

- **Page 2** : Ce qui a changé dans la manière d'aborder les pratiques culturelles
- **Page 11** : Les influences institutionnelles face au développement de l'autonomie
- **Page 18** : Construction et affirmation de soi à travers les pratiques culturelles
- **Page 24** : Bibliographie

LES CULTURES ADOLESCENTES, POUR GRANDIR ET S’AFFIRMER

L'école entretient un rapport ambigu avec les pratiques culturelles de ses élèves. Selon les contextes, les moments et la nature des pratiques, on attend que l'institution scolaire aide à les construire, qu'elle les encourage ou qu'elle contribue à la délimitation entre la culture « légitime » et les « loisirs ». Ces attentes sont lourdes de nombreuses confusions ou contradictions entre culture légitime et cultures « jeunes », entre affirmation personnelle et appropriation d'un patrimoine collectif, entre définition d'une culture commune et reproduction des cultures de classe, de genre, de génération, de territoire, etc. L'irruption du numérique et les transformations de pratiques qu'il a induites n'a pas contribué à simplifier les perceptions. Dans quelle mesure les enfants et les adolescents sont producteurs ou simples consommateurs de leur culture ? Comment l'individu se construit et s'affirme par ses pratiques culturelles ? L'école est certes loin de détenir le monopole de la socialisation culturelle. D'autres institutions sociales, en premier lieu la famille bien évidemment, participent de cette socialisation et la période contemporaine est marquée par le rôle croissant de la socialisation entre pairs. Pourtant, l'école reste un lieu central où se rencontrent, se croisent et se confrontent les influences dans ce domaine culturel. C'est pourquoi ce dossier



Par Catherine Reverdy
Chargée d'étude et de recherche au service Veille et Analyses de l'Institut français de l'Éducation (IFÉ)

s'attache à analyser la problématique des cultures adolescentes à partir des travaux, principalement sociologiques, sur les pratiques qui les caractérisent.

Nous rappellerons, dans un premier temps, quelques évolutions qui ont marqué la façon dont la sociologie de la culture a abordé la diversité des pratiques et des publics. Nous examinerons ensuite quels sont les rôles de l'école et de la famille comme porteurs d'influence sur les choix et les goûts des enfants et des adolescents. Enfin, nous nous pencherons sur l'influence fondamentale des groupes de pairs comme vecteurs de construction d'une identité à la fois personnelle et collective des enfants et des adolescents.

CE QUI A CHANGÉ DANS LA MANIÈRE D'ABORDER LES PRATIQUES CULTURELLES

Le terme de « culture » est un concept essentiel à la sociologie en ce sens que l'étude des groupes sociaux et de leurs relations passe par la prise en compte de leurs différentes manières de vivre, et de leur réflexion sur ces manières de vivre. Il peut être utilisé aussi bien dans une perspective anthropologique (« *caractérisation de l'humanité de l'homme, comme être de culture, par opposition à la nature* ») que dans une perspective humaniste (« culture générale » au sens de « perfectionnement de l'esprit ») : « *La notion de culture est de celles qui ont suscité en sciences sociales les travaux les plus abondants, les plus contradictoires aussi* » (Fleury, 2011) ●. Les sociologues distinguent habituellement trois sens du mot culture : « *la culture comme style de vie, la culture comme comportement déclaratif, la culture comme corpus d'œuvres valorisées* » (Fleury, 2011, citant Passeron, 1991). Dans ce dossier, ces trois sens seront abordés, notamment à travers les notions de pratiques culturelles au sens large (incluant par exemple les loisirs ou les pratiques sportives), de représentations de ses pratiques, de culture légitime ou de transmission culturelle ●.

La culture comme concept d'analyse a donné lieu au domaine de la sociologie de la culture, qui s'interroge sur les différentes définitions proposées de ce terme et présente des travaux dans des thématiques aussi diverses que les pratiques culturelles, les industries culturelles, la production et la réception d'œuvres culturelles, le domaine artistique, les politiques culturelles, les pratiques sportives, les pratiques en amateur, etc. Le périmètre de la sociologie de la culture est assez difficile à circonscrire, tellement les sujets sont vastes et les analyses précises : contient-elle la sociologie de l'art, des œuvres, des loisirs ? Habituellement, elle concerne en France la sociologie de la consommation,

de la réception (que nous aborderons plus loin), des pratiques culturelles et des publics (Détrez, 2014).

Prenons l'exemple du champ des cultures enfantines. Ce champ a longtemps été considéré en sociologie comme non légitime, et laissé dans l'ombre pour plusieurs raisons : les théories insistent sur l'importance de l'héritage culturel et sur les déterminismes sociaux ; il n'y a pas d'enquêtes s'intéressant aux enfants de moins de 15 ans (voire de moins de 18 ans) ; l'enfance est un champ de recherche relativement récent de la sociologie. Les enfants étaient considérés jusqu'à il y a peu comme devant tout apprendre des adultes et ne possédant pas de savoirs et pratiques culturels en propre (Octobre et al., 2010). Des travaux récents ● invitent à penser les enfants comme étant partie prenante de leurs diverses socialisations et acteurs de la société, au-delà de la focalisation sur la transmission par l'éducation et sur le développement psychologique. D'autres études montrent la diversité des « sous-cultures » enfantines, adossées aux cultures plus larges de leurs parents ou de la société, et qui peuvent être décrites comme « *des pratiques telles que les jeux et leurs règles et techniques, les pratiques langagières et vestimentaires, mais aussi les normes et règles sociales propres au groupe, ses valeurs* », tout cela constituant « *un des univers culturels dans lequel ils évoluent, compris dans un environnement culturel plus large composé notamment d'un univers familial, régional...* ». La place particulière des cultures enfantines tient à leur caractère transitoire dans la vie des individus, et à leur grande dépendance avec les adultes, dont l'emprise est « *omniprésente dans la culture enfantine* » (Arleo & Delalande, 2010 ; Détrez, 2014).

Par ailleurs, en France, la sociologie de la culture possède une histoire particulière : elle s'est développée en relation directe avec les problématiques de politique culturelle, dans les années 1960, à tel point que Fleury (2011) parle de « *double fondation institutionnelle et intellectuelle* ». En effet, la création du ministère des Affaires culturelles en 1959 et l'enquête sur la fréquentation des musées en Europe,

Toutes les références bibliographiques dans ce Dossier de veille sont accessibles sur notre [bibliographie collaborative](#).

Selon Fleury (2011), la culture au sens anthropologique s'oppose à la nature puisqu'elle est constituée de règles et d'institutions ancrées dans l'histoire, opposition qui « se retrouve ainsi dans les distinctions entre identité et identification, communication et langage, organe et outil, hérité et héritage. À l'instar du langage, la culture renvoie ainsi à un système de signes et à "l'arbitraire" de toute relation symbolique ».

Un colloque international organisé en 2010, « [Enfance et cultures](#) », a été un des premiers en France à réunir des chercheurs dont les travaux sont au croisement de la sociologie de l'enfance et de la sociologie de la culture. On peut également citer le projet de recherche original « [Conception et circulation des produits culturels pour enfants](#) » débuté en 2014.

commandée à Bourdieu en 1963 par le service des études et de la recherche dudit ministère, sont le point de départ de la construction d'un cadre théorique par ce dernier, mettant en évidence la « hiérarchisation sociale des pratiques culturelles » qui sera développée plus loin. Une légitimation réciproque s'installe alors, sur fond de données chiffrées apportant une assise expérimentale voulue par la sociologie et sur fond d'utilisation de statistiques à des fins politiques pour le ministère des Affaires culturelles. On le voit, les conséquences de cette construction historique des théories sur la culture en France sont grandes, puisque les problématiques telles qu'elles sont abordées sont indissociables des méthodes utilisées, et les avancées sociologiques ne peuvent se forger que sur ces théories, en apportant des outils nouveaux pour ouvrir la réflexion (Détrez, 2014).

ÉLARGISSEMENT DU CHAMP DES PRATIQUES CULTURELLES

Quelles sont les pratiques culturelles des jeunes Français, et plus généralement des jeunes Européens ? Pour le savoir, une enquête « [Eurobaromètre](#) » sur la jeunesse européenne (Commission européenne, 2015), portant sur plus de 13 000 jeunes interrogés dans les 28 pays de l'Union européenne, montre des résultats intéressants. Les plus jeunes Européens (15-19 ans) sont davantage présents dans les clubs sportifs, les associations de loisirs ou de jeunesse, mais sont surtout les plus nombreux à avoir participé à une activité culturelle dans l'année écoulée : 92 % d'entre eux (contre 88 % de leurs aînés, entre 20 et 30 ans), pour les activités suivantes :

- au cinéma ou à un concert (83 %, contre 77 % des 25-30 ans) ;
- pour des visites culturelles (62 %, contre 65 % des 25-30 ans) ;
- spectacles de théâtre, de danse ou d'opéra (43 %, contre 36 % des 20-30 ans) ;
- pratiquer une activité culturelle en amateur (36 %, contre 24 % des 25-30 ans).

Les femmes sont plus nombreuses que les hommes à se rendre à des spectacles de théâtre, danse ou opéra que les hommes, leurs autres pratiques étant sensiblement les mêmes que celles des hommes.

De manière globale, une petite majorité des 15-30 ans ne fait pas partie d'un organisme, d'un parti politique ou d'associations culturelles ou sportives, contre 44 % des jeunes Français (proportion en légère augmentation depuis 2011). Ils sont près de 30 % à être inscrits dans un club sportif (41 % en France), 16 % à faire partie d'associations de loisirs ou de jeunesse (18 % en France), 11 % dans les associations ou équipements culturels (12 % en France, mais 18 % en Belgique et au Luxembourg, 4 % en Croatie ou en Hongrie). Les différences de participation entre hommes et femmes sont surtout marquées pour les clubs sportifs, puisqu'ils sont en moyenne respectivement 36 % et 21 % à y être inscrits pour les pays de l'Union européenne. Le niveau d'éducation est corrélé à la participation à au moins un organisme ou une association, avec de grandes différences entre la participation à un club sportif (17 % pour ceux qui ont arrêté leurs études à 15 ans et 30 % pour ceux qui ont arrêté leurs études à 20 ans et plus) et les associations ou équipements culturels (1 % pour ceux qui ont arrêté leurs études à 15 ans et 12 % pour ceux qui ont arrêté leurs études à 20 ans et plus).

Modification des frontières culturelles avec le développement du numérique

L'arrivée massive des écrans dans notre société ● a profondément modifié les conditions d'accès à l'art et à la culture, en particulier avec des appareils mobiles regroupant plusieurs fonctions ou plusieurs pratiques séparées auparavant (musique, télévision, communication...), et mêlant culture, art, divertissement et relation à autrui quasi permanente (Mercklé & Octobre, 2012). Une pratique traditionnelle comme la lecture évolue et s'élargit considérablement avec le numérique, et lire sur Internet devient à la fois

Plus de 8 ménages sur 10 en France ont accès à Internet à leur domicile, dont 77 % en haut débit. En Europe, un clivage existe entre d'un côté les pays du Nord, plus équipés, et de l'autre les pays du Sud et de l'Est de l'Europe : de 56 % de ménages ayant accès à Internet à haut débit en Bulgarie à 95 % aux Pays-Bas. En 2014, un Français sur deux utilise son smartphone pour avoir accès à Internet (70 % en Suède et au Danemark, 20 % en Italie), un sur trois a accès à Internet à son travail, un sur trois avec son ordinateur ou sa tablette (Laurent, 2015).



une pratique très courante et demande une certaine maîtrise de compétences spécifiques : un bon lecteur numérique est avant tout un bon lecteur (voir « [La lecture numérique](#) », document réalisé par Thibert pour la conférence de consensus « [Lire, apprendre, comprendre](#) » de mars 2016).

Pour les adolescents spécifiquement, Barrère (2011) présente une analyse indiquant un triple effet du numérique sur leurs pratiques culturelles :

- une mise en flux des activités culturelles : les activités sont entremêlées, difficiles à distinguer, se passent souvent en continu ;
- une mise en cumul des activités : les différentes sphères culturelles autrefois bien cloisonnées sont difficilement séparables dans l'analyse, comme l'écoute de musique en faisant les devoirs ;
- une mise en score des activités adolescentes : comparaison du nombre d'amis sur les réseaux sociaux, du nombre des commentaires sur les blogs, des niveaux de performance pour les jeux vidéo, du nombre de SMS envoyés par jour (« *Le quotidien adolescent porte en germe l'excès et la démesure* », Barrère, 2011 ; Enel, 2014).

