REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

Revue française de pédagogie
Recherches en éducation

163 | avril-juin 2008
La culture des élèves : enjeux et questions

Les horizons culturels des jeunes

Cultural prospects for the young
Los horizontes culturales de los jóvenes
Der kulturelle Horizont der Jugendlichen

Sylvie Octobre

OpenEdition Journals

Édition électronique
URL : http://journals.openedition.org/rfp/940
DOI : 10.4000/rfp.940
ISSN : 2105-2913

Éditeur
ENS Éditions

Édition imprimée
Date de publication : 1 juin 2008
Pagination : 27-38
ISBN : 978-2-7342-1123-5
ISSN : 0556-7807

Référence électronique
Sylvie Octobre, « Les horizons culturels des jeunes », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 163 | avril-juin 2008, mis en ligne le 01 juin 2012, consulté le 10 décembre 2020. URL : http://journals.openedition.org/rfp/940 ; DOI : https://doi.org/10.4000/rfp.940

© tous droits réservés

Les horizons culturels des jeunes

Sylvie Octobre

Nés dans un monde dominés par l'audiovisuel et les technologies de l'information et de la communication, de plein pied dans une offre foisonnante, et issus de générations nourries des théories du développement (ou de leur vulgate), les enfants et adolescents d'aujourd'hui sont les acteurs de mutations rapides et profondes du champ culturel et ce, d'autant qu'ils sont fortement investis dans ces consommations et pratiques. Les transmissions familiales et institutionnelles sont reconfigurées dans ce contexte et de nouvelles lignes de fracture apparaissent de manière inter-générationnelle tout en (ré)activant des lignes de fracture intra-générationnelles. S'appuyant sur les données de l'enquête Les Loisirs des 6-14 ans *et sur des entretiens complémentaires réalisées auprès de jeunes adolescents et de certains parents, ce texte tente de mettre en évidence les mutations des rapports des jeunes à la culture, et la manière dont ceux-ci interrogent les modes classiques de transmission.*

Descripteurs (TEE) : pratiques culturelles, jeunesse, générations, nouvelles technologies.

INTRODUCTION

Les rapports des jeunes générations à la culture ont changé, sous l'effet conjugué d'une mutation de l'offre culturelle elle-même, de la massification scolaire et de la généralisation de l'éducation artistique, et de la massification de l'accès aux pratiques et consommations culturelles. Dire cela c'est ne faire que constater ce qu'une lecture superficielle des données de marché conforte : le secteur de la presse jeunesse est le mieux portant du champ de la presse, il en va de même de celui de l'édition jeunesse ; celui des industries créatives (jeux vidéo en tête) à destination des jeunes publics connaît des développements exponentiels ; des secteurs entiers segmentent désormais une offre « jeune », des plus marchands (téléphonie mobile par exemple) aux plus subventionnés (les offres culturelles et tarifaires des équipements culturels). Dans le même temps, l'espace public voit s'opposer deux discours : un discours sur la faillite des transmissions culturelles, qui va de la dénonciation de la panne des transmissions familiales, à la critique de l'inadéquation du système éducatif, à celui plus global d'une perte des valeurs ; et un discours angéliste sur les capacités spontanées des jeunes générations à utiliser la « nouvelle » culture (TIC en tête) pour « ré-enchanter » le monde (culturel). Qu'en est-il réellement ? Quelles mutations ont affecté les

rapports des jeunes générations à la culture : s'agit-il de mutations intrinsèques ou liées au contexte de l'offre ? Comment ces mutations affectent-elles les modes de consommations, les répertoires d'activités et les modes de socialisation culturelle ? S'appuyant sur les données de l'enquête *Les Loisirs des 6-14 ans* (Octobre, 2004) et sur des entretiens complémentaires réalisées auprès de jeunes adolescents et leurs parents (1), ce texte tente de mettre en évidence et d'expliquer les mutations des rapports des jeunes à la culture, et la manière dont ceux-ci interrogent les modes classiques de socialisation et de transmission, familiale et scolaire. Ainsi, il propose une analyse des rapports à la culture des plus jeunes qui s'inscrit dans une analyse générationnelle.

LES MUTATIONS DES RAPPORTS À LA CULTURE

On ne peut comprendre le rapport des jeunes générations au champ culturel sans s'interroger sur les mutations directement ou indirectement engendrées par la révolution numérique : évolutions des pratiques et consommations, mais également évolution des représentations et positions symboliques des objets culturels. Comprendre ces évolutions permet non seulement d'appréhender les nouveaux modes de consommations liés au numérique, mais également les modifications intervenues dans les rapports aux pratiques préexistantes (audiovisuelles notamment mais aussi pratiques savantes, lecture en tête), ainsi que les spécificités générationnelles des rapports aux pratiques et consommations culturelles. On peut ainsi décrire les mutations engendrées par le numérique autour de trois lignes de force : mutation des rapports aux objets culturels, mutation du rapport au(x) temps et importance de la dimension relationnelle (le capital social).

Mutation du rapport aux objets culturels

En accroissant considérablement le nombre de produits culturels accessibles et en démultipliant les modes de consommation, la révolution numérique accélère le développement de l'éclectisme (Donnat, 1994) ou de l'omnivore (Peterson & Kern, 1996) (2), tendance à l'œuvre depuis la fin du XX^{e} siècle. À l'accroissement numérique de l'offre s'ajoute une hybridation marquée, qui se traduit par des effets de transfert d'un support à l'autre, un « chaînage » culturel. Les exemples sont nombreux : adaptations cinématographiques d'œuvres littéraires (*Seigneur des Anneaux, Harry Potter, Narnia*, etc.), dérivés littéraires ultérieurs (les Potterfiction par exemple (François, 2007), etc. Dans ce contexte, les effets de concurrence entre pratiques ne se jouent pas tant entre pratiques savantes et populaires (ou médiatiques), mais entre pratiques médiatiques elles-mêmes, en opposant anciens et nouveaux médias, ce qui opère une recomposition des agendas culturels au sein même du pôle médiatique, le principal perdant dans cette concurrence des écrans étant la télévision.

Le fonctionnement « ouvert » du numérique – baisse des prix des matériels, simplification de la prise en main, apparition de logiciels grand public, etc. – a par ailleurs profondément modifié les modes de production des contenus culturels mais également le système de labelisation. Qu'il s'agisse par exemple de produire des logiciels libres (qui reposent sur la collaboration entre concepteurs initiaux et utilisateurs), de contribuer aux articles d'une encyclopédie collaborative (de type Wikipédia), de demander aux joueurs de proposer des modifications des jeux auxquels ils s'adonnent (les « *mods* ») ou de diffuser des contenus culturels auto-produits (du texte sur les « blogs », de l'image et/ou du son sur MySpace ou YouTube, etc.), toute la chaîne de labelisation est redéfinie : de l'auteur (qui ressemble à l'ancien amateur), à l'œuvre en passant par les médiateurs des œuvres (les « webmaster », éditorialiste du net, etc. remplacent parfois les professionnels de la médiation culturelle).

