

COLLÉGIENS, LYCÉENS, ÉTUDIANTS : VERS UNE SOCIOLOGIE DES JEUNES SCOLARISÉS

Régine Boyer

La rédaction de son propre itinéraire de recherche offre l'opportunité d'une mise en ordre d'un trajet professionnel. C'est un point d'orgue qui suspend le mouvement des enquêtes, des réunions, des conceptions de projets, des interventions, des rapports ou articles en cours, bref de l'ordinaire. Mais ce point d'orgue subit néanmoins la contrainte du quotidien : il est éclaté, dispersé en de multiples arrêts de temps inégaux et insuffisamment maîtrisés.

Alors l'insatisfaction grandit et avec elle la tentation de renoncer d'autant que la tentative de mise en ordre se double d'une mise en scène de soi pour des lecteurs, proches ou inconnus. Jusqu'où acceptera-t-on le dévoilement ? Pour qui et pour quoi ? Les fils personnels, institutionnels, scientifiques, politiques se mêlent dans la production de recherche. S'agit-il de tenter une auto-socio-analyse ?

L'entrée dans le vif du sujet est régulièrement précédée de l'énoncé de questions et réticences suscitées par la rédaction d'un itinéraire de recherche. Je n'y aurais pas manqué. Mais est-ce la rhétorique d'un nouveau genre ou une réelle interrogation sur les finalités et effets de cette rubrique ?

Itinéraire de recherche

Perspectives documentaires en éducation, n° 40, 1997

La recherche contre l'enseignement ?

J'aurais dû devenir professeur de philosophie. Le suivi d'études supérieures dans cette discipline pouvait-il mener une fille ailleurs, sur le plan professionnel, au milieu des années 60 ? Le professorat était la profession la mieux acceptée par les parents, les miens en tout cas ; il cumulait la visibilité sociale et ce qui leur apparaissait comme un engagement à mi-temps. Le plein-temps professionnel des femmes n'était pas répandu autour de nous, ni ailleurs et, de plus, celles-là étaient souvent célibataires. Ce n'était pas un avenir concevable. Si travail il y avait, il ne pouvait être que subordonné aux autres et vrais aspects de la vie d'une femme. Mes parents ignoraient, faut-il le préciser, les conditions concrètes de l'exercice du professorat.

D'après *Les héritiers*, j'avais 15 % de chances objectives de poursuivre des études supérieures et un avenir plus que probable en Lettres. J'avais choisi la philosophie parce que, selon l'expérience que m'en avait donnée mon professeur de terminale, on y posait des questions existentielles. Le souci de la conversion professionnelle de mes diplômes m'était alors complètement étranger, mais je crois que je savais que je ne voulais pas être professeur.

La confrontation de mes interrogations de jeune provinciale avec les enseignements de licence à la Sorbonne et les conditions dans lesquelles ils se déroulaient furent rudes. Il n'est peut-être pas inutile de rappeler, en 1997, que les amphithéâtres d'alors craquaient, que les TD regroupaient jusqu'à une centaine d'étudiants, du moins au premier trimestre. De plus, l'enseignement de philosophie parisien abritait un nombre important de vieux messieurs, extrêmement savants et distingués, qui s'adressaient à d'indignes et incultes sujets. Alors le choix des cours utiles, pour l'examen s'entend, occupait et évitait de réfléchir sur l'aventure intellectuelle qu'on croyait avoir choisi de vivre. L'utilitarisme à court terme et les tentatives d'affiliation au métier d'étudiant (1) dominaient les préoccupations de nombre d'entre nous, qui prenions conscience de la sévérité de la sélection, dans les spécialités proprement philosophiques du moins.

La rencontre, obligatoire alors, avec l'enseignement de sociologie me fournit l'occasion de développer l'intérêt intellectuel voué à mes études et d'ébaucher un projet professionnel. Les cours de J.-C. Passeron et les travaux pratiques d'enquête organisés par C. Grignon m'imposèrent l'existence de régularités objectives indépendantes des

consciences et volontés des individus. Cette révélation ouvrit un appétit nouveau de connaissance, à acquérir et monnayer néanmoins dans le cadre universitaire. C'est ainsi que j'entrepris de faire accepter la préparation d'un mémoire de sociologie pour l'obtention d'une maîtrise d'enseignement de philosophie ; les circonstances de création du diplôme de maîtrise m'aidèrent sans doute comme l'ouverture de G. Balandier, déjà célèbre professeur et directeur des *Cahiers internationaux de sociologie*. Ce premier travail de recherche, pourtant apprécié (2), me fit surtout saisir l'étendue de mon ignorance en matière de sociologie et rechercher des réponses à la question "comment devenir sociologue et où ?".