D'après une enquête française de 2014, plus d'un adolescent ou jeune adulte (entre 16 et 24 ans) sur deux possède un équipement mobile (contre moins de 50 % pour les 25-34 ans, mais 60 % des 35-44 ans) et ce sont ceux qui sont les plus investis dans les pratiques numériques : « 72 % des 16-24 ans ont écouté, regardé ou téléchargé en ligne des contenus culturels » (Laurent, 2015). Ce qui n'est pas étonnant puisqu'Octobre (2016) constate qu'ils sont toujours les plus équipés, utilisateurs et moteurs des technologies nouvelles.

Le modèle de l'éclectisme

La diversification des pratiques culturelles observée dans les enquêtes longitudinales et la complexité des relations entre origine sociale et préférences culturelles ont donné lieu notamment au modèle de l'éclectisme, qui « désigne ainsi d'une part la multiplicité de pratiques différentes mais aussi et surtout le fait que ces pratiques soient puisées dans des registres de légitimité différents. » (Détrez, 2014) Ainsi l'univers des « branchés » culturels, correspondant aux plus grands utilisateurs de la vie culturelle, associe des musiques, des livres et des spectacles d'horizons culturels très divers, de l'industrie culturelle à la culture de rue, en passant par les formes les plus traditionnelles de la culture légitime. Ces utilisateurs sont aussi appelés « omnivores », par opposition à des « univores » dont les pratiques auraient tendance à être plus exclusives. Des voix se sont élevées pour dénoncer ce modèle, en avançant l'argument que les pratiques des tenants de l'éclectisme étaient malgré tout choisies soigneusement et comportaient quelques rejets culturels, montrant ainsi une différenciation sociale sous-jacente (dans le cas des adolescents, voir Martet, 2012).

À l'intérieur des familles, avec le développement du numérique, « l'extension du champ des biens culturels contribue tout autant aux loisirs des enfants qu'à ceux des parents » (Glevarec, 2010). On observe en parallèle une extension des échanges familiaux et des échanges de toute sorte, entre pairs ou via Internet, avec « la mobilisation de nombreuses ressources, matérielles et numériques, accessibles dans une multitude de lieux réels ou virtuels » (Enel, 2014). Par

conséquent, les pratiques en amateur se développent fortement, facilitées par le numérique et les réseaux sociaux, hors des structures culturelles et de plus en plus au niveau international. En effet, le développement des possibilités offertes par le numérique bouleverse les notions de prescripteur, de producteur et de consommateur, obligeant à repenser les périmètres des structures culturelles, mais aussi les frontières entre public et privé, pratiques solitaires et collectives (Détrez, 2014 ; Octobre, 2016).

Limites méthodologiques face à la diversité des pratiques culturelles

Comme l'analyse des pratiques culturelles des Français s'est développée avec les politiques culturelles nationales, les informations sur leurs pratiques culturelles proviennent surtout de grandes enquêtes, comme « [Les pratiques culturelles des Français](#) », enquête longitudinale réalisée par le Département des études, de la prospective et des statistiques du ministère de la Culture et de la Communication depuis 1973, et dont la dernière date de 2008. On a ainsi accès en détail à l'emploi du temps des Français dédié aux loisirs, les activités elles-mêmes, les dépenses et l'équipement culturel des ménages, ainsi que la fréquentation des équipements culturels. Ces informations peuvent provenir également d'enquêtes plus ciblées visant à décrire et analyser les publics des établissements culturels, analyses nécessaires pour ces derniers dans l'optique d'adapter au mieux leur offre. Mais ces enquêtes sont lourdes à exploiter, et il peut se passer plusieurs années entre la passation des questionnaires et leurs analyses, ce qui induit un décalage temporel important entre pratiques étudiées et pratiques réelles (l'évocation de MSN ou des usages de la télévision et de l'ordinateur au début d'Internet par exemple font sourire aujourd'hui, huit ans après la parution des résultats). Comment faire avec des questionnaires pour être au plus près des usages et définir des catégories ayant les mêmes représentations pour tous ? Comment mesurer des pratiques

que l'on ne connaît pas encore, dont les conditions d'usage changent ou dont le support évolue vers celui d'une autre pratique ? Les analyses des questionnaires utilisent désormais davantage de données croisées, mises en relation les unes avec les autres, comme en Espagne pour [l'enquête 2010-2011](#) du ministère de l'Éducation, de la Culture et des Sports (voir également pour une comparaison européenne Deroin, 2011). D'autres fois, des travaux de recherche s'intéressant à des publics spécifiques et limités, avec éventuellement un suivi historique, sont réalisés, montrant déjà à « petite échelle » la diversité des usages. Ces travaux invitent à être prudents sur la généralisation hâtive et sur la construction d'une typologie des publics (Fleury, 2011 ; Détrez, 2014).

L'élargissement des pratiques culturelles invite également à repenser cette notion de « public » culturel, introduite pour mieux cerner les attentes potentielles des spectateurs, auditeurs ou lecteurs. Dans les années 1960, il s'agissait surtout de faire un état des lieux des besoins en équipements culturels sur le territoire, « *pour un public supposé d'emblée de bonne volonté* » (Détrez, 2014), c'est-à-dire un public populaire (au sens de l'éducation ou du théâtre populaires, destinés à l'ensemble des habitants de la cité, sans distinction) ou un public lettré, consommateur et critique d'art et de littérature. En réalité, les publics décrits par les enquêtes ne ressemblent pas à ces mythes ●, sont hétérogènes et en permanente évolution, se regroupant suivant les objets culturels et suivant leurs envies, sans forcément que le déterminisme social intervienne (Fabiani, 2007).

Cela pose des questions autour de l'offre des établissements et des politiques culturelles, notamment pour le public adolescent, qui semble s'organiser et se regrouper pour ses pratiques en amateur dans des structures non institutionnelles (réseaux sociaux, associations d'entraide, forums, groupes de musiciens indépendants, etc.) et toujours évolutives. Les politiques culturelles et éducatives, souvent réparties

Dans certains cas extrêmes, les publics sont « déniés » par les acteurs culturels, en particulier dans les domaines artistiques où la recherche d'autonomie et de légitimité propre des artistes peut aboutir à vouloir les domestiquer ou les faire disparaître.



sur plusieurs institutions et segmentées en fonction de l'âge des enfants, abandonnent ainsi l'idée d'une offre culturelle figée pour se tourner vers une construction de projets avec les enfants ou les adolescents, dans une perspective plus intégrée et plus souple, et qui fonctionne surtout sur des thématiques précises (prévention des addictions par exemple) ou pour des publics plus captifs, comme les enfants en primaire, le public adolescent restant difficile à appréhender (Enel, 2014). La réforme des rythmes scolaires et la mise en place des projets éducatifs locaux invitent également à quitter cette logique de l'offre et favoriser l'articulation entre le local et le national, les collectivités et l'école (voir par exemple « [Plus de partenariat pour une meilleure cohérence des projets éducatifs locaux](#) »).

Les enquêtes longitudinales se sont adaptées en balayant plus largement l'éventail possible des pratiques culturelles, en l'élargissant aux loisirs, tout en gardant les pratiques plus traditionnelles : ce grand écart a été reproché par certains intellectuels comme étant une « *double critique contradictoire* », à savoir à la fois « *imposer une vision légitimiste de la culture* » et « *participer activement au triomphe du relativisme culturel* », qui consiste à considérer sur le même plan les chefs-d'œuvre et les produits de l'industrie culturelle, « *amenant la perte de tout repère, voire de la civilisation* » (Détrez, 2014). Cela revient en effet à questionner « *et à situer les définitions de la "légitimité" culturelle* ». On retrouve les mêmes interrogations dans le passage de la « démocratisation culturelle », voulue à l'origine par le ministère de la Culture pour apporter la culture à ceux qui en étaient éloignés, à la « démocratie culturelle » qui, depuis les années 1980, prend en compte toutes les différences culturelles des différents publics, même les plus éloignés (Détrez, 2014).

EFFETS DE L'ORIGINE SOCIALE : TOUJOURS PRIMORDIAUX ?

Pour Bourdieu, dans le cadre d'une théorie de la domination culturelle datant de 1979, les goûts, le plaisir esthétique et le choix dans les pratiques culturelles, voire les différentes manières de consommer ne sont pas neutres et dépendent de l'origine sociale des individus. Il existe en même temps un rejet des goûts ou des pratiques des autres, dans un jeu de distinction entre classes sociales, le jugement de goût devenant un jugement de classe sociale. Mais ces jugements se font malgré les personnes, car ils sont intériorisés (par le phénomène d'habitus que nous aborderons plus loin) et participent indirectement de la création d'inégalités sociales face à la culture, les classes sociales favorisées considérant comme légitimes et « naturelles » leurs pratiques et leurs types de consommation. Les dispositions acquises le sont pour la vie : même si l'individu change de groupe social, il ne changera pas fondamentalement de pratiques : « *si les inégalités sociales barrent l'accès à la culture, celle-ci, en retour, est un instrument de leur maintien, de leur reconduction, de leur perpétuation* » (Détrez, 2014). C'est la thèse de la distinction, portée par Bourdieu dans l'ouvrage du même nom, encore exploité fortement 37 ans après sa parution (Coulangeon & Duval, 2013). Il y a donc bien là une domination culturelle des classes favorisées (culture dite légitime) sur les classes moyennes et populaires, dont découle l'idée de démocratisation culturelle, qui consiste à leur apporter cette culture légitime.

Focus sur la lecture, une pratique culturelle socialement différenciée

Une enquête française menée entre 2002 et 2008 auprès d'enfants entre 11 et 17 ans, « [L'enfance des loisirs](#) », indique que la lecture de livres et de bandes dessinées, loisir privilégié à 11 ans, est en baisse constante jusqu'à 17 ans et que la proportion des non-lecteurs de livres augmente fortement : ils sont 14 % à 11 ans et 46 % à 17 ans. Côté genre littéraire, les lectures enfantines de primaire font place à la science-fiction et aux romans d'aventure et historiques au lycée. Les enfants de 17 ans fréquentent moins les bibliothèques que leurs cadets de 11 ans, qui y vont plus souvent avec leurs parents ou frères et sœurs. La lecture reste également une pratique socialement différenciée pour cette tranche d'âge, puisque les enfants de cadres sont 43 % et 16 % (respectivement à 11 et 17 ans) à lire tous les jours des livres, contre 29 % et 5 % des enfants d'ouvriers. Cette différence est davantage marquée que celle entre garçons et filles (même si les garçons sont un peu moins lecteurs que les filles), contrairement aux autres pratiques culturelles, plus marquées par le genre. Dans le domaine de la sociologie de la culture, des chercheurs invitent ainsi à reconsidérer la question de la domination masculine, que nous aborderons plus loin (Octobre, 2011 ; Octobre & Berthomier, 2011).

Régulièrement la théorie de la distinction est remise en cause aussi bien du côté des « dominés » que des « dominants » :

- les « dominés » ne sont pas en réalité « en manque » de culture légitime,

mais plutôt dans une indifférence ou une moindre croyance du principe de légitimité, et les sociologues ont ainsi intérêt à observer les cultures populaires de plus près (comme dans le champ de la sociologie de la réception, qui commence dès les années 1970 avec Certeau notamment, côté littérature, voir par exemple Certeau, 1980) ;

- la méthode par questionnaire tend à montrer par une lecture différentielle que telle activité (le ski par exemple) est beaucoup plus pratiquée par les individus issus des classes favorisées... sans mettre en évidence que cette activité n'est que finalement très peu pratiquée à l'intérieur de ces classes sociales, même si elle proportionnellement un peu plus pratiquée que dans les autres classes ●. Certaines pratiques relèvent aussi davantage d'un sentiment d'obligation que d'un intérêt réel pour cette pratique, rendant la catégorie « dominants » peu homogène (Détrez, 2014).

Ces remises en cause indiquent surtout une complexification du « *réseau des déterminations sociales incorporées et objectivées qui informent les pratiques individuelles* » (Détrez, 2014), plutôt qu'une remise en cause totale du déterminisme social, qui est toujours à l'œuvre : par exemple, les enfants reproduisent l'investissement de leurs parents dans les pratiques culturelles (statique intergénérationnelle). Au niveau européen également (Commission européenne, 2015), le niveau d'éducation amène les plus grandes différences dans la participation des jeunes Européens à une activité culturelle : ceux qui ont arrêté leurs études à 15 ans sont 74 % à avoir participé à une activité culturelle dans l'année et ceux qui ont arrêté leurs études à 20 ans et plus sont 91 % ; ils sont respectivement 60 % et 83 % à être allés au cinéma ou à un concert ; 43 % et 68 % à avoir fait une visite culturelle ; 17 % et 48 % à être allés à un spectacle (de théâtre, danse, opéra) ; 22 % et 38 % à pratiquer une activité culturelle en amateur. On voit que certaines pratiques culturelles comme le théâtre et l'opéra sont encore celles qui sont les plus marquées socialement, les

En suivant les individus et en interrogeant leurs parcours culturels, Lahire (2004) montre que des « dissonances culturelles » existent selon les contextes d'utilisation des pratiques, selon les pratiques elles-mêmes et la manière dont les individus les reçoivent (voir également Lahire, 2013).



travailleurs manuels étant 26 % à y participer, contre 38 % des employés.