« Je vais souvent sur ce site, où je trouve des vidéos, des clips, des chansons qui ne passent pas à la radio, et on en discute sur les listes de discussion, on évalue la qualité, on note, ça dépend, on se les passe. » (Mattis, 14 ans)

Cette mutation affecte non seulement les objets numériques, mais également les autres pratiques : en accroissant le périmètre du culturel, elle rend les contours des catégories savantes et populaires plus floues et les moyens de sa définition plus incertains.

Temporalités multiples

Cette mutation du rapport aux objets culturels est indissociable d'une mutation du rapport au(x) temps, que l'on peut décliner de plusieurs manières.

La première concerne les « âges » qu'« ont » certaines pratiques. Nous en prendrons deux exemples au sein des équipements culturels et des technologies. Parmi les équipements culturels, la bibliothèque et les lieux de patrimoine et de spectacle recrutent principalement leurs usagers avant la fin du primaire,

tandis que le cinéma fait des adeptes jusqu'en fin de collège. Des différences similaires apparaissent en matière de technologies, puisque les jeux vidéo semblent perdre de leur consommateurs quotidiens en milieu de collège alors que la pratique informatique quotidienne ne cesse de croître (graphique 1).

Ces « âges » dépassent le strict champ culturel pour puiser leur raison d'être dans la psychologie du développement de même que dans la dynamique des groupes. L'âge, construction sociale plus que donnée biologique, fonctionne alors comme une barrière et un niveau : les activités sont étiquetées par les enfants et adolescents en fonction de leur « âge symbolique» et il convient d'avoir les activités de son âge.

« Moi, j'aimais les dessins animés, j'en regardais beaucoup, mais j'en regarde plus, c'est plus de mon âge. Des fois, avec mon petit frère, pour être avec lui, mais c'est pour les petits. C'est pareil avec les journaux auxquels mes parents m'avaient abonnés : Astrapi *et le* Petit Quotidien*. Maintenant, je suis passé à autre chose. »* (Tom, 12 ans)

La seconde concerne la construction plus subtile du rapport au temps et se traduit par des mutations dans l'affectation des ressources temps aux activités. Cette évolution se fait d'abord avec les technologies numériques et se traduit par la multi-activité – il n'est pas rare qu'un adolescent écoute de la musique, en chattant sur son ordinateur tout en téléphonant – ou également par la convergence des usages – sur le même écran d'ordinateur, on peut discuter, regarder un film, surfer sur le net, et passer quasi immédiatement de l'une à l'autre de ces activités – ou encore par la consommation à la demande (VOD, « podcasting », téléchargement, « streaming »).

« Souvent, quand je rentre de l'école, je mets la musique, en même temps, souvent j'appelle mes copines, et on chatte en même temps. J'aime bien, on écrit des trucs et on en dit d'autres. » (Laura, 13 ans)

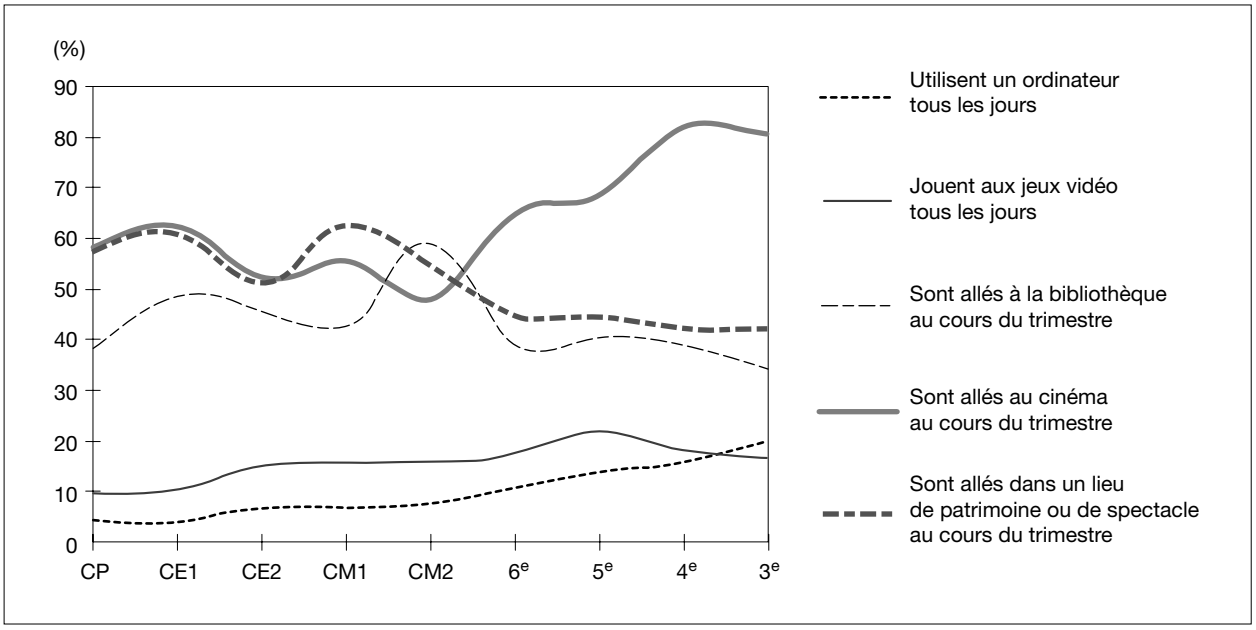
« C'est pratique, quand je télécharge des trucs, je peux les regarder quand je veux. C'est mieux que la télé, les programmes, tout ça. » (Mathieu, 10 ans)

Ces nouveaux modes de consommation abolissent une partie des contraintes temporelles liées à la programmation, favorisent une individuation (3), une démultiplication et une dés-institutionnalisation des temps, qui s'oppose à la vision d'un temps unique, linéaire et « programmé ».

La force des liens faibles

Ceci n'est pas non plus sans lien avec le fonctionnement en réseau, ou en communauté qui prévaut dans les jeunes générations, et avec l'accroisse-

Graphique 1. – **Les « âges » des pratiques culturelles**



ment de la force sociale et identitaire de ces réseaux. L'outil technologique a ainsi favorisé l'émergence de nouvelles représentations qui concernent le statut même des relations (Metton, 2007), synchrones ou asynchrones, en parallèle dans le monde réel et dans le monde virtuel ou pas. La relation prise comme valeur en soi, voire comme alibi des consommations, devient un élément important de la construction de repères et de marqueurs identitaires qui fonctionnent à la fois comme élément de rattachement et de différenciation. Ces évolutions accréditent plus largement l'hypothèse de la force des liens faibles (Granover, 1973) et de l'affaiblissement des assignations statutaires : être « fille ou fils de », compte moins qu'être en relation avec (De Singly, 2006).

