

GILLES PRONOVOST

COMPRENDRE LES JEUNES AUJOURD'HUI

Trajectoires, temporalités



COMPRENDRE
LES JEUNES
AUJOURD'HUI

Membre de
L'ASSOCIATION
NATIONALE
DES ÉDITEURS
DE LIVRES

Presses de l'Université du Québec

Le Delta I, 2875, boulevard Laurier, bureau 450, Québec (Québec) G1V 2M2

Téléphone : 418 657-4399 – Télécopieur : 418 657-2096

Courriel : puq@puq.ca – Internet : www.puq.ca

Diffusion / Distribution :

Canada : Prologue inc., 1650, boulevard Lionel-Bertrand, Boisbriand (Québec) J7H 1N7 – Tél. : 450 434-0306 / 1 800 363-2864

France : Sodis, 128, av. du Maréchal de Lattre de Tassigny, 77403 Lagny, France – Tél. : 01 60 07 82 99

Afrique : Action pédagogique pour l'éducation et la formation, Angle des rues Jilali Taj Eddine et El Ghadfa, Maârif 20100, Casablanca, Maroc – Tél. : 212 (0) 22-23-12-22

Belgique : Patrimoine SPRL, avenue Milcamps 119, 1030 Bruxelles, Belgique – Tél. : 02 7366847

Suisse : Servidis SA, Chemin des Chalets, 1279 Chavannes-de-Bogis, Suisse – Tél. : 022 960.95.32



La Loi sur le droit d'auteur interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée – le « photocopillage » – s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels. L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».

GILLES PRONOVOST

COMPRENDRE LES JEUNES AUJOURD'HUI

Trajectoires, temporalités



Presses de l'Université du Québec

Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives nationales du Québec
et Bibliothèque et Archives Canada

Pronovost, Gilles

Comprendre les jeunes aujourd'hui : trajectoires, temporalités

Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 978-2-7605-3679-1

1. Jeunesse. 2. Enfants. 3. Jeunesse – Loisirs. 4. Jeunesse – Vie intellectuelle.
5. Parents et enfants. I. Titre.

HQ796.P76 2013 305.235 C2012-942512-5

Les Presses de l'Université du Québec reconnaissent l'aide financière du gouvernement du Canada
par l'entremise du Fonds du livre du Canada et du Conseil des Arts du Canada pour leurs activités d'édition.

Elles remercient également la Société de développement des entreprises culturelles (SODEC)
pour son soutien financier.

Mise en pages : LE GRAPHE

Illustrations : Chapitres 1 et 2 : ALEX PRONOVOST ; chapitres 3, 4, 5 et 6 : ARIELLE PRONOVOST

Couverture – Conception : RICHARD HODGSON

– Illustration : ARIELLE PRONOVOST

2013-1.1 – Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

© 2013 Presses de l'Université du Québec

Dépôt légal – 1^{er} trimestre 2013 – Bibliothèque et Archives nationales du Québec /

Bibliothèque et Archives Canada

Imprimé au Canada

*À toute ma petite famille:
Françoise, David,
et mes petits-enfants,
Arielle et Alex*

LE SITE WEB ASSOCIÉ

Cet ouvrage est disponible en format papier et en format numérique aux Presses de l'Université du Québec. Il est accompagné d'informations complémentaires disponibles sur le site Web suivant :

<<http://www.uqtr.ca/comprendrelesjeunes>>

Pour chacun des chapitres du livre on trouvera sur le site Web :

- une courte vidéo de présentation ;
- des précisions additionnelles de nature technique pour chacun des tableaux et graphiques ;
- des tableaux et graphiques complémentaires ;
- des références bibliographiques additionnelles ;
- des fiches de lecture d'ouvrages ou d'articles pertinents ;
- des renvois à des hyperliens ;
- des corrections éventuelles ou des ajouts.



REMERCIEMENTS

Cet ouvrage a été réalisé grâce à une subvention du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH), programme d'aide à la diffusion des connaissances. De plus, de nombreuses analyses présentées dans ce livre s'appuient sur des travaux de recherche subventionnés par le même Conseil entre 2004 et 2010. J'ai aussi bénéficié de l'aide du secrétariat au Loisir et au Sport (SLS) du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).

Je remercie Caroline Legault, doctorante en sociologie, Université Laval, pour la conception et la mise en œuvre du site Web ainsi que pour le travail minutieux effectué sur le manuscrit et sur les encadrés. Je remercie également Marie-Pierre Bernard, graduée à la maîtrise en loisir, culture et tourisme de l'Université du Québec à Trois-Rivières pour la mise en œuvre du site Web ainsi que pour sa participation à l'ouvrage, tout particulièrement pour le chapitre portant sur les attitudes des jeunes à l'égard de l'environnement.

La rédaction du chapitre 1 s'appuie sur une recherche menée grâce au soutien de l'Institut de la statistique du Québec (ISQ), de l'Observatoire de la culture et des communications (OCCQ) et du ministère de la Culture et des Communications (MCC).

La rédaction des chapitres 3 et 5 s'appuie sur une recherche menée grâce à la collaboration du ministère de la Culture et des Communications (MCC).

La rédaction du chapitre 6 a bénéficié du soutien de la Fondation Monique-Fitz-Back pour l'éducation au développement durable.



TABLE DES MATIÈRES

Remerciements	IX
Liste des encadrés, figures et tableau	XV
Introduction	1
Comprendre les jeunes?	1
Le cadre de référence	3
Un outil convivial complété par d'autres supports	5
Des encadrés pratiques	5
Un site Web	5
Des dossiers pédagogiques d'accompagnement	5
Chapitre 1	
LA CONSTRUCTION DES INTÉRÊTS CULTURELS	
PENDANT L'ENFANCE ET À L'ADOLESCENCE	9
L'accompagnement des parents dans les activités de leurs enfants ..	11
Les premiers jeux	11
L'éveil et l'accompagnement à la lecture	13
L'incidence de l'accompagnement parental sur leur temps libre ..	15
Les activités des enfants	18
Les habitudes de lecture	18
La place des médias	19

Aux origines de la structuration du temps libre des enfants : sport et culture	20
L'influence du milieu familial dans la formation des intérêts culturels et sportifs	22
La construction du genre	25
L'encadrement des enfants dans la construction du genre	25
La place des médias dans la construction du genre	27
Le rôle des habitudes de lecture et d'écriture dans la construction du genre	28
Conclusion	29

Chapitre 2

LES UNIVERS D'ACTIVITÉS	31
Les activités physiques et de plein air chez les jeunes	34
L'univers du numérique	36
L'univers des pratiques culturelles	38
L'essor des pratiques culturelles en amateur	38
Les habitudes de lecture	38
L'univers des « sorties »	41
Des univers entrelacés et à temporalité variable	43

Chapitre 3

TRAJECTOIRES CULTURELLES À L'ADOLESCENCE	49
Les trajectoires	54
Du cercle vertueux de la famille à l'école-relais	54
Des trajectoires sexuées au sein d'univers parallèles	56
Les trajectoires féminines : entre sport et culture	56
Les trajectoires masculines : l'école sportive et la culture fonctionnelle	56
Une passion intense démultipliée en une constellation d'activités apparentées	58
L'éclectisme sur fond d'autonomie	58
Des stratégies de repli	60
Des trajectoires de la sociabilité	61
Du cercle élargi au cercle restreint	61
Les jeux vidéo et Internet comme relais des amitiés absentes	63
Les temporalités	64
Les activités-passion	65
Le poids incertain des sources d'influence : la famille	66
Les ambiguïtés de l'ordre scolaire	66
Le poids incertain de la sociabilité juvénile	67
Le « jeune postmoderne »	67

Chapitre 4	
ÉVOLUTION DU SYSTÈME DE VALEURS ET RAPPORTS AU TEMPS	71
La famille et l'image de soi	74
Les « choses importantes »	76
Un système de valeurs en construction	79
L'école, l'identité et la représentation de l'avenir	81
L'ambiguïté de la place accordée au travail	82
Le système de valeurs, l'engagement social, les représentations de la « société »	84
Des valeurs relationnelles aux valeurs sociales	86
La genèse des problèmes sociaux	87
Le changement social, la conscience politique	87
Conclusion	88
Chapitre 5	
LES JEUNES, LE NUMÉRIQUE, LA LECTURE	91
Une utopie technologique toujours à l'œuvre	93
Les natifs du numérique	95
Les conséquences de l'invasion du numérique	96
L'influence du numérique sur l'accès au savoir et à la culture	99
De nouveaux modes de lecture, complémentaires et non opposés	103
Les « compétences numériques »	106
Conclusion	109
Chapitre 6	
VALEURS ET ATTITUDES À L'ÉGARD DE L'ENVIRONNEMENT	111
La place des questions environnementales dans les valeurs des jeunes	113
La perception de l'état de l'environnement aujourd'hui et demain	114
Les responsables et les coupables	118
Et pourtant optimistes	119
L'interdépendance des univers sociaux	120
L'influence du milieu scolaire dans le développement de la conscience environnementale des jeunes	122
Fréquenter une école faisant la promotion de l'éducation relative à l'environnement	122
Reconnaître la présence de gestes environnementaux à l'école	123
Entretien des rapports positifs ou négatifs avec l'école	123
La confiance en la réussite scolaire	123
La pratique d'activités parascolaires	125
Les ambitions scolaires	126

Un retour sur l'influence du milieu familial	127
Les formes familiales	127
L'importance de la valeur familiale	127
Les gestes environnementaux posés par les parents	129
Conclusion	130
Conclusion	133
Bibliographie	137
Du même auteur	143



LISTE DES ENCADRÉS, FIGURES ET TABLEAU

Encadrés

ENCADRÉ 1.1.	Les sources des données _____	12
ENCADRÉ 1.2.	Le milieu familial des enfants et des adolescents _____	16
ENCADRÉ 2.1.	Les sources des données _____	34
ENCADRÉ 2.2.	Le stress temporel _____	44
ENCADRÉ 2.3.	Les activités parascolaires et la réussite éducative _____	48
ENCADRÉ 3.1.	Les effets de l'âge, de génération et de période _____	52
ENCADRÉ 3.2.	La fragilisation de la transmission culturelle _____	64
ENCADRÉ 4.1.	Le travail chez les jeunes _____	83
ENCADRÉ 4.2.	La participation politique à géométrie variable chez les jeunes _____	88
ENCADRÉ 5.1.	Lire sur Internet, c'est aussi lire plus souvent livres, journaux et magazines _____	105
ENCADRÉ 5.2.	Joindre des habiletés numériques aux compétences numériques _____	108
ENCADRÉ 6.1.	Les références principales pour ce chapitre _____	114
ENCADRÉ 6.2.	La confiance : un facteur essentiel au développement de la conscience environnementale chez les jeunes _____	124
ENCADRÉ 6.3.	Les valeurs favorisant l'accroissement de la préoccupation environnementale des jeunes _____	128

Figures

FIGURE 1.1.	Éveil et accompagnement à la lecture par les parents	13
FIGURE 1.2.	Développement des habitudes quotidiennes de lecture selon l'âge	19
FIGURE 1.3.	Activités physiques libres et structurées chez les enfants de 5 à 8 ans	21
FIGURE 1.4.	La construction du genre : l'exemple de l'utilisation des jeux vidéo	28
FIGURE 2.1.	Taux de participation à diverses activités physiques	36
FIGURE 2.2.	Évolution dans l'utilisation de certains médias selon l'âge	37
FIGURE 2.3.	Taux globaux de lecture selon l'âge, sexes confondus	40
FIGURE 2.4.	Fréquentation selon l'âge	43
FIGURE 2.5.	Croisement des univers sociaux et de la pratique fréquente de l'activité physique	46
FIGURE 4.1.	Sources de soutien social à 11 et à 15 ans	75
FIGURE 4.2.	Évolution des valeurs selon l'âge	77
FIGURE 6.1.	Les plus crédibles en matière de protection de l'environnement selon les jeunes	118
FIGURE 6.2.	Taux de participation à certaines activités selon le degré de conscience environnementale	121
FIGURE 6.3.	Degré de conscience environnementale selon la présence de gestes environnementaux ou d'activités à l'école	126
FIGURE 6.4.	Engagement environnemental des parents sur la conscience environnementale et sociale des jeunes	130

Tableau

TABLEAU 6.1.	Pourcentage des jeunes qui croient que la situation sera <i>pire</i> dans vingt ans, selon le thème	115
--------------	---	-----



INTRODUCTION

Cet ouvrage se veut un essai de synthèse des connaissances sur les jeunes d'aujourd'hui, et ce, en s'appuyant sur des données scientifiques crédibles. Il porte essentiellement sur la construction des intérêts culturels et sociaux pendant l'enfance et sur leurs trajectoires temporelles, pratiquement de la naissance à la fin des études secondaires. Les « jeunes » dont il est question dans ce livre sont donc essentiellement de niveaux primaire et secondaire ; les données sur lesquelles s'appuient les divers chapitres portent ainsi sur des jeunes généralement âgés de 10 à 15 ans, mais nous débiterons par la question de la genèse des intérêts culturels à l'enfance et à certains moments on débordera quelque peu sur les trajectoires qui se dessinent à l'entrée du Cégep.

COMPRENDRE LES JEUNES ?

Faut-il être « jeune » pour comprendre les jeunes ? L'avancée en âge condamne-t-elle toute possibilité d'analyse de leurs univers sociaux ? Nous pourrions certes prétendre que la réalité des jeunes

d'aujourd'hui n'est accessible qu'à ceux et à celles qui la vivent, tout comme il en serait pour les autres groupes de la société, les communautés culturelles, l'un et l'autre genre. Mais il faut récuser un tel postulat. Car à ce compte, non seulement tout groupe de la société, chacun d'entre nous, deviendrait imperméable à toute analyse ; le caractère « unique » d'un individu déclasserait toute possibilité de connaissance. De plus, ce serait nier les avancées des sciences sociales, dont l'objectif est l'analyse et la compréhension des phénomènes psychologiques et sociaux ; ce serait faire fi du développement de la psychologie, de la sociologie, de l'anthropologie, par exemple, lesquelles proposent un véritable cumul de connaissances scientifiques sur l'homme et la société.

La croyance en la vérité scientifique n'est pas partagée par tous mais cela ne l'invalide par pour autant. Les sciences sociales ont fait la démonstration que de nombreux aspects de la réalité peuvent être connus par la démarche scientifique. Elles ont fait la preuve qu'il est possible de dépasser le fait que l'autre ne soit pas identique à soi pour réussir malgré tout à comprendre une partie de sa propre réalité. L'altérité ne constitue pas un mur infranchissable. « Comme tout devenir, le comportement humain manifeste au cours du développement des enchaînements et des régularités. Ce qui, du moins au sens plein, est propre uniquement au comportement humain, ce sont des enchaînements et des régularités dont le développement se laisse interpréter de manière compréhensible » (Weber, 1965, p. 327). Autrement dit, les concepts explicatifs, les modèles prédictifs, les constantes, voire les déterminants que recherche le chercheur dans son étude du social, seraient dénués de sens si, effectivement, les sujets individuels ou les institutions sociales n'agissaient pas ainsi. Les explications et les interprétations de la science tentent, en effet, de déceler ce qui devrait se passer dans telle ou telle situation, compte tenu de divers facteurs. La sociologie, à son tour, tente précisément à trouver les modalités et les lieux d'observation de telles récurrences. Or, une telle recherche de facteurs explicatifs et prédictifs s'appuie tout simplement sur le fait qu'il y a des constantes dans la vie humaine, puisque sans régularités, sans entendements relatifs communs, sans langage, sans organisation, il n'y a pas de société.

Mais alors, qu'est-ce que *comprendre*? Pour Max Weber, comprendre c'est saisir le sens donné par un individu à une activité ou à une relation. C'est mettre en évidence les relations significatives typiques propres à une activité ou à un comportement, en tenant compte de leur contexte. Ce qui devient «explicable», ce n'est pas l'ensemble des activités ou des comportements, c'est la partie organisée, structurée, celle qui est faite de régularités et de constances¹. Pour y arriver un tant soit peu, il faut faire appel au chassé-croisé de la recherche empirique et de l'analyse théorique. La recherche empirique est incontournable en sciences sociales pour permettre d'étayer des analyses et des conclusions basées sur des faits observables et vérifiables ; de plus, des données inattendues peuvent susciter des interrogations, de nouvelles questions de recherche, de nouvelles hypothèses ; de nouveaux résultats peuvent obliger à reformuler le cadre conceptuel ; de nouvelles méthodes de recherche peuvent apporter des informations inédites ou susciter de nouvelles théories explicatives. La recherche empirique force à clarifier les concepts. La théorie (ou les modèles explicatifs) permet d'offrir des idées directrices pour une meilleure compréhension de la réalité empirique ; ou encore elle oblige à construire de nouvelles hypothèses. Elle est également incontournable pour donner un sens à la démarche de la recherche empirique, pour définir les paramètres fondamentaux qui guideront la collecte et l'analyse de données. Il faut cependant se méfier des interprétations *a posteriori* et des généralisations empiriques abusives².

LE CADRE DE RÉFÉRENCE

La perspective adoptée dans ce livre est sociologique et fait du jeune, non pas un « problème » mais un « acteur » de sa destinée dans un parcours qui est alimenté et influencé par le milieu familial, les réseaux sociaux et les institutions, tout particulièrement l'école. Sans nier l'importance des difficultés que rencontrent les jeunes, de leurs échecs et de leurs malheurs, l'approche retenue dans cet ouvrage met

1. Je n'entre pas dans les détails ici, mais pour Max Weber seule l'activité dite « rationnelle par finalité » entre dans la catégorie des activités explicables par les sciences sociales.
2. Je m'inspire ici librement de Robert K. Merton (1985), plus particulièrement du premier chapitre « L'apport de la théorie sociologique à la recherche empirique » et du deuxième chapitre, « L'apport de la recherche empirique à la théorie sociologique ».

plutôt l'accent sur les dynamismes sociaux, par exemple : comment se construit le système de valeurs des jeunes et comment il évolue, quels sont leurs divers univers sociaux et comment ils se transforment au fil du temps, comment s'approprie-t-on la culture numérique, comment se dessinent les rapports au temps, comment se construisent les projets d'avenir, comment se conjuguent l'influence de l'école, de la famille et des groupes de pairs à travers les âges de la vie.

Le cadre d'analyse qui sous-tend cet ouvrage met l'accent sur les processus et sur les trajectoires qui peuvent être dégagés du parcours des enfants et des adolescents, dans une perspective temporelle intégrée ainsi que sur les stratégies adoptées, en termes de contrôle, résistances, consentements, évitements ou ruptures de la part de tous les acteurs impliqués. Il insiste également sur la dimension d'engagement du jeune dans ses parcours de vie, variable selon l'avancée en âge, les situations et les contextes, et sur ce qui fait de lui moins un « problème » voire un personnage déviant qu'un acteur de plein droit de sa destinée.

Au « temps court » des activités quotidiennes et des objets d'usage courant s'ajoute un « temps long » qui s'étend de la naissance à l'entrée à l'université ou sur le marché du travail. Nous oublions que la petite enfance est le début d'une longue trajectoire temporelle qui s'échelonne sur presque une vingtaine d'années, scandée par l'influence de la famille, la prédominance de l'organisation scolaire et l'entrée dans la sociabilité juvénile. Or, si l'école constitue une institution fondamentale de socialisation aux valeurs du temps, si l'élève est confronté pendant de nombreuses années à un ordre du temps fait d'horaires, de prescriptions, d'échéances à respecter, de rythmes quotidiens, hebdomadaires et annuels, nous pouvons comprendre que progressivement, l'enfant puis l'adolescent en viennent à se définir des marges de liberté autour d'autres activités structurantes ; d'autant plus d'ailleurs que le discours sur la construction de soi, sur le caractère « unique » de chaque enfant, est intériorisé. Chacun est à la recherche d'un certain équilibre entre les ambitions scolaires, la construction de son identité et l'expérience d'autres activités significatives. Pour ce faire, selon les moments et les circonstances, on adopte diverses stratégies ou tactiques, se centrant sur une passion ou une autre, se construisant un réseau de sociabilité passager ou permanent, s'appuyant sur les ressources familiales ou s'en détachant.

UN OUTIL CONVIVAL COMPLÉTÉ PAR D'AUTRES SUPPORTS

Ce livre se veut un outil convivial. Il peut être consulté dans la version papier ou encore en partie ou en totalité dans la version numérique disponible aux Presses de l'Université du Québec. Il est complété par les supports suivants :

DES ENCADRÉS PRATIQUES

Tout au long de l'ouvrage, nous insérerons divers encadrés résumant quelques travaux pratiques dont les conclusions peuvent être d'intérêt pour l'intervention auprès des jeunes ou pour la compréhension de leurs univers. D'autres encadrés seront également disponibles sur le site Web.

UN SITE WEB

Un site Web (<<http://www.uqtr.ca/comprendrelesjeunes>>) permet d'accéder à des fiches de lecture ainsi qu'à des travaux scientifiques pertinents dont nous ferons le compte rendu et la synthèse ; ce site, logé sur le serveur de l'Université du Québec à Trois-Rivières, demeurera à la disposition du public pour autant d'années qu'il sera utile. Il n'est pas exclu que des chapitres additionnels s'ajoutent au fil du temps, mais dans la version numérique uniquement.

DES DOSSIERS PÉDAGOGIQUES D'ACCOMPAGNEMENT

Pour chacun des chapitres du livre, un document synthèse sous forme de fiches de lecture, graphiques à l'appui, alimentera le site Web. Les références techniques précises seront données pour chacun des tableaux et des figures qui accompagnent les chapitres. Nous y ajouterons des données complémentaires, des renvois à d'autres sites Web pertinents ainsi qu'une bibliographie plus élaborée. Une courte capsule vidéo accompagnera également chacun des chapitres.

Dans la rédaction de cet ouvrage, nous nous sommes appuyé sur nos travaux de recherche en la matière. Ceux-ci ont fait l'objet de diffusion, mais essentiellement dans les milieux scientifiques ou encore sous forme de rapports de recherche à diffusion restreinte. Le corpus de données sur lequel repose le livre épouse en pratique la chronologie

du jeune en mettant l'accent sur les diverses trajectoires empruntées jusqu'à la fin de ses études secondaires, c'est-à-dire à l'orée de ses études collégiales. Ainsi, le chapitre 1 fera état des premiers moments de l'interaction parents-enfants dans le domaine sportif et culturel, des premières activités structurées des enfants entre 4 ans et 11 ans, de l'accompagnement parental et de la construction du genre à partir de l'enquête ÉLDEQ (Étude longitudinale sur le développement des enfants du Québec). Au chapitre 2, nous nous appuyerons sur un sondage réalisé en 2005 auprès de plus de 1 800 jeunes âgés de 10 à 15 ans pour décrire en détail leurs divers univers sociaux (sport, médias, culture, habitudes de lecture). Cette enquête quantitative a été complétée en 2008 par une étude qualitative portant sur les trajectoires des jeunes de cet âge, ce qui a permis de dégager les divers dynamismes qui infléchissent les intérêts éducatifs, culturels et scientifiques des jeunes et de proposer une typologie des différents cheminements, allers-retours, ruptures, reprises qui constitueront donc le chapitre 3. Le chapitre 4 prolongera le précédent et présentera la synthèse de nos travaux sur les valeurs des jeunes, sur leurs rapports au temps et sur la construction de leur identité.

Nous avons également pu diriger deux autres chantiers de recherche. En collaboration avec le ministère québécois de la Culture et des Communications, nous avons réalisé une étude sur la question de la culture numérique des jeunes, ce qui alimentera les analyses présentées au chapitre 5. En collaboration avec la Fondation Monique-Fitz-Back pour une éducation au développement durable, nous avons dirigé deux sondages, réalisés en 2008 et en 2010, portant sur les attitudes des jeunes du primaire et du secondaire à l'égard de l'environnement. Nous avons procédé à leur analyse au chapitre 6, laquelle sera enrichie des résultats du mémoire de maîtrise de Marie-Pierre Bernard, réalisé à partir des données de la première enquête.

Sur la base de ces informations, alimenté par les travaux sur les jeunes réalisés dans la même perspective et cités en bibliographie, nous serons donc en mesure de présenter une description de l'évolution et des transformations du « monde des jeunes », en insistant moins sur les « problèmes des jeunes » que sur le tracé de leur mobilité à travers le temps, avec les points d'inflexion, de ruptures, de reprises, les détours et les embûches, les défaites et les conquêtes.

Afin d'alléger la présentation, nous éviterons de multiplier chiffres, tableaux, graphiques et pourcentages, seules quelques informations significatives seront ici retenues, soit dans le texte, soit en fin de chapitre. L'essentiel du contenu peut être corroboré par les enquêtes citées précédemment ainsi que par d'autres travaux pertinents. De plus, le site Web complémentaire permettra de consulter des données et des références additionnelles et des informations plus techniques.

LA CONSTRUCTION DES INTÉRÊTS CULTURELS PENDANT L'ENFANCE ET À L'ADOLESCENCE¹

1. Ce chapitre a été rédigé en grande partie grâce au soutien financier du ministère de la Culture et des Communications, de l'Observatoire de la culture et des communications du Québec, et grâce au soutien de l'équipe professionnelle de l'Institut de la statistique du Québec chargé de l'enquête ÉLDEQ.



Avant même sa naissance, certains

paramètres fondamentaux peuvent exercer une profonde influence sur le devenir des intérêts culturels d'un enfant. Il ne faut tenir pour acquis que *tout se joue avant la naissance* ou encore que *tout se joue avant cinq ans*, mais il faut plutôt reconnaître que certains éléments du milieu de vie, du cercle familial, de l'environnement social, peuvent contribuer à infléchir la formation des passions culturelles, sportives, sociales... et médiatiques.

Ainsi, il est bien établi que la composition du milieu familial, et plus particulièrement le niveau de vie et la scolarité des parents, exercent un effet parfois déterminant sur l'accompagnement de ces derniers. Leur influence sur les choix d'activités de leur enfant et sur leur participation à des activités plus ou moins structurées est bien documentée. L'attrait pour la culture ou le sport, pour le cinéma ou la musique est souvent éveillé dès le plus jeune âge par les parents eux-mêmes. Tout au long de cet ouvrage, nous verrons que le milieu familial « accompagne » tant l'enfant que l'adolescent dans leur cheminement.

L'ACCOMPAGNEMENT DES PARENTS DANS LES ACTIVITÉS DE LEURS ENFANTS

LES PREMIERS JEUX

Pendant les deux premières années, la majorité des parents déclarent des contacts intenses et réguliers avec leurs enfants. Au vu des données disponibles, un déplacement semble s'établir autour de 4 ans. Les jeux libres, les comptines, les interactions spontanées cèdent peu

à peu le pas à des activités parents-enfants de plus en plus structurées. Ainsi une majorité de parents déclarent pratiquer un sport avec leur enfant à l'âge de 6 ou 7 ans, encore plus déclarent « faire une sortie ensemble » ; les pères notamment n'hésitent pas à soutenir qu'ils décident majoritairement des activités de leur enfant, ce qui suppose leur part d'intérêt et sans doute leur désir d'accompagnement.

Lorsque les jeunes sont un peu plus âgés, entre 10 et 15 ans, les activités parents-enfants, même si elles sont moins nombreuses, ne sont pas délaissées pour autant. Ainsi, sur un index de 16 activités différentes (tant culturelles que sportives et touristiques), la majorité des répondants de l'enquête de 2005 déclare pratiquer plus d'une dizaine d'activités différentes avec leurs parents. À l'âge de 15 ans, le nombre décline à peine de quelques-unes de moins. Dans une proportion moindre, même les grands-parents accompagnent leurs petits-enfants.

ENCADRÉ 1.1.

LES SOURCES DES DONNÉES

Ce chapitre s'appuie sur les données de l'Étude longitudinale sur le développement des enfants du Québec (ÉLDEQ) réalisée par l'Institut de la statistique du Québec. Site hébergeant ces travaux : <<http://www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca>>. L'enquête a été réalisée en deux phases. C'est en 1998 qu'a été réalisé le premier volet (c.-à.-d. la première année de la phase I) de l'ÉLDEQ auprès d'une cohorte de 2 120 nourrissons québécois faisant l'objet d'un suivi annuel de l'âge de 5 mois à l'âge d'environ 4 ans. Il s'agit d'un échantillon représentatif des enfants (naissances simples) nés au Québec en 1997-1998 ; cette phase s'est étendue de 1998 à 2002. La deuxième phase a été réalisée de 2003 à 2010, pour les enfants de l'âge de 5 ans à 13 ans. À ce jour, 13 enquêtes ont été menées auprès des mêmes familles, *seules les douze premières ont été exploitées aux fins de ce chapitre*, elles s'étendent de 1998 à 2010, auprès des enfants âgés de 5 mois à 12 ans. Nous y avons ajouté à l'occasion, des résultats tirés d'une enquête menée en 2005 auprès de jeunes âgés de 10 à 15 ans et qui feront l'objet d'une présentation plus détaillée dans les chapitres suivants (Pronovost, 2007).

Les bailleurs de fonds de l'enquête sont le ministère de la Santé et des Services sociaux, le ministère de la Famille et des Aînés, la Fondation Lucie et André Gagnon et l'Institut de la statistique du Québec. Les données sont compilées à partir du fichier maître ÉLDEQ 1998-2010 de l'Institut de la statistique du Québec.

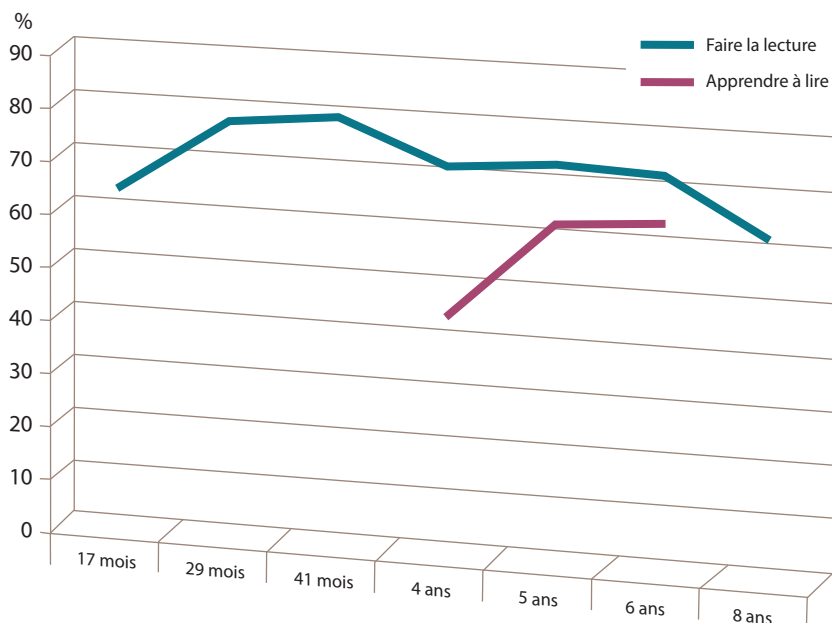
L'ÉVEIL ET L'ACCOMPAGNEMENT À LA LECTURE

L'intensité de l'accompagnement à la lecture est remarquable par sa constance (figure 1.1). Ainsi, entre 2 ans et 4 ans, la lecture faite aux enfants est à son apogée chez les parents québécois et l'apprentissage à l'écriture accompagne rapidement ce premier soutien. Jusqu'à 10 ans, les deux tiers des parents et parfois même les trois quarts font la lecture à leur enfant.

Cette socialisation précoce à la lecture se traduit également par une présence notable de livres pour enfants dans la maison. Dès l'âge de 4 ans, la majorité des foyers québécois possèdent plus d'une vingtaine de livres pour enfants, le pourcentage de ceux qui en déclarent même plus d'une quarantaine dépassant les 50 % dès que l'enfant atteint l'âge de 5 ans. Le livre est un objet familier pour les enfants dans la majorité des familles. Presque tous les foyers québécois possèdent une petite bibliothèque pour enfants.

Figure 1.1.

ÉVEIL ET ACCOMPAGNEMENT À LA LECTURE PAR LES PARENTS



L'effort éducatif des parents se traduit ainsi par l'importance accordée à la lecture. La très vaste majorité des parents discutent *tous les jours* des activités scolaires avec leur enfant en bas âge, signe, encore une fois, des fortes ambitions scolaires des parents à l'égard de leurs enfants ; ambitions qu'ont d'ailleurs intériorisées les enfants. D'ailleurs, dans diverses études que j'ai menées, presque tous les parents encouragent leur enfant à réussir à l'école. Les trois quarts vérifient leurs devoirs à raison de près de 90% lorsque l'enfant a atteint l'âge de 11 ans, et ce, même lorsque l'enfant a 15 ans !

Les enfants et les adolescents ne sont pas en reste puisque jusqu'à environ 12-13 ans, la majorité d'entre eux déclarent discuter de leurs lectures avec leurs parents. La rupture semblant s'établir plutôt vers le milieu des études secondaires.

Par-delà cet exemple de l'accompagnement à la lecture, il en résulte que de nombreuses passions culturelles sont transmises par l'un ou l'autre des parents. Dans mon étude sur les jeunes, menée en 2005, j'ai montré que plus du tiers des répondants mentionnaient un membre de leur famille, au premier chef la mère, comme étant celui ou celle qui leur avait transmis une passion culturelle ; à l'âge de 11 ans, il s'agit de plus de la moitié des répondants (il est à noter que les passions sportives sont encore davantage imprégnées de l'influence parentale). Certes, les amis prennent de plus en plus d'importance à mesure qu'ils vieillissent, mais le rôle des parents en tant que « passeurs de passions culturelles » est indéniable. Cependant, la socialisation familiale compose avec l'influence des groupes d'amis et le contexte scolaire de sorte que le « facteur familial » n'est en rien exclusif mais plutôt largement évolutif au cours du temps. L'accompagnement des parents autour d'activités structurées, un climat familial favorable à la culture, constituent des facteurs de socialisation précoce des enfants pour le développement de goûts et de passions culturelles.

Au fil du temps, les parents n'ont d'autres choix que de moduler de façon très diversifiée leurs stratégies d'emploi du temps avec leurs enfants, en tentant d'assurer leur fonction éducative au regard d'une sociabilité juvénile qui les éloigne d'eux progressivement. Si l'on excepte les temps de soins à la petite enfance on a vu qu'un grand nombre de parents commencent très tôt la socialisation éducative de leurs enfants, sous la forme, par exemple, de lecture avant le coucher,

de sorties culturelles, etc. Or, au vu des données des enquêtes canadiennes sur l'emploi du temps, tout cela a pratiquement disparu dès l'âge de 13-14 ans : dès cet âge, il devient de plus en plus difficile d'obtenir la participation d'un jeune à une activité culturelle, sportive ou de plein air « familiale » ; c'est aussi vers cet âge que cessent les discussions au sujet des lectures. Ainsi, dans le cas des parents sur le marché du travail, le temps que ceux-ci passent avec leurs enfants demeure relativement stable jusqu'à l'entrée en maternelle, puis, il tend à diminuer progressivement par la suite tout au long des études secondaires. À l'adolescence, la sociabilité familiale (télévision, repas, loisirs) se rétracte progressivement.

L'INCIDENCE DE L'ACCOMPAGNEMENT PARENTAL SUR LEUR TEMPS LIBRE

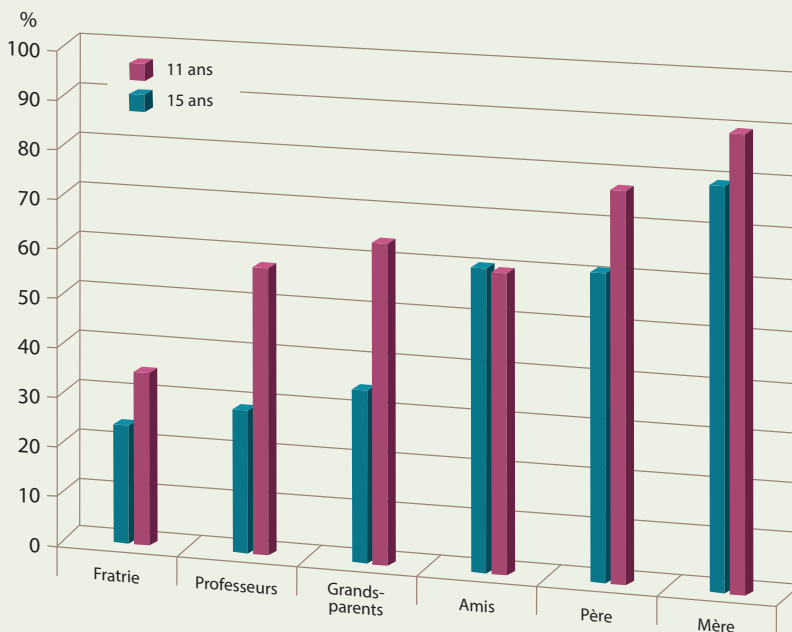
Il va sans dire que cette présence importante des parents auprès de leurs jeunes enfants entraîne diverses conséquences sur le temps libre et sur le temps familial. Ainsi, les familles avec des enfants âgés de 4 ans ou moins sont celles dont le temps consacré aux soins des enfants est le plus élevé et le temps libre le plus faible. Ce sont en particulier les familles avec de jeunes enfants qui passent le moins de temps à regarder la télévision, qui diminuent leur temps de « sorties », leurs activités culturelles, et qui consacrent moins de temps à leurs soins personnels, voire aux tâches domestiques, mais en revanche, plus de temps aux « visites » de parenté et d'amis. Il va sans dire que « le temps familial » est le plus élevé lorsque les enfants sont en bas âge, le temps avec les enfants étant même plus élevé que celui en présence du seul conjoint dans les cas où les enfants ont moins de 12 ans. Par la suite, les parents diminuent progressivement le temps qu'ils passent avec leurs « ados », qu'ils déplacent vers plus d'activités en couple et plus de temps personnel de loisir.