« Aussi l'évolution des pratiques culturelles doit-elle être appréciée d'un double point de vue difficilement conciliable : le premier souligne la permanence d'une forte stratification sociale des pratiques culturelles et confirme la pertinence des schémas théoriques articulés autour de la notion de capital culturel, tandis que le second met en lumière la force des mutations générationnelles, rappelant que les formes de la domination culturelle, loin d'être éternelles, se renouvellent en liaison avec les transformations de la structure sociale, des conditions d'accès à la culture et des modes d'expression artistique. [...] Il faut par conséquent s'efforcer de faire tenir ensemble l'une et l'autre de ces perspectives pour espérer distinguer le nouveau de l'ancien dans les mutations aujourd'hui à l'œuvre. » (Donnat, 2011)

LES APPORTS DES CULTURAL STUDIES

Pour s'approcher d'une vision davantage tournée vers les caractéristiques des individus et non seulement vers leur classe sociale, un détour international s'impose.

Le « tournant culturel » des *cultural studies*

Les *cultural studies* (« études culturelles ») sont un courant de recherche un peu à part, puisqu'il se veut non disciplinaire et regroupant toutes les études, sociologiques ou non (diversité des théories abordées comme le marxisme, le structuralisme, le fonctionnalisme), portant sur la culture d'un groupe particulier d'individus. Par culture, ce courant de recherche entend les pratiques, les représentations, les discours autour des pratiques, les

consommations, les rapports de pouvoir, les réceptions des produits culturels. Il part d'une vision initiale issue de l'Angleterre industrielle du XIX^e siècle et centrée sur la culture comme instrument de contestation de l'ordre social pour les classes populaires, ou d'adhésion aux rapports de pouvoir. Les variables de génération, de genre, d'ethnicité s'ajoutent à celles de la classe sociale pour l'étude de la « problématique de la construction des identités collectives », appréhendées dans toutes leurs dimensions et non réduites à la seule dimension sociale, forcément insuffisante pour expliquer la diversité des cultures populaires (Fleury, 2011).

« Il s'agit toujours d'approcher le social par le bas, d'observer le quotidien des milieux populaires. Les *cultural studies* naissent d'un refus du légitimisme, des hiérarchies académiques des objets nobles et ignobles. Elles se fixent sur la banalité apparente de la publicité, des émissions de distraction, des modes vestimentaires. L'étude du monde populaire lui-même porte infiniment moins sur les figures héroïques des dirigeants que sur la sociabilité quotidienne des groupes, le détail des décors, pratiques et coutumes. [...] Si la culture est au cœur de la démarche, elle l'est comme point de départ d'un questionnement sur ses enjeux idéologiques et politiques. » (Mattelart & Neveu, 2008)

Dès le début de leur développement dans les années 1960, les *cultural studies* se sont attachées entre autres à réaliser des observations directes des groupes de jeunes, d'ouvriers, de communautés ethniques, etc., en étudiant les influences aussi diverses que la télévision, l'architecture, les institutions, les rapports politiques, les liens entre les générations, l'histoire, ou l'industrie culturelle (Barker, 2008). Même si ce courant s'est modifié depuis son origine au gré de diverses influences, le succès international des *cul-*

Nous laisserons ce terme en anglais dans ce Dossier de veille, sans utiliser la traduction québécoise « études culturelles », puisque c'est ainsi qu'il apparaît dans la littérature française.

Pour comprendre les difficiles allers-retours entre les *cultural studies* et la sociologie française, voir Moeschler (2016) : « *L'analyse des tentatives d'introduction des cultural studies permet de mieux comprendre la sociologie hexagonale, ses doutes, ses conflits, ses tabous. Car ces reprises "made in France" se font toujours par des acteurs qui ont un intérêt à vouloir introduire, tel le loup dans la bergerie, les cultural studies en France* ».

« *La sociologie de la réception repose également sur l'idée que les choses n'ont de valeur que celle qu'on leur accorde : cela signifie qu'une œuvre n'existerait pas en elle-même, mais qu'elle serait l'objet de multiples interprétations. [...] Une œuvre chemine et, durant sa traversée, se transforme. En d'autres termes, l'objet d'une sociologie de la réception est de comprendre les processus d'attribution du sens qui caractérisent une œuvre, qui se définit alors dans les termes d'une articulation historique de processus de production, de médiation et de réception.* » (Fleury, 2011)

tural studies ne se dément pas, avec une altération en France où le dialogue avec la sociologie française est parfois faible, parfois difficile, et toujours source de nombreuses interrogations ● (voir également Horak, 1999, pour la résistance de la sociologie allemande et autrichienne aux *cultural studies*, avec notamment le courant de l'École de Francfort). Pour Fleury (2011), les *cultural studies* ont amorcé un « tournant culturel » (terme proposé par Chaney dans les années 1990) puisque « *la culture a cessé d'être une composante extraordinaire de la vie sociale pour pénétrer dans la vie quotidienne* », ce qui a provoqué un clivage encore plus fort en France : l'expression « le culturel » a consacré cette vision, plutôt anthropologique, de la culture, le terme « culture » se resserrant davantage vers le sens de culture légitime, ou culture lettrée.

Depuis les années 1980, des études nées d'un questionnement sur la culture se développent, touchant plusieurs domaines (parfois appelés « sous-cultures ») : travaux sur les influences des médias, sur les rapports des jeunes de milieu populaire à l'institution scolaire, sur la diversité des produits culturels consommés par les classes populaires, sur la mise en évidence du genre, etc. (Moeschler, 2016 ; Fleury, 2011 ; Octobre, 2016).

Focus sur les manières de percevoir et de s'approprier l'offre culturelle

Une autre problématique mise en évidence par les *cultural studies* est celle de la réception ●, qui ne peut pas se limiter à un modèle mécanique d'émission et de réception, mais qui implique de « *prendre en compte toutes les situations de décalage, de quiproquos entre les codes culturels, les grammaires médiatiques présidant à la production du message d'une part et les références culturelles des récepteurs d'autre part* » (Mattelart & Neveu, 2008).

Dans le cas des médias, pour savoir comment le public interprète, comprend ou se fait plaisir lors d'une pratique culturelle, les méthodologies sont diverses. D'influence ethnographique, certaines méthodologies consistent à aller chez les gens observer leur manière de consommer les pratiques

culturelles ; d'autres à réaliser la technique des « *focus groups* », consistant à observer finement les réactions d'un groupe hétérogène à la diffusion d'un produit culturel, et amenant à prendre davantage en considération l'importance du genre, de la communication (par exemple les relations entre les différents membres d'une même famille), et du « *rôle des médias dans la production de divers registres identitaires* » (Mattelart & Neveu, 2008).

Cette manière d'aborder la culture par le détail des pratiques quotidiennes, de les traiter de manière scientifique et d'étudier les rapports de pouvoir entre les différents groupes sociaux rompt avec la tradition française centrée, comme nous avons pu le voir, sur les hiérarchies sociales et sur une certaine équivalence entre culture et savoir. En effet la réception des œuvres culturelles *via* la capacité critique des consommateurs est tout aussi importante dans cette approche que l'intention de l'auteur de l'œuvre, qui n'est donc pas le seul à détenir le savoir. La sociologie de la culture doit donc prendre en compte toute la complexité de ces processus, expliqués par de nombreux facteurs, comme les sociabilités des individus et leurs déterminismes, sans les hiérarchiser.

EFFETS DE GÉNÉRATION : PLUS DE TRANSGRESSION, DES LIENS FAMILIAUX PLUS FORTS

Qu'est-ce qui différencie les pratiques des plus jeunes générations par rapport à celles de leurs parents ? Y a-t-il un effet de génération qui prendrait le pas sur les autres facteurs classiques de différenciation des pratiques culturelles (les facteurs sociaux et le genre) ?

La génération du *baby-boom* a renouvelé les pratiques culturelles

Des différences existent entre les générations. Dans les années 1970 par exemple, la « *crise de la reproduction du monde ouvrier* », impliquant une crise identitaire pour les enfants du *baby-boom*, s'est traduite par des « sous-cultures » jeunes, en continuité



avec les valeurs ouvrières (solidarité dans le groupe, valorisation de la force) pour les *rockers* ou les *skinheads* par exemple, ou en rupture (consommation hédoniste, rejet de la virilité) pour les *hippies* (Mattelart & Neveu, 2008 ; Donnat, 2011). Pour les générations suivantes, on remarque davantage de continuité dans les pratiques culturelles, et on ne remarque pas de changement radical de valeurs entre parents et enfants.

Cette génération du *baby-boom* est toujours très présente dans le paysage culturel français, et participe maintenant à un certain « vieillissement » des publics culturels, ainsi qu'à une certaine féminisation de l'ensemble des pratiques constatée depuis 1970, « notamment en matière de lecture de livres, de pratiques artistiques en amateur et, dans une moindre mesure, de fréquentation des équipements culturels » (Donnat, 2011). Ces effets de féminisation et les effets de génération sont liés : les nouvelles générations de femmes sont celles qui ont le plus bénéficié de la démocratisation scolaire (elles sont majoritaires parmi les titulaires du baccalauréat ou d'un diplôme de l'enseignement supérieur), ont plus souvent que les hommes un emploi favorisant les pratiques culturelles et s'investissent plus qu'eux dans l'éducation des enfants, en transmettant ainsi davantage leurs pratiques culturelles.

Culture juvénile ou juvénalisation de la culture ?

Dans les enquêtes longitudinales présentées par Donnat (2011), sont évoqués des « effets de génération », une « dimension générationnelle », voire une « culture juvénile » pour analyser plusieurs observations portant sur les adolescents :

- un fort investissement des 15-24 ans dans les pratiques culturelles (cinéma, concerts ou pratiques en amateur) ;
- une période particulière d'expérimentations et de découvertes en tout genre, liées éventuellement aux études pour les plus âgés ;
- un effet d'entraînement par un partage fort entre pairs et une certaine autonomie relationnelle ;
- une période visée particulièrement par les industries culturelles ;

- une utilisation privilégiée de la « culture d'écran » (Donnat, 2009).

À cela s'ajoutent un étalement de la période de la jeunesse pour diverses raisons, une tendance à conserver ses habitudes culturelles en vieillissant, et une valorisation dans notre société du « *désir de rester jeune* » (Donnat, 2011 ; Thibert, 2014).

Mais comme toujours lorsqu'il s'agit de la jeunesse, il faut se garder de tomber dans l'écueil consistant à observer les pratiques ou les comportements des jeunes par le seul paramètre de l'âge, en parlant d'une « culture jeune » ou une « culture juvénile » (Thibert, 2014). Les études correspondantes clivent souvent les analyses en pratiques culturelles déviantes, qui sont très souvent présentées comme responsables des échecs (scolaire ou personnel) des jeunes en question, et en pratiques culturelles dangereuses et manipulatrices dont il faut préserver les jeunes (Dubet, 2014). D'autres études, moins radicales, présentent des relations entre adolescents et médias coincées entre deux pôles : une vision de jeunes passifs et soumis aux influences médiatiques et une vision de consommateurs aguerris et critiques de jeunes en pleine construction d'eux-mêmes (Aquatias, 2012).

« L'analyse des pratiques culturelles en termes générationnels est une démarche controversée. D'une part, elle ne tient pas compte des mécanismes sociaux et considère les comportements comme mécaniquement déterminés par le passé ; d'autre part, elle offre une vision homogène gommant nombre de caractéristiques qui fissurent ces constructions générationnelles [...]. Les nuances sont essentielles, en particulier quand il s'agit des "jeunes", car les pratiques des enfants, préadolescents, adolescents et jeunes adultes sont fondamentalement diverses. »
(Endrizzi, 2012)

Par rapport aux générations précédentes, les parents partagent un certain nombre de pratiques culturelles avec leurs enfants : ce n'est plus l'indifférence ou la rigueur qui prévalent, mais plutôt les échanges et la protection. Ce qui n'empêche pas les enfants et les adolescents d'être très autonomes culturellement, notamment grâce au numérique qui les relie de manière forte à leurs pairs. Cette nouvelle forme de relation des jeunes à la culture peut être décrite par l'expression de Frith (1978) de « culture de la chambre », qui « *vise à décrire particulièrement cette articulation très forte entre plusieurs faits sociaux que sont la maturation préadolescente, l'individualisation de l'espace domestique, la place des nouveaux médias électroniques et une nouvelle relation parent-enfant* », ainsi que le passage en quelques générations d'une culture située plutôt hors du domicile (dans la rue) à une culture plus connectée et autonome (dans la chambre, voir Glevarec, 2010). Les parents actuels sont également eux-mêmes inscrits dans leur propre culture, qui n'est pas aussi éloignée qu'avant de la culture des enfants, ce qui apporte un nouveau regard sur les liens qui se tissent à l'intérieur des familles, entre parents « à la page » et enfants en quête d'autonomie.

