche, D. (1996), *La notion de culture dans les sciences sociales*, Paris : La Découverte.
- Dafflon Nouvelle, A. (2006), *Filles-garçons : socialisation différenciée ?*, Grenoble : PUG
- Darmon, M. (2007), *La socialisation*, Paris : Armand Colin.
- Dayan, D. (1992), « Les mystères de la réception », *Le Débat*, 71 (4), 141-157.
- Dayan, D. (2000), « La télévision, le presque public », *Réseaux*, 100, 427-456.
- Dayan, D., Katz, E. (1996), *La télévision cérémonielle*, Paris : PUF.
- Delalande, J. (2001), *La cour de récréation. Pour une anthropologie de l'enfance*, Rennes : PUR.
- Diaz-Bone, R., Thévenot, L. (2010), « La sociologie des conventions. La théorie des conventions, élément central des nouvelles sciences sociales françaises », *Trivium*, 5, 2-13.
- Dubet, F. (1994), *Sociologie de l'expérience*, Paris : Seuil.
- Dubet, F., Martuccelli, D. (1996), *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris : Seuil.
- Duchesne, S., Haegel, F. (2004), *L'entretien collectif*, Paris : Nathan.
- Duret Pascal (1999), *Les jeunes et l'identité masculine*, Paris : PUF.
- Duru-Bellat, M. (1989), *L'école des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux ?*, Paris : L'Harmattan.
- Duru-Bellat, M. (2008), « La (re)production des rapports sociaux de sexe : quelle place pour l'institution scolaire ? », *Travail, genre et sociétés*, 19 (1), 131-149.
- Eder, D. (1985), « The cycle of Popularity : Interpersonnal Relations Among Female Adolescents », *Sociology of Education*, 58 (3), 154-165.
- Eder, D., Colleen Evan, C., Parker, S. (1995), *School talk. Gender and Adolescent Culture*, New Brunswick : Rutgers University Press.
- Eder, D., Corsaro, W. A. (1990), « Children's Peer Culture », *Annual Review of Sociology*, 16, 197-220.

- Eder, D., Parker, S. (1987), « The Cultural Production and reproduction of Gender : The Effect of extracurricular Activities on Peer-Group Culture », *Sociology of Education*, 60 (3), 200-213.
- Eder, D., Simon R. W., Evans, C. (1992), « The development of feeling norms underlying romantic love among adolescent females », *Social Psychology Quarterly*, 55 (1), 29-46.
- Elias, N. (1973), *La civilisation des moeurs*, Paris : Calmann-Lévy.
- Elias, N. (1991), *La société des individus*, Paris : Fayard.
- Elias, N. (1997 [1965]), *Logiques de l'exclusion*, Paris : Fayard.
- Fine, G. A. (1987), *With the boys. Little League Baseball and Preadolescent Culture*, Chicago/London : The University of Chicago.
- Fluckiger, C. (2006), « La sociabilité juvénile instrumentée. L'appropriation des blogs dans un groupe de collégiens », *Réseaux* 138 (4), 109-138.
- François, M.-L (1969), « Le Cycle d'Orientation dans l'enseignement secondaire genevois. Histoire d'une idée pédagogique. 1927-1962 », *CEPCO*, cahier n°1.
- Galland, O. (2001), « Adolescence, post-adolescence, jeunesse : retour sur quelques interprétations », *Revue française de sociologie*, 42 (4), 611-640.
- Galland, O. (2009 [1991]), *Sociologie de la jeunesse*, Paris : Armand Colin.
- Giddens, A. (1991), *Modernity and self-identity : self and society in the late modern age*, Stanford: Stanford University Press.
- Giddens, A. (2004 [1992]), *La transformation de l'intimité*, Le Rouergue/Chambon : Hachette Littératures.
- Giordano, P. (1995), « The Wider Circle of Friends in Adolescence », *American Journal of Sociology*, 101, 661-97.
- Giraud, C. (2005), *Du secret. Contribution à une sociologie de l'autorité*, Paris : L'Harmattan.
- Gire, F., et al. (2007), « "Culture et sociabilité". Les pratiques de loisirs des français », *Réseaux*, 145-146 (6), 159-215.