À cela s'ajoute une donnée bien établie : l'importance du stress temporel. À partir d'un indice de *stress temporel* proposé par Statistique Canada, nous avons pu en conclure que les plus stressés de tous sont d'abord les mères sur le marché du travail et ayant de jeunes enfants, puis les pères dans la même situation. En d'autres termes, la présence de jeunes enfants induit une demande de temps et de soin qui est parfois difficilement conciliable avec les exigences du marché du travail. Les études les plus récentes sur l'*ethos* du travail permettent de bien étayer la très grande sensibilité des jeunes travailleurs aux

ENCADRÉ 1.2.**LE MILIEU FAMILIAL DES ENFANTS ET DES ADOLESCENTS**

Parmi les enfants nés au Québec au cours de la décennie de 1990, nous pouvons estimer qu'environ le quart d'entre eux avaient vécu une transition familiale, c'est-à-dire qu'ils ne vivaient plus avec leurs deux parents biologiques. Au Québec, le pourcentage de familles « biparentales intactes » était de l'ordre de 70 % vers 1998-1999, de l'ordre de 66 % vers 2005 et d'environ 63 % en 2010. L'enquête ÉLDEQ nous apprend également qu'entre 1998 et 2004, environ le quart des enfants avaient connu une transition familiale.

À mesure qu'ils vieillissent, il y a moins d'enfants vivant avec leurs deux parents biologiques. Au vu des données disponibles, il est possible d'estimer qu'à l'âge de 15 ans, il y a environ 60 % d'enfants vivant avec leurs deux parents biologiques, environ 20 % vivant dans une famille monoparentale, le reste se répartissant entre des familles recomposées de diverse nature (garde partagée, familles recomposées avec ou sans enfants communs, etc.). Toutes les valeurs statistiques du graphique qui suit sont significatives.

Les sources de soutien social selon l'âge

Sources : Pronovost, Gilles, 2007, p. 25 ; nous observons la même hiérarchie et les mêmes ordres de grandeur dans une enquête menée en 2010 (Pronovost, Robitaille et Payeur, 2010).

Dans l'ensemble, les relations parents-enfants sont chaleureuses. La majorité des parents veille au succès scolaire de leurs enfants, vérifient leurs devoirs, les encouragent à persévérer dans leurs études. Les enfants ont intériorisé les ambitions scolaires de leurs parents; au secondaire, les trois quarts prévoient poursuivre des études collégiales ou universitaires, presque la moitié envisageant des études universitaires.

En termes de soutien social, si les amis prennent de plus en plus d'importance à mesure qu'ils vieillissent, le rôle des parents ne s'efface pas pour autant car il demeure toujours majoritaire.

Sources : Desrosiers et Simard, 2010 ; Statistique Canada, données de l'enquête sociale générale 2010, cycle 24 ; Pronovost, 2007, chapitre 6, résultats de l'enquête 2005 et de l'étude 2008 sur les attitudes des jeunes à l'égard de l'environnement.

questions des horaires de travail, de l'importance de la vie de couple et de la famille dans le choix d'un emploi (Mercure, 2008 ; voir également Mercure et Vultur, 2010).

Les jeunes parents sont les moins « télévores ». Le temps passé devant le petit écran est presque deux fois moindre lorsqu'ils ont des enfants de moins de quatre ans. En jumelant ces résultats avec les données tirées des enquêtes culturelles menées au Québec, nous pouvons dire que les jeunes familles lisent en proportion plus importante que la moyenne de la population mais, au total, elles consacrent un peu moins de temps par jour à cette activité. Nul ne sera surpris de noter qu'elles ont tendance à fréquenter davantage les bibliothèques et les lieux historiques. Elles sont davantage portées que l'ensemble de la population vers certains endroits qui peuvent être qualifiés de « populaires » (aquariums, zoos, etc.). Le taux relativement plus élevé que la moyenne de participation à des associations (entre 6 % et 8 % de taux plus élevé) s'explique par l'investissement des parents dans des organismes sportifs, éducatifs ou de loisirs ; ils sont moins présents dans les organismes culturels et très peu présents dans les organismes de bienfaisance. Par rapport à ce portrait, les jeunes familles apparaissent très actives sur le plan sportif ; elles affichent les plus hauts taux à partir des quelques indicateurs de participation fournis par les enquêtes du ministère de la Culture et des Communications.

LES ACTIVITÉS DES ENFANTS

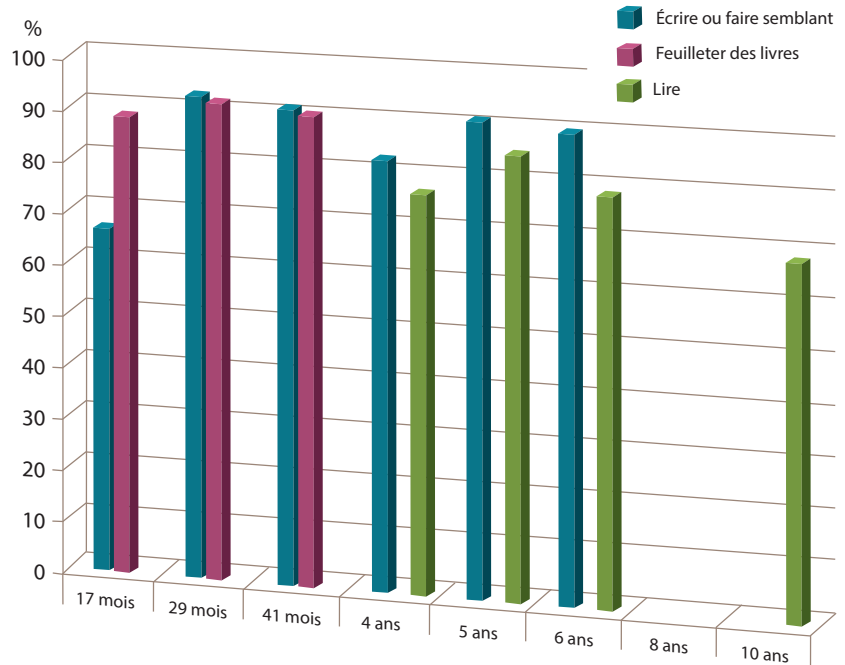
LES HABITUDES DE LECTURE

Compte tenu de l'importance de l'accompagnement parental, nul ne sera surpris de constater que livres et crayons font partie du paysage quotidien des enfants (figure 1.2). Ainsi, dès l'âge de 17 mois, le quart des jeunes enfants poussent le crayon à écrire ou à colorier, voire la majorité d'entre eux à partir de l'âge de 2 ans le font sur une base quotidienne, et ce, à presque tous les âges subséquents. Les adultes les incitent à feuilleter un livre dès les plus jeunes âges et *majoritairement*, ils lisent quelques fois par semaine, voire tous les jours entre 4 ans et 10 ans (dont plus du tiers sur une base quotidienne). Chez les jeunes enfants, c'est juste avant l'entrée à l'école que le taux de lecture de livres est le plus élevé (près de 90 % d'entre eux lisent au moins une fois par semaine), c'est-à-dire à l'âge où les parents sont les plus nombreux à faire la lecture à leur enfant ; c'est au milieu des études primaires que le plaisir de lire est le plus prononcé. Comme nous l'avons vu, jusqu'à l'âge de 12-13 ans, la majorité des jeunes déclarent parler de leurs lectures avec leurs parents.

Quelques enquêtes permettent d'avancer que dictionnaires, encyclopédies, bandes dessinées font sans doute partie de la bibliothèque des enfants. De plus, à mesure qu'ils vieillissent, les enfants déplacent certains centres d'intérêt vers les magazines (particulièrement à l'adolescence). Nous avons démontré ailleurs (voir chapitre suivant) que cette chute de la *lecture de livres* ne s'accompagnait pas nécessairement d'une chute des taux de lectures, puisque la diversification des intérêts culturels des jeunes les mènent à modifier en conséquence leur choix de support pour la lecture. Par exemple, tous médias confondus (livres, magazines et même journaux), le taux global de lecture demeure relativement stable de l'enfance jusqu'à la fin des études secondaires (il oscille à près de 90 % chez les filles et de 80 % chez les garçons). Si on y ajoute *lire des informations sur Internet*, l'écart entre les garçons et les filles s'amenuise, sans disparaître pour autant ; nous y reviendrons.

Figure 1.2.

DÉVELOPPEMENT DES HABITUDES QUOTIDIENNES DE LECTURE SELON L'ÂGE



Par ailleurs, les taux dits de « non lecture » demeurent très faibles, soit entre 1 % et 2 % jusqu'à l'âge de 6 ans ; par la suite les taux s'élèvent sans doute régulièrement pour atteindre 10 % vers l'âge de 10 ans ; ils demeurent relativement stables pendant les études secondaires. Intérêt et désintérêt pour la lecture proviennent bien de l'enfance et sont sans aucun doute tributaires en grande partie du milieu familial.

LA PLACE DES MÉDIAS

Les enfants sont de grands consommateurs des médias dès leur bas âge. La télévision demeure le premier média avec lequel les enfants, dès leur tout jeune âge, sont régulièrement en contact. Ainsi, à 4 ans et à 5 ans, les trois quarts des enfants regardent la télévision une heure ou plus par jour et environ 10 % la regardent plus de trois heures par jour. Les taux sont encore plus élevés pendant la fin de semaine.

Avant deux ou trois ans, il semble bien que les parents restreignent l'usage de la télévision, ou que l'intérêt des enfants se tourne vers d'autres activités. Mais dès l'âge de 4 ans, pratiquement tous les enfants sont en contact avec ce média quel que soit le jour de la semaine ; son utilisation devient quotidienne.

Quant à l'ordinateur, encore ici son usage débute assez tôt (ils sont plus de la moitié à utiliser un ordinateur presque tous les jours à l'âge de 5 ans) et devient sans doute généralisé à la préadolescence, tenant compte d'une utilisation de plus en plus intensive dans le cadre scolaire. Avec des taux moins élevés, les jeux vidéo sont utilisés de manière qui pourrait être qualifiée de « modérée » (moins de 1 heure par jour) en semaine et de manière plus intensive pendant la fin de semaine, ce qui tendrait à en faire une pratique davantage hebdomadaire que quotidienne si nous la comparons à l'usage qui est fait de la télévision. Nous pouvons présumer que l'utilisation de l'ordinateur relève maintenant d'une pratique quotidienne. Il n'en demeure pas moins qu'au total, en semaine, la majorité des enfants passent entre une et trois heures par jour devant le petit écran en plus de consacrer une heure par jour ou plus à des jeux vidéo ! Pendant les fins de semaine, nous pouvons dire que télévision et jeux vidéo meublent une bonne partie du temps libre des enfants.

Il n'est question ici que de durée moyenne sans référence au contenu ni au milieu familial. Dans le chapitre spécifiquement consacré à la culture numérique chez les jeunes (chapitre 5), nous ferons référence à de nombreuses études qui permettent d'étayer la diversité des usages des médias, leur interaction avec la lecture et d'autres activités, ainsi que le rôle crucial de l'encadrement parental pendant l'enfance. Nous nous interrogerons également sur l'influence réelle des médias sur le développement psychologique, cognitif et social des enfants.

AUX ORIGINES DE LA STRUCTURATION DU TEMPS LIBRE DES ENFANTS : SPORT ET CULTURE

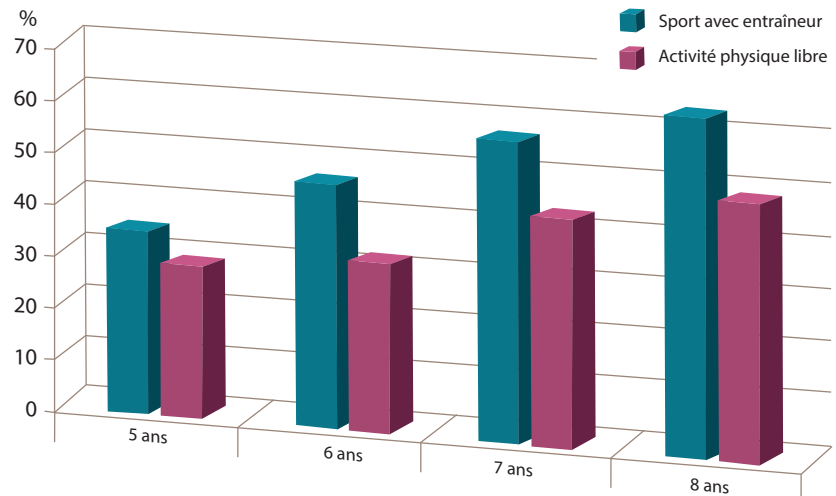
La participation des enfants à des activités encadrées, sous la forme de cours, d'activités régulières, de participation à des mouvements de jeunes en dehors de l'école débute très tôt. À l'entrée de l'école

primaire, environ le quart des enfants sont inscrits à des leçons ou à des cours divers dans le domaine culturel ou artistique et un peu moins de 20 % font partie d'un mouvement de jeunes.

La prédominance de l'encadrement sportif est remarquable mais elle est fortement polarisée. Ainsi les enfants du primaire se partagent approximativement moitié-moitié entre d'une part, le fait d'être inscrits ou non dans un club sportif – donc de pratiquer quotidiennement un sport nécessitant un entraîneur – ou d'autre part, de pratiquer un sport libre tous les jours (figure 1.3). En cumulant ces diverses possibilités, nous pouvons en conclure que la majorité des jeunes du primaire peuvent être considérés comme « actifs » en matière d'activité physique.

Figure 1.3.

ACTIVITÉS PHYSIQUES LIBRES ET STRUCTURÉES CHEZ LES ENFANTS DE 5 À 8 ANS



Les taux restent très stables chez les jeunes du secondaire, environ la moitié d'entre eux faisant toujours partie d'une équipe sportive. Encore ici, les deux tiers peuvent être considérés comme très actifs. Plus de la moitié participent à des activités sportives à l'école, plus du tiers font partie d'une équipe sportive. De plus, le sport est intégré à leurs principales passions. La plupart des enquêtes indiquent d'ailleurs que les jeunes sont plus impliqués dans la pratique sportive

que l'ensemble de la population. Nous savons que jusqu'à l'âge de 15-16 ans, les taux de pratique ne chutent pas vraiment, et que le déclin débute vers 17-18 ans. De même, toutes les enquêtes indiquent que les garçons sont légèrement plus actifs que les filles ; ils se retrouvent plus nombreux dans la catégorie des pratiques fréquentes.

Cependant, bien que les données ne soient pas toujours comparables, tout pointe vers une tendance à la baisse du niveau nécessaire chez les jeunes pour le maintien de leur santé tant physique que mentale.

Ce type d'activités est associé à une utilisation différente de la télévision et des jeux vidéo et s'inscrit dans une logique d'encadrement parental visant la réussite éducative des enfants.

L'INFLUENCE DU MILIEU FAMILIAL DANS LA FORMATION DES INTÉRÊTS CULTURELS ET SPORTIFS

Les attitudes parentales peuvent être déterminantes dans le fait que certains jeunes sont plus sportifs que d'autres, qu'ils sont davantage portés vers la lecture ou d'autres activités culturelles. Si la culture et le sport font partie d'un projet familial d'ensemble, qui recouvre aussi, notons-le, la gestion du temps, l'hygiène corporelle, la volonté d'apprentissage, les attitudes par rapport à l'environnement ; une sorte de discipline de soi, du corps et de l'esprit se met progressivement en place et qui induit des attitudes favorables à la pratique régulière de l'une ou l'autre activité.

Par exemple, le niveau d'activités des jeunes est strictement corrélé avec l'indice de participation des parents et même des grands-parents ! Plus le nombre d'activités conjointes parents-enfants, ou grands-parents-enfants s'accroît, plus le niveau d'activité physique ou culturelle du jeune est élevé. De même, les taux d'activité les plus élevés se retrouvent chez les enfants qui reçoivent le plus de soutien de leurs parents. De plus, les jeunes qui jugent que la condition financière de leur famille est plus favorable se retrouvent également parmi les plus actifs.

D'ailleurs, l'une des variables les plus fondamentales qui différencie les parents dans l'intensité de leur accompagnement, est leur taux d'intérêt culturel ou sportif à la naissance de leur enfant. Dans le cas des habitudes de lecture, par exemple, nous pouvons nettement

conclure qu'à parent lecteur, parent accompagnateur et enfant lecteur. La passion de la lecture est enracinée dans les intérêts culturels à l'enfance de sorte que chez les parents lecteurs, comparativement aux parents non lecteurs, non seulement le taux de lecture de leur enfant demeure toujours plus élevé, mais cette habitude se maintient dans le temps. Le fait d'avoir des parents lecteurs a pour conséquence un accompagnement plus précoce et plus intense à la lecture, ainsi qu'un taux de lecture plus élevé chez l'enfant. À l'entrée à l'école primaire, les différences observées antérieurement deviennent moins prononcées, mais des écarts demeurent. Un effet durable est observé puisque, dépassé le début de la scolarisation, l'enfant dont le parent est lecteur aura tendance à maintenir un taux de lecture plus élevé sans doute jusqu'à la fin de ses études secondaires. Mais il y a plus. Les enfants dont les parents sont lecteurs ont tendance à davantage « lire par plaisir » que ceux dont le parent ne lit pas. C'est donc non seulement l'intensité de la lecture qui est reliée au fait d'avoir des parents lecteurs mais aussi l'intérêt et le plaisir de lire, dont les effets sont certainement plus durables. Nul doute que le parent lecteur influencera également la fréquentation des bibliothèques publiques chez son enfant. La relation est nette et constante. Précisons encore que la césure la plus nette n'est pas dans l'intensité de la lecture chez les parents, mais dans le fait d'avoir ou de voir *un parent qui lit*.

S'il en est ainsi pour le développement des habitudes de lecture, il n'y a pas de raison de penser que cet accompagnement parental exerce également une très grande influence dans les autres sphères de vie du jeune. Dans le cas des intérêts sportifs par exemple, l'enfant dont les parents sont modérément actifs à sa naissance est plus actif à 5 ans comparativement à celui dont les parents sont inactifs à la même période. La même observation est valable lorsque l'enfant est un peu plus âgé. La participation des parents à des clubs sportifs exerce un effet du même ordre quant à l'inscription de leur enfant dans un club sportif. L'activité des parents induit une augmentation des activités d'environ 10 % chez les enfants, mais avec le temps, nous observons un effet de cumul. Ainsi, le fait que des parents fassent eux-mêmes partie d'un club sportif fait en sorte que le pourcentage d'enfants inscrits dans un club sportif va doubler entre 5 et 8 ans, et que la pratique quotidienne d'activités physiques libres sera majoritaire dès l'âge

de 7 ans. Tout comme dans le cas des habitudes de lecture, la césure est entre le fait d'avoir des parents actifs ou non (sportifs, lecteurs ou non) plutôt que dans l'intensité de la pratique.

C'est également ce que nous observons dans le cas des habitudes reliées à la télévision : un temps élevé consacré au petit écran de la part des parents peut doubler le temps que les enfants eux-mêmes y consacreront. Par exemple, si la mère déclare 3 heures ou moins d'écoute hebdomadaire, ce sera environ le cinquième des enfants de 5 ans qui seront quotidiennement devant le petit écran ; mais si ce temps d'écoute de la mère est deux fois plus important, le taux d'écoute quotidienne des enfants concernés approchera 50%. L'effet est le même qu'il s'agisse des habitudes du père ou de la mère, il se transpose également dans le cas des jeux vidéo approximativement dans les mêmes proportions. Vers 8 ans, ces effets s'estompent dans le cas des jeux vidéo ou de l'écoute de la télévision pendant les fins de semaine. Au vu de la généralisation de ces pratiques chez les enfants, l'intensité d'écoute quotidienne de la télévision en semaine demeure influencée par celle des parents.

Nous pouvons donc en conclure que le milieu familial, en termes de soutien, d'accompagnement et de niveau de vie, exerce une influence considérable sur les pratiques de loisirs des jeunes, enfants ou adolescents. L'une des variables les plus fondamentales qui explique cette césure entre activité et inactivité (tant chez les parents que chez les enfants) est le niveau de scolarité des parents. Les parents scolarisés jouissent la plupart du temps d'une trajectoire de participation plus intense, ils disposent de ressources plus importantes tant sur le plan économique qu'en matière d'accès à des informations stratégiques, ils sont également plus sensibles à l'importance de l'accompagnement parental dans les choix d'activités et de l'usage des médias. Le niveau d'investissement des parents favorise l'intensité de celui des enfants. D'autant plus que la famille constitue la principale source mentionnée comme vecteur de transmission de passions. Cette influence ne porte pas nécessairement sur une activité précise, d'ordre sportif ou culturel par exemple ; elle porte essentiellement sur l'investissement plus important dans un champ d'activité, faisant en sorte que le jeune sera plus ouvert à pratiquer diverses activités culturelles, à élargir sa gamme de « sorties », à diversifier ses intérêts médiatiques ou sportifs. Dans la lignée de ce qui a été mentionné antérieurement, le rôle de la famille,

en tant que partenaire et passeur de passion, s'estompe progressivement avec l'avancée en âge, sans jamais disparaître, laissant place à une diversification des sources d'influence.

LA CONSTRUCTION DU GENRE

L'ENCADREMENT DES ENFANTS DANS LA CONSTRUCTION DU GENRE

Il est bien étayé que les garçons sont plus actifs sur le plan sportif que les filles et que celles-ci sont davantage en retrait des sports d'équipe mais qu'elles sont plus portées vers la lecture et les activités culturelles. Sur le plan culturel, la lecture, l'écriture, la fréquentation des lieux de la culture, de nombreuses activités (telle la danse ou la gymnastique) sont déjà fortement sexuées dès la prime enfance. Sports et jeux vidéo chez les garçons, culture et sorties chez les filles, même les objets traduisent cette partition selon le genre (jeux, jouets, etc.). Le rapport au corps est également fortement différencié, dans l'apparence recherchée et l'importance ou non accordée à la tenue vestimentaire ; les jeunes filles souhaitent perdre du poids, les garçons préfèrent la musculature. Dans le cas des usages d'Internet, par exemple, technologie « neutre » *a priori*, nous constatons pourtant une différenciation hâtive des choix de contenus selon l'un ou l'autre sexe, des modalités d'approches fort différentes, une utilisation différenciée aux fins de sociabilité ou de quête identitaire.

Les enquêtes de participation culturelle montrent de plus que la plupart des activités culturelles se sont « féminisées » au fil du temps, tout particulièrement la lecture, alors que certains choix musicaux et de jeux vidéo relèvent toujours d'un univers essentiellement masculin. Par ailleurs, les filles investissent davantage le champ sportif qu'auparavant alors que le retrait masculin du secteur culturel se poursuit.

Nous pouvons y chercher une certaine explication dans des modalités de socialisation différente et selon une trajectoire très particulière. Selon les données de l'enquête ÉLDEQ, il appert que la prime enfance, jusqu'à 3-4 ans, ne donne pas lieu à une différenciation de genre marquée de la part des parents. Ainsi, à l'âge de 4 ans, qu'il s'agisse de sport ou de passe-temps, de jeux, de sorties ou de conversation, nous ne décelons pas de relation statistique significative selon que l'activité parent/enfant implique un garçon ou une fille. Cette même

indifférenciation s'observe dans les enquêtes menées lorsque l'enfant a 6 ans, 7 ans et même 8 ans. Jusqu'à la préadolescence, ce n'est donc pas par la nature de l'activité commune entre parents et enfants que s'opère la différenciation du genre... à deux exceptions près. En effet, les filles font l'objet d'une attention beaucoup plus soutenue lorsqu'il s'agit des résultats scolaires et les garçons, en ce qui concerne l'encadrement des parents pour des activités épisodiques et non récurrentes (des « activités spéciales » selon le libellé des enquêtes).

La partition filles / garçons débute en fait dans les choix initiaux d'activités plutôt que dans les activités familiales elles-mêmes. Elle épouse classiquement la trajectoire culturelle pour les filles et la trajectoire sportive pour les garçons. C'est en effet pour ces deux catégories d'activités que les résultats sont presque toujours fortement significatifs dès que les observations et les mesures sont disponibles dans les enquêtes. L'apprentissage initial est fortement sexué, il porte sur les modalités de transmission de même que sur les choix d'activités. Par exemple, c'est majoritairement la mère qui fait la lecture à l'enfant, qui lui apprend à lire et à écrire et qui l'incite à la lecture ; le temps consacré aux activités éducatives et culturelles est également majoritairement investi par la mère. Or, presque toutes les activités impliquant un accompagnement maternel s'avèrent plus intenses auprès des filles que des garçons. C'est surtout le père qui, cette fois, veillera à transmettre une passion sportive. Il s'ensuit que le taux de lecture des filles est plus élevé que celui des garçons, que l'initiation est plus hâtive chez elles, qu'elles sont plus nombreuses à « lire par plaisir » et à parler de leurs lectures avec leurs parents. Dès l'âge de 4 ans, elles sont plus nombreuses à vouloir apprendre à lire et à demander une lecture de la part de leurs parents. Elles commencent plus tôt leur apprentissage de l'écriture ; à 6 ans, elles consacrent déjà plus de temps à la lecture ; elles sont plus nombreuses que les garçons et cessent plus tardivement de parler de leurs lectures avec leurs parents. Il s'ensuit également que les taux de participation à des sports d'équipe et à des activités physiques libres sont toujours plus élevés chez les garçons, et que leur « carrière sportive » débute plus tôt que celle des filles. Autrement dit, dès que les enfants s'insèrent dans des activités structurées, se met en place ce processus de différenciation entre filles et garçons, que le parent accompagne selon qu'il est père ou mère. L'enquête ÉLDEQ permet de déceler un tel processus dès l'âge de 4 ans, mais il est permis de

penser qu'il a pu débiter un peu plus tôt. Au jeu libre indifférencié succède l'encadrement sexué presque tous azimuts. Les choix d'activité de loisirs constituent la voie royale de la partition filles / garçons dès la petite enfance.

À cette socialisation différenciée à laquelle participe fortement le milieu familial, et qui inscrit très tôt garçons et filles dans des univers distincts, s'ajoute une socialisation générationnelle par l'effet des groupes de pairs et des regroupements des classes d'âge de la maternelle aux études secondaires. Il faut y ajouter le rôle de l'école dans le maintien et le renforcement des intérêts culturels et sociaux. Au chapitre trois sur les trajectoires, nous tenterons de décrire ces effets changeants pendant l'adolescence.

LA PLACE DES MÉDIAS DANS LA CONSTRUCTION DU GENRE

Il faut aussi y ajouter l'influence indéniable des médias dans le renforcement des stéréotypes. Ici, l'effet du genre est plus complexe en ce qui concerne l'utilisation des médias. Il faut distinguer entre le temps d'utilisation et les choix de contenu ; il faut également distinguer selon le type de média.

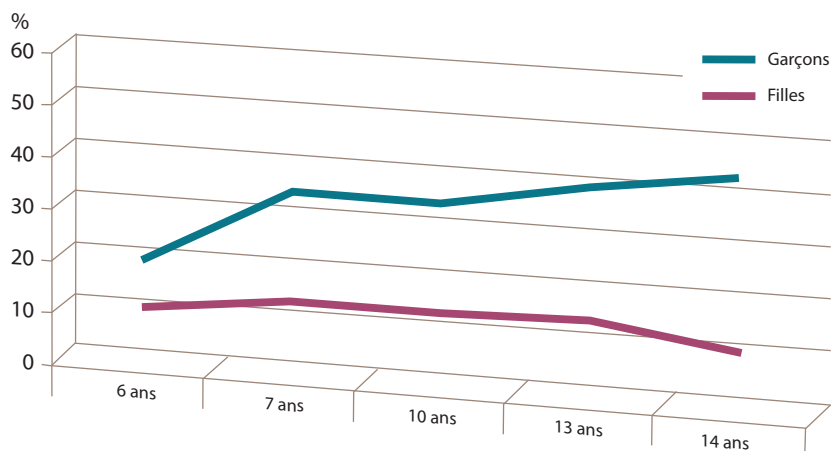
Pour ce qui est du temps d'utilisation, l'ordinateur et la télévision n'opèrent pas nécessairement une partition selon le genre. Par exemple, si les garçons commencent plus tôt que les filles leur fréquentation quotidienne de l'ordinateur, les différences s'estompent dès l'âge de 10 ans. Quant à la présence devant le petit écran, nous pouvons dire que si les garçons sont également très tôt de plus grands consommateurs pendant les fins de semaine (vers 4 ans), ce qui devient également le cas pour l'écoute sur semaine vers l'âge de 6 ans. Par la suite, les différences de genre tendent à s'estomper puisque tous et toutes deviennent de grands consommateurs : près de la moitié regardent la télévision entre 1 et 3 heures par jour sur semaine et les deux tiers en font autant pendant les fins de semaine.

Dans le cas des jeux vidéo, à tous les âges de l'enfance et de l'adolescence, les garçons sont toujours de plus grands utilisateurs (figure 1.4) ; cela se traduit par le fait qu'ils sont deux fois plus nombreux que les filles à s'adonner aux jeux vidéo plus d'une heure par semaine (en moyenne tous les jours) dès l'âge de 6 ans, et 3 fois plus à 7 ans. Entre 8 et 10 ans, l'enquête ÉLDEQ permet de mesurer le temps

d'utilisation sur semaine et en fin de semaine, et cette fois, nous y apprenons que les ordres de grandeur selon le genre sont semblables quelle que soit la période. En d'autres termes, les garçons commencent non seulement à utiliser plus tôt et de manière plus intensive les jeux vidéo, mais progressivement les écarts se creusent entre filles et garçons.

Figure 1.4.

LA CONSTRUCTION DU GENRE : L'EXEMPLE DE L'UTILISATION DES JEUX VIDÉO



Source : Données tirées de l'enquête ÉLDEQ à 6 ans (en 2004) et à 7 ans (en 2005), et de l'enquête 2008 sur l'attitude des jeunes à l'égard de l'environnement pour les autres âges. Les données ne sont pas comparables, mais elles permettent d'illustrer le mouvement général.

LE RÔLE DES HABITUDES DE LECTURE ET D'ÉCRITURE DANS LA CONSTRUCTION DU GENRE

Ce sont les filles cette fois qui se différencient des garçons dans le cas des habitudes de lecture et d'écriture (et aussi dans le cas des habitudes d'écoute de la musique). Le mouvement est pratiquement le même : elles commencent plus tôt leur passion livresque ou littéraire (ou musicale), l'intensifient davantage à mesure qu'elles vieillissent et sont environ deux fois plus nombreuses que les garçons à faire partie des grands lecteurs et de ceux qui écrivent (lire ou écrire tous les jours). Elles sont deux fois plus nombreuses que les garçons à « lire par plaisir ».

Cette partition filles-garçons dans les taux de lecture s'observe également dans le cumul des habitudes de fréquentation du livre imprimé. Le fait pour des enfants d'être en contact presque quotidien avec le livre à 4 ans conduit la moitié de ceux-ci à demeurer des lecteurs quotidiens de livres aux âges subséquents. Il en est de même pour les habitués quotidiens du livre à 5 ans qui se retrouveront majoritairement dans la catégorie des forts lecteurs à 6 ans et à 10 ans. Or, ce phénomène est plus prononcé chez les filles de sorte que, généralement, l'écart entre forts lecteurs et fortes lectrices se maintient toujours en haut de 10 % à 12 % ; autrement dit, commencer à lire plus tôt et de manière plus intensive a un effet plus marqué chez les filles. Nos études sur les jeunes indiquent que cet écart de 10-12 points demeure relativement constant tout au long des études secondaires.

Naturellement y sont s'associées des différences importantes quant aux choix du contenu, que l'usage de l'un ou l'autre média, soit d'intensité égale ou différente. Cela est manifeste dans les choix musicaux, les émissions de télévision préférées, les livres et magazines favoris, les sites Web de prédilection.

CONCLUSION

De leur naissance jusqu'à environ 4 ans, les enfants font l'objet d'une attention soutenue de la part de leurs parents, les interactions sont régulières et constantes. C'est l'accompagnement à la lecture et à l'écriture qui prédomine jusqu'au milieu des études primaires, la bibliothèque personnelle ou familiale s'est constituée progressivement. L'activité physique n'est pas en reste cependant mais elle devient majoritaire chez les enfants un peu plus tardivement. Les médias sont omniprésents : d'abord une écoute de la télévision en bas âge, puis l'ordinateur, puis les jeux vidéo et enfin la panoplie de matériel pour l'écoute de la musique. À cela s'ajoute un encadrement progressif dans des activités structurées : cours de toutes sortes, mouvements de jeunes pour environ le quart ou le cinquième d'entre eux, clubs sportifs pour la moitié des enfants du primaire.

Pendant la petite enfance et l'enfance, le milieu familial constitue le principal acteur pour la transmission de passions culturelles et sportives de même que pour l'intégration à l'univers des médias. L'intensité des loisirs des parents est corrélée à celle de leurs enfants. Cette influence porte moins sur le choix d'une activité particulière que sur l'intérêt qui est porté progressivement par l'enfant pour un champ d'activité (culturel, sportif, etc.). D'autant plus que les taux de participation (taux de lecture, taux de pratique sportive) demeurent remarquablement stables jusqu'à la fin des études secondaires.

Chemin faisant, les différences de genre se creuseront. Celles-ci se construisent autour des choix spécifiques d'activités et de l'intensité de la participation : lecture, choix musicaux, activités culturelles pour les filles, sports et jeux vidéo chez les garçons. Les parents en sont les premiers agents, relayés rapidement par l'école, les médias et les groupes de pairs.

CHAPITRE

2

LES UNIVERS D'ACTIVITÉS



Les jeunes évoluent au sein d'une

pluralité d'univers d'activités. Si chacun de ces univers a sa spécificité, ils demeurent fortement interreliés, se conjuguant les uns avec les autres pour définir une configuration passagère qui se modifie au fil des trajectoires et des réseaux de sociabilité. Nous pouvons sommairement distinguer les univers suivants :

- l'univers de la pratique sportive et du plein air, nettement enraciné dans la période de l'enfance, relativement important jusqu'à la fin du secondaire, mais en déclin par la suite, non pas sur le plan des passions mais sur celui de leur diversité et de leur intensité ;
- l'univers du numérique, incluant les médias traditionnels et les nouvelles technologies. Dans cet univers, les frontières entre activités ludiques, culturelles ou éducatives tendent parfois à s'estomper ;
- l'univers des pratiques culturelles, incluant les pratiques en amateur, les habitudes de lecture et les activités parascolaires. Encore ici, la frontière entre les activités est rarement bien tracée et le numérique leur sert de relais puissant ;
- l'univers des « sorties », autour de la fréquentation des lieux de la culture, fortement insérées dans l'accompagnement parental à la période de l'enfance, et dans la montée des pratiques de sociabilité à l'adolescence.

ENCADRÉ 2.1.**LES SOURCES DES DONNÉES**

Les données sur lesquelles s'appuie ce chapitre sont principalement les suivantes. Lorsqu'il est question des enfants, les résultats sont tirés de l'enquête ÉLDEQ abondamment utilisée au chapitre précédent. Pour les résultats portant sur les jeunes âgés de 10 ans et plus, nous avons fait appel à deux principales sources de données. Lorsque la source est indiquée *Enquête 2005*, il s'agit de l'enquête réalisée en 2005 auprès de 1847 répondants âgés entre 11 et 15 ans et dont la synthèse a été publiée (Pronovost, 2007). Lorsque la source porte la mention *FMB 2008*, il s'agit de l'enquête réalisée en 2008, en collaboration avec la Fondation Monique-Fitz-Back pour l'éducation au développement durable, auprès de 1890 jeunes âgés de 10 à 17 ans, disponible sur le site Web de la Fondation (Pronovost, Payeur et Robitaille, 2009). Nous avons aussi fait appel, de manière plus ponctuelle, à l'enquête réalisée en 2010 en collaboration avec la même fondation, auprès de 1297 jeunes du même âge (Pronovost, Robitaille et Payeur, 2010), en indiquant la source *FMB 2010*.