Comment aborder les pratiques culturelles des enfants et des adolescents ?

À la lumière de toutes ces théories et des effets à prendre en compte, comment aborder les pratiques des enfants à l'intérieur de leurs familles ? Glevarec (2010) par exemple propose de regrouper la vie culturelle enfantine et adolescente autour de trois pôles : l'héritage culturel (« *équilibre entre des positions parentales/familiales de départ et la position espérée ou acquise pour et par les enfants* ») ; la culture jeune, ou culture de groupe et de génération (que nous appellerons aussi la culture des pairs), qui aide les enfants à « *être intégré et réussir socialement* » ; et enfin le développement de l'autonomie et des goûts personnels, pour les préadolescents et les adolescents, une sorte d'émancipation par rapport aux deux autres pôles d'influences culturelles des enfants ●.

Ce triangle dessiné par ces trois pôles est également révélateur de l'évolution des théories sociologiques depuis les années 1970, puisque le pôle de l'héritage culturel correspond à une continuité culturelle intergénérationnelle (théorie de la reproduction de Bourdieu), modélisant l'aspect culturel par la seule dimension de la transmission. Le pôle de la culture jeune apporte une deuxième dimension et correspond aux travaux anglo-saxons et à la mise en évidence d'un certain effet de génération dans les enquêtes. Le troisième pôle émerge dans les années 1990, avec la prise en compte du besoin de s'exprimer des adolescents et la mise en évidence de la dualité entre le domaine scolaire et le domaine des loisirs, territoire privé des enfants et des adolescents : ce pôle correspond à la « *distançiation que les jeunes opèrent dorénavant par rapport aux deux autres référents [pôles]* » (Glevarec, 2010).

LES INFLUENCES INSTITUTIONNELLES FACE AU DÉVELOPPEMENT DE L'AUTONOMIE

Il est difficile de démêler les influences qui s'exercent sur les enfants lorsqu'ils choisissent de pratiquer telle ou telle activité culturelle. Examinons dans un premier temps les influences traditionnelles que sont les institutions de la famille et de l'école, et en quoi elles sont bousculées par l'élargissement des pratiques culturelles des enfants et des adolescents. Nous aborderons dans une troisième partie l'influence des pairs et son importance dans la construction de la personnalité des jeunes.

INFLUENCE DE LA FAMILLE : AU-DELÀ DE LA TRANSMISSION D'UN CAPITAL CULTUREL

À l'intérieur de la famille, comment se déroule le phénomène de transmission culturelle entre parents et enfants ? Y a-t-il bien toujours transmission ? Les enfants ne font-ils qu'hériter des pratiques culturelles de leurs parents ?

« Cet espace à trois dimensions permet de voir plus clairement que les places des différents loisirs et activités des enfants ne sont pas équivalentes. [...] Les jeux en général relèvent pour les parents de la culture jeune [...] à l'inverse, la télévision, l'ordinateur et l'Internet ou le téléphone mobile [...] sont l'objet d'enjeux plus importants parce qu'ils engagent l'autonomie par rapport à la famille. » (Glevarec, 2010)



La socialisation ●, qui est la façon dont la société forme et transforme les individus (Darmon, 2010), compte selon les théories sociologiques un aspect conscient, l'éducation, et un aspect inconscient, désigné par Bourdieu par le terme d'habitus. Dans la famille et pour les pratiques culturelles, cela se traduit par une volonté des parents de transmettre leurs habitudes et leur propre investissement culturels : inscription de leurs enfants dans telle pratique en amateur, mise à disposition d'objets culturels, etc. Mais cela se fait également de manière plus inconsciente, par l'incorporation par les enfants des habitudes, des structures sociales de leurs parents et de la fabrication d'un certain « rapport au monde social », comme la fréquentation précoce des œuvres ou des biens culturels, le fait de voir leurs parents lire ou écouter de la musique par exemple. C'est tout cela qui constitue le capital culturel défini par Bourdieu.

« La notion de capital culturel a été construite pour rendre compte de l'inégalité des performances scolaires, en mettant d'emblée l'accent sur l'inégale distribution entre les classes des instruments nécessaires à l'appropriation des biens culturels. "Le capital culturel peut exister sous trois formes : à l'état incorporé, c'est-à-dire sous la forme de dispositions durables de l'organisme ; à l'état objectivé, sous la forme de biens culturels, tableaux, livres, dictionnaires, instruments, machines, qui sont la trace ou la réalisation de théories ou de critiques de ces théories, de problématiques, etc. ; et enfin à l'état institutionnalisé, forme d'objectivation qu'il faut mettre à part parce que, comme on le voit avec le titre scolaire, elle confère au capital culturel qu'elle est censée garantir des propriétés tout à fait originales" (Bourdieu, 1979). » (Feyfant, 2011)

Transmissions familiales et recherche d'autonomie des enfants

En étudiant de plus près la socialisation familiale en matière de goûts et de pratiques culturelles, certains chercheurs remarquent plusieurs éléments (Octobre *et al.*, 2011 ; Julhe & Mirouse, 2010 ; Darmon, 2010, Glevarec, 2010) :

- le poids d'un « climat familial » propice ou non à certaines activités plutôt qu'à d'autres, sans forcément de projet explicite (on retrouve la dimension immatérielle du capital culturel et une sorte de « socialisation silencieuse ») ;
- le poids de l'investissement des parents eux-mêmes, notamment dans les activités artistiques ;
- de grandes différences entre les pratiques elles-mêmes ;
- l'importance d'une maîtrise du rapport aux temps des parents (entre travail et loisirs), qui favoriserait un investissement des enfants dans les loisirs ;
- il existe un « filtre des générations », puisque les parents actuels partagent avec leurs enfants beaucoup plus d'activités culturelles que leurs propres parents avec eux, engageant par-là une « socialisation par entraînement ou par pratique mutuelle » ;
- un rôle différencié à l'intérieur de la famille de la mère, du père, de la fratrie ;
- une socialisation familiale qui dépend bien entendu de l'envie de s'investir des enfants, beaucoup plus autonomes qu'avant ●.

Certains chercheurs préfèrent le terme de « transmutation » (des biens, des pratiques, des usages et des goûts) à celui de transmission, pour insister sur le prisme déformant de cette transmission et du rôle de l'enfant lui-même. Par exemple, c'est le goût pour la musique qui est transmis entre les générations, mais pas exactement le genre musical lui-même, puisque ce qui apparaît comme musique illégitime à une génération (par exemple le rock pour les parents) peut tout à fait devenir légitime à la génération suivante (Octobre *et al.*, 2011).

Elle est dite parfois primaire quand on s'intéresse aux enfants et à la socialisation dans la famille, mais la définition varie selon les auteurs, montrant par là que les influences de la famille, de l'école et de l'environnement sont primordiales mais difficiles à séparer, au-delà du point de vue des seules pratiques culturelles (Darmon, 2010).

« Une analyse longitudinale de trajectoire opérée sur les comportements des enfants et des adolescents du panel, entre 11 ans et 17 ans, montre ainsi que parmi ceux qui sont dotés des différents capitaux favorisant une trajectoire de fort investissement dans le loisir [...], 15 % présentent en réalité un investissement durablement faible. » (Octobre *et al.*, 2011)

Concrètement, dans les familles, il y a presque toujours des négociations, des cadres de restriction en matière de loisirs (sorties, utilisation de l'ordinateur familial, indépendance financière ou non, etc.), les parents ne sachant pas toujours comment gérer le temps extrascolaire de leurs enfants, une fois les devoirs faits. Glevarec (2010) remarque que les adolescents sont de plus en plus autonomes, mais cette autonomie reste matérielle, d'action, quotidienne et contenue dans les relations en famille (regarder seul la télévision par exemple), et n'est pas forcément une autonomie très large. Lors d'une enquête canadienne portant sur les relations entre 26 parents et leurs adolescents de 13 ans au moment de leur entrée dans une *high school* (Marshall *et al.*, 2014), les auteurs mettent en évidence plusieurs modalités de changement de ces relations, qui provoquent parfois des conflits :

- un transfert entre les parents et leur enfant quant à la gestion et la responsabilité de leur temps libre ●, à concilier avec les contraintes scolaires et les sorties avec les pairs ;
- une réorganisation dans le temps libre des enfants et des parents, pour l'équilibrer entre la vie de famille, l'école et les amis, sans être débordés ;
- des relations négociées entre parents et enfants, les parents soutenant les intérêts de leurs enfants et respectant leur vie privée, les enfants communiquant plus largement sur leurs activités.

Une autre dimension dans le choix et l'investissement dans les activités culturelles est l'importance du lien entre socialisation familiale et genre : si les parents engagent sans différence de genre leurs enfants dans les activités culturelles et sportives, ils sont une majorité à valider « *la division sexuée du monde sportif* » (esthétique pour les filles, force pour les garçons), pour coller à l'idée « *d'un ordre naturel des sexes* » correspondant au travail sur le corps (Mennesson, 2011). Les filles se retrouvent donc devant un choix de pratique sportive plus restreint que les garçons, mais les parents incitent encore moins ces derniers à choisir une pratique associée au pôle « féminin ». Ces choix ne sont pas différents selon les catégories

sociales, mais proviennent davantage de la division sexuée du travail éducatif (plutôt transmission du sport par les pères, des pratiques culturelles par les mères).

Capital culturel et réussite scolaire

Usages numériques des enfants et développement de compétences

Une étude européenne récente (Chaudron, 2015) s'est attachée à décrire les usages numériques domestiques de 70 enfants de 0 à 8 ans de sept pays (Belgique, République tchèque, Italie, Royaume-Uni, Finlande, Allemagne, Russie). Cherchant à mieux connaître l'entrée dans le numérique des enfants, la manière dont les parents les accompagnaient et les risques potentiels de ces usages. Les résultats montrent que les enfants sont dans un environnement numérique riche (tablettes, *smartphones*), que leurs activités ne sont pas du tout limitées au numérique (jeux de plein air, télévision, jouets...), et qu'ils développent un usage ludique, individuel des outils numériques. Ils apprennent relativement vite et par imitation les compétences nécessaires à un usage numérique simple (même s'ils ne savent pas exactement ce qu'est Internet ni les risques potentiels), mais les compétences plus complexes qu'ils peuvent développer dépendent de leurs compétences dans d'autres domaines (notamment en lecture et écriture) et de leurs usages. Les parents limitent l'accès du numérique à leurs enfants, surtout en termes de temps, alors que certains contenus ne semblent pas adaptés à l'âge de leurs enfants, mais, plutôt préoccupés par les risques, ils ne sont pas forcément au courant des activités numériques faites par leurs enfants et des bénéfices qu'ils peuvent en tirer.

Pour une discussion autour de la différence entre le loisir, pensé par les parents surtout comme un moment d'investissement fort dans des activités académiques, sociales ou d'occupation, et le temps libre, potentiellement libre de toute contrainte et propice à la construction individuelle d'une temporalité, nécessaire à la construction de l'adolescent, voir Zaffran (2011).



Même si les enfants et les adolescents ressentent d'abord le besoin de décompresser de l'école, les loisirs viennent le plus souvent après la contrainte des devoirs imposée par les parents (Barrère, 2011). Les contraintes scolaires pèsent en effet fortement à la fois sur la socialisation familiale, avec la place importante que les parents accordent à la réussite scolaire de leurs enfants (Feyfant, 2011) et sur le choix des pratiques culturelles des enfants eux-mêmes, souvent en négatif (décompression, recherche de plaisir, culture du divertissement par opposition à la culture scolaire), parfois en positif (ouverture culturelle, pratique scolaire sportive). L'exemple de l'utilisation de leur chambre par les enfants et la vision qu'en ont leurs parents est assez significatif de cette tension entre réussite scolaire et autonomisation des jeunes : les enfants réussissent mieux à l'école s'ils ont une chambre personnelle (choix plébiscité par les parents), mais cet espace est aussi le lieu d'expression de soi et de personnalisation, investi au fur et à mesure de l'affirmation de l'autonomie des enfants, souvent contre l'avis des parents (Glevarec, 2010) ●.