« Moi je fais pas comme mes parents. C'est pas que j'aime pas mais… Fils à papa, ça l'fait pas. Mes copains, ils me montrent d'autres trucs. […] Ou plutôt, on fait les choses différemment. Je préfère faire les choses avec mes copains, en fait, c'est plus cool. On parle, on discute, on fait le monde. » (Amaury, 13 ans)

Les critères d'appartenance ne sont donc plus tant socio-démographiques – avoir tel âge, être de telle région, être dans telle classe, avoir telle origine sociale – que relationnels et basés sur la détention de « compétences » ou de caractéristiques individuelles. C'est pour cela qu'il est si important pour les jeunes d'arborer les signes de possession de ces compétences – connaître les bons groupes, avoir la bonne attitude, les bons looks, les bonnes références culturelles, etc. – puisque c'est sur leur détention que sont gagées leur reconnaissance et leur intégration dans un groupe.

« Les activités en dehors de l'école, c'est important. Y a des trucs de filles, et des trucs de garçons, c'est différent. On peut pas se mélanger comme ça. » (Antoine, 12 ans)

« Quand je suis entrée au collège j'écoutais de la musique de bébé, en fait, des trucs sympa, mais bon, ça n'allait pas. J'ai eu de nouvelles copines qui m'ont fait découvrir d'autres choses, des choses que je ne connaissais pas. […] Je suis sortie de ma bulle en fait. ». (Clara, 12 ans)

Cette dimension de mise en lien qui se développe dans des « cliques d'amis », irrigue tous les comportements de loisirs et peut développer dans plusieurs configurations : les réseaux peuvent être spécialisés (un type de pratique spécifique est réservé de façon quasi exclusive à un type de réseau de relations), distribués (un type de pratique culturelle est partagé soit sous forme d'activités communes, de discussions et/ou d'échanges matériels avec plusieurs cercles du réseau relationnel) ou polarisés (plusieurs types de pratiques culturelles différentes sont conduites au sein d'un même réseau) (Cardon & Granjon, 2003) (4).

Ainsi, Tom relève-t-il du type spécialisé : il a un groupe d'amis dans ses activités sportives (judo), un autre à l'école, un autre encore en matière de jeux vidéo et un dernier dans l'école du musique qu'il fréquente, ces différentes cliques étant quasi étanches. Jade relève plutôt du type distribué puisqu'elle a tendance à déporter ses activités culturelles d'un réseau à l'autre : elle a convaincu ses copines d'école de la rejoindre dans son cours de modern jazz, passe du temps avec elles à regarder leurs séries préférées, qu'elle regarde également parfois avec sa mère. Enfin, Allan présente un type polarisé : il oriente ses activités, aussi diverses qu'elles soient, vers le même groupe de copains (« ma bande »), qui revêt pour lui une importance primordiale.

« Je fais plein d'activités, mais pas avec les mêmes personnes : j'ai mes copains de judo, mes copains d'école, mes copains de batterie. Il n'y a qu'un copain qui soit partout, c'est mon meilleur ami. Enfin, il fait pas de la musique, mais il est dans mon école et il est au judo avec moi, et quand on répète avec mon groupe, il vient écouter. » (Tom, 12 ans)

« Quand j'aime un truc, j'ai envie de le faire partager. Quand j'ai découvert Beck, je l'ai fait écouter à mes copines d'école, à mes copines de danse, on a même fait une choré dessus. » (Jade, 12 ans)

« Moi j'ai ma bande, on fait tout ensemble, c'est comme mes frères. » (Allan, 14 ans)

La dimension relationnelle fonctionne ainsi comme un contexte influençant les comportements individuels, et est dans le même temps un enjeu pour ces comportements. La reconnaissance vaut dans des réseaux de connaissance intra-groupe – c'est le cas par exemple lorsqu'un jeune affiche un répertoire téléphonique important sur son portable révélant la diversité de ses connexions juvéniles – mais également dans des réseaux constitués autour d'une relation : les listes de discussion sur le net, la participation à des wiki, etc. (5). La « tyrannie de la majorité » pour reprendre le titre d'un ouvrage récent de D. Pasquier (Pasquier, 2005) ne vaut que grâce à la puissance identitaire de ces réseaux : l'étendue et la densité du réseau sont des enjeux de reconnaissance pour les jeunes, reconnaissance qui préside aux mécanismes d'inclusion/exclusion si importants à ces âges. C'est ainsi que l'on peut comprendre comment peuvent coexister « tyrannie de la majorité » et prolifération de

styles musicaux, vestimentaires, etc. chez les jeunes. La spécialisation des réseaux, tout comme leur distribution permettent de confronter des modèles variés, et de reconstituer des marges de liberté individuelle, ce qui n'est pas le cas dans les réseaux polarisés.

CULTURE JEUNE ET CULTURE : UN CLIVAGE ?

Les lignes de forces précédemment exposées produisent deux mutations majeures. La première interroge parallèlement la notion d'enfance et d'adolescence. Les jeunes d'aujourd'hui sont plus précocement détenteurs d'une forte autonomie sans indépendance (De Singly, 2006), ils ont vu l'accès à l'information –facilité par les TIC – et l'accès à l'agir être fortement désynchronisés (6), ce qui favorise le développement d'une expérimentation identitaire virtuelle ou réelle, et le développement d'un « individualisme expressif » (Metton, 2004). Ils sont ainsi globalement forts consommateurs de culture, d'une manière relativement diversifiée et utilisent les objets culturels pour assouvir des objectifs complémentaires : quête d'entre-soi et quête de soi, affirmation identitaire et conformité de groupe, recherche d'intersubjectivité et expérimentation de soi (Réseaux, 2006).

La seconde interroge la position symbolique des pratiques, et la suprématie culturelle des pratiques dites savantes. Dans un champ dont le périmètre a été largement modifié par les TIC, le rapport des jeunes à la culture porte les traces de la stratification sociale des pratiques mais également de l'affaiblissement des mécanismes de reconduction de ces rapports (certains publics dotés économiquement, scolairement et socialement ne participent pas à la culture savante selon les modalités attendues car observées dans les générations précédentes) (7) qui peut s'interpréter comme une redistribution des échelles de légitimité culturelle et une redéfinition de la place de la culture (sous ses diverses formes, légitime, médiatique, etc.) dans les identités générationnelles. Quand les fils et filles de cadres ne fournissent plus systématiquement des contingents de lecteurs assidus, ou n'apprécient plus la fréquentation des équipements culturels, la mécanique sociale de recrutement des publics des pratiques légitimes semble enrayée, alors que, par ailleurs, de nouveaux espaces de légitimation (blogs, forums, etc.) viennent consacrer des productions culturelles qui échappent aux circuits institutionnels.