LES ACTIVITÉS PHYSIQUES ET DE PLEIN AIR CHEZ LES JEUNES

Quoiqu'on en dise, la pratique d'activités physiques demeure très importante à l'enfance et à l'adolescence. La « carrière sportive » d'un jeune débute très tôt et se poursuit jusqu'à la fin de l'adolescence. Ainsi, avant l'entrée en maternelle, la moitié des parents déclarent pratiquer régulièrement une activité sportive avec leur enfant. Vers 7-8 ans, près de la moitié des enfants pratiquent tous les jours une activité physique, ce taux augmente par la suite. Par exemple, dans mon enquête de 2005, à la question « À l'extérieur de l'école, pour ton plaisir, est-ce que tu pratiques des activités physiques ? », 92 % des jeunes âgés de 10 à 15 ans ont répondu « quelquefois » ou « souvent », c'était le même ordre de grandeur dans l'enquête réalisée en 2008 sur les jeunes et l'environnement. Dans les deux mêmes enquêtes, c'est 2 % des répondants qui affirment ne jamais pratiquer d'activité physique, alors que les deux tiers ont affirmé en pratiquer « souvent ». Les croisements par âge indiquent une remarquable stabilité puisque nous observons très peu de fluctuations des taux entre 11 et 15 ans. Cette donnée est en accord avec d'autres enquêtes du genre : il est établi que jusqu'à l'âge de 15-16 ans, les taux de pratique ne chutent pas vraiment, et que le déclin débute vers 17-18 ans. De même, toutes les enquêtes indiquent que les garçons sont légèrement plus actifs que les filles ; ils se retrouvent plus nombreux dans la catégorie des pratiques

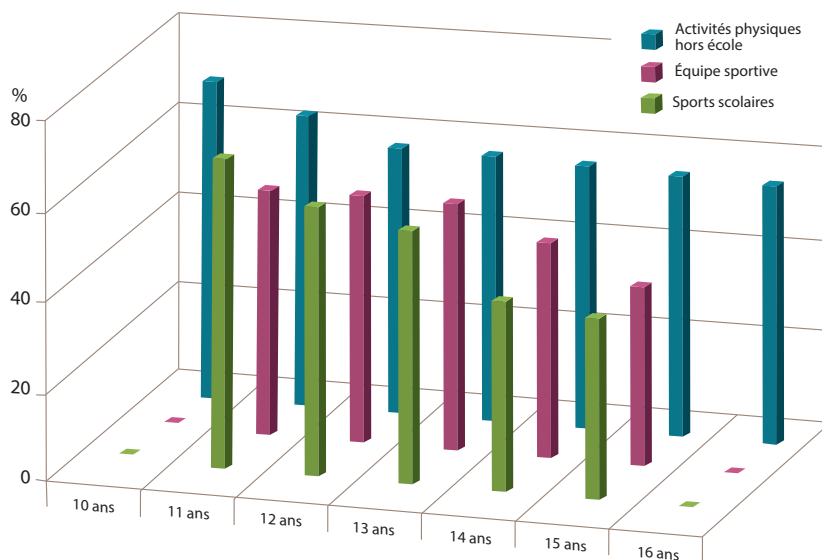
fréquentes. Quant à la fréquentation d'un club sportif, il est de l'ordre d'environ la moitié des enfants dès l'âge de 7-8 ans, taux qui demeure remarquablement stable jusqu'à la fin des études secondaires.

Nous pouvons en conclure que les jeunes du primaire et du secondaire se déclarent relativement actifs en matière d'activités physiques et que l'habitude de la pratique sportive prend racine dans l'enfance. Les deux tiers peuvent être considérés comme très actifs, puisqu'ils ne se contentent pas de pratiquer une seule activité physique mais plusieurs et font aussi partie d'un club sportif ou participent à des activités parascolaires (figure 2.1). Plus de la moitié participent à des activités sportives à l'école, encore ici cette habitude prend rapidement racine et tend à demeurer stable pendant la durée des études. Les « inactifs absolus » (ceux qui ne pratiquent vraiment aucune activité) représentent une très faible fraction de la population des jeunes, sans doute moins de 5 %. De plus, le sport fait partie des principales passions des jeunes. La plupart des enquêtes indiquent d'ailleurs que les jeunes sont plus impliqués dans la pratique sportive que l'ensemble de la population.

De manière générale, les jeunes fréquentent abondamment les espaces verts, parcs et lieux de plein air. À ce chapitre, une minorité, sans doute moins de 10 %, peut être considérée comme défavorisée en termes d'accès à des lieux de plein air ou à des espaces naturels. Quels lieux fréquentent-ils donc ? Comme la majorité des jeunes vivent dans un milieu urbain, il va de soi que ce sont des *lieux urbains de plein air* qui sont les plus facilement fréquentés et que les lieux régionaux ou de pleine nature, nécessitant déplacements et ressources, seront fréquentés plus occasionnellement. Dans ces lieux disponibles près de l'habitat, nous pouvons parler d'*activités de proximité* faisant l'objet de pratiques ludiques ou sportives et constituant des occasions importantes de sociabilité juvénile. Les jeunes identifient les lieux de plein air à ce qu'ils peuvent y faire, à leurs pratiques de sociabilité, bien avant d'évoquer des seuls motifs de santé ou de bonne forme physique ; ils les fréquentent pour le plaisir. Dans les lieux régionaux ou provinciaux, impliquant une plus grande planification et un certain déplacement, la dimension familiale de l'activité prend nettement plus d'importance et sans doute des motivations reliées à la fréquentation et au respect de la nature et de l'environnement.

Figure 2.1.

TAUX DE PARTICIPATION À DIVERSES ACTIVITÉS PHYSIQUES



Sources : Enquête 2005 et FMB 2008.

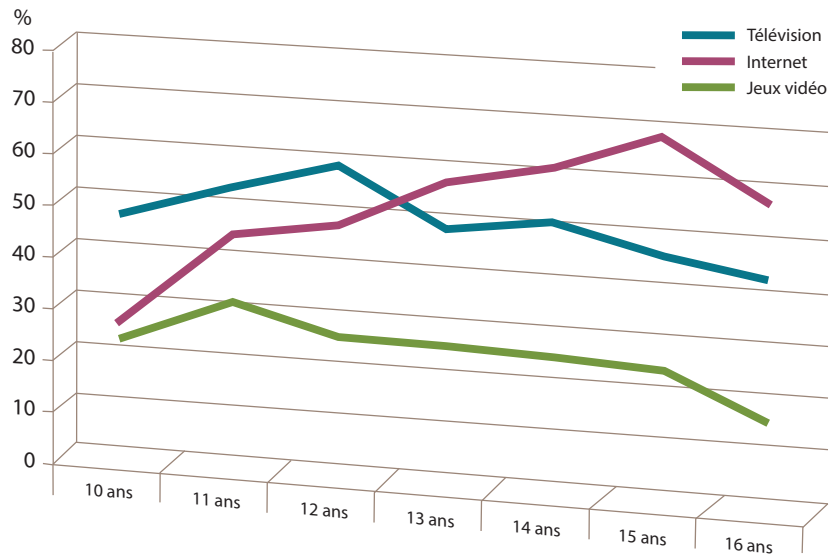
L'UNIVERS DU NUMÉRIQUE

L'univers des médias est certainement le plus prégnant chez les jeunes. On a vu au premier chapitre que cette « carrière numérique », à l'instar de la carrière sportive, débute très tôt dans l'enfance. La panoplie d'objets technologiques est réelle : un baladeur nouvelle génération dès l'enfance (du genre iPod) suivi rapidement d'un premier téléphone mobile, un ordinateur personnel très tôt à l'adolescence, sans doute de plus en plus tôt. Pour ce qui est de la télévision, si elle est omniprésente très tôt dans l'emploi du temps des enfants, nous oublions souvent qu'à l'adolescence, les jeunes ont tendance à délaisser ce médium, ils en sont en fait les moins grands consommateurs ; lorsque les autres médias prennent plus d'importance, le petit écran est le plus délaissé. L'intérêt pour les jeux vidéo connaît également un déclin de même nature que dans le cas de la télévision. La figure 2.2 présente le pourcentage des jeunes qui utilisent ces médias une heure ou plus

par jour. Les sondages indiquent bien que les jeunes sont les plus grands consommateurs de musique, celle-ci est omniprésente dans leur vie, le caractère massif de l'écoute musicale étant plus prononcé chez les moins de 20 ans. Ils écoutent surtout les dernières nouveautés, les airs à la mode. En vieillissant, leurs choix se diversifient.

Figure 2.2.

ÉVOLUTION DE L'UTILISATION DE CERTAINS MÉDIAS SELON L'ÂGE



Source: FMB 2008.

Dans l'ensemble, nous pouvons affirmer que cet univers des médias domine véritablement la culture des jeunes. Ce qui a été moins souligné, c'est la forte relation des usages Internet avec l'ensemble des autres univers du jeune ; l'importance de tels usages comme révélateurs du tissu familial et social, la partition significative entre certains usages, les rapports au temps et à l'école. Par exemple, une surconsommation de jeu vidéo renvoie parfois à des pratiques déviantes, pouvant être symptomatiques de difficultés personnelles, familiales ou scolaires, qui servent de refuge dans un temps libre moins dense et qui se révèlent significatives d'une différenciation d'usages. Nous y reviendrons au chapitre 5.

L'UNIVERS DES PRATIQUES CULTURELLES

L'ESSOR DES PRATIQUES CULTURELLES EN AMATEUR

L'école a certainement joué un grand rôle dans le développement des activités culturelles des jeunes, puisque musique, arts plastiques, chant et danse font maintenant partie de la formation de base au primaire et au secondaire. De même, l'essor des pratiques culturelles en tant qu'amateur est nettement un phénomène des dernières générations. Il caractérise très fortement l'univers actuel des pratiques culturelles. Pour donner une idée des ordres de grandeur de l'intensité de la participation culturelle « active » chez les jeunes, disons qu'environ la moitié des moins de 15 ans participe à des activités culturelles parascolaires, voire le quart à deux activités ou plus. Hors du cadre scolaire, ce sont les deux tiers des moins de 15 ans qui déclarent une activité en tant qu'amateur. Au total, ce sont les trois quarts des jeunes qui s'adonnent à une activité quelconque, à l'école ou hors du cadre scolaire. Ces taux sont établis sur la base d'un échantillon restreint d'activités différentes (dessin, danse, musique, théâtre, sculpture pour les activités en dehors de l'école, auxquels se sont ajoutés la radio étudiante, le journal étudiant et les loisirs scientifiques pour la pratique parascolaire). En y ajoutant d'autres activités telles que l'écriture et la photo, les taux seraient encore plus élevés puisqu'ils atteignaient 89 % en 2009 chez les 15-24 ans¹.

LES HABITUDES DE LECTURE²

Nous reviendrons sur les habitudes de lecture dans le chapitre sur le numérique, surtout pour discuter de ce que peut signifier *lire* dans un univers multimédia. Mais ici il faut poursuivre notre analyse des habitudes de lecture, ancrées dans l'enfance et dans l'accompagnement parental, comme nous l'avons vu au chapitre premier.

Étant donné la forte valorisation du livre dans notre société, les taux sont élevés dès le bas âge ; 7 à 8 fois plus de jeunes de 9 ans lisent des livres par rapport aux lecteurs de journaux. À cet âge, la lecture de livres est majoritaire, la lecture des autres moyens de communi-

1. Taux tiré de la synthèse qui a été faite par Alexandra Roy (2012). « La pratique d'activités artistiques et culturelles en amateur », *Survot*, n° 19, mars, Québec, ministère de la Culture et des Communications, 23 p., <<http://www.mcc.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/publications/Survot19-mars2012.pdf>>, consulté le 19 décembre 2012.
2. Les paragraphes qui suivent constituent un résumé de quelques passages du chapitre 6 de Pronovost (2007).

cation fortement minoritaire. Cependant, à mesure que les jeunes diversifient leurs choix de supports, les autres supports prennent plus d'importance. Ainsi, la lecture de magazines supplante le livre chez les garçons vers l'âge de 14 ans, chez les filles, deux ans plus tôt. Le journal supplantera même le livre chez les garçons dès l'âge de 15 ans.

La lecture de livres diminue à mesure que l'on quitte le monde de l'enfance, le déclin étant plus prononcé chez les garçons. Les données indiquent que c'est bien vers l'âge de 13 ans que la chute s'accroît de manière irréversible jusqu'à la quarantaine : à cette période de la vie, le livre rejoint une minorité de personnes. C'est pourtant l'inverse qui est observé en ce qui concerne les journaux et les revues : dans le cas des journaux, le pourcentage de lecteurs quadruple en quelques années pour rejoindre cette fois une majorité de jeunes. Dans le cas des revues, celles-ci rejoignent la majorité des garçons dès l'âge d'environ 11 ans, c'est un peu plus tôt chez les filles. Sur cette base, nous pouvons conclure que c'est vers la fin des études secondaires que s'inversent les habitudes de lecture sur une base durable, journaux et revues obtenant la préférence au détriment du livre.

Les résultats confirment également la forte prédominance des filles dans les habitudes de lecture, à l'exception, faut-il le rappeler, de la légère suprématie des garçons pour la lecture de journaux à tous les âges, même si les écarts tendent à s'amenuiser au fil des ans. Naturellement, les choix de contenus sont fortement sexués dès le plus jeune âge, tant pour les livres que pour les magazines.

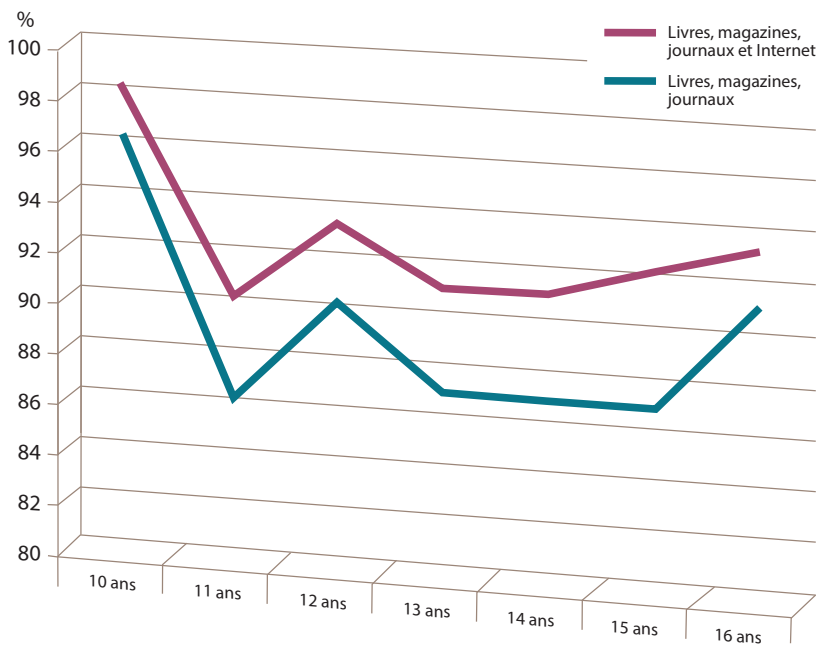
Cependant, quel que soit le média, le taux global de lecture (*livres, magazines et journaux*) demeure relativement stable. Dans l'ensemble, il se tient au-dessus de 90 % chez les filles, régulièrement au-dessus de 80 % chez les garçons. En ajoutant la *lecture sur Internet*, le taux global de lecture atteint 95 % chez les filles et 90 % chez les garçons, ce qui ajoute environ 1-2 % de lectrices chez les filles, 6-7 % de lecteurs chez les garçons, diminuant de 3 à 4 points en moyenne les différences dans le taux global de lecture chez les uns et chez les autres. Ces résultats sont très stables dans le temps puisqu'ils ont été observés dans les deux enquêtes (celles de 2005 et de 2008 déjà citées). La figure 2.3 présente les deux taux, sexes confondus.

Comment expliquer ces mouvements dans les choix des médias ? La plupart des ouvrages recensés font référence au caractère quelque peu « obligé » de la lecture du livre, par rapport au magazine surtout,

qui est davantage le fait d'un choix personnel. Tout se passe comme si la lecture de livres était associée à l'obligation scolaire alors que la lecture de magazine était davantage liée à la liberté et au plaisir de lire, d'autant plus que le contenu est généralement plus visuel et attrayant, ce qui rythme davantage le développement des goûts et intérêts (en matière musicale, par exemple, ou encore sur le plan des intérêts « masculins » et « féminins » qui se dessinent avec l'avancée en âge). Quant à la lecture de journaux, elle suppose un minimum d'intérêt pour les questions de société, et donc une relative décentration du jeune par rapport à lui-même, ce qui implique une temporalité certaine. La trajectoire de la lecture, sorte de « carrière de lecteur », reflète ainsi le rejet progressif des lectures enfantines et trop associées à l'obligation scolaire, une autonomisation croissante des choix, une diversification des intérêts culturels et l'affirmation poussée des différences de genre.

Figure 2.3.

TAUX GLOBAUX DE LECTURE SELON L'ÂGE, SEXES CONFONDUS



Source: FMB 2008.

En d'autres termes, les préadolescents et les adolescents ont des taux de lecture relativement stables. Les uns ne lisent pas moins que les autres, toutes sources de lecture confondues. Un pourcentage de 90 % de jeunes filles et de 80 % de jeunes garçons lisent assez régulièrement un livre, un journal ou un magazine. La lecture sur Internet permet d'ajouter de nouveaux lecteurs, particulièrement chez les garçons. Ce qui change, ce sont les supports de lecture. Trop identifié à l'obligation scolaire, le livre voit son importance diminuer régulièrement, à mesure que le jeune diversifie ses intérêts, que viennent combler les journaux et surtout les magazines.

Ces données rapidement présentées permettent de nuancer la notion de *lecture* chez les jeunes. Nous oublions généralement la diversité des médias pour nous concentrer très souvent uniquement sur le livre. De plus, la très vaste majorité des jeunes lit *quelque chose*, que ce soit un livre, sur un écran d'ordinateur, une revue, un journal. Il est évident que le mode de lecture varie selon le média. Il est également évident que le choix d'un média en particulier obéit à des logiques différentes : dans le cas du livre, l'obligation scolaire et la lecture savante prédominent pour certains, le plaisir de lire pour d'autres ; dans le cas du journal, il s'agit sans doute d'un élément de la diversification dans les intérêts des jeunes et de leur désir de s'informer ; dans le cas du magazine, les intérêts culturels des jeunes prédominent.

Au cours de l'adolescence, on observe un noyau dur, relativement constant, de 10 % de filles, deux fois plus de garçons, qui ne lisent pas. C'est comme si l'habitude de la lecture, le goût et le plaisir de lire étaient déjà inscrits dans l'univers culturel des jeunes, en bas âge, *dès le début de l'école primaire* ! Nous avons vu que l'accompagnement parental jouait aussi un grand rôle. Parmi les deux tiers des jeunes qui affirment prévoir lire régulièrement des livres à l'âge adulte, nous retrouvons majoritairement les forts lecteurs.

L'UNIVERS DES « SORTIES »

C'est indéniablement le cinéma qui remporte la palme de la popularité chez les jeunes, puisque la majorité d'entre eux y va assez régulièrement (figure 2.4). L'assistance à un match sportif rejoint près de la moitié d'entre eux. Un tiers des jeunes fréquentent des bibliothèques

municipales, le quart se trouvent parfois dans une librairie. Les spectacles de musique rejoignent également le quart d'entre eux. Il faut également retenir que très peu de jeunes ne font pas de « sorties ». La polyvalence est la norme puisqu'une minorité seulement ne mentionne qu'une seule sortie (dans le cas d'un échantillon, par exemple, d'une dizaine d'activités). Comme dans le cas des pratiques en amateur, la pluriactivité tend à décroître avec l'âge, sans doute sous l'effet conjugué de l'abandon de pratiques « jeunes » ou liées à l'obligation scolaire et d'une plus grande autonomisation des choix culturels. Si la fréquentation s'avère relativement constante entre 11 et 15 ans, les données indiquent que c'est vers 13-14 ans que les choix se dessinent plus fortement, puisque c'est à ces âges que la diversité des activités pratiquées tend à décliner de manière significative. À l'adolescence, seuls le cinéma et les spectacles de musique voient leur taux de fréquentation s'accroître ; le déclin des bibliothèques, librairies et musées, tout particulièrement, est très prononcé. Nous savons que c'est plutôt au mitan de la vie que ces lieux retrouveront la faveur de la population, lorsque le couple aura été formé, que les enfants auront grandi et que la carrière sera établie.

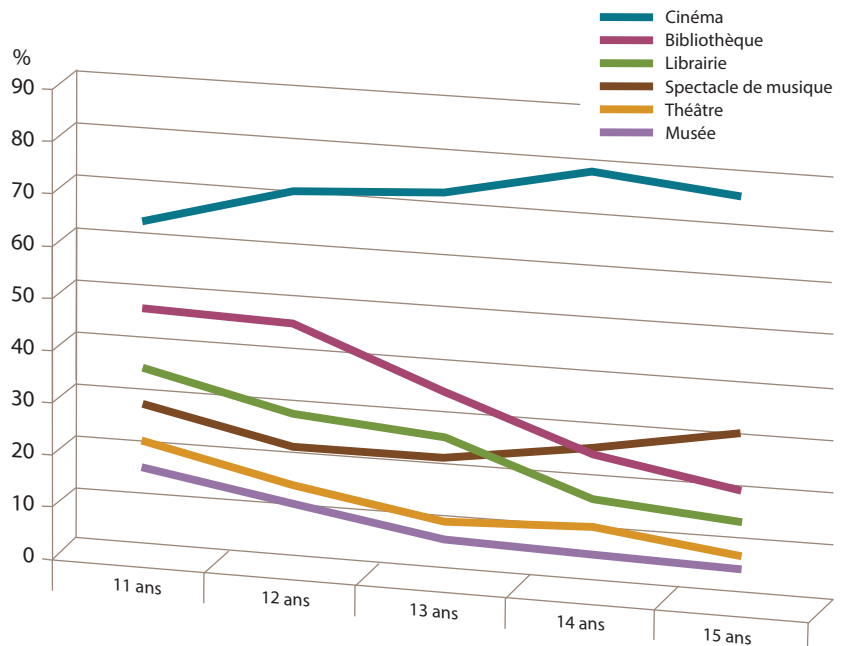
Nous pouvons distinguer plusieurs modèles de développement de la fréquentation des équipements culturels ou de leur abandon. Certains lieux peuvent être associés à l'obligation scolaire et font généralement l'objet d'un retrait progressif à mesure que les jeunes vieillissent. Tel est le cas des bibliothèques, des musées et du théâtre : leur fréquentation tend vers des pratiques fortement minoritaires à l'âge de 15 ans. À l'inverse, d'autres endroits trouvent de plus en plus la faveur des jeunes à mesure qu'ils vieillissent (plus particulièrement le cinéma).

Une majorité de jeunes pratique des activités culturelles avec leurs parents. Leur nombre diminue régulièrement à mesure que les jeunes vieillissent, mais non les activités sportives, lesquelles ne déclinent véritablement qu'à partir de 15 ans.

Les jeunes les plus actifs en matière culturelle se disent également davantage encouragés par leurs parents, tout comme nous l'avons vu dans le domaine sportif.

Figure 2.4.

FRÉQUENTATION SELON L'ÂGE



Source: Enquête 2005.

DES UNIVERS ENTRELAÇÉS ET À TEMPORALITÉ VARIABLE

Ces univers décrits à grands traits sont étroitement entrelacés et prennent généralement racine dans l'enfance. Ils renvoient à des champs d'intérêts culturels et sociaux. Ils sont marqués par une trajectoire historique significative, sorte de définition culturelle des âges de la vie³. Nous pouvons l'illustrer par quelques exemples.

Ainsi, certains seront peut-être étonnés du fait que la pratique d'une activité physique est nettement associée à la lecture. Ceux qui déclarent pratiquer des activités physiques à l'extérieur de l'école sont généralement deux fois plus nombreux à lire des livres, des revues ou des journaux. Le taux de lecture y est aussi plus élevé. Les taux d'activité

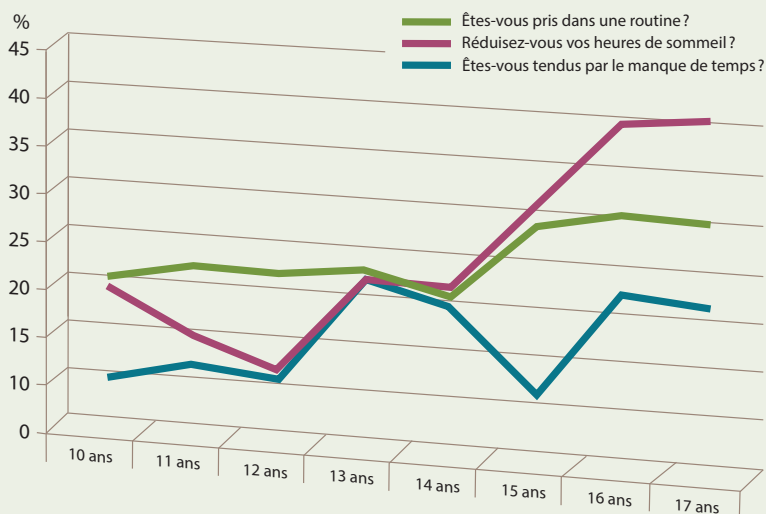
3. Nous empruntons ce terme à Sylvie Octobre (2010a, p. 57).

physique sont corrélés aux taux de lecture ; par exemple, les inactifs se retrouvent parmi ceux qui ont le plus faible taux de lecture (livres, journaux ou magazines), ils sont deux fois plus nombreux que la moyenne. Les « super actifs » (activités individuelles et sports d'équipe), pour leur part, se retrouvent majoritairement dans la catégorie des forts lecteurs (figure 2.5). *L'activité physique et la lecture constituent les deux activités-pivot du temps libre des jeunes, dessinant les contours fondamentaux de leurs centres d'intérêts.*

ENCADRÉ 2.2.

LE STRESS TEMPOREL

La plupart des travaux sur les rapports au temps indiquent que les plus actifs en matière culturelle sont aussi les plus tendus par manque de temps, car plus ils sont « actifs » en matière de participation culturelle, plus ils se disent intéressés, et plus ils invoquent le « manque de temps ». Dans l'ensemble, il y a une relation presque symétrique entre la contrainte du temps perçue et la participation culturelle. La même relation s'observe pour les autres champs d'activités de loisirs, et *a fortiori* pour les activités sportives et de plein air. Or, ceux qui disposent de plus de temps sont précisément ceux-là mêmes qui participent le moins aux activités de loisirs : leur constellation d'activités est moins dense, ils ne peuvent donc pas invoquer le manque de temps, mais plutôt leur « manque d'intérêt », traduisant de ce fait leur relative absence de l'univers de la participation culturelle. Le fait d'avoir le sentiment de manquer de temps provient d'une plus grande densité de participation culturelle, elle-même fortement reliée à la stratification sociale.



Réponse : « Souvent ».

Source : FMB 2010.

Or, il appert que les jeunes s'affichent tout aussi stressés que leurs aînés. Plus de la moitié d'entre eux peuvent être considérés comme stressés ou très stressés. En fait les pourcentages de réponses rejoignent généralement ceux observés dans la population adulte. Les jeunes intériorisent donc très tôt les rapports au temps. À mesure qu'ils vieillissent, le sentiment de manque de temps s'accroît, de même que le sentiment de routine quotidienne et le fait de réduire ses heures de sommeil. Le rapport est du simple au double et même au triple entre 10 ans et 15 ans pour tous les indicateurs de stress temporel. L'indice de stress temporel ne cesse de croître avec l'âge. Une conclusion générale s'en dégage : à mesure qu'ils avancent en âge, les jeunes s'insèrent progressivement et inéluctablement dans l'ordre temporel adulte.

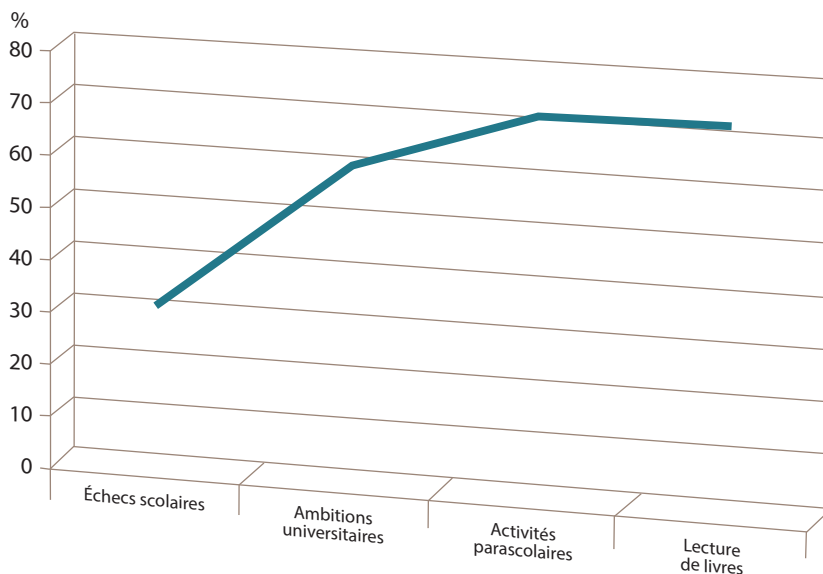
Ils apprennent à devoir planifier leur temps, à devenir des bourreaux de travail, à manquer de temps pour leurs loisirs et même à devoir réduire leurs heures de sommeil. Tant dans la population adulte que chez les jeunes, les filles se déclarent significativement plus stressées que les garçons.

Tel est le prix à payer, chez les jeunes comme chez les adultes, pour pouvoir s'adonner activement ou régulièrement à des activités de loisirs. Les plus tendus par manque de temps sont aussi ceux qui pratiquent le plus intensément les activités culturelles et les sports compétitifs, et déclarent s'adonner plus souvent à des activités de plein air ou en nature.

Nul ne sera étonné de constater que la fréquentation des bibliothèques municipales et des librairies est fortement associée à la lecture. De même, plus le taux de lecture est élevé, plus le nombre d'activités culturelles pratiquées en tant qu'amateur et le nombre d'activités parascolaires s'accroît. Nous observons également de fortes corrélations entre les activités culturelles pratiquées en tant qu'amateur, les activités reliées aux médias et les sorties. Ainsi, la lecture de magazines est associée aux sorties, aux spectacles, au cinéma, ce qui n'est pas surprenant puisque le magazine reflète les intérêts des jeunes. Ceux qui regardent davantage la télévision, écoutent plus souvent la musique, ou encore passent plus de temps devant des jeux vidéo, sont négativement associés à la lecture de livres, voire de magazines. À l'inverse, l'utilisation d'Internet pour les études est synonyme d'un taux plus important de lecture. Seuls ceux qui lisent des livres ont tendance à passer moins de temps devant l'ordinateur, mais dans l'ensemble, une chute du taux global de lecture (toutes sources confondues) n'est reliée à l'ordinateur que chez les forts utilisateurs.

Figure 2.5.

CROISEMENT DES UNIVERS SOCIAUX ET DE LA PRATIQUE FRÉQUENTE DE L'ACTIVITÉ PHYSIQUE



Source: FMB 2008.

Et enfin, la réussite scolaire est à son tour fortement associée à l'univers des activités culturelles et sportives des jeunes. Par exemple, ceux qui font partie d'une équipe sportive se disent généralement beaucoup plus confiants envers leurs succès scolaires et réussissent mieux à l'école. À quelques exceptions près, tous genres d'activités confondus, les actifs sont plus nombreux à croire qu'ils réussiront bien pendant l'année scolaire et ils sont également plus présents dans les activités parascolaires. Le groupe des inactifs est plus enclin à ne pas croire en ses capacités de réussite et à estimer ne pas bien réussir pendant l'année scolaire. En règle générale, ceux qui se disent confiants dans leurs résultats scolaires ou encore ceux qui envisagent de poursuivre longtemps leurs études sont plus actifs en matière culturelle. Si l'école amplifie des intérêts culturels déjà présents, elle joue également un rôle de repoussoir pour certains : il va de soi que la perspective d'échecs scolaires ne favorise pas l'implication du jeune dans des activités parascolaires.

Il se dessine donc au moins deux configurations-types d'univers culturels : ceux qui se croisent, ceux qui s'opposent. Dans le premier cas, l'intensité de la pratique de l'un répond à une intensité du même ordre dans un autre univers (tout comme le lien entre les activités culturelles pratiquées hors école et à l'école, ou encore le lien fort entre activités physiques et habitudes de lecture. Il en va de même pour certains croisements d'intérêts culturels, par exemple, entre la musique et la danse). Dans le second cas, nous observons un très petit nombre d'activités-phares autour desquelles se retrouvent les jeunes plus isolés : télévision et jeux vidéo tout particulièrement.

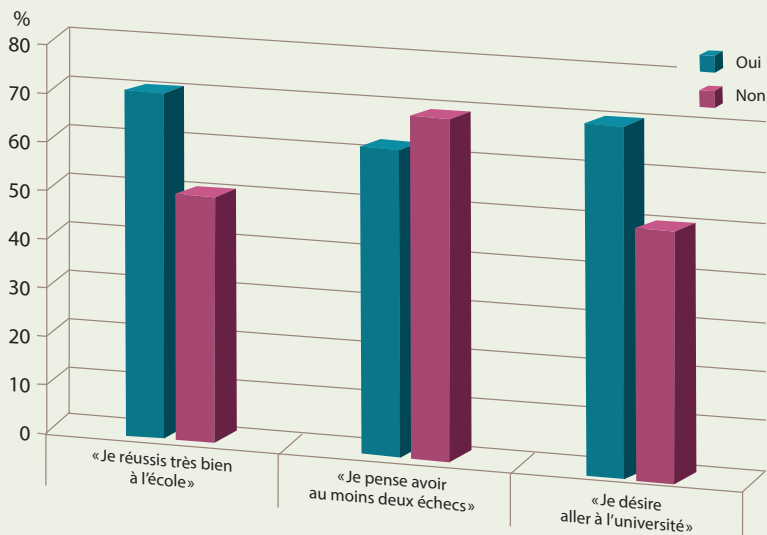
Quant aux âges de la vie marqués par des intérêts culturels spécifiques, à temporalité variable, nous pouvons constater aisément ce fait en observant l'évolution des choix d'activités, les types d'usage du numérique et les modes de pratique. Ainsi la lecture enfantine, le dessin, les jeux et les sports, les activités en compagnie des parents ou des grands-parents, caractéristiques de l'enfance, cèdent progressivement le pas, à l'adolescence, à la sociabilité juvénile, à la distanciation avec l'ordre scolaire, à un usage plus personnalisé des médias (ordinateur, communications, écoute de la musique). C'est autour de 12-13 ans que le changement de cap se produit. Mais dans l'ensemble, l'intensité et le niveau de pratique tendent à demeurer relativement stables de la sortie de l'enfance à la pleine adolescence : nous l'avons vu en ce qui concerne, par exemple, les pratiques culturelles en tant qu'amateur, les taux de lecture et l'habitude de l'activité physique. C'est autour des usages des médias que s'observent les différenciations les plus importantes, notamment en ce qui concerne les supports privilégiés de lecture et les modalités d'utilisation de l'ordinateur.

ENCADRÉ 2.3. LES ACTIVITÉS PARASCOLAIRES ET LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE

Jusqu'à la fin des études secondaires, plus de la moitié des élèves déclarent participer à des activités organisées par leur école. Il s'agit de plus des trois quarts des élèves du primaire, des deux tiers des élèves de la 1^{re} et 2^e année du secondaire et d'un peu plus de la moitié des élèves de la 3^e à la 5^e année du secondaire. Cette participation est positivement corrélée à la réussite scolaire et négativement associée à l'échec scolaire ; elle est également le fait d'un pourcentage plus élevé de jeunes qui affichent des ambitions universitaires (voir le graphique ci-dessous).

Nous retrouvons également la même corrélation chez les étudiants du collégial : les étudiants engagés dans des activités parascolaires ont de meilleurs résultats scolaires et songent moins que les autres étudiants à abandonner leurs études.

La participation à des activités parascolaires est également associée à une meilleure évaluation du climat de l'école et à une meilleure image de soi.

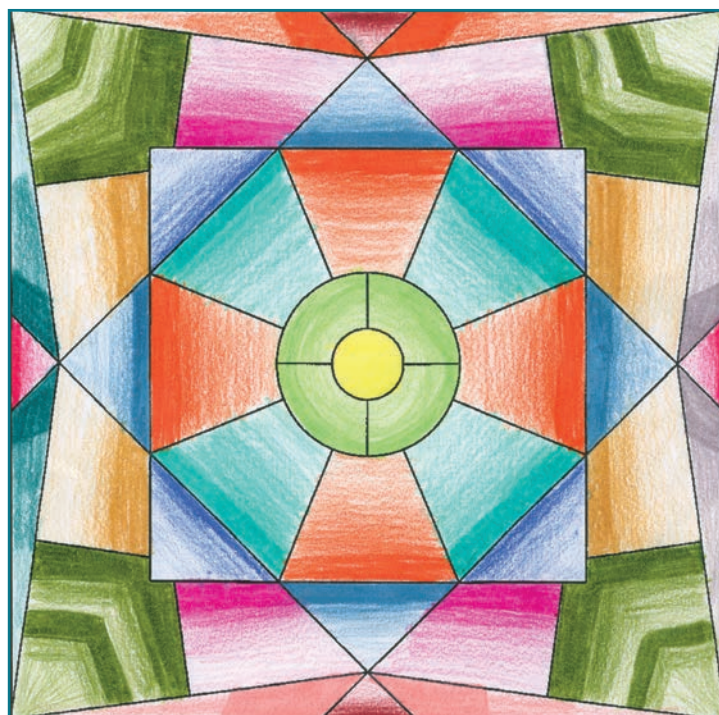


Source: FMB 2010.