- Glevarec, H. (2010), *La culture de la chambre. Préadolescence et culture contemporaine dans l'espace familial*, Paris : Ministère de la Culture et de la Communication.
- Glevarec, H., Pinet, M. (2003), « La radio : un espace d'identification pour les adolescents », in Donnat, O. (Ed.), *Regards croisés sur les pratiques culturelles*, Paris : La Documentation.
- Glevarec, H., Pinet, M. (2009), « La tablature des goûts musicaux », *Revue française de sociologie*, 50 (3), 599-640.
- Goffman, E. (1973), *La mise en scène de la vie quotidienne. 1. La présentation de soi*, Paris, Editions de Minuit.
- Goffman, E. (1974), *Les rites d'interaction*, Paris : Editions de Minuit.
- Goffman, E. (2002 [1977]), *L'arrangement des sexes*, Paris : La Dispute.
- Granjon, F., Denouël, J. (2010), « Exposition de soi et reconnaissance de singularités subjectives sur les sites de réseaux sociaux », *Sociologie*, 1 (1), 25-43.
- Granovetter M. S. (1973), « The Strength of Weak Ties », *The American Journal of Sociology*, 78, (6), 1360-1380.
- Green, N. (2002), « Qui surveille qui ? Contrôler et rendre des comptes dans les relations de téléphonie mobile », *Réseaux*, 112-113, 250-173.
- Héran, F. (1988), « La sociabilité, une pratique culturelle », *Economie et Statistique*, 216, 3-22.
- Herpin, N. (1996), « Les amis de classe : du collège au lycée », *Economie et statistique*, 293, 125-136.
- Honneth, A. (2005), « Invisibilité : sur l'épistémologie de la "reconnaissance" », *Réseaux*, 129-130 (1), 39-57.
- Huerre P., Pagan-Reymond, M., Reymond, J.-M. (2003), *L'adolescence n'existe pas*, Paris : Odile Jacob.
- Illiouz, E. (2006), « Réseaux amoureux sur Internet », *Réseaux*, 138 (4), 245-272.
- Juhem, Ph. (1995), « Les relations amoureuses des lycéens », *Sociétés Contemporaines*, 21, 29-42.
- Kaufmann J.-C. (2003), *Sociologie du couple*. Paris : PUF.

D'amitiés en amours, les processus de socialisation entre pairs adolescents

Kaufmann, J.-C. (2006), *La femme seule et le prince charmant*, Paris : Armand Colin.

Kinney D. A. (1993), From Nerds to Normals : The Recovery of Identity among Adolescents from Middle School to High School, *Sociology of Education*, 66 (1), 21-40.

Klein, A. (2001), « Les homespages, nouvelles écritures de soi, nouvelles lectures de l'autre », *Spirale-Revue de Recherches en Education*, 28, 67-82.

Lagrange, H. (1999), *Les adolescents, le sexe, l'amour*, Paris : La Découverte et Syros.

Lahire, B. (2004), *La société des individus*, Paris : La Découverte.

Lazarsfeld, P. F., Katz, E. (1966 [1955]), *Personal Influence. The Part Played by People in the Flow of Mass Communications*, Toronto : Free Press Paperback.

Lejeune, Ph., Boagert, C. (2006), *Le journal intime. Histoire et anthologie*, Paris : Textuel.

Lemel, P. & Roudet, B. (1999), *Filles et garçons jusqu'à l'adolescence. Socialisations différentielles*. Paris : L'Harmattan.

Lepoutre, D. (1997), *Coeur de banlieue. Codes, rites et langages*, Paris : Odile Jacob.

Levi, G., Schmitt, J.-C, (1996), *Histoire des jeunes en Occident. L'époque contemporaine*, Paris : Seuil.

Licope, C. (2002), « Sociabilité et technologies de communication. Deux modalités d'entretien des liens interpersonnels dans le contexte de déploiement des dispositifs de communication mobile », *Réseaux*, 112-113, 172-209.

Liebes, T., Katz, E. (1993), *The Export of meaning : cross-cultural readings of Dallas*, New York: Oxford University Press.

Livingstone, S. (2008), « Taking risky opportunities in youthful content creation : teenagers' use of social networking sites for intimacy, privacy and self-expression », *New Media & Society*, 10(3), 393-411.

Livingstone, S., Haddon, L. (2009), *Kids online : opportunities and risks for children*, Bristol : The Policy Press.

Livingstone, S., Lunt, P. (1992), « Un public actif, un téléspectateur participant », *Hermès*, 11-12, 145-157.

Mead, G. H. (1963), *L'esprit, le soi et la société*, Paris : PUF.

- Mehl D. (1996), *La télévision de l'intimité*, Paris : Seuil.
- Metton, C. (2004), « Les usages d'Internet par les collégiens. Explorer les mondes sociaux depuis le domicile », *Réseaux* 123 (1), 59-84.
- Metton-Gayon, C. (2009), *Les adolescents, leur téléphone et Internet : « tu viens sur MSN ? »*, Paris : L'Harmattan.
- Meyrowitz, J. (1985), *No sense of place*, New York/Oxford : University Press.
- Milner, M. (2006), *Freaks, Geeks and cool Kids. American teenagers, schools, and the culture of consumption*, New-York/Oxon : Routledge.
- Modell, J. (1989), *Into one's own. From Youth To Adulthood In The United States 1920-1975*, Berkeley/Los Angeles : University of California Press.
- Montandon, C. (1997), *L'éducation du point de vue des enfants*, Paris : L'Harmattan.
- Montandon, C. (2000), Le point de vue des enfants sur la construction des liens sociaux : l'exemple de la violence entre élèves, *Revue suisse de sociologie*, 26 (2), 319-344.
- Mosconi, N. (2004), « Effets et limites de la mixité scolaire », *Travail, genre et sociétés*, 11 (1), 165-174.
- Octobre, S. (2004), *Les pratiques culturelles des 6-14 ans*, Paris : La Documentation française.
- Octobre, S. (2009), « Pratiques culturelles chez les jeunes et institutions de transmission : un choc culturel? », *Culture Prospective*, 1, 1-8.
- Octobre, S. (2011), « Du féminin et du masculin. Genre et trajectoires culturelles », *Réseaux*, 168-169 (4), 23-57.
- Olweus, D. (1999), *Violences entre élèves, harcèlements et brutalités. Les faits, les solutions*, Paris : ESF.
- Parsons, T. (1942), « Age and Sex on the Social Structure of the United States », *American Sociological Review*, 7 (5), 604-616.
- Pasquier, D. (1999), *La culture des sentiments*, Paris, Editions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Pasquier, D. (2005), *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité*, Paris : Autrement.