Une individuation précoce

L'individuation des équipements dans la constitution d'une culture de la chambre, largement médiatique, est massive (voir tableau I) : les six, quatorze ans sont presque tous dotés de livres, de matériels électroacoustiques, près de trois quarts d'entre eux de jeux vidéo, un tiers d'entre eux possède en propre une télévision. L'ordinateur, équipement encore relativement cher au moment de l'enquête, est présent dans l'équipement personnel d'un sixième (8). Cette individuation est par ailleurs précoce comme l'indique l'observation du « parc à objets culturels » des six, quatorze ans : dès le CP, tous les enfants sont équipés de livres, de matériel électroacoustique ; jeux vidéo, télévision et ordinateur viennent compléter l'équipement en milieu de collège.

Tableau I. **– L'équipement des 6-14 ans : la place de la culture de la chambre**

%	Possède en propre	Différence enfant d'ouvrier qualifié/ de cadre	Différence fille/garçon
Equipement électroacoustique	91	–	+ 5
Jeux vidéo	71,5	–	– 22,5
TV	31	+ 16,5	– 4,5
Ordinateur	16	+ 4	+ 3
Livres	97,5	– 2	–

Mode de lecture : 31 % des 6-14 ans disposent d'une télévision en propre, les filles sont moins nombreuses à en avoir un que les garçons (– 4,5 %) et les enfants d'ouvriers qualifiés sont plus nombreux à en avoir un en propre que les enfants de cadres (+16,5 %).

Champ : les 6-14 ans

Source : enquête Les Loisirs culturels des 6-14 ans, DEPS/MCC

Les répertoires de loisirs culturels des six, quatorze ans portent logiquement la trace de cette précocité : les six, quatorze ans sont de forts consommateurs de culture, notamment audiovisuelle (avec une prédominance de la consommation musicale, emblématique des jeunes générations), mais ils fréquentent également les équipements de la culture légitime (tableau II). Globalement, les enfants et adolescents sont ainsi plus nombreux à connaître la culture « savante » (9) que leurs aînés : il y a plus de praticiens amateurs chez les enfants que chez les adultes, ils sont également plus nombreux que les adultes à fréquenter les bibliothèques, à utiliser les ordinateurs ou les jeux vidéo, à écouter de la musique, et ils ne regardent pas plus – même plutôt moins – la télévision que les adultes.

Ces traits pourraient faire penser que la culture des enfants est en voie d'homogénéisation, avec une prédominance forte de l'audiovisuel. Il n'en est rien : les fractures sociales perdurent alors que d'autres se renforcent – de genre notamment – qui dépendent plus de l'économie morale des ménages que des ressources économiques proprement dites. Ainsi, si les enfants d'ouvriers qualifiés sont plus équipés en ordinateur personnel (tableau I) – probablement le seul ordinateur de la famille – que les enfants de cadres, ils en ont un usage moins fréquent (tableau II), faute de trouver à leur domicile les interlocuteurs compétents aptes à une transmission des savoirs et savoir-faire. De manière générale, « l'entrée en culture » des enfants de cadres est plus massive (ces enfants sont plus consommateurs de toutes les formes de culture, légitime ou médiatique) même si les écarts entre ouvriers et cadres se résorbent tendanciellement de la génération des parents à celle des enfants sous l'effet d'un triple phénomène : démocratisation de l'accès à certaines pratiques (pratiques amateurs et fréquentation des équipements culturels), diffusion généralisée d'une culture médiatique (souvent dite populaire) et

Tableau II. **– Les répertoires de loisirs des 6-14 ans**

%	Consomme ou pratique	Différence enfant d'ouvrier qualifié/ de cadre	Différence fille/garçon
Télévision *(tous les jours)*	42	–	+ 5
Écoute musicale (CD, cassettes, disques, radio, etc.) *(tous les jours)*	56	– 9	+ 17
Jeux vidéo *(tous les jours)*	17	– 6	– 19,5
Ordinateur *(tous les jours)*	11	– 7	–
Lecture *(tous les jours)*	41	– 18	+ 5
Pratique artistique amateur *(en a une)*	28	– 18	+ 20
Fréquentation des bibliothèques *(durant le trimestre)*	42	– 12,5	+ 12
Fréquentation des cinémas *(durant le trimestre)*	66	– 20	– 2
Fréquentation des lieux de patrimoine et de spectacle *(durant le trimestre)*	50	– 22,5	+ 2

Mode de lecture : en moyenne, 42 % des 6-14 ans regardent la télévision tout les jours, parmi eux plus de filles que de garçons (+ 5 points).
Champ : les 6-14 ans
Source : enquête Les Loisirs culturels des 6-14 ans, DEPS/MCC

tendance à la désaffection des catégories favorisées à l'égard de certaines pratiques légitimes (la lecture notamment) (10).

À ces clivages sociaux, somme toute classiques, s'ajoute un clivage nouveau (ou en renouveau) : celui lié au genre. Culture de filles et culture de garçons s'opposent en terme de choix d'objets culturels (les garçons étant mieux dotés en jeux vidéo et les filles en ordinateur et matériel audio) mais surtout en terme de consommation ou de pratique : les filles sont plus impliquées dans les consommations culturelles, notamment les plus savantes (pratiques amateurs, fréquentation des bibliothèques) (tableau II). Cette observation prolonge et accentue les tendances à la féminisation des pratiques culturelles relevées chez les adultes (Donnat, 2005) et accrédite l'hypothèse d'un maintien des pratiques savantes, tendanciellement en baisse de génération en génération (Donnat, 2007), grâce aux publics féminins. Ainsi, la lecture est-elle une activité en baisse dans les jeunes générations, baisse à laquelle les filles résistent mieux que les garçons, sans pour autant en être totalement à l'écart (tableau II). Cet accroissement de l'écart fille/garçon, lui même variable selon l'origine sociale, fait question dans le champ culturel puisqu'à terme il modèle l'offre elle-même : on le voit déjà nettement dans le secteur de la presse et de l'édition, avec l'apparition de supports et de contenus explicitement à destination des filles. Ce trait ne concerne pas uniquement les pratiques savantes : il en va de même en matière de jeux vidéo, pourtant présentés comme univers de mixité à leur apparition et néanmoins largement masculins (Peters, 2007). Ainsi, l'idéal de mixité qui a présidé dans le champ culturel semble battu en brèche (Octobre, 2008). Origine sociale et genre dessinent donc bien des lignes de clivage intra-générationnelles dans les rapports des enfants et adolescents à la culture.

Capital social et pratiques culturelles

Toutes les pratiques culturelles, exceptée la lecture, sont des pratiques de sociabilité et toutes génèrent des échanges discursifs : les consommations solitaires ou ne donnant lieu à aucun échange verbal sont rares (tableau III) et dénotent une marginalisation identitaire de la pratique. La montée en puissance des compétences relationnelles (Granjon & Lelong, 2006), notamment à travers des pratiques explicitement relationnelles (échanges de pair à pair, les chats, les forums, les « blogs » (11), etc.) provoque une mutation du triptyque capital scolaire/culturel/social et des modes de conversion des différents capitaux.