Sources: Pronovost, 2007; Roy, 2011; MELS, 2005.

TRAJECTOIRES CULTURELLES À L'ADOLESCENCE¹

Avec la collaboration de Caroline Legault



1. Ce chapitre est une version remaniée de Pronovost (2010). Il fait suite à une recherche soutenue par le ministère de la Culture et des Communications. La rédaction des encadrés est l'œuvre de Caroline Legault.

Le chapitre 1 a porté essentiellement

sur la genèse des intérêts des enfants en matière de loisirs, sports et culture. Le chapitre 2 a décrit de manière succincte la diversité des univers d'activités des jeunes ainsi que leur forte interrelation. L'importance de l'accompagnement parental est manifeste, sans doute durable, mais n'exerce pas le même poids à mesure que les enfants deviennent *adonnaissants*, adolescents, jeunes adultes. La sociabilité adolescente exerce progressivement une influence de plus en plus importante. L'école peut servir de relais ou de repoussoir.

Comment se construisent les comportements culturels? Comment opèrent les transmissions intergénérationnelles? Quel est le rôle respectif de la famille, de l'école et des groupes d'amis? Revenant sur l'enquête française, Sylvie Octobre et Yves Jauneau (2008) proposent une distinction entre « l'inculcation » (contrôle, incitation, etc.) et « l'imprégnation » (exposition de l'enfant à diverses situations). La force de l'imprégnation se fait d'abord par la transmission du *retrait*: par exemple, des enfants dont les parents regardent moins la télévision ont plus de chances d'adopter un tel comportement; il en est de même pour les habitudes de lecture ou pour le sport. À l'inverse toutefois, la transmission parentale peut se faire de manière positive, notamment dans le cas de la lecture, du sport et de pratiques artistiques. La force de l'exemple parental varie en fonction de l'homogénéité des comportements parentaux ainsi que de leur statut socioéconomique (revenu et scolarité). Nous observons également une importante distinction « de genre », comme nous l'avons vu dès le premier chapitre, les comportements culturels et les modèles de socialisation tendant à être fortement sexués.

Les transmissions culturelles sont cependant fragilisées par des effets de contexte générationnel. C'est tout particulièrement le cas pour ce qui est des usages des nouvelles technologies, du multimédia, des habitudes d'écoute de la musique, lesquelles « échappent » parfois au contrôle parental. Elles sont aussi modulées en fonction de l'autonomie croissante en matière de choix culturels, de prise à distance des modèles familiaux, à mesure de l'avancée en âge, ce qui constitue un « effet d'âge » typique, particulièrement observables pour la diminution des taux de lecture et la montée de la consommation de la musique, du cinéma et des effets de mode. La sociabilité juvénile peut être associée à l'attachement aux pratiques médiatiques et à des choix de plus en plus autonomes pour certains types de pratiques (sorties au cinéma, spectacles, etc.).

ENCADRÉ 3.1.

LES EFFETS DE L'ÂGE, DE GÉNÉRATION ET DE PÉRIODE

Il existerait trois types d'effets agissant sur la vie d'un individu : les effets de l'âge, de génération et de période. L'effet de l'âge est lié au contexte social et constitué de trois facteurs : le vieillissement d'une personne, sa position dans le cycle de la vie et de la durée (Attias-Donfut, 1991). Le second effet, celui de génération est lié aux caractéristiques propres d'une génération, et traverse une période donnée de l'histoire, selon deux points de vue : à la génération elle-même (sa taille, si elle est en décroissance ou de *baby-boom*, son niveau moyen d'éducation, ses comportements spécifiques, certaines de ses attitudes, etc.), puis aux périodes traversées (les crises, les guerres, les boums économiques, les changements de mœurs, etc.) (Attias-Donfut, 1991). Par exemple, le *baby-boom* suivant la Seconde Guerre mondiale illustre ce type d'effet. En ce qui concerne le dernier, l'effet de période, son influence est exercée simultanément sur l'ensemble des générations à un moment donné. Par exemple, la modernité a eu des effets sur l'ensemble des générations.

Pour ce qui est de l'école, son effet semble assimilé à un effet d'adhésion à des pratiques culturelles « légitimes » (lecture, pratique artistique), souvent renforcée d'ailleurs par le soutien des parents et fortement liée à la scolarité de ceux-ci. L'école peut aussi servir de relais à des passions culturelles acquises dans l'enfance et elle peut parfois nourrir de nouvelles passions. Les modes de socialisation par les activités artistiques pratiquées durant le temps libre rappellent à bien des égards les modes de socialisation scolaire. Pour être correctement pratiquées, ces activités exigent un niveau élevé d'entraînement, de

répétition, d'astreinte, de rigueur et de concentration. Nous pouvons ainsi y voir des possibilités de renforcement de l'attachement plein et entier à un modèle de conduite favorisant l'appropriation des valeurs scolaires, parmi lesquelles le travail, la rigueur et la discipline figurent en première position.

Nous pouvons ainsi faire le constat que la famille, les amis et l'école s'inscrivent dans le jeu des influences, par ailleurs variables selon les âges et les activités. Certaines activités culturelles bénéficient du soutien conjugué des parents et de l'accompagnement scolaire : tel est le cas de la musique, de la danse, du théâtre et des loisirs scientifiques, fortement liés à la scolarité des parents ; nous y observons un effet bien connu de reproduction sociale. D'autres prennent place dans l'univers du jeune à mesure que ses intérêts se précisent ou que ses amis lui en inculquent le goût : tel est sans doute le cas de l'assistance à des spectacles, dont les choix, d'abord influencés par les parents, se démarquent progressivement. D'autres sont délaissés peu à peu à mesure que la socialisation familiale ou scolaire perd de sa force : tel est le cas de la fréquentation des bibliothèques et des musées, que seule l'influence des parents scolarisés permet de maintenir. D'autres s'inscrivent dans la montée de la sociabilité juvénile : tel est le cas de la fréquentation du cinéma, d'abord fortement associée à un accompagnement parental, puis progressivement relayée par les amis. Un petit nombre d'activités – arcades, jeux vidéo – peut être interprété comme le pôle opposé de l'échec scolaire ou le symptôme de rapports difficiles à l'école.

De plus, « l'effet final » des facteurs de socialisation s'exerce différemment selon les univers et le cycle de vie des jeunes. Par exemple, l'école pourra permettre de poursuivre certaines pratiques culturelles impulsées par le milieu familial, mais elle pourra aussi leur servir de repoussoir. Ou encore certaines « sorties », d'abord tributaires des choix des parents (cinéma, spectacles), deviendront rapidement une occasion d'exercice de l'autonomie de plus en plus grande des jeunes, elle-même influencée par certaines lectures, notamment les magazines, et par les groupes d'amis.

LES TRAJECTOIRES

Le jeune qui quitte le monde de l'enfance, le préadolescent, l'adolescent ont une expérience différente du monde, ils ne sont pas soumis aux mêmes cadres de socialisation et ne se voient pas reconnus les mêmes marges d'autonomie. Il ne s'agit donc pas de phénomènes statiques bien entendu. Il est plutôt question de *processus de structuration*, d'*itinéraires sociaux*, influencés par le milieu familial et bouleversés par les éventuelles ruptures, infléchis par l'entrée à l'adolescence, modelés par les groupes de pairs et les médias, déterminés par les rapports à l'école. Le *parcours de vie* des jeunes, de la sortie de l'enfance à la pleine adolescence, au sein de ses divers univers sociaux est privilégié dans ce chapitre.

Même si chaque jeune a vécu jusqu'à ce jour une trajectoire personnelle, unique, inédite, nous pouvons tenter de déceler les caractéristiques propres à divers cheminements typiques, sous la forme d'idéal-type. Il va sans dire que l'exercice oblige à simplifier des situations complexes, ce qui constitue la limite majeure.

À l'analyse d'entrevues semi-dirigées menées auprès d'adolescents du secondaire, dans lesquelles nous les avons invités à décrire le cheminement de leurs intérêts culturels et des activités qu'ils ont pratiquées, nous avons établi les six trajectoires suivantes dont le libellé peut être formulé ainsi :

1. Du cercle vertueux de la famille à l'école-relais.
2. Des trajectoires sexuées au sein d'univers parallèles.
3. Une passion intense démultipliée en une constellation d'activités apparentées.
4. L'éclectisme sur fond d'autonomie.
5. Des stratégies de repli.
6. Des trajectoires de la sociabilité.

DU CERCLE VERTUEUX DE LA FAMILLE À L'ÉCOLE-RELAIS

Une telle trajectoire débute par une incitation très forte des deux parents, pour que le jeune s'adonne très tôt à des pratiques culturelles (généralement à l'incitation de la mère) et sportives (généralement à

l'incitation du père). La distinction entre ces deux univers demeure cependant assez ambiguë dans l'enfance, particulièrement pour ce qui est des jeunes filles.

De manière typique, la mère est à l'origine celle qui initie à une activité culturelle qui se transformera plus tard en véritable passion. Quant au père, il incite le plus souvent à une activité sportive. Plusieurs enseignements peuvent être tirés de ce cas-type. En premier lieu, la socialisation familiale est très forte, elle mènera au déploiement, à l'expansion de l'univers culturel et sportif du jeune dans des directions orientées par cette influence première. Cette socialisation donnera au jeune des ressources additionnelles pour son intégration réussie dans un nouveau milieu scolaire. Même s'il y a ruptures et abandons, ceux-ci ne sont que temporaires. Vers le milieu des études secondaires, de nombreux adolescents renouent avec la même activité culturelle ou sportive à laquelle ils ont été initiés pendant leur enfance ou encore avec une activité apparentée leur permettant de reprendre contact avec leur passion première.

Sur fond d'influence familiale, l'école joue un rôle de relais, pour susciter la reprise des passions premières et les alimenter par des pratiques apparentées. Elle peut jouer aussi un rôle d'initiation à de nouvelles activités, mais dans ce cas, nous avons plutôt l'impression qu'il faut d'abord une sorte de terreau premier mis en place par le milieu familial. Nous verrons dans d'autres cas que ce « relais » scolaire s'exerce selon d'autres modalités lorsque l'influence familiale est plus diffuse.

Qu'il s'agisse d'une passion sportive ou culturelle, elle nourrit et renforce la sociabilité juvénile, et non l'inverse. L'acquisition de passions pendant l'enfance, passions souvent pratiquées de manière relativement individuelle, sous formes de cours, d'activités périodiques centrées sur l'acquisition d'habiletés personnelles, procure au jeune des ressources additionnelles qui favoriseront son intégration dans d'autres milieux, lui procureront de plus grandes facilités dans la constitution des groupes d'amis, offrant ainsi un rempart contre l'isolement et le repli sur soi.

DES TRAJECTOIRES SEXUÉES AU SEIN D'UNIVERS PARALLÈLES

Un autre cas typique est celui dans lequel une socialisation familiale parfois aussi forte que dans le cas précédent, prend à charge un univers d'activités (culturelles ou sportives), alors que l'école nourrit nettement une ou plusieurs passions qui relèvent d'un autre univers. Les deux trajectoires sont plutôt parallèles que croisées. Il faut cependant distinguer une trajectoire proprement féminine et une trajectoire masculine

Les trajectoires féminines : entre sport et culture

Le cas typique est représenté par une jeune fille qui, à l'incitation de sa mère, a suivi dès son enfance des cours pour l'apprentissage d'un sport mais dont les études secondaires semblent agir comme un intermède dans cette trajectoire sportive. Le délai entre l'abandon (voire la rupture) et la reprise de la passion est cependant plus grand que dans le cas précédent puisqu'il risque de s'étendre pendant toute la durée des études secondaires. Le « vide » est cependant comblé par des passions culturelles nettement nourries cette fois par l'école et qui ont pu s'exercer de manière occasionnelle pendant les études primaires. Cette passion culturelle semble être pratiquement exclusive. Il est fort probable que cela ne durera qu'un temps, celui du passage à l'école secondaire. Lorsque l'école agit comme l'initiatrice d'une passion, même si dans ce cas, cette initiation débute à l'école primaire puis s'approfondie nettement au secondaire, il s'agit très souvent d'une passion passagère, finalement moins intense qu'il n'y apparaît de prime abord et qui risque de s'éteindre à la sortie du système scolaire : tel est le cas, par exemple, des blogues scolaires. De manière plus générale, la socialisation familiale féminine à l'univers sportif se fait donc en parallèle à la passion culturelle scolaire, elle-même généralement suscitée par le milieu familial. Elle peut s'interrompre ou non pendant les études.

Les trajectoires masculines : l'école sportive et la culture fonctionnelle

Il est remarquable aussi de constater que si la socialisation familiale est nettement sexuée, les parents incitant les jeunes filles à pratiquer intensément des pratiques culturelles et les jeunes garçons à nourrir une passion sportive, ce n'est que dans le cas des jeunes filles que le milieu familial insiste sur une sorte de contrepartie sportive, alors que la

contrepartie culturelle est pratiquement absente de l'univers masculin. Il s'ensuit que le relais que fournit l'école est à son tour sexué, ce qui peut expliquer en partie les intermédiaires de pratique sportive des filles (ou leur pratique en dehors du cadre scolaire).

Ces trajectoires parallèles se dessinent donc comme si les parents tenaient pour acquis la socialisation des filles à la pratique culturelle (même si en de nombreux cas l'incitation est relativement forte) ou comme s'ils s'attendaient à ce que l'école prenne le relais ou nourrisse une quelconque passion en ce domaine. Leur « stratégie » consiste donc à s'assurer que l'univers sportif ne soit pas oublié, d'une part en cherchant à inculquer à leur fille une ou plusieurs passions sportives sinon à les faire baigner dans un milieu qui les y conduira tôt ou tard et, d'autre part, en acceptant qu'une pratique sportive puisse être mise entre parenthèse ou pratiquée de manière moins intense pour un certain temps, quand certaines passions culturelles sont avivées.

Dans le cas des garçons, la socialisation culturelle est généralement beaucoup plus faible. Les parents insistent surtout sur la pratique sportive dès l'enfance et se préoccupent beaucoup moins de susciter une quelconque contrepartie culturelle à l'école.

Les cas de *socialisation culturelle masculine* sont relativement rares. Si tel est le cas, il s'agirait plutôt de parler de *socialisation fonctionnelle*, c'est-à-dire de s'assurer d'un minimum d'intérêt culturel chez le garçon (maintien d'un intérêt minimal pour la lecture, pratique occasionnelle d'un instrument de musique, visite ponctuelle d'un musée de science, par exemple). Autrement, le complément à une pratique sportive plus ou moins intense, chez les garçons, de manière organisée par l'école, ou libre, renvoie rarement à des activités culturelles, mais plutôt à des pratiques de sociabilité coutumières et informelles : sorties, cinéma, etc.

En d'autres termes, pour les garçons, l'école relaie la socialisation familiale au sport en offrant des possibilités de pratiques sportives d'équipe, très souvent en complément à une pratique plus ou moins intense de sports informels. Les passions sportives se vivent ainsi selon deux modalités en parallèle : pratiques individuelles avec des amis, pratiques d'équipe dans le cadre scolaire. Alors que pour les filles, le parallélisme renvoie à deux univers distincts, sport et culture, dont l'un, le sport, peut être sacrifié pour un temps.

UNE PASSION INTENSE DÉMULTIPLIÉE EN UNE CONSTELLATION D'ACTIVITÉS APPARENTÉES

Un autre cas de figure qui peut être distingué, encore fortement stéréotypé, porte sur une passion très intense que le jeune cherche à assouvir par la pratique d'une foule d'activités complémentaires ou apparentées, du moins à ses yeux. Ici, un univers spécifique est fortement investi : généralement un univers culturel pour les jeunes filles, un univers sportif pour les garçons, au point d'observer une sorte de spécialisation qui mène à un investissement nul ou faible dans d'autres univers, y compris celui de la sociabilité juvénile. Il y a sans doute des cas de boulimies sportives ou culturelles : ce garçon qui ne se lasse pas d'activités sportives variées, quelle que soit la saison ; cette jeune fille qui consacre presque tout son temps libre au chant, à la danse, à l'improvisation et à la pratique d'un instrument de musique.

Les *instances de socialisation* sont d'ailleurs plus diffuses, multiples, se chevauchent et s'entrecroisent. En rétrospective, nous pouvons discerner en filigrane une influence conjuguée de la famille (la mère dans le domaine culturel, le père dans le champ sportif), à titre d'incitation forte et de soutien continu, de certains professeurs qui donnent l'occasion d'exprimer l'intérêt en question, de l'école qui offre des occasions de pratiques intensives et les amis avec qui ils se plaisent pour certaines activités. C'est l'effet conjugué et croisé de ces diverses instances de socialisation qui prédomine, plutôt que l'influence d'une seule.

Dans plusieurs cas de figure, l'école joue un rôle très important en donnant aux jeunes toutes les occasions voulues pour pratiquer le plus intensément possible leur passion. Sur fond de socialisation familiale, l'école multiplie les lieux et possibilités d'assouvissement de la passion.

L'ÉCLECTISME SUR FOND D'AUTONOMIE

Un quatrième idéal-type fait pratiquement fi des diverses instances de socialisation fortement présentes dans les cas précédents. L'influence de la famille semble parfois ténue, soutenant le jeune dans ses choix plutôt que de les lui dicter ; nous ne parvenons pas à identifier vraiment une instance dominante. Or, contrairement au cas qui sera décrit plus loin, où l'absence de facteurs socialisants dominants, souvent lié d'ailleurs à des difficultés familiales ou scolaires, mène au repli et au

retrait, ici le jeune s'aventure dans une foule d'activités disparates, pratiquement au gré des circonstances. L'école sert plutôt de médiateur d'occasions, elle est davantage utilisée comme une offre d'activités à consommer plutôt qu'un véritable relais de passion. Les motifs de pratique sont épars, diffus. Le jeune raconte son parcours comme s'il était pratiquement le seul maître de son destin, au hasard des événements, de ses découvertes ou de ses aventures parfois éphémères. Les sources d'influence à l'origine de ses choix sont diffuses. Il raconte ses parcours comme s'il s'agissait d'une histoire personnelle. Il vogue au gré des circonstances, invoquant la lassitude, un changement d'intérêt, une occasion à saisir.

Nous pouvons ainsi entrevoir que les sujets racontent leur histoire de manière relativement autocentrée, comme s'ils étaient maîtres de leur destin. En filigrane se dessinent pourtant un appui tacite, voire un soutien matériel important de la part des parents. Les parents ne sont pas absents, mais ils ne peuvent pas être considérés comme une source d'incitation première à la pratique de telle ou telle activité; leur influence, certaine, est plus diffuse. L'école joue un rôle de médiateur en offrant une panoplie d'activités que le jeune choisit à l'occasion, en s'y adonnant de manière plus ou moins ponctuelle.

Il est à noter également qu'il ne s'agit pas de jeunes en repli, comme dans le prochain idéal-type. Si leur éclectisme est plus ou moins intense, ou encore plus ou moins superficiel, il se déroule régulièrement au sein d'activités structurées (offertes par l'école ou sous forme de cours privés). De plus, nombre d'entre eux expriment des projets d'avenir et ont déjà identifié leur choix professionnel. Autrement dit « la jouissance du temps présent », une certaine insouciance, une expérimentation d'activités en partie nourrie par les circonstances de la vie, laissent aussi place à des projets de vie. Ceci peut s'expliquer en partie par l'insertion régulière dans des activités structurées, par le soutien attentif des parents, même s'il est parfois distant, par une utilisation stratégique des ressources scolaires, renforçant ainsi la confiance que le jeune met en ses propres capacités de diriger son destin personnel.

DES STRATÉGIES DE REPLI

Les enquêtes menées auprès des jeunes indiquent bien qu'un certain nombre d'entre eux se sont pratiquement retirés de toute activité culturelle ou sportive, ou, tout au moins, se déploient de manière peu intense au sein de divers univers. Nous avons vu au chapitre précédent que malgré l'activisme des jeunes dans le domaine culturel et sportif, malgré la constance de leurs investissements dans divers univers, une minorité d'entre eux semblent se tenir durablement en retrait. Tel est le cas qui sera décrit par cet idéal-type.

En résumant à grands traits le portrait qui s'en dégage, nous pouvons dire que la première caractéristique est l'absence de véritables activités structurées pendant l'enfance et les études primaires, et ce, malgré parfois l'incitation des parents. La trajectoire du jeune n'est pas orientée par quelque activité structurante.

Cette relative absence d'activités structurées, tant au primaire qu'au secondaire, s'accompagne d'une autre caractéristique, soit d'une forme typique de repli : sur un réseau réduit d'amis qui se rejoignent par des clavardages intenses dans le cas des jeunes filles, sur une utilisation intensive d'Internet pour les jeux ou par désœuvrement dans le cas des jeunes garçons. L'absence d'activités véritablement structurantes mène de manière significative au repli sur une sociabilité de substitution, mais réduite, ou encore sur une utilisation spécifique d'Internet.

Une troisième caractéristique, mais qu'il nous est impossible de généraliser, porte sur la difficulté à construire des perspectives d'avenir. La « jouissance du temps présent » peut être plus marquée, les représentations de l'avenir (en termes de carrière, de projet personnel, de poursuite des études) demeurent encore incertaines.

Une quatrième caractéristique qui ressort assez nettement est l'absence relative de figures parentales significatives. Tout se passe comme si les parents abandonnaient assez rapidement leurs efforts pour influencer sur les choix de leurs enfants ou encore comme s'ils se refusaient expressément de jouer un tel rôle ou tout simplement comme s'ils jouaient un rôle mineur en termes d'accompagnement pendant la petite enfance et les études primaires.

Une autre caractéristique, enfin, est la difficulté du jeune à s'approprier les ressources de l'école, contrairement à de nombreux autres cas cités précédemment. La passion n'étant pas au rendez-vous, l'habitude d'activités structurantes n'étant pas acquise, l'école joue plus difficilement un rôle d'intermédiaire ou de relais pour le jeune.

DES TRAJECTOIRES DE LA SOCIABILITÉ

À ces types de trajectoire décrits de manière rapide se superposent divers cas de figures reliés à la sociabilité juvénile. Les « amis » sont présents (ou parfois absents) tout au long du parcours de vie des jeunes, mais leur influence peut varier considérablement ; elle n'a pas toujours le même poids ni les mêmes effets. Encore ici, il faudra se contenter de schématiser.

Du cercle élargi au cercle restreint

Un des cas les plus typiques de ces trajectoires de sociabilité met d'abord en scène une diversité d'amis d'enfance, qui s'élargira sans doute à l'adolescence grâce aux multiples possibilités de communication par Internet, puis qui tendra à se concentrer sur un petit réseau d'amis fidèles. À chacune de ces phases correspond généralement un poids différent du réseau d'amis dans le parcours du jeune au sein de ses univers sociaux.

Pendant la période de l'enfance, les amitiés nouvelles ne sont pas très formelles, variant au gré des jeux et des saisons. Dans les témoignages décrits précédemment, il en est peu ou pas qui fassent vraiment la part à l'influence des amis dans les choix d'activités : la famille et la fratrie sont omniprésents. En règle générale, la structuration des choix culturels ou sportifs ne s'enracine pas dans les amitiés d'enfance.

La sociabilité juvénile est beaucoup plus pressante à l'adolescence, généralement à la fin des études primaires ou au début des études secondaires. À tel point d'ailleurs que de nombreux témoignages parlent de leurs activités préférées moins en termes de leur objet ou de leur contenu qu'en tant que médiatrices de sociabilité. Le plaisir de l'activité est moins relié à une activité spécifique qu'au fait d'y être entre amis. En ce sens, comme l'atteste la plupart des études sur le sujet, les choix peuvent être inflexibles pour cause d'amis présents ou absents, tel est certainement le cas du cinéma, des

spectacles, des « sorties » de toutes sortes. Quelques activités plus ou moins déviantes s'enracinent d'ailleurs dans ces amitiés juvéniles. La sociabilité juvénile prend le pas sur un contrôle parental de plus en plus diffus ; elle s'insère dans les choix scolaires, se nourrit de l'offre publique et commerciale d'activités. Il s'agit généralement d'un intermède très fort au milieu de l'adolescence, qui risque de marquer à jamais la nature du réseau qui perdurera après la fin des études et sur le marché du travail. Depuis quelques décennies, cette sociabilité juvénile intense du milieu de l'adolescence se déploie grâce aux nouvelles technologies de la communication. Nous savons que des adolescents peuvent « clavarder » avec une dizaine de correspondants à la fois et qu'ils identifient même quelques centaines de correspondants sur Internet.

Cette période n'exerce pas toujours une influence si déterminante dans le choix des activités des jeunes. Tout comme l'école, le réseau de sociabilité semble souvent davantage un médiateur de passions acquises qu'une source d'influence fondamentale. Certes, les choix musicaux, les préférences cinématographiques, pour prendre ces exemples, sont fortement associés à la sociabilité juvénile du moment. Les communications par Internet peuvent être intenses. Mais les choix durables relayés par les amis sont relativement rares. Souvent, les préférences du moment ne résistent pas au passage du temps. Dans l'enquête que nous avons menée en 2005, à peine le tiers des répondants mentionnent un ami comme source de la principale passion qu'ils venaient d'identifier. Le professeur d'école arrive en dernière position.

Bien entendu, cela n'écarte pas des cas d'amitiés à l'origine du choix de passions culturelles ou sportives.

Au fil du temps, ce cercle d'amis tous azimuts s'étiolle quelque peu et tend à rétrécir. Les premières amours, les brèves incursions sur le marché du travail, les exigences scolaires font leurs premières « victimes » dans le réseau social. À cela s'ajoute le fait que le jeune doit procéder à des choix dans ses activités. Il identifie quelques passions plus structurantes, il fait explicitement de certaines d'entre elles une passion purement passagère, il entrevoit déjà la possibilité d'y mettre fin au terme de son adolescence. Il en résulte que le cercle d'amis se restreindra progressivement autour d'un noyau réduit mais significatif.

Les jeux vidéo et Internet comme relais des amitiés absentes

Dans l'ensemble des usages sociaux d'Internet chez les jeunes, les données indiquent que certains d'entre eux sont à ce point généralisés qu'ils ne discriminent pas vraiment ceux-ci. Cependant, dans l'univers des pratiques culturelles et sportives, les relations peuvent être très typiques. À plus forte consommation de médias ou de multimédia correspond un degré moindre d'activité physique et d'activités culturelles. À plus faible consommation, correspond un retrait très net des sorties et de la fréquentation des équipements culturels : les champions du retrait culturel sont les jeunes qui ne « clavardent » ni n'échangent de courriels. De même, un univers spécifique d'activités se dessine assez nettement chez les utilisateurs significatifs d'Internet pour les travaux scolaires : univers plus riche, plus dense, moins centré sur l'exposition massive aux médias ou sur la polarisation autour de quelques activités. Les adeptes du jeu en ligne fréquentent davantage les arcades mais sont beaucoup moins présents dans les lieux culturels (bibliothèques, librairies, musées, etc.) et assistent moins à des spectacles à caractère culturel (la danse, par exemple) que les jeunes qui font un usage scolaire plus intense d'Internet.

Les habitudes de lecture renvoient également aux mêmes tendances. Les jeunes qui utilisent Internet pour leurs études sont de plus grands lecteurs, toutes catégories confondues, et ce, de manière très nette. De manière plus générale, les grands consommateurs de l'Internet (très souvent des adeptes du jeu en ligne) sont nettement plus isolés sur la plan culturel et en matière de relations sociales.

Les usages d'Internet servent donc de complément à un univers culturel déjà relativement riche, tout comme ils peuvent aussi servir de relais à des pratiques déviantes. Nous pouvons l'illustrer par l'importance, notamment, de certains « comportements à risque » en relation avec Internet. Ce sont ceux qui utilisent Internet à des fins scolaires qui sont les plus faibles consommateurs de cigarette, d'alcool ou de stupéfiants ; les téléchargements renvoyant aux risques les plus importants. D'ailleurs, quelle que soit la mesure utilisée, le départage le plus significatif est le fait des jeunes qui insèrent ou non Internet dans l'ordre scolaire.

ENCADRÉ 3.2.**LA FRAGILISATION DE LA TRANSMISSION CULTURELLE**

La fragilisation de la transmission culturelle peut être analysée à partir de quatre facteurs : le contexte, l'âge, la socialisation scolaire ainsi que la socialisation juvénile (les pairs). L'effet de contexte réside dans la modification de l'offre culturelle d'une génération à l'autre. Tandis que l'autonomie croissante de l'enfant en matière de choix de comportements culturels correspond à l'effet d'âge. Puis l'école joue un rôle en tant qu'effet de socialisation scolaire. Finalement, les amis côtoyés ont un poids dans la socialisation juvénile. À noter que les activités pratiquées peuvent dépendre des amis fréquentés en temps et en lieu (Octobre et Jauneau, 2008 ; Lahaye *et al.*, 2007 ; Donnat et Lévy, 2007).

LES TEMPORALITÉS

Comment un jeune chemine-t-il à travers ses multiples univers sociaux (école, famille, amis, loisirs, travail) ? Comment distinguer les univers centraux, périphériques et conjoncturels ? Les trajectoires qui viennent d'être décrites sont modulées au fil du temps, en fonction de l'importance relative accordée à un ou à plusieurs univers tout au cours des cycles de la vie et de la prégnance ou non de certaines sources d'influence. Nous pouvons parler de *processus de structuration*, d'*itinéraires sociaux*, influencés par les milieux familial et scolaire et bouleversés par les éventuelles ruptures, infléchis par l'entrée à l'adolescence, modelés par les groupes de pairs et les médias, déterminés par les rapports à l'école.

En ce sens, la perspective qui a été adoptée met moins l'accent sur les situations du moment que sur la dynamique temporelle dont elles sont issues, qui les marquent plus ou moins durablement. Les activités du jeune sont ainsi inscrites dans une certaine durée, elles traduisent les éléments d'un parcours plus ou moins linéaires, peuvent en marquer un moment fort ou éphémère.

Comme nous le soulignerons plus loin, les trajectoires du jeune oscillent entre le temps présent et les représentations de l'avenir ; le passé ne constituant pas encore une trame importante de leur narration. Ces trajectoires oscillent aussi entre la construction de leur identité et la décentration de soi ; les jeunes étant fortement

incités à exprimer une narration significative de ce qu'ils pensent ou veulent être, tout entier consacré à l'affirmation de leur identité. Il leur est souvent difficile de prendre distance d'avec eux-mêmes pour en arriver à considérer, par exemple, la présence de sources d'influence extérieures, ce qui peut même mener à la négation du rôle de l'école et du milieu familial, voire à une survalorisation de leur maîtrise du temps.

Les temporalités institutionnelles jouent également un rôle important, au premier chef la temporalité induite par les divers passages scolaires. Sans que les trajectoires des jeunes soient un calque de l'ordre scolaire, elles se conjuguent souvent avec lui : utilisation d'une passion culturelle comme moyen d'intégration dans un nouveau milieu, multiplication d'une passion grâce aux ressources scolaires, refus d'activités parascolaires, etc.

Les trajectoires répertoriées sont multiples. Elles ont été recomposées ici sous la forme d'idéaux-types qui mettent l'accent sur des aspects plus significatifs, sur des passages charnières, sur diverses modalités d'entrée et de sortie, sur la coexistence d'univers complémentaires, parallèles ou opposés.

LES ACTIVITÉS-PASSION

Comme nous l'avons vu, une « activité-passion », ou encore une « activité-pivot » peut parfois servir de références pour identifier certains univers, surtout dans les domaines culturels, sportifs et sociaux. Elle renvoie souvent aux facteurs qui l'ont suscitée. Elle traduit parfois l'équilibre provisoire entre les divers univers sociaux (les rapports à l'école, l'influence changeante des amis ou de la famille). Elle peut servir à multiplier les choix d'activités apparentées. De sorte que si nous cherchions à identifier les véritables sources d'influence des trajectoires des jeunes, c'est du côté de telles activités structurantes qu'il faudrait chercher, et non pas du côté d'activités passagères ou transitoires.

Généralement identifiable à une passion culturelle pour une jeune fille et à une passion sportive pour les garçons, l'activité-passion scande souvent d'autres choix, complémentaires ou apparentés. Elle s'enracine assez fortement dans l'enfance ou au début des études secondaires. Elle peut disparaître, pendant une période plus ou

moins longue, mais il y a de bonnes chances d'assister à une reprise sous la même forme ou sous une activité de même nature ; parfois elle est explicitement inscrite dans une perspective temporelle plus vaste. Elle constitue un facteur assez majeur d'intégration des univers sociaux du jeune, voire de son univers scolaire.

LE POIDS INCERTAIN DES SOURCES D'INFLUENCE : LA FAMILLE

En ce sens, si la famille est souvent au cœur de certaines activités-passion qui s'inscrivent dans la durée, dans de nombreux cas, elle marque durablement la trajectoire des jeunes et exerce une influence à long terme, que des intermèdes d'inactivité n'altèrent pas vraiment.

Cependant, nous pouvons aussi distinguer une « famille incertaine », dont l'influence semble plus ténue, ou dont la marque n'est pas claire sur les choix des jeunes, tant à l'enfance qu'à l'adolescence. Il ne s'agit pas de refus de famille, d'une prise à distance des parents, mais plutôt d'un environnement familial moins dense, parfois associé à une conquête hâtive de l'autonomie, souvent relayé par un discours autocentré.

La famille peut aussi être fragilisée par les nouveaux liens sociaux à l'adolescence, c'est d'ailleurs la trame d'un grand nombre de jeunes à cette période. Pour un certain temps, indéniablement, la famille fait moins partie du discours du jeune, les amitiés plus ou moins durables envahissent les représentations qu'il donne de lui-même, de ses choix d'activités et de son environnement préféré.

LES AMBIGUÏTÉS DE L'ORDRE SCOLAIRE

Ces trajectoires permettent également de souligner les ambiguïtés de l'ordre scolaire dominant. Comme nous l'avons déjà mentionné, l'école, le professeur, semblent rarement des « passeurs de passions ». Certes, leur influence n'est pas négligeable, mais il faut en quelque sorte que la trajectoire du jeune mène à une certaine ouverture à l'ordre scolaire, qu'il soit disposé à accepter son influence, qu'un tracé culturel le mène à profiter amplement des ressources scolaires. Autrement, le parcours du jeune transformera l'école en un passage, en un intermède dans ses choix, en une transition dans ses trajectoires de vie.

L'école sert souvent de relais à des passions préexistantes, permet de diversifier les choix du jeunes, alimente aussi des passions passagères. Elle agit parfois à titre de repoussoir lorsque le jeune refuse sa participation à des activités parascolaires ou trouve à l'extérieur de celle-ci la source principale de ses intérêts.

LE POIDS INCERTAIN DE LA SOCIABILITÉ JUVÉNILE

Nous avons vu que les amis peuvent servir de relais à de nouvelles passions, surtout à l'adolescence, qu'ils sont aussi constitutifs d'une sociabilité « extra-familiale » alimentée par les blogues et les clavardages. De nombreux amis ne sont pourtant que des passagers du parcours des jeunes, puisqu'au fil du temps le cercle de la sociabilité se rétrécit autour d'affinités durables. L'idéal-type *Trajectoires de la sociabilité* y fait amplement allusion et en décrit quelques caractéristiques.

La conclusion que nous en retenons est que la sociabilité juvénile n'exerce pas toujours une influence si déterminante dans les choix d'activités des jeunes, elle semble souvent davantage un médiateur de passions acquises qu'une source d'influence fondamentale. En ce sens, nous ne partageons pas les hypothèses de Dominique Pasquier sur « la tyrannie de la majorité » (2005). Son approche est reprise dans le dernier ouvrage d'Olivier Galland (2009), qui voit dans la culture adolescente un *repli culturel* qu'il identifie presque exclusivement à la consommation des médias. Nos données indiquent la richesse et la variété des pratiques des jeunes, nullement réductible aux pratiques mass-médiatiques, et donc ouvertes à d'autres influences que les seules propositions issues des groupes de pairs. Certes, a-t-il été souligné que les choix musicaux, les « sorties », pour prendre ces exemples, sont fortement infléchis par la sociabilité juvénile du moment. Les communications par Internet peuvent être intenses, mais les choix durables relayés par les amis sont relativement rares.

LE « JEUNE POSTMODERNE »

Pour le dire un peu trop rapidement, la notion de *postmodernité* (nous avons aussi utilisé le terme *modernité avancée*) renvoie à au moins trois grands aspects. Il y a d'abord la dissociation du temps et de l'espace qui s'observe assez facilement en matière de travail et

de télétravail, tout comme dans l'importance croissante des nouvelles technologies dans l'accès à la culture et à la consommation culturelle. Notons immédiatement qu'il s'agit également d'une caractéristique fondamentale des pratiques culturelles des jeunes d'aujourd'hui. En second lieu, la postmodernité renvoie à la présence de processus structurels consistant dans une séparation et distanciation de plus en plus prononcées entre les interactions prenant place au niveau local et les structures plus larges, intemporelles ou sans véritable ancrage spatial. Nous pouvons ici prendre l'exemple des moyens de communication électronique, du « clavardage » et du « blogue », fort populaires chez les jeunes. Le troisième aspect, que nous avons peut-être davantage retenu, porte sur ce que nous dénommons « la réflexivité institutionnelle », à savoir le réexamen des organisations et des institutions, comme partie intégrante de leur fonctionnement, sur la base d'entrées continues d'information pouvant altérer leur évolution, voire mener à des changements pratiquement incessants. Comme il n'y a plus de critères « métasociaux » pour légitimer une institution, seul l'appel à l'usage de la raison et d'informations techniques ou scientifiques peut être invoqué pour introduire des conventions et des normes d'organisation, et ce, dans tous les aspects de la vie en société, du système éducatif au contrôle de l'environnement.