Je ne sais plus comment j'appris l'existence d'un enseignement préparatoire à la recherche en sciences sociales à l'École Pratique des Hautes Études. C'était une sorte de DEA avant l'heure dont les enseignements s'étendaient sur deux années. J'acquis là une formation éclectique dans un univers cosmopolite, puisqu'étudiants français et originaires d'Europe du sud, d'Amérique latine ou du Nord s'y côtoyaient. La diversité des enseignants nous amenait à étudier avec sérieux les écrits de Marx, Althusser et Poulantzas, à commenter et tenter d'incorporer "*le métier de sociologue*", et, tout autant, à assimiler "*l'analyse empirique de la causalité*" et les connaissances en mathématiques et statistiques qu'elle exigeait.

Une entrée tâtonnante dans la vie active

Au début des années 70, le marché du travail en sciences sociales était passablement fermé. Du moins les voies royales des universités parisiennes et du CNRS. Des files d'attente se constituaient au travers des charges de cours à l'université et des vacations au CNRS. J'ai été de ces chargés de cours de 1er cycle, "maîtres-auxiliaires" du supérieur, mais les délais incertains de l'insertion, l'âpreté de la compétition et l'opacité des critères de recrutement me découragèrent. L'offre, et l'acceptation, d'un bref contrat à durée déterminée à l'OFRATEME (3) définirent alors les contours d'une entrée dans une certaine forme de recherche, d'une spécialisation en sociologie et d'une thématique de travail.

Des instituts et services dépendants de l'administration constituaient en effet un marché du travail de rechange pour les aspirants chercheurs en sciences sociales. Il s'agissait d'instances commandi-

taires et productrices d'études, le plus souvent orientées vers l'action à court terme. L'OFRATEME, organisme sous tutelle du Ministère de l'Éducation nationale, abritait ainsi un département de recherche dont les travaux ne relevaient explicitement d'aucune discipline universitaire, mais devaient analyser les conditions d'introduction et d'appropriation de l'audiovisuel et de l'informatique dans l'enseignement. Éclairer les décideurs et contribuer à définir des plans de formation opérationnels pour les enseignants constituaient les objectifs du service, du moins ceux que j'apercevais.

Quelques semaines avant l'issue de mon contrat, J. Perriault, directeur du département me fit une proposition déterminante. Une société d'études souhaitant répondre à un appel d'offres du CNRS en partenariat avec un organisme d'État, l'avait sollicité pour une collaboration. Il m'invitait à travailler avec cette équipe extérieure, faisant valoir que, si nous étions sélectionnés, je pourrais être engagée à plein temps pour deux ans. J'acceptai la proposition et, dans la mesure où le projet fut effectivement retenu, commençai à devenir, pour moi et pour d'autres, sociologue de l'éducation. L'appel d'offres portait sur la concurrence des modes de formation et d'information scolaire et extra-scolaire chez les adolescents. Cette thématique, imposée, fut tout aussi déterminante dans mon itinéraire puisque j'en ai conservé la trame au travers de nombreux avatars institutionnels.

Culture de classe, culture "jeune" et culture scolaire

Le thème de l'appel d'offres renvoyait à un discours ambiant sur, à la fois, la multiplication des lieux informatifs et éducatifs (médias notamment) et l'émergence d'une culture "jeune". L'investigation menée a été limitée à des élèves de l'enseignement professionnel et industriel pour de complexes raisons institutionnelles. Il en est ressorti néanmoins un premier enseignement. "L'adolescent", "le jeune" étaient des artefacts car l'appartenance sociale de ces élèves, tous d'origine ouvrière, infléchissait l'ensemble des résultats. Au portrait largement diffusé par les médias d'une jeunesse "une", transclassiste, construisant ses propres valeurs et manières de vivre s'opposaient ces garçons de 15 à 17 ans, aux activités extra-scolaires réduites et contrôlées. Eux-mêmes, leurs parents et professeurs se rejoignaient pour