Les mécanismes d'adhésion à la culture savante des publics habituellement « acquis » se font moins prégnants, tant chez les parents que chez les enfants, sous l'effet conjugué de plusieurs phénomènes. Les grandes vagues de massification scolaire, celles des

Tableau III. – **La dimension relationnelle des activités culturelles**

	Co-consommation*				Discussion			
	Consomme ou pratique avec				En parle avec			
	seul	père ou mère	frères et sœurs	copains, copines	N'en parle pas	parents	frères et sœurs	copains, copines
Télévision	88	82	90	61	22	28	25,5	49
Musique	92	61	79,5	68	29	21	25	46
Lecture	np	np	np	np	36	31	19	35
Ordinateur	92	49	68	60	37,5	36	23	30
Jeux vidéo*	89	27,5	76,5	64	39	14	26	39
Sport	65,5	30,5	53	71,5	26,5	37,5	22	40

* Le total des réponses est supérieur à 100 car il s'agit d'une question à réponses multiples.

Note de lecture : 88 % des 10-14 ans regardent la télévision seul, 82 % avec leur père ou leur mère… (22 % ne parlent pas de ce qu'ils voient à la télévision).

Champ : enfant de 10 à 14 ans

Source : enquête Les Loisirs culturels des 6-14 ans, DEPS/MCC

années soixante-dix et des années deux mille, ont été réalisées au prix d'une ouverture des modèles culturels (les nouveaux accédants ne sont plus systématiquement porteurs des modèles classiques). Par ailleurs, la baisse relative de l'efficacité perçue du diplôme pour entrer sur le marché du travail a accentué la disjonction entre les capitaux scolaire et culturel. Enfin, la montée en puissance de nouveaux producteurs de contenus culturels et diffuseurs de savoirs (médias et multimédias en tête) ont battu en brèche l'autorité de l'école en matière d'accès à l'information et au savoir et de labellisation culturelle. Ces phénomènes ont remis en question le rôle de l'école dans la validation et la pérennisation des échelles de légitimité, en enrayant la « (re)production » des consommateurs de culture légitime : ainsi, tous les bons élèves ne sont pas lecteurs, ni assidus des équipements culturels (16 % des très bons élèves en 3e n'ont pas lu de livres et de 64 % d'entre eux ne sont pas allés à la bibliothèque au cours du trimestre précédent).

Les échelles de légitimité sont elles-mêmes profondément modifiées de deux manières : de manière interne, quand les distinctions se font entre sous-catégories culturelles et non entre catégories culturelles (par exemple entre genres musicaux et non plus entre musique et autre pratique ou consommation (Glévarec, 2005) et de manière externe, par l'irruption de nouveaux objets (TIC). Leur efficience est également questionnée dès lors que les enfants des catégories « dominantes » ne se comportent plus en « héritiers » des pratiques légitimes : 19 % des enfants de cadres ne lisent jamais ou rarement, 61 % d'entre eux ne pratiquent pas d'activité artistique amateur ou encore 37,5 % ne fréquentent pas les équipements culturels.

« Mes parents veulent que je lisent. Ils disent que c'est important. Mais moi je ne comprends pas pourquoi. Quand je surfe sur mon ordinateur, j'apprends autant de choses, même plus. » (Laure, 14 ans)

« Mes parents sont classiques : ils lisent, ils vont au théâtre. Ils voudraient que je fasse comme eux […]. Que je trouve ça important. Mais ça m'ennuie. » (Max, 11 ans)

Enfin, la montée en puissance du capital social agit également sur la recomposition des échelles de légitimité dès lors que celui-ci ne peut être réduit à un dérivé du capital culturel pas plus que scolaire (12) : doté d'effets propres, en terme de consommation, de production et de labelisation culturelles, le capital social offre des modes de reconnaissance personnelle et/ou collective, valorisable sur des « marchés » de la notoriété, qui fonctionnent relativement indépendamment des deux premiers marchés (culturel et scolaire). Ainsi Mattis, (douze ans, père cadre supérieur, mère professeur, élève médiocre mais doté d'un réseau de copains élargi de type distribué) se définit-il comme une « tête chercheuse » pour son groupe de copains, statut qui lui vaut la reconnaissance des membres de ses groupes d'amis et au maintien duquel il consacre temps et efforts : il prospecte, il classe, il indexe, il distribue, etc.

UNE CRISE DES TRANSMISSIONS ?

Précocité, autonomie, importance des réseaux comme nouvelle instance de production de « capital » sont autant de caractéristiques des rapports des jeunes générations à la culture, dans un contexte de mutations des objets, de dés-institutionnalisation des temps et des modalités de consommations et de pratiques. Ces traits interrogent les transmissions familiales et scolaires et alimentent conjointement une rhétorique pessimiste de crise des institutions, des valeurs, voire de la société.

Les transmissions familiales

Critiquée, décrite comme affaiblie, la famille est souvent supposée ne plus transmettre. Pourtant, en matière culturelle, la famille reste le lieu des premiers apprentissages et des premières sensibilisations. Encore faut-il préciser ce qu'on entend par transmission. La transmission contemporaine souhaite laisser une large place de choix aux « héritiers ». Pour le comprendre, il faut observer les fonctionnements des familles contemporaines. À bien des égards, les familles des six, quatorze ans ressemblent à des « agoras » dans lesquelles les situations sont débattues et les positions négociées. Les pratiques et consommations culturelles figurent dans le quarté des sujets de discussion les plus fréquents, derrière l'école et devant les copains et copines : 70 % des six, quatorze ans parlent souvent de leurs loisirs et de leurs sorties avec leur mère et 52 % de leurs consommations médiatiques (contre 90 % pour l'école et 69 % pour les copains, copines) (13).

Cette « agora » n'est pas également présente dans tous les milieux car l'habitude des échanges verbaux fait partie d'une culture familiale non explicite mais fort discriminante des rapports interindividuels et inter-générationnels ainsi que des modèles éducatifs

en place. On peut distinguer deux types de modèles éducatifs : d'une part les modèles « positionnels », plus fréquemment populaires, dans lesquels l'enfant se définit par son statut (âge et sexe) et où le permis et l'interdit n'ont nul besoin d'être expliqués puisqu'ils sont directement indexés à ce statut ; d'autre part, les modèles « à orientation personnelle », plus typiques des classes supérieures, qui privilégient l'autonomie, la négociation de l'enfant définit par ses qualités idiosyncrasiques plutôt que statutaires (Bernstein, 1975). Les plus forts échanges se rencontrent ainsi dans les milieux les plus dotés économiquement et/ou culturellement : les techniciens (+ 24 points), les professions libérales (+ 20 points) et les cadres et professions intellectuelles supérieures (+ 5,5 points). L'intensité de ces échanges n'est pas la trace de l'imposition d'un modèle, mais de propositions, d'incitations, qui requièrent l'adhésion propre de l'enfant, à travers ses choix. La famille devient donc plus un lieu d'individuation négociée qu'une instance de transmission de comportements (Fluckiger, 2007).