D'amitiés en amours, les processus de socialisation entre pairs adolescents

Pasquier, D., Heurtin, J.-F. (1997), « Télévision et apprentissages sociaux : les séries pour adolescents », *Sociologie de la Communication*, 1 (1), 811-830.

Péquignot, L. (1991), *La relation amoureuse. Analyse sociologique du Roman Sentimental Moderne*, Paris : L'Harmattan.

Pezeu, G. (2011), « Une histoire de la mixité », *Filles et garçons à l'école*, n°487.

Prost, A. (2004), *Histoire de l'enseignement et de l'éducation. IV. Depuis 1930*, Paris : Perrin.

Reichert T., Carpenter C. (2004), « An update on Sex in magazine Advertising : 1983 to 2003 », *Journalism and Mass Communication Quarterly*, 81 (4), 823-837.

Rinaudo, C. (1999), *L'ethnicité dans la cité. Jeux et enjeux de la categorization ethnique*, Paris : L'Harmattan.

Roudet, B., Tchernia, J.-F. (2001), « L'amitié, une valeur toujours centrale » in Galland, O. Roudet B. (dir.), *Les valeurs des jeunes*, Paris : L'Harmattan.

Rubi, S. (2005), *Les « crapuleuses », ces adolescentes déviantes*, Paris : PUF.

Sauvadet, T. (2006), *Le capital guerrier. Concurrence et solidarité entre jeunes de cité*, Paris : Armand Colin.

Schultheis, F., Perrig-Chiello P., Egger, S. (2009), *Enfance et jeunesse en Suisse*, Weinheim/Bâle : Belz.

Schurmans, M.-N., Dominicié, L. (1998), *Le coup de foudre amoureux. Essai de sociologie compréhensive*, Paris : PUF.

Sennett, Richard (1979), *Les tyrannies de l'intimité*, Paris : Seuil.

Singly, F. de (1987), *Fortune et infortune de la femme mariée : sociologie de la vie conjugale*, Paris : PUF.

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

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

Sirota, R. (1988), *L'école primaire au quotidien*, Paris : PUF.

Sirota, R. (2006), *Eléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes : PUR.

- Sorlin, P. (1992), « Le mirage du public », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 39, 86-102.
- Strauss, A. (1992[1959]), *Miroirs et masques : une introduction à l'interactionnisme*, Paris : Métailié.
- Strauss, A. (1992), *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionniste*. Paris : L'Harmattan.
- Thévenot, L. (1984), « Rules and implements : investments in forms », *Social Science Information*, 23 (1), 1-45.
- Thiercé, A. (1999), *Histoire de l'adolescence (1850-1914)*, Paris : Belin.
- Tschannen, O. (2011), « L'entretien collectif en contexte », *Communication (en ligne)*, 28 (1), URL : <http://communication.revues.org/index2091.html>
- Tschannen, O. (à paraître), *Le mime et la parodie. Garçons et filles face aux clips et aux séries télévisées*.
- Vasquez-Bronfman A., Martinez, I. (1996), *La socialisation à l'école*, Paris : PUF.
- Waller, W. (1937), « The Rating and Dating Complex », *American Sociological Review*, 5 (2), 727-734.
- Wythe, W. F. (1943), « A slum sex code », *American Journal of Sociology*, 49 (1), 24-31.
- Wythe, W.F (1993 [1943]), *Street Corner Society : the social structure of an Italian slum*, Chicago/London : The Univ. of Chicago Press.

Annexes

Liste des enquêtés et professions des parents.

(Toutes les notifications d'origine ont été respectées, c'est-à-dire que les situations professionnelles correspondent à la manière dont les parents les ont notées sur les fiches de leur enfant.)

Collège Paul Klee

Classe de 8^e A

	Profession mère	Situation mère	Profession père	Situation père
Agnès 14 ans	employée de banque	cadre		
Sophie 14 ans	infirmière	indépendante	agriculteur	indépendant
Alba 13 ans	employée de commerce	employée	employé de commerce.	employé
Océane 13 ans	psychologue	employée	Sans activité prof.	
Sandrine 13 ans	infirmière	employée	mécanicien	patron
Céline 13 ans	Employée de commerce	employée	employé	responsable
Allan 13 ans	Sans activité prof.		entrepreneur	patron
Juan 14 ans	Sans activité prof.		diplomate	conseiller
Kristy	orthophoniste	employée		
Lucas 13 ans	Laborantine	employée	physicien	employé
Emilien	administratrice	directrice	employé	employé