ignorer tout apport formateur de ces activités et familles et enseignants s'entendaient, tacitement, sur une division commode du travail éducatif. Opérant un découpage du territoire enfant, les premiers s'attribuaient la formation de la personnalité et l'éducation morale et les seconds la transmission des savoirs et la formation générale et technique. Chacun, subsidiairement, déniait toute forme d'implication ou de télescopage avec les attributions de l'autre. C'était nier le caractère multi-dimensionnel de tout message, et du même coup la division sociale, l'existence de classes et cultures différentes au sein d'un même espace social. La rupture entre le discours scolaire et celui du groupe d'appartenance se marquait pourtant dans l'échec de la transmission des savoirs scolaires, notamment non professionnels. La greffe de significations s'inscrivant sur ou contre d'autres significations organisant le même domaine ne prenait pas. La diversité et l'irréductibilité des discours et actes qui coexistaient dans un même espace social s'était imposée à nous et nous convoquions les concepts d'"arbitraire culturel" et de "violence symbolique" pour rendre compte des données recueillies. L'École apparaissait comme un appareil d'inculcation culturelle dans une société inégalitaire où la position de classe commandait l'accès aux modes de formation et d'information (4).

Produire des connaissances sur ces cultures concurrentes de la culture scolaire, restituer aux élèves leurs appartenances et héritages multiples, les considérer comme points de convergence et de confrontations de multiples instances socialisatrices me paraissait alors urgent.

Pratiques de loisirs, rapport au savoir et à l'École

L'occasion de progresser dans ce sens ne me fut donnée que quelques années plus tard, dans le cadre, cette fois, de l'INRP. De profondes réorganisations d'organismes sous tutelle du Ministère de l'Éducation nationale avaient, en 1976, produit l'INRP. Le département de recherche de l'OFRATEME en faisait partie, mais la constitution d'un département de psycho-sociologie de l'éducation m'était apparue plus proche de mes intérêts et compétences et j'y avais demandé mon déplacement, rendu possible par la stabilisation de ma situation.

A. de Peretti, qui m'avait accueillie avec bienveillance, dirigeait ce département. Il envisageait alors une recherche sur les dissonances culturelles affectant les relations entre les lycéens et les enseignants. Le malaise des professeurs et la transformation de la vie quotidienne au lycée face à des publics hétérogènes constituaient un des éléments du débat public sur l'École en ce début des années 80. Un décalage entre la culture savante de l'École et celle de ses nouveaux destinataires était mis en avant, transformé, par glissement, en décalage culturel entre élèves et enseignants, ces derniers étant supposés adhérer au plus près à la culture savante. L'enquête nationale engagée avec M. Delclaux et A. Bounoure (5) portait sur les pratiques culturelles et modes de vie des lycéens et professeurs. Elle a d'abord montré la diversité interne en ce domaine de la population lycéenne, confirmant l'artefact du "jeune" déjà mise en évidence dans la recherche précédente. Parmi les élèves du second cycle de l'enseignement secondaire, les pratiques culturelles les plus classiques et élitistes étaient présentes comme l'étaient les plus populaires, attribuées par le sens commun au jeune ouvrier plutôt qu'au lycéen. Quant aux enseignants, s'ils se démarquaient de l'ensemble de la population française par une propension supérieure aux sorties culturelles et une inclination, déclarée, plus forte pour les genres les plus légitimés en matière de lecture, musique et cinéma, ils se différenciaient aussi fortement entre eux selon leur discipline d'enseignement, sexe, situation de famille et profession du conjoint. L'activiste culturel voisinait ainsi avec le sportif bricoleur.

Cette diversification des pratiques et goûts culturels des lycéens et enseignants remettait en question les représentations ambiantes du nouveau lycéen et de son évidente distance à la culture classique comme celle de l'enseignant, d'évidence en osmose avec elle. Elle invitait aussi à se garder d'extrapoler de pratiques et goûts en matière de loisirs à un rapport unique et prédéfini au savoir et à la culture scolaire. La distance à la pratique de la culture légitimée de nombreux enseignants n'impliquait pas leur doute à l'égard des savoirs enseignés au lycée pas plus que la mise en question des critères du jugement professoral et de manière plus générale des valeurs de l'École. La connaissance des pratiques de loisirs des lycéens et des facteurs qui les canalisent n'informait pas mécaniquement sur leurs rapports au savoir et à la culture de l'École, car ceux-ci n'étaient pas déterminés de manière univoque.

Des élèves agents aux élèves acteurs

De nouveaux travaux devaient alors, selon moi, tenir deux objectifs : explorer de manière renouvelée les relations entre cultures scolaire et extra-scolaire ; réinterroger la dispersion des lycéens dans des profils culturels divers, et, à l'inverse, la concentration d'une frange de lycéennes, fortement caractérisées scolairement et socialement, dans des profils spécifiques (6). La diversité lycéenne en matière de pratiques culturelles n'avait pu, en effet, être fortement associée ni à l'appartenance scolaire, ni à l'appartenance sociale dans la majorité des "types" dégagés. En revanche, une variable discriminante, peu étudiée à ce moment, s'était imposée : l'appartenance sexuelle.