Mais cette « réflexivité » est aussi celle des individus. Puisqu'il n'y a plus de fondement « extrasociétal » pour définir le juste et le vrai (malgré certains regains actuels des croyances religieuses), chaque individu est pratiquement amené à construire par lui-même sa propre identité. Le « soi » est ainsi un projet réflexif, dont chacun est responsable ; il est assez nettement situé dans la représentation d'une *trajectoire temporelle*, souvent faite d'une série de passages et de retours. Bref, la réflexivité renvoie à la construction/reconstruction (dans les cas plus tragiques : à la déconstruction) de l'identité personnelle, dont l'individu se voit en partie le principal acteur, déployant les ressources dont il dispose, jugeant les risques et les chances, cherchant à dire et à affirmer ce qu'il est, tant pour se bricoler une image positive de lui-même que d'en recevoir la confirmation d'autrui. Il peut même chercher à se jouer parfois des institutions, tenter de les déjouer, y introduire des éléments proprement délinquants, que certaines d'entre elles parviendront d'ailleurs à intégrer pour améliorer leur fonctionnement.

Chez les jeunes d'ailleurs, le rapport à l'école est significatif de ce « jeu » avec les institutions (de même que les multiples manières de détourner les moyens de communication à leurs fins personnelles). Puisqu'ils ont toutes les chances de demeurer au sein de l'institution scolaire de la petite enfance à l'université (soit une bonne vingtaine d'années), il n'est pas étonnant qu'ils soient amenés à en relativiser l'influence. Ils inscrivent souvent leur parcours scolaire, même s'ils y sont fortement attachés, au sein d'une trame personnelle qui fasse place à leurs passions, à leurs amis, à des folies passagères ; ils n'acceptent pas un investissement personnel dans une seule sphère de vie.

Le « soi » est défini comme un projet réflexif dont chacun a la responsabilité. Nous avons vu que certaines trajectoires, notamment celle de l'*Éclectisme sur fond d'autonomie*, incarnent bien cette nouvelle réalité des jeunes qui prennent à leur charge leur propre parcours, au point d'obnubiler les influences certaines qui pèsent sur eux. Un discours autocentré est souvent la règle dans leurs récits. Même ceux qui reconnaissent l'influence de leur milieu familial ou de leurs amis tiennent à l'adolescence un discours d'autonomie dans leurs choix. Cette réflexivité du soi est continue, en termes d'interrogations périodiques sur le déroulement des événements. Le jeune n'a de cesse de raconter sa propre histoire pour donner un sens à son déroulement. À l'inverse, la difficulté de trouver une trame narrative significative contribue souvent à de profonds bouleversements ; l'empreinte d'un milieu familial moins favorable, un rapport pénible à l'école, des amitiés difficiles, ne facilitent pas la tâche du jeune dans la narration de son identité personnelle, peuvent même constituer des obstacles quasi insurmontables dans l'affirmation d'un projet de vie, dans l'identification d'une trame temporelle significative.

La construction de l'identité présuppose ainsi une démarche narrative dont les jeunes font un usage abondant, particulièrement par une utilisation quasi exacerbée des nouvelles technologies. Certains en reconnaissent le caractère parfois superficiel, mais il est indéniable que le clavardage, le blogue, les multiples sites de présentation de soi (Facebook et compagnie) peuvent s'inscrire dans cette démarche narrative quasi obligée du jeune postmoderne. Le jeune a l'obligation de se construire lui-même, de se dire à lui-même et aux autres ce qu'il

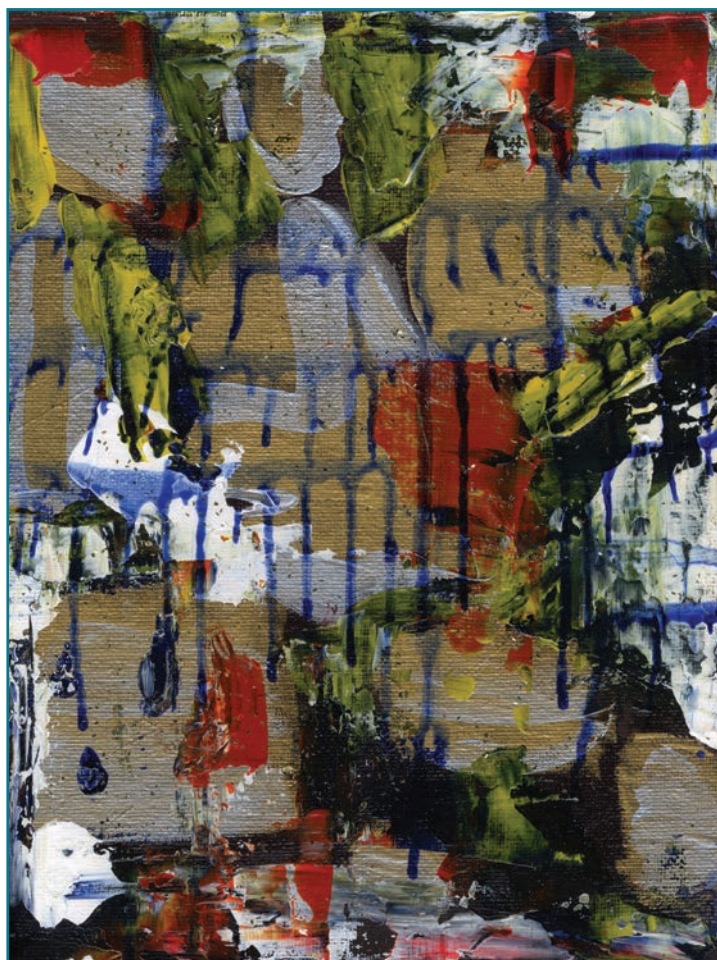
est ou ce qu'il entend être. Le « défi moral » du soi est notamment la reconnaissance de son authenticité à ses propres yeux et du point de vue d'autrui.

Le soi prend aussi la forme d'une trajectoire entre le passé, le présent et le futur anticipé. En ce sens, les rapports au temps sont fondamentaux. À l'adolescence une certaine centration sur le temps présent est évidente, au point que la narration prend appui sur le moment présent pour parfois oublier ou obnubiler certains traits de l'enfance. Nous savons que « la jouissance du temps présent » constitue une donnée importante de ce rapport au temps. Mais nous pouvons aussi remarquer qu'un certain nombre de jeunes ont appris à se projeter dans l'avenir et portent déjà des jugements non seulement sur les choix d'activités ou de passions qu'ils envisagent à l'âge adulte, mais aussi sur leurs projets de carrière professionnelle. Ce sont souvent les plus mobilisés en termes d'investissement de passions ou par rapport à l'école.

L'actualisation du soi, à un moment donné de l'histoire personnelle du jeune, résulte d'une stratégie entre les possibilités et les risques. Un milieu favorable, des sources multiples d'activités, peuvent donner lieu à des investissements très forts, comme nous l'avons vu dans certaines trajectoires. En contrepartie, des circonstances défavorables peuvent mener à un repli que nous pouvons qualifier de « stratégique ».

ÉVOLUTION DU SYSTÈME DE VALEURS ET RAPPORTS AU TEMPS¹

1. Ce chapitre reprend en partie des passages du chapitre 2 de mon ouvrage de 2007 de même que des passages des deux sondages sur les attitudes des jeunes à l'égard de l'environnement et de l'avenir, 2008 et 2010, qui forment la trame du dernier chapitre.



De nombreuses études se sont attar-

dées aux valeurs des jeunes. Elles portent généralement sur une population dans la vingtaine et même jusque dans la trentaine. En lien avec les objectifs de cet ouvrage, nous nous inspirerons d'enquêtes qualitatives et quantitatives menées auprès des jeunes du primaire et du secondaire, c'est-à-dire âgés de 10 à 15 ans approximativement. Il faut avoir à l'esprit qu'un « jeune » du collégial peut ne pas partager les mêmes valeurs que celles qu'il avait au début de ses études secondaires, encore moins s'il est dans la vingtaine et s'il cherche un premier emploi. Nos travaux portent sur les premiers moments de la structure du système de valeurs, sur le début d'une trajectoire qui mène le jeune à réfléchir sur ce qui est le plus important dans sa vie ainsi que sur la genèse de sa décentration par rapport à lui-même menant à une identification de plus en plus précise de « problèmes sociaux ».

Les valeurs sociales ne sont pas des buts ni des objectifs d'action immédiats. Elles ne sont pas de l'ordre des événements. La majorité des auteurs reconnaissent que les valeurs relèvent du domaine de l'idéal, qu'elles désignent ce qui est considéré comme le plus fondamental dans une société.

Les valeurs remplissent des fonctions essentielles dans une société : nous les retrouvons au fondement de l'interprétation et des jugements ultimes que les acteurs portent sur la réalité sociale. Elles indiquent les manières idéales de penser et de se comporter. Elles centrent l'attention sur ce qui, dans une société, est considéré comme désirable et essentiel. Elles fondent les comportements, les modèles de comportements et l'orientation normative de l'action sociale ; elles sont

un principe de conduite. Elles sont un élément essentiel d'intégration sociale, par le consensus et l'ordre social qu'elles tendent à instaurer, par le « sentiment » d'appartenance à une communauté d'intérêt et de pensée.

LA FAMILLE ET L'IMAGE DE SOI

Les études sur les valeurs des jeunes permettent généralement de circonscrire ce que nous pourrions appeler le « milieu de départ » qu'est la famille. Il faut y ajouter l'influence du milieu scolaire, tout comme l'importance souvent très forte qu'accordent les jeunes à leurs relations d'amitié. Le travail prend assez tôt une certaine place, comme nous le constatons à leur expérience précoce des petits boulots, parfois dès 9-10 ans. S'y superposent encore un ensemble de valeurs relationnelles (respect, entraide, par exemple). En d'autres termes, dans les valeurs des jeunes, nous pouvons identifier :

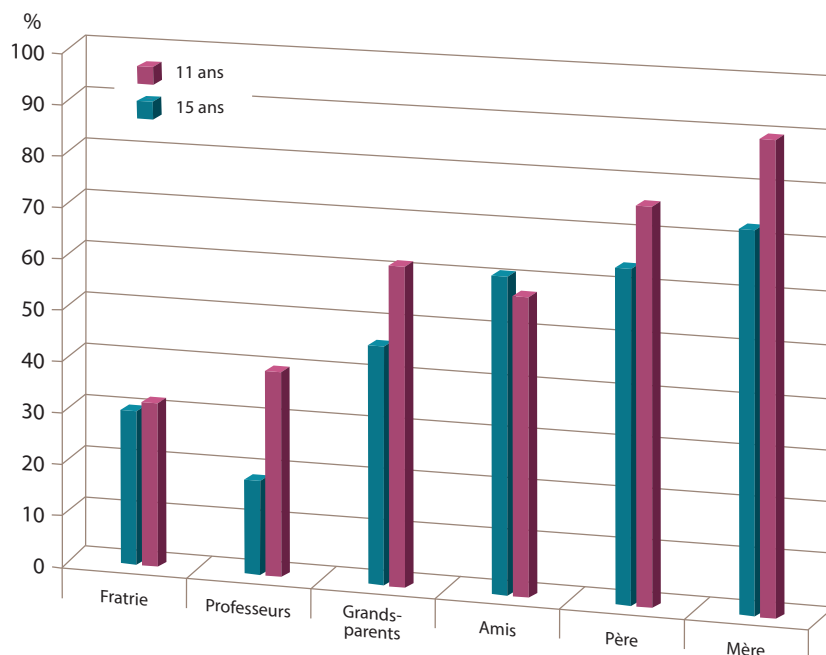
- des rapports aux institutions (famille, école, travail) ;
- des réseaux de sociabilité, tant familiale qu'amicale, ces derniers prenant en partie le relais de la socialisation familiale sans s'y substituer ;
- des normes de vie en société, car à mesure qu'ils vieillissent, une certaine représentation de la « société » prend aussi place, sous la forme de normes de comportement en groupe et en société et de rapports au politique ;
- s'ajoutent enfin les rapports au temps et la représentation de l'avenir, sortes de valeurs transversales qui se dessinent progressivement.

Les enquêtes disponibles permettent de conclure que la famille occupe toujours une place centrale, tant en France, aux États-Unis et au Québec. Par *famille*, il semble bien que les jeunes entendent « une vie familiale stable, organisée autour de rapports chaleureux ». De manière plus précise encore, Chantal Royer (2006) ayant à son tour dégagé que la famille apparaît très clairement comme une valeur centrale chez les adolescents, s'est attachée à en chercher les raisons. Il en ressort que la *famille* renvoie à une conception « structurale », en tant que rassemblement significatif de personnes avec qui on entretient durablement des liens affectifs. La famille est aussi perçue comme une unité stable,

un « lieu » de soutien, d'éducation, une référence fondamentale pour la définition de leur filiation. Quel que soit leur âge, pour la forte majorité des jeunes le soutien familial prédomine (figure 4.1).

Figure 4.1.

SOURCES DE SOUTIEN SOCIAL À 11 ET À 15 ANS



Source: FMB 2010.

Dans l'ensemble, les relations avec les parents semblent relativement harmonieuses, par-delà les mouvements bien connus de prise de distance par rapport à l'autorité familiale et à l'importance des réseaux de sociabilité. Les jeunes ont confiance en leurs parents, ils perçoivent ceux-ci de manière généralement positive. Un très fort pourcentage se dit soutenu par ses parents, tout particulièrement dans les matières scolaires, mais aussi hors de l'école particulièrement sur le plan des activités physiques et sportives comme nous l'avons vu dès le premier chapitre. Chez les plus jeunes, les parents constituent nettement leur principale source de soutien. Le soutien des parents est moins mobilisé avec l'avancée en âge, à mesure que le jeune acquiert plus d'autonomie (souhaitée ou accordée) et qu'il se tourne vers d'autres sources affectives.

LES « CHOSES IMPORTANTES »

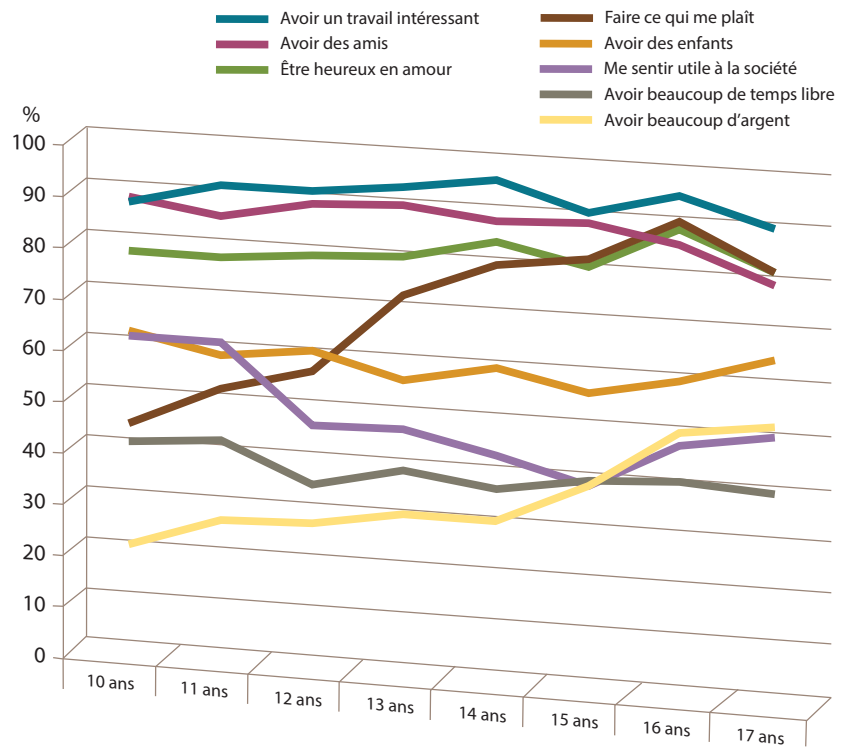
Travail, amour, amis, une bonne dose d'hédonisme, telle est la hiérarchie des valeurs que nous pourrions appeler « premières » chez les jeunes, correspondant à ce qu'ils rechercheront lorsqu'ils seront adultes. Les études quantitatives que nous avons menées et l'étude de Sylvie Octobre (2010a) reproduisent inlassablement ce trio des valeurs des jeunes du primaire et du secondaire. Contrairement à certains préjugés largement répandus, les jeunes ne recherchent pas d'abord l'argent et ne valorisent pas à ce point le loisir (figure 4.2). Pour presque la moitié d'entre eux, les enfants et la société attendront un peu. De manière un peu trop rapide, nous pouvons dire que les jeunes filles sont davantage portées à choisir les enfants et l'amour, les garçons pour leur part préfèrent davantage l'hédonisme et l'argent. Il ne s'agit pas cependant d'un univers statique, mais changeant avec l'âge. Ainsi, lorsqu'ils vieillissent et s'éloignent de l'enfance, entrant dans l'adolescence, les choix se modifient : c'est alors qu'ils valorisent de plus en plus l'amour et l'amitié, l'argent et la recherche de ce qui plaît, un peu moins le fait d'avoir des enfants. La césure entre le niveau d'étude primaire et secondaire est significative sur le plan statistique, en particulier pour ce qui est de la recherche de l'individualité et de la liberté (*faire ce qui me plaît*), au détriment, semble-t-il des enfants, projet qui semble reporté à plus tard, lorsque les conditions économiques le permettront ou que le projet de vie de couple sera bien défini. De même, ce sont les jeunes du primaire qui se disent plus sensibles au fait d'être utiles à la société ; cette attitude décroît régulièrement avec l'avancée en âge. Autre remarque d'importance : ce sont les jeunes vivant dans un milieu familial dit intact qui affichent les plus fortes valeurs familiales (enfants, amour), et d'engagement social ; la recherche d'amitié, apparentée sans doute au soutien social, est plus forte chez les jeunes issus des familles monoparentales ou recomposées. Il en est de même pour la valorisation de l'hédonisme.

Bref, les jeunes se font de leur vie adulte une image à la ressemblance de leurs parents : d'abord l'amour et un travail valorisant, de nombreux amis, mais aussi jouir de l'instant présent ; lorsque tout cela sera jugé satisfaisant, ils auront des enfants, une faible majorité développera une certaine conscience politique (« me sentir utile à la société »). Les enfants sont insérés dans un projet d'amour et de couple, mais au moment où les conditions seront jugées favorables afin qu'ils

puissent à leur tour être heureux, au moment où le bonheur pourra être au rendez-vous grâce à une situation générale le permettant. La conscience politique se développe avec le temps.

Figure 4.2.

ÉVOLUTION DES VALEURS SELON L'ÂGE



Source: FMB 2008.

Nous pouvons identifier un noyau de 30 % à 40 % de jeunes valorisant ce que nous pourrions appeler l'« hédonisme individuel », plus de 10 % qui le déclarent même parmi les seules choses les plus importantes dans leur vie (valoriser le fait d'*avoir beaucoup d'argent*, de *faire ce qui me plaît*, d'*avoir beaucoup de temps libre*). Quelle que soit la mesure utilisée, cette valorisation de l'*ego* s'accroît très nettement avec l'âge et elle est davantage le fait des garçons que des filles. Ces jeunes sont faciles à identifier : ils sont plus isolés, reçoivent moins

de soutien de leurs parents, ont plus de difficultés à l'école et en conséquence envisagent en moins grand nombre le fait de poursuivre des études collégiales ou universitaires.

Il existe également un noyau dur d'environ 15 % de jeunes qui déclarent ne valoriser ni l'amour ni les enfants. En ce cas, il y a plus de chances qu'il s'agisse de garçons ; ces jeunes sont plus âgés, ils sont plus nombreux à ne pas songer à dépasser le secondaire, ainsi qu'à avoir connu des échecs scolaires. Ils sont plus isolés, se disent moins soutenus par leurs parents, et se donnent une image plus négative d'eux-mêmes. Bref, le « refus de famille », si nous pouvons l'appeler ainsi, en quelque sorte une négation des valeurs familiales, renvoie à des rapports difficiles à l'institution familiale et à l'institution scolaire, l'une des résultantes étant une identité plus problématique. La *stratégie de survie* des jeunes consiste au repliement sur soi, à la valorisation de l'ego, à des valeurs extrêmes d'individualité. Nous avons vu dans le chapitre précédent que telle est bien l'une des trajectoires qu'empruntent certains jeunes, cette stratégie de repli.

Le socle des valeurs des jeunes s'appuie ainsi sur deux acteurs centraux : la famille et les amis. Leur importance relative varie bien entendu au fil du temps. Ce sont les principaux agents de socialisation et les principaux passeurs de passion. Lieux de soutien, alliés de socialisation, soutien au parcours scolaire, famille et amis peuvent être considérés comme aux sources de la formation de leur système de valeurs. La place accordée au travail et à l'école relève plutôt de valeurs que nous pourrions qualifier d'instrumentales. Par exemple, la principale raison pour laquelle les jeunes commencent si tôt à travailler renvoie à la consommation et à une certaine indépendance financière. Quant à l'école, elle est perçue comme la voie royale vers la carrière et la réussite sociale même si, à certains moments, tout particulièrement à l'adolescence, elle peut être fortement relativisée au profit des attentes en termes de sociabilité et d'autonomie personnelle.

Nous pouvons aussi discerner un certain nombre de valeurs qui pourraient qualifier de « personnelles » visant à construire une image de soi autour de la valorisation de l'autonomie, du plaisir, de l'accent mis sur le « moi », tel que mentionné au chapitre précédent au sujet du « jeune postmoderne ». Nous aurons l'occasion au chapitre suivant de souligner l'importance nouvelle du numérique dans cette quête identitaire.

Quant aux rapports au temps, l'adolescence n'est pas particulièrement propice aux grands projets d'avenir. Certes, il y a les ambitions scolaires, des choix de carrière en gestation, pour certains les premières anticipations d'une vie familiale future. Mais ces rapports au temps sont peu affirmés pour un grand nombre de jeunes : il leur faudra se décentrer davantage par rapport à eux-mêmes pour développer des projets politiques et sociaux.

UN SYSTÈME DE VALEURS EN CONSTRUCTION¹

Ce qui vient d'être décrit renvoie à ensemble de *valeurs en structuration*, sinon en construction et même parfois en dé-structuration, car les valeurs des jeunes font rarement l'objet d'une structuration véritablement établie. Le contenu et les contours des valeurs peut fluctuer considérablement et peut même diverger, sinon donner lieu à d'intenables contradictions. L'organisation des valeurs est de l'ordre d'un processus permanent de construction, en fonction du parcours de vie des jeunes et du contexte qui véritablement les produit. Or, un tel processus est directement lié à la manière dont le jeune parvient à se construire une certaine image de lui-même. Une telle construction identitaire laisse plus ou moins place à une représentation du monde extérieur, *la société*, sur un registre qui va de la négation ou du refus, de l'appropriation à l'intégration, signe d'une certaine capacité plus ou moins grande de distanciation. Le tout dans un cheminement dont les rapports au temps sont décisifs.

L'identité des jeunes se construit progressivement. Elle est d'abord fortement tributaire du milieu familial et de la qualité des interactions qui la nourrissent. En d'autres termes, le milieu familial, la présence des parents (et des grands-parents) contribuent fortement à la stabilité ou non des comportements des jeunes, suscitent des attitudes favorables ou non à la construction de leur identité. Dans l'analyse des valeurs des jeunes, il n'est donc pas indifférent de poser d'abord la question du contexte familial en tant que milieu de vie. Aux premiers moments de l'identification de certaines valeurs chez les jeunes, il faut comprendre la nature du milieu familial, d'où elles

1. Nous reprenons ici et nous adaptons certaines analyses présentées dans le chapitre 3 de Pronovost (2007).

prennent leur source. Cette notion renvoie tout autant à la nature de l'expérience familiale du jeune qu'à une valeur proprement dite dont le contenu se transformera avec l'expérience de vie.

Or, la construction de cette identité, fortement tributaire des relations harmonieuses ou conflictuelles du jeune avec son milieu familial, suppose par la suite un certain détachement de la famille, souvent accompagné de relations sociales extérieures de plus en plus intenses. Cela débute assez tôt, entre 10 et 12 ans approximativement. La prégnance du milieu familial demeure tout aussi décisive à la sortie de l'enfance. Cependant, s'y superpose l'importance croissante des relations d'amitié. En d'autres termes, les jeunes adolescents n'échappent pas à leur milieu familial, mais l'effet de sources de soutien hors famille commence à apparaître. Autrement dit, dans la représentation des enjeux importants de sa vie, le jeune doit apprendre à relativiser la présence de son milieu familial et composer avec des acteurs extérieurs de plus en plus nombreux. Le détachement du milieu familial, source première de la construction de ses valeurs, ne se fait pas sans difficulté. L'identité devient incertaine, face aux multiples sollicitations extérieures. L'affirmation de goûts et des intérêts de plus en plus diversifiés dans une quête incessante d'autonomie, ne rend pas la chose facile, tant pour le jeune que pour ses parents !

D'autre part, si l'expérience familiale du jeune est moins positive (conflits familiaux, ruptures, absences parentales, etc.), il est à prévoir que les incertitudes liées à la construction de son identité seront multipliées, qu'il devra très tôt apprendre à se bricoler une image de lui-même, en solitaire ou avec le soutien de quelques amis.

En d'autres termes, si un jeune parvient à construire une image forte et assurée de lui-même, tout en se détachant, ne l'oublions pas, du milieu familial qui l'a nourri et tout en s'insérant dans d'autres milieux *a priori* perturbateurs, le corrélat que nous pouvons observer est celui de capacités de se représenter un univers extérieur qu'il assume progressivement. Plus l'image du moi est fragile, plus il y a de chance d'observer au contraire une sorte de repli sur un monde clos, sur un univers plus restreint de relations sociales, comme pour s'assurer d'une emprise minimale sur un environnement qu'il sait ne pouvoir contrôler.

Un tel processus de construction de l'identité suppose donc à la fois l'affirmation du moi en détachement du milieu familial, des rapports au temps forgés par l'expérience de vie du jeune et une décentration progressive pour qu'émerge une représentation de soi et de la société, et éventuellement des formes d'engagement social.

L'ÉCOLE, L'IDENTITÉ ET LA REPRÉSENTATION DE L'AVENIR

Après la famille, les études sur les jeunes permettent de conclure que l'école constitue un autre milieu de vie tout aussi déterminant dans la construction de leur système de valeurs. Le milieu scolaire peut exercer une influence décisive. Ici, c'est principalement la réussite scolaire qui mène souvent le jeune à se donner une image positive de lui-même. L'échec scolaire, au contraire, a pour conséquence d'amener le jeune cette fois à tenter de trouver ailleurs d'autres sources de valorisation de lui-même ; l'horizon temporel d'un élève n'a pas la même étendue en fonction précisément de la nature des rapports à l'école. L'opposition au milieu scolaire, sinon parfois la rupture, ou encore l'intégration dynamique (et non passive) des valeurs et des normes qui y sont véhiculées, contribuent à façonner progressivement l'identité du jeune. La manière dont ils se présentent l'avenir sous forme d'un horizon temporel plus ou moins lointain et favorable en est tributaire en partie.

Telle étudiante âgée de quinze ans réussit bien à l'école et semble y être heureuse ; elle se représente l'école comme un défi et exprime nettement le désir d'apprendre. Au contraire, pour ce toxicomane du même âge, l'école est le lieu de tous les échecs. Dans un cas, le rapport à l'école, sans être neutre, est mis au compte de la possibilité d'exercer un jour une profession valorisante. Dans l'autre cas, chez un jeune toxicomane, les rapports sont ponctuels, négociés au jour le jour, et instrumentalisés à l'extrême : n'apprendre que le strict minimum, se débarrasser des matières jugées inutiles pour aller vite sur le marché du travail.

Sur un registre que nous pourrions qualifier d'intermédiaire, pour certains, l'école se superpose aux relations d'amitiés. Nous ne savons plus lequel des deux l'emporte, l'école ou l'ouverture au monde extérieur à travers les relations d'amitié. Pour certains, aller à l'école, c'est retrouver ses amis.

Et puis, il y a les cas bien connus d'instrumentalisation de la formation scolaire. Poursuivre des études, c'est chercher à en sortir au plus tôt afin d'accéder au marché du travail. Nous pouvons ainsi discerner que les rapports du jeune à l'école infléchissent ses représentations de l'avenir. L'univers perçu de réalisation de soi est plus ou moins ouvert ou fermé selon la réussite scolaire et l'instrumentalisation de la formation. Une sociabilité intense qui en vient à se superposer aux ambitions scolaires amenuise le rôle de l'école dans la construction de l'identité. Les rapports scolaires déterminent souvent l'étendue de l'horizon temporel, le temps imparti que perçoit le jeune pour fabriquer son identité. Pour certains, le temps presse, pour d'autres, l'école s'imbrique dans une vision de l'avenir à plus long terme.

L'AMBIGUÏTÉ DE LA PLACE ACCORDÉE AU TRAVAIL

Il en va de même pour le travail, aux effets ambigus. Un très grand nombre de jeunes exercent de petits métiers pendant leurs études. Malgré le caractère précaire de ces emplois, leur faible rémunération, les jeunes en expriment généralement une vision positive, en autant qu'elle leur permet de diversifier leur expérience de vie et qu'elle constitue une porte ouverte sur la société de consommation. Le jeune fait ainsi l'expérience progressive de la diversification de ses milieux d'appartenance. Ses expériences de vie, la constitution progressive de ses goûts et de ses intérêts, reflètent cette diversification.

En complémentarité ou en opposition au milieu scolaire, la participation ponctuelle ou régulière au monde du travail constitue ainsi une étape qui peut marquer l'univers des valeurs. Des travaux sur le sujet, nous pouvons faire ressortir que la majorité des jeunes qui occupent un emploi le font entre autres pour acquérir une certaine autonomie financière par rapport aux parents. D'autres, plus directs dans leurs propos, avouent carrément que les petits boulots constituent une manière de satisfaire leur appétit de consommation.

Un autre motif relève de l'acquisition d'une expérience minimale de la vie en société et de ses exigences. C'est généralement le fait de jeunes qui ont des ambitions poussées. Dans la construction du système des valeurs, l'expérience de travail se différencie du rapport à l'école en ce qu'elle est représentée comme une étape dans

l'apprentissage direct et immédiat de la vie en société. L'école, au contraire, suppose une sorte de report de réalisation de soi, accepté et intégré dans un projet de vie pour certains, à écarter au plus vite pour d'autres. L'accès au travail peut donner l'occasion d'intégrer un horizon temporel qui se superpose à celui que l'école permet de construire. Dans ce cas, l'identité du jeune doit être suffisamment forte pour qu'il puisse y intégrer une certaine vision optimiste de l'avenir, voir dans les petits boulots une pièce du *puzzle* de sa vie, y mélangeant déjà sa participation à l'univers de la consommation, l'amorce pratique d'une certaine autonomie financière, la diversification de son réseau de relations sociales. Si, au contraire, le temps presse (pour des raisons d'échecs scolaires, de milieu familial hostile, par exemple), sur fond d'identité précaire ou incertaine, il peut chercher à écourter le passage scolaire, sinon le court-circuiter par une relation plus intense au monde du travail et voir dans l'accès à un emploi, même peu qualifié, un signe de réussite sociale et personnelle.

ENCADRÉ 4.1.

LE TRAVAIL CHEZ LES JEUNES

De plus en plus de jeunes cherchent à faire coexister travail et études. Au Québec, dès 13 ans, le quart des adolescents déclarent un travail rémunéré. Vers 15-16 ans, il s'agit sans doute de près de la majorité des adolescents qui occuperaient un emploi. Étant donné la nature des emplois occupés, le travail chez les étudiants constitue souvent une expérience transitoire et peu en lien avec leur avenir professionnel. Cependant, même si les adolescents se retrouvent surtout dans les services et les emplois moins bien rémunérés, ils en dressent un bilan positif, car le travail leur procure une certaine autonomie personnelle et financière, les introduit dans de nouveaux cercles de relations sociales et leur donne une image positive d'eux-mêmes sans oublier le fait qu'il leur permet d'entrer de plain-pied très tôt dans l'univers de la consommation.

La plupart des travaux montrent que le travail rémunéré chez les étudiants ne constitue pas en soi un obstacle à la réussite scolaire. Il n'y a pratiquement aucun lien significatif entre les deux. Par exemple, le nombre d'échecs n'est pas plus élevé chez ceux qui déclarent un emploi. L'évaluation des résultats scolaires effectuée par les jeunes n'est pas liée non plus au fait de travailler ou non ; ceux qui réussissent le mieux ont même tendance à travailler un peu plus. L'entrée sur le marché du travail constitue une autre forme d'insertion sociale du jeune, démontre la capacité de celui-ci à diversifier ses expériences de vie. En ce sens, il vaut mieux un jeune qui occupe un petit boulot qu'un jeune isolé. C'est un temps de travail excessif qui est déterminant.

Certains sont déjà très, sinon trop, présents sur le marché du travail ; une telle situation traduit un désengagement progressif de l'école, souvent liée à des difficultés de parcours scolaire et à des questions familiales.

Dans une certaine mesure, le travail étudiant suppose une présence active sur la scène publique, une certaine insertion dans des réseaux sociaux, des capacités d'autonomie personnelle et de gestion du temps. Les relations avec les activités de loisirs vont dans le même sens. Ainsi, ce sont généralement ceux qui ne déclarent aucun travail rémunéré qui sont les moins actifs sur le plan culturel : à quelques exceptions près, ils sont plus nombreux à ne pas lire et également plus nombreux à ne pas effectuer des sorties par exemple. Dans le même sens, les jeunes qui déclarent un emploi rémunéré lisent davantage, font plus d'activités culturelles en tant qu'amateur, ont plus de sorties et pratiquent plus les activités physiques, pratiquement dans une proportion de un pour deux dans ce dernier cas ! De manière globale, la présence sur le marché du travail va de pair avec une vie culturelle plus active. En d'autres termes, le rapport au travail, chez les jeunes, semble faire partie d'un univers plus global, dans une sorte d'équilibre entre école, travail et intégration sociale.

LE SYSTÈME DE VALEURS, L'ENGAGEMENT SOCIAL, LES REPRÉSENTATIONS DE LA « SOCIÉTÉ »

Les rapports au temps semblent fondamentaux dans le degré de structuration des valeurs des jeunes. Nous l'avons vu, un cycle de vie perturbé par des problèmes familiaux ou des échecs scolaires, engendre généralement une plus grande difficulté à prendre ses distances avec soi et avec les autres. Certaines formes d'engagement social ne semblent possibles chez les jeunes que dans la mesure où ils parviennent à se former une image cohérente du monde extérieur. La diversité et l'étendue de l'engagement sont également tributaires du même phénomène.

Sur les fondements d'une identité plus ou moins assurée, fortement tributaire de l'expérience de vie du jeune, tout particulièrement sur les plans familial et scolaire, se dégage progressivement une représentation du monde extérieur que nous pouvons associer à la construction d'une certaine vision de la société. Plus cette vision est négative ou faite de rapports hostiles, souvent d'ailleurs polarisés en termes binaires, plus le repli sur la marginalité risque d'être prononcé, moins

il y a place pour une certaine étendue de l'horizon temporel du jeune. Par ailleurs, une représentation relativement assurée de son avenir, une certaine confiance affichée dans la capacité de porter des projets personnels, sont corollaires de formes d'engagement social dans un univers extérieur perçu comme favorable par le jeune.

Mais qu'est-ce donc que cette « société » chez les jeunes ? Comment parviennent-ils à s'en faire une certaine représentation ? La société est souvent d'abord perçue comme un univers extérieur à soi, fait de contraintes et de lois plus ou moins acceptées. Leur vision du politique en constitue une bonne illustration : la plupart avouent ne pas s'y intéresser, n'y rien connaître, certains y expriment même leur dégoût, tout en reconnaissant que tôt ou tard il faudra bien s'en préoccuper un peu et aller voter ! Le politique, la société sont des univers lointains dont l'influence sur sa propre vie est confusément saisie, tout en refusant d'y voir une nécessité. Dans certains cas extrêmes, notamment chez les marginaux, une représentation binaire du bien et du mal, de « eux » et de « nous », fait office de notion de « société » ramenée à des phénomènes de pouvoir.

Très souvent, les références « sociétales » renvoient à un univers plus près de soi, à des questions locales, à certaines formes ponctuelles d'engagement, mais il n'est pas assuré que cela relève toujours d'une notion précise de *société*. Seules les questions environnementales, mentionnées par beaucoup de jeunes (voir chapitre 6) de même que le sentiment d'injustices sociales, s'apparentent à une certaine vision d'une société perçue comme une totalité.