D'amitiés en amours, les processus de socialisation entre pairs adolescents

12 ans				
Jad 14 ans	consultante	employée	banquier	employé
Michela 13 ans	secrétaire	employée	plombier	ouvrier
Margaux 14 ans	consultante	indépendante	comédien	indépendant
Thomas 14 ans	mère au foyer		avocat	indépendant
Gabrielle 13 ans	archéologue	employée	philologue	employé
Raphaël 13 ans	jardinière d'enfant	employée	directeur	employé
Inglina 13 ans	employée	fonctionnaire	médecin	adjoint
Wladimir 13 ans	sans activité prof.		sans activité prof.	
Edouard 13 ans	médecin- sexologue	indépendante	médecin	indépendant
Léa 13 ans	enseignante	sans activité prof.	informaticien	indépendant
Jules 12 ans	sans activité prof.		professeur d'Université	employé
Adam 13 ans	assistante médicale	employée	biologiste	employé

Classe de 9^e A

	Profession de la mère	Situation de la mère	Profession du père	Situation du père
James 14 ans	mère au foyer		employé	fondateur de pouvoir
Victor 14 ans	infirmière	employée	psychologue	indépendant
Thibault 14 ans	sans activité prof.		directeur de société	employé
Stéphanie 14 ans	sans activité prof.		employé	fonctionnaire
Jasmine 14 ans	mère au foyer		physicien	professeur
Melina 15 ans	sans activité prof.		employé de banque	adjoint de direction
Théo 15 ans	comédienne	employée	comédien	employé
Chiara 15 ans	réceptionniste	employée	biologiste	indépendant
Yann 14 ans	médecin	indépendante	médecin	employé
Camilla 15 ans	professeure	employée	consultant	indépendant
Julia 15 ans	professeure de musique	employée	musicien	employé
Aline 14 ans	enseignante	employée	enseignant	doyen
François 15 ans	gestionnaire	employée	mécanicien	employé
Jérôme 14 ans	secrétaire	indépendante	médecin	indépendant
Ariane 14 ans	employée	fonctionnaire		
Joël	agente de	sans activité	économiste	employé

D'amitiés en amours, les processus de socialisation entre pairs adolescents

14 ans	voyage	prof.		
Cécilia 14 ans	employée	employée	cantonnier	employé
Paul 14 ans	réflexologue	indépendante	entrepreneur	indépendant
Angélique 15 ans	sans activité prof.		juriste	employé
David 14 ans	assistante de gestion	employée	conducteur	employé
Pierre 14 ans	secrétaire médicale	employée	employé de bureau	employé
Timor 15 ans	ingénieure	sans activité prof.	architecte	indépendant
Iris 15 ans	éducatrice de la petite enfance	employée	gérant	employé
Clémence 15 ans	esthéticienne	employée	Agent de voyage	directeur

Collège Jean Tinguely

Classe de 7^e C

	Profession de la mère	Situation de la mère	Profession du père	Situation du père
Bryan 13 ans	secrétaire	employée	chauffeur de taxi	Indépendant
Aalya 12 ans	vendeuse	sans activité prof.	employé d'hôpital	employé
Benjamin 12 ans	sans activité prof.		technicien	chef d'équipe
Gabriele 13 ans	sans activité prof.		peintre	sans activité prof.
Marcello 13 ans	sans activité prof.		sans activité prof.	
Laura 13 ans	femme de chambre	employée	sans activité prof.	
Mila 12 ans	mère au foyer		chauffeur de taxi	indépendant
Aldo 12 ans	employée	employée	maçon	ouvrier
Luana 13 ans	femme de ménage	employée	jardinier	ouvrier
Milan 13 ans	employée de maison	employée	Employé CFF	employé
Alison 14 ans	employée d'entretien	employée	sans activité prof.	invalidé
Livia 13 ans	employée de commerce	employée	employé	responsable

Classe de 8^e A

	Profession de la mère	Situation de la mère	Profession du père	Situation du père
Jean 13 ans	aide-familiale	employée	employé de banque	employé
Aïcha 13 ans	mère au foyer		chauffeur de taxi	indépendant
Ania 14 ans	aide-comptable	employée	vendeur	employé
Youna 13 ans	employée restaurant		sans emploi	
Julien 13 ans	employée	responsable	polisseur	chef
Emilie 13 ans			sans activité prof.	retraité
Aude 13 ans	employée	employée	sapeur d'aviation	employé
Carlos 14 ans			employé d'entretien	employé
Nelson 14 ans	animatrice parascolaire	employée	électronicien	employé
Giovanni 14 ans	employée de maison	employée	Employé de piste	employé
Chloé 13 ans	sans activité prof.		contrôleur trafic aérien	employé
Dylan 13 ans	nettoyeuse	ouvrière	garçon de cuisine	employé
Madan 13 ans	employée	cadre	employé	cadre
Esteban 14 ans	éducatrice	indépendante	éducateur auxiliaire	indépendant
Safia 13 ans	ingénieure	sans activité prof.	cuisinier	employé
Enzo 14 ans	employée de bureau	employée	logisticien-acheteur	employé
Philippe 14 ans	agente de voyage	employée	sans activité prof.	retraité
Louise 13 ans	géographe	employée	informaticien	employé
Amélie 14 ans	mère au foyer		monteur échafaudages	ouvrier
Bruno 13 ans	éducatrice spécialisée	employée	instituteur	employé
Nour 13 ans	employée	fonctionnaire internationale	ingénieur	employé
Audrey	employée	employée	monteur-	employé

13 ans			électricien	
Ajay 13 ans	sans activité prof.		sans activité prof.	