Dans le même temps, la crise des paradigmes hégémoniques touchait les travaux sociologiques et les limites de la recherche de déterminants structurels étaient largement ressenties. Nous avons, dans des enquêtes extensives, tenté d'objectiver les comportements des jeunes gens et des jeunes filles et de déterminer les principes de variation tant des pratiques que des modalités de relation entre les pratiques. Mais celles-ci n'apparaissaient pas comme l'intériorisation univoque de structures objectives dessinant des destins sociaux. Le jeu de l'acteur dans des espaces globalement déterminés, la (les) perception(s) qu'il construit de ces espaces s'imposaient dorénavant comme un niveau d'analyse pertinent permettant de dépasser la mise en évidence de grandes déterminations sociales.

Les lycéens vivaient leur scolarité et leur vie personnelle et familiale sur le mode de la dualité. Comment percevaient-ils leur double registre de vie, comment le géraient-ils subjectivement, dans quelles références à l'avenir, avec quelles lectures et reconstructions de leurs position sociale et scolaire ? L'expérience des lycéens, considérés dans leur globalité d'individus, et les significations qu'ils y attachent passèrent alors au premier plan de nos préoccupations. D'abord appréhendé comme agent, l'élève devint un acteur social, bâtissant l'articulation de ses expériences scolaire et extra-scolaire. Ce travail s'enracinait certes dans des positions et trajectoires sociales, mettait en jeu des positions dans l'espace scolaire mais son résultat ne se déduisait pas mécaniquement de ces positions.

L'évolution méthodologique alla de pair avec l'évolution théorique. Aux enquêtes nationales par questionnaires allaient se substituer l'observation et l'entretien conduits sur et avec des populations res-

treintes. L'approche de ces mondes mentalement construits par les individus et organisant leurs discours et pratiques exigeait d'autres instruments.

La gestion par des lycéens d'origines scolaire et sociale variées des deux dimensions de leur vie quotidienne – scolarité et loisirs – constituait donc l'objet d'une nouvelle enquête qualitative.

Des interactions fortes entre les rapports aux études, aux loisirs et à l'avenir et, une fois encore la diversité lycéenne, s'imposèrent. Des stratégies diversifiées, plus ou moins élaborées, exprimaient des perceptions et utilisations divergentes du champ scolaire, la gamme des loisirs comme l'investissement qu'on y engageait étaient très ouverts, la thématique du futur largement différenciée. Position sociale et position scolaire intervenaient pour décliner, à l'intérieur des populations féminines et masculines, toute une gamme de comportements et aspirations, fortement infléchis par les lectures différentes que les uns et les autres faisaient de leurs positions.

Or, filles et garçons n'avaient pas les mêmes repères pour les appréhender et organiser leur présent et leur avenir. La lecture masculine se faisait par rapport à la position paternelle, notamment dans sa dimension professionnelle. Quasiment toujours aux prises avec un triple impératif – devenir épouse, mère, femme active – les jeunes filles prenaient en compte les positions maternelle et paternelle sans trouver des modèles d'identification satisfaisants qui leur permettent de se situer d'emblée, comme les garçons. À la différence de ceux-ci, les jeunes filles apparaissaient contraintes à l'invention de définitions d'elles-mêmes empruntant aux modèles féminins et masculins à leur disposition. Ainsi traçaient-elles tout un éventail d'identités projetées, allant de la soumission ou de la rupture avec la norme aux compromis diversifiés tentant de concilier réalisation professionnelle et rôles féminins traditionnels (7).

Ces profondes différences informaient et modelaient le présent en résonnant autant sur la scène scolaire que sur celle du temps libre et de son occupation. D'autres travaux, réalisés au début des années 90, l'ont également montré (8).