La différenciation progressive, par le jeune, des valeurs et de leur contexte constitue un processus fondamental de construction d'un certain système de valeurs. Relativiser des contextes, dégager des tendances, s'inscrire dans un horizon temporel à plus long terme, relèvent de ce même processus de construction des valeurs chez les jeunes. La capacité de se représenter soi-même comme acteur autonome en est le résultat. La distanciation d'avec soi-même pour pouvoir se représenter un ordre de phénomène apparenté à « la société » en est la conséquence.

DES VALEURS RELATIONNELLES AUX VALEURS SOCIALES

Les études sur les jeunes permettent également d'étayer la force des valeurs relationnelles. Celles-ci renvoient autant à des *normes morales* qu'à des principes de vie en société. Elles régissent les manières d'être ensemble tout en respectant l'individualité de chacun. Elles se confondent avec les fondements de la vie en société. Par exemple, il est bien établi que les jeunes sont parmi les plus tolérants en matière de respect des droits individuels, de morale religieuse et de sexualité. Car les jeunes expriment bien une certaine *morale*, ou plutôt des normes de comportement, dont il a été dit qu'elle avait trait à la permissivité et à la tolérance dans la vie publique, à la valorisation de l'honnêteté et du civisme, à la liberté et à l'égalité dans la vie privée. L'individualisation des croyances et des pratiques en est le corollaire.

Ce que nous pouvons appeler « la société » renvoie ainsi, au départ, à l'identification de valeurs relationnelles. Chez les plus jeunes du primaire et du secondaire, l'univers extérieur peut être perçu comme hostile, peu nuancé ; la personnalité se construit alors sur fond de refus ou d'affirmation identitaire dans un horizon temporel en construction. Mais à mesure que nous interrogeons des jeunes plus âgés, par exemple du collégial, nous sommes frappés par l'abondance des termes et des expressions qu'ils utilisent pour dénoter les choses importantes de la vie. L'honnêteté, le respect des différences, la vérité des rapports sociaux, la confiance, la reconnaissance du caractère unique de chacun constituent souvent les valeurs premières mentionnées, au point d'ailleurs que ces notions se retrouvent autant dans des choix de valeurs plus générales que dans ce qui est attendu de l'amitié et de l'amour. De même en est-il pour les amis, les valeurs de sociabilité sont loin d'être absolues. Ils déclarent explicitement choisir leurs amis et affirment être de plus en plus sélectifs, au point que dans certains cas, les valeurs d'amitié priment sur l'amour.

Ces valeurs relationnelles semblent très fortement et très spontanément exprimées, le vocabulaire pour en parler s'élargit avec l'avancée en âge. On ne manque pas d'exemples ou de situations pour expliciter ses idées. Les conceptions de l'amitié et de la sociabilité ont changé. L'importance affirmée des « amis » chez un grand nombre d'entre eux ne doit pas être confondue avec le discours qu'ils tenaient étant les plus jeunes. Il ne s'agit plus de chercher explicitement à diversifier ses univers de vie, de prendre parfois le relais de la socialisation familiale,

mais de retrouver chez un petit nombre de personnes choisies, ces valeurs relationnelles perçues ou vécues comme un microcosme des modes de vie en société.

De purement relationnelles, ces valeurs prennent une connotation « sociale », de « vie en société », dans la mesure où elles ne se confondent plus uniquement à la nature des rapports souhaités entre deux personnes, entre soi et ses amis, mais semblent bien faire l'objet de certaines généralisations quant aux manières d'être et de faire en société.

LA GENÈSE DES PROBLÈMES SOCIAUX

À tout cela se superpose l'identification de questions sociales. Même s'ils sont minoritaires, du moins au secondaire, nous voyons poindre des cas d'engagement social que nous pouvons appeler « une certaine conscience politique ». La « société » fait nettement l'objet de représentation, souvent en termes de « problème », par le biais de l'identification d'injustices sociales, par l'appel à la solidarité collective et même par une vision internationale des questions sociales. Les préoccupations à l'égard de l'environnement, dont nous reparlerons au dernier chapitre, en constituent une illustration claire : percevoir son milieu environnant comme appelé ou non à se dégrader, se représenter l'environnement sous l'angle des pires choses à venir, identifier des coupables, mais garder quelque espoir.

LE CHANGEMENT SOCIAL, LA CONSCIENCE POLITIQUE

Quant au politique, si son refus demeure généralisé, si la perception négative qu'on en avait plus jeune, perdue, on peut percevoir malgré tout des premiers cas de « conscience politique », dans la mesure où certains affirment être allés ou vouloir aller voter, d'autres identifient certains rôles pour l'État ou des groupements sociaux, d'autres enfin déclarent certains engagements politiques et sociaux.

Cette notion de *société* se construit encore à partir de la reconnaissance de l'histoire et du changement social. Certains jeunes expriment en effet le sentiment aigu qu'ils ont changé, que leurs valeurs ont changé dans un mouvement de décentration qui a souvent été évoqué.

S'ajoute enfin la dimension internationale des questions sociales. Pour un petit nombre d'entre eux, soit qu'ils expriment clairement l'influence des questions internationales sur leur propre destin, soit qu'ils se disent sensibles aux problèmes du tiers monde, soit qu'ils envisagent certaines formes d'engagement international.

ENCADRÉ 4.2.

LA PARTICIPATION POLITIQUE À GÉOMÉTRIE VARIABLE CHEZ LES JEUNES

Le chemin de la participation culturelle à la participation politique n'est pas direct ni unilinéaire. Mais il passe par les mêmes processus sociaux. Il faut d'abord que sous l'effet de son milieu ambiant, le jeune soit invité, stimulé, à s'engager dans des pratiques quotidiennes qui l'amèneront à identifier des valeurs dominantes, à développer des activités qui l'amèneront à diversifier ses activités extérieures. Peu à peu, avec la maîtrise des instruments de communication (langage, art, outils numériques, etc.), le jeune peut progressivement construire son identité, ce qui suppose par la suite la possibilité de *distanciation* de lui-même et de *critique* du monde extérieur. C'est ainsi que naît la conscience politique et sociale, dans cette capacité construite de reconnaître *la société* moins comme un environnement extérieur hostile et étranger qu'un lieu de débat et d'affirmation.

Mais tout cela prend du temps, se construit progressivement, partant souvent d'une représentation de la société encore imprécise, sinon confuse, à l'extérieur de soi mais informe, comme quelque chose d'un peu abstrait. Pour en parler de manière plus directe, nous faisons d'abord référence à ses activités personnelles et à ses goûts, ce qui conduit souvent à des formes d'engagement dans l'univers immédiat dont il se nourrit. Le refus des institutions politiques chez les jeunes, qu'ils ignorent ou dont ils se méfient, a pour corollaire un engagement réel dans des activités ponctuelles dont ils peuvent maîtriser le déroulement, sinon voir des résultats immédiats.

CONCLUSION

S'il faut entendre par *valeurs* une construction progressive de la représentation sociale de ce qui est important dans la vie, nous pouvons en conclure que les jeunes parviennent progressivement à identifier certains éléments fondamentaux de leurs rapports à eux-mêmes et à la société. Dès l'entrée dans l'adolescence, la plupart expriment même une certaine hiérarchie de leurs valeurs. Celle-ci consiste à reconnaître l'importance du lien familial, en y ajoutant progressivement une place

significative aux relations d'amitié, puis en exprimant des aspirations en termes de projets d'avenir (travail, amours, aspirations scolaires). Le parcours des jeunes au sein de leur réseau familial ainsi que leur cheminement scolaire apparaissent comme deux variables clés qui conditionnent le contenu de ces valeurs, l'importance qui leur est attachée et leur évolution dans le temps. Pour ceux qui ont connu des parcours plus difficiles, nous notons la présence de « contre-valeurs » centrées sur une identité incertaine et sur la jouissance de l'instant présent.

L'importance du milieu familial pour expliquer une grande partie de la structure de l'univers des jeunes ne fait pas de doute. La composition du milieu familial, le niveau d'éducation des parents, les ressources de la famille, tout particulièrement, départagent fortement les jeunes, autant dans leur cheminement personnel et social que dans leur système de valeurs. S'y superpose progressivement le réseau de soutien, lequel agit comme effet multiplicateur ou compensateur du milieu familial. Et enfin, les rapports à l'école, facilités par la famille et le réseau de soutien, expliquent à leur tour en bonne partie le rôle des valeurs dans la formation de l'identité et de l'image de soi des jeunes, de même que dans leurs représentations de l'avenir.

Le portrait qui vient d'être esquissé à grands traits demanderait à être nuancé. Nous savons bien qu'il existe *de multiples jeunesses* et que leur système de valeurs est appelé à se modifier de façon significative selon l'âge, le parcours scolaire et la nature de l'expérience du marché du travail. Par exemple, au sortir de l'adolescence, avec le premier emploi ou la poursuite d'études universitaires, avec la formation du couple ou l'arrivée du premier enfant, les valeurs peuvent muter profondément, se raffermir, être infléchies. De même, il existe de profondes différences selon le genre ; la majorité des recherches le confirment.

LES JEUNES, LE NUMÉRIQUE, LA LECTURE¹



1. Ce chapitre reprend les grandes lignes d'un rapport remis au ministère québécois de la Culture et des Communications (Pronovost, 2011). Quelques modifications ont cependant été apportées. Les encadrés sont inédits.

Les technologies de l'information

et de la communication font maintenant partie de la vie quotidienne depuis plus d'une vingtaine d'années. Après l'engouement compréhensible, les envolées dithyrambiques ou les critiques acerbes dont ces technologies ont fait l'objet dans les premiers temps, nous disposons maintenant d'un certain recul pour en mesurer la portée et l'incidence, même si les utopies de toutes sortes sont encore diffusées non seulement dans la littérature populaire mais aussi dans les écrits scientifiques.

Les multiples recherches crédibles le confirment : ce sont les jeunes populations qui ont le plus rapidement adopté ces nouvelles technologies. L'explosion récente des médias sociaux est d'abord une affaire de jeunes générations, avant de s'étendre progressivement à l'ensemble de la population. Il en était de même du clavardage il y a quelques années. Par ailleurs, comme il sera souligné plus loin, pour la première fois dans l'histoire de ces technologies, une génération entière a grandi avec Internet. Nés dans les années quatre-vingt, ils sont appelés « les natifs du numérique ». Il vaut certes la peine de s'interroger sur les conséquences, sur le plan social, culturel et éducatif de ce bain constant dans l'univers du numérique.

UNE UTOPIE TECHNOLOGIQUE TOUJOURS À L'ŒUVRE

David Buckingham (2010) met en exergue du titre de son ouvrage une illustration datant de 1899 et prédisant qu'en l'an 2000 tous les élèves d'une classe seront reliés à un réseau électrique qui leur transmettra

directement dans le cerveau le contenu d'un livre que le professeur est en train de passer à la moulinette... Il cite des auteurs américains des années 1980 qui prédisaient cette fois la disparition de l'école. Il utilise le terme *technotopias*, menant d'ailleurs à des *édutopies* (des utopies portant sur les pouvoirs des technologies dans l'apprentissage pouvant mener jusqu'à la mort de l'école).

L'ouvrage récent de Nicholas Carr (2008) ne fait pas mieux : de par sa plasticité, notre cerveau serait en train de se modifier sous l'impulsion des nouveaux modes d'accès à la connaissance. Le numérique transformerait la structure même des neurones. La traduction française de son livre laisse même à penser qu'Internet nous rendrait bête ; ce qui implique que la génération numérique est condamnée à la bêtise et sans doute l'humanité tout entière.

Il faut se méfier des propos ultra-optimistes ou ultra-pessimistes relatifs aux nouvelles technologies. L'influence du numérique sur l'apprentissage est plus nuancé que certains le prédisent. À cet égard, il me semble que deux principales erreurs sont à éviter : rejeter le numérique sous divers prétextes (il ne permet pas de bien apprendre, il déforme nos modes de lecture, il nous rend de plus en plus isolés, etc.) ou tout miser sur les technologies pour l'avenir de nos sociétés.

Presque tous les domaines de la vie sont touchés : santé, organisation du travail, pédagogie, accès au savoir et à la culture, réseaux sociaux, etc. Les nouvelles technologies sont souvent présentées comme des facteurs évidents de changement, qui iraient de soi. Des termes très forts sont utilisés : le *numérique social*, les *cyberkids*, les *cyborg-ados*. Certains ont tendance à présenter les technologies comme des sphères indépendantes et autonomes. Or, de tels propos peuvent masquer des phénomènes parfois plus profonds : les usages sociaux des médias et leurs modes d'appropriation ; les adaptations qu'en fait l'institution scolaire, le rôle éducatif des parents, les usages qu'en font les pouvoirs publics, les dérives de certains utilisateurs. Comprendre Internet en termes sociologiques renvoie à des notions telles que : communication, socialisation, personnalisation des usages, ubiquité, réseaux sociaux, imagination, création, industries culturelles. Nous entendons souvent qu'Internet est cause soit d'une amplification des communications, soit de leur appauvrissement : la technologie déterminerait ce que nous communiquons ainsi que les réseaux de sociabilité.

Pourtant, quelques travaux proches d'une analyse sociologique ou anthropologique (Caron et Caronia, 2005 ; Lardellier, 2006) ont souligné que l'envoi et la réception de messages permettaient de tisser ou de confirmer le réseau social du jeune. Par-delà le contenu, c'est la communication comme interaction avec les pairs qui semble prédominer. Communication et lien social demeurent étroitement intriqués.

Nous pouvons le voir par le fait que l'utilisation intensive de la communication par voie numérique est fortement corrélée à la densité du réseau du jeune. Ainsi, ceux qui bénéficient du plus faible indice de soutien sont ceux qui utilisent le moins le courrier électronique et qui se servent le moins d'Internet pour leurs études. Les jeunes les plus isolés, en termes de réseau de soutien en cas de difficultés sont ceux qui communiquent le moins. Internet contribue à amplifier les liens existants et révèle en partie la qualité ou la pauvreté du lien social.

Il faut donc éviter de donner une âme à des objets qui n'en ont pas. Dans son ouvrage de 2010, Buckingham s'en prend d'ailleurs aux marchands de technologies qui n'hésitent pas à utiliser les qualificatifs les plus mythiques pour vendre leurs produits. Les technologies sont associées à l'imagination, à l'innovation, à la créativité, elles offriraient des solutions à presque tous les problèmes éducatifs ou autres, elles jouiraient *en elles-mêmes* de pouvoirs immenses. Si la technologie est certes une condition nécessaire à certaines activités, elle n'en détermine ni le contenu des usages, ni leur signification, encore moins leur finalité. D'ailleurs, une grande partie du *discours* des promoteurs sur les technologies présente celles-ci comme émergeant d'un processus de recherche et développement neutre, occultant les forces économiques, industrielles et politiques en présence.

LES NATIFS DU NUMÉRIQUE

On traduit généralement le terme *digital natives*, tiré de l'ouvrage majeur de Palfrey et Gasser (2008) par l'expression *les natifs du numérique*. Elle fait référence à la première génération, née dans les années 1980, qui grandit tout entière avec Internet. Dès son plus jeune âge, cette génération a eu accès aux ressources multiples du numérique,

y a développé les habiletés techniques qui la caractérisent. Nous avons vu au chapitre premier que cette « carrière numérique » débutait très tôt dans la petite enfance. Cette génération du numérique passe une partie de son temps « en ligne », est constamment connectée à l'Internet, ne fait peut-être par toujours les distinctions qui s'imposent entre les mondes virtuels et le monde réel.

La vaste majorité des jeunes d'aujourd'hui a accès à un ordinateur et à Internet, et s'en sert pour communiquer, chercher des informations et effectuer divers téléchargements. Ils se déclarent plus compétents que leurs parents, ils se sentent très à l'aise dans un **environnement numérique**. L'utilisation des réseaux sociaux y est la plus importante. Bref, la saturation est pratiquement déjà atteinte chez les moins de 20 ans.

Ce ne sont que des données purement descriptives qui ne doivent pas faire oublier que par-delà cette utilisation massive, la question des *usages sociaux* est tout aussi importante. D'ailleurs, l'utilisation du terme *digital natives* est sans doute trop rudimentaire, laissant supposer une sorte d'opposition binaire entre les générations d'avant et d'après le numérique. De plus, elle s'alimente souvent à ces utopies technologiques auxquelles nous avons fait allusion. Grâce aux nouvelles technologies, la génération numérique aurait créé de nouveaux modes de communication et d'interaction ; elle aurait développé des modes inédits d'apprentissage ; des effets psychologiques inédits (positifs ou négatifs) pourraient donc être observés au moyen de ces technologies.

LES CONSÉQUENCES DE L'ENVAHISSEMENT DU NUMÉRIQUE

Il est normal de se préoccuper de l'incidence, la plupart du temps jugé négative, d'une utilisation accrue des divers médias chez les jeunes, par rapport à l'activité physique, au temps consacré à l'apprentissage, etc. Les médias sont parfois même remis en cause quant au développement des compétences sociales et émotionnelles des jeunes. Nous disposons cependant de peu de données crédibles sur ces questions. Une recherche récente permet cependant de mieux éclairer ce débat (Hofferth, 2010) ; elle nous servira d'inspiration dans les paragraphes qui suivent.

Sur le plan méthodologique, la difficulté est d'obtenir des données fiables sur les mêmes individus pendant une certaine période de temps, et d'utiliser des instruments qui permettent de bien mesurer à la fois l'utilisation des médias et leur effet psychologique, social ou autre. L'étude de Hofferth porte sur des enfants américains âgés de 6 à 12 ans. Il y a eu deux vagues d'enquête auprès des mêmes individus entre 1997 et 2002-2003, soit environ 5 années d'intervalle ; l'échantillon est de 2 900 jeunes. Des mesures d'emploi du temps ont été employées en s'inspirant des études internationales bien établies sur ce thème. Par exemple, le temps d'utilisation de l'ordinateur a été divisé selon trois grands types d'usage : jeux, études et communications. Divers tests psychologiques ont également été complétés dont un mesurant les conduites à risque, un portant sur l'ajustement émotif et un autre analysant le développement cognitif (habiletés en lecture et en mathématique).

Les résultats descriptifs indiquent bien un accroissement, en cinq ans chez ces jeunes américains âgés de 6 à 12 ans, de l'écoute de la télévision et de l'utilisation de jeux vidéo (environ une heure de plus par semaine) ; le pourcentage de ceux qui s'adonnent à des jeux vidéo est également en croissance. L'enquête ÉLDEQ, citée au chapitre 1, donnait des informations précises sur cet envahissement du numérique dès le plus jeune âge. Est étayé de manière définitive un déclin des activités sportives et des jeux hors-jeux vidéo (*nonscreen play*) (une heure et demie de moins par semaine), même si, ne l'oublions pas, les trois quarts des jeunes de cet âge font des activités de ce type. Mais se sont accrus, et en durée et en pourcentage de participants, le temps d'utilisation de l'ordinateur (près d'une heure de plus) ainsi que le temps consacré aux communications (une demi-heure de plus). Ces données ne sont pas étonnantes dans la mesure où elles traduisent concrètement la montée du multimédia chez les jeunes. Notons en passant que grâce au numérique *nous communiquons davantage* qu'auparavant. Dans le cas du temps consacré à l'étude et à la lecture, certains s'étonneront peut-être de la hausse observée : 14 % de plus de jeunes rapportent du temps d'étude hors média, pour une heure de plus par semaine ; pour ce qui est de la lecture, il y a 24 % de plus de lecteurs pour un accroissement d'environ une demi-heure ; ce qui est normal puisque à mesure qu'ils vieillissent, les jeunes sont confrontés à des obligations scolaires de lecture de plus en plus importantes.

Au total, quel en est donc l'incidence générale? En résumé, l'étude conclue ceci :

- le temps additionnel consacré aux médias a clairement eu pour conséquence un déclin du temps consacré aux activités physiques et aux autres activités non reliées aux médias ; ce fait est abondamment documenté dans toutes les études récentes ;
- le temps consacré aux jeux vidéo ou à regarder la télévision est associé à un déclin de la lecture ; cependant tel n'est pas le cas pour l'accroissement du temps consacré à l'utilisation de l'Internet à des fins d'apprentissage ou de communication. En fait, il a été écrit que plus les jeunes consacrent du temps à l'ordinateur à des fins d'étude, plus ils consacrent également du temps à la lecture. Nous arrivions aux mêmes conclusions dans l'étude de 2005 ; la relation est ici constante et positive : ceux qui utilisent l'Internet pour leurs études sont les plus grands lecteurs, toutes catégories confondues ;
- les relations sont de même nature en ce qui concerne le temps consacré aux devoirs et aux leçons : plus de jeux vidéo induit moins de temps d'étude, mais pas moins de temps d'utilisation de l'ordinateur à des fins éducatives ou communicationnelles. En d'autres termes, l'utilisation de l'ordinateur à des fins éducatives n'est pas de même nature que celle consacrée aux activités éducatives hors écran, et ne s'y substitue pas ;
- comme nous l'avons montré dans nos propres travaux, ce sont donc les jeux vidéo, lorsqu'ils sont pratiqués de manière intense, qui affectent le plus significativement la lecture, les travaux scolaires et les activités extérieures. Les études de Statistique Canada sur l'emploi du temps vont dans le même sens (Veenhof, 2006) ;
- l'une des conclusions paradoxales de cette étude est que le développement des compétences cognitives (lecture, mathématiques, etc.) n'est pas nécessairement affecté par les jeux vidéo, l'utilisation de l'ordinateur ou l'écoute de la télévision. Cependant, les filles semblent bénéficier davantage que les garçons d'un effet positif des médias sur les compétences scolaires, particulièrement grâce à l'utilisation de l'ordinateur. La variable la plus fondamentale qui explique les différences des résultats aux divers tests psychologiques entre les jeunes est le niveau de scolarité des parents.

D'ailleurs, la même relation, constante et forte, existe entre le niveau de scolarité des parents, une plus faible intensité de temps consacré aux jeux vidéo et à la télévision, une plus forte intensité de lecture ; toutes les études crédibles, à notre connaissance, en arrivent à cette conclusion : le niveau de scolarité des parents, ainsi que le niveau de vie des familles constituent les variables les plus fondamentales à l'enfance et à l'adolescence pour expliquer le développement cognitif, social et affectif des jeunes ;

- l'intensité d'utilisation des médias affecte le développement des compétences ; ainsi une utilisation faible et modérée des médias (y compris les jeux vidéo) est associée à de meilleures notes, et une forte utilisation à des résultats significativement plus faibles ;
- de même, les problèmes de comportement ne sont pas généralement associés à la seule utilisation des divers médias mais plutôt à l'intensité de leur utilisation, particulièrement dans le cas des jeux vidéo excessifs. L'étude a également constaté que leur effet sur le développement de comportements agressifs demeure très limité.

Bref, cette étude portant sur un échantillon représentatif de jeunes américains âgés de 6 à 12 ans démontre que l'accroissement du temps multimédia a un effet certain sur le déclin des activités physiques et de l'ensemble des autres jeux des enfants (mais le temps total de jeux demeure pratiquement le même). Le type d'usage et l'intensité de l'utilisation demeurent des variables clés. Les variables liées au milieu familial, tout particulièrement à la scolarité des parents et au niveau de vie s'avèrent décisives. S'il y a une quelconque « fracture numérique », c'est moins en termes d'accès que de différenciation d'usage selon les catégories socioéconomiques classiques.

L'INFLUENCE DU NUMÉRIQUE SUR L'ACCÈS AU SAVOIR ET À LA CULTURE

S'il est une question qui préoccupe les professionnels, les artistes et les enseignants, c'est bien celle de l'influence du numérique sur les modalités d'apprentissage et de connaissance. Certains craignent que l'utilisation généralisée d'Internet mène à une dissolution des savoirs fondamentaux, tels l'écriture, l'apprentissage des matières scientifiques, et qu'elle conduise à un recul de la pensée critique. Certains

vont jusqu'à se demander dans quelle mesure il est possible « d'apprendre » à partir d'une navigation morcelée et furtive sur Internet. En contrepartie, nous observons une généralisation des outils informatiques dans l'enseignement ; la présence d'ordinateurs dès le primaire et même avant, un discours qui présente l'ordinateur et Internet comme des éléments incontournables de toute pédagogie contemporaine. Dans la question de la participation culturelle, le numérique constitue un atout majeur, un multiplicateur évident ; s'il inquiète, ce sont pour des raisons de facilités d'accès, de pratiques illicites ou de risques importants. Nul ne remettrait en cause aujourd'hui la puissance d'un tel instrument. Mais les discours semblent plus sceptiques lorsqu'il est question de l'accès au savoir.

Rappelons en premier lieu que si Internet facilite la participation culturelle et la création artistique, pourquoi faudrait-il dénier à ce médium les mêmes possibilités en ce qui concerne l'accès au savoir ?

Sur cet aspect précis, nous nous permettons de suivre Palfrey et Gasser (2008). Ceux-ci écrivent que « l'*establishment* éducatif est décidément confus lorsqu'il s'agit de décider que faire au sujet de l'influence des technologies d'apprentissage » (p. 238 ; traduction libre). Afin de s'adapter aux habitudes des *digital natives*, les éducateurs doivent d'abord reconnaître que les modes d'apprentissage ont changé rapidement. Internet modifie la manière dont les enfants et les adolescents se procurent l'information et se l'approprient. Mais est-ce que l'habitude de consulter des sites Web plutôt que des livres, par exemple, modifie fondamentalement les manières d'apprendre et de connaître ? En comparaison de la lecture d'un livre, d'un journal ou d'un magazine, les jeunes retiennent-ils mieux ou moins bien l'information obtenue à la suite de la consultation d'un site Web ? Y a-t-il quelque apprentissage pertinent à participer si fréquemment à des jeux vidéo ? Parents, grands-parents, enseignants, libraires sont-ils préoccupés à juste titre ?

Mais ce n'est pas parce que les *digital natives* apprennent différemment qu'ils n'apprennent pas du tout ! Si nous prenons l'exemple des informations sur l'actualité, les vedettes, les préférences musicales, elles seraient superficielles et se limiteraient aux grands titres, pire elles ne sont pas diffusées par des institutions qui font autorité, comme les grands quotidiens. Mais il ne faut pas sous-estimer l'importance des informations que recueillent les jeunes à partir du Web et surtout

ne pas oublier un aspect crucial de la manière dont ils s'approprient cette information : de manière interactive et avec beaucoup plus de sources d'information à leur disposition leur permettant d'élargir leurs champs d'intérêts. Les jeunes de l'ère numérique se procurent de l'information selon un processus progressif d'approfondissement, avec des périodes intenses même si elles sont courtes, et en fonction de leurs réactions et de leurs intérêts pour ce qu'ils ont recueilli. Ils cultivent l'art de composer avec une abondance d'information, en provenance non seulement du Web, mais des blogues, des clavardages entre amis, des textos et des conversations téléphoniques. Au départ, l'information recherchée doit être rapidement accessible, jugée pertinente et agréable à recueillir. Pourtant, cela n'empêche pas des étapes d'approfondissement d'un champ d'intérêt particulier : les préférences musicales et artistiques en sont de bons exemples. Nous sommes en présence d'un processus qui implique presque inmanquablement une réaction ou une rétroaction, sorte de participation active à la construction du savoir recherché. Que les jeunes d'aujourd'hui lisent moins les journaux ne signifie pas qu'ils sont moins intéressés qu'autrefois à l'actualité politique nationale ou internationale. Aucune donnée crédible n'existe pour soutenir la conclusion selon laquelle ils seraient plus futés ou moins brillants que les jeunes des générations précédentes.

Parents et éducateurs sont préoccupés par un certain nombre de questions qui découlent de ces nouveaux modes d'accès à l'information. En premier lieu, il est bien établi que les jeunes d'aujourd'hui ont cultivé l'art de faire plusieurs choses en même temps ; le « multi-tâches » est presque la norme chez les jeunes, ne faire qu'une seule chose à la fois relève de l'occasionnel. Nous conviendrons que l'incidence est assurément négative lorsqu'il s'agit d'approfondir un sujet ou de creuser une question complexe, mais nous devons nous empresser d'ajouter à cela qu'il est possible de s'en faire un allié (voir encadré 5.2). En second lieu, ces nouveaux modes d'accès ont des conséquences sur la durée et sur la qualité de l'attention portées à un sujet donné : ils s'en tiennent à de courts extraits, ils préfèrent les petits formats aux développements jugés trop ardu. Il y a encore la culture du « copier-coller », laquelle pose de plus en plus des problèmes d'éthique et de plagiat dont les jeunes ne sont pas suffisamment conscients.

Face à ces questions, la solution la plus facile est soit de minimiser, voire de refuser l'utilisation du numérique pour l'apprentissage, soit de rejeter les fondements de la pédagogie moderne et de tout miser sur les seules technologies. Ce serait une erreur au dire de Palfrey et Gasser. L'apprentissage est un processus qui exigera toujours une part d'effort qui n'a rien à voir avec l'une ou l'autre technologie. Les technologies doivent être des supports pédagogiques et non une fin en soi. L'apprentissage à l'esprit critique, par exemple, suppose des procédés de discussion et même de confrontation auxquels les jeunes ont été habitués dès leur plus jeune âge avec leurs parents ou leurs amis, et qu'il est possible de mettre à profit.

Quant à l'utilisation du numérique à des fins d'apprentissage formel, nous pouvons ici capitaliser sur le penchant des jeunes pour l'expressivité, la créativité, la recherche d'une touche personnalisée. L'apprentissage de la langue peut se faire par la rédaction de messages sur Facebook, la création d'un site Web scolaire, la diffusion de poèmes sur un site personnel, etc. Un autre aspect maintes fois souligné est celui de la formation d'équipes d'apprentissage, tâche combien difficile pour les enseignants, mais qui bénéficie des facilités communicationnelles qu'ont déjà développées les jeunes. Ici, les technologies peuvent être de puissants supports lorsqu'il est question de « technologies collaboratives ». Et enfin, il est un truisme de dire que le numérique est une porte ouverte sur la planète tout entière, favorisant une meilleure connaissance des cultures et des civilisations.

Nous pouvons encore citer les propos de Buckingham (2010, p. 67), insistant cette fois sur l'importance d'un corps professoral qualifié et alerte, sur un nécessaire climat de collaboration et de consultation dans la mise en œuvre de nouvelles technologies, ainsi que sur la présence d'une culture de l'apprentissage au sein de l'école. En éducation comme ailleurs, ajoute-t-il, les technologies ne sont pas porteuses de changement en elles-mêmes, celui-ci résulte de leurs modalités d'appropriation par un milieu donné.

Une note de recherche du site de *Child Trends* va dans le même sens. « Non seulement les jeunes sont devenus des experts dans l'utilisation des outils technologiques, mais un environnement d'apprentissage basé sur les technologies permet d'étendre l'apprentissage au-delà de la classe conventionnelle » (Collins *et al.*, 2010, traduction

libre). Car, ajoute-t-on, la technologie peut servir de complément à l'apprentissage en classe, elle permet un accès facile à l'information et à des documents pertinents, elle offre des possibilités de communications avec d'autres groupes à travers la planète. Nous savons aussi que certaines technologies séduisent les jeunes au point de permettre un approfondissement des connaissances, qu'elles offrent une certaine flexibilité dans le rythme d'apprentissage.

Palfrey et Gasser consacrent également de nombreuses pages aux transformations du métier de libraire qui en découlent. Il va sans dire que les bibliothèques publiques se sont déjà ouvertes au monde numérique en faisant une place de plus en plus large à d'autres supports que le livre ; le prêt de livres numériques fait maintenant partie des services offerts. Les bibliothèques disposent maintenant de plusieurs options pour guider un abonné dans sa recherche d'information : sites scientifiques spécialisés, encyclopédies en ligne, etc. Ce qui n'empêche nullement le plaisir de la lecture d'un livre en solitaire ! « La tâche du libraire du futur sera pour une large part de mettre en place un libre-service d'information qui permette aux jeunes de naviguer dans une panoplie de plus en plus complexe de possibilités pour trouver l'information qu'ils recherchent » (*ibid.*, p. 252).

Ils concluent par ceci :

Nos enfants s'abreuvent d'informations dans un format numérique et s'en servent d'une manière que l'on n'aurait pu imaginer autrefois. Ces informations sont parfois détachées de leur contexte mais aussi parfois plus contextualisées qu'auparavant. Notre défi est de les aider à trouver du sens dans ce nouvel environnement et ces nouvelles manières d'agir, de les amener à développer l'esprit de synthèse et la pensée critique, plutôt que de les abandonner à leur sort (*ibid.*, p. 253 ; traduction libre).

DE NOUVEAUX MODES DE LECTURE, COMPLÉMENTAIRES ET NON OPPOSÉS

Une des interrogations qui revient fréquemment est celle de la qualité ou de la pauvreté des modes de lecture par l'intermédiaire du numérique. Certains se sont demandé si la lecture dite profonde était possible à l'écran. Il est évident que l'électronique transforme la manière de lire, certains concluent que c'est dans le mauvais sens, d'autres qu'il

faut savoir profiter des nouvelles possibilités du livre numérique. Or, le passage du support imprimé au support numérique entraîne des changements dont l'ampleur est encore difficile à mesurer.

Le premier changement est de donner une allure dynamique à la lecture. Le livre imprimé est un objet inerte et statique, une fois publié, son contenu est fixé à tout jamais. C'est tout le contraire d'un livre numérique, qui peut être l'objet de modifications, d'ajouts et de retouches de la part d'un ou de plusieurs auteurs et lecteurs.

Le second changement est d'insérer le livre numérique dans diverses formes de sociabilité. Le livre numérique peut être partagé en tout ou en partie, avec ou sans annotations ou commentaires. Il permet une interaction avec soi-même et avec les autres. Il peut s'enrichir des commentaires des uns et des autres.

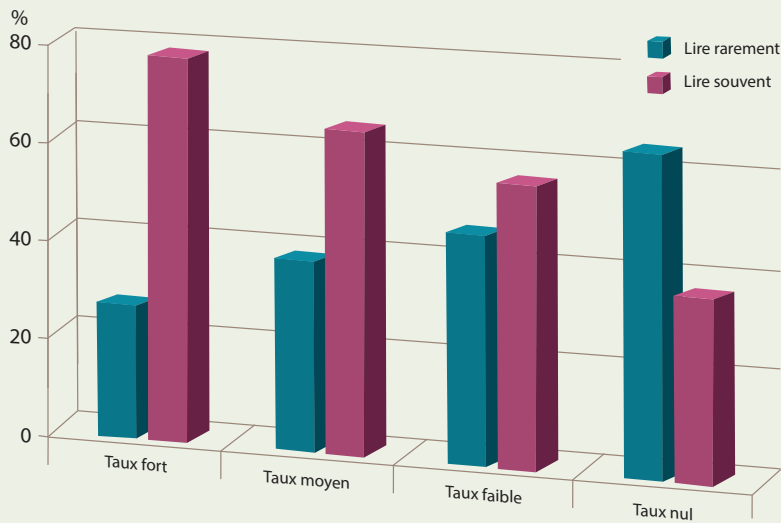
Bref, nous avons affaire à deux formes complémentaires de lecture et non opposées :

- une lecture « classique » nécessitant diverses ressources intellectuelles et des habiletés de compréhension et de synthèse, opérant plutôt sur un mode linéaire et unidimensionnel ;
- une lecture numérique, lecture de navigation, lecture en hypertexte mettant en œuvre des habiletés de compréhension et de synthèse, certes, mais permettant le retour sur le texte, l'expressivité et la créativité du lecteur, une lecture interactive en quelque sorte qui met en jeu d'autres ressources à la fois sociales et intellectuelles. La lecture numérique oblige le lecteur à construire son chemin de lecture, de manière dynamique. Celui-ci a davantage le contrôle de ce qu'il consulte, il peut enrichir sa lecture par des hyperliens ou en consultant des contenus audio et vidéo. La lecture numérique est une lecture plurielle qui associe le texte au son et à l'image.

Rappelons qu'une lecture superficielle n'est pas liée au support de lecture : il est possible de feuilleter un magazine de manière aussi superficielle qu'un texte sur ordinateur, de se contenter de manchettes des journaux tout autant que de la page d'accueil d'un site Web. De même qu'il est possible de parfaire ses connaissances autant en consultant de manière attentive un site consacré à la recherche scientifique qu'une encyclopédie bien faite.

ENCADRÉ 5.1.**LIRE SUR INTERNET, C'EST AUSSI LIRE PLUS SOUVENT LIVRES, JOURNAUX ET MAGAZINES**

La lecture d'informations sur Internet n'induit pas une diminution de la lecture sur supports imprimés. C'est même le contraire qui se produit. La lecture engendre la lecture. La figure ci-dessous en constitue une illustration. Les jeunes qui déclarent lire « souvent » des informations sur Internet ont aussi des taux de lecture plus élevés.

Croisement des taux globaux de lecture et de la lecture sur Internet

Il s'agit du taux global de lecture (livres, journaux et magazines) parmi ceux qui déclarent lire « souvent » des informations sur Internet.

Source : FMB 2008.

L'un des dangers qui se profile est celui d'une nouvelle *fracture numérique* autour de ces deux usages : numérique et classique. Il est évident qu'une lecture numérique à elle seule ne suffit pas, même si elle est devenue incontournable. Si la lecture à l'écran n'est pas contrebalancée, équilibrée par une forme plus classique de lecture, nous risquons de développer une nouvelle forme d'analphabétisme.