Collège Michel Simon

Classe de 7^e A¹⁹¹

	Profession de la mère	Situation de la mère	Profession du père	Situation du père
Mathieu 13 ans	décoratrice d'intérieur	employée	aide-soignant	employé
Valériane 13 ans	institutrice	employée	économiste	employé
Marie 13 ans	infirmière	employée	cuisinier	employé
Gaël 12 ans	éducatrice spécialisée	employée	relieur	employé
Violette 12 ans	sans activité prof.			
Andrea 13 ans	mère au foyer		commerçant	employé
Nathan 13 ans	mère au foyer		électricien	employé
Solène 12 ans	employée	fonctionnaire internationale	employé	fonctionnaire international
Caroline 12 ans	éducatrice de la petite enfance	employée	sans activité prof.	invalide
Coline 13 ans	mère au foyer		employé de commerce	employé
Jonathan 12 ans	employée de commerce	employée	ébéniste	ouvrier
Anne 12 ans	enseignante	employé	chimiste	employé
Joana 13 ans	aide-bibliothécaire	employée	informaticien	employé
Zahia 12 ans	physiothérapeute	indépendante	médecin	employé
Aje 13 ans	mère au foyer		chauffeur P.-L	ouvrier
Michel 13 ans	mère au foyer		garde-frontière	employé
Claire-Lise 12 ans	employée	cadre	économiste	cadre
Eliza 13 ans	aide-comptable	employé	assureur	employé

¹⁹¹ Alec ne faisait pas encore partie de cette classe au cours du premier entretien, et ne l'a intégrée que pour le second. Nous ne possédons par conséquent pas de données parentales sur lui, ni de réponses au questionnaire. En revanche, nous savons qu'il a 13 ans.

Blaise 13 ans	infirmière	sans activité prof.	infirmier	employé
Barbara 13 ans	aide-hospitalière	employée	chauffeur- livreur	employé
Malek 13 ans	sans activité prof.		agent de sécurité	employé
Hervé 12 ans	économiste	cadre	documentaliste	employé
Azra 13 ans	vendeuse	employée	imprimeur	employé

Classe de 8^e B¹⁹²

	Profession de la mère	Situation de la mère	Profession du père	Situation du père
Samir 14 ans	employée	employée	chauffeur	employé
Dora 14 ans	employé	employée	maçon	ouvrier
Tiffany 15 ans	employée de maison	employée	pasteur	employé
Ali 15 ans	téléphoniste	employée		
Alexandre 14 ans	secrétaire	employée	carreleur	artisan
Kevin 15 ans	repasseuse	ouvrière	maçon	ouvrier
Pedro 13 ans	caissière	sans activité prof.	peintre	artisan
Aimé 16 ans	femme de chambre	employée	nettoyeur	sans activité prof.
Michael 16 ans	femme de chambre	employée	manoeuvre	ouvrier
Gloria 14 ans	couturière	sans activité prof.	mécanicien	sans activité prof.
Lucie 14 ans	concierge	employée	concierge	employé
Sabrina 15 ans	intendante	employée		
Kelly 16 ans	mère au foyer		employé d'entretien	employé
Pascal 13 ans	nettoyeuse	ouvrière	cuisinier	sans activité prof.
Gregory 15 ans	secrétaire	indépendante	employé TPG	employé
Lucas 14 ans	secrétaire	employée	technicien informaticien	indépendant

¹⁹² Eva ne faisait pas encore partie de cette classe au cours du premier entretien, et ne l'a intégrée que pour le second. Nous ne possédons par conséquent pas de données vis-à-vis de ses parents, ni de réponses au questionnaire. En revanche, nous savons qu'elle a 14 ans.

Questionnaire distribué aux enquêtés

Questionnaire sur les jeunes et les médias

Plusieurs réponses à la fois sont possibles !

Prénom :

Age :

1. Quel est ton genre de musique préféré ?

.....

2. Quels sont tes groupes de musique, chanteurs ou chanteuses préférés ?

.....

3. Est-ce que tu connaissais déjà les clips que l'on a visionnés ?

a. PAMM- Fatal Bazzoka :

b. Tombé pour elle- La fouine/Amel Bent :

c. Le jeu World of Warcraft :

d. La Lettre- Renan Luce :

e. Girlfriend-Avril Lavigne :

4. Est-ce que tu les aimes ?

a. PAMM- Fatal Bazzoka :

b. Tombé pour elle- La fouine/Amel Bent :

c. Le jeu World of Warcraft :

d. La Lettre- Renan Luce :

e. Girlfriend-Avril Lavigne :

5. Quelle est l'activité que tu fais le plus souvent après l'école ?

.....

6. Qu'est-ce que tu aimes le plus regarder à la télévision ?

.....

7. Est-ce que tu regardes des clips vidéo ?

- a. Jamais
- b. Quelques fois par mois
- c. Quelques fois par semaine
- d. Tous les jours

8. Si oui, quels sont tes clips préférés ?

- a.
- b.
- c.

9. Est-ce que tu regardes des séries télévisées ?

- a. Jamais
- b. Quelques fois par mois
- c. Quelques fois par semaine
- d. Tous les jours

10. Si oui, quelles sont tes séries préférées ?

.....