« Je l'ai inscrite à la danse quand elle était petite. Au début elle aimait ça, le tutu, le rose, la barre. De la danse classique […], j'en avais fait étant jeune […]. Et puis elle a grandi. Maintenant, elle fait de la danse jazz et de la danse africaine. […] Elle se met même à la tecktonik c'est vraiment assez laid, la danse et la musique, mais elle aime ! » (mère de Marion)

Dans ce cadre, quels sont les modalités des transmissions culturelles ? Les transmissions familiales fonctionnent principalement via l'exemple parental : un enfant qui a des parents qui lisent beaucoup a 1,6 fois plus de chances de lire lui-même beaucoup qu'un enfant dont les parents lisent moyennement. Cet effet de l'exemple parental est observable pour toutes les pratiques considérées (télévision, écoute musicale, lecture, jeux vidéo, ordinateur, activité artistique amateur) et pèse plus que l'effet lié à l'origine sociale, au niveau scolaire de l'enfant ou au niveau de discussion avec les copains (14). Plus intéressant encore, il intervient principalement de manière négative : la distance culturelle se transmet globalement plus que l'investissement culturel. Il y a donc bien transmission culturelle, mais une transmission dont les objets ont évolué – la culture médiatique y figure en bonne place, aux côtés des valeurs consacrées (lecture, pratiques amateurs) – et dont l'objectif est également modifié : il ne s'agit pas de reproduction de comportements d'une génération à l'autre mais de co-production de soi.

« Les loisirs, je pense que c'est bien pour qu'il se découvre lui-même, qu'il se détende, se défoule, découvre de nouvelles choses, des gens, et ses talents à lui aussi. […] Qu'il apprenne également la maîtrise parfois. Nous lui montrons des choses, il en découvre d'autres tout seul. » (mère de Tom)

Le rôle des institutions

Du côté des liens entre jeune, culture et école, deux discours opposés coexistent : le premier, laudateur et volontariste, porte sur l'éducation artistique et culturelle (15) ; le second, volontiers déploratif, diagnostique une crise, une opposition de nature entre culture scolaire et culture juvénile, malgré les tentatives d'intégration d'éléments de cette culture juvénile dans les programmes scolaires, qui entérine le passage d'une politique de démocratisation culturelle à une politique de démocratie culturelle (Van Eijck & Knulst, 2005) (16). Cette crise est souvent envisagée sous un double aspect. D'abord comme une crise de la culture livresque et d'un patrimoine d'œuvres face au succès de la culture numérique. Ensuite, comme crise de la construction des savoirs qui jusqu'à une période récente faisait cheminer de concert savoir et culture et qui les a désormais dissocié (17).

Cette posture critique s'appuie sur l'opposition binaire entre les valeurs des apprentissages scolaires – valorisation du temps mono-activité (« concentration ») et des déroulés linéaires (modèle lecture de livre) – et celles des cultures juvéniles – poly-activité, navigation rapide parfois dénoncée comme zapping, etc. Une telle posture sous-tend des travaux (Karsenti, 2003) qui suggèrent que le sentiment d'ennui ressenti par les élèves à l'école (OCDE, 2005) pourrait être contré par l'insertion des TIC dans l'enseignement. Elle n'est sans doute pas non plus étrangère à la multiplication des sites dans les équipements culturels légitimes – musées en tête. Faut-il considérer un système d'opposition aussi rigide ?

Les modes d'action de l'école en matière culturelle sont variés, des plus directs aux plus indirects. L'insertion de la culture à l'école se fait très directement dans les enseignements spécialisés – musique, arts plastiques – de même qu'à travers certains enseignements non spécialisés (français, histoire, etc.). Elle se fait également dans les projets scolaires – actuels PAC – ou encore via les sorties scolaires (et dans ce cadre, l'action de l'école est indissociable de celle des équipements culturels). Elle se fait encore sur le temps péri-scolaire (clubs, associations, etc.). Plus largement, le « programme institutionnel » (Dubet, 2003) de l'école valorise des éléments de la culture légitime, tant des objets culturels, que des tempora-

lités ou des modes d'appropriation, ou encore des modes de légitimation. L'action de l'école trouve une double justification : stimuler la demande présente et future de culture d'une part et favoriser indirectement la réussite scolaire de l'autre (18).

Le premier objectif résiste mal à l'observation des faits : si l'école est indéniablement un lieu d'incitation et de découverte, qu'il s'agisse de pratique amateur (40 % des enfants pratiquant les arts plastiques les ont découvert avec un enseignant, près de 30 % dans le cas de la musique ou du chant, un peu plus de 20 % pour le théâtre et plus de 5 % pour la danse) ou de sorties culturelles (le fort niveau de connaissance par les enfants et adolescents des équipements culturels – bibliothèque, musée, monuments, théâtre et lieux de spectacle – doit beaucoup à l'action de l'école), la pédagogisation de ces activités favorise une rupture tendancielle avec l'avancée en âge. La succession des mises en contact ne permet pas l'éclosion mécanique d'un goût pas plus que d'une disposition favorable à l'égard des équipements culturels. On observe même le phénomène inverse : une accumulation de moments de mise en contact et un accroissement des savoirs objectifs, par le jeu des sorties scolaires successives, qui produisent un désamour croissant, notamment en matière de fréquentation des équipements culturels. Les incitations scolaires ne parviennent pas à contrebalancer durablement les transmissions (ou absences de transmissions) familiales : il ne s'agit pas seulement de transmettre le savoir, ce que l'école s'applique à accomplir, mais le goût, ce que le contexte et le contenu culturel de bon nombre de sorties scolaires ne parviennent pas à réaliser.

Plusieurs indices plaident pour une analyse du rôle propre de l'école en matière culturelle et indiquent qu'il existe bien un lien entre investissement culturel et investissement scolaire toutes choses égales par ailleurs (Coulangeon, 2003) (19). Les liens entre niveau scolaire et investissement culturel sont avérés de même que les liens entre goût pour la lecture et niveau scolaire (Octobre, 2005). Ainsi un très bon élève a, toutes choses égales par ailleurs, 1,2 fois plus de chance d'avoir une pratique amateur, une pratique informatique ou une pratique de lecture élevée qu'une pratique moyenne. De même, les collégiens qui déclarent aimer le français à l'école sont parmi ceux qui lisent le plus et déclarent le plus lire par plaisir. Mais ce lien se distend avec l'avancée en âge, à niveau scolaire constant, et n'épuise pas la compréhension du rapport à la lecture : ainsi, un quart des élèves en difficulté au collège sont forts lecteurs. Par ailleurs, la comparaison de la transmission familiale et de l'incitation scolaire fait apparaître des effets contradictoires : certains enfants, issus de famille lectrices et eux mêmes lecteurs en début de scolarité, délaissent cette activité qu'ils rangent de manière croissante du côté des activités scolaires (et non de plaisir), cette distance frappant principalement la lecture de livres.