Dans les deux cas, que ce soit pour la lecture à l'écran ou la consultation d'un livre imprimé, s'imposent des habiletés de compréhension, d'analyse, de synthèse, de mise en contexte et de distance critique. Si dans les exigences scolaires de base, nous avons longtemps mis l'accent sur le développement de telles habiletés dans le cas de la lecture sur support imprimé, nous peinons encore à faire œuvre d'éducation dans le cas de la lecture à l'écran.

Rappelons que cette fracture numérique se manifeste de moins en moins par le simple accès au numérique. De par les ressources dont dispose l'école, par exemple, presque tous les jeunes ont accès à Internet. Il faut souligner plutôt une *différenciation d'usage*, tout particulièrement en fonction des milieux sociaux, du niveau de vie des familles et de la scolarité des parents ; cela se traduit par des modalités différentes d'utilisation, des sites préférés, des contenus sélectionnés. Cette fracture se manifeste également par des cultures scolaires et familiales différentes dans les modalités d'appropriation et d'utilisation des nouvelles technologies, de même que par un important fossé entre les normes scolaires et la culture ludique diffusée par les médias.

LES « COMPÉTENCES NUMÉRIQUES »

Il vaut la peine de s'attarder à cette question des compétences numériques (*digital literacies*), c'est-à-dire des compétences nécessaires à l'utilisation adéquate des ressources du numérique et à la capacité qu'aurait presque par défaut la *génération numérique* de les développer ou de les posséder. Même si les jeunes se sentent particulièrement confiants et plus habiles que leurs parents et professeurs en la matière, diverses compétences doivent être développées pour un usage judicieux des ressources numériques, de même qu'un contexte et un encadrement appropriés. Cela suppose :

- de bonnes conditions d'accès (il faut les ressources adéquates, les bons instruments et ordinateurs, etc.) ;
- la capacité de localiser et d'identifier les informations pertinentes ;
- la mise en contexte des informations afin de repérer les biais possibles, leurs limites, leur portée ;

- la mise en perspective des informations, l'appréciation de leur pertinence, de leur précision et de leur exactitude ;
- des capacités d'évaluation critique, de filtrage, de reconnaissance de l'authenticité du contenu ;
- des capacités d'analyse et de synthèse (qualité du contenu, crédibilité des producteurs, présentation des choix et des limites du contenu proposé) ;
- le développement de la créativité, des habiletés et des apprentissages grâce à Internet ;
- un encadrement pédagogique et parental adéquat.

Nous n'y sommes toujours pas ! C'est tout particulièrement à l'école qu'incombe le rôle de mettre l'accent sur le développement chez les enfants d'habiletés de critique et de création à l'égard des nouveaux médias ; c'est le plus grand héritage qui puisse leur être transmis. Les travaux récents indiquent cependant que cette éducation numérique débute encore trop tardivement ; c'est dès l'école primaire qu'il faut entreprendre ce travail pédagogique, d'autant plus qu'encore ici le développement et la maîtrise des habiletés nécessaires varient grandement selon le niveau socioéconomique des familles, que d'importantes différences de genre s'établissent très tôt. Les travaux du CEFRIO indiquent par ailleurs que les enseignants sont encore peu familiers avec une utilisation du numérique à des fins éducatives.

En d'autres termes, le développement des compétences numériques permet aux jeunes utilisateurs de mieux prendre conscience des risques et des possibilités des médias électroniques, de s'appropriier les nouvelles technologies de manière plus experte. Plusieurs études indiquent qu'à mesure qu'ils vieillissent, les jeunes filtrent de plus en plus le contenu qu'ils consultent, scrutent plus attentivement leurs messages, accordent un soin plus attentif à ce qu'ils consultent et au tri de leur réseau.

Rappelons encore que tout cela ne va pas sans risque. Dans une étude récente menée auprès de plus de 25 000 jeunes européens âgés de 9 à 16 ans, les possibilités mais aussi les dangers d'Internet ont été rappelés (Livingstone, 2011). Si la plupart des risques identifiés ne semblent pas affecter de manière importante la majorité de jeunes internautes, ceux-ci s'accroissent avec l'âge ; il est surtout question des risques d'intrusion dans la vie personnelle de jeunes, de contenu

pornographique et de communications harassantes, sans compter des habitudes de facilité, l'appétit de l'instantané que peut engendrer une navigation superficielle.

ENCADRÉ 5.2.

JOINDRE DES HABILITÉS NUMÉRIQUES AUX COMPÉTENCES NUMÉRIQUES

À ces « compétences numériques » indispensables pour une utilisation judicieuse du numérique, s'ajoutent également des habiletés plus ou moins nouvelles que maîtrisent en partie les jeunes :

- savoir communiquer en utilisant des formes graphiques et non plus uniquement sonores ;
- savoir naviguer au sein d'une multiplicité de canaux et de sources d'information comme s'ils étaient des « géographes de l'Internet » ;
- pouvoir décoder rapidement le contexte de la communication en cours, notamment la signification à donner au contenu, l'interprétation anticipée du partenaire, le niveau de réalisme ou de jeu de la communication ;
- une capacité minimale de concentration au sein de la cacophonie numérique ;
- la maîtrise de la pluriactivité (faire plusieurs choses en même temps) ;
- la détection des informations suspectes, redondantes, inutiles ;
- l'apprentissage et la maîtrise d'une certaine éthique de la communication au sein d'un univers pluriel et parfois anonyme ;
- la maîtrise de ses multiples réseaux, l'habileté à pouvoir utiliser ses réseaux comme ressources d'information, de soutien et d'entraide.

Source : Inspiré librement de Rainie, Purcell et Smith, 2012.

Il faut aussi rappeler que le développement des compétences numériques n'est pas que l'affaire de l'école ! Le rôle de parents est crucial, moins en termes de contrôle qu'en termes de médiation, de discussion, d'éducation à un usage sain des médias. Les travaux européens indiquent bien que le point le plus important n'est pas de faire uniquement en sorte que les parents s'assurent du respect de certaines règles d'usage mais que leurs enfants en saisissent l'importance et les intériorisent. Bref, cet accompagnement parental dont on a fait état dès le premier chapitre, et dont les conséquences sont décisives pour le développement des intérêts culturels des enfants, doit aussi porter sur les modalités d'usage des outils numériques.

CONCLUSION

S'il est naturel de s'inquiéter à juste titre des effets pervers d'une utilisation intensive des nouvelles technologies chez les jeunes, si les risques sont réels, il ne faut pas pour autant occulter les grandes potentialités de créativité, d'expression, d'apprentissage, d'accès au savoir et à la culture que permet le numérique. La familiarité des *natifs du numérique* avec ces nouveaux outils, amplement étayée par les recherches empiriques les plus récentes, constitue une donnée incontournable qu'il serait vain de nier ou de chercher à contenir. Le numérique chez les jeunes ne constitue pas un problème, mais une richesse dont il faut chercher à tirer profit. Le défi actuel est d'adapter les méthodes éducatives à ces nouvelles réalités ; c'est un des enjeux majeurs du système d'éducation. Mais cette « révolution numérique » bouscule également les formes de développement et d'expression de la créativité artistique et culturelle ; elle change les modes d'accès à la culture ; elle modifie la manière de « participer » à la culture ; elle change la notion même de *public de la culture*. Pour tout dire, elle impose une révision de ce qu'il faut dorénavant entendre par *politique culturelle*.

CHAPITRE

6

VALEURS ET ATTITUDES À L'ÉGARD DE L'ENVIRONNEMENT

Avec la collaboration de Marie-Pierre Bernard



LA PLACE DES QUESTIONS ENVIRONNEMENTALES DANS LES VALEURS DES JEUNES

Le chapitre portant sur les valeurs des jeunes détaillait la hiérarchie des « choses importantes dans la vie » ainsi que leur évolution au fil du temps. Or, par rapport à ce qui avait été décrit, nous pouvons constater que milieux naturels et espaces verts ne semblent pas constituer une « valeur » pour la majorité des répondants. Les premières préoccupations des jeunes sont nettement de l'ordre du travail, de l'amour et de l'amitié, ainsi que de la recherche de l'autonomie. Cette constatation est validée en partie par l'importance que les jeunes accordent au fait de vivre près d'un espace vert ou d'un parc : seulement le quart d'entre eux y accorde une très grande importance. Nous avons noté que la césure entre le primaire et le secondaire était significative, en particulier pour ce qui est de la recherche d'individualité et de la liberté (*faire ce qui me plaît*), au détriment, semble-t-il, de penser à avoir des enfants, projet qui semble reporté à plus tard, lorsque les conditions économiques le permettront ou que le projet de vie de couple sera bien défini. De même, ce sont les jeunes du primaire qui se disent plus sensibles au fait d'être utiles à la société ; cette attitude décroît régulièrement avec l'avancée en âge.

ENCADRÉ 6.1.**LES RÉFÉRENCES PRINCIPALES POUR CE CHAPITRE**

Ce chapitre s'appuie sur deux recherches menées grâce à l'appui de la Fondation Monique-Fitz-Back pour l'environnement et le développement durable (voir Pronovost, Payeur et Robitaille, 2009 ; Pronovost, Robitaille et Payeur, 2010) ; la référence en bibliographie renvoie au site Web où il est possible de télécharger le document au complet. Il s'appuie également sur le mémoire de maîtrise de Marie-Pierre Bernard, laquelle a procédé à une analyse plus poussée du sondage de 2008 (Bernard, 2012). L'échantillon de 2008 porte sur 1 890 répondants âgés de 10 à 17 ans, de la cinquième année du primaire à la fin des études secondaires ; nous y ferons référence dans les tableaux et graphiques de ce chapitre par *FMFB 2008*. Celui de 2010 porte sur 1 297 répondants des mêmes ordres d'enseignement ; nous y ferons référence par *FMFB 2010*.

LA PERCEPTION DE L'ÉTAT DE L'ENVIRONNEMENT AUJOURD'HUI ET DEMAIN

Dans l'ensemble, les jeunes jugent positivement leur milieu de vie, mais environ un cinquième s'attend à une détérioration d'ici une vingtaine d'années. De nombreuses études ont permis de démontrer que la perception de l'environnement physique et social fait partie d'un ensemble de variables qui concerne également la qualité des relations communautaires, la sécurité, la qualité des relations entre les jeunes du même quartier de même que la réussite scolaire. Les deux sondages sur lesquels s'appuie ce chapitre permettent de confirmer ces conclusions. Bref, la perception de son environnement physique est infléchie par la situation économique et sociale du jeune.

Les jeunes sont beaucoup plus pessimistes à l'égard de ce qu'ils anticipent dans le futur. S'ils jugent leur milieu actuel particulièrement bon, ils se montrent plus critiques à l'égard du reste du monde et s'attendent à une nette détérioration d'ici une vingtaine d'années. Par exemple, si près des trois quarts d'entre eux jugent leur milieu actuel « excellent » ou « bon », seule une petite minorité exprime la même opinion à propos du reste du monde. Ils ne sont que la moitié à penser que leur milieu sera ainsi dans vingt ans. À leurs yeux, le reste du monde ne s'améliorera pas vraiment, leur propre environnement est appelé à se détériorer. Plus leur jugement est pessimiste à l'égard de l'avenir de leur milieu de vie ou du monde extérieur, plus leur pessimisme s'accroît à l'égard de l'environnement (tableau 6.1).

Ce même pessimisme à l'égard de l'avenir de l'environnement se traduit par le fait que la majorité des répondants estime que dans vingt ans la situation sera pire, quel que soit le thème proposé : pollutions diverses, changements climatiques, épuisement des ressources, etc. Le climat, la qualité de l'air et la disparition des forêts seront les plus affectés selon eux. En comparant les données des deux sondages sur lesquels s'appuie en grande partie ce chapitre, nous constatons que le niveau de pessimisme s'est même accentué.

Nous pouvons ainsi soutenir que les jeunes ont intériorisé le discours ambiant en matière de dégradation actuelle et projetée de leur milieu de vie, tant immédiat que dans le reste du monde. Le discours des groupes environnementalistes, en qui ils font le plus confiance (voir plus loin), semble les avoir fortement influencés.

Tableau 6.1.

POURCENTAGE DES JEUNES QUI CROIENT QUE LA SITUATION SERA *PIRE* DANS VINGT ANS, SELON LE THÈME

	<i>Pourcentage</i>
Les changements climatiques	63
La disparition des forêts	58
La pollution de l'air	58
La quantité de déchets	57
Les catastrophes naturelles	55
La disparition des espèces	55
La pollution des sols	53
La pollution de l'eau	53
L'épuisement des ressources énergétiques	44
La disparition des terres cultivables	43

Source : FMB 2008.

Au total, ils s'avèrent soit inquiets, soit ambivalents quant à l'avenir de la planète. Moins de la moitié se disent d'ailleurs « confiants » ou « très confiants » de ce que sera le monde dans vingt ans. Nettement pessimistes par rapport à l'environnement, réalistes diraient certains, inquiets du peu d'avancées qu'ils entrevoient en matière de qualité de

vie en société, ils s'affirment pourtant généralement volontaristes en matière d'actions à poser. En effet, lorsque nous les interrogeons sur des questions de pollution, de pauvreté et de santé, ils sont majoritaires à reconnaître ces problèmes de société, mais ils le sont également à penser qu'il est possible de poser des gestes individuels ou collectifs. Chacun peut faire sa part, la société peut fonctionner sans détruire l'environnement, il est possible d'éliminer la pauvreté, répondent-ils.

De manière générale, les jeunes filles s'avèrent plus pessimistes que les garçons. Elles affichent également des indices de confiance moins élevés pour l'avenir en termes de tolérance, de respect de l'environnement, de justice, etc. Sur « l'index du pire » présenté au tableau 6.1, les filles affichent le plus haut taux. La même tendance, quoique moins accentuée, se retrouve à propos de divers problèmes sociaux. Aussi, elles ont une vision plus sombre de la situation environnementale de leur milieu de vie actuel et dans l'avenir. Elles partagent cependant le même jugement à l'égard des attitudes générales des jeunes, tout en se montrant plus sévères pour ce qui est de l'intérêt véritable des jeunes envers les questions environnementales. Elles se disent un peu plus préoccupées que les garçons et insistent davantage sur le rôle des pouvoirs publics. D'un autre côté, elles sont plus nombreuses à reconnaître l'accessibilité à des activités parascolaires à caractère environnemental à leur école.

À tort ou à raison, les expériences de vie des jeunes modifient leurs perceptions et leurs attitudes, et ce, de manière très prononcée. « L'index du pire » ne cesse de s'accroître à mesure qu'ils avancent en âge, doublant presque pour ce qui est des questions environnementales. En d'autres termes, à la fin des études secondaires, ils sont davantage portés à croire que la situation environnementale sera pire dans vingt ans, alors que les plus jeunes portent un jugement beaucoup moins sévère. L'indice de confiance en l'avenir du monde chute de moitié entre 10 et 17 ans. Paradoxalement, les plus âgés de l'enquête démontrent également un certain positivisme à l'égard de l'état de l'environnement actuel et futur. Ils sont plus nombreux à nier le fait que l'apparition de maladies chez l'homme serait due, entre autres, au problème écologique de la pollution, et ils croient davantage qu'il est possible d'agir afin de contrer cette problématique. Ils sont également plus nombreux à être d'avis que la société moderne peut fonctionner

sans endommager l'environnement avec le temps ; par contre, le pessimisme des plus âgés devient plus imposant par rapport aux plus jeunes lorsqu'ils portent un jugement sur les gestes posés par différents acteurs.

Dans l'ensemble, le jugement à propos de l'attitude des jeunes devient de plus en plus sévère à mesure que les répondants vieillissent. Dans la même veine, le pourcentage chute du simple au double, entre 10 et 16 ans, pour la reconnaissance de l'implication des jeunes, des parents et des adultes en général. Les plus jeunes s'affichent les plus enthousiastes quant à l'implication de l'école, du gouvernement, des groupes environnementaux et même des entreprises.

Nous pouvons noter ici deux périodes importantes du cycle de vie des jeunes qui influencent leur perception de l'environnement : l'entrée dans les études secondaires marque un net accroissement de leur pessimisme, de même que lorsqu'ils atteignent l'âge de 14-15 ans. Pouvons-nous y voir l'effet du passage du primaire au secondaire, lequel n'est pas sans provoquer un véritable choc personnel et social, une certaine réorganisation des réseaux sociaux du jeune, au sein d'un nouvel environnement scolaire ? Pouvons-nous y lire également l'effet conjugué des rapports scolaires et de la quête des valeurs à l'adolescence ?

Il y a ici un paradoxe. Ce que nous pourrions appeler « la conscience critique » se développe de manière significative à mesure de l'avancée en âge, signe d'une réflexivité plus grande et d'une meilleure capacité à prendre acte des enjeux sociaux et environnementaux. Mais cette conscience critique se teinte d'un pessimisme certain, d'un désengagement relatif (à mesure qu'ils vieillissent, ils sont de moins en moins nombreux à valoriser l'idée d'être « utile à la société ») et d'un scepticisme de plus en plus affirmé à propos de l'intérêt réel de leurs semblables. D'autre part, les travaux portant sur la participation politique et citoyenne des jeunes indiquent que ceux-ci se méfient des grandes institutions, y compris des partis politiques et des politiciens eux-mêmes, préférant assez nettement une participation directe à des actions dont ils peuvent mesurer la portée et l'effet¹.

1. Voir par exemple Gauthier *et al.*, 2004.

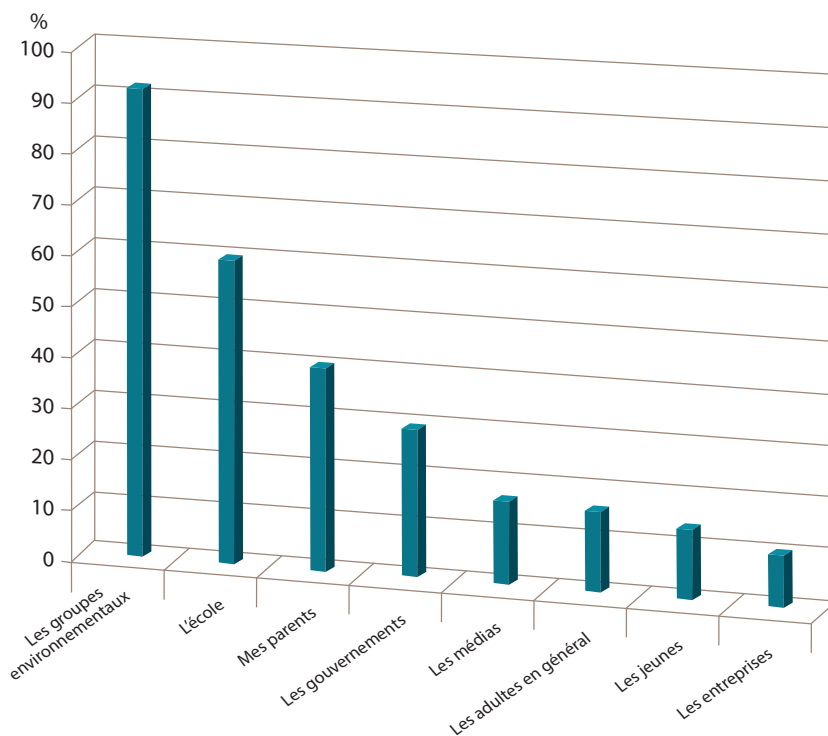
LES RESPONSABLES ET LES COUPABLES

Quant aux personnes ou aux institutions qui posent des gestes responsables en matière d'environnement, le verdict des jeunes est sans appel. Les groupes environnementaux remportent la palme à leurs yeux (figure 6.1). Une faible majorité reconnaît les efforts de leur école. Nous pouvons ainsi en conclure que seuls les environnementalistes et le milieu scolaire font des efforts suffisants aux yeux de la majorité des jeunes.

Le tiers porte un jugement favorable à l'égard de leurs parents. Cependant, ils sont très sévères à l'égard d'eux-mêmes, des adultes et des médias. Les gouvernements et les entreprises sont situés très bas dans leur évaluation.

Figure 6.1.

LES PLUS CRÉDIBLES EN MATIÈRE DE PROTECTION DE L'ENVIRONNEMENT SELON LES JEUNES



Concernant l'école d'ailleurs, les deux tiers affirment qu'il est souvent question d'environnement dans les cours et qu'il est possible de participer à des activités reliées à l'environnement. Le rôle éducatif de l'école en matière d'environnement semble donc reconnu. L'implication dans des causes environnementales est aussi liée à des rapports positifs à l'école. Le jugement que portent les répondants sur leur école est critique et nuancé. Majoritairement, ils souhaitent plus d'activités de plein air offertes par l'école et ils estiment que l'école leur donne accès à des activités en plein air, mais ils sont divisés quant aux bienfaits qu'ils peuvent en retirer. Par ailleurs, c'est presque unanimement qu'ils affirment ne pas être suffisamment encouragés à vivre des activités de plein air et encore moins à discuter de nature dans leurs cours.

Comme mentionné précédemment, les jeunes plus âgés sont très sévères à l'égard de leur groupe d'âge, ils pensent qu'ils ne font pas suffisamment de gestes concrets, qu'ils ne savent pas trop que faire et qu'en bout de ligne, ils ont aussi de nombreuses autres préoccupations qui les détournent des questions environnementales.

D'autres réponses sur le même sujet confirment cette impression d'un jugement fort critique à propos d'eux-mêmes. Ainsi, en accord avec des opinions déjà présentées, ils jugent leurs pairs ni suffisamment informés ni vraiment intéressés. En contraste, le volontarisme affiché dans quelques questions se manifeste encore une fois par le fait que s'ils se sentent majoritairement impuissants. Ils croient pouvoir compter sur d'autres personnes, y compris les adultes auxquels ils reconnaissent pourtant un faible niveau de gestes concrets.

ET POURTANT OPTIMISTES

Malgré leur pessimisme à l'égard de l'avenir de la planète, nous avons vu que les jeunes expriment un certain volontarisme qui les mène à soutenir qu'il est néanmoins possible de poser des gestes susceptibles d'améliorer l'environnement. Ils pensent même que les individus en viendront à changer leurs habitudes de consommation, sous réserve de lois plus sévères, de mesures antipollution contraignantes et d'éducation environnementale.

Il s'agit d'attitudes à l'opposé du laisser-faire. Leur jugement négatif par rapport aux coupables d'inaction à leurs yeux, le volontarisme qu'ils affichent malgré tout, renvoient à une réelle conscience dont ils témoignent par rapport aux responsabilités que devraient assumer davantage les adultes, les gouvernements et les entreprises en matière de protection de l'environnement.

L'INTERDÉPENDANCE DES UNIVERS SOCIAUX

Nous avons vu dans un chapitre précédent que les divers univers d'activités des jeunes étaient fortement interdépendants : relation forte entre les habitudes de lecture et la pratique d'activités physiques, interdépendance des rapports à l'école et des activités culturelles en tant qu'amateur, sociabilité et usages de l'Internet. Il n'y a aucune raison de penser que tel n'est pas le cas en ce qui concerne les attitudes à l'égard de l'environnement.

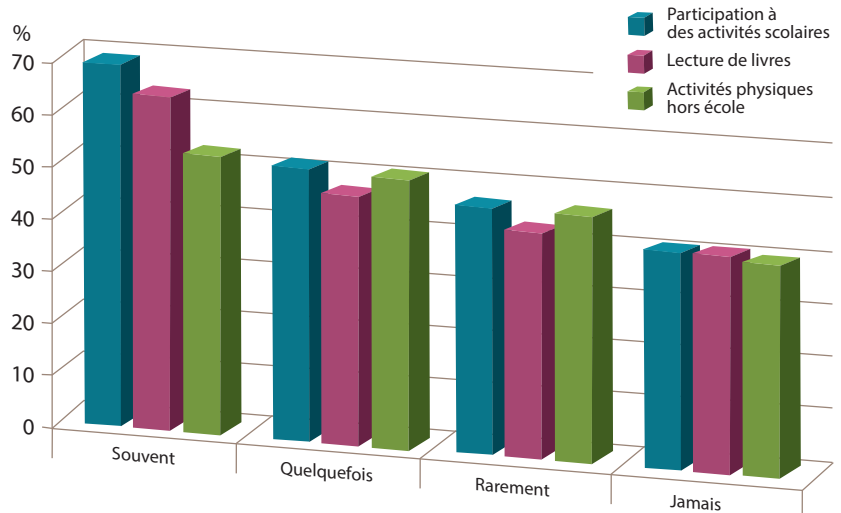
De manière générale, nous pouvons dire que les jeunes qui sont plus actifs sur le plan culturel ou en matière d'activités physiques ont des parents plus actifs sur le plan environnemental et se déclarent, eux-mêmes, plus sensibles aux questions environnementales. À l'inverse, ceux qui affichent des résultats scolaires plus faibles ont des parents moins préoccupés par les questions environnementales et se disent moins sensibles par rapport à l'environnement. L'échec scolaire induit un changement dans les valeurs des jeunes (plus d'hédonisme, moins d'engagement citoyen, jugements plus pessimistes sur son milieu de vie), dans leur conscience environnementale et dans leur implication citoyenne. Nul ne sera surpris d'apprendre que les jeunes qui participent à des activités organisées par l'école portent un jugement plus favorable sur l'implication de leur établissement dans les questions environnementales.

En d'autres termes, les attitudes à l'égard de l'environnement sont fortement associées à l'univers culturel, familial et social des jeunes. Les parents sensibilisés aux questions environnementales « transmettent » leurs valeurs à leurs enfants. Des jeunes actifs sur le plan culturel et sportif ont plus de chances d'être également plus actifs et conscients à propos des questions environnementales (figure 6.2).

Des rapports positifs avec l'école, sur le plan de la réussite scolaire ou de la participation à des activités parascolaires, vont également de pair avec une plus grande conscience environnementale.

Figure 6.2.

TAUX DE PARTICIPATION À CERTAINES ACTIVITÉS SELON LE DEGRÉ DE CONSCIENCE ENVIRONNEMENTALE*



* « Je suis plus préoccupé qu'avant par la qualité de l'environnement ».

Source: FMB 2008.

Ce sont les rapports à l'école et à la famille qui sont les plus étroitement associés à la conscience environnementale dont témoignent les jeunes. Nous y reviendrons plus loin. Nous avons également vu que la qualité du milieu ambiant y est associée et qu'elle induit à son tour une plus grande volonté de participation citoyenne.

La participation à des activités de plein air, la fréquentation d'espaces naturels, font partie de cet univers d'expériences et de comportements des jeunes. Elles s'y intègrent fortement. Activités physiques, plein air, pratiques culturelles ou sociales contribuent généralement à une meilleure intégration des jeunes dans la société de par leur double rôle : permettre la participation des jeunes aux valeurs ambiantes, assurer l'expression de leurs propres valeurs dans la construction progressive de leur identité ou encore intérioriser progressivement

les normes de comportement, les attitudes à l'égard de la nature et du monde extérieur, de même que raffermir ou fragiliser leur image de soi. Les activités de loisir accompagnent ou amplifient les modalités d'insertion des jeunes dans l'univers social. Elles sont étroitement liées à l'univers global de comportement des jeunes ainsi qu'à la construction progressive de leur identité.

L'INFLUENCE DU MILIEU SCOLAIRE DANS LE DÉVELOPPEMENT DE LA CONSCIENCE ENVIRONNEMENTALE DES JEUNES²

L'influence du milieu scolaire dans le développement de la conscience environnementale des jeunes peut être discernée à l'aide de trois indicateurs : le fait d'appartenir à un établissement faisant la promotion des valeurs environnementales, le fait que l'école pose diverses actions environnementales, les rapports positifs ou négatifs que le jeune entretient avec son école.

FRÉQUENTER UNE ÉCOLE FAISANT LA PROMOTION DE L'ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT

Au Québec comme ailleurs, il existe divers mouvements qui font la promotion du développement durable et de la préservation de l'environnement³. Or, le fait qu'une école soit affiliée à l'un de ces mouvements a paradoxalement peu d'effet sur l'accroissement de la préoccupation environnementale des jeunes. Toutefois, les jeunes fréquentant ces établissements se sentent plus confiants dans le combat contre la pollution environnementale. Ils reconnaissent davantage le niveau de préoccupation de la population en général à cet égard, se disent plus confiants dans le soutien de personnes-ressources mais plus critiques à l'égard de l'attitude des jeunes de leur âge. Ils affichent un plus grand pessimisme vis-à-vis des changements d'habitudes que les gens devront adopter dans le futur afin de contrer les enjeux. En contrepartie, ils sont plus nombreux à

2. Cette section ainsi que la suivante s'appuient en grande partie sur le mémoire de Marie-Pierre Bernard, 2012. Les encadrés 6.2. et 6.3. sont également issus de sa plume.

3. Comme la Fondation Monique-Fitz-Back, le mouvement Équiterre.

reconnaître la présence de contenu environnemental dans leurs cours ainsi qu'une plus grande accessibilité à des activités parascolaires à connotation environnementale.

RECONNAÎTRE LA PRÉSENCE DE GESTES ENVIRONNEMENTAUX À L'ÉCOLE

Les jeunes percevant leur école plus engagée en matière d'environnement sont aussi ceux qui demeurent plus nombreux à reconnaître l'accroissement de leur préoccupation environnementale. « Plus un jeune percevra son école comme "active environnementalement", plus il aura l'impression d'une préoccupation personnelle grandissante pour la préservation de l'environnement. L'inverse est aussi valable [...] » (Bernard, 2012, p. 181).

Cependant, un engagement environnemental soutenu de la part de l'école entraîne un plus grand pessimisme à l'égard de l'état de l'environnement dans le monde et de ses enjeux dans le futur. L'amélioration de l'environnement dépend, entre autres, de l'acquisition d'habitudes plus écoresponsables de la part des individus ainsi que de contraintes législatives plus rigides en matière d'environnement. Ils sont plus nombreux à croire, malgré tout, au respect que porteront les individus à l'environnement dans le futur et ils sont davantage portés à défendre leurs pairs qui verraient les petits gestes comme inutiles. Les jeunes percevant leur école active sur le plan environnemental reconnaîtront majoritairement la présence de contenu environnemental dans leurs cours et l'accessibilité à des activités scolaires et parascolaires environnementales.

ENTREtenir DES RAPPORTS POSITIFS OU NÉGATIFS AVEC L'ÉCOLE

La confiance en la réussite scolaire

Nous avons vu tout au long de cet ouvrage l'importance des rapports que les jeunes entretiennent avec leur école dans la réussite scolaire, le maintien ou la poursuite d'intérêts culturels ou sportifs. Les attitudes à l'égard de l'environnement n'échappent pas à la règle. Ainsi, les jeunes qui se déclarent confiants en leur performance scolaire et en leur capacité de réussite accordent une plus grande importance à leur rôle de citoyen responsable à l'âge adulte et sont plus nombreux à admettre l'accroissement de leur préoccupation environnementale.

ENCADRÉ 6.2. LA CONFIANCE : UN FACTEUR ESSENTIEL AU DÉVELOPPEMENT DE LA CONSCIENCE ENVIRONNEMENTALE CHEZ LES JEUNES

Les précédents résultats démontrent qu'un jeune ayant une plus grande confiance en ses capacités affichera plus de positivisme à l'égard de la situation environnementale dans l'avenir et aura conséquemment un niveau de conscientisation environnementale plus élevé. Ces conclusions confirment celles, entre autres, de Meinhold et Malkus (2005) et celles de Blanchet-Cohen (2008). En fait, cette dernière, dans son étude, explique que la conscientisation environnementale des jeunes se doit d'évoluer exponentiellement pour en arriver à enclencher le processus de l'action environnementale chez ces derniers. L'évaluation de ce cheminement est ainsi déterminée par l'auteure selon six dimensions qu'un jeune doit s'approprier l'une à la suite de l'autre indiquant du coup l'augmentation de son degré de conscience environnementale. C'est donc dire que plus un jeune s'attribuera de dimensions, plus son niveau de conscientisation sera élevé et plus il sera apte à passer à l'action environnementale.

La confiance en ses capacités dont il est ici question fait ainsi partie de la quatrième des six dimensions représentées sous la forme d'arc-en-ciel que l'auteure intitule *Rainbow Framework: The Dimensions of Children' Environment Involvement*:

- La **première dimension** se définit par la « connectivité », elle réfère à l'émerveillement, au sentiment d'accomplissement et du contentement d'être en nature et aussi par la « corrélation » avec son environnement en tant qu'espace physique.
- La **deuxième dimension** fait référence à « l'engagement envers l'environnement ». À ce stade, le jeune délaisse la relation plus intuitive avec son environnement pour celle où il voudra comprendre, connaître et découvrir ce qu'est l'environnement, et ce, qu'il soit en contact direct ou indirect avec celui-ci.
- La **troisième dimension** qui se doit d'être assimilée par les jeunes est le « questionnement » (Blanchet-Cohen, 2008, p. 265 ; traduction libre) où ceux-ci développent leur sens critique en matière d'environnement.
- La **quatrième dimension** est ainsi « croire en ses capacités » constituée de la confiance et de l'optimisme. L'auteure soutient que les jeunes qui ont confiance en leurs propres capacités et convictions feront preuve d'optimisme vis-à-vis de l'avenir de la planète.
- La **cinquième dimension**, « prendre position », est celle où les jeunes veulent s'exprimer et faire valoir leur point de vue.
- La **sixième dimension** est l'action stratégique. À ce point, les jeunes sont conscients des effets de leurs actions sur les enjeux environnementaux et peuvent eux-mêmes résoudre des problèmes tout en étant réalistes.

Source : Blanchet-Cohen, 2008. Tiré du mémoire de maîtrise de Marie-Pierre Bernard (2012, p. 61-63).

Ils sont plus nombreux à admettre la présence de contenu environnemental dans leurs cours et l'accessibilité à des activités scolaires liées à l'environnement.

Les jeunes confiants dans leurs résultats scolaires font montre d'une vision plus optimiste quant à l'état de l'environnement dans leur milieu de vie aujourd'hui et de ce qu'il en sera dans quelques décennies. Ils sont plus nombreux à reconnaître l'accroissement de la préoccupation environnementale des gens en général et à soutenir des mesures politiques plus contraignantes. Ils déplorent l'ignorance de leurs pairs et leur peu de préoccupation à l'égard de l'environnement.

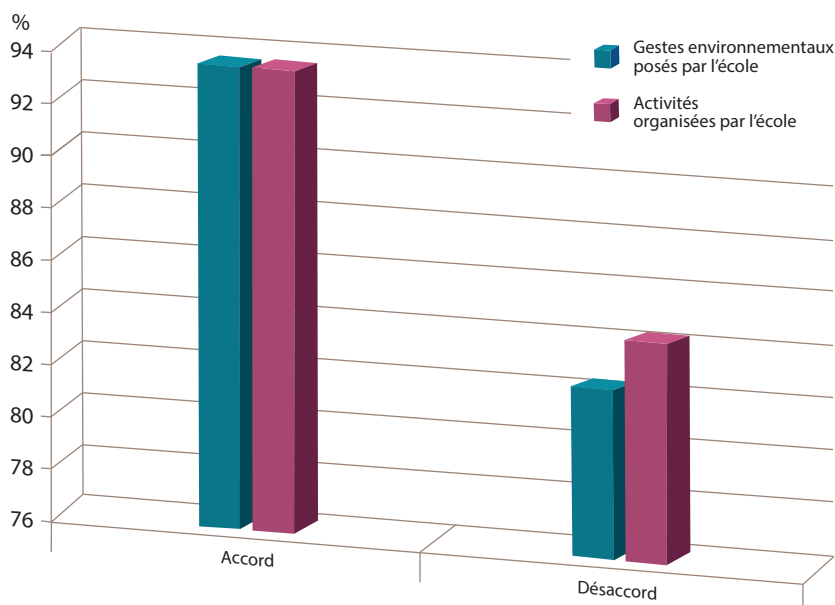
La pratique d'activités parascolaires

Les jeunes pratiquant plus régulièrement des activités parascolaires sont presque deux fois plus nombreux à accorder plus d'importance à la valeur *Se sentir utile à la société* dans le futur et admettent, en plus grand nombre, l'accroissement de leur préoccupation environnementale (figure 6.3). Ils se montrent aussi plus positifs quant à l'état de l'environnement dans leur milieu et dans le monde aujourd'hui et dans vingt ans, mais ils sont plus pessimistes sur « l'échelle du pire », présentée dans un graphique précédent. Ils sont toutefois plus confiants quant aux changements d'habitudes de consommation que devront adopter les gens pour améliorer l'environnement et quant à l'esprit de solidarité dont doivent faire preuve les individus pour y arriver. Ils sont aussi plus nombreux à croire que les gens seront plus respectueux envers l'environnement dans le futur et à rejeter l'idée que les jeunes en général ne s'intéresseraient pas à l'environnement et à ses enjeux. Ils se montrent également plutôt ambivalents quant à l'attitude de leurs pairs puisque s'ils admettent que suffisamment de gestes concrets sont réalisés pour réduire les effets sur l'environnement, ils partagent le jugement général d'une certaine désaffection au regard d'autres préoccupations plus immédiates.