11. Est-ce que tu as un poste de télévision dans ta chambre ?

.....

12. Est-ce que tu joues aux jeux vidéo ?

- a. Jamais
- b. Quelques fois par mois
- c. Quelques fois par semaine
- d. Tous les jours

13. Si oui, quels sont tes jeux vidéo préférés ?

.....

14. Est-ce que tu surfes sur Internet ?

- a. Jamais
- b. Quelques fois par mois
- c. Quelques fois par semaine

d. Tous les jours

15. Est-ce que tu as un ordinateur connecté à Internet dans ta chambre ?

.....

16. Est-ce que tu as un ou plusieurs blogs, ou page personnelle (MySpace, Facebook) ?

.....

17. Si tu es d'accord, écris l'adresse de ton blog ou de ta page perso.

.....

18. En ce moment, sors-tu avec quelqu'un?

.....

19. En ce moment, es-tu amoureux/se ?

.....

20. Si tu es amoureux/se, tu en parles :

- a. A personne.
- b. A ta famille
- c. A tes amis proches
- d. A tous tes copains/copines.
- e. Autre :

21. Tes amis proches sont plutôt :

- a. Du même sexe que toi
- b. De l'autre sexe
- c. C'est mixte

Merci ☺

Tableaux des réponses au questionnaire

Collège Paul Klee, 9^e A

	Qu. 5 Quelle est l'activité que tu fais le plus souvent après l'école ?	Qu. 16. Est-ce que tu as un ou plusieurs blogs, ou page personnelle?	Qu. 18 En ce moment, sors-tu avec quelqu'un ?	Qu. 19 En ce moment, es-tu amoureux ?	Qu. 20 Si tu es amoureux/se, tu en parles : A personne A ta famille A tes amis proches A tous tes copains, copines Autre :...	Qu. 21 Tes amis proches sont plutôt : Du même sexe que toi De l'autre sexe C'est mixte.
François	Lecture, sport	Non	Non	Non	nrp	mixte
Melina	Du tennis	Facebook	On peut dire comme ça mais c'est compliqué	oui	A ta famille A tes amis proches	mixte
David	Le foot	non	non	non	A tes amis proches	Mixte
Paul	Jouer à l'ordinateur	non	Non je fleurit...	non	A tes amis proches	Mixte
Céline	Je vois mes amis	oui	non	non	A tes amis proches	Mixte
Angélique	L'équitation	non	Je ne sais pas	oui	A tes amis proches	Mixte
Stéphanie	Le cirque, lire	non	non	non	A tes amis proches	mixte

Aline	Je joue de la flûte	non	non	non	A ta famille A tes amis proches	Mixte
Joël	Je mange	non	non	non	nrp	Mixte
Timor	Jouer au jeu vidéo ou au foot	non	Non mais bientôt	oui	A tes amis proches	Du même sexe que toi
James	L'ordinateur ou la télévision puis les devoirs	non	non	non	A personne	Mixte
Clémence	Du sport et les devoirs	non	non	oui	A tes Amis proches A tous tes copains/copines <i>Elle ajoute :</i> Autre : meilleure amie	Mixte
Chiara	La musique et le volleyball	Oui (<i>mais ne le donne pas</i>)	oui	oui	A ta famille A tes amis proches Autre : un peu à tout le monde	mixte
Julia	Devoirs (ça m'arrive), violon, goûté (souvent à Denner avec Jérôme)	oui	non	non	A tes amis proches Autre : mon chat et ma radio	Du même sexe que toi
Iris	Je joue dehors	non	non	oui	A tes amis proches	Mixte
Jasmine	Je lis, écris, fais mes devoirs, dessine.	Oui, 2 ou 3 blogs	non	non	nrp	mixte
Yann	Mes devoirs	non	non	non	nrp	mixte
Victor	Violon, télé, psp, ordi	Non car je trouve totalementt crétin Je dis ça pour les blogs	Non mais j'aimerais bien	oui	A tes amis proches	Du même sexe que toi

D'amitiés en amours, les processus de socialisation entre pairs adolescents

Jérôme	La natation	Non	Non mais j'aimerais	oui	A ta famille A tes amis proches	Mixte
--------	-------------	-----	---------------------	-----	------------------------------------	-------

Collège Paul Klee, 8^e A

	Quest. 5	Quest. 16	Quest. 18	Quest. 19	Quest. 20	Quest.21
Céline	Piscine-volley	non	non	oui	A tes amis proches	mixte
Emilien	Télé, ordi	non	non	non	A personne	Du même sexe que toi
Agnès	Lecture et écriture	Oui <i>(mais donne ensuite une adresse msn)</i>	(malheureusement) non	Je ne suis pas sûre	A tes amis proches	Mixte
Jad	L'équitation	oui	oui	oui	A tes amis proches	Du même sexe que toi
Sandrine	Du sport (athlétisme)	non	non	oui	A tes amis proches	Du même sexe que toi
Lucas	Télévision, les sports, l'ordinateur	non	non	non	A tes amis proches	Du même sexe que toi
Alba	De l'ordinateur (mes devoirs bien sûr !)	oui	Non ☹	Je ne crois pas	A tes amis proches Autre : ma mère	Du même sexe que toi
Océane	ordi	oui	non	oui	A tes amis proches	mixte
Kristy	Promener mon chien avec mes meilleures amies	Oui deux skyblog	non	C'est dur à dire	A ta famille A tes amis proches	Du même sexe que toi
Sophie	De la GRS	non	non	oui	A tes amis proches	Du même sexe que toi
Juan	Ordinateur ou sport	non	non	non	nrp	Du même sexe que toi
Allan	Le foot du sport	oui	non	ouai	A tes amis proches	Mixte
Gabrielle	Devoirs, lire des revues (cheval	Oui	non	non	nrp	mixte