La notion même de capital culturel encourage à penser la culture comme « *sinon un atout, du moins un outil qui a une fonction centrale dans la réussite scolaire et sociale de toute nouvelle génération. La culture ainsi entendue a une fonction. [...] Les loisirs des enfants sont une manifestation et un aspect du capital culturel. À titre d'exemple, l'enquête montre que l'ordinateur est considéré en premier lieu par les parents, quel que soit leur milieu social, comme un atout scolaire pour leurs enfants* » (Glevarec, 2010). Les sociologues ont largement évoqué une « distance culturelle » à l'école, due aux différences culturelles et de valeurs entre les familles (en particulier le rapport des parents eux-mêmes à la culture scolaire). De plus, la culture scolaire ne semble pas tout à fait compatible avec le partage et les échanges à l'intérieur des familles.

Influence de la lecture et des manières de lire des parents aux tout-petits

Le fait de lire des histoires à ses enfants, même tout-petits, leur permet d'acquérir un vocabulaire beaucoup plus riche que celui des enfants à qui les parents n'ont pas lu de livre, et ce dès leurs premières années, avant même l'entrée à l'école. Cette « lecture partagée » entre parents et enfants familiarise les enfants avec l'objet qu'est le livre et leur permet d'appréhender le monde de la lecture, qui leur sera quotidien dès l'école maternelle. Les résultats de PISA 2009 montrent que le fait de lire à son enfant durant ses premières années est le facteur qui favorise le plus les performances en compréhension de l'écrit et le plaisir de lire des jeunes de 15 ans. Ceci est encore vrai si l'on compare des élèves de milieux socio-économiques similaires (OCDE, 2012). Les manières de lire des parents, impliquant plus ou moins l'enfant dans la recherche d'éléments de compréhension du texte lu, ont également des influences durables sur les performances de compréhension à l'écrit des enfants (Bonnéry & Joigneaux, 2015). Ces manières de lire sont aussi socialement différenciées, les enfants des familles à fort capital culturel étant favorisés dès l'entrée à l'école maternelle.

Une autre pièce retient l'attention de Glevarec (2010) : pour les familles qui peuvent se le permettre, la salle de jeux (des enfants) est un espace qui « symbolise tout à la fois une reconnaissance et un cadrage de la culture juvénile de loisirs ».

Pour les parents, concilier l'épanouissement, le bien-être des enfants et la réussite scolaire est difficile puisque souvent contradictoire, et dépend de la classe sociale : pour les classes moyennes et populaires, bien-être et réussite scolaire sont envisagés plutôt séparément, alors que pour les classes supérieures, l'une est la condition de l'autre. « *Tout laisse à penser que la fonction de reproduction qui pèse sur l'école est interprétée par les jeunes comme contraire à la fonc-*

tion de production d'une identité personnelle. En est-elle l'obstacle majeur ? » (Glevarec, 2010)

INFLUENCE DE L'ÉCOLE : AU-DELÀ DE L'ACQUISITION D'UNE CULTURE LÉGITIME

Culture scolaire = culture légitime ?

L'école a une place importante dans la théorie de la reproduction développée par Passeron et Bourdieu, en ce sens qu'elle est le « lieu où des savoirs, des compétences, des connaissances, une culture peuvent se convertir en diplômes, eux-mêmes nécessaires pour obtenir telle ou telle place dans la société » (Détrez, 2014). Elle semble donc le passage obligé pour acquérir une culture scolaire légitime. Mais dans le même temps, la réussite scolaire, comme on l'a vu, s'appuie fortement sur la culture savante déjà acquise et intériorisée par les enfants des classes favorisées possédant un capital culturel important, sans l'explicitement complètement (Martet, 2012). Il y a donc, sous l'apparente neutralité des principes scolaires, une hiérarchisation des cultures et une imposition de la culture scolaire (en réalité celle des classes favorisées à fort capital culturel) comme légitime, principe approuvé par tous, comme le montre l'expression « culture générale », qui est en fait une culture de certains : « La culture, par la théorie de la légitimité culturelle et sa "reconnaissance", au sens fort, par l'École [...], est ainsi un terrible outil d'inégalité et de domination. » (Détrez, 2014)

L'école a énormément changé depuis les années 1960, et la massification scolaire a eu pour conséquence une sorte de dilution des pratiques culturelles légitimes portées par un groupe de classes favorisées devenu minoritaire, et ainsi un lien moins évident qu'avant entre culture familiale et culture scolaire. D'autres changements sont à l'œuvre, comme dans les processus de sélection scolaire, valorisant aujourd'hui une culture scientifique plutôt qu'une culture de sciences humaines, ou dans les stratégies éducatives, privilégiant les familles possédant un capital économique et un réseau four-

ni plutôt que celles possédant un capital culturel. Pour autant, les effets du capital culturel semblent encore fonctionner actuellement et expliquer en partie la réussite (et l'échec) scolaire (Schmitz, 2011). Dans l'exemple de la lecture et à partir d'une enquête portant sur des lycéens, Renard (2011) montre que « les aisances ou difficultés des élèves à répondre aux exigences scolaires sont le produit de la rencontre entre les habitudes lectorales et scolaires qu'ils ont construites et les sollicitations professorales ». En effet, tous les adolescents n'ont pas eu les mêmes habitudes lectorales (les mêmes façons de lire et les mêmes genres de livres lus), qu'elles soient transmises par leurs parents, leurs pairs, les bibliothèques, c'est-à-dire en contexte extra-scolaire (qui participe à la diversification de leurs lectures), ou par l'école, en particulier au collège qui réussit à apporter globalement une diversification des genres et des manières de lire aux enfants. À l'arrivée au lycée, les différences dans ces habitudes lectorales acquises antérieurement vont se heurter aux attentes professorales, pas toujours faciles à décrypter, et les rendre accessibles surtout aux élèves à l'aise face aux exigences scolaires. Une réflexion sur l'emprise culturelle des manières d'aborder et de présenter des corpus littéraires au lycée semble nécessaire, pour éviter de considérer qu'il existe « un unique plaisir de lire qui serait susceptible à lui seul de soutenir des lectures et de contrecarrer des inégalités » (Renard, 2011).

Que fait l'école face aux pratiques culturelles de ses élèves ?

L'école est bien entendu très présente dans la vie des enfants et des adolescents, puisqu'ils y passent un temps certain. Comment l'institution scolaire peut-elle prendre en compte les pratiques culturelles des enfants à l'intérieur de ses murs ? Le doit-elle ? À quel point ces pratiques sont-elles en contradiction avec les valeurs que l'école doit transmettre ? Permet-elle de leur faire découvrir d'autres pratiques ? « Mais alors, comment faire pour que l'école prenne en compte cette "éducation buissonnière" et construise sur cette nou-

« Toute une partie implicite, pourtant traduite en notes, en classements scolaires, en places aux concours, échappe à l'enseignement direct : la façon de parler, le partage des codes, l'intérêt et la croyance mêmes pour la culture sont de ces compétences qui nécessitent le temps long des socialisations familiales sur plusieurs générations, et qui, le moment des sanctions scolaires venu, feront la différence. [...] L'école sanctionne la maîtrise de codes dont elle n'assure pas l'apprentissage. » (Détrez, 2014)



velle base des modes d'accès communs à des formes culturelles partagées ? » (Octobre, 2016, citant le titre de l'ouvrage de Barrère, 2011). Dit autrement, « ce sont bien les frontières entre [la] vie d'élève et les autres segments de [la] vie sociale qui sont bousculées et méritent d'être repensées », l'école ne pouvant pas continuer à appréhender son public comme étant seulement des élèves et non des adolescents avec différentes facettes de leur personnalité (Cerisier, 2011).

« À propos des loisirs des enfants, la sociologie oscille entre une interprétation forte ou faible. Les loisirs ont-ils fonction de distraction et de détente dans le temps de la vie des enfants ou contribuent-ils autant que l'école à ce que sont et deviendront les enfants ? La culture juvénile a été progressivement décrite par son écart croissant avec la culture scolaire. [...] L'enquête de terrain révèle qu'une culture tirée des médias cohabite avec la culture de l'école. » (Glevarec, 2010)

L'école encourage ou organise certaines activités de loisirs et de pratiques en

amateur, dont la forme ne semble pas trop éloignée des habitudes scolaires (clubs pendant le temps de repas, pratiques sportives du mercredi après-midi dans le secondaire). D'autres activités du même type, même si elles n'ont pas lieu à l'école, contribuent à renforcer la forme scolaire, comme pour les conservatoires de musique ou les clubs sportifs, plutôt exigeants et mettant une certaine pression aux enfants. Ces activités culturelles ne sont d'ailleurs pas forcément considérées par les enfants comme des loisirs (sous-entendus qui leur plaisent, dont ils peuvent profiter dans l'instant), et participent davantage pour les parents à développer l'épanouissement de leurs enfants sur le long terme, en reportant le plaisir de l'activité à plus tard (Barrère, 2011 ; Glevarec, 2010).

L'école joue également son rôle d'ouverture culturelle si l'on en croit la grande enquête de « [L'enfance des loisirs](#) » : cela est surtout le cas pour les activités culturelles correspondant à la culture légitime, comme les sorties scolaires aux musées, les spectacles de danse, de théâtre, d'opéra. Ces sorties bénéficient avant tout aux enfants dont les familles n'ont pas l'habitude de fréquenter les équipements culturels, et n'offrent pas de plus-value aux enfants qui ont coutume de faire des sorties.

Côté lecture, l'institution scolaire (notamment les centres de documentation et d'information des établissements, devenus les centres de connaissances et de culture) et la société dans son ensemble, à travers les actions des bibliothèques, des médiathèques, des centres sociaux, etc., cherchent à encourager la lecture pour le plaisir et à faire découvrir la diversité des supports écrits, pour développer le goût de lire chez tous les enfants, et les familiariser avec les différents types de support écrit qu'ils auront à rencontrer dans leur vie quotidienne. Mais la question de la conciliation par l'école de la diversité des pratiques de lecture des enfants avec les exigences littéraires implique que l'école doit favoriser l'engagement des élèves dans la lecture de manière globale : « *La lecture pâtit sans doute de son lien très étroit avec le monde scolaire, qui durant des années incite à lire, souvent par contrainte et pour des bénéfices extrinsèques à la lecture elle-même (depuis le fait d'avoir de bonnes notes jusqu'à la capacité de débattre) [...] Ainsi, l'école semble ne pas parvenir à construire un rapport personnel au livre, qui soit basé sur des bénéfices intrinsèques, certes toujours moins faciles à définir : le plaisir ? l'imagination ? » (Octobre, 2016).*

Côté institution scolaire, il faut faire avec les « métissages entre culture académique et industries culturelles [qui] sont le quotidien des enseignants ».

Côté élèves, il existe un « fossé entre activités électives et scolaires, un fossé qu'ils entretiennent d'ailleurs eux-mêmes, considérant ces activités comme privées et témoignant de peu d'envies et d'occasions d'en parler avec les enseignants » (Barrère, 2011). Les élèves distinguent d'ailleurs musique et cinéma (éventuellement partagés avec les enseignants) et usages numériques (pas forcément bien vus par les enseignants), pour lesquels il y a une sorte de déconnexion entre la sphère scolaire et la sphère privée (Dagnaud, 2015).

En revanche l'école a du mal à s'accommoder avec des pratiques culturelles qui semblent d'emblée plus informelles (pratiques en amateur hors clubs, écoute de musique par exemple) : faut-il s'appuyer sur ces pratiques pour susciter l'intérêt et l'implication des élèves, avec pour objectif de maintenir une certaine intensité dans les cours et éviter d'ennuyer les élèves ? Faut-il au contraire ne pas vouloir les connaître (pour laisser cet espace privé de loisir aux enfants, sorte de distraction par rapport au travail scolaire), voire les interdire lorsqu'elles arrivent dans l'enceinte

de l'établissement (écoute de musique, téléphones portables...) ? L'hypothèse avancée par Barrère (2011) est que l'école s'occupait autrefois de ces « cultures gratuites », mais qu'elle s'est en quelque sorte repliée sur la seule réussite scolaire, même si les activités dans chaque discipline sont plus variées qu'auparavant. Contrairement à l'institution scolaire, les pratiques informelles sont vues par les parents comme participant au développement de l'autonomie de leurs enfants (Glevarec, 2010).