Naturellement, puisqu'ils pratiquent davantage d'activités parascolaires, ils sont plus nombreux à reconnaître la présence de contenu environnemental dans leurs cours et l'accessibilité à des activités scolaires et parascolaires à caractère environnemental.

Figure 6.3.

DEGRÉ DE CONSCIENCE ENVIRONNEMENTALE* SELON LA PRÉSENCE DE GESTES ENVIRONNEMENTAUX OU D'ACTIVITÉS À L'ÉCOLE



* « Je suis plus préoccupé qu'avant par la qualité de l'environnement ».

Les ambitions scolaires

Les jeunes ayant de plus grandes ambitions scolaires accordent définitivement une plus grande importance à leur rôle de citoyen responsable dans le futur et se distinguent par l'accroissement de leur préoccupation environnementale pressentie. Ils se montrent plus pessimistes à l'égard de l'état de l'environnement dans le monde. Ils sont aussi plus nombreux à promouvoir des changements dans les habitudes de consommation, à exiger des campagnes d'information auprès des jeunes et de la population en général ainsi qu'à soutenir une plus grande implication gouvernementale en matière d'environnement.

UN RETOUR SUR L'INFLUENCE DU MILIEU FAMILIAL

Tout au long de cet ouvrage, nous avons étayé les multiples facettes de l'influence du milieu familial dans le développement des intérêts culturels et sportifs des enfants, dans l'inculcation hâtive d'habitudes reliées à l'utilisation des médias, dans leur trajectoire de vie. Les données des deux sondages réalisés sur les attitudes à l'égard de l'environnement permettent de préciser certains aspects du rôle de la famille.

Nous retiendrons ici trois indicateurs : les formes familiales dans lesquelles évoluent les jeunes, l'importance de la valeur familiale (*Avoir des enfants*) et les gestes environnementaux posés par les parents tels que perçus par les jeunes.

LES FORMES FAMILIALES

Un premier résultat confirme qu'il n'y a pratiquement aucun lien entre l'accroissement de la préoccupation environnementale des jeunes et les formes familiales (famille biparentale intacte, famille recomposée, famille monoparentale, etc.) dans lesquelles ils évoluent. En s'inspirant des résultats présentés au chapitre premier, nous pouvons en déduire que c'est moins la « structure » du milieu familial qui exerce une certaine influence sur le devenir des jeunes, dont leur attitude à l'égard des questions environnementales, que l'« accompagnement parental » et les gestes quotidiens des parents.

L'IMPORTANCE DE LA VALEUR FAMILIALE

Une grande importance accordée à la parentalité chez les jeunes (telle que mesurée par la valeur *Avoir des enfants*) les amènera à accorder une plus grande importance à leur engagement social à l'âge adulte. Ils admettront également en plus grand nombre l'accroissement de leur préoccupation environnementale.

Les jeunes qui font de la parentalité une priorité dans leur vie perçoivent l'état de l'environnement plus positivement dans leur milieu de vie aujourd'hui et dans le futur. Pour eux, l'amélioration de l'environnement tient du fait que les gens devront adopter des habitudes écoresponsables dans le futur et que les gouvernements devront s'impliquer davantage dans l'élaboration de lois environnementales plus sévères. En ce sens, ils sont plus nombreux à croire également que les individus seront plus respectueux envers l'environnement d'ici quelques années.

ENCADRÉ 6.3.**LES VALEURS FAVORISANT L'ACCROISSEMENT DE LA PRÉOCCUPATION ENVIRONNEMENTALE DES JEUNES**

Lorsqu'il est question de la valeur familiale chez les jeunes, ceux-ci font référence, bien plus souvent, à l'importance accordée au milieu familial dans lequel ils évoluent plutôt qu'à celle octroyée à la famille qu'ils créeront eux-mêmes un jour (Charbonneau, 2004, p. 42). Cela est peut-être dû au fait que plusieurs études sociologiques comme celle de Royer, Pronovost et Charbonneau (2004), par exemple, démontrent que la valeur familiale référant plutôt au milieu familial des jeunes est encore et toujours pour eux, sans contredit, d'une importance capitale à leurs yeux. En fait, pour eux « [...] la famille est reliée à la formation de l'être, dans son entièreté, "avec tout son bagage", "toutes ses valeurs" » (Royer *et al.*, 2004, p. 56). Cette citation laisse à penser que la famille serait probablement un bon transmetteur de valeurs auprès des jeunes, et c'est ce que l'étude de Johanne Charbonneau, *Valeurs transmises, valeurs héritées*, démontre lorsqu'il y est mentionné que « parents et enfants s'accordent pour dire que c'est la vie en famille qui a servi de modèle, de cadre d'apprentissage de ces valeurs [...] Pour certains, l'élément le plus important aura été de pouvoir transmettre à leur enfant le goût de transmettre à leur tour » (Charbonneau, 2004, p. 45). En est-il de même en ce qui concerne les valeurs dites « écologiques » qui doivent être transmises aux jeunes et acquises par ceux-ci, influençant ainsi leur désir d'action environnementale selon Sauvé, Orellana, Qualman et Dubé (2001) ? Le milieu familial aurait-il un rôle à jouer dans la transmission de ces valeurs auprès des jeunes ? Mais quelles sont ces valeurs pouvant être considérées comme «  cologiques » et qui doivent être transmises aux jeunes pour les amener à développer leur conscientisation environnementale ?

Les auteurs Pruneau, Chouinard, Musafiri et IsaBelle (2000), dans leur étude « Les facteurs qui influencent le désir d'action environnementale dans les communautés », définissent plusieurs facteurs socioculturels incitant les individus à agir en matière d'environnement. Ces facteurs se rapportent bien souvent en termes de valeurs socioculturelles. Parmi celles-ci : les valeurs morales (sens de la solidarité) ou religieuses, les valeurs reliées au groupe (  ses caractéristiques) faisant référence aux actions communautaires préalables et à la disponibilité, les valeurs anthropocentriques qui englobent les récompenses personnelles suite à l'action, la conscience de l'avenir, les valeurs esthétiques, les problèmes perçus comme graves et les craintes pour la santé. Finalement, les valeurs biocentriques concernent la responsabilité environnementale et les valeurs sociales dont l'influence des chefs de file et de la pression sociale.

Ils ont toutefois une vision plus stricte quant aux informations qu'ils croient insuffisantes et quant aux moyens disponibles qui doivent être diffusés auprès des jeunes pour la protection de l'environnement. Les jeunes préconisant la parentalité dans leur vie restent

ambivalents sur l'intérêt que porte les jeunes en général à l'égard des enjeux environnementaux. D'un côté, ils dénoncent l'insensibilité des jeunes en général, et de l'autre, ils se portent à leur défense lorsqu'ils nient en plus grand nombre le désintéressement des jeunes pour la cause.

Plus le désir de parentalité est prononcé chez les participants et plus ils percevront un engagement environnemental affirmé de la part de leurs parents.

LES GESTES ENVIRONNEMENTAUX POSÉS PAR LES PARENTS

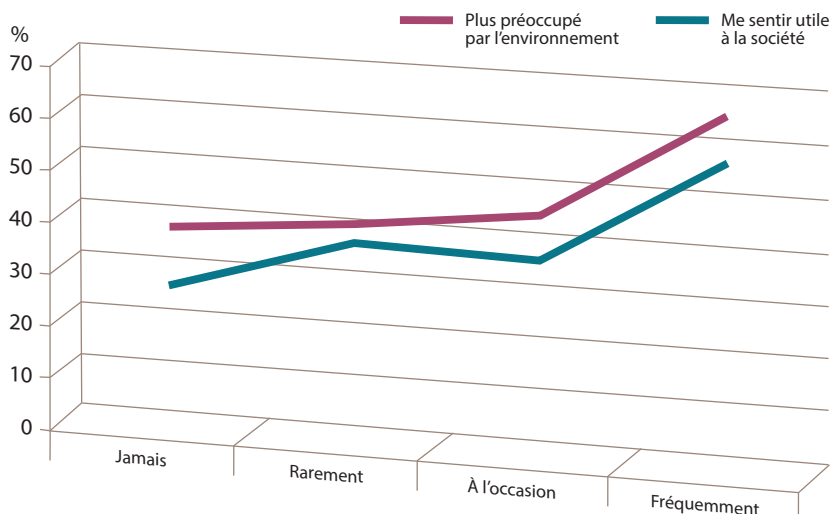
Les jeunes du primaire sont plus nombreux que ceux du secondaire à reconnaître l'engagement environnemental de leurs parents. De plus, il semble que ceux provenant d'écoles plus défavorisées sont moins convaincus de l'engagement déployé de la part de leurs parents envers l'environnement que ceux provenant d'écoles plus favorisées.

Les jeunes voyant leurs parents actifs en matière d'environnement accordent, à plus forte majorité, une plus grande importance à leur rôle de citoyen responsable dans le futur et sont plus nombreux à admettre leur plus grande préoccupation pour l'environnement qu'avant (figure 6.4). Dans tous les cas, un écart d'environ 20 % sépare les jeunes dans leur niveau de préoccupation environnementale entre ceux qui déclarent ou non que leurs propres parents posent des gestes concrets en la matière.

Ceux percevant leurs parents actifs sur le plan environnemental sont aussi plus nombreux à croire en l'accroissement de la préoccupation environnementale des gens en général et perçoivent aussi plus positivement l'état de l'environnement dans leur milieu et dans le monde aujourd'hui. Ils sont plus nombreux à avoir l'impression que l'amélioration de l'environnement tient du fait que les individus doivent changer leurs habitudes de consommation et ils ont confiance que cela se produira dans un futur rapproché. Ils croient aussi que cette amélioration découle de l'implication des gens en matière de législation environnementale et de celle du gouvernement dans le contrôle de la pollution émise par les entreprises. Ils sont d'ailleurs plus nombreux à croire, à ce sujet, que les gens auront un plus grand respect de l'environnement dans le futur et que leurs pairs portent un grand intérêt aux problématiques écologiques.

Figure 6.4.

ENGAGEMENT ENVIRONNEMENTAL DES PARENTS SUR LA CONSCIENCE ENVIRONNEMENTALE ET SOCIALE DES JEUNES



Un engagement environnemental soutenu de la part des parents et perçu par les jeunes les amènera à nier davantage le refus des adultes à s'impliquer en environnement avec des jeunes qu'ils trouveraient irresponsables et indifférents. Ils sont également majoritairement d'avis que leurs pairs en font suffisamment pour réduire leur incidence sur l'environnement et que ces derniers semblent valoriser autant les petits gestes environnementaux que les plus grands dans le processus de la protection de l'environnement.

CONCLUSION

Sur la base des données empiriques présentées dans ce chapitre, nous pouvons en conclure que les jeunes se déclarent conscients des questions environnementales, mais relativement pessimistes à l'égard de l'avenir de la planète, et dans ce dernier cas, de manière de plus en plus

prononcée à mesure qu'ils vieillissent. Les changements climatiques et les diverses sources de pollution les inquiètent le plus. Ils reconnaissent le rôle des groupes environnementaux, de leurs parents et de l'école pour améliorer l'environnement, mais semblent nettement sceptiques à l'égard du gouvernement et des industries. Ils posent un jugement généralement négatif sur le niveau de conscience environnementale et d'implication des jeunes de leur entourage. Ils expriment pourtant une attitude volontariste à l'égard de ce qu'il est possible de faire, puisqu'ils croient qu'il est possible de changer les habitudes et les attitudes des gens et que la destruction de l'environnement n'est pas inévitable. Nous constatons également le rôle positif, quoique modeste, que jouent les écoles ayant un programme environnemental explicite, essentiellement dans le fait d'une conscience environnementale plus aiguë observée chez les jeunes de ce type d'établissement ainsi que dans des possibilités accrues d'activités scolaires à portée environnementale.



CONCLUSION

La formation des intérêts d'un enfant débute bien avant sa naissance. La trajectoire que prendra sa vie, bien incertaine, est pourtant infléchie assez lourdement par son environnement familial puis scolaire, auxquels viendront s'ajouter des rapports d'amitié à l'adolescence. Jauger l'influence de ces divers facteurs n'est pas chose aisée, il faut éviter un déterminisme absolu (*tout se joue...*) tout en ne minimisant pas leur poids variable et changeant au cours du temps. Les études empiriques démontrent bien l'effet d'un accompagnement parental précoce ; ici la césure n'est pas tant dans l'intensité des pratiques culturelles parentales, mais bien dans le fait qu'ils offrent à leur enfant un milieu où eux-mêmes se révèlent ou non des participants de la culture. La socialisation parentale porte moins sur des choix spécifiques d'activités (culturelles, sportives, médiatiques) que sur l'imprégnation dans un univers d'intérêt. À parent lecteur, enfant lecteur, à parent sportif, enfant sportif ; mais aussi : à parent télévore, enfant télévore.

Ces premières années au sein de l'environnement familial sont d'autant plus importantes que nos travaux indiquent que les *taux* de participation sont pratiquement fixés dès la fin des études primaires et

qu'ils se maintiennent de manière remarquable tout au long des études secondaires. Chemin faisant, les différences de genre se creuseront ; s'il ne faut pas en exagérer l'importance, si les investissements masculins et féminins dans la culture ou le sport ne sont pas étanches, si de nombreuses exceptions à cette *règle de partition* peuvent être trouvées, il n'en demeure pas moins que le monde selon l'un et l'autre genre tend à se spécialiser au cours du temps ; l'*itinéraire de genre* se manifeste dès l'entrée des enfants dans l'univers des activités structurées ou non : cours de toutes sortes, clubs, sorties, etc. Il se poursuit dans les choix éducatifs et scolaires.

Un autre constat qui ressort des études empiriques est l'entrelacement des univers sociaux. Les enfants d'une seule passion sont l'exception, qu'il s'agisse d'un investissement fort ou de l'isolement dans une activité répétitive. Les parents sont souvent les acteurs premiers de cette multiplicité d'activités du jeune, puisque très souvent ils font en sorte que leur enfant soit mis en contact avec de nombreuses possibilités, avec une diversité d'environnements, parfois jusqu'à l'excès. Au fil du temps, les choix s'exerceront progressivement. Mais un tel entrelacement n'est pas anodin. Les marqueurs d'un univers spécifique sont aussi les marqueurs d'un autre : le sportif est davantage lecteur, l'enfant lecteur ne s'approprie pas le numérique de la même manière que le non-lecteur, un passionné culturel en cache un autre. C'est que des *compétences* diverses les sous-tendent : capacité d'organisation et de planification, sens de l'effort, apprentissage de la régularité et du rythme, investissement personnel et émotionnel, habiletés d'analyse et de synthèse, etc. Le « soi » se structure peu à peu. Ces compétences sont essentielles à une appropriation critique du numérique.

L'inscription dans la durée en est la marque. Nous pouvons en effet considérer cette *fabrique moderne de la jeunesse* comme résultant de multiples trajectoires empruntées au fil du temps. Ici, rien de linéaire. Les allers et retours sont fréquents, les passions se succèdent ou s'annulent, les nombreux écueils, voire les échecs peuvent s'accumuler, l'engouement ou le désespoir peuvent se succéder. Un départ marqué par l'intensité de l'accompagnement parental n'indique pas nécessairement le cheminement ultérieur du jeune. Une insouciance de jeunesse cache peut-être un fort investissement culturel ou sportif à l'adolescence. Certaines trajectoires semblent cependant plus marquantes, comme la capacité de profiter des ressources scolaires ou familiales

pour exprimer ses intérêts ou les diversifier, le rôle joué par les relations d'amitié à l'adolescence dans la formation de nouveaux intérêts culturels, l'importance des sources de soutien social, le creuset des trajectoires sexuées, les stratégies de repli empruntées par les jeunes en difficulté, une appropriation différenciée des ressources d'Internet. Chose certaine, l'*obligation d'être soi*, impératif postmoderne, impose à l'enfant, puis à l'adolescent, un lourd fardeau : se construire une image de lui-même, pour soi et pour les autres, qui hésite entre l'authenticité et le désir, entre le réalisme des obstacles et les projets d'avenir, qui évite la confusion de multiples identités virtuelles, qui oscille entre la stabilité et la permanence du moi et les hasards de la vie.

Et tout cela prend du temps. Prenons la question des valeurs sociales, leur importance se décline différemment à mesure que les jeunes vieillissent. Si prédomine la triade *amour, travail, amis*, assortie d'une bonne dose d'hédonisme, l'affirmation de certaines formes d'engagement social suppose indéniablement la nécessaire décentration par rapport à soi pour en venir à identifier les problèmes sociaux et les questions de société. Un certain discours décentré est nécessaire pour en arriver à reconnaître l'influence d'acteurs ou d'événements extérieurs dans sa destinée personnelle, pour parvenir à porter un regard rétrospectif sur son propre passé de manière à en identifier les acquis, les forces et les faiblesses. Les valeurs proprement relationnelles qui forment la trame des attentes par rapport à soi et aux autres (respect, tolérance, liberté, etc.) peuvent, avec le temps, devenir non seulement des normes morales mais se transformer en véritables modes de vie en société. Préoccupations environnementales, sensibilité accrue aux questions politiques et sociales en sont le résultat. Diverses formes d'engagement politique et social peuvent en surgir. Chez le jeune, la notion de *société* se construit à partir de la reconnaissance de l'histoire et du changement social¹.

Quant à l'univers du numérique, omniprésent dès la plus tendre enfance, nous devons retenir que c'est moins l'accès aux ressources d'Internet qui est déterminant que l'utilisation qui en est faite. Si *fracture numérique* il y a, c'est bien dans les usages. La venue d'Internet ne rend pas plus bête ou plus intelligent ; tout déterminisme technologique doit être écarté. Son utilisation intense à des fins de travaux

1. Nous développons davantage ces propos dans Pronovost (2007).

scolaires n'induit pas un déficit de lecture hors écran, alors qu'une forte passion pour les jeux vidéos peut être synonyme d'échec scolaire. Encore ici, l'accompagnement parental semble déterminant, tout comme une éducation au numérique pourrait faire la différence. La liste des apprentissages numériques (que nous appelons les « compétences numériques »), ne cesse de s'allonger et surtout, de tels apprentissages deviennent essentiels pour une appropriation judicieuse des ressources du numérique qui aille au-delà des simples habiletés au multitâche : mise en contexte des informations, sens critique, capacité d'analyse et de synthèse, tout particulièrement. Grâce à Internet, la participation culturelle des jeunes est devenue très intense, l'accès à l'information est grandement facilité, les possibilités éducatives sont immenses, encore faut-il savoir en profiter. La censure ou le déni ne sont pas une solution ; encore ici dialogue et accompagnement s'avèrent les stratégies les plus pertinentes.



BIBLIOGRAPHIE

- ANDERSON, Janna et Lee RAINIE (2010). *The Future of Social Relations*, Washington, D.C., Pew Internet & American Life Project, 27 p., <http://www.pewinternet.org/~media/Files/Reports/2010/PIP_Future_of_Internet_%202010_social_relations.pdf>, consulté le 20 décembre 2012.
- ATTIAS-DONFUT, Claudine (1991). *Génération et âges de la vie*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Que sais-je? ».
- BERNARD, Marie-Pierre (2012). *Les facteurs provenant des milieux scolaire et familial pouvant amener les adolescents québécois à développer leur conscientisation environnementale*, mémoire présenté à l'Université du Québec à Trois-Rivières comme exigence partielle de la maîtrise en loisir, culture et tourisme, Trois-Rivières, mai, 308 p. + annexes.
- BLANCHET-COHEN, Natasha (2008). « Taking a stance : Child agency across the dimensions of early adolescents' environmental involvement », *Environmental Education Research*, vol. 14, n° 3, p. 257-272.
- BOWEN, Gary L. *et al.* (2008). « The joint effects of neighborhoods, schools, peers, and families on change in the school success of middle school students », *Family Relations*, vol. 57, n° 4, p. 504-516.
- BUCKINGHAM, David (2010). « La mort de l'enfance », *Grandir à l'âge des médias*, Paris, Armand Colin, 255 p.

- CARON, André H. et Letizia CARONIA (2005). *Culture mobile. Les nouvelles pratiques de communication*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 311 p.
- CARR, Nicholas (2008). *The Big Switch. Rewiring the World, From Edison to Google*, New York, W.W. Norton, 278 p.
- CARR, Nicholas (2010). *The Shallows. What the Internet Is Doing to our Brains*, New York, Norton, 276 p. (traduction française : *Internet rend-il bête?*, 2011, Paris, Laffont).
- CEFRIO (2010A). *NETendances 2010. L'explosion des médias sociaux*, Québec, CEFRIO, 18 p.
- CEFRIO (2010B). *NETendances 2009. Évolution de l'utilisation de l'Internet au Québec depuis 1999*, Québec, CEFRIO, 149 p.
- CHARBONNEAU, Johanne (2004). « Valeurs transmises, valeurs héritées », dans G. Pronovost et C. Royer (dir), *Les valeurs des jeunes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 34-50.
- CINGOLANI, Patrick (2012). *Le temps fractionné. Multiactivité et création de soi*, Paris, Armand Colin, 222 p.
- COLLINS, Asleigh et Jacinta BRONTE-TINKEW (2010). « Incorporating technology into out-of-school time programs : Benefits, challenges, and strategy », *Child Trends – Brief Research-to-Results*, vol. 6, mars, 12 p., <http://www.childtrends.org/Files/Child_Trends-2010_03_01_RB_TechnologyOST.pdf>, consulté le 19 décembre 2012.
- DACOS, Marin (dir.) (2010). *Read / Write / Book. Le livre inscriptible*, Marseille, Centre pour l'édition électronique ouverte (Cléo), 198 p., <<http://leo.hypotheses.org/2474>>, consulté le 20 décembre 2012.
- DESROSIERS, Hélène et Micha SIMARD (2010). « Diversité et mouvance familiales durant la petite enfance », *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec* (ÉLDEQ 1998-2010), Québec, Institut de la statistique du Québec, vol. 4, fascicule 4, <http://www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca/pdf/publications/feuillelet/fascicule_famille_fr.pdf>, consulté le 20 décembre 2012.
- DONNAT, Olivier (2009). *Les pratiques culturelles des Français à l'heure numérique*, Paris, La Découverte, 282 p.
- DONNAT, Olivier et Florence LÉVY (2007). « Approche générationnelle des pratiques culturelles et médiatiques », *Culture et prospective, pratiques et publics*, n° 3, juin, p. 1-32.
- GALLAND, Olivier (2009). *Les jeunes Français ont-ils raison d'avoir peur?*, Paris, Armand Colin, 160 p.
- GALLAND, Olivier et Bernard ROUDET (dir.) (2001). *Les valeurs des jeunes. Tendances en France depuis 20 ans*, Paris, L'Harmattan.

- GAUTHIER, Madeleine et Jean-François GUILLAUME (dir.) (1999). *Définir la jeunesse?*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 270 p.
- GAUTHIER, Madeleine *et al.* (2004). «Qu'est-ce qui pousse les jeunes à s'engager? Les valeurs des jeunes militants d'aujourd'hui», dans G. Pronovost et C. Royer (dir.), *Les valeurs des jeunes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 149-168.
- GLEVAREC, Hervé (2010). *La culture de la chambre. Préadolescence et culture contemporaine dans l'espace familial*, Paris, La Documentation française, 184 p.
- HOFFERTH, Sandra L. (2010). «Home media and children' achievement and behavior», *Child Development*, vol. 81, n° 5, p. 1598-1619.
- INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC (1998-2010). *Étude longitudinale sur le développement des enfants du Québec (ÉLDEQ)*, <<http://www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca>>, consulté le 8 janvier 2013.
- LAHAYE, Willy *et al.* (2007). *Transmettre: d'une génération à l'autre*, Paris, Presses universitaires de France.
- LARDELLIER, Pascal (2006). *Le pouce et la souris. Enquête sur la culture numérique des ados*, Paris, Fayard, 229 p.
- LIVINGSTONE, Sonia (2005). *Internet Literacy among Children and Young People. Findings from the UK Children Go Online Project*, Londres, London School of Economics and Political Science, Medi@lse, 25 p.
- LIVINGSTONE, Sonia (2009). *Children and the Internet*, Cambridge, Polity Press, 301 p.
- LIVINGSTONE, Sonia *et al.* (2011). *Risk and Safety on the Internet: The Perspective of European Children*, Londres, London School of Economics and Political Science, 171 p., <<http://www.eukidsonline.net>>, consulté le 20 décembre 2012.
- MEINHOLD, Jana L. et Amy J. MALKUS (2005). «Adolescent environmental behaviors – Can knowledge, attitudes, and self-efficacy make a difference?», *Environment and Behavior*, vol. 37, n° 4, p. 511-532.
- MERCURE, Daniel (2008). «Travail et famille. Des tensions croissantes au cours de la prochaine décennie», dans G. Pronovost, C. Dumont et I. Bitaudeau (dir.), *La famille à l'horizon 2020*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 147-172.
- MERCURE, Daniel et Mircéa VULTUR (2010). *La signification du travail. Nouveau modèle productif et ethos du travail au Québec*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 288 p.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT – MELS (2005). *Et si la participation faisait la différence. Les activités parascolaires des élèves du secondaire et la réussite éducative*, Québec, Gouvernement du Québec, 34 p. + annexe.
- OCTOBRE, Sylvie (2004). *Les loisirs culturels des 6-14 ans*, Paris, La Documentation française, 429 p.
- OCTOBRE, Sylvie (2010a). *L'enfance des loisirs. Trajectoires communes et parcours individuels de la fin de l'enfance à la grande adolescence*, Paris, La Documentation française, 427 p.
- OCTOBRE, Sylvie (dir.) (2010b). *Enfance & culture. Transmission, appropriation et représentation*, Paris, La Documentation française, 230 p.
- OCTOBRE, Sylvie et Yves JAUNEAU (2008). « Tels parents, tels enfants ? Une approche de la transmission culturelle », *Revue française de sociologie*, vol. 49, n° 4, p. 695-722.
- PALFREY, John et Urs GASSER (2008). *Born Digital. Understanding the First Generation of Digital Natives*, New York, Basics Books, 375 p.
- PASQUIER, Dominique (2005). *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité*, Paris, Éditions Autrement, 180 p.
- PRONOVOST, Gilles (2007). *L'univers du temps libre et des valeurs chez les jeunes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 180 p.
- PRONOVOST, Gilles (2010). « La fabrique moderne de la jeunesse : trajectoires, parcours de vie et invention de soi », dans S. Octobre (dir.), *Enfance et culture. Transmission, appropriation, représentation*, Paris, ministère de la Culture et de la Communication / Département des études, de la prospective et des statistiques, p. 187-204.
- PRONOVOST, Gilles (2011). « Étude exploratoire de nature qualitative sur les pratiques culturelles des jeunes dans le contexte de l'univers technologique actuel », rapport remis au ministère de la Culture et des Communications, 33 p., <[http://www.mcccf.gouv.qc.ca/index.php?id=3355&tx_lesecrits_pi1\[ecrit\]=632&cHash=8027473722de90f99412821d34239c4b](http://www.mcccf.gouv.qc.ca/index.php?id=3355&tx_lesecrits_pi1[ecrit]=632&cHash=8027473722de90f99412821d34239c4b)>, consulté le 20 décembre 2012.
- PRONOVOST, Gilles, Christian PAYEUR et Jean ROBITAILLE (2009). « Sondage sur les attitudes des jeunes à l'égard de l'environnement et de l'avenir », rapport remis à la Fondation Monique-Fitz-Back pour l'éducation au développement durable, 32 p. + annexe, <<http://www.fondationmf.ca>>, consulté le 20 décembre 2012.
- PRONOVOST, Gilles, Jean ROBITAILLE et Christian PAYEUR (2010). « Sondage sur les attitudes des jeunes en regard de la nature et des activités de plein air », Rapport remis à la Fondation Monique-Fitz-Back pour l'éducation au développement durable, 49 p. + annexe, <<http://www.fondationmf.ca>>, consulté le 20 décembre 2012.

- PRUNEAU, Diane, Omer CHOUINARD, Jean-Pierre MUSAFIRI et Claire ISABELLE (2000). « Les facteurs qui influencent le désir d'action environnementale dans les communautés », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 26, n° 2, p. 395-414.
- RAINIE, Lee, Kristen PURCELL et Aaron SMITH (2012). *Networked. The New Social Operating System*, Cambridge, MIT Press, 355 p.
- ROY, Alexandra (2012). « La pratique d'activités artistiques et culturelles en amateur », *Survivol*, n° 19, mars, Québec, ministère de la Culture et des Communications, <<http://www.mcc.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/publications/Survivol19-mars2012.pdf>>, consulté le 20 décembre 2012.
- ROY, Jacques (2004). « Valeurs des collégiens et réussite scolaire : convergences et divergences », dans G. Pronovost et C. Royer (dir.), *Les valeurs des jeunes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 95-111.
- ROY, Jacques (2008). *Entre la classe et les Mcjobs. Portrait d'une génération de cégépiens*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 140 p.
- ROY, Jacques (2011). *Quête identitaire et réussite scolaire. Une étude de cas : La pratique d'activités parascolaires dans le réseau collégial*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 90 p.
- ROYER, Chantal (2006). « Voyage au cœur des valeurs des adolescents : la famille, grand pilier d'un système », *Enfances, Familles, Générations*, n° 4, <<http://www.erudit.org/revue/efg/2016/v/n04/index.html>>, consulté le 20 décembre 2012.
- ROYER, Chantal et Gilles PRONOVOST avec la collaboration de Sarah CHARBONNEAU (2004). « Valeurs sociales fondamentales des jeunes québécoises et québécois : ce qui compte pour eux », dans G. Pronovost et C. Royer (dir.), *Les valeurs des jeunes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 49-69.
- SAUVÉ, Lucie, Isabel ORELLANA, Sarah QUALMAN et Sonia DUBÉ (2001). *L'éducation relative à l'environnement. École et communauté : une dynamique constructive*, Montréal, Hurtubise HMH.
- VEENHOF, Ben (2006). *Internet influence-t-il l'emploi du temps des Canadiens?*, Ottawa, Statistique Canada, catalogue 56F0004MIF, 29 p.
- WEBER, Max (1965). *Essai sur la théorie de la science*, Paris, Plon, 537 p.
- WEBER, Max (1959). *Le savant et le politique*, Paris, UGE, 183 p.
- ZAFRAN, Joël (2010). *Le temps de l'adolescence. Entre contrainte et liberté*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 186 p.

Sites Internet

- <<http://www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca>>
Site de l'enquête ÉLDEQ ; il est possible d'y consulter toutes les publications et tous les documents techniques afférents.
- <<http://www.obsjeunes.qc.ca/>>
Site de l'Observatoire Jeunes et Société, de l'Institut national de la recherche scientifique ; l'Observatoire a été créé en 1998 par Madeleine Gauthier.
- <<http://www.inspq.qc.ca>>
Site de l'Institut national de la santé publique ayant publié de nombreuses études sur la santé des jeunes.
- <<http://www.cefr.io.qc.ca/>>
Site du CEFRIO ayant réalisé les plus importantes études au Québec sur l'utilisation des nouvelles technologies, dont NetTendances.
- <<http://digitalnative.org>>
Site créé par Palfrey et Gasser.
- <<http://www2.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/Home.aspx>>
Site d'une vaste enquête menée en Angleterre et sur laquelle s'appuie en grande partie l'ouvrage de Livingstone.
- <<http://www.pewinternet.org/>>
Le site américain de référence pour l'étude des usages et de l'influence du numérique.
- <<http://www.childtrends.org/>>
Site américain indépendant qui se consacre aux études scientifiques portant sur les enfants ; ayant publié de nombreux travaux sur l'influence du numérique ou de son utilisation à des fins pédagogiques.
- <<http://homo-numericus.net/>>
Site du magazine électronique *Homo numericus* créé à l'Université de Marseille à partir de l'an 2000.



DU MÊME AUTEUR

- LACHARITÉ, Carl et Gilles PRONOVOST avec la collaboration d'Élizabeth COUTU (2002). *Comprendre la famille. Actes du 6^e symposium québécois de recherche sur la famille*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 392 p.
- LACHARITÉ, Carl et Gilles PRONOVOST avec la collaboration d'Élizabeth COUTU (2004). *Comprendre la famille. Actes du 7^e symposium québécois de recherche sur la famille*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 292 p.
- PRONOVOST, Gilles (dir.) (1982). *Cultures populaires et sociétés contemporaines*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 194 p.
- PRONOVOST, Gilles (1983). *Temps, culture et société*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 333 p.
- PRONOVOST, Gilles en collaboration avec Johanne Boisjoly (1985). *La sociologie et l'anthropologie au Québec. Conjonctures, débats, savoirs et métiers*, Montréal, Les cahiers de l'ACFAS, n° 33, 238 p.
- PRONOVOST, Gilles (1989). *The Sociology of Time*, Londres / Newbury Park, Sage Publications, coll. «Current Sociology / La sociologie contemporaine», 129 p.
- PRONOVOST, Gilles (1990). *Les comportements des Québécois en matière d'activités culturelles de loisir / 1989*, Québec, Les Publications du Québec, 94 p.
- PRONOVOST, Gilles (dir.) (1992). *Comprendre la famille, Actes du premier symposium de recherche sur la famille*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 1992, 706 p.

- PRONOVOST, Gilles (1993). *Loisir et société. Traité de sociologie empirique, Québec*, Presses de l'Université du Québec, 347 p.
- PRONOVOST, Gilles (dir.) (1994). *Comprendre la famille, Actes du deuxième symposium de recherche sur la famille*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 462 p.
- PRONOVOST, Gilles (1996). *Médias et pratiques culturelles*, Grenoble, Presses de l'Université de Grenoble, 103 p.
- PRONOVOST, Gilles (1996). *Sociologie du temps*, Bruxelles, De Boeck, 181 p.
- PRONOVOST, Gilles (1997). *Loisir et société. Traité de sociologie empirique*, 2^e éd., Québec, Presses de l'Université du Québec, 401 p.
- PRONOVOST, Gilles (1998). *The Sociology of Leisure*, Londres / Newbury Park, Sage Publications, coll. «Current Sociology / La sociologie contemporaine», 156 p.
- PRONOVOST, Gilles (2005). *Temps sociaux et pratiques culturelles*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 180 p.
- PRONOVOST, Gilles (2007). *L'univers du temps libre et des valeurs chez les jeunes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 174 p.
- PRONOVOST, Gilles (dir.) (2010). *Familles et réussite éducative*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 240 p.
- PRONOVOST, Gilles (2011). *Introdução à sociologia do lazer*, São Paulo, Editora Senac, 204 p.
- PRONOVOST, Gilles, Claudine ATTIAS-DONFUT et Nicole SAMUEL (dir.) (1993). *Temps libre et modernité. Mélanges en l'honneur de Joffre Dumazedier*, Québec, Presses de l'Université du Québec / Paris, L'Harmattan, 404 p.
- PRONOVOST, Gilles, Chantale DUMONT et Isabelle BITAUDEAU (dir.) (2008). *La famille à l'horizon 2020*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 480 p.
- PRONOVOST, Gilles et Chantal ROYER (dir.) (2004). *Les valeurs des jeunes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 252 p.
- ROY, Alain et Gilles PRONOVOST avec la collaboration de Élizabeth COUTU (2006). *Comprendre la famille. Actes du 8^e symposium québécois de recherche sur la famille*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2006, 202 p.

GILLES PRONOVOST est professeur émérite au Département des études en loisir, culture et tourisme de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Il a également été directeur général du Conseil de développement de la recherche sur la famille du Québec.

Faut-il être « jeune » pour comprendre les jeunes ? Prétendre que la réalité des jeunes d'aujourd'hui n'est accessible qu'à ceux qui la vivent, cela revient à affirmer que tout groupe de la société, voire toute personne, est imperméable à l'analyse. Pourtant, le caractère « unique » d'un individu n'exclut pas la possibilité de le connaître et de le comprendre. À preuve, Gilles Pronovost, faisant appel au chassé-croisé de la recherche empirique et de l'analyse théorique, révèle comment se construisent les intérêts culturels et sociaux ainsi que la trajectoire temporelle des jeunes, et ce, de la petite enfance à la fin des études secondaires.

Ainsi, cet ouvrage s'ouvre sur les débuts de l'interaction parent-enfant et des activités structurées. Il plonge ensuite au cœur des univers sociaux des enfants et des adolescents afin de dégager les dynamismes qui infléchissent leurs intérêts éducatifs, culturels et scientifiques ainsi que les différents allers-retours, ruptures et reprises qui marquent leur parcours. L'auteur s'intéresse aussi aux valeurs des jeunes, à leurs rapports au temps et à la construction de leur identité. Enfin, il conclut son étude par l'analyse de deux thèmes propres aux jeunes d'aujourd'hui, soit la culture numérique et les attitudes à l'égard de l'environnement. Des encadrés pratiques, présents au fil du discours, résument des travaux d'intérêt pour l'intervention auprès des jeunes. De nombreux outils d'accompagnement, notamment des dossiers pédagogiques, sont également disponibles sur un site Internet créé pour cet ouvrage.

Le « jeune » tel que décrit par Pronovost n'est pas un « problème », mais bien un acteur de sa destinée dans un parcours qui est alimenté et influencé par le milieu familial, les réseaux sociaux et les institutions, tout particulièrement l'école. Ce livre aide donc à le soutenir dans ce cheminement.