Pratiques éducatives familiales et socialisation de sexe

L'ensemble de ces résultats a conduit vers une nouvelle orientation de travail. Un espace de socialisation non encore abordé, la famille, devait être pris en compte. Or le domaine était, en France, étonnamment pauvre en productions. On avait mis en évidence, dès les années 70, le lien fort entre origine socio-culturelle, résultats scolaires et études suivies, mais les actions mises en œuvre par les parents en direction de leurs filles et garçons, les projets et valeurs qui les sous-tendent étaient peu étudiés, du moins en ce qui concerne les adolescents. Le postulat selon lequel la classe sociale déterminait les modèles d'éducation était probablement encore suffisamment vivace. Des travaux, notamment suisses (9), avaient pourtant ouvert une nouvelle perspective en considérant le groupe familial comme un système d'action auto-organisé, porteur d'un projet autonome résultant d'une dynamique propre, elle-même définie par le type de cohésion interne au groupe et son mode de gestion des rapports à l'environnement. Cette perspective ne négligeait en rien les conditionnements sociaux externes, mais elle mettait l'accent sur une activité propre du groupe familial médiatisant les relations entre position de classe et pratiques éducatives.

Une nouvelle enquête qualitative fut donc engagée auprès de familles appartenant aux couches moyennes d'une part, aux milieux populaires d'autre part. Toutes avaient des enfants collégiens, scolarisés en 4ème ou 3ème. L'intérêt pour la genèse des comportements scolaires et culturels masculins et féminins orientait, en effet, vers des élèves plus jeunes dans la mesure où les classes d'âge que touche le lycée présentent des garçons et des filles déjà partiellement autonomisés par rapport à leurs parents.

Si l'analyse des entretiens n'a que faiblement mis en évidence des différences marquant les conceptions et pratiques éducatives à l'égard des filles et des garçons, d'autres enseignements ont pu être dégagés. L'existence de modèles et visées différenciés comme de formes et degrés variés de mobilisation familiale à l'égard de la scolarité, des loisirs et de la vie quotidienne est clairement apparue. Des configurations originales se sont dégagées, articulant modes de vie, formes de cohésion familiale, méthodes et styles éducatifs. Elles sont partielle-

ment disjointes des positions sociales des familles et laissent voir des groupes sociaux plus fins, organisés par des trajectoires, des expériences, des ambitions et projets voisins (10).

La jeunesse scolarisée en Europe

L'incessante succession des travaux empiriques ne présente pas que des avantages. Elle est fortement liée au mode de fonctionnement d'une institution mais donne aussi le sentiment de travaux insuffisamment approfondis tant dans la conceptualisation que dans l'analyse.

Mon parcours m'avait sensibilisée, chemin faisant, à une double caractéristique des travaux concernant la jeunesse scolarisée : ils étaient dispersés entre des domaines institués de la sociologie et d'autres sciences sociales et, finalement, peu nombreux. On ne peut que constater, en effet, que tant les sociologues de l'éducation que les chercheurs en sciences de l'éducation ont peu investi ce domaine. Il me parut alors pertinent de proposer une recherche bibliographique internationale et comparative visant à mettre en perspective ce champ de la jeunesse scolarisée tel qu'il est abordé en France. Il s'agissait d'accroître la connaissance des questions soulevées par la jeunesse en formation dans différents pays autant que de dégager des orientations théoriques et méthodologiques éventuellement divergentes et propres à nourrir les perspectives françaises. Tout récemment achevé (11), effectué en partenariat avec des chercheurs allemands, britanniques et portugais et soutenu par l'Union européenne, ce travail devrait trouver un prolongement avec l'organisation d'un colloque sur les jeunes à l'école en Europe.

Le cheminement retracé peut paraître linéaire, fortement organisé par l'approfondissement d'un champ thématique. Est-ce un choix de ligne de reconstruction ? Il manque, certes, à la vérité du parcours des études ponctuelles, des pans de recherche qui s'écartaient, ou non, de l'intérêt dominant. Il manque aussi la part de l'actualité dans la définition des objets et des approches : actualité sociale et scientifique, brièvement évoquées, mais aussi institutionnelle. L'INRP, maintes fois réinterrogé sur ces missions durant vingt années, s'est, en réponse, redéfini. L'injonction à la conformité au monde scientifique a incontestablement fait évoluer les travaux et modes de fonctionnement internes. Elle s'est traduite, pour moi, par une certification universi-