Côté musique, l'étude des rapports que les adolescents entretiennent à la musique sont particuliers, puisqu'ils en écoutent pour la plupart toute la journée (ils sont près de 9 sur 10 à en écouter tous les jours ou presque selon Dagnaud, 2015), et que les cours d'éducation musicale (obligatoires à raison d'une heure par semaine au collège et optionnels au lycée) sont relativement libérés des enjeux et de la pression scolaires. Avec le numérique, l'écoute musicale devient moins collective, plus morcelée, plus accessible, plus soumise aux effets de mode et des médias. Face à ce phénomène de « numérimorphose », l'école, à travers les programmes du collège de 2008, souhaite que l'élève puisse considérer la musique comme un « objet de savoir en soi », en replaçant les œuvres musicales dans leur contexte historique et dans leur style musical, et non se contenter « d'un rapport engagé dans les pratiques ordinaires d'écoute ». On retrouve ici l'idée de culture comme savoir, de l'éducation musicale comme lieu d'apprentissage de la musique. Mais cette vision ne semble pas partagée par les élèves les plus favorisés socialement, qui sont ceux qui répondent le plus aux rapports à la musique visés par l'école, parce qu'ils sont davantage tournés vers un « utilitarisme scolaire » privilégiant les matières les plus importantes dans la hiérarchie scolaire (Eloy, 2014).

Pour Dubet (2014), l'école tient une place primordiale dans le développement des enfants : les anciens rites faisant passer de l'enfance à l'âge adulte ont actuellement laissé la place à des « épreuves juvéniles » imposées par les cultures juvéniles des groupes de pairs, qui proposent « des modèles de conduite autonomes et sexués entre la soumission enfantine et l'autonomie adulte ». Mais ces épreuves vont de pair avec les épreuves scolaires où les jeunes jouent leur avenir : un « deal » éducatif s'installe alors, « les adultes s'interdisent d'intervenir dans la vie juvénile à condition que les jeunes se régulent eux-mêmes afin d'assurer leurs succès scolaires [...] il s'agit d'un modèle éducatif libéral dans lequel les individus

se contrôlent plus ou moins bien afin de réussir puisque la réussite, scolaire d'abord, professionnelle ensuite, implique un certain contrôle de soi. » Les adolescents seraient donc obligés de combiner une logique du succès (scolaire) et une logique de l'autonomie.



CONSTRUCTION ET AFFIRMATION DE SOI À TRAVERS LES PRATIQUES CULTURELLES

L'école est ainsi en toile de fond de la construction de la personnalité des enfants et des adolescents à travers les pratiques culturelles. Elle joue en particulier un rôle de « plaque tournante de la socialisation primaire », de « mode de socialisation dominant de nos formations sociales » (Darmon, 2010), en ce sens qu'elle est le lieu de rencontre de toutes les autres instances de socialisation primaire (les groupes de pairs, l'influence familiale incorporée par l'enfant, mais aussi le corps médical ou psychologique représenté par les professionnels de l'enfance). Gauchet (2004) propose de passer du terme « éducation », porteur « du rôle que l'école peut et doit jouer dans le destin social des personnes », au terme « formation » qui met davantage l'accent sur la personne elle-même et qui « se préoccupe essentiellement des moyens de devenir soi-même » ●. À travers l'école, les autres influences qui s'exercent seront examinées ici, comme celles de l'industrie culturelle, des pairs, du genre.

SE CONSTRUIRE À TRAVERS LES PRATIQUES SOCIALES ET CULTURELLES

Barrère (2011) définit les « activités électorales » comme des activités se situant dans un domaine transversal à l'école et à la famille, permettant de se découvrir et de fabriquer en tant qu'individu. Elle présente quatre parties de ce domaine :

- le groupe de pairs, dans lequel se passe la sociabilité juvénile ;
- la culture juvénile de masse, qui conditionne la sociabilité juvénile, alors que c'était l'inverse il y a quelques années ;
- les loisirs organisés, surtout utilisés pour l'épanouissement individuel de l'adolescent et non comme autrefois pour une éducation populaire ;

- la culture numérique ●, qui a réorganisé les autres parties de ce domaine.

Entre l'enfance et l'adolescence : la préadolescence

Comme évoqué plus haut, les pratiques culturelles sont très différentes selon l'âge des enfants. La sociologie a mis en évidence depuis quelques années un moment particulier de basculement entre l'enfance et l'adolescence, appelé « adonnaissance » (Singly, 2006) ou encore « préadolescence », située entre l'entrée au collège à 11 ans (avec des prémices dès 8 ans pour Glevarec, 2010) et 14 ans, l'adolescence se situant plutôt entre 14 et 16 ans ●. Période assez floue pour les parents parce que les préadolescents ne sont pas encore indépendants, émancipés, mais sont plutôt autonomes et suivent les goûts et les pratiques culturelles de leurs pairs, la préadolescence induit un changement d'attitude des enfants, des difficultés de communication et la recherche concomitante d'intégration et de transgression. Les biens et les pratiques culturels porteurs d'une « identité jeune » deviennent des sources d'investissement et des modèles à suivre, qui s'ajoutent aux modèles familiaux des enfants (Glevarec, 2010). Il faut à la fois apparaître jeune, mais aussi se démarquer de l'enfance, faire se confronter le « nous » familial et le « nous » générationnel selon les termes de de Singly (2006), pour qu'émerge plus tard à l'adolescence le « soi profond » ●. Il faut ainsi montrer qu'on a grandi, qu'on n'est plus petit, sans pour autant être vieux, ce qui va se jouer dans la prise progressive d'autonomie, en particulier dans les relations entre pairs : « *Grandir correspond au double mouvement de s'affranchir du monde de l'enfance tout en se distançant du monde des adultes.* » (Balleys, 2015)

Par rapport aux années 1980, quand ils étaient encore définis comme des adolescents, les lycéens actuels sont plus indépendants et donc plus proches des étudiants que des collégiens : est-ce la fin de la catégorie de l'adolescence au profit de celle de la « jeunesse » (post-adolescence) qui semble caractériser

À ce propos et dans l'objectif d'un « développement complet » de l'enfant et de l'adolescent, voir Singly & Wisnia-Weill (2015).

Sur le terme de « culture numérique » et ses différents sens dans les travaux de recherche, voir Cerisier (2011).

Sur les difficultés à fixer des tranches d'âge pour ces périodes de la jeunesse, voir Gauchet (2004), Galland (2010) et Thibert (2014). L'âge de 8 ans est avancé pour l'émergence des goûts musicaux et le début du succès de la presse enfantine destinée aux préadolescents ; l'âge de 14 ans est le point culminant par exemple d'un souci de son apparence vestimentaire, de l'écoute de musique, de l'investissement dans un téléphone portable (Glevarec, 2010).

Glevarec (2010) fait un parallèle entre la manière dont l'enfant s'approprié sa chambre et ce que recouvrent les différentes catégories d'âge : la chambre est un espace de jeu pour les enfants, un lieu propre pour les préadolescents et un lieu d'expression de soi pour les adolescents.

l'entrée plus tardive dans le monde adulte ? Est-ce la préadolescence qui désigne désormais le passage très flou entre le monde enfantin et le monde adulte, tantôt tournée vers une « construction de l'enfance » marquée par l'acquisition d'une culture propre, tantôt déjà prise dans le monde adulte, avec la reconnaissance d'une autonomie de plus en plus grande dans la famille ? Comme souligné précédemment, les loisirs choisis par les enfants et les adolescents participent aussi bien au développement de leur autonomie qu'à leur épanouissement, au nom du besoin actuel d'avoir et de cultiver une passion (Glevarec, 2010).

S'exprimer, explorer, partager, éprouver... pour se construire

Pourquoi le numérique et les réseaux sociaux sont-ils autant plébiscités par les adolescents ? Parce qu'ils leur offrent la possibilité d'endosser plusieurs identités numériques simultanément ou alternativement, pour se chercher, explorer d'autres horizons que ceux présentés par la famille, les amis, l'école. Ces images de soi ne sont pas stabilisées, elles sont au contraire fragmentées pour être mises en scène et en quelque sorte être testées et validées virtuellement (c'est le processus d'« extimité » décrit par Tisseron, 2011) : « *L'expression de soi et la demande de reconnaissance relèvent de dynamiques intersubjectives qui sortent du cadre des relations en ligne, et participent pleinement de la construction, voire de la déconstruction, de l'identité personnelle* » (Endrizzi, 2012 ; Octobre, 2016).

À partir de l'expression de la sociologue américaine Danah Boyd : « You are who you know », Balleys (2015) propose de prendre en compte « *le sens du lien social : "tu es qui tu aimes", mais également : "tu es qui t'aime"*. » Ces relations avec les pairs participent de la construction de la personnalité des adolescents. Mais se construire est difficile et passe, selon Barrère (2011), par de véritables épreuves, communes à la plupart des adolescents et qui ont un caractère transversal, apportant un défi. Elle en distingue quatre :

- la réaction des adolescents face à l'excès, lorsqu'ils sont « *au bord de l'addiction* » ;
- la recherche de l'intensité, qui montre que les adolescents ne sont pas démotivés pour toute activité mais cherchent au contraire des activités culturelles où ils puissent s'investir pleinement, quitte à en changer souvent lorsque leur engagement faiblit ;
- le défi de la singularité, ou comment arriver à sortir du conformisme de groupe, de l'effet de l'industrie culturelle et trouver son propre équilibre, finalement imposé par l'individualisation de la société (qui comporte moins d'identification à des appartenances collectives comme la classe sociale, la religion, le genre) ;
- la réflexion sur leur « cheminement » qui indique que les adolescents ont bien un projet qui mûrit.

Un exemple d'utilisation des pairs pour attirer un public adolescent dans les musées est décrit par Nouvellon et Jonchery (2014) : la participation des adolescents eux-mêmes à la construction d'un espace réservé dans un musée, l'utilisation de leurs réseaux, la gratuité d'accès et une dimension événementielle ont permis une large audience auprès de ce public qui ne vient plus en dehors des sorties scolaires. On retrouve ici la dimension participative et le rôle d'acteur social à part entière que les adolescents peuvent jouer, ainsi que la nécessité pour les équipements culturels de compter sur la médiation des adolescents eux-mêmes pour diversifier leur public, bien loin de la logique d'une offre mise à disposition, si diversifiée soit-elle.



INFLUENCE DE L'INDUSTRIE CULTURELLE : DES CONSOMMATEURS AVERTIS

Les enfants et les adolescents sont bien entendu soumis comme toute la société à l'influence de l'industrie culturelle mais, pour Octobre (2016), ils sont en partie responsables « du basculement progressif de la culture vers le pôle du divertissement », prolongeant ainsi les jeux de l'enfance dans leurs pratiques culturelles. L'industrie culturelle sert particulièrement dans les groupes d'adolescents à visualiser d'un coup d'œil le style ou les goûts d'une personne (par exemple un tee-shirt de club sportif ou un pantalon large de skateur), et à faire une première catégorisation rapide de ses pratiques culturelles. Par un phénomène inverse, certains styles culturels adoptés par des groupes ayant les mêmes pratiques musicales ou sportives sont de véritables phénomènes de mode, se retrouvent dans la vitrine de grands magasins, deviennent des objets marchands de l'industrie vestimentaire et sont adoptés par toute la société (Pasquier, 2005).

Les adolescents se méfient de ces modes, tout en se laissant convaincre : il faut suivre suffisamment la mode pour se conformer au groupe de pairs, mais il faut aussi être authentique et se singulariser dans une même tension, qui se résout dans le temps. Les lycéens sont plus à même de s'affirmer que les collégiens dans leur recherche d'authenticité (Pasquier, 2005 ; Barrère, 2011).

« La "tyrannie" des modes est redoublée par celle des réseaux et des groupes affinitaires de l'école, du quartier et des écrans. Cependant, aujourd'hui comme hier, ce conformisme et cet engagement dans la vie juvénile participent de la construction de l'autonomie puisque le sujet a la conviction de choisir ses amis, ses activités et ses goûts pour se détacher des liens familiaux et des contraintes scolaires, il a le sentiment de maîtriser un monde que les autres ne comprennent pas. En ce sens, les cultures juvéniles n'ont pas changé de "fonctions", mais elles ont changé de "vecteurs". » (Dubet, 2014)

En ce qui concerne les jeux, la culture de masse enfantine se fonde sur des jeux traditionnels existant dans plusieurs pays différents, qui « atteignent de manière fulgurante une sorte d'universalité éphémère, mais évoluent rapidement selon des facteurs sociaux, économiques et technologiques, formant ainsi un contraste saisissant avec les jeux archétypaux qui leur servent de modèle » (Arleo & Delalande, 2010). S'interrogeant à propos de la prétendue opposition entre une culture *pour* les enfants (culture de masse qui leur serait imposée et face à laquelle ils seraient passifs ●) et une culture *par* les enfants (culture produite lors de leurs activités), Brougère (2010) indique que la culture pour les enfants a malgré tout besoin pour exister que les enfants s'y intéressent, qu'ils ne restent pas passifs.