Trois mutations majeures affectent donc les rapports des plus jeunes à la culture. D'abord, une triple évolution des transmissions : aux transmissions descendantes, des parents aux enfants, se sont ajoutées des transmissions ascendantes, des enfants aux parents, et horizontales, entre pairs ; les objets de la transmission ont évolué, faisant une part belle aux objets médiatiques ; et les modalités de la transmission elle-même laissent une large place au choix des « héritiers ». Ensuite, une mutation des espaces de construction des légitimités culturelles, mutation qui s'accompagne d'une disjonction entre culture juvénile et culture scolaire : le pouvoir d'imposition et de labellisation de l'école est concurrencé par celui des réseaux juvéniles, dont la force constitue un nouveau capital ; les frontières qui distinguent pratiques savantes et pratiques populaires sont perturbées au sein même des institutions par le passage d'une politique de la démocratisation culturelle à celle de la démocratie culturelle ; l'essoufflement de la « (re)production des publics de la culture légitime accrédite une remise en question de sa position symbolique. Enfin, une emprise des médias (anciens et nouveaux) qui ne produit pas, loin s'en faut, de manière systématique une homogénéisation culturelle des jeunes générations ; celle-ci promeut plutôt un déplacement des différenciations de comportements, vers un éclectisme sélectif et vers le creusement de différenciations de genre. Ces mutations dessinent des lignes de fracture inter-générationnelles importantes, elles-mêmes reconfigurées par des lignes de fractures intra-générationnelles sur les questions du genre et de l'origine sociale.

Faut-il s'en émouvoir, au nom d'une crise des valeurs (sous entendu, de la culture légitime), ou bien louer le renouveau culturel, voire social, porté par les jeunes générations et leurs usages des TIC ? Ce serait sans doute dans les deux cas masquer les réelles recompositions à l'œuvre, qui affectent tant les objets culturels eux-mêmes que les rôles assignés à l'école et aux institutions culturelles. Distinguer savoir et culture, tout en mettant en évidence leurs relations subtiles, inventer une médiation proprement culturelle et non péri-scolaire des objets culturels, intégrer les nouveaux outils comme outils d'accès aux objets

culturels et comme outils de création potentiels, développer une nouvelle forme d'esprit critique face à la démultiplication des accès, faire jouer les complémentarités entre virtuel et réel, telles sont quelques-uns des paris de ce début de XXIe siècle. Paris qui sont ceux non seulement faits à la jeunesse mais à la société toute entière.

Car les enjeux sont autant culturels que sociaux, tant ce qui est en jeu concerne en réalité les rapports entre les générations et le rôle qu'y joue la culture. Les conflits entre générations, dont la culture avait été au cours du XXe siècle un terrain d'expression (20), semblent avoir disparu au profit d'une cohabitation pacifique, voire indifférente (Galland & Roudet, 2001). Est-ce parce que les conflits inter-générationnels se sont déportés dans d'autres champs, notamment sur le marché du travail (Chauvel, 2006), ou que le pouvoir définitoire de la culture s'est érodé ?

Sylvie Octobre
sylvie.octobre@culture.gouv.fr
Département des études, de la prospective
et des statistiques, ministère de la Culture
et de la communication

NOTES

(1) Une vingtaine d'entretiens menés auprès de jeunes de dix à quatorze ans et autant auprès de leurs parents.

(2) Ces auteurs américains proposent une lecture des rapports à la culture opposant le modèle de l'omnivore à celui de l'univore, très proche de celui de l'éclectisme, proposé dans le cas français. L'opposition ne se fait donc plus tant sur une échelle de légitimité (entre pratiques savantes et légitimes et pratiques populaires et illégitimes) mais entre ceux qui parviennent à cumuler des pratiques des deux sortes et ceux qui ne le font pas. Ce modèle rejoint celui de la légitimité lorsque les univores se recrutent parmi les consommateurs exclusifs de médias populaires.

(3) Le terme, originellement emprunté à la psychanalyse jungienne, est employé ici pour désigner le processus qui fait que le jeune se pense et est pensé comme un être particulier face à un collectif.

(4) Cette typologie est proposée pour les pratiques numériques par D. Cardon et F. Granjon (2003). Nous la reprenons pour l'ensemble des pratiques et des consommations.

(5) Une telle perspective transforme les approches classiques en sociologie puisqu'elle substitue à l'analyse de groupes préconstruits (par le partage d'une caractéristique individuelle : âge, sexe, niveau de diplôme, etc.) l'analyse de groupes construits sur la base des relations établies entre des individus (nombre, fréquence, contenus des échanges, etc.).

(6) Ainsi, les jeunes accèdent très tôt à l'information sexuelle, sans pour autant que l'âge moyen du premier rapport ne soit vraiment modifié.

(7) Ce phénomène est nommé « auto-exclusion » par certains auteurs (Chan Tak Wing & Goldthorpe John, 2007). Cette perspective reste légitimiste, puisque l'auto-exclusion concerne les pratiques légitimes (ex : la baisse de la lecture chez les enfants de cadres) quand le même phénomène n'est pas identifié comme tel pour les pratiques populaires (on ne parlerait pas d'auto-exclusion dans le cas d'une baisse de la consommation télévisuelle chez les enfants de cadres, mais plutôt probablement de choix éducatif « positif »).

(8) La baisse du prix des matériels informatiques depuis 2001 a probablement entraîné une augmentation importante de ce niveau d'équipement des enfants et des adolescents, notamment via le renouvellement de l'équipement familial.

(9) La comparaison a été effectuée avec les données de l'enquête *Pratiques culturelles des Français de 1997*.

(10) Encore faut-il attendre le passage à l'âge adulte pour savoir si cette réduction des écarts sociaux est due à un phénomène d'âge, donc transitoire, ou bien à une effet structurel, de génération (Y. Jauneau et S. Octobre, *Revue Française de sociologie*, à paraître).

(11) Les blogs sont particulièrement appréciés des adolescents, qui représentent la quasi totalité des producteurs et visiteurs (*Réseaux*, 2006).

(12) La sociologie des réseaux se distingue sur ce point de la théorie énoncée par Pierre Bourdieu, pour lequel le capital social, contrairement au capital culturel, ne joue qu'un rôle relativement secondaire dans les mécanismes de reproduction sociale, puisqu'ils ne produisaient, selon l'auteur, pas d'effet propre.

(13) Les données pour le père sont respectivement : 63,5 % pour l'école, 37,5 % pour les copains/copines, 33 % pour les consommations médiatiques et 49 % pour les sorties et loisirs.