D'amitiés en amours, les processus de socialisation entre pairs adolescents

	magazin etc..)	(equideo)				
Léa	Les devoirs, lire, écrire des histoires/romans sur l'ordi !	Non, je n'ai pas le droit	Eh non, je ne suis jamais sortie avec un mec (j'aime toujours à sens unique)	Oui et j'ai du mal à oublier le mec que j'aime !	A ta famille A tes amis proches	mixte
Raphaël	Jouer avec des amis	non	non	oui	A tes amis proches A tous tes copains/ copines	mixte
Jules	Du foot	non	non	Je ne sais pas	A ta famille A tes amis proches	mixte
Edouard	Du Tai-kwan-do (3 fois par semaine), de l'ordinateur ou de la lecture	non	non	non	A personne	mixte
Margaux	Je vais voir mon copain	oui 1	oui	oui	A ta famille A tes amis proches Autre : à un cahier	mixte
Adam	Les devoirs, et si j'ai le temps des jeux vidéo	non	oui	oui	A ta famille A tes amis proches	mixte
Thomas	Tennis, Dofus ☺, piano	non	non	non	A tes amis proches A tous tes copains/ copines	mixte
Michela	Je parle avec mes amies	non	non	oui	A ta famille (frère) surtout A tes amis proches	Du même sexe que toi
Wladimir	Le foot ou Dofus ☺	non	non	non	Autre : personne	mixte
Inglina	Je fais de	non	non	non	A tes amis	Du même sexe que

	l'escrime				proches	toi
--	-----------	--	--	--	---------	-----

D'amitiés en amours, les processus de socialisation entre pairs adolescents

Ecole Jean Tinguely, 8^e A

	Quest. 5	Quest. 16	Quest. 18	Quest. 19	Quest. 20	Quest. 21
Jean	Le football	non	Non, plus	Un peu	A tes amis proches	mixte
Bruno	Foot avec des copains	non	non	non	nrp	mixte
Audrey	Je sors dehors et je fais mes devoirs	non	Oui (mais je vais le placker)	bof	A ta famille A tes amis proches Autre : ma best	Du même sexe que toi
Esteban	aucune	non	non	non	A ta famille A tes amis proches	mixte
Louise	Kendo, natation, dessin, équitation, lecture, shopping, Internet	oui	non	oui	A tes amis proches Autre : à moi-même	mixte
Amélie	Le basket, la télé ou l'ordinateur	non	oui	oui	A tes amis proches	Du même sexe que toi.
Nelson	Sport, ps2	non	non	non	personne	mixte
Aude	Je sors avec mes amies, je fais mes devoirs, je regarde la télé	Oui un blog <i>(ne le donne pas)</i>	non	oui	A tes amis proches	Du même sexe que toi
Philippe	Le foot	non	À moitié	ouais	A personne	Du même sexe que toi C'est mixte
Dylan	Le football	non	non	non	A tes amis proches	Du même sexe que toi C'est mixte
Emilie	Sortir avec mes ami(e)s ou ordinateur/TV	oui	oui	oui	A tes amis proches	mixte

Julien	Ordi (geek)	non	Oui (avec mon PC mais c'est un secret)	Oui mon PC	A tous tes copains/copines	mixte
Madan	Sortir avec des amis, jouer à la Playstation	non	non	Peut-être	A tes amis proches	Du même sexe que toi
Nour	Je regarde la télé, je fais du piano, et je vais sur msn	Hi5	non	non	A tes amis proches	Du même sexe que toi
Enzo	Basket, foot, un peu de muscu	Mais non	non	non	A ta famille A tes amis proches	mixte
Ajay	Ordi ;TV	non	non	non	nrp	Du même sexe que toi
Ania	Mon sport le Twirling (Majorette), Msn, je regarde les Frères Scott, shopping etc.	oui	oui	oui	A ta famille A tes amis proches	mixte
Chloé	De l'ordi et de l'équitation	oui	non	non	A tes amis proches	mixte
Carlos	Je ne sais pas	no	no	no	personne	Du même sexe que toi
Safia	Écouter la musique et faire du sport	oui	non	non	nrp	mixte