Nous n'évoquerons qu'en passant le rôle de la télévision dans les pratiques culturelles des enfants et des adolescents, puisqu'il s'est beaucoup amoindri avec l'arrivée du numérique et d'un rapport beaucoup moins passif aux programmes de la télévision : la consommation de la télévision n'est plus (si tant est qu'elle l'était) subie mais choisie, avec les possibilités de vision différée et de téléchargement, et ne semble plus avoir l'impact qu'elle avait il y

Brougère (2010) note que cette culture produite pour les enfants, centrée bien entendu sur le marketing, a actuellement pour caractéristique systématique de « développer les synergies entre médias, de saturer la vie de l'enfant par leur omniprésence », comme les vignettes à collectionner, les jouets commercialisés à partir d'un film, etc.

a une dizaine d'années, son usage pouvant par exemple être « *une activité par défaut, "quand on s'ennuie", voire comme un accessoire [...], alors réduite à fournir un fond sonore et visuel à une autre activité* » (Dagnaud, 2015). Mais cela n'est pas toujours le cas, et dépend fortement des âges. Amateurs de dessins animés surtout et sous l'influence des produits dérivés issus de ces programmes, les jeunes enfants sont jusque vers 9 ans consommateurs de télévision. Puis les garçons se tournent assez vite vers les jeux vidéo, adoptent une distance critique vis-à-vis des programmes, qu'ils jugent trop sentimentaux, donc réservés aux filles. Au niveau du collège, des attitudes de fans apparaissent pour les filles, mais une distance critique face à la télévision s'installe définitivement au lycée, réduisant son rôle dans la construction sociale des identités adolescentes (Pasquier, 2005). D'après une enquête de 2014 portant sur les 18-25 ans, une petite majorité des jeunes interrogés regardent la télévision moins de deux heures par jour, beaucoup moins que leurs aînés (Dagnaud, 2015).

INFLUENCE DES PAIRS : ENTRE CONFORMITÉ AU GROUPE ET EXPRESSION DE SOI

La prise en compte de la sociabilité entre pairs, ou des réseaux de sociabilité, est relativement récente en sociologie de la culture, mais permet d'expliquer à la fois la diversité des identifications et la formation des goûts. Les enfants comme les adultes développent en effet de nombreuses identités culturelles puisqu'ils appartiennent à différents réseaux selon les contextes de pratique (Fleury, 2011). L'avantage du groupe de pairs est dans l'égalité de statut entre ses membres (contrairement aux relations avec un adulte), ce qui favorise la construction de soi en tant qu'acteur social : « *L'univers culturel enfantin participe de leur construction : les enfants l'incorporent, le manipulent et le transmettent* » (Arleo & Delalande, 2010).

Brougère (2010) montre que les enfants se créent tout un univers autour d'un jeu donné (une sorte de méta-jeu, comme

pour les jeux en ligne des adolescents), et il définit par là une culture ludique dans la culture enfantine : « *un ensemble de structures, de schèmes, de formats, de thèmes qui permettent à un enfant de jouer, à des enfants de jouer ensemble. Cette culture est fortement marquée par la différence de genre, filles et garçons ne jouant pas de la même façon, mais aussi varie en fonction de l'âge et de nombre de facteurs sociaux ou culturels même s'ils sont peu étudiés.* » Pour lui, cette culture ludique se partage entre enfants dans des groupes évolutifs qui s'apparentent à des « communautés de pratique ludique », au sens où il existe « *un engagement mutuel (l'implication dans le jeu), une entreprise commune (le jeu lui-même) et un répertoire partagé (la culture ludique propre au groupe, pour partie recueillie de l'extérieur, pour partie produite par le groupe)* ».

Ces communautés de pratique ludique sont des espaces de participation des enfants, qui apportent des répertoires de leurs autres communautés, qui négocient les règles dans chacune des communautés et qui construisent leur identité, ne serait-ce que genrée puisque les jeux sont séparés pour les garçons et les filles. En s'appropriant les jouets et les éléments de la culture de masse produite pour eux, les enfants les transforment et les adaptent, les utilisent comme soutien à leurs propres productions culturelles, marquant ainsi leur rôle actif de consommateur (Brougère, 2010). Les influences à l'intérieur du groupe de pairs peuvent se mesurer, par exemple dans le cas des jeux vidéo (Escardíbul *et al.*, 2012) : plus les camarades de classe passent du temps à jouer à ces jeux, plus les garçons étudiés passent également du temps à jouer. C'est la même chose pour la consommation d'Internet (notamment les réseaux sociaux), sachant que cet effet est plus significatif pour les garçons que pour les filles.

Pour les plus grands, même avec le développement du numérique et des réseaux sociaux, c'est à l'école et au collège que se joue la sociabilité adolescente et pré-adolescente. C'est en effet là que les adolescents passent la plupart de leur temps (avec des enjeux scolaires pesant lourds dans leur quotidien) et qu'ils sont



en contact avec leurs pairs. Les réseaux sociaux ● sont bien entendu plus ouverts, créant de nouveaux groupes de pairs, mais servent également à commenter, conforter, se conformer aux groupes de pairs créés dans l'univers scolaire, assurant ainsi des liens sociaux plus forts dans la vie quotidienne. C'est même sur les relations entre camarades de classe que se fondent des enquêtes sociologiques ayant pour objectif d'étudier la sociabilité des adolescents, qu'elle soit directe ou médiatisée, puisqu'« *aujourd'hui, les deux espaces relationnels fonctionnent comme des vases communicants* » (Balleys, 2015). Sur les réseaux sociaux, beaucoup de jeunes disent plutôt regarder ce qu'il se passe (côté consommateur) que partager ou commenter (côté contributeur), dans un souci de « *garder le contact* » (Dagnaud, 2015).

À l'intérieur des groupes de pairs, les relations entre les adolescents évoluent au gré du temps et du contexte. Comme dans tout groupe social, il existe des leaders, des « suiveurs », des adolescents rejetés ● : mais le leader d'un groupe d'élèves au collège ou au lycée est peut-être « suiveur » dans un groupe extrascolaire, et sera peut-être rejeté dans ce même groupe quelques années plus tard. Devient leader celui qui s'impose et se « rend visible » aux yeux des autres, par une présence physique, par un réseau social important, par une expertise que d'autres ne possèdent pas (notamment auprès de l'autre sexe, puisque les groupes de filles et de garçons ne se mélangent pas en général au début de l'adolescence). Un phénomène d'exclusion peut avoir lieu également : certains adolescents qui ne correspondent pas à la norme du groupe, décidée en général par les leaders, deviennent des « intrus » et sont sources de moquerie et d'humiliation. D'autres relations comme les relations amoureuses peuvent être mises en scène publiquement, à travers des blogs ou sur les réseaux sociaux. La difficulté pour les adolescents est de dévoiler suffisamment leur intimité tout en la protégeant : les relations doivent ainsi porter un caractère authentique, rendant plus importante la qualité des relations plutôt que leur quantité, mesurée par exemple

par le nombre d'amis qui suivent ces relations amoureuses sur les réseaux sociaux (Balleys, 2015).

CONSTRUCTION SEXUÉE ET PRATIQUES DIFFÉRENCIÉES

Au cœur des groupes de pairs, l'amitié entre adolescents participe à la construction de soi de manière différente : pour les adolescentes, la meilleure amie représente la grande sœur idéale, une sorte de modèle à suivre, dans un lien d'amitié exclusive ; pour les adolescents, il s'agit plutôt de se voir dans l'autre comme dans un miroir, de partager ses goûts et ses pratiques, avec toujours la référence à un grand frère imaginaire : à leur manière, ils recréent tous une famille qu'ils ont choisie (Balleys, 2015).

Ainsi, l'effet du genre dans les pratiques culturelles semble être le plus déterminant dans l'enfance, pendant laquelle les constructions identitaires sont fortes et les groupes de pairs sont particulièrement cliqués. Lorsque les enfants grandissent, à l'arrivée au collège notamment, les effets sociaux sont davantage marqués, les effets de genre s'estompant légèrement ●.

Dès le plus jeune âge en effet, les différences entre les genres se font sentir dans la socialisation familiale : au niveau des jouets ● qui sont tournés davantage vers la manipulation et l'invention pour les petits garçons, vers le soin et la maternité pour les petites filles ; au niveau des pratiques culturelles, ce sont plutôt les pratiques esthétiques (danse, natation) et la lecture pour les filles, les pratiques sportives et les jeux vidéo pour les garçons. Le fait que les loisirs soient en quelques sorte prédéfinis selon le genre pose un cadre dès les premières années de l'enfance, pour permettre aux enfants de se situer dans la société en construi-

« *Le jouet est un outil de socialisation au genre de par la différenciation à laquelle il participe en véhiculant des stéréotypes spécifiques au genre fille et au genre garçon sous couvert de l'argument naturaliste* », qui consiste à considérer que, puisque les garçons et les filles sont égaux, les différences qui subsistent dans leur comportement sont donc forcément innées, libres de choix, légitimes (Pinçon, 2015).

D'après une enquête de 2014 portant sur 500 jeunes des établissements d'Apprentis d'Auteuil, l'activité « Participer à un ou plusieurs réseaux sociaux » est une des principales activités pratiquées sur Internet, après « Écouter de la musique » et avant « Regarder des petites vidéos ». À titre de comparaison, « Consulter et/ou envoyer des mails » arrive en tête des activités pratiquées pour les jeunes Français interrogés dans un échantillon représentatif de 1 000 jeunes de 18 à 25 ans. Il semble que ceux qui privilégient leurs smartphones pour se connecter à Internet se positionnent davantage sur les réseaux sociaux et sur l'écoute de musique que ceux qui privilégient l'ordinateur personnel pour aller sur Internet, ces derniers se positionnant surtout sur les jeux vidéo en ligne et le visionnage de films ou de séries (Dagnaud, 2015).

Pasquier (2005) note ainsi dans le sous-titre de son ouvrage : « la tyrannie de la majorité ». Darmon (2010) quant à elle parle de la socialisation par les pairs comme étant « *davantage une contrainte supplémentaire qu'un espace de liberté* ».

Pour plus de détails sur les relations entre genre et loisir chez les jeunes, voir la thèse de Maruéjols-Benoit (2014).

sant leur identité genrée, mais ce cadre les contraint aussi dans le choix des loisirs et les poussent parfois à la transgression.

En grandissant, la différenciation entre filles et garçons dans les pratiques culturelles se modifie mais reste forte, pour le début des sorties et la lecture par exemple, que les filles continuent à investir plus que les garçons. Ainsi, dans l'exemple de la lecture, selon l'étude d'Aquatias (2012), les pratiques sont marquées suivant le genre (*heroic fantasy* chez les garçons et sagas romantiques pour les filles) mais sont davantage diversifiées quand les enfants ont environ 16 ans, au-delà des lectures obligatoires de l'école. Les oppositions entre filles et garçons sont moins

strictes dans les pratiques culturelles et « *semblent mobiles et définir de manière socialement et temporellement situées des stéréotypes où puiser des références, des ressources, tant en termes d'appartenance que d'exclusion* » (Octobre, 2011 ; Darmon, 2010). Pasquier (2005) constate que les groupes de garçons sont davantage étudiés ou mis en avant que ceux des filles, parce que leurs pratiques semblent plus visibles ou plus légitimes en termes de style (souvent des groupes masculins, d'origine populaire et urbaine) que celles des groupes de filles. C'est particulièrement vrai pour les pratiques musicales, qui sont toujours « *un vecteur d'identification et d'expression fort chez les jeunes* » (Octobre, 2016).

« Les loisirs culturels, parce qu'ils ont de manière croissante une fonction expressive dans une société de l'invention de soi, sont des objets privilégiés de cette construction de genre, notamment durant l'enfance. La force du lien entre la mère et les enfants en matière de construction de trajectoires culturelles, et notamment entre la mère et la fille est avérée et renforce les analyses sur le rôle des femmes dans l'éducation au sens large, tout en interrogeant les mécanismes de construction des publics culturels, voire des contenus culturels qui leur sont proposés. » (Octobre, 2011)

Les filles occupent une place particulière dans la famille : elles suivent plus facilement les modèles familiaux, ce d'autant plus que c'est la mère qui prend le plus souvent en charge la socialisation culturelle précoce ; elles ont plus d'échanges avec leurs parents et, étant davantage en réussite scolaire que les garçons, elles sont plus réceptives aux valeurs culturelles « légitimes » prônées par l'école. Pour les garçons, l'ennui scolaire est plus fort, le modèle culturel scolaire plus éloigné, ce d'autant plus qu'il est majoritairement incarné par des femmes, et ils doivent faire un travail de « mobilité de leur identité » de genre.