taire (12) et, aussi, une observance plus grande des formes académiques de valorisation des recherches. Parallèlement, l'implication dans le réseau CNRS "Jeunesses et Sociétés" (13), emmené par G. Mauger et O. Galland, a constitué une socialisation à la communauté scientifique qui n'était pas donnée *a priori*. Mais l'instauration, à l'institut, de la présentation régulière de projets d'équipes devant un conseil scientifique, puis la création d'unités de recherche clairement identifiées m'apparaissent comme de puissantes incitations à constituer et accumuler un capital, à faire reconnaître une thématique et se faire reconnaître à travers elle. L'unité "Éducation et univers culturels des jeunes", dont j'ai la responsabilité, a été créée en 1990. Les modes et formes de socialisation de la jeunesse et les articulations entre les socialisations familiale, scolaire et extra-scolaire constituent la thématique fédératrice de ses travaux. Longtemps centrés sur les lycéens, ceux-ci se sont étendus plus récemment aux collégiens et étudiants. Une même ligne directrice les oriente cependant : approcher et comprendre l'expérience juvénile dans ses diverses dimensions, adopter une définition ouverte de l'éducation incluant tant le système scolaire que les instances socialisatrices et formatives hors école. À sa mission de recherche, l'unité adjoint désormais une mission de productions de ressources. L'objectif est de rassembler, synthétiser et diffuser, au travers d'outils variés et adaptés à des publics diversifiés, les connaissances éparses sur la jeunesse scolarisée que de nombreux organismes produisent. L'intégration de ces missions est portée par un projet : la création d'un centre de recherches et ressources sur les jeunes scolarisés, collégiens, lycéens, étudiants.

Régine BOYER
INRP

Notes

- (1) Ce constat, *a posteriori*, conduit à s'interroger, par parenthèse, sur la nouveauté des nouveaux étudiants. Sont-ce les étudiants qui ont changé ou le regard et l'orientation du regard que l'on porte sur eux ?
- (2) BOYER, R. Analyse d'écrits "technocratiques". *Cahiers internationaux de sociologie*, 1970, vol. XLVII, p. 165-174.
- (3) Office français des techniques modernes d'éducation.
- (4) BOYER, R., LACAS, F. et MOINOT, G., *La concurrence des modes de formation et d'information scolaires et extra-scolaires chez les adolescents*. Paris : Édi-

- tions du CNRS, 1977 (ATP Sciences humaines), et BOYER, R., Les relations entre les formations scolaire et extra-scolaire : étude comparative de deux classes de CET. *Revue française de pédagogie*, janvier-février-mars 1979, n° 46, p. 41-48.
- (5) BOYER, R., DELCLAUX, M. et BOUNOURE, A., *Les univers culturels des lycéens et des enseignants*. Paris : INRP, 1986. (Rapport de recherche ; n° 3), ainsi que BOYER, R., Lycéens et enseignants : même culture ?, *Les cahiers de l'animation*, 1987, n° 59, p. 3-11.
 - (6) BOYER, R. Identité masculine, identité féminine parmi les lycéens. *Revue française de pédagogie*, janvier-février-mars 1991, n° 94, p. 13-18.
 - (7) BOYER, R., BOUNOURE, A. et DELCLAUX, M., *Paroles de lycéens : les études, les loisirs, l'avenir*. Paris : Éditions universitaires ; INRP, 1991 ainsi que BOYER, R., Lycéens et lycéennes : des rapports contrastés au présent et à l'avenir. *Les sciences de l'éducation*, 1992, n° 3-4, p. 71-87.
 - (8) Notamment DURU-BELLAT, M., *L'école des filles*. Paris : L'Harmattan, 1990 et BAUDELOT, C. et ESTABLET, R., *Allez les filles*. Paris : Le Seuil, 1992.
 - (9) En particulier, TROUTOT, P.-Y. et MONTANDON, C., Systèmes d'action familiaux, attitudes éducatives et rapport à l'école : une mise en perspective typologique, in *Qui Maîtrise l'école*. Lausanne : éd. Réalités sociales, 1988, p. 133-153 puis, KELLERHALS, J. et MONTANDON, C., *Les stratégies éducatives des familles*. Lausanne : Delachaux-Niestlé, 1991.
 - (10) BOYER, R. et DELCLAUX, M., *Des familles face au collège*. Paris : INRP, 1995 et BOYER, R. et LARGUÈZE, B., Des collégiens de milieux défavorisés réussissent : portraits. *Éducation et formations*, octobre 1993, n° 36, p. 65-70.
 - (11) BOYER, R., GREEN, A., LENEY, T., MACHADO-PAIS, J., MEULEMANN, H. et ZINNECKER, J., *La jeunesse scolarisée en Europe, approches sociologiques et psycho-sociologiques*. Paris : INRP, 1997. (Documents et travaux de recherche en éducation ; n° 21).
 - (12) *Lycéens et lycéennes*, note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches, Université d'Aix-Marseille 1, 1993.
 - (13) Je dois à J. Hassenforder d'avoir connu l'existence de ce réseau et surtout de son séminaire.