D'amitiés en amours, les processus de socialisation entre pairs adolescents

Ecole Jean Tinguley, 7^e C

	Quest. 5	Quest. 16	Quest. 18	Quest.19	Quest. 20	Quest.21
Laura	sortir avec des potes draguer	oui	non	non	A tes amis proches Autre : ma moitié (Cécile)	mixte
Milan	sortire	oui	non	oui	A ta famille	mixte
Gabriele	Aller dehors	oui	non	oui	A tes amis proches A tous tes copains, copines	mixte
Luana	Je vais sur Msn	Oui, j'ai	Hahha... ptêtre, oui	Hahha... Ptêtre et oui	A tous tes copains, copines	Du même sexe que toi
Bryan	Dehors avec mes amis	oui	non	non	A tes amis proches	mixte
Aalya	Écouter de la musique	oui	non	oui	A tes amis proches	mixte
Aldo	de la lutte du catho et le rugdy	Oui (<i>ne le donne pas</i>)	non	non	A tes amis proches	mixte
Alison	Je joue à l'ordinateur	Oui un blogs	non	oui	A ta famille A tes amis proches A tous tes copains/copines	mixte
Marcello	foot		oui	Un peu pas trop	Autre : mon meilleur ami	Du même sexe que toi.
Livia	La natation (entraînement 4 fois)	Oui 1 blog	Non mais je fleurt	Oui !	A tous tes copains copines	Du même sexe que toi

Ecole Michel Simon, 8^e B

	Quest. 5	Quest. 16	Quest. 18	Quest. 19	Quest. 20	Quest. 21
Kelly	Téléphone, msn	oui	Pas vraiment	oui	A tes amis proches Autre : ma mère	mixte
Samir	Je vais sur internet	oui	oui	oui	A tous tes copains/copines	mixte
Dora	Je sors avec des amis	Oui un blog	oui	oui	A tes amis proches	mixte
Gregory	La play station 2/la gamecube	non	non	Non/oui	A ta famille A tes amis proches	mixte
Michael	foot, voir les copines	oui	Non (je vien de me faire tromper lol)	oui	A ta famille A tes amis proches A tous tes copains/copines	mixte
Lucie	Conecter à msn	Oui ! <i>(ne le donne pas)</i>	Oui !	Oui !	A ta famille A tous tes copains/copines	mixte
Alexandre	Foot	oui	non	oui	A tous tes copains/copines	mixte
Pedro	Aller sur l'ordi	non	non	non	A tous tes copains/copines	mixte
Tiffany	Aller au studio	non	Non c'est un peu compliquer	Je sais pas	A tes amis proches Autre : ma soeur	mixte
Gloria	nrp	non	non	non	A tous tes copains/copines	mixte
Sabrina	sortire	1 seul <i>(ne le donne pas)</i>	oui	non	A tes amis proches	mixte
Pascal	Du foot	non	non	oui	A personne	Du même sexe que toi
Lucas	Jouer à des jeux vidéo	non	non	non	nrp	Du même que toi

D'amitiés en amours, les processus de socialisation entre pairs adolescents

Ecole Michel Simon, 7^e A

	Quest. 5	Quest. 16	Quest. 18	Quest. 19	Quest. 20	Quest. 21
Joana	Le basket	oui	non	non	A tes amis proches	mixte
Violette	L'équitation	oui	non	non	A tes amis proches	mixte
Coline	Volleyball, tennis, faire mes devoirs, regarder la télé	non	non	oui	A ta famille Ma sœur, ma maman, mon père A tes amis proches	Du même sexe que toi
Valériane	De l'ordinateur, regarder la télé, de la danse (hip hop), flûte traversaie	Oui <i>(ne le donne pas)</i>	non	oui	A tes amis proches	Du même sexe que toi
Michel	Faire du hockey et jouer a la play	Oui, un blog	non	non	nrp	Du même sexe que toi
Nathan	Hockey jouer à la play	non	non	non	nrp	Du même sexe que toi
Mathieu	Voir des copains	non	Plus maintenant !	non	A tes amis proches	Du même sexe que toi
Jonathan	skate	oui	oui	oui	A ta famille	mixte
Azra	Tennis, solfège, guitare, télé, msn	non	non	non	A tes amis proches	Du même sexe que toi
Andrea	La dance/Hip-hop+sortire entre potes	non	Non (domage)	non	A tes amis proches	C'est mixte
Marie	Le cheval	Oui 3	oui	oui	A ta famille A tes amis proches	mixte
Blaise	La danse classique	non	non	oui	A ta famille A tes amis	De l'autre sexe

					proches	
Solène	Chant, dance, art martial et théâtre	Oui (Skyrock)	non	non	A tes amis proches	mixte
Malek	Je lis	Oui sur Skyrock Non je n'ai pas le droit ! dsl !	Non !	Non !	A ta famille A tes amis proches	mixte
Aje	Sortir, regarder la TV	Oui 1 blog	non	Peut-être	A personne	mixte
Zahia	Aller sur l'ordinateur	non	non	oui	A tes amis proches	mixte
Caroline	Je lis	non	non	non	nrp	mixte
Barbara	La danse Hip-hop+ sortir avec les amis	non	non	non	A tes amis proches	mixte
Anne	Aller sur l'ordinateur	non	non	oui	A tes amis proches	mixte
Eliza	(mes devoirs) je sort avec des copines	oui	non	oui	A tes amis proches	mixte
Claire-Lise	Ça dépend	non	non	non	A tes amis proches	Du même sexe que toi
Gaël	Le foot tennis	non	non	non	nrp	Du même sexe que toi
Hervé	Je joue de la basse	non	non	oui	A tes amis proches	Du même sexe que toi