L'étude des pratiques culturelles des enfants et des adolescents ouvre ainsi de nombreuses questions sur ce qu'apportent les pairs dans la construction de leur personnalité, sur la place de l'école dans la prise en compte de leur « vie extrascolaire », sur le rôle de la famille dans la gestion délicate des espaces servant à l'épanouissement ou aux perspectives d'avenir de leurs enfants, mais surtout quant à l'intrication de ces influences, rendant particulièrement complexe la compréhension de cette construction de soi.



BIBLIOGRAPHIE

Vous retrouverez ces références et quelques autres dans notre [bibliographie collaborative en ligne](#), qui comprend le cas échéant des accès aux articles cités (en accès libre ou en accès payant, selon les abonnements électroniques souscrits par votre institution).

- Aquatias Sylvain (2012). Se différencier ou se conformer : enjeux de la recherche en sociologie sur les cultures juvéniles, enjeux des cultures juvéniles... *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, vol. 8, n° 1, p. 83-117.
- Arleo Andy & Delalande Julie (2010). *Cultures enfantines : Universalité et diversité*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Balleys Claire (2015). *Grandir entre adolescents. À l'école et sur Internet*. Lausanne : Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Barker Chris (2008). *Cultural Studies: Theory and practice* [3^e éd.]. Londres : Sage.
- Barrère Anne (2011). *L'éducation buissonnière. Quand les adolescents se forment par eux-mêmes*. Paris : Armand Colin.
- Barrère Anne & Jacquet-Francillon François (2008). La culture des élèves : enjeux et questions. *Revue française de pédagogie*, n° 163, p. 5-13.
- Bonnéry Stéphane & Joigneaux Christophe (2015). Des littératies familiales inégalement rentables scolairement. *Le français aujourd'hui*, n° 190, p. 23-34.
- Brougère Gilles (2010). Culture de masse et culture enfantine. In Andy Arleo & Julie Delalande (dir.), *Cultures enfantines : Universalité et diversité*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 31-44.
- Cerisier Jean-François (2011). *Acculturation numérique et médiation instrumentale. Le cas des adolescents français*. Habilitation à diriger des recherches, Université de Poitiers.
- Certeau Michel de (1980). *L'invention du quotidien. Tome 1 : Arts de faire*. Paris : Gallimard.
- Chaudron Stéphane (2015). *Young children (0-8) and digital technology. A qualitative exploratory study across seven countries*. Bruxelles : Commission européenne, Joint Research Centre. En ligne : <http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC93239>.
- Christin Angèle (2011). Le rôle de la socialisation artistique durant l'enfance. *Réseaux*, n° 168-169, p. 59-86.
- Commission européenne (2015). *European Youth. Flash Eurobarometer n° 408*. Bruxelles : Commission Européenne. En ligne : http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/flash_arch_420_405_en.htm.
- Coulangeon Philippe & Duval Julien (2013). Introduction. In *Trente ans après La Distinction, de Pierre Bourdieu*. Paris : La Découverte, p. 7-25.
- Dagnaud Monique (2015). *Les technologies de l'information et de la communication. Usages et appropriation par les jeunes*. Programme d'études 2014. Paris : Observatoire des jeunes et des familles.
- Darmon Muriel (2010). *La socialisation* [2^e éd.]. Paris : Armand Colin.
- Deroin Valérie (2011). Approche statistique européenne de la culture. Synthèse des travaux européens ESSnet-Culture, 2009-2011. *Culture études*, n° 2011-8.
- Détrez Christine (2014). *Sociologie de la culture*. Paris : Armand Colin.
- Donnat Olivier (2009). *Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique. Enquête 2008*. Paris : La Découverte ; Ministère de la Culture et de la Communication.
- Donnat Olivier (2011). Pratiques culturelles, 1973-2008. Dynamiques générationnelles et pesanteurs sociales. *Culture-études*, n° 7.
- Dubet François (2014). Cultures juvéniles et régulation sociale. *L'information psychiatrique*, vol. 90, n° 1, p. 21-27.
- Eloy Florence (2014). Le rapport des élèves de milieux favorisés à la culture scolaire. Le cas de l'éducation musicale au collège. *Agora débats/jeunesses*, n° 66, p. 77-90.

- Endrizzi Laure (2012). *Jeunesses 2.0 : les pratiques relationnelles au cœur des médias sociaux*. Dossier d'actualité Veille et Analyse, n° 71, février. Lyon : ENS de Lyon. En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=71&lang=fr>.
- Enel Françoise (2014). La prise en charge des spécificités adolescentes par les politiques éducatives et culturelles des collectivités publiques. *Agora débats/jeunesses*, n° 66, p. 119-133.
- Escardíbul Josep-Oriol et al. (2012). Peer effects on youth screen media consumption in Catalonia (Spain). *Journal of Cultural Economics*, vol. 37, n° 2, p. 185-201.
- Fabiani Jean-Louis (2007). *Après la culture légitime. Objets, publics, autorités*. Paris : L'Harmattan.
- Feyfant Annie (2011). *Les effets de l'éducation familiale sur la réussite scolaire*. Dossier d'actualité, n° 63, juin. Lyon : ENS de Lyon. En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?dossier=63&lang=fr>.
- Fleury Laurent (2011). *Sociologie de la culture et des pratiques culturelles*. Paris : Armand Colin.
- Frith Simon (1978). *The sociology of rock*. Londres : Constable.
- Galland Olivier (2010). Introduction. Une nouvelle classe d'âge ? *Ethnologie française*, vol. 40, n° 1, p. 5-10.
- Gauchet Marcel (2004). La redéfinition des âges de la vie. *Le Débat*, n° 132, p. 27-44.
- Glevarec Hervé (2010). *La culture de la chambre. Préadolescence et culture contemporaine dans l'espace familial*. Paris : Ministère de la Culture, DEPS.
- Horak Roman (1999). Cultural studies in Germany (and Austria) and why there is no such thing. *European Journal of Cultural Studies*, vol. 2, n° 1, p. 109-115.
- Julhe Samuel & Mirouse Stéphanie (2010). Pratiques culturelles enfantines et stratégies éducatives des parents : effets de la délégation dans la transmission des pratiques culturelles. Communication présentée au colloque international « Enfance & Cultures », Paris. En ligne : http://www.enfanceet-cultures.culture.gouv.fr/?id_page=colloque&lang=fr.
- Lahire Bernard (2004). *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris : La Découverte.
- Lahire Bernard (2013). 11. La culture à l'échelle individuelle : la transférabilité en question. In Philippe Coulangeon & Julien Duval (dir.), *Trente ans après La Distinction, de Pierre Bourdieu*. Paris : La Découverte, p. 165-176.
- Laurent Roxane (2015). *Pratiques culturelles en ligne, en France et en Europe. Points de repères et de comparaison 2007-2014*. Paris : Ministère de la Culture et de la Communication.
- Marshall Sheila et al. (2014). Parent-adolescent joint projects involving leisure time and activities during the transition to high school. *Journal of Adolescence*, vol. 37, n° 7, p. 1031-1042.
- Martet Sylvain (2012). La transmission familiale du goût de l'art : un obstacle insurmontable au processus de démocratisation de la culture ? *Marges. Revue d'art contemporain*, n° 15, p. 81-93.
- Maruéjols-Benoit Édith (2014). *Mixité, égalité et genre dans les espaces du loisir des jeunes : pertinence d'un paradigme féministe*. Thèse, géographie, université Michel de Montaigne-Bordeaux 2.
- Mattelart Armand & Neveu Érik (2008). *Introduction aux Cultural Studies*. Paris : La Découverte.
- Mennesson Christine (2011). Socialisation familiale et investissement des filles et des garçons dans les pratiques culturelles et sportives associatives. *Réseaux*, n° 168-169, p. 87-110.
- Mercklé Pierre & Octobre Sylvie (2012). La stratification sociale des pratiques numériques des adolescents. *RESET, Recherches en sciences sociales sur Internet*, n° 1.
- Moeschler Olivier (2016). Allers-retours. Les usages des *cultural studies* par la sociologie. *SociologieS*. En ligne : <http://sociologies.revues.org/5323>.
- Nouvellon Maylis & Jonchery Anne (2014). Musées et adolescents : l'impossible médiation ? *Agora débats/jeunesses*, n° 66, p. 91-106.
- OCDE (2012). *PISA. Lisons-leur une histoire ! Le facteur parental dans l'éducation*. Paris : OCDE.



- Octobre Sylvie (2011). Du féminin et du masculin. *Réseaux*, n° 168-169, p. 23-57.
- Octobre Sylvie (2016). L'usage du numérique et les jeunes : source d'une révolution culturelle ? *Observatoire québécois du loisir*, vol. 13, n° 6.
- Octobre Sylvie & Berthomier Nathalie (2011). L'enfance des loisirs. Éléments de synthèse. *Culture études*, n° 6.
- Octobre Sylvie *et al.* (2010). Introduction. Les loisirs des enfants : un petit objet sociologique ? In *L'enfance des loisirs. Trajectoires communes et parcours individuels de la fin de l'enfance à la grande adolescence*. Paris : Ministère de la Culture, DEPS, p. 13-22.
- Octobre Sylvie *et al.* (2011). La diversification des formes de la transmission culturelle : quelques éléments de réflexion à partir d'une enquête longitudinale sur les pratiques culturelles des adolescents. *Recherches familiales*, n° 8, p. 71-80.
- Pasquier Dominique (2005). *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité*. Paris : Éd. Autrement.
- Pasquier Dominique (2010). Culture sentimentale et jeux vidéo : le renforcement des identités de sexe. *Ethnologie française*, vol. 40, n° 1, p. 93-100.
- Passeron Jean-Claude (1991). *Le raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*. Paris : Nathan.
- Pinçon Sophie (2015). *La socialisation au genre par les jouets. Entre discours d'égalité et pratiques différenciées*. Mémoire de master 2, IEP de Toulouse.
- Renard Fanny (2011). *Les lycéens et la lecture : Entre habitudes et sollicitations*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Schmitz Darren (2014). *Media consumption and educational outcomes: Media is another form of cultural capital*. Thèse, Wichita State University.
- Singly François de (2006). *Les adonaissants*. Paris : Armand Colin.
- Singly François de & Wisnia-Weill Vanessa (2015). *Pour un développement complet de l'enfant et de l'adolescent. Rapport de la commission « Enfance et adolescence »*. Paris : France Stratégie.
- Thibert Rémi (2014). *Une jeunesse fantasmée, des jeunes ignorées ?* Dossier de veille de l'IFÉ, n° 95, octobre. Lyon : ENS de Lyon. En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=95&lang=fr>.
- Thibert Rémi (2016). *La lecture numérique*. Synthèse de recherche à destination des membres du jury de la conférence de consensus « Lire, apprendre, comprendre », mars. En ligne : <https://edu-veille.hypotheses.org/7913>.
- Tisseron Serge (2011). Intimité et extimité. *Communications*, n° 88, p. 83-91.
- Zaffran Joël (2011). Le « problème » de l'adolescence : le loisir contre le temps libre. *SociologieS*. En ligne : <http://sociologies.revues.org/3446>.



► **Pour citer ce dossier :**

Reverdy Catherine (2016). *Les cultures adolescentes, pour grandir et s'affirmer*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 110, avril. Lyon : ENS de Lyon.

En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=110&lang=fr>

► **Retrouvez les derniers Dossiers de veille de l'IFÉ :**

- Feyfant Annie (2016). *Les enjeux de la construction d'une histoire scolaire commune*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 109, mars. Lyon : ENS de Lyon.

En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=109&lang=fr>

- Gausse Marie (2016). *Développer l'esprit critique par l'argumentation : de l'élève au citoyen*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 108, février. Lyon : ENS de Lyon.

En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=108&lang=fr>

- Rey Olivier (2016). *Le changement, c'est comment ?* Dossier de veille de l'IFÉ, n° 107, janvier. Lyon : ENS de Lyon.

En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=107&lang=fr>

► **Abonnez-vous aux Dossiers de veille de l'IFÉ :**

<http://ife.ens-lyon.fr/vst/abonnement.php>

© École normale supérieure de Lyon
Institut français de l'Éducation
Veille et Analyses

15 parvis René-Descartes BP 7000 – 69342 Lyon cedex 07
veille.scientifique@ens-lyon.fr
Standard : +33 (04) 26 73 11 24
ISSN 2272-0774