(14) Cette analyse a été menée en comparant pour les enfants de dix à quatorze ans les odds ratio d'une pratique élevée ou faible versus une pratique moyenne pour chaque pratique culturelle en fonction d'un certain nombre de variables socio-démographiques (âge, sexe, type de famille, taille de la fratrie, type d'habitat, taille d'unité urbaine, PCS du chef de famille), de variables qualifiant le style de vie (disposition d'une chambre réservée), le modèle éducatif (niveau de discussion avec les parents et niveau de pratique des parents), le réseau juvénile (niveau de discussion avec les copains) et les liens avec l'école (niveau scolaire de l'enfant). Les odds ratio sont issus de modèles Logit polytomiques (un pour chaque type de pratique). Y. Jauneau et S. Octobre, *op cit*.

(15) Voir récemment le rapport Gross, consultable sur www.culture.gouv.fr

(16) Voir par exemple, l'introduction massive de littérature jeunesse dans les programmes de français, de musique de variétés/rock dans les programmes de musique, etc.

(17) Les pédagogies nouvelles de la « découverte » ont probablement favorisé cette disjonction progressive (Bonnery, 2006).

(18) Cette double préoccupation préside aux plans pour l'éducation artistique, lancés régulièrement par les ministères de l'Éducation nationale et de la Culture et de la communication.

(19) Dans le cas des adultes, si l'on compare les rapports de chance de fréquenter les équipements de la culture légitime (musée et exposition, théâtre, opéra, danse, concert classique) en fonction du niveau de diplôme et de l'origine sociale, il apparaît que l'effet propre du diplôme dépasse celui de l'origine sociale, ce qui atteste bien d'un effet propre de l'école (Coulangeon, 2003).

(20) La jeunesse s'était définie au XXe siècle au moins partiellement par ses comportements, consommations et passions culturelles – les yéyé, les « peace and love », les punks, etc. – celles-ci s'accompagnant d'un ensemble de codes vestimentaires, sexuels, de postures.

BIBLIOGRAPHIE

(2006). « Les blogs ». *Réseaux*, vol XXIV, n° 138.

(2005). *Regards sur l'éducation*, OCDE : enquête.

BECKER G.S. (1983). *Human Capital. A theoritical and empirical analysis with special reference to Education*. New Brunswick : Midway Reprint.

BERNSTEIN B. (1975). *Langage et classes sociales.* Paris : Minuit.

BONNERY S. (2006). « À propos de la crise de la transmission scolaire ». *Pensée plurielle,* n° 1, p 10-29.

CARDON D. & GRANJON F. (2003). « Éléments pour une approche des pratiques culturelles par les réseaux de sociabilité », in O. Donnat et P. Tolila (dir.), *Le(s) public(s) de la culture*. Paris : Presses de sciences politiques, p. 93-108.

CHAN TAK W. & GOLDTHORPE J. H. (2007). « The social stratification of cultural consumption: some policy implications of a research project ». *Cultural Trends,* vol. XVI, n° 4, décembre, p. 373-384.

CHAUVEL L. (2006). *Les classes moyennes à la dérive*. Paris : Seuil.

COULANGEON P. (2003). « Le rôle de l'école dans la démocratisation de l'accès aux arts ». *Revue de l'OFCE*, n° 86, p 32-48.

DE SINGLY F. (2006). *Les Adonaissants*. Paris : Armand Colin.

DONNAT O. (1994). *Les Français face à la culture : de l'exclusion à l'éclectisme*. Paris : La Découverte.

DONNAT O. (2005). « La féminisation des pratiques culturelles ». *Développement culturel,* n° 147.

DONNAT O. (2007). « Approche générationnelle des pratiques culturelles et médiatiques ». *Culture prospective*, n° 3.

DUBET F. (2003). « Paradoxes et enjeux de l'école de masse », in O. Donnat et P. Tolila (dir.), *Le(s) public(s) de la culture*. Paris *:* Presses de sciences politiques, p. 25-42.

FRANCOIS S. (2007). « Les Fan fictions, nouveau lieu d'expression de soi pour la jeunesse ? ». *Agora*, n° 46, p. 58-69.

GALLAND O. & ROUDET B. (Dir.). (2001). *Les valeurs des jeunes.* Paris : L'Harmattan.

GALLAND O. (2006). « Les évolutions de la transmission culturelle ». *Informations sociales,* n° 134, septembre, p. 10-18.

GLÉVAREC H. (2005). « La fin du modèle classique de la légitimité culturelle. Hétérogénéisation des ordres de légitimité et régime contemporain de justice culturelle. L'exemple du champ musical », in E. Maigret et E. Macé (éd.), *Penser les médiacultures. Nouvelles pratiques et nouvelles approches de la représentation du monde*. Paris : Colin/INA, p. 69-102.

GRANJON F. & LELONG B. (2006). « Capital social, stratifications et technologies de l'information et de la communication ». *Réseaux*, vol. XXIV, n° 140, p. 149-181.

GRANOVETTER M. (1973). « The strength of weak ties ». *American journal of sociology,* vol LXXVIII, p. 1360-1380.

FLUCKIGER C. (2007). « Les collégiens et la transmission familiale d'un capital informatique ». *Agora*, n° 46, p. 32-43.

JAUNEAU Y. & OCTOBRE S. (2008, à paraître). « Tels parents, tels enfants ». *Revue française de sociologie*, n° 49-4.

KARSENTI T. (2003). « Plus captivantes qu'un tableau noir : l'impact des nouvelles technologies sur la motivation à l'école ». *Revue de la Fédération suisse des psychologues*, vol. 6, p. 24-29.

METTON C. (2004). « Les usages de l'internet par les collégiens. Explorer les mondes sociaux depuis le domicile ». *Réseaux*, Vol. XXII, n° 123, p. 81-102.

METTON C. (2007). « Sociabilité des collégiens et nouveaux moyens de communication ». Thèse de sociologie, EHESS.

OCTOBRE S. (2004). « *Les loisirs culturels des 6-14 ans ».* Paris : La Documentation française.

OCTOBRE S. (2005). « La lecture dans les loisirs des enfants et jeunes adolescents » in *Enfants et littérature : encore beaucoup à dire*, actes du colloque des 4 et 5 avril 2005. Centre de promotion du livre de jeunesse en Seine-Saint-Denis, p. 27-35.

OCTOBRE S. (2008). « La construction intra-familiale des différenciations de « genre » à travers les loisirs culturels *». Agora*, n° 47, p. 98-110.

PASQUIER D. (2005). *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité*. Paris : Autrement.

PETERS C. (2007). *Motricité virtuelle et communication médiatisée : usages sociaux des jeux vidéo*. Thèse de sociologie, Paris V.

PETERSON R. A. & KERN R. M. (1996). « Changing Highbrow Taste: From Snob to Omnivore ». *American Sociological Review*, vol. LXI, n° 55, p. 900-907.

VAN EIJCK K. & KNULST W. (2005). « No more need for snobbism: highbrow cultural participation in a taste democracy ». *European sociological review*, vol. XXI, n° 5, p 309-328.